

Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação  
Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME)

Escola Eficaz:  
um estudo de caso em três escolas  
da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais

Financiamento:  
Fundação Ford

Belo Horizonte, maio de 2002

Escola Eficaz:  
um estudo de caso em três escolas  
da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais

Coordenação Geral:  
José Francisco Soares

Subcoordenação:  
Maria Teresa Gonzaga Alves

Equipe de pesquisadores:  
Flávia Alexandra de Oliveira Torres Mari  
José Arnaldo Fernandes Filho  
Luciana dos Reis Batista  
Luciano Campos da Silva  
Luiz Carlos de Souza  
Rosalina Maria Soares

Redação Final:  
José Francisco Soares  
Maria Teresa Gonzaga Alves  
Flávia Alexandra de Oliveira Torres Mari

Equipe de Apoio Administrativo:  
Ana Maria de Castro Rocha  
Marcos Evangelista Alves  
Zilá Pinheiro

Capa:  
Marcos Evangelista Alves

Sumário	
<b>Apresentação</b> .....	<b>5</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>8</b>
<b>Parte 1 - Ponto de Partida da pesquisa: teoria e metodologia</b> .....	<b>10</b>
<b>Capítulo I - Elementos para análise das escolas</b> .....	<b>11</b>
1- Infra-estrutura e fatores externos à organização da escola.....	14
2- Liderança da escola .....	17
3- Professores .....	19
4- Relação com as famílias e com a comunidade.....	21
5- Características do clima interno da escola .....	22
6- Características do ensino.....	24
<b>Capítulo II - O percurso da pesquisa</b> .....	<b>27</b>
1- Uma abordagem qualitativa .....	27
2- As escolas.....	28
3- Os procedimentos de pesquisa .....	31
<b>Parte 2 - Olhares sobre as escolas</b> .....	<b>34</b>
<b>Considerações Iniciais</b> .....	<b>35</b>
<b>Capítulo III- Infra-estrutura e fatores externos à organização da escola</b> .....	<b>37</b>
1- Estado de conservação do prédio e adequação das instalações.....	37
2- Recursos didáticos existentes e a existência e a qualidade da biblioteca.....	39
3- Número de alunos nas turmas .....	43
4- Controle da escola sobre o tipo de aluno admitido .....	47
5- Controle da escola sobre a seleção e a demissão dos professores.....	49
6- Percepção de segurança na escola.....	50
<b>Capítulo IV - Liderança da escola</b> .....	<b>55</b>
1- A liderança administrativa .....	55
2- A liderança pedagógica.....	61
3- Existência de um projeto pedagógico aceito por todos e o envolvimento com o projeto.....	65
<b>Capítulo V – Professores</b> .....	<b>70</b>
1- Formação inicial adequada e experiência do professor.....	71
2- Oportunidades de Treinamento .....	71
3- Satisfação com o trabalho e o salário .....	73
4- Tempo de serviço na escola e estabilidade da equipe .....	75
5- Relações interpessoais entre os professores da escola .....	76
6- Apoio ao professor .....	78
<b>Capítulo VI - Relação com as famílias e com a comunidade</b> .....	<b>82</b>
1- Como a escola estimula a participação dos pais .....	82
2- Inserção da escola na comunidade .....	84
3- Inserção dos pais na administração da escola .....	85

<b>Capítulo VII - Características do clima interno da escola.....</b>	<b>87</b>
1- Expectativa em relação ao desempenho dos alunos.....	87
2- Existência de um clima de ordem .....	90
<b>Capítulo VIII - Características do ensino .....</b>	<b>94</b>
1- Ênfase nos aspectos cognitivos .....	95
2- Existência de estrutura de monitoramento do desempenho dos alunos .....	99
3- Política de reprovação e aceleração de alunos .....	104
4- O processo de ensino utilizado.....	106
5- Existe uma referência clara sobre o que ensinar .....	107
<b>Conclusão .....</b>	<b>109</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>112</b>

## **Apresentação**

Com quase um século de atraso, o Brasil está prestes a vencer o desafio de colocar as crianças de 7 a 14 anos na escola. Hoje existe pelo menos uma vaga para elas, ainda que as dificuldades de acesso à escola, principalmente para as crianças da área rural, não estejam completamente resolvidas.

No entanto, há uma grande disparidade na qualidade da escola freqüentada. Estas diferenças devem-se não só a fatores físicos, como o prédio e seu estado de conservação, e aos equipamentos, como a biblioteca, a quadra de esportes, os laboratórios, etc., como também a diferenças mais sutis entre as escolas, seja na sua gestão, seja no conteúdo e forma de implementação do projeto pedagógico.

Diante disto, pesquisadores começaram a investigar quais são as características de uma boa escola, aquela que propicia ao aluno melhores experiências para aquisição de habilidades cognitivas e, também, para sua inserção crítica na sociedade moderna. Este tipo de produção acadêmica está completamente consolidado na Europa e nos Estados Unidos, sendo que uma das formas de síntese dessas pesquisas tem sido a produção de listas de fatores que, idealmente, as escolas deveriam possuir.

No entanto, duas ressalvas devem ser feitas a utilização desses resultados de pesquisas de maneira generalizada. A primeira diz respeito ao fato de que, como todos sabem, as escolas são organizações sociais, em que a interação entre seus agentes é crucial. Assim sendo, não há como usar esses resultados de pesquisa como receitas tecnológicas acabadas. Cada escola, respeitando sua história, deve, à luz dos resultados da pesquisa, procurar encontrar o seu caminho para prestar um melhor serviço a seus alunos.

A segunda ressalva está ligada ao fato de que não é claro que os fatores associados à escola eficaz na literatura internacional sejam todos relevantes aqui no Brasil, pois, afinal, esse tipo de abordagem ainda é recente no nosso país. Apesar disso, é preciso, ao se procurar melhorar a escola brasileira, percorrer pelo menos parte do caminho já trilhado pelos pesquisadores de outros países.

Assim, é no momento atual que se verifica no Brasil, tanto no espaço acadêmico, quanto governamental, a preocupação com as discussões sobre uma boa escola. Na parte quantitativa, a existência dos sistemas de avaliação da escola fundamental e média como o SAEB no âmbito federal, o SIMAVE aqui em Minas Gerais e outros similares nos estados de São Paulo, Paraná, Bahia, Ceará vêm contribuindo para que esse tipo de

abordagem se desenvolva no nosso país. Estes levantamentos criaram condições de se correlacionar a medida de resultado com as características socioeconômicas dos alunos e com as características da escola.

Porém, esses sistemas de avaliação têm limitações: a única medida de resultado se atém ao objetivo cognitivo e a habilidade dos alunos é medida apenas uma vez. Esses estudos infelizmente não têm desenho longitudinal, o mais apropriado para pesquisas educacionais em que o que interessa é o progresso do aluno e não seu melhor ou pior desempenho em relação aos outros estudantes.

Esses levantamentos produziram os melhores dados existentes sobre a realidade educacional brasileira e devem, portanto, ser objeto de muitos estudos. Pode-se, a partir deles, identificar, com o uso apropriado de técnica estatística, as escolas que, considerando-se o alunado a que servem, apresentam um bom resultado. Entretanto, para saber exatamente o que torna estas escolas eficazes, é preciso ir além dos limites da metodologia estatística, buscando na abordagem qualitativa um conhecimento mais complexo do que os números indicam.

Este texto é fruto de uma das primeiras experiências neste sentido realizadas aqui no Brasil. Identificamos três escolas com graus variados de desempenho de seus alunos em Matemática e Língua Portuguesa no PROEB/SIMAVE-2000 e, com um roteiro de investigação inspirado nos estudos internacionais, procuramos descobrir se as razões do sucesso ou fracasso dessas escolas podem ser explicadas pelos mesmos fatores apontados pela literatura estrangeira.

Este trabalho foi desenvolvido, com financiamento da Fundação Ford, no Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME) da Faculdade de Educação da UFMG e contou com a participação de profissionais desta instituição.

Os professores Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Ana Maria Rabelo Gomes tiveram um papel importante para sua concretização ao realizar o processo de seleção dos pesquisadores de campo. Além disso, agradeço ao mesmo professor Luiz Alberto pelo treinamento sobre metodologias de investigação qualitativa dado aos pesquisadores e à pesquisadora associada do GAME Maria Teresa Gonzaga Alves pelo papel exercido de subcoordenação e reflexão sobre o trabalho de campo.

Não posso deixar de lado ainda o reconhecimento do trabalho feito pelos pesquisadores de campo, fundamental para a concretização desta pesquisa. Foram eles: Flávia Alexandra de Oliveira Torres Mari, José Arnaldo Fernandes Filho, Luciana dos Reis Batista, Luciano Campos da Silva, Luiz Carlos de Souza e Rosalina Maria Soares.

Por fim, registro o meu agradecimento a Ana Maria de Castro Rocha e a Zilá Pinheiro pelo apoio administrativo dado durante todas as etapas da pesquisa e a Marcos Evangelista Alves pelo trabalho de produção visual, todos funcionários do GAME.

É nossa esperança que este esforço sirva para ajudar a consolidar a pesquisa nesta área tão necessária para a melhoria da escola pública brasileira.

José Francisco Soares

Coordenador do GAME e do  
Projeto “Efetividade da Escola Pública  
de Minas Gerais”

## Introdução

Afinal, quais são os limites e as possibilidades da escola no que se refere ao desempenho dos seus alunos? Essa pergunta é hoje considerada central pela literatura especializada e vem guiando uma série de pesquisas que estão sendo realizadas na área de avaliação de políticas educativas.

No entanto, a preocupação com o papel da escola no desempenho dos alunos nasceu de um longo percurso de pesquisas na área de educação, que se iniciou, principalmente, como uma reação à publicação do famoso Relatório Coleman, em 1966 (Coleman *et al.*, 1966). Esse relatório, a partir de um vasto *survey* com milhares de alunos norte-americanos, chegou à conclusão de que o ambiente escolar teria nenhum ou muito pouco efeito sobre o desempenho escolar de seus alunos. A análise dos dados evidenciava que a maior parte da explicação para a variação observada na proficiência dos alunos se encontraria fora, isto é, na origem social, étnica, e não dentro da escola.

Porém, desde o final dos anos 70, quando alguns pesquisadores passaram a questionar a idéia que se consolidou, a partir desses resultados, de que “as escolas não fazem diferença” e decidiram abrir “a caixa-preta da escola”, esta passou a ser considerada um fator de grande importância para a compreensão do desempenho dos seus alunos (Brookover, 1979). Surge, então, a linha de pesquisa denominada “Escola Eficaz” com o objetivo de compreender e conhecer, em cada contexto social, as várias características da escola que podem interferir no desempenho dos alunos.

Este estudo teve como objetivo justamente perceber os limites e possibilidades das escolas estaduais de Belo Horizonte. Dessa maneira, foram escolhidas três escolas a partir do resultado do PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica) realizado em 2000 e que faz parte do sistema de avaliação que vem sendo adotado em Minas Gerais, o SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação do Ensino Básico): a Escola Amarela, a Escola Azul e o Colégio Verde.<sup>1</sup> Em Português, a Escola Amarela ficou em um nível inferior na escala de proficiência, seguida pela Escola Azul em uma posição intermediária e pelo Colégio Verde em um patamar mais elevado. Em Matemática, a Escola Amarela permaneceu em um nível inferior, ficando a Escola Azul e o Colégio Verde na posição seguinte da escala de proficiência.

<sup>1</sup> Para preservar a identidade das pessoas que colaboraram com esta pesquisa nas escolas, dando entrevistas e fornecendo informações, os nomes adotados neste texto são fictícios.

Assim, pretendia-se buscar uma compreensão desses resultados a partir dos processos internos escolares, apontados pelas pesquisas sobre a Escola Eficaz, como fatores que podem interferir no desempenho dos alunos. A idéia era perceber se os elementos diretamente relacionados à Escola Eficaz contribuíram para os resultados que cada uma obteve no PROEB/SIMAVE-2000. Para tanto, a pesquisa contou com duas etapas. Em um primeiro momento, partiu-se para a pesquisa qualitativa nas três escolas e, em seguida, foi realizada uma análise comparativa entre os três estabelecimentos.

Este relatório foi então dividido em duas partes. A primeira parte conta com dois capítulos. No primeiro, serão apresentados os vários itens de análise associados pelas pesquisas a uma escola eficaz e que serviram de base para a coleta de dados nas escolas. Esses itens foram selecionados a partir de uma extensa revisão bibliográfica feita, principalmente, nas obras de Bressoux (1994), Cotton (1995), Lee *et al.* (1993), Sammons *et al.* (1995) e Mayer *et al.* (2000). Essas obras realizadas com base em estudos amplos sobre a situação da literatura e das pesquisas sobre a Escola Eficaz nos países como Estados Unidos, Grã Bretanha e França são marcadas pela definição de listas com os fatores escolares que podem interferir no processo educativo. Buscou-se perceber nas três escolas os itens de análise que atualmente são considerados de maior importância para a compreensão dos limites e das possibilidades das escolas no desempenho dos seus alunos, levando em consideração as especificidades da realidade brasileira.

No segundo capítulo, serão apresentadas as três escolas que foram visitadas para a coleta de dados. Nesse momento, serão também descritos os procedimentos metodológicos que marcaram a execução da pesquisa de campo.

Por fim, na segunda parte, que compreende os capítulos restantes, serão apresentados os resultados da pesquisa. Os resultados serão sistematizados a partir da comparação entre as escolas dos itens de análise que serviram de base para a coleta dos dados durante a pesquisa de campo.

Dessa maneira, pretende-se contribuir para as discussões e para a construção do referencial teórico que busca a compreensão da influência da escola no desempenho dos alunos. Acredita-se que a pesquisa qualitativa, se por um lado não pode servir para generalizações, por outro pode jogar luz e contribuir para a definição e redefinição dos vários elementos que hoje servem de base para a elaboração de pesquisas e análises mais amplas.

## **Parte 1**

**Ponto de partida da pesquisa: teoria e metodologia**

## Capítulo I – Elementos para análise das escolas

A escola juntamente com professor, família e aluno são os grandes grupos de fatores associados ao desempenho escolar. Há uma discordância sobre o peso relativo desses fatores (Lee *et al.*, op. cit.), mas é inegável que a escola ocupa hoje uma posição de destaque.

No entanto, nem sempre foi assim. Durante os anos 50 e 60, momento em que houve um interesse especial nos países desenvolvidos para a questão do financiamento público em educação, vários resultados de pesquisas começaram a defender a tese de que as escolas não eram capazes de modificar a realidade acadêmica de seus alunos, que era, em grande parte, determinada pelos elementos extra-escolares, isto é, pela realidade socioeconômica.

O grande exemplo desse tipo de abordagem foi inegavelmente o Relatório Coleman (Coleman *et al.*, op. cit.), que observou os resultados de 645 mil alunos em mais de três mil estabelecimentos escolares norte-americanos e consagrou o lema: “*schools make no difference*” (as escolas não fazem diferença). Outros exemplos foram o Projeto Talent e o Relatório Plowden realizados na Inglaterra e o grande estudo comparativo da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Bressoux, op. cit.).

Essas pesquisas que aplicavam como metodologia o modelo *input-output* (entrada-saída) procuravam perceber se os recursos humanos, materiais e financeiros e as características dos alunos (as entradas) eram capazes de acrescentar algo aos resultados escolares dos alunos (a saída). A escola permanecia como uma “caixa-preta”, na medida em que seus trabalhos internos, os processos que levavam aos resultados dos alunos e a organização de suas estruturas eram deixados de lado, ou seja, apenas os recursos, que hoje são considerados de menor importância no efeito escola, especialmente nos países desenvolvidos em que as condições entre os estabelecimentos são similares, eram abordados. Além disso, mais tarde, essa abordagem seria contestada devido ao tipo dos exames aplicados aos alunos que levava a subestimação dos efeitos das escolas (Bressoux, *idem*; Lee *et al.*, op. cit.; Mayer *et al.*, op. cit. e Sammons *et al.*, op. cit.).

No entanto, durante algum tempo esse tipo de abordagem se sustentou e se manteve a partir das teorias desenvolvidas na área de sociologia da educação, especialmente na França, cujo principal representante foi o sociólogo Pierre Bourdieu.

Para Bressoux (op. cit.), o resultado foi então o surgimento de um forte determinismo sociológico aliado a um pessimismo pedagógico, na medida em que não havia saída para os sócio e economicamente desfavorecidos, sendo que a escola funcionava apenas como um espaço de reprodução das desigualdades sociais.

Seria somente no final dos anos 70 que esse tipo de abordagem e análise seria questionado. Simultaneamente, novos estudos voltados para a compreensão dos processos internos escolares bem como pesquisas de campo qualitativas iniciaram a abertura da “caixa-preta” das escolas. Essa nova abordagem procurava claramente combater o fatalismo da metodologia entrada-saída, mostrando que as escolas podem exercer um efeito positivo sobre o aprendizado dos alunos. Dessa maneira, mudou-se o modelo para entrada-processo-saída, assim como o lema para “*schools do make difference*” (as escolas fazem diferença), ou, ainda, “*schools can make a difference*” (as escolas podem fazer diferença) (Brookover, op. cit.).

Essa série de pesquisas mostrou que, por menor que seja o efeito das escolas,<sup>2</sup> ele é importante para a vida acadêmica dos estudantes, podendo mudar concretamente a História de indivíduos. Além disso, esse valor do efeito das escolas, se num primeiro momento parece pequeno, na verdade, ao representar a média de variação das escolas, “esconde” as diferenças sensíveis existentes entre elas nos dois extremos (mais e menos eficazes) e um enorme fosso que as separa (Bressoux, op. cit.). Nesse sentido, Lee *et al.* (op. cit.) afirmam que essa abordagem mostrou as diferenças internas existentes entre as escolas, que eram mascaradas pela análise entrada-saída.

A partir de então, a busca por uma compreensão dos processos internos das escolas que determinam a sua eficácia, ou seja, a sua capacidade de interferir positivamente, através de políticas e práticas escolares, no desempenho dos alunos, passou a representar um campo de análise denominado “Escola Eficaz” (*School Effectiveness Research Paradigm*).

As pesquisas sobre a Escola Eficaz demonstraram e vêm demonstrando que a compreensão dos processos internos que levam à eficácia deve partir de estudos de caso que foquem as escolas que diferem e que representam a exceção e não as que

<sup>2</sup> Bressoux (op. cit.) mostra que, dependendo do país ou do nível escolar, há uma diferença no efeito das escolas, mas na maioria dos casos varia entre 2% a 13%. Já no Brasil, devido às grandes diferenças existentes entre as nossas escolas e a um grande número de alunos oriundos de uma condição socioeconômica bastante desfavorecida, pode-se dizer que o efeito escola é maior do que nos países desenvolvidos. Em pesquisa realizada a partir do resultado dos alunos no vestibular na UFMG, Soares *et al.* (2001) mostram que o efeito escola gira por volta de 15%.

caracterizam a média de uma rede de ensino, com o objetivo de perceber as características que se destacam. Dessa maneira, os estudos empíricos têm se baseado principalmente em dois tipos de abordagem: a pesquisa apenas nas escolas cujos alunos apresentam altos índices de desempenho, buscando compreender o que há de comum nelas, ou então a análise contrastante entre escolas muito eficazes e pouco eficazes, procurando as diferenças marcantes entre elas (Bressoux, op. cit.).

Os estudos de caso nessa linha de pesquisa ainda estão bastante restritos aos países desenvolvidos. No Brasil, é recente o esforço de realizar pesquisas desse tipo. Um dos poucos exemplos que temos é o trabalho realizado pela Fundação Carlos Chagas, que fez estudos de caso em escolas públicas que tiveram desempenho positivo no SAEB-1999, apesar de apresentarem todos os indicadores que são geralmente relacionados ao baixo desempenho, como a origem social desfavorecida de seus alunos (Souza, 2001).

Contudo, apesar do seu caráter “internacional”, esses estudos de caso têm relevado uma série de elementos que parecem estar ligados à eficácia de uma escola. Nesse sentido, as revisões bibliográficas feitas, por exemplo, por Bressoux (op. cit.), Cotton (op. cit.), Lee *et al.* (op. cit.), Sammons *et al.* (op. cit.) e Mayer *et al.* (op. cit.) contribuíram para uma reunião e uma reflexão sobre os fatores internos das escolas que vêm sendo relacionados como responsáveis por uma potencialização do aprendizado dos alunos. Esses fatores foram reunidos por esses autores em sínteses que procuram abranger o que deve ser verificado para a compreensão dos processos que se dão nas escolas.

Assim, levando-se em consideração as especificidades locais, procurou-se aqui fazer um levantamento e um reagrupamento desses itens de análise associados ao “fator escola”, presentes nessas sínteses. Dividiu-se, então, o “fator escola” em seis grandes grupos que representariam cada um dos principais elementos que merecem evidência, a saber: a infra-estrutura e os fatores externos à organização da escola, a governança da escola, os professores, a relação com as famílias, o clima interno e as características do ensino. Cada um desses itens de análise, ao serem eles tratados a partir da perspectiva do “fator escola”, busca explicitar as várias formas com que a escola interfere no desempenho escolar. Cabe então ressaltar que, por exemplo, o “grupo professor” não é abordado da perspectiva da relação aluno/professor, mas sim pelo ponto de vista da organização escolar, ou seja, qual é o tempo de serviço dos professores, como são as relações entre eles, qual é a sua formação, etc.

Dessa maneira, o conjunto desses seis itens de análise compreende o que vem sendo considerado pela literatura educacional como o “fator escola” e é através da análise de cada um deles que se pode compreender os limites e as possibilidades da escola. Nesse sentido, percebe-se em alguns dos desdobramentos desses itens um limite do uso da referência da literatura internacional na realidade nacional. Procurou-se ultrapassar essa limitação da literatura especializada, buscando na contextualização alguma indicação para a melhor forma de abordagem dos elementos das nossas escolas devido, principalmente, à cor local. Segue-se agora uma rápida revisão bibliográfica sobre cada um deles, apontando-se de que maneira cada item de análise foi utilizado para a coleta de dados.

### **1- Infra-estrutura e fatores externos à organização da escola**

A compreensão do funcionamento de uma escola não pode deixar de lado o conhecimento da sua infra-estrutura e de fatores que lhe são externos, ou seja, aqueles que ela não pode controlar, mas que influenciam diretamente a sua organização. Conhecer as condições de trabalho e o contexto social, econômico e político é um instrumento importante para estabelecer quais são os limites e as possibilidades de uma escola, entendendo melhor a sua realidade. É importante perceber como as escolas reagem diante desses fatores externos e desses elementos previamente definidos pela realidade social: há uma situação de imobilismo ou elas procuram buscar soluções que amenizem essas interferências externas.

Na literatura internacional, são escassas e limitadas as referências à questão da infra-estrutura das escolas. Essa aparente omissão está na verdade diretamente ligada às condições das redes de ensino dos países desenvolvidos. A tranqüila condição econômica desses países reflete positivamente na infra-estrutura das escolas, o que faz com que ela deixe de ser um fator determinante para a compreensão do desempenho escolar. Willms (1992) observa que os elementos relacionados à infra-estrutura como idade e condições do prédio podem ter um efeito indireto, na medida em que facilitam o ensino e contribuem para a motivação e o senso de responsabilidade dos funcionários.

Há, porém, apenas um elemento da infra-estrutura das escolas que as pesquisas internacionais abordam: a questão do tamanho das turmas. As turmas menores, de 13 a 20 estudantes, vêm sendo associadas a um rendimento mais positivo, principalmente quando os alunos têm uma origem socioeconômica menos favorecida. Essa redução do

tamanho das turmas para eficazmente produzir resultados deve, entretanto, ser acompanhada de um treinamento dos novos professores que serão contratados (menos alunos implicam em mais turmas e mais docentes) e dos antigos professores para que saibam como trabalhar com um menor número de estudantes (Mayer *et al.*, op. cit.).

Se a literatura internacional não dá muita importância para a relação da infraestrutura com o desempenho escolar, o mesmo não pode ser feito em pesquisas realizadas aqui no Brasil. Como apontam Soares *et al.* (2000) e Barbosa *et al.* (2001), as diferenças no que se refere à infra-estrutura escolar entre o sistema público de ensino brasileiro e os países desenvolvidos são gritantes, o que faz delas um elemento importante para a compreensão da realidade das escolas brasileiras. Ao contrário do que a literatura internacional aponta, pode-se dizer que a infra-estrutura das escolas brasileiras tem uma influência decisiva no rendimento dos seus alunos.

Dessa maneira, torna-se necessário que as pesquisas realizadas em qualquer universo no Brasil levem em consideração elementos como: número de alunos nas turmas; estado de conservação do prédio e a adequação das instalações; recursos didáticos existentes; e existência e qualidade da biblioteca. Esses itens, que servirão à coleta de dados, são elementos essenciais dentro de uma escola, e a sua não-existência ou a sua existência de forma precária podem interferir diretamente no desempenho escolar.

Em relação aos fatores externos à organização da escola, o elemento da realidade brasileira, da mesma forma, é determinante. Nesse sentido, as políticas públicas de educação brasileiras interferem diretamente na organização das escolas. Um redirecionamento causado pelas mudanças de governo, a carência de incentivos na área da educação, as políticas públicas de contratação de pessoal, entre outros, são fatores externos que atingem diretamente o desempenho escolar.

No caso da contratação de professores, a comparação com a literatura internacional demonstra bem as diferenças causadas pela especificidade da realidade brasileira. Assim, enquanto Levine (1996) aponta para o fato de que a capacidade de seleção e reposição de professores deve ser considerada como um elemento que define a competência de um diretor, no caso brasileiro, esse item deve estar ligado aos fatores externos à organização da escola e não à governança administrativa. As escolas públicas não possuem autonomia para a contratação e a demissão de professores.

Um outro item a ser tratado diz respeito à questão do contexto escolar e social. No Brasil, pode-se afirmar que a escola reflete a desigualdade social presente no país.

Assim, as diferenças da realidade educacional estão moldadas por filtros sociais, econômicos, culturais e raciais, pela localização (rural ou urbana) e pelo tipo de rede escolar (pública ou privada). O que se tem então é uma escola que retrata a segregação da sociedade brasileira: *grosso modo*, as escolas públicas tornaram-se o espaço das classes menos favorecidas social e economicamente e as escolas particulares passaram a receber as classes no topo da pirâmide social. O sistema escolar brasileiro, nesse sentido, esvazia o espaço público republicano de convivência das diferenças, contribuindo para a reprodução e para a manutenção das diferenças sociais.

Essa homogeneização social presente nas escolas pode ter ainda outro efeito negativo. Como Willms (2000) mostrou, há uma grande influência dos colegas no desempenho escolar de cada aluno, o que significa que, por exemplo, um aluno “médio” em relação à sua habilidade conseguirá melhores resultados acadêmicos em uma escola cuja média dos alunos apresente melhor desempenho. Dessa maneira, o que esse autor sugere é que, para que os alunos apresentem um bom resultado, as escolas devem buscar uma heterogeneidade em termos econômicos e de habilidades cognitivas nas salas de aula. No entanto, quando se pensa na realidade brasileira em que o sistema de ensino é segregado ao longo da linha social, a heterogeneidade torna-se algo raro, sendo que, no caso das escolas públicas, que atendem alunos com piores condições econômicas, isso se mostra extremamente prejudicial, pois o estudante é penalizado tanto pela sua realidade social, quanto pelo seu contexto escolar menos estimulante.

Há ainda também o problema da violência, que a cada dia invade de maneira mais incisiva os espaços escolares. A questão do aumento da violência nas escolas vem sendo estudada nos países desenvolvidos, especialmente nos Estados Unidos, na França e no Canadá (Mayer *et al.*, op. cit. e Santos, 2001). No Brasil, apesar dos estudos que vêm sendo feitos paralelamente nas universidades dos diversos estados e por algumas prefeituras, ainda não há uma sistematização do assunto. Além do que, por ser um problema muito denso e que envolve inúmeras práticas sociais, os estudos sobre a violência nas escolas vêm sendo marcados por abordagens bastante distintas (Sposito, 2001, Santos, op. cit., Camacho, 2001, Araújo, 2001).

Contudo, apesar das dificuldades de sistematização, todos os estudos indicam que a violência dentro dos espaços escolares é um elemento que pode prejudicar o estabelecimento de uma atmosfera propícia ao ensino. A convivência das escolas com a figura do traficante de drogas, além dos casos de agressão armada a alunos e a professores, com frequência relatados pela imprensa, faz com que a violência seja um

fator externo que vem redefinindo o ambiente escolar e que deve ser levado em consideração para uma melhor compreensão da realidade de uma escola.

Há então alguns itens classificados como externos à organização da escola, no caso brasileiro, mas que, por interferirem diretamente no cotidiano e nas práticas escolares, devem ser analisados para uma melhor compreensão do processo escolar. Estabeleceram-se, assim, como elementos a serem coletados: o controle da escola sobre o tipo de aluno admitido, o controle da escola sobre a seleção e a demissão de professores e a percepção de segurança no espaço da escola.

## **2- Liderança da escola**

A questão da gestão administrativa e pedagógica é um outro elemento que aparece com frequência na literatura internacional (Coleman e Hoffer, 1987; MacGilchrist *et al.*, 1997; Levine, *op. cit.*; Lee *et al.*, *op. cit.*, Sammons *et al.*, *op. cit.*, Mayer *et al.*, *op. cit.*). Para esses autores, a liderança profissional do diretor significaria a sua capacidade de comandar a construção e a execução do projeto pedagógico, de organizar o funcionamento da escola e de interagir com os vários sujeitos que se encontram na escola, construindo a legitimidade de suas ações.

O que se percebe na literatura é que uma liderança eficiente, tanto em suas funções administrativas quanto em suas funções pedagógicas, deve buscar um relacionamento próximo e tranquilo com a equipe de trabalho, sendo capaz de mobilizar os supervisores e os professores para o cumprimento dos objetivos educacionais estabelecidos na escola. O diretor deve também buscar interagir com os alunos no sentido de deixá-los interessados em sua própria aprendizagem. A interação entre a liderança administrativa e os outros sujeitos presentes na escola é tão importante quanto a boa capacidade administrativa de gerenciamento de recursos.

Para Levine e Lezzote (1990, citado por Levine, *op. cit.*), no que se refere às questões administrativas, o primeiro elemento para se determinar a competência de liderança do diretor seria a sua capacidade de captar e administrar os recursos financeiros, garantindo um bom funcionamento da escola. Esse item, no entanto, não aparece com frequência na literatura internacional, fato que está ligado, como já apontado em relação à infra-estrutura das escolas, à situação financeira confortável dos estabelecimentos de ensino nos países de primeiro mundo. Dessa maneira, torna-se necessária em uma pesquisa realizada no conjunto de escolas brasileiras a abordagem

desse fator, diante da insuficiente quantidade de recursos que são destinados à educação pública hoje no país. A gestão administrativa, ou seja, a utilização correta dos recursos é um elemento que pode diferenciar de forma significativa uma escola da outra.

Já as questões pedagógicas são consideradas por vários autores como decisivas para a verificação da capacidade de liderança. A habilidade do diretor para estruturar projetos pedagógicos e metas de ensino, a sua capacidade para incluir os professores nas tomadas de decisões e de envolvê-los com os projetos da escola são todos elementos importantes para que existam na escola objetivos claros e compartilhados pela equipe e para que, dessa maneira, a direção seja considerada eficaz. O diretor deve saber como envolver toda a escola no processo ensino/aprendizado (Lee *et al.*, op. cit., Sammons *et al.*, op. cit., Mayer *et al.*, op. cit.).

MacGilchrist *et al.* (op. cit.) acreditam que a competência da escola em possuir metas claras e compartilhadas por toda a equipe pode se traduzir justamente pela existência de uma “*inteligência estratégica*”, ou seja, por uma real liderança administrativa e pedagógica. Outro elemento importante é a preocupação de integrar os professores nas tomadas de decisões e no desenvolvimento do programa de ensino da escola, tornando-os os principais “*agentes da mudança*”.

Portanto, a atuação do diretor é ressaltada, na medida em que o seu papel deve ser justamente de conseguir construir esse ambiente de integração. Para isso, torna-se essencial o reconhecimento da sua liderança por parte de todos os sujeitos envolvidos na escola. Essa liderança não deve ser confundida com a idéia do diretor em uma posição de mando dentro da escola, e deve representar a capacidade deste de coordenar e incentivar a participação dos vários sujeitos escolares. Neste ponto, ganha destaque a questão do projeto pedagógico. Assim, ao mesmo tempo em que cabe à direção liderar o seu processo de construção, cabe a ela também propiciar o envolvimento dos professores com o mesmo. Não basta apenas construir um bom projeto pedagógico, é necessário, para a sua perfeita implantação, também conquistar o envolvimento dos professores.

*“O dirigente escolar pode conseguir um ambiente com forças centrípetas, com todos unidos em prol do aprendizado dos alunos, ou centrífugas, cada um empenhado apenas em fazer o seu trabalho, sem o interesse maior e sem troca de informações”.*(Soares *et al.*, 2000: 16)

Há de se ressaltar que a literatura não separa a figura da liderança administrativa da liderança pedagógica. Porém, a existência na estrutura das escolas brasileiras da

figura do diretor e do especialista (diretor pedagógico, supervisor ou orientador)<sup>3</sup> faz com que seja mais fácil a separação das duas lideranças para efeito de coleta de dados, o que torna necessário verificar a interação desses dois sujeitos.

A partir desses elementos levantados pela literatura especializada e que aparecem nas escolas eficazes, tem-se aqui a sistematização de três itens de análise que devem servir como base na coleta de dados: a liderança administrativa, a liderança pedagógica e a existência de um projeto pedagógico aceito por todos. Este último construto tem por objetivo justamente perceber a capacidade de interação das lideranças para a definição dos rumos da escola e a capacidade de produzir o envolvimento dos professores no que há de mais importante no contexto escolar: o projeto pedagógico.

### **3- Professores**

De alguns anos para cá, a literatura internacional passou a perceber a importância de se inserir dentro do “fator escola” a questão dos professores. Essa inserção surgiu a partir da percepção de que elementos ligados ao professor, como o apoio que ele recebe dentro da escola e a sua formação, deveriam ser considerados como itens de análise diretamente ligados às influências da escola no desempenho escolar. Assim, enquanto autores como Bressoux (op. cit.) apontam para a existência de duas linhas de pesquisa distintas, o efeito escola e o efeito professor, Lee *et al.* (op. cit.) e Mayer *et al.* (op. cit.) já indicam que é possível pensar o professor inserido na organização escolar. Dessa maneira, procurou-se aqui perceber os elementos que tratam da relação professor/organização escolar, deixando-se de lado os elementos que são característicos da relação direta professor/aluno, diante do risco de se entrar no “fator professor”, que, embora importante, como já assinalado, não é o foco deste trabalho.

Um dos primeiros elementos tratados pela literatura diz respeito ao apoio dado aos professores. Esse construto trata tanto do apoio financeiro e material recebido pelos professores dentro da escola, quanto do apoio administrativo e pedagógico oferecido

<sup>3</sup> Nas escolas estaduais de Minas Gerais, há a possibilidade da coexistência dessas três funções, cada um deles com seu papel determinado. A princípio, o supervisor seria o responsável pela articulação dos professores no sentido de desenvolver projetos e estratégias para melhorar o desempenho escolar. Seria então o profissional que agiria mais próximo dos docentes. Já o orientador estaria mais próximo do aluno, trabalhando com a questão da disciplina e com a orientação dos discentes nos seus estudos. O diretor pedagógico seria o profissional, diante de uma escola com maior dimensão e com um número significativo de especialistas, que faria a coordenação desses trabalhos. No entanto, como será mais adiante apresentado, o que se constatou é que, especialmente no que se refere ao supervisor e ao orientador, há, na prática, uma mistura muito grande de funções.

pelas duas lideranças. Diante da escassez de pessoal e de recursos nas escolas públicas, esse item é de grande importância para a análise da realidade escolar brasileira. Para Levine e Lezzote (1990, citado por Levine, op. cit.), o suporte ao trabalho do professor é um elemento essencial inclusive para a análise da capacidade de liderança do diretor. No entanto, optou-se aqui por colocar esse item de análise junto aos professores, na medida em que, diante da realidade brasileira, o que se constata é que a existência ou não desse apoio e as suas limitações, em certa medida, econômicas são determinantes na capacidade de ensino dos professores na sala de aula.

Levine (op. cit.) e Reynolds (1996) acreditam que outro elemento importante é a oportunidade oferecida aos professores para a realização de cursos de capacitação, treinamento e atualização. MacGilchrist *et al.* (op. cit.) colocam que o investimento na capacitação dos professores é determinante para uma melhora no desempenho do aluno, na medida em que a atualização do professor determina a aprendizagem do aluno. Esses cursos devem ser de capacitação pedagógica para professores recém-formados, devido à pequena experiência prática com a sala de aula, e de atualização para os professores com maior tempo de carreira, por estarem há mais tempo longe das universidades (Mayer *et al.*, op. cit.).

A questão da formação dos professores é também importante para a percepção da eficácia de uma escola. Levine (op. cit.) destaca o fato de que altos índices em avaliações escolares são normalmente obtidos por alunos que contaram com uma equipe de professores de instrução superior. No entanto, como mostram Soares *et al.* (op. cit.), este item, apesar de não ser muito trabalhado pela literatura internacional, é de grande importância para a análise das escolas brasileiras, considerando-se que a formação adequada dos professores é um problema para um país em desenvolvimento, pois há uma convergência entre o perfil socioeconômico do profissional e o tipo de escola em que leciona. De qualquer forma, pode-se dizer que o ideal é que o professor tenha ao menos o terceiro grau ou uma pós-graduação voltados para a área em que ensina (Mayer *et al.*, op. cit.).

Em relação ainda à especificidade da situação das escolas brasileiras, um outro item que deve ser observado diz respeito à questão do tempo de serviço na escola e da estabilidade da equipe. Este construto também não é de maneira consistente abordado pela literatura internacional, mas deve merecer destaque no quadro brasileiro. A política de contratação de professores, através do sistema de designações, produziu uma situação em que o quadro docente das escolas públicas é extremamente instável. Deve-

se considerar que a mudança anual de boa parte dos professores, além da demora para a contratação das substituições, dificulta ou, até mesmo, impossibilita a formação de uma equipe, o que afeta diretamente a eficácia escolar.

Um outro elemento a ser considerado para a compreensão do papel dos professores no “fator escola” diz respeito à questão da integração no ambiente de trabalho. Para Sammons *et al.* (op. cit.), sinais de confiança e colaboração entre os membros da equipe são importantes para se constatar que há uma meta dentro da escola. Um ambiente produtivo de trabalho não deve ser caracterizado apenas através da figura do diretor da escola, mas também através dos professores. A compreensão de como são as suas relações interpessoais dentro da escola, ou seja, de como funciona a questão da confiança e do companheirismo na equipe, é importante para a verificação da influência da escola no desempenho dos seus alunos. Soares *et al.* (op. cit.) assinalam o fato de que os professores são a principal fonte para se perceber a existência de uma cultura de cooperação na escola. Da mesma maneira, torna-se importante perceber a satisfação dos professores com o trabalho e, no caso brasileiro em particular, com o salário na medida em que podem determinar diretamente a sua postura e o seu engajamento nas atividades e na sua disponibilidade para a cooperação no ambiente escolar.

Diante desses elementos levantados pela literatura especializada, procurou-se sistematizar a coleta de dados em torno do papel dos professores no “fator escola” nos seguintes itens: formação adequada e experiência profissional; oportunidades de treinamento; satisfação com o trabalho e salário; tempo de serviço na escola e estabilidade da equipe; como são as relações interpessoais entre os professores; e o apoio ao professor.

#### **4- Relação com as famílias e com a comunidade**

Há um consenso entre pesquisadores e educadores no que diz respeito à importância da participação dos pais e da comunidade nas atividades escolares. Várias pesquisas têm mostrado que as escolas que conseguem êxito nesta questão obtêm uma melhora significativa no desempenho dos seus alunos (Sammons *et al.*, op. cit.; Lee *et al.*, op. cit.).

Lareau (1987), em um estudo qualitativo que se tornou clássico, mostrou que a participação da família tem uma ligação direta com o desempenho escolar da criança. A

autora também indicou o fato de que o interesse dos pais e a forma desse interesse são percebidos pelos professores, em especial durante as reuniões e eventos escolares.

No que diz respeito a uma abordagem analítica da participação da comunidade, a literatura internacional trata isso de forma mais dispersa. Porém, há de se ressaltar que a inserção da comunidade no espaço escolar pode refletir em frutos diretos para a melhoria das escolas. Nesse sentido, pensando-se no caso brasileiro em que as escolas públicas encontram-se carentes de recursos e de pessoal, a participação da comunidade é um elemento importante uma vez que pode trazer benefícios para as escolas como, por exemplo, melhoria no acervo da biblioteca, presença de profissionais voluntários e possibilidade de estabelecimento de convênios. A presença da comunidade pode inclusive ajudar a escola no controle da violência, elemento que, como já apontado, vem interferindo no funcionamento das escolas públicas.

Contudo, da mesma forma que aconteceu com o “construto professores”, há de se procurar aqui estabelecer os elementos da participação dos pais e da comunidade que tenham relação com o “fator escola”, evitando-se assim entrar no “fator pais/comunidade”, o que ultrapassaria os limites e objetivos desta pesquisa.

Assim, o objetivo é buscar a compreensão de como gestão escolar, pais e comunidade se relacionam. Dessa maneira, os itens de análise estabelecidos são os seguintes: como a escola estimula a participação dos pais, a inserção da escola na comunidade e a inserção dos pais na administração da escola.

## **5- Características do clima interno da escola**

O problema do clima interno das escolas vem sendo tratado pela literatura internacional, tendo como foco a questão da organização do ambiente escolar, ou seja, a existência ou não de um clima propício ao ensino/aprendizagem. Um ambiente de trabalho organizado é destacado por praticamente todos os autores aqui revisados como de grande importância para um aumento do rendimento do trabalho e da motivação de toda a equipe e, conseqüentemente, para um aumento do desempenho escolar. Essa organização deve estar presente tanto dentro da sala de aula, como coloca Reynolds (op.cit.), como nas dependências da escola, como coloca Mortimore (1996).

No caso brasileiro, esse elemento ganha uma importância fundamental quando se depara com o problema da disciplina, presente de maneira recorrente no sistema escolar do país, em especial no sistema público. A falta de pessoal dentro das escolas, as

carências sociais e econômicas dos alunos e de seus pais, as políticas públicas de ensino, entre outros, são todos elementos que vêm contribuindo diretamente para as dificuldades disciplinares das escolas públicas brasileiras. Enquanto Reynolds (op. cit.) aponta para a necessidade de uma escola ao mesmo tempo relaxada, firme e organizada, para que os professores possam oferecer um clima organizado e tranquilo dentro da sala de aula, aqui no Brasil ainda estamos em busca de uma escola pelo menos disciplinada.

De maneira semelhante, quando se coloca o problema da organização administrativa, diante das constantes mudanças das políticas públicas educacionais, há também uma grande instabilidade da realidade brasileira sobre esse construto. Dessa forma, construir um clima de ordem dentro da escola é uma tarefa colocada às escolas públicas estaduais, em especial, e que, se conquistada, pode interferir positivamente e de forma direta nos desempenhos acadêmicos dos alunos.

Outro elemento que pode ser analisado como constituinte das características do clima interno das escolas é a expectativa em relação ao desempenho futuro dos alunos. São vários os autores que destacam a importância das expectativas dos professores em relação à aprendizagem dos alunos para a eficácia das escolas (Levine, op. cit.; Creemers, 1996; MacGilchrist *et al.*, op. cit.; e outros). Esses autores constatarem que em todas as escolas de sucesso estudadas esse elemento está presente de forma marcante, o que parece significar que as altas expectativas dos professores eficazmente se traduzem em ações educativas que assegurem o cumprimento destas.

*“Os efeitos da escola (...) decorrem principalmente das práticas do professor – os alunos aprendem mais com professores que têm altas expectativas, e dos que preparam cuidadosamente suas aulas de modo a maximizar o ‘tempo em atividade de ensino’”* (Murnane, citado por Willms, op. cit.).

A literatura especializada mostra que a expectativa dos professores em relação ao desempenho dos alunos pode gerar um clima tanto na sala de aula, quanto na própria escola, o que é propício ao incremento do ensino e da aprendizagem. Quando os professores possuem grandes expectativas, cria-se “um ciclo virtuoso”, em que o resultado é o efeito altamente positivo para o desempenho escolar (Mortimore, op. cit.).

Cabe ainda ressaltar que a literatura apresenta uma série de fatores que podem determinar a expectativa dos professores em relação ao rendimento dos alunos. Para Barroso *et al.* (1978), vários elementos contribuiriam para determinar as expectativas dos professores, como, por exemplo, o sexo, a raça, o nível socioeconômico do aluno,

além do próprio esforço que o professor lhe atribui. A dedicação do professor ao seu trabalho é influenciada pelas respostas às suas expectativas que ele vai tendo ao longo do processo de ensino. Em relação às escolas brasileiras, diante da disparidade de renda nacional, pode-se conjecturar que elementos relacionados ao nível socioeconômico podem funcionar como fatores que determinem as expectativas dos professores em relação ao desempenho dos alunos.

Dessa maneira, no que se refere às características do clima interno da escola, são dois os itens de análise a serem trabalhados: existência de um clima de ordem e expectativa em relação ao desempenho futuro dos alunos.

## **6- Características do ensino**

O construto “características do ensino” é bastante destacado pela literatura internacional. Um primeiro item que pode ser incluído diz respeito à referência entre os professores sobre o que ensinar. Como mostraram Reynolds (op. cit.) e Levine (op. cit.), a existência de metas acadêmicas discutidas e escritas pela própria equipe é uma característica presente nas escolas de sucesso. Os estudos apresentados pelo primeiro autor demonstram o fato de que nestas escolas houve a participação dos professores no planejamento do currículo, o que determinou positivamente o desempenho dos alunos.

Nesse sentido, há de se considerar que a capacidade do cumprimento do programa de ensino estabelecido também está diretamente relacionada com a eficácia da escola. Os estudos de Reynolds (idem) mostraram que alunos com altos índices de realização acadêmica normalmente advêm de escolas que possuem uma agenda escolar e uma preocupação com o cumprimento do programa de ensino.

Dentro desse item de análise, cabe ainda considerar que a existência de uma referência sobre o que ensinar está também relacionada com a capacidade do professor em organizar suas aulas com antecedência, permitindo assim o cumprimento do programa escolar (Reynolds, idem). MacGilchrist *et al.* (op. cit.) mostram que a estruturação da matéria a ser ensinada, assim como a explicitação aos alunos daquilo que vai ser lecionado, contribui positivamente para uma maximização da aprendizagem.

Outro elemento que merece destaque na literatura especializada diz respeito à existência de uma estrutura de avaliação e de monitoramento do desempenho dos alunos. Mortimore (op. cit.) e Reynolds (op. cit.) salientam o fato de que é absolutamente necessária a existência de uma estrutura que verifique o rendimento para

que a escola possa estabelecer as suas estratégias pedagógicas, servindo de fonte de dados para as decisões administrativas.

Essa estrutura de monitoramento é importante inclusive para o item anteriormente tratado, a existência de uma referência sobre o que ensinar. Somente através do monitoramento de desempenho é possível elaborar um planejamento de curso verdadeiramente eficaz, ou seja, estruturado a partir das reais necessidades dos alunos. Para Willms (1992), através da estrutura de avaliação torna-se possível fazer levantamentos dos problemas e, assim, elaborar e implementar políticas escolares que busquem a solução dos problemas constatados ou aprimorem as qualidades.

A ênfase dos programas de ensino é também um item de análise a ser aqui considerado. No Brasil, há uma certa flexibilidade na elaboração dos programas de ensino, na medida em que as escolas podem optar por elaborar o seu próprio ou utilizar o programa fornecido pelas Secretarias de Educação. Dessa maneira, várias são as ênfases pedagógicas possíveis – ênfase nos aspectos cognitivos, na questão da cidadania, na questão vocacional ou no aspecto psicossocial.

Soares *et al.* (op. cit.) apontam, no entanto, para o fato de que os programas que apresentam melhores resultados em relação ao desempenho escolar são os que possuem uma ênfase nos aspectos cognitivos, ou seja, enfatizam processos que desenvolvem as habilidades cognitivas. Ainda segundo esses autores, essa ênfase pode ser percebida através de atividades que desenvolvem o raciocínio lógico e a capacidade crítica dos alunos, priorizando a criatividade, a auto-expressão, a participação, a aprendizagem de conceitos e o reconhecimento de ambigüidades.

Nessa questão, outro elemento a ser considerado é que os aspectos cognitivos, na verdade, são instrumentos básicos para que se possa trabalhar com as outras questões. Não existem cidadãos ou profissionais que não saibam ler, escrever e fazer contas. Se o projeto pedagógico de uma escola possui a preocupação com outros aspectos, no entanto, não há como deixar de lado a questão cognitiva que pode, nesse sentido, ser compreendida como um instrumental civilizatório a ser dado aos alunos.

Ainda em relação às características de ensino, deve-se procurar verificar o processo de ensino utilizado. Hoje as escolas públicas brasileiras, especialmente as mineiras, convivem com duas opções de processos de ensino: a estruturação através de séries ou através de ciclos. Creemers (op. cit.) distingue o fato de que o processo de ensino utilizado, ou seja, a estruturação das grades curriculares através de séries ou de ciclos é um fator organizacional que interfere diretamente na eficácia das escolas. No

entanto, por ser um dado atualmente mais marcante da realidade brasileira e por ser ainda recente, pouco se encontra na literatura especializada sobre qual das duas formas de processo de ensino pode ser mais produtiva. As análises de Barbosa *et al.* (op. cit.) dos dados do Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB) de 1999 indicam que, a princípio, os alunos do ciclo equivalente à 4<sup>a</sup> série apresentaram um desempenho pior nas disciplinas de Geografia e Ciências do que os alunos de escolas que mantiveram o sistema de séries. De qualquer forma, deve ser levado em consideração que uma estruturação da grade curricular bem definida, a partir de um processo de ensino, também claramente estabelecido, é positiva, independentemente de haver ciclos ou séries. Dessa maneira, ressalta-se a importância na realização de estudos que promovam a discussão dessa questão.

Um último elemento a ser tratado aqui e que também diz muito à realidade das escolas públicas brasileiras é a questão da política de reprovação e aceleração de alunos. Da mesma maneira, esse item de análise não é muito discutido pela literatura internacional. Barbosa *et al.* (op. cit.) apontam para a importância do estudo da questão da política de reprovação e aceleração de alunos, dada a especificidade local e a importância da compreensão desse elemento no contexto educacional do país.

Dessa maneira, a revisão bibliográfica levou ao estabelecimento dos seguintes itens de análise a serem abordados e que compõem o bloco “características da escola”: ênfase nos aspectos cognitivos; existência de uma estrutura de monitoramento do desempenho dos alunos; política de reprovação e aceleração de alunos; processo de ensino utilizado; e a existência de uma referência clara sobre o que ensinar.

## **Capítulo II – O percurso da pesquisa**

### **1- Uma abordagem qualitativa**

Alguns autores (Willms, 1992; Goldstein, 2001; Mayer, 1999) têm alertado para o fato de que a explicação do desempenho escolar não se esgota com as evidências estatísticas, ou seja, nem com pesquisas quantitativas, nem com os sistemas de avaliação. O aviso serve para lembrar que os sistemas educacionais e as escolas são marcados por uma grande complexidade, que foge a qualquer descrição que se julgue completa e que ultrapassa os limites dos dados estatísticos. Como apontou Bressoux (op. cit.), hoje se torna importante a realização de pesquisas que se voltem para a compreensão dos processos escolares, produzindo-se uma análise do que se passa no interior das escolas, e, dessa maneira, compreendendo-se a escola não como uma unidade de produção, mas como uma organização social.

Dentro desse contexto, surge então a necessidade dos estudos de casos e das pesquisas voltadas para o elemento qualitativo. Esse tipo de trabalho serviria como um complemento das evidências estatísticas, ajudando diretamente na sua melhor compreensão. O que se percebe hoje é que o ideal é realmente uma conjugação das duas metodologias, o que fará com que cada uma seja capaz de ultrapassar os limites da outra. Assim, por exemplo, problemas, como a incapacidade dos números de mensurarem certos aspectos das práticas educacionais, ou a impossibilidade de se realizar estudos de caso em número passível de generalizações, seriam contornados através da utilização dos dois procedimentos metodológicos.

Este trabalho pretendeu justamente iluminar os dados quantitativos, produzidos pelo PROEB/SIMAVE-2000, com uma pesquisa qualitativa. Esse sistema de avaliação, realizado pelo Governo do Estado de Minas Gerais em 2000, teve como objetivo produzir um resultado censitário do desempenho das escolas públicas estaduais mineiras e dos seus alunos nos moldes do resultado amostral de âmbito nacional que vem sendo produzido desde 1990 pelo SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico). O PROEB/SIMAVE-2000 se baseia na proposta curricular de Minas Gerais e nas matrizes utilizadas pelo SAEB. O seu resultado foi a produção de uma escala de proficiências na qual cada escola foi situada, fornecendo-se, assim, um monitoramento do grau de eficiência das escolas nas disciplinas Português e Matemática na 4ª série do ensino fundamental (1º ano do ciclo intermediário), na 8ª série do ensino fundamental (2º ano do ciclo avançado) e no 3º ano do ensino médio, com o que se situou cada escola avaliada em um intervalo dessa escala. Esses intervalos apresentam uma significação

pedagógica, indicando as competências que os alunos das escolas estão desenvolvendo ou já desenvolveram.

Dessa maneira, esta pesquisa procurou eleger no universo de escolas avaliadas pelo PROEB/SIMAVE-2000 três estabelecimentos de ensino, com o objetivo de fornecer um estudo mais completo sobre a eficácia das escolas. A utilização do PROEB/SIMAVE-2000 como fonte primária de análise deveu-se a dois fatores: tornar possível a realização da comparação das escolas e, ao mesmo tempo, viabilizar a compreensão do elemento da eficácia e do “fator escola”, o que somente seria factível tendo-se como referência a proficiência dos alunos. Além do que, acredita-se que o estudo de casos tendo como suporte uma base de dados quantitativos pode contribuir para um aprofundamento crítico dos sistemas de avaliação em grande escala, como o PROEB/SIMAVE-2000, acrescentando novos elementos aos seus resultados e também redefinindo alguns dos seus mecanismos.

## **2- As escolas**

A escolha das escolas foi feita a partir dos resultados do PROEB/SIMAVE-2000. Na seleção foram considerados apenas os resultados das escolas na 8ª série do ensino fundamental, devido ao fato de que somente uma escola possui o 3º ano do ensino médio (Colégio Verde), enquanto a 4ª série do ensino fundamental (1º ano do ciclo intermediário) não está presente na Escola Azul.

Em Língua Portuguesa na 8ª série do ensino fundamental, o intervalo total da escala de proficiência vai de 175 a 375, sendo ela dividida em 8 intervalos de 25 pontos. Nesta escala, as escolas apresentaram um resultado gradativo, estando uma em um grau imediatamente inferior à outra. Dessa maneira, temos a Escola Amarela em um nível mais baixo na escala (225 a 250),<sup>4</sup> a Escola Azul em uma condição intermediária (250 a 275)<sup>5</sup> e o Colégio Verde em um patamar mais elevado (275 a 300).<sup>6</sup>

<sup>4</sup>Segundo o Boletim pedagógico da Língua Portuguesa – Proeb/2000 (Miranda *et al.*, 2001), os alunos situados nesse intervalo são capazes apenas de localizar informações e realizar inferências em textos mais simples e de desvelar o sentido de palavras e expressões metafóricas pouco usuais a partir do contexto.

<sup>5</sup> Nesse intervalo, além de já consolidadas as competências enumeradas no intervalo anterior, os alunos começam a obter a capacidade de operar com textos e contextos mais complexos, construindo significados a partir de relações intertextuais e em contextos mais letrados e/ou formais e desvelando as marcas de variação lingüística e o valor discursivo de recursos sintáticos sonoros e visuais (Miranda *et al.*, *op. cit.*).

<sup>6</sup> O Boletim pedagógico de Língua Portuguesa – Proeb/2000 (Miranda *et al.*, *op. cit.*), avalia que os alunos nesse intervalo apresentam uma maior consolidação das proficiências apresentadas no intervalo

Em Matemática, na 8ª série do ensino fundamental, o intervalo total da escala de proficiência vai de 175 a 350, sendo dividida em 7 intervalos de 25 pontos. Nesta, a Escola Amarela novamente ficou um nível mais baixo (225 a 250)<sup>7</sup> enquanto a Escola Azul, no patamar imediatamente seguinte (250 a 275).<sup>8</sup> Já o Colégio Verde ficou no mesmo nível da Escola Azul, não se repetindo assim a gradação existente em Português.

Essas três escolas escolhidas localizam-se em Belo Horizonte. A Escola Amarela situa-se num bairro de periferia, tendo uma favela como vizinhança. A Escola Azul fica em um bairro próximo à região central de classe média baixa e tem como vizinhança uma penitenciária e uma unidade de atendimento a menores. Já o Colégio Verde fica em um bairro de classe média, também próximo do centro, e os seus muros fazem limite com um Batalhão da Polícia Militar. O público atendido pelas escolas acompanha essa gradação: na Escola Amarela, os alunos são provenientes de classes populares; na Escola Azul, há alunos de classes populares e de classe média baixa; e no Colégio Verde, há alunos de classe média em geral.

O Colégio Verde apresenta ainda uma especificidade que o faz diferir das outras duas escolas. Além de estar vinculado à rede estadual de ensino, ele faz parte de uma corporação com estruturas bem definidas e com alto grau de hierarquização. Essa corporação tem um papel decisivo na determinação dos rumos da escola e interfere diretamente no seu funcionamento, fornecendo inclusive recursos e pessoal. É justamente o vínculo do Colégio Verde com uma corporação que irá determinar uma série de diferenças deste para com as outras escolas, o que será mais bem detalhado no momento da apresentação dos resultados da pesquisa.

Para se considerar a eficácia de uma escola é necessário fazer uma distinção entre o que pode ser atribuído a ela e o que deve ser atribuído aos alunos, ou seja, deve-se procurar calcular qual o valor que foi agregado ao aprendizado dos alunos pelas escolas. Nos países desenvolvidos, esse tipo de análise vem sendo feito a partir de testes

anterior, possuindo uma maior desenvoltura no momento de operar em textos e contextos mais complexos.

<sup>7</sup> Segundo o Boletim pedagógico de Matemática – Proeb/2000 (Anastácio *et al.*, 2001), os alunos nesse intervalo já adquiriram algumas proficiências básicas para o desenvolvimento do conhecimento matemático, como, por exemplo, comparar figuras tridimensionais simples representadas graficamente, ou resolver problemas simples por meio da adição e da subtração de naturais e da adição de decimais, mas ainda não adquiriram os conteúdos relativos ao domínio da álgebra e dos conceitos de áreas e volumes. Esses alunos apresentam dificuldades com os aspectos mais formais da Matemática.

<sup>8</sup> O Boletim pedagógico de Matemática – Proeb/2000 (Anastácio *et al.*, *op. cit.*) considera que esse intervalo apresenta grandes semelhanças com o intervalo anterior. Assim, os alunos apresentam uma

que são aplicados aos alunos no início do ano letivo e depois no final, percebendo-se, assim, qual foi o aprendizado e o que pode ser remetido às escolas.

No Brasil, esse gênero de pesquisa ainda não foi realizado. No entanto, é possível calcular o efeito das escolas através da obtenção de dados sobre as características sociais e econômicas do seu alunado. Assim, por exemplo, para se calcular a eficácia de uma escola particular em que boa parte de seus alunos é aprovada no vestibular, é necessário isolar o efeito do contexto do estudante, pois se eles forem oriundos de classes favorecidas e possuírem um contato maior com o capital cultural, pode ser que a escola pouco esteja contribuindo para o seu desempenho que, a princípio, já seria positivo. Neste caso, uma escola eficaz é aquela que consegue agregar valores ao desempenho do aluno, não aquela em que seus estudantes são aprovados no vestibular (Soares *et al.*, 2001).

Diante dessas considerações, das condições gerais das três escolas e do seu resultado no PROEB/SIMAVE – 2000, duas comparações foram feitas e determinaram as duas perguntas principais a serem respondidas pelos trabalhos de campo. A primeira comparação é a seguinte: o Colégio Verde ficou no mesmo intervalo da escala de proficiência em Matemática da Escola Azul,<sup>9</sup> no entanto, aquele colégio apresenta uma maior quantidade de recursos materiais e pessoais, além de atender a um público mais favorecido economicamente, elementos que a princípio são associados a um bom resultado. Essa comparação leva à primeira pergunta: seria a Escola Azul mais eficaz que o Colégio Verde? Já a comparação do resultado da Escola Amarela com o resultado da Escola Azul, em que a primeira tanto em Português quanto em Matemática se localizou em um intervalo abaixo na escala de proficiência, sendo que as duas possuem a princípio os mesmos recursos e atendem a um público parecido, conduz a uma segunda pergunta: o que estaria fazendo com que os alunos da Escola Azul apresentassem um desempenho melhor do que seus colegas da Escola Amarela?

maior desenvoltura ao lidar com as proficiências básicas do conhecimento matemático, mas também ainda não adquiriram os conteúdos relativos ao domínio da álgebra e dos conceitos de área e volumes.

<sup>9</sup> Dada a diferença entre a posição do Colégio Verde na escala de proficiência em comparação com as outras escolas em Matemática e em Português, será privilegiado o resultado da primeira disciplina. Essa escolha se dá pelo fato de que as pesquisas mostram que Matemática é uma disciplina em que o efeito da escola é mais forte do que em Português, já que na segunda há uma maior influência do contexto social e da família dos estudantes (Sammons *et al.*, op. cit.).

### **3- Os procedimentos de pesquisa**

Para viabilizar a realização dos estudos de casos, foi necessário, antes de se partir para o campo, estabelecer alguns procedimentos metodológicos que deveriam guiar os pesquisadores durante a sua permanência nas escolas. A primeira definição estabelecida foi acerca do tipo de dados que seriam coletados. As escolas, entendidas como uma organização social, apresentam uma infinidade de assuntos e de situações que podem iluminar ou não uma investigação, tornando necessária a definição clara do que, quando e onde coletar, e evitando a perda do foco da pesquisa. Diante disso, determinou-se que os dados coletados deveriam procurar esclarecer os vários itens agrupados nos seis grandes grupos de análise anteriormente apontados cujo conjunto compõe o “fator escola”, o que permitiria assim a posterior comparação entre as três escolas.

O desenho da pesquisa incluiu a observação participante, a análise documental e as entrevistas semi-estruturadas. Através da observação, pretendeu-se obter uma visão do cotidiano da escola, buscando informações para a maioria dos construtos, desde aqueles com um peso descritivo maior, como “estado de conservação do prédio e adequação das instalações”, até aqueles com uma abordagem mais interpretativa, como “liderança administrativa” ou “liderança pedagógica”. A utilização da pesquisa documental teve como objetivo a obtenção de dados de determinados itens de análise que não poderiam ser alcançados pela observação, como, por exemplo, a questão da existência de um projeto pedagógico e a verificação se o seu conteúdo é realmente aplicado na escola e trabalhado pelos professores. Por último, procurou-se, através de entrevistas, obter tanto dados que não foram possíveis de ser observados, como, por exemplo, no que se refere a problemas de violência acontecidos anteriormente na escola, e dados quanto aos quais, mesmo sendo perceptíveis através da observação, julgou-se interessante conhecer a opinião dos sujeitos envolvidos, como no caso de como a liderança pedagógica vê o envolvimento dos professores nas atividades da escola (Burgess, 1997 e Bogdan e Bilken, 1994).

Para tanto, as três escolas foram visitadas durante cerca de três meses no 2º semestre de 2001, por dois pesquisadores cada uma, na tentativa de coletar o maior número de informações possível. O tempo de visita foi determinado tanto pela grande quantidade de dados a serem coletados, quanto pela necessidade de uma série de construtos, como, por exemplo, “as relações interpessoais dos professores” ou “a

existência de um clima de ordem”, de que fosse obtida uma visão geral e uma compreensão do cotidiano das escolas.

Para uma padronização dos dados coletados nas escolas, possibilitando-se a comparação, foram determinados, tanto na observação e na pesquisa documental, quanto nas entrevistas, parâmetros e limites comuns, além dos inicialmente dados pelos construtos a serem pesquisados. Todavia, essa padronização não impediu que os pesquisadores, quando percebessem a necessidade, voltassem os seus olhares para outros espaços ou elementos que não estavam previamente definidos devido, principalmente, à natural especificidade de cada escola.

Assim, em relação à observação, foi definido que os espaços privilegiados de coleta de dados deveriam ser, principalmente, as dependências das lideranças administrativa e pedagógica, a sala dos professores, o pátio e os corredores da escola. Excluiu-se a observação da sala de aula, pelo fato de que o interesse maior desta pesquisa não era a relação professor/aluno, mas sim o “fator escola”. Da mesma forma, para a realização da pesquisa documental foram definidos como documentos-chaves a serem pesquisados: o Regimento Interno, o Projeto Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola. Além destes, foram ainda observados os diários de classe, o Censo Escolar, e a documentação das escolas referente a dados como número de alunos por turma, evasão escolar, etc.

Nas entrevistas, foram previamente definidos os profissionais a serem entrevistados. Todas as entrevistas foram gravadas, na preocupação de garantir uma fidelidade em relação às falas de cada um. Em cada escola, deveriam ser realizadas entrevistas com o diretor, com um supervisor pedagógico e com os professores de Português e de Matemática da 8ª série, ou do ciclo correspondente, por serem estas as disciplinas e uma das séries avaliadas no PROEB/SIMAVE-2000. No entanto, as especificidades fizeram com que em duas escolas fosse necessária a realização de um maior número de entrevistas.

Houve também a preocupação de se padronizar as perguntas das entrevistas, através de um tronco comum de questionamentos a serem feitos a cada profissional. Porém, dadas as especificidades de cada escola, procurou-se também elaborar perguntas específicas para cada uma. Como exemplo, teve-se a preocupação de perguntar nas três escolas a percepção da liderança administrativa a respeito do problema da violência no espaço escolar, mas na Escola Azul, devido a sua vizinhança com uma penitenciária e com a unidade de atendimento a menores, foram feitas perguntas específicas sobre isso.

Além disso, seguindo a metodologia de entrevistas semi-estruturadas, os pesquisadores tiveram a liberdade de aprofundar algum tema que ganhasse destaque durante cada entrevista.

## **Parte 2**

### **Olhares sobre as escolas**

## **Considerações Iniciais**

Uma grande dúvida que existia antes do início dos trabalhos de campo era se a lista de construtos apresentada no primeiro capítulo seria capaz de explicitar e explicar os resultados de cada escola no PROEB/SIMAVE-2000.

Seria o conjunto de construtos capaz de fornecer um retrato satisfatório da realidade das escolas? Esses itens de análise seriam capazes de apontar as diferenças existentes entre cada estabelecimento? As diferenças apontadas pelos construtos seguiriam as diferenças entre os resultados das três escolas no PROEB/SIMAVE-2000? Esses foram alguns dos questionamentos que estiveram presentes durante toda a etapa de realização dos trabalhos de campo e, posteriormente, de análise dos resultados.

Essas dúvidas se davam justamente pelo fato de essa lista de fatores ser quase inteiramente baseada em pesquisas realizadas nos países desenvolvidos, sendo, como já apontado, esse tipo de abordagem ainda muito recente no Brasil. Na verdade esses questionamentos foram responsáveis por direcionar todo o processo de coleta e de análise dos dados. A preocupação não era apenas verificar qual era a situação de cada escola isoladamente em cada construto, mas também perceber as semelhanças e, principalmente, as diferenças existentes entre elas, de modo a buscar encontrar indicações para a compreensão do resultado de cada uma no PROEB/SIMAVE-2000.

Assim, após a análise dos resultados, o que se percebeu é que as respostas às perguntas colocadas foram, no geral, afirmativas. A lista de construtos foi capaz de fornecer um relato bastante completo da realidade organizacional e administrativa e dos processos internos de cada escola. Da mesma maneira, os construtos explicitaram várias diferenças existentes entre as escolas, indicando as realizações e as dificuldades de cada uma. Mas o mais interessante foi constatar que, se não se pode afirmar que o conjunto de construtos explica o resultado de cada escola no PROEB/SIMAVE-2000, é possível dizer que a tendência é que a situação de cada estabelecimento de ensino nesse conjunto de itens de análise acompanhe o seu resultado nesse sistema de avaliação.

Cabe ressaltar que os construtos jamais podem ser tomados isoladamente. Um item sozinho nada ou pouco diz sobre uma escola e ele somente pode ser compreendido ao lado dos outros elementos, além de que a interseção entre um item e outro na maioria das vezes é muito grande. Os itens encontram-se explicitados separadamente apenas para fins de coleta e análise dos dados. Na verdade, o próprio resultado da pesquisa confirma essa idéia na medida em que se observou que a situação positiva de uma

escola em um construto normalmente é acompanhada pela mesma situação nos outros construtos, sendo que o mesmo pode ser dito para os resultados negativos. É o conjunto dos construtos que explicita a realidade de uma escola e não cada um tomado de maneira separada.

Segue se então uma apresentação dos resultados da pesquisa. Os dados e as situações que serão descritos a seguir são frutos de uma seleção e de uma análise do que foi coletado pelos pesquisadores em cada construto. Cabe ressaltar que se privilegiou estabelecer comparações entre as escolas e entre os dados coletados em cada item de análise e os resultados das escolas na escala de proficiência do PROEB/SIMAVE-2000. Dessa maneira, houve a preocupação em se distinguir aqueles dados de cada construto que, ao mesmo tempo em que ressaltam as especificidades de cada escola, contribuem para o estabelecimento da comparação e, dessa forma, para uma melhor compreensão dos resultados do PROEB/SIMAVE-2000 e, com isso, do “Fator escola”.

### **Capítulo III- Infra-estrutura e fatores externos à organização da escola**

Nos itens de análise relacionados à questão da infra-estrutura, de uma maneira geral, o que se percebe é que a situação da Escola Azul e da Escola Amarela é muito inferior à do Colégio Verde. Esta grande diferença se dá principalmente pelo fato de o Colégio Verde pertencer a uma corporação que lhe fornece recursos financeiros, contribuindo para a construção de laboratórios, compra de livros, etc.

Por outro lado, quando se ultrapassa o tema da quantidade de recursos didáticos ou da qualidade das instalações, mas se volta para a questão de como esses recursos, por menor que seja o número, são utilizados, o que se percebe é que a Escola Azul se afasta da Escola Amarela. Mesmo partindo de uma realidade tão difícil quanto a da Escola Amarela, a Escola Azul consegue em parte controlar os efeitos negativos que a sua infra-estrutura e os fatores externos à sua organização poderiam gerar. Pode-se dizer que parte desse resultado deve-se à disposição da diretora para buscar recursos e à sua capacidade para a utilização desses recursos, o que será tratado com mais detalhes no item sobre a liderança.

Em relação aos fatores externos à organização da escola, o Colégio Verde também destoa dos outros dois. Os itens “controle da escola sobre o tipo de aluno admitido” e “controle da escola sobre a seleção e a demissão dos professores” mostraram que o Colégio Verde é o único que possui efetivamente controle sobre essas práticas. A Escola Azula e a Escola Amarela se encontram completamente presas às determinações da Secretaria de Educação.

Já no item “percepção de segurança na escola”, o que se constatou é que, mesmo convivendo com uma vizinhança mais complicada que a da Escola Amarela, a Escola Azul é um exemplo de como impedir que a violência seja um elemento comum ao ambiente escolar, ficando em uma situação bastante semelhante a do Colégio Verde. Assim, enquanto a Escola Amarela, cercada por uma favela, vive com medo da violência cada vez mais presente, a Escola Azul, vizinha de uma penitenciária e de uma unidade de atendimento a menores, é marcada por uma percepção de segurança interna, não muito diferente da presente no Colégio Verde, vizinho de um Batalhão da Polícia Militar.

#### **1- Estado de conservação do prédio e adequação das instalações**

Nesse item, das três escolas, duas apresentam maiores semelhanças: a Escola Amarela e a Escola Azul. Em ambas, não são boas as condições de conservação do

prédio e algumas das instalações não são propícias para o ensino, afetando dessa maneira o desempenho dos alunos. Pode-se, no entanto, afirmar que a situação da Escola Azul é um pouco melhor do que a da Escola Amarela. Já o Colégio Verde apresenta uma diferença muito grande em comparação com as duas escolas, possuindo um prédio bem conservado e uma boa adequação das instalações para o ensino.

A Escola Amarela e a Escola Azul apresentam mais ou menos os mesmos problemas de conservação, como a pintura, problemas na rede elétrica que, em ambos os casos, é muito antiga, o estado ruim dos quadros negros e dos banheiros. As quadras esportivas, além de seus problemas de conservação, como a existência de muitos buracos, não são cobertas e também não há vestiários para os alunos. O pátio nas duas escolas é muito próximo das salas, o que prejudica o andamento das aulas. As cantinas foram consideradas pequenas em relação ao número de alunos existentes. Os banheiros carecem de manutenção e, no caso da Escola Amarela, nos banheiros masculinos, falta circulação de ar. A estruturação física dos setores administrativos e pedagógicos é também deficiente.

Ficou claro, contudo, que, mesmo apresentando maiores semelhanças com a Escola Amarela, a Escola Azul possui melhores condições que a primeira, especialmente em relação aos setores administrativos e pedagógicos. Assim, enquanto na Escola Amarela, a sala de vídeo funciona na biblioteca e não existem laboratórios, na Escola Azul há uma maior variedade de setores pedagógicos e ela possui, além da biblioteca, uma sala de vídeo, uma sala de informática e um laboratório de ciências. Nos setores administrativos acontece a mesma coisa. Na Escola Amarela, a separação entre a secretaria, a sala da diretora e a sala da vice-diretora é precária e todas dividem um espaço muito pequeno. Já na Escola Azul, há uma melhor distribuição, com salas separadas para a direção, a vice-direção e a supervisão, além de um ambiente próprio para a secretaria. A Escola Azul, diferentemente da Escola Amarela, é dotada de um serviço de secretaria totalmente informatizado e, além disso, de um sistema de vigilância 24 horas instalado em todo o prédio.

O Colégio Verde diferencia-se bastante das outras duas escolas. O prédio ocupa um espaço físico bem maior, encontra-se em um bom estado de conservação e conta inclusive com espaços de convívio agradáveis e bem cuidados. Os banheiros são amplos e limpos. A escola possui também um número adequado de recursos materiais e ainda uma estrutura administrativa e organizacional mais complexa e compartimentada. Há uma maior variedade de instalações pedagógicas, como é o caso da área esportiva, que

conta com três quadras abertas e uma coberta, um ginásio poliesportivo, piscinas adulta e infantil. Há também laboratórios para quase todas as disciplinas escolares. Os setores administrativos e educacionais contam com: um complexo de assistência médica, psicológica e odontológica, vestiário de cantineiras, vestiário de funcionários, vestiário de oficiais, almoxarifado, depósito, sala de educação física, centro de memória, grêmio estudantil, provisionadoria (que cuida da merenda), auditório e centro de práticas criativas. As salas de aula possuem TV, caixas de som e videocassete. Há também uma agência bancária dentro da escola.

O único aspecto presente de maneira mais ou menos parecida nas três escolas é o das pichações, seja nos muros, banheiros ou salas de aula. Mas, em nenhuma delas, as pichações são consideradas um problema sério.

Em relação à capacidade administrativa para realizar as reformas necessárias, foi constatado que as três escolas alegam falta de recursos. Entretanto, percebe-se que as gestões administrativas da Escola Azul e do Colégio Verde se caracterizam por uma atuação mais positiva nesse sentido. A diretora da Escola Azul já conseguiu no seu mandato efetuar uma reforma na biblioteca, além de já ter garantido verba para a reforma da cantina e da quadra esportiva. No Colégio Verde, a liderança administrativa também tem uma atuação positiva, conseguindo verbas para a construção de uma quadra de futebol *society* e mais espaço físico para a construção de novas salas.

## **2- Recursos didáticos existentes e a existência e a qualidade da biblioteca**

O que se percebeu nesse item de análise foi que há uma gradação entre as escolas, tanto em relação à variedade e à utilização dos recursos didáticos, quanto em relação à biblioteca. A Escola Amarela encontra-se em uma condição mais precária, a Escola Azul, em um ponto intermediário e o Colégio Verde, em uma situação melhor.

Em relação à existência dos recursos didáticos, a Escola Amarela se caracteriza por uma pequena variedade e quantidade. Na escola, há apenas um retroprojeter, uma máquina de xerox, um mimeógrafo (que não reproduz cópias legíveis), um aparelho de TV e um de vídeo. Não há laboratórios com material específico de nenhuma disciplina e a sala de vídeo funciona no mesmo espaço da biblioteca. A escola recebe a assinatura de uma revista semanal. Não há laboratório de informática, e a Escola Amarela possui apenas um computador que é utilizado exclusivamente para os serviços de secretaria, mas o sistema não é informatizado.

A Escola Azul apresenta uma situação um pouco melhor. Nela, há uma máquina de xerox para uso da secretária (a que era utilizada pelos professores encontra-se estragada), um aparelho de TV, um de vídeo e uma antena parabólica. A escola conta com laboratórios de ciência e de informática, com vários computadores ligados à Internet, duas impressoras e com uma sala de vídeo. No entanto, o laboratório de ciências conta com poucos recursos e com um espaço físico reduzido, o que faz com que a professora tenha que dividir as turmas para tornar possível a sua utilização. Em relação ao laboratório de informática, é importante ressaltar que durante o período de coleta de dados não foi presenciada a sua utilização para fins pedagógicos. A escola recebe dez assinaturas de uma revista semanal.

Já o Colégio Verde possui uma variedade bem maior de recursos didáticos. Como já foi dito, em todas as salas de aula, existem aparelhos de TV, vídeo e som. A escola possui laboratórios de Português, Informática, Física, Inglês, História, Geografia, Química e Biologia, todos bem equipados. O laboratório de Biologia conta com um microscópio de última geração. A escola tem ainda cinquenta e dois computadores ligados em rede e um laboratório de informática que, no entanto, está fechado e sem computadores. A escola recebe assinatura de pelo menos dois jornais e duas revistas.

Em relação ao livro didático, há uma semelhança entre a Escola Amarela e a Escola Azul. Em ambas, os livros são fornecidos pelo MEC e os alunos ficam durante todo o ano com eles e ao final do período letivo os devolvem para a escola. Nas duas escolas, os livros são escolhidos pelos professores de cada disciplina.

Ainda assim, nos dois casos há problemas. Na Escola Amarela, existem professores que optaram por não adotar um livro didático, o que faz com que nem todos os alunos tenham os livros em mãos. Esse fato é visto por outros professores como um sinal de que há uma falta de interação na escola e que cada professor segue uma linha de ensino. Na Escola Azul, também há alunos sem o livro didático. Nesta escola, o problema está ligado a uma dificuldade no envio dos livros pelo MEC, conforme foi informado pela professora de História, que fez com que os alunos de todas as séries ficassem sem os livros didáticos da disciplina.

Nas duas escolas, foram percebidas nas entrevistas as discordâncias de alguns professores em relação aos livros escolhidos. Na Escola Amarela, a professora de Português da 8ª série acha que os livros tratam muitas vezes de assuntos que fogem à realidade dos alunos: *“(...) porque quando você vê lá, em um livro da 5ª série, aquela música do Chico Buarque, A banda. A banda fez sucesso e é cantada até hoje, mas*

*quem entende da música, quem sabe da música, inclusive viveu naquele tempo, dá valor, mas eles, a gente tem de mostrar para eles “A banda” como um texto extra popular. O que eles escutam, a realidade deles é bem diferente disso (...)”*<sup>10</sup> Na Escola Azul, a professora de Matemática da 8ª série também manifestou insatisfação com o livro escolhido, apesar de ter participado do processo de escolha: *“Ele é bom, tem algumas coisas boas puxadas para uma área. Mas o problema é que ele mistura muito conteúdo. Ele mistura Geografia, Matemática e álgebra.”*<sup>11</sup>

A diferença entre as duas escolas aparece quando se verifica a utilização de outros recursos na sala de aula. Assim, na Escola Amarela, a pequena variedade de outros recursos didáticos, além do livro, faz com que os professores tenham poucas opções a utilizar. Uma professora apontou o fato de que, apesar da existência na escola de jogos pedagógicos, não há espaço físico para trabalhar com esse material.

Já na Escola Azul, a utilização de outros recursos parece estar mais presente. Os professores costumam utilizar as revistas semanais que chegam na escola. Várias vezes foi presenciada a utilização da sala de vídeo para fins pedagógicos. Na entrevista, a professora de Português afirmou que procura sempre utilizar outros recursos além do livro didático, como livros paradidáticos, vídeos e revistas: *“(...) eu acho que qualquer livro didático é apenas uma fonte de referência, no sentido de uma pesquisa, uma fonte para pesquisa. Ele não pode ser usado como um elemento primordial de sala de aula. O livro didático apenas te orienta para você seguir um programa. Agora, você tem que sair dele 90% das vezes na sala de aula. (...) Trabalhar com jornal, (...) com revista, com outros livros de pesquisa, com vídeo. Sempre utilizo outros recursos didáticos e tenho fácil acesso a estes recursos didáticos na escola.”*<sup>12</sup> No entanto, alguns professores reclamam que a escola ainda tem uma carência de recursos didáticos. Para a professora de História, faltam bons documentários que possam ser utilizados como substitutos de algumas aulas teóricas.

No Colégio Verde, todos os alunos possuem o livro didático. Nesta escola, também funciona para o ensino fundamental o sistema de empréstimo anual dos livros enviados pelo MEC. Além disso, há uma política da Associação de Pais e Mestres (APM) de fornecer outros livros didáticos para os alunos. Já na 1ª à 4ª série e no ensino médio, em vez de livros didáticos, são adotadas apostilas comercializadas por uma rede

<sup>10</sup> Professora de Português da 8ª série – Escola Amarela.

<sup>11</sup> Professora de Matemática da 8ª série – Escola Azul.

de ensino particular. Essas apostilas são vendidas para os alunos e se eles não tem condições de comprá-las a APM fornece gratuitamente o material.

Assim, no Colégio Verde, quando algum aluno fica sem o livro, a APM resolve o problema. Em relação à escolha dos livros, parece haver uma liberdade menor por parte dos professores e essa decisão fica mais por conta da liderança pedagógica. Ainda assim, nas entrevistas com os professores, não foram percebidas críticas aos livros didáticos adotados na escola. Já as apostilas não agradaram muito e, segundo o diretor pedagógico, a tendência é de que no próximo ano todas as séries adotem o livro didático.

A utilização de outros recursos didáticos na sala de aula está presente de forma mais acentuada no Colégio Verde, diante da grande variedade deles à sua disposição. A existência de laboratórios para praticamente todas as disciplinas já indica isso. Nas entrevistas, também foi percebida a preocupação dos professores em utilizarem, além do livro didático, vídeos, jornais, revistas e jogos pedagógicos. A professora de Matemática da 4ª série chega até mesmo a afirmar: “(...) aqui no colégio nós temos muitos recursos. Só não utiliza quem não quer.”<sup>13</sup>

Em relação à estrutura e ao uso das bibliotecas, como já dito, essa mesma gradação também está presente. O Colégio Verde é a escola que possui a biblioteca mais estruturada. São na verdade duas: uma para o ensino médio e as séries de 5ª a 8ª e outra para as séries de 1ª a 4ª, com um total de 12 mil livros. A biblioteca das séries de 1ª a 4ª foi recentemente criada e ainda conta com problemas no acervo e falta de pessoal. Já a biblioteca principal fica em um amplo espaço e conta com pessoal técnico treinado e três computadores para consulta. Não há, porém, nenhum profissional especializado (bibliotecário) trabalhando nas bibliotecas. O acervo encontra-se bem organizado e os alunos recebem apoio quando vão fazer as suas pesquisas.

Em relação ao uso, o que se constatou no Colégio Verde é que o número de alunos que utilizam a biblioteca é grande e os professores, especialmente os de Português, costumam pedir aos alunos que procurem os livros do acervo da escola. Apesar do amplo espaço, os professores, no entanto, não costumam levar turmas inteiras às bibliotecas.

<sup>12</sup> Professora de Português da 8ª série – Escola Azul.

<sup>13</sup> Professora de Matemática da 4ª série – Colégio Verde.

Na Escola Azul, a estrutura da biblioteca é mais precária do que no Colégio Verde. Há apenas uma funcionária que cuida do acervo e dos empréstimos, e que também não é bibliotecária. A biblioteca possui cerca de 4100 livros e conta apenas com um computador para consulta, mas nunca foi observada a sua utilização. Os livros encontram-se bem organizados e a funcionária procura sempre ajudar os alunos nas pesquisas, mas fecha a biblioteca durante o recreio. Recentemente, o espaço da biblioteca foi reformado e ampliado, permitindo que fossem colocadas mais mesas de estudo, assim como estantes e livros.

Durante a observação, percebeu-se que a biblioteca é sempre freqüentada pelos alunos. Na entrevista, a professora de Português da 8ª série afirmou que procura sempre pedir que os alunos façam empréstimo, mas que não pode levar uma turma inteira à biblioteca, pois o espaço, apesar da reforma, não comporta. Essa professora acredita que a biblioteca conta com um acervo muito bom de livros.

Finalmente, a biblioteca da Escola Amarela é a que apresenta as maiores fragilidades. O espaço da biblioteca é bastante reduzido e funciona também como sala de vídeo, o que fez com que as mesas de estudos tivessem que ser encostadas às prateleiras. Também não há um profissional especializado e é uma professora quem cuida do acervo e faz os empréstimos. O acervo conta com 2660 livros, mas a organização é precária. Os alunos não contam com apoio para realizarem pesquisas na biblioteca e a funcionária procura guardar as enciclopédias dentro de um armário fechado, com medo de que sejam roubadas. Não há computadores para auxiliar as consultas.

As observações mostraram que a biblioteca da Escola Amarela praticamente não é utilizada pelos alunos. Em poucos momentos, foi presenciado um aluno dentro da biblioteca consultando os livros. Na verdade, o que se percebeu é que na maioria das vezes o seu espaço é utilizado pelos professores apenas como sala de vídeo. Nas entrevistas com os professores, também não foi percebida a preocupação de incentivar os alunos a freqüentarem a biblioteca.

### **3- Número de alunos nas turmas**

Em relação ao número de alunos, há uma proximidade entre as três escolas. Na Escola Azul, são quatro turmas de 8ª série, sendo que a média é de 39 alunos, e na Escola Amarela, são cinco turmas no ciclo avançado, com também média de 39 alunos.

Já o Colégio Verde apresenta uma média um pouco maior: são sete turmas de 8ª série com média de 43 alunos.

No entanto, quando comparamos as condições espaciais das salas de aula, o que se percebe é que essa pequena diferença se equipara. Assim, apesar de a Escola Amarela e de a Escola Azul possuírem uma média inferior à do Colégio Verde, suas salas também são um pouco menores, o que, nesse sentido, acaba por eliminar as diferenças.

Há, porém, diferenças nas razões que levam a essa superlotação das salas de aula. Na Escola Amarela e na Escola Azul, isso acontece devido às determinações da Secretaria de Educação. Existe um número mínimo de alunos, em torno de 30, que a Secretaria exige em cada sala. Caso este número seja inferior a 30, as turmas devem ser unificadas e o quadro de funcionários é reduzido, podendo assim ocorrer a demissão de professores, pedagogos e funcionários administrativos designados.

Essa política vem contribuindo bastante para o número elevado de alunos dentro das salas de aula. No caso da Escola Amarela, isso é mais perceptível do que na Escola Azul. Na primeira, a presença constante do inspetor escolar da Secretária de Educação<sup>14</sup> dentro da escola faz com que essa determinação seja seguida à risca. Assim, por exemplo, as três turmas da 7ª série (que possuem 32, 31 e 28 alunos) deverão ser transformadas em duas turmas. Já na Escola Azul, a inspetora que visita a escola somente verifica os números iniciais das turmas, o que faz com que a escola tenha hoje turmas com menos de 30 alunos.

No Colégio Verde, o excesso de alunos parece estar ligado à grande demanda por vagas. Na entrevista, o diretor pedagógico deixou claro que existe uma resolução do diretor que estabelece um número máximo de 35 alunos por turma no ensino fundamental, mas isso é difícil de manter, diante da grande procura tanto de militares quanto de civis: *“Nós estamos com um diretor novo agora que está assustado com tanto telefonema de juiz, de delegado, de desembargador, que ele tem recebido pedindo vaga. Então às vezes (as turmas) incham um pouquinho, mas a nova diretoria está nos orientando a seguir o número preestabelecido, não inchando demais as salas de aula.”*<sup>15</sup>

<sup>14</sup> O inspetor escolar tem a função nas escolas estaduais de Minas Gerais de garantir que a legislação seja cumprida. Normalmente, eles são divididos entre as regiões e exercem a sua função em um determinado número de escolas, estando presentes em cada uma, em um dia da semana.

<sup>15</sup> Diretor Pedagógico – Colégio Verde

As observações dos quadros de avisos do Colégio Verde comprovam a idéia de que a escola está superlotada e que não existem mais vagas. Segundo alguns funcionários, a procura pela escola se assemelha à de um vestibular e casos de abandono são quase inexistentes. Essa grande demanda tem incentivado a diretoria a buscar recursos para a construção de novas salas de aulas, para aumentar assim o número de turmas.

Contudo, se no Colégio Verde, não há o problema da evasão escolar, tanto na Escola Amarela, quanto na Escola Azul isto está presente. Na primeira, o que se observou é que esse é um problema que vem afetando bastante a rotina da escola. Apesar de contar com algumas turmas com muitos estudantes, boa parte das salas de aula está com vagas ociosas, fato que, como apontado, tem feito com que o inspetor adote a política de unificação de turmas. A saída dos alunos da escola parece estar ligada principalmente a um caso de violência ocorrido no primeiro semestre (um aluno esfagueou o outro) que levou parte dos pais a retirarem dela seus filhos.

Já na Escola Azul, apesar de segundo a diretora as salas estarem cheias de alunos, o que se percebeu é que houve uma redução do número de alunos ao longo do ano. Nas 8<sup>as</sup> séries, a média que em agosto estava em 39 alunos, no início do ano, era de 43 alunos. No entanto, devido à postura menos “controladora” da inspetora de ensino, essa redução do número de alunos não altera em muito a rotina da escola, pois a política de unificação das turmas com menos de 30 alunos não vem ocorrendo de forma rigorosa.

Em relação aos critérios de enturmação, a política das três escolas não foi claramente percebida, mas, de qualquer forma, parece não haver grandes diferenças. Nenhuma delas aparentemente adotou de forma explícita, pelo menos neste ano, a enturmação por competências.

No Colégio Verde, neste ano, a enturmação foi feita por ordem alfabética. Segundo o diretor, a idéia é de que no próximo ano um novo critério seja adotado, de forma a mudar as turmas. A política então é a da mudança constante para promover um convívio mais diversificado entre os alunos: *“Depois adotaremos outros critérios para não repetir, no ano que vem, a mesma turma porque nós achamos que o ideal é haver uma mudança constante. Até para exercício de uma socialização, é interessante que a pessoa aprenda a fazer mais amizade. Então nós, no ano que vem, vamos fazer a*

*enturmação de uma maneira geral na escola para acabar com essas diferenças (de grupos sociais) que existem dentro da escola.”*<sup>16</sup>

Na Escola Azul, há uma contradição entre o que foi informado pela vice-diretora e o que relatou a funcionária que afirma ser ela própria a responsável pela enturmação. A vice-diretora afirmou que não há uma política de enturmação na escola. Segundo ela, as turmas são montadas de acordo com a ordem de matrículas. A escola procura manter a mesma turma ao longo das séries. Somente quando o conselho de classe decide separar alguns alunos é que a escola adota cuidados especiais na hora de montar as turmas. Mas, em oposição, uma funcionária da escola disse que a enturmação é feita por competências, sendo que os melhores alunos são colocados em turmas separadas dos piores. Ela afirmou que é ela quem organiza as turmas ao final do ano e que olha as notas para fazer isto.

Na Escola Amarela, a enturmação foi feita pelo critério da idade dos alunos. Porém, inicialmente a política desejada, tanto pelas lideranças pedagógicas quanto pelos professores, era de fazer a enturmação por competências. A supervisora do turno da tarde, junto com as professoras, chegou a fazer a divisão dos alunos. Entretanto, o inspetor discordou da forma de organização e a diretora, sem consultar a supervisora e os professores, refez a enturmação a partir do critério de idades. Segundo a supervisora da manhã, ao longo do ano, algumas modificações tiveram que ser feitas, diante dos problemas de aprendizado e de relacionamento de alguns alunos: *“Quando eu iniciei o ano, já recebi as salas todas prontas e solicitei aos professores que fizessem o acompanhamento dos alunos para ver se conseguíamos ver o nível de conhecimento de cada sala para facilitar um pouco o trabalho. (...) Fomos olhando também problemas de relacionamento de alunos que não podem ficar na mesma sala. (...) E assim foi feita a enturmação, primeiro por idade e depois nós fomos modificando de acordo com esses problemas.”*<sup>17</sup>

<sup>16</sup> Diretor Pedagógico – Colégio Verde.

<sup>17</sup> Supervisora da manhã – Escola Amarela.

#### **4- Controle da escola sobre o tipo de aluno admitido**

Nesse item, na comparação entre as três escolas, ficou evidente a proximidade da Escola Amarela e da Escola Azul e um distanciamento do Colégio Verde. O fato é que, enquanto as duas primeiras não possuem nenhuma autonomia sobre o ingresso dos alunos nas escolas e sobre as punições disciplinares mais severas, no Colégio Verde a situação é justamente o oposto.

A Escola Azul e a Escola Amarela possuem o mesmo processo de admissão. Ambas não fazem nenhum tipo de seleção e recebem os alunos a partir do sistema de cadastramento feito pela Secretaria de Educação, atendendo principalmente os alunos da região próxima à escola. Nenhuma das duas escolas possui autonomia para recusar a matrícula de um aluno, em qualquer momento do ano letivo, a não ser em casos de documentação irregular.

Em relação à tipologia do aluno, há também uma semelhança entre as duas escolas. Na Escola Amarela, os alunos são em grande parte financeiramente carentes – muitos recebem bolsa-escola – e oriundos da favela que se localiza atrás da escola e, na Escola Azul, os alunos também são em parte financeiramente carentes – sete alunos recebem bolsa-escola –, vindos dos bairros mais próximos. Nesta última, no entanto, há uma heterogeneidade maior, recebendo tanto alunos cuja escolaridade dos pais não excede a 4ª série do ensino fundamental, quanto alguns alunos que já passaram por escolas particulares e que por motivos econômicos tiveram que procurar as escolas públicas. Devido à sua proximidade com uma unidade de atendimento a menores, a Escola Azul recebe alunos em liberdade assistida. Nesta escola, há também a presença de alunos com deficiência mental, mesmo não havendo um profissional especializado para lidar com esse tipo de situação. Em ambas, há casos de alunos que trabalham para ajudar no sustento da família, sendo que na Escola Amarela isto ocorre em maior número.

O que temos então é que as duas escolas, diante da Secretaria de Educação, dos Conselhos Tutelares e do Estatuto da Criança e do Adolescente, não possuem autonomia para controlar a entrada e para determinar a saída de estudantes. Essa situação cria problemas constantes para as escolas, que além de conviverem com novos alunos durante todo o ano letivo não possuem muitos mecanismos para controlar a disciplina dentro das escolas, diante da impossibilidade da expulsão. A fala da diretora da Escola Azul, em entrevista, demonstra bem essa situação: *“hoje com o Estatuto da Criança e do Adolescente, você não pode mais suspender o aluno, sem a reunião do*

*colegiado, você não pode mandar o aluno embora. Quando fica inviável a presença do aluno na escola, você tem que reunir com o colegiado, com o Conselho Tutelar, com a família, com a promotoria do Menor e do Adolescente para, no caso, viabilizar uma transferência (...), mas a escola não tem autonomia para decidir isso.”*<sup>18</sup>

Do lado oposto, se encontra o Colégio Verde que, apesar de ser uma escola vinculada ao sistema público estadual de ensino e de, como todas as outras, estar subordinada ao Estatuto da Criança e do Adolescente, age com autonomia tanto para exercer um controle sobre a admissão dos alunos na escola quanto para realizar a “transferência compulsória”, ou seja, a retirada do aluno da escola. Para escolher seus alunos, o Colégio Verde realiza um processo seletivo que inclui a aplicação de provas.

Em relação à tipologia dos alunos, a realidade do Colégio Verde também é bastante diferente das outras duas escolas. Devido à autonomia da escola em relação ao cadastramento escolar do Estado e à realização do processo seletivo, os alunos advêm das várias regiões de Belo Horizonte. Lá não há casos de alunos que trabalham para ajudar no sustento da família ou que recebam bolsa-escola. Os dados cadastrais deles indicam que são em sua maioria advindos de classes mais favorecidas, o que atesta que a média da condição socioeconômica destes é melhor em comparação à Escola Amarela e à Escola Azul.

No que diz respeito às interferências exteriores do Conselho Tutelar ou da Secretaria de Educação, o diretor é taxativo, ao afirmar: *“Esse ano nós não tivemos nenhuma interferência (...), de nenhum conselho, como o Conselho Tutelar ou Conselho de Direito da Criança (...). O nosso manual do aluno é claro, a gente tem orientado, quando o pai matricula o filho ele já recebe orientações a respeito e nós temos agido aqui naturalmente, temos tido uma disciplina às vezes um pouquinho mais que outras escolas, mas dentro das normas.”*<sup>19</sup> Assim, enquanto nas escolas Azul e Amarela, o Estatuto da Criança e do Adolescente afeta consideravelmente a sua realidade, impossibilitando que elas tenham um controle sobre o aluno admitido e sobre o aluno que permanece na escola, no Colégio Verde o que se percebe é que não há interferência deste mecanismo e, dentro das suas normas, ele toma as medidas necessárias e preventivas, podendo até mesmo expulsar o aluno.

<sup>18</sup> Diretora – Escola Azul.

<sup>19</sup> Diretor – Colégio Verde.

Esse diferencial do Colégio Verde é reconhecido pelos seus próprios funcionários. Segundo a opinião de um funcionário que é responsável pela secretaria da escola, a existência da autonomia no controle dos alunos é realmente uma grande diferença em relação às outras escolas.

## **5- Controle da escola sobre a seleção e a demissão dos professores**

Pode-se dizer que, nesse item de análise, o Colégio Verde também possui uma realidade diferenciada da Escola Azul e da Escola Amarela. Enquanto as duas não detêm um controle direto sobre a seleção e demissão dos professores, o Colégio Verde tem autonomia para realizar esse processo.

Na Escola Azul e na Escola Amarela, a admissão dos professores é feita mediante a Secretaria de Estado de Educação, através das designações que se dão baseadas em critérios de classificação de títulos e experiência no Estado. As substituições também são feitas via Secretaria de Educação.

A centralização do processo de admissão e de substituição fez com que as escolas perdessem a autonomia para contratar professores, tornando-o mais demorado e burocrático. Em ambas as escolas, é perceptível a insatisfação com esse processo. Segundo a diretora da Escola Amarela, até o ano passado, as escolas, percebendo a necessidade de contratação, faziam o seu próprio edital e rapidamente escolhiam o profissional. A partir deste ano, quando a Secretaria passou a fazer as designações, acabando com a autonomia das escolas, perdeu-se a agilidade nas contratações: *“É difícil porque até o ano passado era a escola quem fazia as designações. Se faltassem funcionários, a escola dentro de um prazo de sete dias, quinze dias, colocava o edital na porta e aquele que aparecesse era escolhido de acordo com a legislação. Agora nesse ano não, é a secretaria quem faz a designação, a gente só manda o pedido.(...) Então se falta um professor, o eventual está cobrindo, assim a carga horária não está sendo defasada, é ruim porque não é funcionário da área.”*<sup>20</sup>

Da mesma forma, a diretora da Escola Azul também vê como prejudicial para as escolas o sistema de designação que hoje é aplicado pela Secretaria. Além do fato de as escolas não poderem selecionar os seus professores e da demora com que o processo

<sup>20</sup> Diretora – Escola Amarela.

vem sendo feito, as designações fazem com que exista nas escolas uma grande rotatividade de professores, o que afeta em muito o seu bom funcionamento.

Também em relação à demissão dos professores, as duas escolas não possuem autonomia. O professor efetivo não pode ser demitido, já o professor designado pode ser demitido, porém o processo é demorado e é feito via Secretaria da Educação, não tendo a escola autonomia para realizá-lo.

O Colégio Verde, por sua vez, possui uma estrutura diferenciada em relação à seleção de seus professores. Enquanto as escolas Azul e Amarela não exercem nenhum controle na contratação de seus professores, o Colégio Verde é responsável tanto pela seleção, quanto pela demissão dos professores designados. Os professores que lá trabalham passam a pertencer ao quadro de pessoal da corporação, apesar de os recursos serem da Secretaria de Educação.

No Colégio Verde, a efetivação é feita, como nas outras escolas, através de concurso público estadual. O candidato faz a mesma prova do Estado, porém na inscrição ele já coloca que vai concorrer às vagas para o Colégio Verde. Quando não ocorre este concurso, o próprio colégio é responsável pela publicação de um edital para seleção de professores, especialistas, serventes e auxiliares de educação na função de designados, podendo realizar entrevistas e questionários para selecionar os candidatos. Dessa maneira, evita-se o problema, vivido pela Escola Azul e pela Escola Amarela, da demora na efetivação das substituições.

Outro fator de contraste do Colégio Verde em relação às outras duas escolas é a avaliação de desempenho aplicado por esta escola, junto aos professores e demais funcionários. Essa avaliação é feita com o objetivo de monitorar os desempenhos, podendo o seu resultado levar ao desligamento dos professores designados que não estiveram atendendo à expectativa da escola. Dessa forma, ao contrário das duas escolas, o Colégio Verde não depende de abertura de processo administrativo na Secretaria da Educação para a demissão dos professores designados.

## **6- Percepção de segurança na escola**

Acredita-se que as análises desse item devam passar por dois momentos: um primeiro, que trata de como se dá a percepção da segurança ao redor da escola e o segundo, que procura verificar se esse ambiente influencia o interior da escola e como é essa percepção nos espaços escolares. Assim, o que se pode dizer é que, em relação ao

aspecto exterior, as Escola Amarela e Escola Azul estão muito próximas. Em ambas a presença da violência é grande. No entanto, quando se analisam os espaços escolares, a situação da Escola Amarela é alarmante, enquanto que a Escola Azul e o Colégio Verde conseguem manter um maior controle sobre a violência, predominando a percepção de segurança.

Na Escola Amarela, a sensação de insegurança externa é facilmente observada pela presença de muros revestidos com arame farpado e vidros e a existência de grades nas janelas. Há na vizinhança da escola uma favela, o que contribui bastante para a percepção externa de insegurança. Uma família reside no espaço da escola, funcionando como um vigia informal durante a noite e os fins de semana.

Na Escola Azul, a sensação de insegurança externa também está presente. A escola tem como vizinhas uma penitenciária e uma unidade de atendimento a menores. Para proteger o patrimônio, a escola possui um sistema de vigilância de 24 horas, com sensores de movimento. As grades nas janelas também estão presentes e há grades nas portas da sala de computadores e da sala de televisão. Nesta escola, também havia uma família que morava nos fundos e fazia a vigilância; porém, depois do roubo de vários equipamentos, optou-se pela sua remoção e pela instalação do sistema de vigilância.

Já no Colégio Verde, há um predomínio da percepção da segurança exterior. A escola está situada em uma região movimentada, com comércio, uma praça e uma igreja nas proximidades e, principalmente, tendo como vizinho um Batalhão da Polícia Militar. Não há grades nas janelas, arames e vidros nos muros, nem sistema de vigilância 24 horas.

No entanto, quando se volta o olhar para o que acontece dentro das escolas, como foi apontado, a Escola Azul se distancia da Escola Amarela, aproximando-se do Colégio Verde. Na Escola Amarela, a percepção de insegurança dentro da escola permanece. Nos seus registros de ocorrências, há relatos de agressões entre alunos, de alunos aos professores e de professores que agrediram alunos verbal e fisicamente, sendo que o caso mais grave foi o de um aluno que esfaqueou o outro. Há também relatos de bombas que foram jogadas na escola em 1998.

A insegurança dentro da Escola Amarela é tão grande que há um policial militar que visita a escola a pedido da liderança administrativa nos horários do recreio e nas festividades. Os problemas de indisciplina na escola são resolvidos pelo cabo, o que assusta os estudantes, pois não tendo sido formado para trabalhar com esse tipo de situação ele acaba conversando de forma autoritária com os alunos e, até mesmo, indo à

casa dos pais. Assim, a presença do cabo, ao mesmo tempo em que parece gerar uma tranquilidade para funcionários e professores, causa desconforto aos alunos.

Por outro lado, nem todos os professores vêm de forma positiva a presença do cabo. Uma professora relatou que um dia este ameaçou um aluno de prendê-lo, o aluno foi perguntar a ela se isso podia acontecer, o que gerou uma situação delicada, causando um desconforto na sala de aula. *“Ele está conversando com um aluno e ele pode até ser um moleque lá na rua, quando ele sai do portão da escola. Agora lá dentro ele é um aluno, ele tem que ser tratado como tal, ele tem que ser tratado com respeito. Então, o modo de você se dirigir ao aluno, até do professor porque eu já vi professora xingando aluno, eu acho isso errado, está faltando ética e é preciso repensar isso.”*<sup>21</sup>

O que se observa na Escola Amarela é que a percepção de violência é um problema que afeta a rotina de funcionamento da escola. As entrevistas realizadas deixam claro que o fato de a violência estar presente na escola está diretamente ligado a um problema social, ou seja, ela é algo que está presente no meio social em que a escola atende, a alunos com baixo poder aquisitivo e que vivem em favelas. No entanto, percebe-se também que a escola hoje não sabe como tentar contornar essa situação. Ao colocar um policial dentro da escola, em vez de, por exemplo, procurar trabalhar de maneira interdisciplinar com os alunos a questão da violência, os profissionais deixam transparecer que a escola se encontra refém da situação. As suas lideranças não sabem como resolver o fato de que hoje no bairro a imagem da escola está associada à violência, sendo que, por este motivo, muitos pais vêm tirando os seus filhos da Escola Amarela.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a Escola Azul vive uma situação contrária à da Escola Amarela, aproximando-se do Colégio Verde. Apesar de atender também, como a Escola Amarela, uma população estigmatizada – alunos, por exemplo, em liberdade assistida –, a atual direção conseguiu reverter a situação. Antes, como relatou a diretora, a Escola Azul sofria o mesmo problema da Escola Amarela: falta de alunos devido ao fato de ter seu nome ligado à questão da violência. *“E a escola melhorou muito o nome aí fora, depois que a gente assumiu a direção. Antes era o Azulzinho que era sinônimo de indisciplina, de menino de rua, de menino da Febem. Depois que a gente entrou e que quisemos mostrar nas assembleias que não, que a escola é boa, que a clientela é boa, que iríamos mudar o nome da escola, que a escola é uma escola de*

*qualidade, que não estava perdendo para as escolas particulares, a gente fez muita campanha e muita propaganda os pais começaram então a ver que realmente não tinha nada a ver. Mas antes tinha esse estigma e não tinha muito aluno antes aqui não.”*<sup>22</sup>

Dessa maneira, hoje a presença da violência ao redor da escola não afeta mais a sua rotina. A relação com a penitenciária e com a unidade de atendimento a menores parece ser tranqüila e, na fala de alguns profissionais da escola, essa vizinhança não interfere nas atividades da escola. Apenas em alguns episódios isolados, percebe-se uma interferência da penitenciária naquela: funcionárias de lá desaprovam quando os alunos deixam cair bola dentro desta e, no turno da noite, os presos costumam perturbar os alunos, atrapalhando as aulas.

A violência dentro dessa escola não é vista como um problema pelos professores e pelos funcionários. Ocorreram casos isolados de violência, como uma bomba que explodiu no banheiro masculino há quatro anos, ou problemas com gangues, mas todos parecem que foram sanados pela direção. Apesar da presença de alunos em liberdade assistida e de alunos usuários de drogas, isso não é visto como um motivo de insegurança por parte dos professores. Pelo contrário, em vários momentos, observou-se que os professores e funcionários acreditam que, em comparação com as outras escolas públicas, a Escola Azul não tem problemas de violência.

Assim, o que se percebe é que, na Escola Azul, a atuação da direção foi capaz de modificar a percepção da segurança dentro da escola. Através de trabalhos interdisciplinares com os alunos e de uma campanha no bairro, a escola conseguiu reverter a situação desfavorável, como atualmente enfrenta a Escola Amarela. Hoje, a violência exterior deixou de ser um problema que afetasse diretamente a Escola Azul, e se os casos de violência acontecem eles estão, na visão dos profissionais, mais relacionados com questões nacionais do que com a escola.

Dessa maneira, há uma aproximação muito grande entre a Escola Azul e o Colégio Verde na percepção de segurança dentro da escola. Neste último, a situação atípica, ou seja, por ser um colégio pertencente a uma corporação com normas bem definidas, faz com que a violência, ao mesmo tempo em que é muito bem controlada, seja uma preocupação constante na escola.

<sup>21</sup> Professora da Sala de Projetos – Escola Amarela

<sup>22</sup> Diretora – Escola Azul

Assim, no Colégio Verde, diferentemente das outras escolas, há uma preocupação mais acentuada em relação à prevenção de atos violentos. O colégio possui um corpo de disciplinários civis e militares e, segundo o vice-diretor geral, prima pela disciplina, tomando medidas imediatas a fim de evitar a propagação de uma situação agressiva. Mesmo assim, ao contrário do que acontece na Escola Amarela em que também há a presença de um militar nos espaços escolares, no Colégio Verde, há a preocupação de capacitar os militares que trabalham com a questão disciplinar para lidar com os alunos.

No Colégio Verde, os relatos de violência são esporádicos e, mesmo quando acontecem fora da escola e os alunos estejam envolvidos, há a preocupação de resolver a situação, como, por exemplo, quando um aluno agrediu o outro no ponto de ônibus. Em todas as entrevistas, o que se percebe é que a violência é vista como algo exterior, presente em outras escolas, mas não no Colégio Verde. *“Então a gente tem que estar preparado, estar orientando, estar em cima nos recreios, nos intervalos, nos corredores, ter sempre alguém presente para evitar que essa violência aconteça, para não ter na nossa escola.”*<sup>23</sup>

<sup>23</sup> Diretor – Colégio Verde.

## **Capítulo IV - Liderança da escola**

Neste grupo de itens a situação entre a Escola Amarela e a Escola Azul é muito parecida e o Colégio Verde difere delas totalmente. Esse fato pode ser percebido principalmente nos itens “liderança administrativa” e “liderança pedagógica” em que, enquanto o Colégio Verde herda da corporação a que pertence uma verdadeira estrutura de pessoal, as outras duas escolas sofrem com a falta de profissionais especializados, especialmente na parte pedagógica.

Mas, quando se enfatiza a questão da participação e da postura da liderança administrativa e a questão do envolvimento da equipe com o projeto pedagógico, o que temos é que a Escola Azul se aproxima bastante do Colégio Verde, chegando em alguns aspectos a apresentar uma situação ainda melhor. Como será mais bem explicitado, a Escola Azul possui uma diretora de presença extremamente forte e positiva. Essa figura, ao mesmo tempo em que chama para si as responsabilidades administrativas e também pedagógicas, consegue executar uma gestão bastante participativa. Ela conta com amplo apoio dentro da escola e esse apoio dos professores é fundamental para que as propostas funcionem. A participação e o envolvimento dos professores fazem com que a escola seja capaz de executar ao longo do ano vários projetos pedagógicos interdisciplinares.

Já o Colégio Verde não possui a administração e a função pedagógica concentradas na figura de um único profissional. Pelo contrário, nessa escola há a presença de uma equipe administrativa e de uma equipe pedagógica que funcionam de maneira bastante harmônica. No entanto, essa “estrutura burocrática” é responsável, em certa medida, por uma menor participação dos professores. Como as responsabilidades são bastante divididas, os professores se envolvem menos com as decisões administrativas e, principalmente, com as decisões pedagógicas.

Por fim, nesse aspecto, a Escola Amarela apresenta a experiência mais negativa. Sua diretora não é reconhecida dentro da escola e não conta com o apoio de parte dos professores e das especialistas. Ela pouco se envolve com os assuntos escolares, especialmente com os pedagógicos. Diante desse quadro, os professores são divididos entre si e não apresentam nenhum envolvimento. A escola não é capaz de realizar projetos pedagógicos interdisciplinares.

### **1-A liderança administrativa**

Neste construto, as diferenças entre as escolas são sensíveis: na Escola Amarela, a liderança administrativa passar por sérias dificuldades de aceitação dentro da escola e,

conseqüentemente, consegue realizar muito pouco; na Escola Azul, ao contrário, a gestão administrativa é muito forte e amplamente aceita dentro da escola, tendo como destaque a figura da diretora, que consegue dar um rumo à escola; e, no Colégio Verde, a situação é que há uma estrutura administrativa, com a presença de vários funcionários advindos da corporação, o que garante tanto o pleno funcionamento administrativo, quanto a continuidade do trabalho.

Na Escola Azul e na Escola Amarela, a estrutura da direção é bastante semelhante. Na primeira, há a presença de uma diretora, dois vice-diretores e do Colegiado e na segunda há uma diretora, uma vice-diretora e o Colegiado. Nos dois casos, não foi possível observar a atuação do Colegiado, já que nenhuma reunião foi presenciada. No entanto, através de depoimentos e atas é possível afirmar a sua real existência.

Mas as semelhanças terminam aqui. Na Escola Amarela, a liderança administrativa não é aceita dentro da escola. Há muitos problemas de relacionamento e, em vários momentos, especialmente durante o turno da manhã, a diretora é sempre alvo de reclamações tanto de professores, quanto da supervisora. É perceptível que o seu trabalho não é bem visto por todos na escola e que, ao contrário do que acontece na Escola Azul, sua figura é bastante apagada.

O depoimento da professora de Português da manhã é muito esclarecedor sobre a falta de aceitação da liderança administrativa na escola. Em um determinado momento, a professora chega a afirmar que existem pessoas dentro da escola que mostram a seguinte posição em relação à diretora: *“Eu não gosto desta diretora, eu não quero essa diretora, eu não aceito essa diretora e eu sou contra a essa diretora. (...) A gente percebe que tem um grupo (que pensa) assim e que ele não quer chegar até a administração para falar do problema.”*<sup>24</sup>

Um outro exemplo que pode ser dado sobre as dificuldades de aceitação do trabalho da diretora é o processo eleitoral. Na época, concorreram quatro chapas, só que uma delas foi impugnada, devido à divulgação de uma carta de um pai apoiando uma determinada chapa, no período em que já não era permitida mais propaganda. Segundo a própria diretora, isso fez com que o clima ficasse bastante tenso. O que se nota é que até hoje esse problema não foi solucionado dentro da escola e que boa parte dos problemas de relacionamento advém desse conturbado processo eleitoral.

No que tange à capacidade administrativa, os problemas na Escola Amarela também são grandes. De acordo com a observação, o que se percebeu é que a diretora consegue apenas resolver as questões burocráticas, sendo que aquelas que se relacionam aos funcionários, praticamente, ficam por conta do inspetor. Os problemas administrativos mais imediatos como consertos de emergência e a manutenção da limpeza são, de forma satisfatória, resolvidos. Mas a capacidade administrativa da atual gestão só aparece aí. A escola vive hoje, por exemplo, o problema de esvaziamento das salas, em parte por causa do caso de violência (o esfaqueamento de um aluno) ocorrido no primeiro semestre de 2001. A gestão administrativa não trabalha a imagem da escola na comunidade, procurando superar o problema ocorrido.

Na Escola Amarela, a diretora, apesar de isto estar previsto no Regimento Interno, não participa das questões pedagógicas, mesmo diante da falta de uma equipe pedagógica dentro da escola. Cabe ressaltar que, nas entrevistas, tanto a diretora quanto a supervisora da tarde afirmaram que há uma interação entre as duas lideranças. No entanto, isso não corresponde à realidade observada. Assim, o que se percebeu é que não há uma preocupação da gestão administrativa em tentar contornar o problema da falta de pedagogos dentro da escola, o que não deixa de contribuir para uma falta de rumo e para a dificuldade de se organizar qualquer tipo de projeto dentro da escola.

Já na Escola Azul, a situação é justamente o contrário. A liderança administrativa é amplamente aceita dentro da escola. Em nenhum momento, foi presenciado algum tipo de reclamação dos professores ou das pedagogas em relação à direção. Apenas em uma ocasião, houve um pequeno desentendimento: uma professora de ciências, insatisfeita com a entrada de uma aluna na escola em setembro, reclamou quanto ao fato, o que chegou aos ouvidos da diretora. Esta então se reuniu com os professores e explicou que ela não tem autonomia para impedir a entrada de alunos ao longo do ano. O desentendimento foi então sanado através do diálogo. Aliás, foi observado que o diálogo entre liderança administrativa e professores está sempre presente na escola, sendo que a diretora procura constantemente apresentar aos professores, durante o intervalo, qualquer problema que ocorra ou decisão que a escola tenha que tomar. Esse tipo de atitude por parte da gestão administrativa em momento nenhum foi percebido na Escola Amarela.

<sup>24</sup> Professora de Português da 8ª série – Escola Amarela.

Talvez o fato que melhor exemplifique o apoio à liderança administrativa existente na Escola Azul seja o episódio da reeleição da diretora. O mandato atual é o seu segundo. No final do primeiro, quando chegou a época de se fazer a eleição, a diretora encontrava-se hospitalizada. Os professores então se reuniram e organizaram o processo eleitoral, com o apoio dos pais e dos alunos. Eles fizeram questão de que ela se candidatasse novamente e nenhuma outra chapa foi formada.

Outro ponto que diferencia a Escola Amarela da Escola Azul é em relação à capacidade administrativa da liderança. Enquanto na primeira a diretora não consegue fazer muita coisa pela escola, na segunda é perceptível que a presença marcante da diretora impôs um rumo à escola. Na Escola Azul, foi durante o primeiro mandato da diretora que o Plano de Desenvolvimento da Escola foi feito. Ela aparenta conhecê-lo muito bem e, apesar de não ter feito ainda uma revisão do que foi feito ou não, afirma ter isso na cabeça. A escola conseguiu, depois que essa gestão tomou posse, aumentar e reformar a biblioteca, informatizar os dados da secretaria, montar um laboratório de computação, entre outras coisas. Mas o mais importante foi a mudança da imagem da própria escola na comunidade, como a diretora colocou na entrevista. Segundo ela, depois que assumiu a direção houve uma preocupação muito grande em melhorar o conceito da escola, que era conhecida como “a escola dos meninos da Febem”. Hoje, sua a imagem mudou muito e se antes havia problemas para preencher o número de vagas, isso não acontece mais.

A presença da diretora é também forte nos assuntos pedagógicos, aqui também uma oposição à Escola Amarela. Ela alega que a falta de uma equipe pedagógica faz com que ela tenha que assumir a frente nas reuniões pedagógicas e na realização dos projetos. Segundo o próprio Plano de Desenvolvimento da Escola atesta, isso não é muito positivo, pois acarreta um maior acúmulo de funções e desgaste da diretoria. Ainda assim, estando presente o desgaste ou não, é mesmo a diretora quem participa das reuniões pedagógicas, chegando mesmo, como foi observado, a coordená-las.

No Colégio Verde, como dito, o gerenciamento da Educação Escolar é exercido pela Diretoria de Recursos Humanos da corporação. Além dele, há também a figura do vice-diretor geral, um vice-diretor em cada turno e o Colegiado.

Segundo palavras do próprio diretor, a estrutura administrativa advinda da corporação é um grande diferencial do Colégio Verde em relação às outras escolas: “a corporação colocou à disposição do Colégio Verde uma unidade sua. Nós temos toda uma assessoria para fazer a administração do colégio, o que as outras escolas públicas

*não têm, então nós temos uma pessoa, por exemplo, especialista na parte da administração financeira orçamentária, temos uma pessoa especialista na administração de pessoal, temos uma pessoa especialista na parte de relações públicas e temos ainda uma pessoa que é o nosso almoxarife.*”<sup>25</sup> A estrutura administrativa da escola permite que haja um profissional especializado para exercer as necessidades cotidianas que aparecem, evitando assim o acúmulo de funções na liderança administrativa, tipicamente característica das outras duas escolas. No Colégio Verde, as funções de cada um parecem estar claramente definidas.

Com todo esse aparato, torna-se possível ao Colégio estar constantemente fazendo uma avaliação dos seus rumos pedagógicos e administrativos, o que também é uma diferença muito grande tanto para a Escola Amarela, quanto para a Escola Azul. A existência de uma equipe administrativa permite que o Colégio Verde esteja sempre verificando os resultados de suas ações e com isso mantendo definida a direção a ser tomada pela escola, além do fato de ter sido firmada recentemente uma associação com uma empresa que presta consultoria no sentido de otimizar a organização administrativa.

Em relação ao fato de as funções de cada área no Colégio Verde serem bem definidas, percebe-se que isso contribui para que haja um entrosamento entre a parte administrativa e a pedagógica. Assim, se na Escola Azul, há uma participação da liderança administrativa nos assuntos pedagógicos, devido à carência de uma liderança pedagógica, o que caracteriza um acúmulo de funções, enquanto, no Colégio Verde, o que há é uma interação entre as duas lideranças. A comparação entre a fala da diretora na entrevista e a fala do diretor deixa bastante clara essa diferença. A diretora diz o seguinte: *“A minha participação (na parte pedagógica) é total. (...) Eu é quem faço com os professores os cursos da Secretaria. (...) A minha equipe pedagógica sou eu e os professores”*.<sup>26</sup> Já o diretor afirma: *“O que nós temos feito aqui é um trabalho bastante próximo, trabalho de parceria. O diretor (pedagógico) está sempre aqui na minha sala, nós estamos sempre discutindo todos os problemas.”*<sup>27</sup> Cabe lembrar que na Escola Amarela não há um interesse da administração na parte pedagógica.

No entanto, parece haver, no Colégio Verde, uma certa dificuldade entre os professores e a liderança administrativa no que diz respeito a algumas decisões que são

<sup>25</sup> Diretor – Colégio Verde.

<sup>26</sup> Diretora – Escola Azul.

tomadas pelo comando da corporação, órgão externo à escola. Nas entrevistas, surgiram algumas reclamações no sentido de que muitas decisões são tomadas de cima para baixo e de que não há uma prática da direção de discutir com os professores determinados assuntos. Dessa maneira, pode-se afirmar que a experiência na Escola Azul seja mais positiva, pois em nenhum momento houve esse tipo de reclamação e o que se observa é realmente uma prática de um amplo diálogo entre liderança administrativa e professores.

Porém, há de se diferenciar a situação do Colégio Verde e da Escola Amarela, pois, no primeiro, enquanto a discussão sobre certas decisões não acontece devido à hierarquia da corporação presente na escola, na segunda, o diálogo entre liderança administrativa e professores não existe, devido aos sérios problemas de relacionamento. Apesar da divergência apontada acima, no Colégio Verde, há um bom relacionamento entre diretor e professores, existindo o espaço para o diálogo, como mostra a fala da professora de Matemática da 4ª série: *“Sempre que eu procurei (a liderança administrativa), fui muito bem atendida e sempre consegui receber deles uma solução ou um apoio ao que foi buscado.”*<sup>28</sup>

Assim, se temos no geral uma direção eficiente tanto no Colégio Verde, quanto na Escola Azul, há uma diferença importante entre as duas. No Colégio Verde, pode-se dizer que a relação entre liderança administrativa e escola é num certo sentido burocrática, ou seja, a presença de uma estrutura administrativa dilui um pouco a importância pessoal do diretor. Na Escola Azul, há uma personalização dessa relação, estando a eficiência diretamente ligada à atuação da diretora. Enquanto na primeira a mudança na diretoria pode acarretar sérias conseqüências para a escola, na segunda as diferenças são mais fáceis de serem absorvidas. A própria diretora coloca que a sua presença marcante é decisiva para os rumos da escola. Como declarou na entrevista: *“Nós abraçamos o cargo e ficamos realmente. O pessoal acha que essa dedicação exclusiva realmente tem ajudado. Sem você na frente o negócio não anda.”*<sup>29</sup>

<sup>27</sup> Diretor – Colégio Verde.

<sup>28</sup> Professora de Matemática da 4ª série – Colégio Verde.

<sup>29</sup> Diretora – Escola Azul.

## **2- A liderança pedagógica**

Na comparação entre as três escolas o que se percebeu é a proximidade entre a Escola Amarela e a Escola Azul e o distanciamento das duas em relação ao Colégio Verde. As duas primeiras apresentam muitas semelhanças no que tange à falta de uma equipe pedagógica e à conseqüente dispersão do trabalho das especialistas. O Colégio Verde mostra-se diferente justamente por possuir uma equipe pedagógica, o que permite que as especialistas tenham uma atuação mais próxima da ideal.

A Escola Amarela e a Escola Azul, assim como ocorre na direção administrativa, apresentam estrutura semelhante em relação à liderança pedagógica. Em ambas há duas especialistas, sendo, na primeira, duas supervisoras, uma para o turno da manhã e outra para o turno da tarde e, na segunda, uma orientadora na parte da manhã e uma supervisora na parte da tarde. Nas duas escolas, todas as especialistas são designadas e, em ambos os casos, a supervisora do turno da tarde já está na escola pelo segundo ano consecutivo.

No entanto, em relação à especialista da manhã, a Escola Amarela encontra-se em uma situação melhor do que a Escola Azul. Enquanto na primeira a supervisora está desde o início do ano, na segunda a orientadora designada chegou à escola somente em agosto para substituir a antiga supervisora, que, desde o início do primeiro semestre, está doente e de licença, ficando o turno da manhã, durante este período, sem nenhuma especialista.

Assim, o que se percebe é que nas duas escolas não há, de fato, uma equipe pedagógica – situação bastante diferente do Colégio Verde, como será mostrado mais à frente – e sim profissionais isolados com pouco tempo de trabalho em ambas as escolas. Nesse sentido, a conclusão é óbvia: tanto na Escola Amarela, quanto na Escola Azul, a falta de uma equipe pedagógica interfere bastante na orientação de professores, na aplicação do Plano de Desenvolvimento da Escola e do Projeto Pedagógico e na avaliação do trabalho que é feito.

Diante dessa situação, parece não existir uma ação pedagógica consistente nas duas escolas. Na Escola Azul, a orientadora, que conhece pouco da escola, cuida apenas da parte disciplinar. Os professores apenas solicitam o seu apoio em relação aos problemas de disciplina que acontecem dentro da sala de aula. Já a supervisora da tarde, apesar de ser designada e estar há pouco tempo na escola, tem uma relação muito boa com a diretora, o que contribui muito para uma sintonia nas ações dentro da escola. Percebe-se também que ela tem um certo controle sobre o que está acontecendo dentro

da sala de aula e procura ajudar os professores a, por exemplo, convencer os alunos a fazerem os deveres de casa. No entanto, ela também é muito sobrecarregada pela parte disciplinar, o que tira bastante o tempo de discussão da parte pedagógica.

Na verdade, o que se percebe na Escola Azul, tanto na fala da diretora e das especialistas, quanto dos professores, é que não há na escola uma equipe pedagógica e que hoje a questão pedagógica, no dia-a-dia, fica um pouco de lado, diante dos problemas de disciplina. A falta dessa equipe criou então uma situação em que a diretora é quem tomou a frente na realização das reuniões pedagógicas e dos projetos na escola. Ela chegou a afirmar, como já foi anteriormente mostrado, numa entrevista: “*A minha equipe pedagógica sou eu e os professores.*”<sup>30</sup> Mas, mesmo com a participação direta da diretora, muitas coisas ficam de lado, como a avaliação do trabalho que é feito e dos resultados dos projetos que são implementados na escola, pois ela tem várias outras funções a cumprir.

O próprio diagnóstico presente no Plano de Desenvolvimento da Escola atesta esse fato. Nele, há uma constatação de que a escola precisa de pelo menos dois pedagogos por turno, o que tornará possível a realização das várias ações que o Projeto Pedagógico propõe. Assim, apesar de as propostas existirem, elas emperram na falta de profissionais especializados para lhes dar continuidade.

Como foi dito na seção anterior, essa carência de profissionais é sentida também pelos professores. Para a professora de Português da 8ª série, falta na escola uma orientação pedagógica que mostre aos professores como trabalhar, por exemplo, quando os alunos têm problemas de aprendizagem. A professora acredita que se houvesse na escola, por exemplo, a figura do coordenador de disciplina, a orientação pedagógica dos professores seria feita de maneira mais direta e eficaz.

Na Escola Amarela, a situação de falta de pessoal especializado é agravada pelos problemas de relacionamento entre as duas supervisoras e entre elas e os professores e, até mesmo, por um certo desentendimento com a direção, coisa que não acontece na Escola Azul. Como foi observado, as duas vivem em conflito, reclamando do trabalho feito por cada uma, e chegando a ponto de esconderem o material uma da outra.

Quanto aos professores, as relações são também complicadas. A supervisora da manhã, até o final da coleta de dados, não havia conseguido trabalhar com os professores, alegando sempre problemas de relacionamento com eles. O que acontece é

que cada professor desenvolve o seu trabalho de maneira isolada e não conta com o apoio da supervisora, que procura apenas fazer com alguns alunos um trabalho de reforço dos conteúdos ministrados. Já a supervisora da tarde, que está há mais tempo na escola, apresenta um trabalho mais integrado com os professores, mas mesmo assim as dificuldades de relacionamento estão presentes. Constatou-se que algumas professoras a consideram manipuladora e não a têm como referência pedagógica.

Em relação à liderança administrativa, em dois momentos foi possível perceber um desentendimento entre a supervisora da tarde e a diretora. O primeiro ocorreu quando a diretora reclamou do fato de a supervisora ter deixado duas alunas passarem por um exame de vista que estava sendo feito na escola. A especialista mostrou-se queixosa com a reclamação e resolveu não mais representar a escola no que fosse necessário. O outro fato aconteceu no momento em que a entrevista com a supervisora foi feita. Após o término desta, ela disse que, com o gravador desligado, queria acrescentar algo. Contou então que havia feito no início do ano a enturmação por tipologias de conteúdos, sendo que os professores e a diretora haviam aceitado a idéia. No entanto, após reclamação do inspetor, a diretora voltou atrás, não discutiu com ninguém e refez a enturmação.

Assim, pode-se afirmar que, tanto na Escola Azul quanto na Escola Amarela, no dia-a-dia, o pedagógico fica de lado diante, na primeira, da combinação da falta de profissionais com a questão da disciplina e, na segunda, principalmente, da falta de profissionais e com as dificuldades de relacionamento. Por outro lado, em relação à elaboração de projetos ao longo do ano há uma sensível diferença entre as duas escolas.

Na Escola Amarela, observou-se que a escola tentou adotar um trabalho através de uma sala de projetos, mas a falta de integração entre professores e supervisora na parte da manhã fez com que a tentativa não desse muito certo, além de a Secretaria de Educação não aprovar a iniciativa, vetando a existência da turma nos moldes desejados pela escola. O que se percebe é que cada professor possui uma idéia do que ensinar e o faz de forma individual. Há professores, inclusive, que desconhecem os projetos em andamento na escola.

A Escola Azul, por outro lado, neste aspecto, aproxima-se do Colégio Verde, pois as duas escolas são capazes de se organizar para a elaboração de trabalhos interdisciplinares com os alunos. Porém, há de se ressaltar que, enquanto no Colégio

<sup>30</sup> Diretora – Escola Azul.

Verde, esses projetos estão ligados à existência de uma equipe pedagógica, como será mostrado, na Escola Azul eles ocorrem, em parte, graças à presença da diretora e, de outro lado, graças ao envolvimento dos professores e também das especialistas.

No Colégio Verde, ao contrário das outras duas escolas, há uma equipe pedagógica, formada por um diretor pedagógico, responsável entre outras coisas pela coordenação da equipe e pela avaliação do trabalho, e dezesseis pedagogas, sendo seis no turno da manhã, seis no turno da tarde e quatro no turno da noite. A escola conta, assim, com uma especialista para cada série, o que é um diferencial significativo em relação às outras escolas.

Com tanta gente, a preocupação é organizar o trabalho em equipe. Nesse sentido, a figura do diretor pedagógico é fundamental. São realizadas reuniões semanais com toda a equipe para avaliar o trabalho que está sendo feito. A existência de uma especialista para cada série permite que o apoio aos professores seja feito de uma forma mais direta, através de constantes encontros, conselhos de classe e reuniões. As especialistas também fazem trabalhos com as famílias e reuniões com os pais.

Nas reuniões semanais entre diretor pedagógico e especialistas, é elaborado um planejamento do que vai ser feito. Há espaço para que as especialistas dêem sugestões e é daí que surgem os projetos a serem implementados na escola. Segundo o diretor pedagógico, através dessas reuniões constatam-se os problemas, discute-se e então elaboram-se projetos com o objetivo de melhorar o ensino.

Não obstante, através da observação, percebeu-se que há uma certa desinformação por parte de algumas especialistas em relação ao que acontece na escola. Na entrevista, uma especialista chegou a confessar que não conhece o Plano de Desenvolvimento da Escola. Há também reclamações de professores em relação a determinadas especialistas. Para a professora de Português da 8ª série, a especialista de uma outra série não dá o retorno desejado aos pedidos feitos por professores, deixando que a situação permaneça e acabe por se agravar.

Apesar desses problemas, o que parece é que o diálogo entre liderança pedagógica e professores é bem maior do que, como foi apontado, entre eles e a liderança administrativa. O contato mais direto dos professores com a liderança pedagógica facilita no sentido de que as mudanças e os problemas sejam discutidos de forma mais direta e aberta. A fala da professora de Português da 4ª série atesta bem este fato: *“Quando ela (a especialista) traz alguma coisa pronta, a gente fala para ela que*

*isso não é assim, a gente não concorda. Ela é super aberta à mudança (...) e volta atrás numa boa.”*<sup>31</sup>

No que tange à relação liderança administrativa/ liderança pedagógica, como foi dito no item de análise anterior, a impressão de uma separação de funções está de novo presente. Segundo o diretor pedagógico, ele procura sempre se voltar apenas para a parte pedagógica. Sua influência na administração da escola é mínima e somente acontece quando é algum assunto que esteja relacionado com a questão pedagógica. *“Algumas medidas, por exemplo, que a gente acha que vai interferir na melhoria do ensino a gente faz o projeto se for depender da área administrativa fazemos o projeto e mandamos, enviamos contando com a aprovação dele para que o efeito seja surtido na área pedagógica”*.<sup>32</sup>

Assim, a fala do diretor pedagógico confirma a impressão assinalada de que as funções de cada um no Colégio Verde são bastante definidas, não havendo aparentemente uma confusão de papéis, como ocorre na Escola Azul. Cabe lembrar que, em relação à Escola Amarela, a diferença é que se tanto nela quanto no Colégio Verde a liderança administrativa não assume o papel de liderança pedagógica, na primeira isso ocorre, não por falta de necessidade, mas sim pela falta de ação por parte da diretora, enquanto, no segundo, não ocorre devido ao bom funcionamento das duas lideranças.

### **3- Existência de um projeto pedagógico aceito por todos e o envolvimento com o projeto**

Na questão da existência do projeto pedagógico e o motivo de sua elaboração, há uma proximidade grande entre as três escolas. Em todas, há um projeto pedagógico ou inserido no Plano de Desenvolvimento da Escola ou diretamente relacionado a ele. Nas três escolas, ele foi elaborado por incentivo da Secretaria da Educação nos anos de 1996 a 1998.<sup>33</sup> Nos outros elementos, o que se observou, no geral, é uma situação mais

<sup>31</sup> Professora de Português da 4ª série – Colégio Verde.

<sup>32</sup> Diretor Pedagógico – Colégio Verde.

<sup>33</sup> Essa relação do projeto pedagógico com o plano de desenvolvimento da escola aconteceu devido a esse incentivo feito pela Secretaria com o objetivo de que as escolas fizessem um diagnóstico da sua realidade. As escolas deveriam seguir um roteiro proposto pela Secretaria que incluía a participação de todos os grupos envolvidos nas escolas. Na época, o projeto pedagógico foi encarado como algo que deveria fazer parte do plano de desenvolvimento das escolas, que além da parte pedagógica devia contar com um diagnóstico sobre a estrutura física, o pessoal, as relações, etc. Como foi percebido na pesquisa, isso criou uma situação de confusão nas escolas entre o projeto pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola. Como poderá ser percebido nesse item, em alguns momentos os sujeitos escolares vão tratar os dois como se fossem sinônimos, falando de um, quando na verdade o assunto é sobre o outro.

precária da Escola Amarela e uma semelhança muito grande entre a Escola Azul e o Colégio Verde.

Essa diferença entre a Escola Amarela e as outras duas inicia-se quando se aborda a forma como o projeto pedagógico foi feito. Na Escola Amarela, ele foi elaborado apenas pela supervisora do turno da tarde e por uma professora. Esta especialista alega que todos foram convidados a participar, mas que na época não houve interesse. A diretora também afirmou na entrevista que todos tiveram a oportunidade de participar. No entanto, as entrevistas com os professores não confirmam isso. A professora de Português da manhã chegou a afirmar na entrevista: *“Eu não participei desta proposta. (...) Não fui convidada para participar. (...) Isso aqui (o projeto pedagógico) é uma proposta de outras pessoas, não foi esse grupo (de professores) que montou.”*<sup>34</sup>

Já na Escola Azul e no Colégio Verde, parece que houve de fato uma participação da comunidade escolar. Na primeira, segundo relatos da diretora e dos professores presentes na escola na época, houve discussões envolvendo pais, alunos, professores e funcionários, para perceber os problemas e os rumos da escola desejados por cada um. A partir disso, o projeto foi elaborado. No Colégio Verde, o processo se deu de forma semelhante: também foram colhidas sugestões de pais, alunos, professores e funcionários, sendo então uma supervisora a responsável por redigi-lo.

No que se refere ao seu amplo conhecimento pela comunidade escolar, pode-se dizer que a situação das três é muito parecida: poucos conhecem efetivamente o projeto, isto é, já leram o projeto pedagógico. Todavia, no caso da Escola Amarela, essa situação é mais grave, devido à incapacidade da escola de colocar os projetos em andamento. Nessa escola, o que se observou é que o projeto pedagógico praticamente não serve de referência para nada do que lá é feito, o que dificulta, mesmo que indiretamente, o seu conhecimento por aqueles que não o leram ou não participaram da sua execução. O próprio projeto pedagógico desta escola limita-se apenas a relacionar problemas de infra-estrutura, não apresentando um diagnóstico sobre os processos avaliativos da escola, muito menos propostas pedagógicas nesse sentido. O projeto reflete a falta de uma reflexão mais elaborada da escola sobre as questões pedagógicas.

Assim, nesta escola, alia-se tanto a falta de conhecimento do projeto quanto a falta de incentivo, seja da liderança administrativa, seja da liderança pedagógica, para

colocar as ações em prática. O resultado disso é que o projeto pedagógico encontra-se mesmo só no papel e não faz parte da realidade cotidiana da escola.

Nesse sentido, a falta de envolvimento dos professores, constatada em especial pela observação, confirma essa situação. Os professores, durante todo o tempo em que foi feita a pesquisa de campo, mostraram um grande desinteresse pelas atividades realizadas na escola. Durante as reuniões pedagógicas, a postura deles é de dispersão. Eles fogem do assunto que está sendo tratado, ou, então, conversam paralelamente enquanto estão sendo discutidos outros assuntos e não há um envolvimento dos mesmos com a escola. Na entrevista, o professor de Matemática da 8ª série fez uma autocrítica e afirmou: *“Eu acho que todo o grupo, até me incluo também, se todo o grupo tivesse mais envolvimento, era mais tranqüilo o trabalho dela (supervisora).”*<sup>35</sup>

Também nas outras escolas analisadas, o conhecimento do projeto pedagógico pela comunidade escolar é precário. Nelas, pode-se afirmar que são dois os motivos do desconhecimento. O primeiro estaria ligado ao fato de parte dos profissionais das escolas não serem efetivos, o que determina uma rotatividade constante e faz com que muitos professores, especialistas e funcionários fiquem pouco tempo na escola, não tendo oportunidade nem interesse de conhecer o projeto. Aliás, a falta de interesse, que seria o segundo motivo do desconhecimento, também está presente entre os profissionais efetivos da escola. Apesar de terem participado na elaboração através de sugestões, muitos não tiveram o interesse e a motivação para depois pegar e ler o projeto.

Essa falta de conhecimento efetivo do projeto pedagógico é, pelo menos parcialmente, contornada nas duas escolas através da execução dos projetos e do envolvimento da comunidade escolar nessas atividades. Há, entretanto, uma diferença sensível entre as duas escolas no que diz respeito ao envolvimento dos professores e à sua participação na discussão dos projetos: na Escola Azul ela ocorre de forma bem mais acentuada. Nessa escola se muitos professores não conhecem ou não leram o projeto pedagógico, constantemente eles o discutem indiretamente, através da participação nas ações pedagógicas realizadas dentro da escola. A declaração da professora de Português da 8ª série na entrevista mostra isso muito bem: *“A execução do PDE aqui na escola está sendo feita através dos projetos. Cada bimestre os*

<sup>34</sup> Professora de Português da 8ª série – Escola Amarela.

<sup>35</sup> Professor de Matemática da 8ª série – Escola Amarela.

*professores se reúnem, montam projetos e, dentro desses projetos, mini-projetos, relacionando todas as matérias.”*<sup>36</sup>

Portanto, na Escola Azul, percebeu-se que o envolvimento dos professores nos projetos propostos pelas lideranças é muito grande. Durante a coleta de dados, dois projetos foram executados na escola, o Projeto Afetivo-sexual, ligado à Secretaria de Educação, e o Projeto Primavera, iniciativa da própria escola. Para o funcionamento de ambos, eram necessárias a colaboração e a participação dos professores, o que foi conseguido de forma satisfatória. Os professores ficaram incumbidos de passar vídeos na sala de aula e, até mesmo, de ajudar na organização e no funcionamento de uma festa realizada em um sábado à noite pela escola.

Já no Colégio Verde, essa participação dos professores não foi percebida da mesma maneira. Na verdade, as discussões sobre os projetos e, especificamente, sobre o projeto pedagógico, parecem se dar mais no plano da equipe pedagógica. É nas reuniões semanais da equipe pedagógica, das quais os professores não participam, que há uma eficaz discussão sobre os projetos da escola, sendo até mesmo lidos alguns trechos do Plano de Desenvolvimento da Escola. Assim, quando as ações pedagógicas são discutidas com os professores, não há uma percepção por parte deles, como parece ocorrer na Escola Azul, de que, de certa maneira, é o projeto pedagógico que está sendo tratado. Pelo menos é o que afirma a professora de Matemática da 4ª série: *“Isso (o projeto pedagógico) não voltou mais à tona depois da sua elaboração e eu acho que a gente deveria estar sempre discutindo.”*<sup>37</sup>

Na Escola Azul, o principal efeito do projeto pedagógico parece ter sido a melhora na participação nas atividades escolares tanto dos alunos, quanto dos professores e dos funcionários. Para a diretora, a elaboração do projeto pedagógico e do plano de desenvolvimento da escola, organizando a parte pedagógica, ajudou a melhorar o engajamento dos professores e também dos funcionários. Já a professora de Português credita ao projeto pedagógico uma melhora na participação dos alunos: *“Na aula, por exemplo, meramente explicativa, ele é só um ouvinte, é só o professor que fala e ele (o aluno) fica ali igual a uma estátua, a uma múmia. E no PDE não, os meninos estão participando, eles próprios escolhem as suas atividades, o que eles vão trabalhar, o que*

<sup>36</sup> Professora de Português da 8ª série – Escola Azul.

<sup>37</sup> Professora de Matemática da 4ª série – Colégio Verde.

*eles vão fazer.*”<sup>38</sup> No Colégio Verde, uma melhora na participação da família dos alunos foi conquistada através do projeto pedagógico. Para o diretor pedagógico, ele trouxe a gestão democrática, aumentando a participação dos pais, que passaram a procurar mais a escola.

No entanto, nas duas escolas ainda não foi feita uma avaliação formal das metas alcançadas pelo projeto pedagógico. Tanto na Escola Azul, quanto no Colégio Verde, a diretora e o diretor afirmam conhecer e saber de cabeça o que está sendo feito ou não. No caso da primeira escola, a falta de uma avaliação formal esta ligada à carência de profissionais dentro da escola que possam se dedicar a isso, mas em relação ao Colégio Verde o mesmo não pode ser dito, pois como foi anteriormente mostrado, ele conta com uma equipe de profissionais que pode se dedicar a fazer a avaliação formal. A justificativa é, então, a de que esse projeto vai até 2002 e então será feita a avaliação e uma nova proposta será elaborada.

<sup>38</sup> Professora de Português da 8ª série – Escola Azul.

## **Capítulo V – Professores**

A situação das três escolas no grupo de itens que trata dos professores apresenta grandes semelhanças com a situação constatada no dois capítulos anteriores. Assim, quando a questão está mais ligada à postura dos profissionais dentro da escola, a situação da Escola Azul é positiva e semelhante à do Colégio Verde, enquanto a Escola Amarela apresenta grandes dificuldades. Mas, quando se trata de elementos que estão relacionados mais diretamente com a questão financeira, o Colégio Verde apresenta vantagem em relação às outras duas.

No primeiro caso, ocorrem os itens “relações interpessoais entre os professores da escola” e “satisfação com o trabalho e o salário”. A observação das escolas mostrou que na Escola Amarela as relações entre os professores são extremamente difíceis. Eles praticamente trabalham sozinhos e não há uma equipe. Na Escola Azul e no Colégio Verde, ao contrário, as relações entre os professores são positivas e eles conseguem trabalhar em equipe, sendo, principalmente na primeira, responsáveis pela implantação de vários projetos na escola. No item “satisfação com o trabalho e o salário” foi interessante perceber que a insatisfação com o último não implica da mesma forma para com o primeiro. Nas três escolas o salário é o mesmo, mas apenas na Escola Amarela foi possível perceber uma grande insatisfação com o trabalho que está provavelmente ligada às várias dificuldades que essa escola apresenta.

No entanto, quando se observa a questão do apoio ao professor, o Colégio Verde oferece uma grande vantagem em relação às outras duas. Devido à estrutura de pessoal e de material garantida pela corporação, há tanto especialistas suficientes para auxiliar os professores quanto recursos, como computadores, à sua disposição. Já a Escola Azul e a Escola Amarela não possuem essa estrutura, o que dificulta bastante o apoio aos professores. Mas, apesar disso, na primeira a situação ainda é melhor, pois os docentes contam com a presença da diretora e com o seu apoio para resolver as dificuldades que enfrentam e também para os projetos que tentam implantar.

Nos itens “formação inicial adequada” e “experiência do professor”, “oportunidades de treinamento” e “tempo de serviço na escola e estabilidade da equipe”, pode-se afirmar que, no geral, há um predomínio das semelhanças entre as escolas. Cabe apenas destacar que, em “oportunidades de treinamento”, quando se observa a questão do apoio da liderança administrativa, novamente há uma situação

positiva na Escola Azul e no Colégio Verde, enquanto na Escola Amarela esse apoio não existe.

### **1- Formação inicial adequada e experiência do professor**

Esse item de análise apresentou uma certa dificuldade na coleta de dados. Em nenhuma das três escolas, foi possível obter informações acerca da experiência dos professores. A alegação, comum às três, era de que não seria possível ter acesso às pastas pessoais dos professores. Em relação à formação inicial, as informações foram coletadas através do Censo Escolar.

Assim, pode-se dizer, a situação das três escolas é praticamente a mesma neste item. Em todas elas, a maioria absoluta dos professores possui terceiro grau com magistério e habilitação específica. Apenas na Escola Amarela, tomou-se conhecimento de um caso isolado do professor de Matemática que se formou em Ciências Contábeis, trabalhou durante algum tempo no ensino técnico em cursos profissionalizantes e que, devido às dificuldades do mercado de trabalho, começou então a lecionar Matemática para o ensino básico.

### **2- Oportunidades de Treinamento**

Pode-se dizer que nesse item de análise há uma semelhança muito grande entre as três escolas. Durante o período em que os pesquisadores estiveram nas escolas, foi observado que os programas de treinamento que estavam sendo realizados eram todos fornecidos pela Secretaria de Educação. No entanto, percebe-se que, em relação ao apoio das escolas, na Escola Amarela o apoio é muito pequeno; na Escola Azul, a direção parece ter interesse que os professores se atualizem e no Colégio Verde esse apoio é maior, sendo que foi a única escola em que se tomou conhecimento da realização de programas próprios de aperfeiçoamento.

Nas três escolas, durante o período de observação, estava acontecendo um programa de aperfeiçoamento da Secretaria de Educação, conhecido como SIAPE (Sistema de Apoio Pedagógico). Esse programa é caracterizado por exigir que os professores realizem reuniões quinzenais, sendo que nesses dias os alunos são dispensados mais cedo. Os professores devem então assistir a algumas fitas enviadas pela Secretaria de Educação que tratam da questão da avaliação e, em seguida, propor comentários e reflexões a respeito do tema abordado. Depois disso, devem responder a

algumas perguntas que são enviadas à Secretaria de Educação. O SIAPE foi elaborado como uma resposta ao resultado do PROEB/SIMAVE-2000, na tentativa governamental de melhorar o desempenho das escolas mineiras.

Nas entrevistas, foi possível perceber que os professores acreditam que o SIAPE vem sendo uma experiência interessante e vem contribuindo para a sua atualização e para mudanças nas suas posturas avaliativas. *“Muita coisa eu já mudei. Eu era uma pessoa que dava prova só de gramática, só de texto, ou texto com gramática. Tem muitas coisas que eu já mudei, que eu já aboli. Hoje eu dou muita prova em grupo, muita avaliação em grupo, levando em consideração o trabalho em grupo.”*<sup>39</sup>

Mesmo assim, também se percebeu que há uma insatisfação muito grande dentro das escolas em relação ao SIAPE. Apesar de a maioria dos professores das três escolas com quem foram feitas as entrevistas afirmar que o programa é de alguma maneira interessante, pois sempre se aprende alguma coisa, o que fica claro é que eles sentem a falta de um direcionamento para as especificidades de cada escola. Em vários momentos, percebeu-se que o SIAPE é considerado como algo que veio de cima para baixo e que não levou em consideração as diferenças entre as escolas e as suas demandas. *“(...) Eu acho que o SIAPE não está trazendo grandes novidades. E eu acho que é uma coisa imposta e nós até já discutimos isso.”*<sup>40</sup> Além do que, a obrigatoriedade da realização das reuniões quinzenais e do envio de respostas às perguntas para a Secretaria de Educação vem tirando parte do tempo que as escolas e os professores tinham antes para realizar as discussões pedagógicas.

Assim, a mesma professora, que logo acima havia afirmado que o SIAPE contribuiu para que ela mudasse a forma de avaliar, lembra agora que os cursos oferecidos pela Secretaria deveriam estar de acordo com a demanda e as dificuldades dos professores e, ainda, que deveria ser observada a realidade de cada escola, oferecendo a essas mais estrutura e mais apoio em recursos materiais e humanos: *“Mesmo os programas de capacitação, que são bem-vindos porque a cada dia a gente vai aprendendo a inovar alguma coisa, deveriam dar mais sustentação, mais infraestrutura, mais pessoal, por exemplo, o orientador educacional, o psicólogo, conhecer mais a realidade da escola. Eu acho que a Secretaria se atém muito à teoria e esquece*

<sup>39</sup> Professora de Português da 8ª série – Escola Azul.

<sup>40</sup> Professora de Português da 8ª série – Colégio Verde.

*um pouco da prática, da realidade, do que realmente acontece nas escolas. E cada escola é uma realidade.”*

Nesse sentido, pode-se dizer que as reuniões do SIAPE se tornam muitas vezes um incômodo para os professores. Por exemplo, na Escola Amarela, o que se percebeu é que o programa de aperfeiçoamento acaba por ser improdutivo, na medida em que os professores dedicam um tempo reduzido para discussão e reflexão, procurando responder logo às questões. Já, no Colégio Verde, diante das várias atividades propostas por esta escola aos professores, as reuniões quinzenais acabam por sobrecarregá-los.

Além do SIAPE, as outras oportunidades de treinamento nas Escolas Amarela e Azul estão também ligadas à Secretaria de Educação. São cursos esporádicos de atualização nas várias disciplinas, curso do Centro de Referência do Professor (Escola Amarela), ou então cursos de capacitação de informática ou de capacitação para a realização de projetos, promovidos pelo Estado dentro das escolas, como o Projeto Afetivo-sexual (Escola Azul). Na comparação entre as duas, o que se percebeu é que na Escola Azul os incentivos por parte da direção para que os professores participem dos cursos estão mais presentes do que na Escola Amarela. Nesta última, verificou-se a indisposição e insatisfação por parte da direção no tocante aos professores que queriam participar de algum curso. Já, no Colégio Verde, a preocupação de que os profissionais se atualizem é muito grande, na medida em que a própria escola procura realizar cursos de aperfeiçoamento com os professores.

### **3- Satisfação com o trabalho e o salário**

A semelhança entre as três escolas, no que diz respeito à insatisfação com o salário, é total. Em todas, os professores ganham o mesmo valor e consideram o salário muito baixo. No entanto, em relação à insatisfação com o trabalho, isso só foi percebido de maneira sistemática na Escola Amarela, o que leva a crer que a insatisfação com o trabalho não esteja diretamente ligada à questão salarial.

Na verdade, a observação parece indicar que a insatisfação com o trabalho está mais ligada ao ambiente e ao clima das escolas. Dessa maneira, na Escola Amarela, em que os problemas de relacionamento entre os professores e destes com as lideranças pedagógica e administrativa são bastante acentuados, a insatisfação foi facilmente percebida. Em contrapartida, na Escola Azul e no Colégio Verde, onde o ambiente de

trabalho é mais tranqüilo, a insatisfação esteve presente de maneira bem menos acentuada.

Na Escola Amarela, o que se percebeu é que a maioria dos professores reclama constantemente do salário e da indisciplina dos alunos. Como afirmou, na entrevista, a professora de Português da 8ª série, o problema disciplinar é tão grave na escola que impede que os professores realizem seu trabalho: “(...) eu acho que não realizo trabalho aqui. Eu chamo a atenção do aluno, vou atrás de aluno. Eu hoje tive que ir atrás de um aluno e ele ficou rindo de mim”.<sup>41</sup> Nesta escola, observou-se também que os professores se sentem insatisfeitos com a diretora, que consideram incompetente, com o inspetor escolar, que é tido como autoritário, e com a Secretaria de Educação, que não fornece o apoio necessário. Na Escola Amarela, pode-se afirmar que, por todos esses problemas, o cotidiano é marcado pela sensação de estresse entre os professores.

Já na Escola Azul, além da reclamação com os baixos salários, em alguns momentos foram percebidas algumas reclamações em relação à questão da indisciplina dos alunos. Na reunião realizada com os pais, alguns professores se queixaram de que os alunos não fazem os deveres de casa, ou que não os respeitam dentro da sala de aula. Contudo, o que se observou é que cotidianamente há uma tranqüilidade dos professores na realização do seu trabalho e uma satisfação pelo fato de estarem lecionando na Escola Azul. Ao que parece, boa parte dessa satisfação e dessa tranqüilidade está diretamente ligada às relações cordiais presentes na escola e ao apoio que os professores recebem, especialmente da liderança administrativa. Em vários momentos, foram presenciadas conversas entre as professoras cujo assunto era justamente o alívio de estarem trabalhando nesta escola, diante dos problemas que escutavam falar dos outros estabelecimentos de ensino da rede pública.

Da mesma maneira, no Colégio Verde, o que se percebeu foi a tranqüilidade cotidiana que marca o trabalho dos professores. Como nesta escola as relações são tranqüilas, há um apoio das lideranças administrativas e pedagógicas e, principalmente, a disciplina dos alunos é bastante controlada, a insatisfação está presente somente em relação ao salário. Aliás, no Colégio Verde, a questão salarial é vista com muita insatisfação pelos professores, devido à comparação com o salário dos funcionários da corporação presentes na escola. Outro elemento que contribui para esta insatisfação é o

<sup>41</sup> Professora de Português da 8ª série – Escola Amarela.

fato de que, anteriormente, os professores do Colégio Verde recebiam um adicional de 30% oferecido pela corporação, o que, no entanto, não acontece mais.

#### **4- Tempo de serviço na escola e estabilidade da equipe**

Este foi o construto que talvez tenha produzido o resultado mais surpreendente de todos. A escola que apresenta uma maior estabilidade da equipe é a Escola Amarela, justamente a que teve o desempenho mais baixo no PROEB/SIMAVE-2000. A Escola Azul e o Colégio Verde, que tiveram desempenhos melhores no sistema de avaliação, possuem uma situação semelhante de maior instabilidade na equipe.

A Escola Amarela apresenta um quadro de professores com a maior porcentagem de efetivos, sendo que alguns dos designados estão há mais de 10 anos na escola, ou seja, é uma equipe relativamente estável. Nesta escola, o número de efetivos supera o número de designados. Já no Colégio Verde e na Escola Azul, a situação é justamente o contrário. Em ambas, o número de professores designados é maior que o de efetivos. Na Escola Azul, boa parte dos designados só está na escola há seis meses, fato que também está presente no Colégio Verde, só que em escala menor. Porém, as duas possuem, entre os efetivos, professores que já estão nas escolas há mais de 20 anos, alguns chegando a quase trinta.

Em relação à Escola Amarela, o que pode ser dito é que a estabilidade, diante dos problemas de relacionamento existentes entre os professores, como será mostrado a seguir, parece trabalhar mais contra a escola do que a favor, na medida em que a reduzida renovação não é capaz de modificar o clima interno da escola. Da mesma maneira, o fato de as lideranças não conseguirem definir um rumo para a escola contribui para que a equipe de professores não encontre um equilíbrio nas suas relações. Nesse sentido, nas outras duas escolas, o que acontece é justamente o contrário, especialmente no Colégio Verde, em que a estrutura administrativa e pedagógica garante que os objetivos sejam seguidos mesmo diante da instabilidade da equipe.

Cabe ainda levantar um questionamento em relação à estabilidade da equipe da Escola Amarela. Como compreender o fato de que se os professores contratados podem requisitar a transferência de escola, e, mesmo diante de tanta insatisfação, os professores da Escola Amarela não o fazem? Apesar de esse dado não ter sido coletado sistematicamente, durante a observação percebeu-se que essa contradição está em parte

ligada à presença de um comodismo entre os professores, que, como moram perto da escola, preferem os problemas a se transferir para uma escola mais distante.

Os resultados da comparação das escolas neste construto mostram, em um certo sentido, a dificuldade de interpretação desse item de análise. O que se percebe é que o tempo de serviço e a estabilidade da equipe não podem ser tomados como sinônimo de eficiência escolar ou de bom desempenho dos alunos. A estabilidade de uma equipe também não pode ser traduzida por capacidade de trabalho conjunto ou de elaboração de projetos. No entanto, a estabilidade parece positiva no curso de um ano letivo. A Escola Azul, por exemplo, ressentia a falta da especialista do turno da manhã, por motivo de doença, durante um semestre e a falta de entrosamento da nova orientadora, designada a partir de agosto. De qualquer forma, os resultados da comparação confirmam o fato de que o construto, como todos os outros, não pode ser analisado isoladamente.

## **5- Relações interpessoais entre os professores da escola**

O que se percebeu neste item de análise é que a Escola Amarela apresenta a situação mais complicada entre as três. Enquanto tanto no Colégio Verde, quanto na Escola Azul, a relação entre os professores não é marcada por grandes conflitos, além dos pequenos desentendimentos esporádicos e inevitáveis, na Escola Amarela, observou-se a presença de sérias dificuldades de relacionamento entre esses profissionais.

Na Escola Amarela, o conflito caracteriza a convivência diária dos professores, especialmente no turno da manhã. As observações feitas na sala dos professores durante os intervalos e nas reuniões mostraram que o relacionamento é marcado pelos desentendimentos e pelos ataques pessoais. A fala do professor de Matemática da 8ª série demonstra bem a gravidade dos desentendimentos: *“para te falar a verdade eu nunca trabalhei numa escola com as relações interpessoais tão abaladas. Pelo menos no primeiro turno. No segundo eu não posso falar, mas, eu acho que as relações não são boas. (...) A verdade é essa.”*<sup>42</sup>.

Os desentendimentos entre os professores são marcados também por uma insatisfação em relação à diretora. Dessa forma, o eixo principal de conflito na Escola

<sup>42</sup> Professor de Matemática da 8ª série – Escola Amarela.

Amarela parece ser a dificuldade em relação à direção da escola. Os professores se dividiram em dois grupos: um que apóia a diretora e outro que não. Como foi mostrado no construto “liderança administrativa”, a falta de aceitação da direção da escola está diretamente ligada ao processo eletivo, em que uma das chapas foi impugnada.

O que parece é que a indisposição é de ambas as partes. A diretora não tenta resolver a divisão entre os dois grupos, nem o grupo contrário a ela apresenta disposição nesse sentido. Na Escola Amarela, a diretora procura tomar atitudes sem passar ao conhecimento de alguns professores. Um exemplo foi presenciado quando a direção resolveu distribuir rifas em benefício da escola para que os professores vendessem. No entanto, as rifas somente foram entregues aos professores favoráveis à diretora. A fala da professora de Português da 8ª série mostra bem isso: “(...) *ela é tão esquisita que lançou uma rifa lá na escola há uns vinte dias e não deu nem para mim, nem para umas outras professoras. Ela deu para todo o resto (dos professores).(...) Ela não passou para mim porque ela sabe que eu sou amiga da professora que foi a candidata (na eleição da diretoria)(...)*”.<sup>43</sup>

Essa situação conflitante entre os professores vem fazendo com que a escola não consiga colocar em prática nenhum tipo de projeto pedagógico. O que se percebeu é que os professores fazem o seu trabalho de maneira isolada e não procuram se reunir para elaborarem trabalhos interdisciplinares. Na entrevista, a supervisora da manhã afirmou que os desentendimentos entre os professores e entre estes e a direção emperram o seu trabalho: “(...) *por causa do mal-entendido entre eles, um fica resistente para um lado e outro fica resistente para outro e eu estou no meio.*”<sup>44</sup> Para a supervisora, essa situação torna inviável o seu trabalho pedagógico na escola.

Nas outras duas escolas, durante o período de observação foram presenciados alguns desentendimentos, mas nada que se compare aos problemas da Escola Amarela. Na Escola Azul, parece haver alguns problemas de relacionamento entre os turnos da manhã e da tarde e alguns indícios de dificuldades iniciais dos professores designados, como falta de entrosamento. Há também um caso isolado de um professor de Religião que não consegue se relacionar com os outros professores.

Contudo, o que se percebeu na maior parte do tempo é que a relação entre os professores é muito boa. Como foi dito no construto “liderança pedagógica”, devido às

<sup>43</sup> Professora de Português da 8ª série – Escola Amarela.

<sup>44</sup> Supervisora da manhã – Escola Amarela.

deficiências de pessoal especializado, muitas vezes os professores têm que se reunir entre eles para discutir determinados assuntos. A observação dessas reuniões durante o período de coleta de dados mostra que são produtivas e que os professores conseguem discutir e tomar decisões pedagógicas. Esse fato pode ser facilmente comprovado pela grande capacidade da escola em organizar projetos e colocá-los em prática, tendo a colaboração da equipe de professores como elemento fundamental para isso. Os professores também costumam se organizar para realizar festas em homenagem, por exemplo, ao aniversário da diretora e da vice-diretora, ou então realizar bingos para arrecadar dinheiro para a escola.

Percebe-se também que tanto a direção quanto as lideranças pedagógicas procuram propiciar um bom relacionamento entre os professores. O caso acima apontado do professor de Religião é conhecido tanto pela diretora quanto pela supervisora da tarde e ambas procuram conversar com ele, tentando integrá-lo ao grupo. A diretora também se preocupa em organizar festas de fim de ano com os professores, promovendo o entrosamento. Dessa maneira, pode-se dizer que na Escola Azul os professores verdadeiramente formam uma equipe.

No Colégio Verde, da mesma maneira, há um bom relacionamento entre os professores. Os problemas percebidos, ao longo do período de coleta de dados, resumem-se à reclamação em relação à falta de união ou, então, como na Escola Azul, a alguma dificuldade de entrosamento dos professores designados. Pode-se dizer que nessa escola, apesar do clima tranquilo que marca as relações, os professores talvez não tenham a proximidade que caracteriza as relações na Escola Azul. Ainda assim, não há como negar que os professores formam uma equipe e que são capazes de colocar em prática conjuntamente as ações propostas pela escola.

A liderança administrativa do Colégio Verde, da mesma maneira que na Escola Azul, se preocupa em promover um entrosamento entre os professores. Com esse objetivo são realizados festas, churrascos e eventos que possibilitem a criação de laços.

## **6- Apoio ao professor**

Na questão pedagógica/administrativa, ou seja, no apoio das lideranças administrativas e pedagógicas, há uma aproximação entre a Escola Azul e a Escola Amarela e, por sua vez, o distanciamento das duas em relação ao Colégio Verde. Na questão financeira/material, as maiores dificuldades encontram-se na Escola Amarela e

o melhor funcionamento está presente no Colégio Verde, estando a Escola Azul num ponto intermediário entre as duas.

Tanto na Escola Azul quanto na Escola Amarela é patente a necessidade de um maior número de profissionais especializados que possam apoiar o professor. Entre os profissionais especializados, há a falta não somente de mais supervisores e orientadores, mas também de psicólogos e assistentes sociais. O que se percebe é que os problemas nas escolas e as deficiências dos alunos são muitos e sobrecarregam o trabalho do professor. O dia-a-dia da sala de aula muitas vezes solicita que o professor seja mais do que apenas um professor. Esse fato é um problema, pois ao mesmo tempo em que ele não recebeu formação para isso, não encontra na escola o apoio de profissionais que possam suprir as carências dos seus alunos. A declaração, em entrevista, da professora de Português da Escola Azul é muito clara nesse sentido: *“A maioria dos nossos alunos têm problemas e muitas vezes problemas graves (...). O professor tem que ser até psicólogo dentro e fora da sala de aula para poder atender um aluno. (...) Se houvesse, por exemplo, um orientador educacional e um psicólogo, o professor estaria fazendo o papel de professor.”*<sup>45</sup>

Na Escola Amarela, a reclamação atinge até mesmo o apoio dos profissionais presentes na escola. Percebe-se que as atribuições das especialistas são muitas, o que as impede de exercer todas as suas funções, que ficam apenas no papel. Isso é notado tanto pelos professores, quanto pelas próprias supervisoras. Talvez essa insatisfação diante da falta de apoio da supervisão também seja fruto dos problemas de relacionamento presentes na escola. Como exemplo, foi presenciado um momento em que um grupo de quatro professoras se reuniu para reclamar da supervisora da tarde. A alegação era que ela apóia somente um pequeno grupo de professores.

Já na Escola Azul, não há essa reclamação direta sobre a falta de apoio dos profissionais especializados presentes na escola. A insatisfação é mesmo em relação à falta de um maior número de profissionais especializados, além da ausência de psicólogos e assistentes sociais. A presença de alunos em liberdade assistida e de alunos com deficiência mental acentua a necessidade de profissionais capacitados para lidar com esse tipo de situação. Na sala dos professores, em vários momentos foi observada a reclamação de que eles não foram formados para lidar com alunos que apresentam esses problemas.

Uma outra diferença que marca as duas escolas é a questão do apoio para a realização de projetos. Enquanto, na Escola Azul, o apoio, poderia se dizer, é total, ou seja, os professores encontram respaldo tanto das supervisoras, quanto da diretoria para a realização de projetos dentro da sala de aula e, até mesmo, são incentivados a isso, na Escola Amarela a situação é justamente o contrário. Nessa escola, há tanto a falta de apoio da direção e da supervisão, quanto o medo do inspetor da Secretaria de Educação. Na entrevista, a professora de Português contou que chegou a desenvolver um projeto sobre drogas, mas que fez sozinha e escondido com medo de que o inspetor visse e a acusasse de estar saindo do conteúdo.

Na questão pedagógica/administrativa, o Colégio Verde é o oposto das outras duas, pelo menos no que se refere à presença de pessoal especializado. Há uma equipe que conta com a presença tanto de pedagogos quanto de psicólogos. O diretor pedagógico e o vice-diretor da tarde estão sempre presentes na sala dos professores. Há a preocupação em fornecer o apoio pedagógico ao professor.

No entanto, talvez a relação supervisor/professor pudesse ser melhor. Como disse na entrevista, a professora de Português da 4ª série prefere sempre buscar o auxílio de outros professores e somente, quando há algo mais sério, o apoio dos supervisores. Mas, de qualquer forma, é possível afirmar que sempre que o professor procura recebe o apoio solicitado.

O apoio financeiro/material, como foi dito, apresenta uma gradação entre as escolas. No caso da Escola Amarela, poder-se-ia praticamente dizer que não há apoio. Os professores não dispõem de computador na escola para preparar provas e exercícios. O único computador da escola é utilizado para a secretária digitar dados, como as notas finais dos alunos e a formação das turmas.

Na Escola Azul, há um computador na sala dos professores que pode ser utilizado para a digitação de provas, que podem ser impressas na secretaria. O problema da escola é com a falta de uma máquina de xerox, pois a que era utilizada para que os professores tirassem cópias estragou, existindo apenas uma na secretaria e com um funcionamento precário. Mesmo assim, o apoio aos professores está presente, na medida em que a direção participou ativamente na organização do “Projeto Primavera” (projeto pedagógico desenvolvido na escola), que tinha, entre outros, o objetivo de arrecadar dinheiro entre os alunos para a compra de uma nova máquina de xerox.

<sup>45</sup> Professora de Português da 8ª série – Escola Azul.

E, finalmente, no Colégio Verde há tanto a presença de computadores quanto do xerox. Apesar de não existirem computadores destinados ao uso exclusivo dos professores, eles podem utilizar os computadores presentes na escola – são ao todo 52 – para elaborar e imprimir provas. A máquina de xerox pode também ser utilizada com liberdade para reproduzir textos para os alunos. Na entrevista, a professora de Matemática da 4ª série afirmou que até mesmo o apoio financeiro a escola dá.

## **Capítulo VI - Relação com as famílias e com a comunidade**

No que se refere à relação da escola com as famílias e com as comunidades, pode-se dizer que a situação nas três escolas é bastante semelhante, com alguns elementos mais positivos para o Colégio Verde e para a Escola Azul do que para a Escola Amarela. De uma forma geral, o envolvimento dos pais e da comunidade com as escolas é pequeno, sendo, nos três casos, restrito a apenas um determinado grupo.

Assim, nos itens como “a escola estimula a participação dos pais” e “inserção da escola na comunidade” a semelhança é muito grande. No primeiro caso, as três escolas percebem que a participação dos pais na vida acadêmica de seus filhos é pequena e se restringe principalmente às famílias de alunos que apresentam bons desempenhos na escola. Na Escola Azul e no Colégio Verde percebeu-se uma maior disposição para procurar incentivar um maior número de pais a participarem com maior frequência da vida escolar de seus filhos, mas não sabem exatamente como fazê-lo.

Já no segundo item, pode-se afirmar que a inserção das escolas na comunidade, nos três casos, é bastante pequena. Na verdade, nos três estabelecimentos de ensino não há uma grande preocupação em trazer a comunidade para dentro dos espaços escolares.

Apenas no último item, inserção dos pais na administração da escola, percebem-se maiores diferenças entre as três escolas. Nesse caso, a melhor situação é a do Colégio Verde, seguido pela Escola Azul e, por fim, pela Escola Amarela. No Colégio Verde há uma maior consolidação da participação dos pais na administração, que pode ser exemplificada pela existência de uma Associação de Pais e Mestres (APM) bastante atuante dentro dessa escola. No entanto, na Escola Azul, se não existe uma APM e se essa participação ainda está se consolidando, talvez nela os pais tenham tido uma experiência de decisão administrativa e pedagógica muito significativa quando foram chamados a decidir se a escola deveria mudar a sua organização em séries para ciclos. Finalmente, na Escola Amarela, a situação é muito negativa e pode se afirmar que não há uma participação dos pais na administração da escola.

### **1- Como a escola estimula a participação dos pais**

Neste construto, de certa forma, as três escolas apresentam uma situação semelhante. O que se percebeu é que a participação dos pais está sempre limitada a um número restrito, e que nenhuma das escolas conseguiu estabelecer mecanismos que atinjam todas as famílias. No entanto, percebe-se também que na Escola Azul e no

Colégio Verde as lideranças administrativa e pedagógica apresentam uma maior disposição para trazer os pais para “dentro das escolas”.

Nas três escolas, é comum a queixa de que os pais participam pouco da vida acadêmica dos filhos. São poucos os pais que freqüentam o ambiente escolar, sem serem convocados. Nas três escolas, o que se percebeu é que apenas um grupo de pais procura participar das atividades, e que os pais mais ausentes são justamente aqueles cujos filhos mais necessitam de apoio, incorrendo estes em baixo desempenho e em indisciplina. Os motivos apresentados em todas as escolas como responsáveis pela presença insatisfatória dos pais, quando solicitados, são parecidos. Segundo os depoimentos colhidos, as razões mais comuns são: falta de tempo por razões de trabalho, a desestrutura familiar e acomodação dos pais em relação aos filhos, ao deixarem que a escola se responsabilize totalmente por eles.

Essa limitação da freqüência dos pais é vista por todas as escolas como negativa. É unânime a opinião das lideranças administrativas e pedagógicas acerca do fato de que a participação dos pais interfere de maneira positiva no desempenho dos alunos e que essa ausência acarreta malefícios para os alunos.

Diante deste quadro insatisfatório, as ações das escolas também são muito parecidas: chamam os pais em decorrência de indisciplina, ausências prolongadas dos alunos e problemas com desempenho escolar. Procuram também organizar reuniões para a entrega de boletins, além de atividades festivas ou seminários, em que os pais são convidados. As reuniões para entrega de boletins escolares parecem ser as que mais contam com a presença dos pais e é nesse momento que as escolas aproveitam para tratar também de outros assuntos.

No Colégio Verde, a presença da APM oferece mais um espaço para a participação dos pais. No entanto, é sempre o mesmo grupo de pais que coordena a associação, não se contando, assim, com uma participação ativa e maciça das famílias. Segundo o subdiretor, diante dessa participação limitada, a escola procura sempre chamar os pais para algumas atividades: “(...) *Então, independente de estar ocorrendo problema ou não, sempre tem reuniões de avaliação bimestralmente e os pais são chamados à escola, onde a especialista passa como está a situação da turma, como está a situação do aluno, qual é a dificuldade do aluno. Nós temos também o nosso serviço*

*de psicologia que atua constantemente também chamando os pais à escola e fazendo trabalhos de grupo com os pais(...).”<sup>46</sup>*

Na Escola Azul, percebe-se a tentativa de aproximar os pais da escola, independente de estarem acontecendo problemas com os filhos ou não. *“(…) Sempre solicitamos aos pais na reunião que venham, que procurem a escola, independentemente de serem chamados ou não. Quando o pai vem e procura a escola espontaneamente é melhor para nós do que chamar o pai, porque quando chamamos o pai já vem com aquele espírito armado de que houve alguma coisa, de que o filho aprontou ou que aconteceu alguma coisa que não é legal.”<sup>47</sup>* No entanto, tanto a diretora quanto a supervisora reconhecem que, diante das dificuldades em se obter o apoio dos pais, a escola normalmente os chama em dois momentos: quando há problemas com os filhos ou para falar do desempenho das turmas.

Cabe lembrar que apesar de algumas diferenças de iniciativa, as três escolas apresentam as mesmas insatisfações acerca do insucesso das suas tentativas, ou seja, o número de pais presentes e participantes é sempre muito reduzido em relação ao número de alunos das escolas. De forma geral, não há nenhuma iniciativa diferenciada eficiente nas três escolas.

## **2- Inserção da escola na comunidade**

Nesse item de análise, o que se percebeu é que a proximidade entre as três escolas é muito grande: em nenhuma delas há uma participação freqüente da comunidade local nas atividades escolares. Esse fato faz inclusive com que o conceito de comunidade em todas as escolas esteja, na prática, limitado à comunidade escolar, ou seja, aos alunos, pais, professores e funcionários.

É comum, nas três escolas, a opinião de que a participação da comunidade é bastante limitada e não há uma preocupação muito grande das lideranças em desenvolver ações que melhorem essa situação. Assim, a inserção da comunidade local nas escolas está limitada a alguma participação nas festas ou, então, ao uso do espaço escolar para atividades sociais. Na Escola Azul e na Escola Amarela, o espaço escolar é gratuitamente cedido, enquanto o Colégio Verde costuma cobrar uma taxa de aluguel.

<sup>46</sup> Vice-diretor geral – Colégio Verde.

<sup>47</sup> Diretora – Escola Azul.

No Colégio Verde, os depoimentos evidenciam que a comunidade acaba sendo a própria corporação. A escola, entretanto, organiza aulas de natação abertas ao público e a comunidade pode fazer consultas à biblioteca e tirar cópias xerox. Na Escola Azul, a inserção da comunidade se dá através de festas, do empréstimo dos livros da biblioteca, do estabelecimento de postos em campanhas de vacinação e de uma parceria com o SENAI. A escola também cede, quando solicitada, o espaço para que algumas associações comunitárias realizem reuniões e assistam a fitas de vídeo. Finalmente, na Escola Amarela, a participação da comunidade parece ser mais limitada ainda. Nas festas realizadas pela escola, a preocupação maior está voltada para a participação dos pais.

### **3- Inserção dos pais na administração da escola**

Nesse item de análise, o que se percebeu é que há uma gradação entre as escolas no que se refere à influência dos pais na administração da escola bem como à existência de mecanismos de participação. As três escolas contam com o Colegiado, mas as observações indicam que no Colégio Verde há mecanismos de participação consolidados; na Escola Azul, essa consolidação começa a acontecer e, na Escola Amarela, não há mecanismos que levem a uma influência eficaz dos pais na administração da escola.

No Colégio Verde, há duas instâncias de participação: a APM e o Colegiado. A APM é uma associação sem fins lucrativos, com duração por prazo indeterminado e com eleição direta realizada em assembléia. Apesar de constar no regimento que seus membros devem participar da missão de educar os alunos, sua contribuição é, sobretudo, material, tendo ajudado a informatizar e a conectar a escola à Internet, além de contribuir para a compra de livros didáticos, por exemplo. A APM também é fundamental na escola para a congregação de atividades comunitárias. É ela quem cuida das locações de espaço realizadas pela escola e da promoção dos eventos. Vale notar que, apesar de grande influência material e financeira, as decisões administrativas e de gerenciamento são tomadas pelo comando da escola. O diretor reconhece a importância da APM para a escola: *“A influência (da APM) é grande e principalmente de material. Com esses eventos que nós fazemos na escola, essa cessão da quadra, cessão do ginásio, cessão do auditório é tudo administrado pela Associação de Pais e Mestres. É ela que administra essa verba que entra com as festas que nós fazemos aqui e isso*

*depois é revertido em benefício.*”<sup>48</sup> Apesar disso, a participação da APM está limitada a um grupo restrito de pais e mesmo nas assembleias gerais são poucos os pais que comparecem e procuram fazer reivindicações ou dar sugestões.

Os pais que participam do Colegiado também têm uma atuação muito positiva no Colégio Verde. Eles são presentes, colocam suas opiniões e criticam quando tomam uma decisão e esta não é aceita pelo órgão superior. De acordo com o regimento escolar, o Colegiado é o órgão representativo da comunidade escolar com funções de caráter consultivo e deliberativo, nas questões escolares, em conformidade com a resolução do comando da corporação, que estabelece normas para sua instituição e funcionamento. Como exemplo da atuação dos pais no Colegiado, tem-se um episódio em que a escola pretendia mudar o critério de seleção dos alunos de provas para sorteio e eles não aceitaram, alegando que poderia haver uma queda na qualidade de ensino. O fato é que, ao final, o critério de seleção não foi modificado.

Na Escola Azul, os órgãos de participação são o Colegiado e o Conselho Fiscal. Nesta escola, não há nenhum tipo de associação que arrecade fundos, como a APM do Colégio Verde. São quatro pais que participam do Colegiado e três pais que participam do Conselho Fiscal. O que parece é que somente agora estes mecanismos de participação estão se consolidando, pelo menos essa é a opinião da diretora da escola. *“Até no Colegiado que tem os pais que participam, só agora eles estão tendo uma atuação maior porque eu cobro muito. Os pais nunca tiveram a preocupação de divulgar o que foi falado no Colegiado, eles não se reúnem, não se organizam.”*<sup>49</sup> Segundo a diretora, os pais que vêm às reuniões da escola manifestam a vontade de ajudar e começar a participar das decisões, mas depois desaparecem. No entanto, há relatos de que foram os pais que decidiram pela continuidade do sistema de séries na escola, fato que será abordado mais à frente.

Na Escola Amarela, pode-se dizer que não há nenhuma participação dos pais nas decisões administrativas da escola. Apesar da existência de um Colegiado, não há nenhum pai que participe desse mecanismo e o seu representante é uma professora da escola.

<sup>48</sup> Diretor – Colégio Verde.

<sup>49</sup> Diretora – Escola Azul.

## **Capítulo VII - Características do clima interno da escola**

A análise dos itens relacionados ao clima interno das escolas revelou sensíveis diferenças, principalmente da Escola Amarela em relação às outras duas. Assim, no Colégio Verde e na Escola Azul as características do clima parecem favorecer o desempenho dos alunos, enquanto na Escola Amarela a situação é exatamente o contrário.

Assim, no primeiro item, “expectativa em relação ao desempenho dos alunos”, a Escola Amarela apresenta uma postura muito negativa. A diretora, as especialistas e os professores pouco ou nada esperam dos seus alunos. Na Escola Azul e no Colégio Verde as expectativas são muito mais elevadas, sendo que, na primeira, os profissionais do ensino esperam que seus alunos sigam, pelo menos, uma carreira de nível médio e, na segunda, as esperanças se voltam para que os estudantes façam um curso superior ou passem em concursos públicos.

No segundo item, “existência de um clima de ordem”, a situação nas três escolas segue a mesma tendência. Na Escola Amarela, a indisciplina está presente de maneira mais acentuada e a escola não consegue elaborar nenhum projeto com os alunos que busque resolver o problema. Na Escola Azul, a indisciplina também aparece, mas de maneira bem mais controlada e não é considerada como um problema pelos professores. Além do que, essa escola conseguiu implantar vários projetos com os alunos que tinham como objetivo, entre outros, resolver as questões disciplinares. Já, no Colégio Verde, em parte devido à marca hierárquica presente nessa escola, há um grande predomínio de um clima de ordem.

### **1- Expectativa em relação ao desempenho dos alunos**

Pode-se dizer que, no que se refere às expectativas em relação aos alunos, o que se percebeu é que há uma gradação entre as escolas, estando o Colégio Verde em melhor situação, seguido pela Escola Azul e, por fim, pela Escola Amarela. No entanto, há de se ressaltar que, enquanto na Escola Amarela a expectativa é negativa, na Escola Azul e no Colégio Verde, ela possui uma conotação positiva. Assim, se a gradação está presente, há, porém, uma aproximação entre Escola Azul e Colégio Verde.

Na Escola Amarela, é visivelmente baixa a expectativa em relação ao desempenho de seus alunos. Para os professores, os alunos não se interessam por nada que é ministrado na escola. A condição socioeconômica dos alunos é apontada por alguns profissionais da escola como determinante para o seu futuro, sendo recorrente a

seguinte frase: “*o pouco que eles conseguem aprender já pode ser considerado bom demais*”. Segundo a diretora, os alunos da Escola Amarela não têm tanto apoio quanto os alunos de outras escolas e, com isso, a expectativa em relação ao vestibular é baixa. Mesmo provas, como o PROEB/SIMAVE-2000 e o SAEB, são consideradas como fora da realidade dos alunos.

Nesta escola, segundo os professores, os alunos têm que trabalhar para ajudar os pais, vigiando carros, carregando sacolas nos supermercados, e os pais incentivam os filhos a não estudarem para que possam trabalhar e contribuir em casa. A fala de uma professora traduz a situação: “*(Os alunos) são carentes de tudo, socialmente, têm uma dificuldade social muito grande. A maioria mora em favelas, não tem muito acesso nem mesmo a coletivo e vão a pé para a escola. Você vê pelos pezinhos deles que são meninos muito sofridos.(...) E eu acho que isso atrapalha na aprendizagem deles: o sofrimento, a discriminação e o sofrimento social*”.<sup>50</sup>

Percebeu-se que os alunos são inclusive discriminados por alguns professores que enxergam o futuro deles como algo muito difícil, pois não têm apoio nem estrutura para continuar seus estudos. Há uma visão reduzida da capacidade desses alunos: “*eu já ouvi de vários colegas: “esse menino não passa da 8ª série mesmo”*”.<sup>51</sup> Ainda segundo a supervisora, existem alunos que dizem não aprender nada na escola: “*Eles são alunos que precisam de muitas coisas ainda. Eu percebo que mesmo as outras escolas estaduais estão na frente, por que aqui nós temos a dificuldade de interpretação muito grande (...) Da 7ª série, muitos alunos vêm aqui falar “que é isso? Nunca vi isso. Nossa que não tô entendendo o que é isso não, não sei como é que faz isso.” (...) Então é uma falta de interesse muito grande*”.<sup>52</sup>

A Escola Azul demonstra uma expectativa mais positiva, o que a aproxima do Colégio Verde. Apesar das queixas de que os alunos são desmotivados e fracos e de que não percebem a importância do estudo para o futuro, nas entrevistas, tanto a diretora e a supervisora quanto as professoras mostraram-se otimistas em relação ao desempenho futuro dos alunos. Todas elas acreditam que a escola se preocupa em atender o aluno, não só na nota, mas na aprendizagem também. Como incentivo aos alunos, a escola procura sempre entregar uma cartinha parabenizando aqueles que tiveram bons resultados. A diretora chegou a citar na entrevista casos de ex-alunos que obtiveram

<sup>50</sup> Professora da Sala de Projetos – Escola Amarela.

<sup>51</sup> Supervisora da manhã – Escola Amarela.

bons resultados em vestibulares formando-se em Medicina, Direito, História e Letras. Para ela, são pequenos resultados, mas que vêm melhorando a expectativa em relação aos atuais alunos. O que se percebe é que, na Escola Azul, a expectativa não é que todos os alunos passem no vestibular, mas que eles possam pelo menos seguir uma carreira técnica ou no comércio.

Já no Colégio Verde, a expectativa aumenta consideravelmente. O Colégio homenageia o melhor aluno dos simulados, está sempre preocupado e incentivando seus alunos através de orientação vocacional e palestras sobre profissões. Há a preocupação de estimular o aluno para o vestibular. Na fala do diretor, percebe-se a valorização da escola e dos alunos: *“Você vê, o Colégio Verde tem cinqüenta e um anos, então nós recebemos visita aqui a todo o momento de profissionais de toda área, juiz de direito, promotor de justiça, desembargador, secretário de várias fases do governo, da prefeitura que tem o prazer de vir aqui visitar a gente e dizer, técnico de futebol que foi professor aqui, que foi aluno e dizer: ‘eu fui aluno do Colégio Verde’. Então a gente vê que os nossos alunos sempre se sobressaíram nas mais diversas profissões e a expectativa é que os atuais também se sobressaiam.”*<sup>53</sup>

Essa visão do diretor é compartilhada também pelo diretor pedagógico e pelos professores. Para o diretor pedagógico, os ex-alunos são como “da melhor qualidade”. A fala da professora de Português da 8ª série deixa bem clara essa boa expectativa: *“Minha expectativa é a melhor possível, que eles se saiam bem, que consigam tudo de bom, os melhores empregos, concursos, tudo isso a gente quer para eles. (Queremos que sejam) seres humanos mesmos, dignos de falar que estudaram no Colégio Verde, da gente ter orgulho deles.”*<sup>54</sup>

Assim, pode-se perceber que, entre o Colégio Verde e a Escola Amarela, existe uma separação enorme. Enquanto os professores da Escola Amarela rotulam seus alunos e afirmam que eles já estão desinteressados desde as séries iniciais, os professores do Colégio Verde esperam que todos os seus alunos façam um curso superior. Aliás, essa diferença entre as duas realidades chegou, até mesmo, coincidentemente, a ser assinalada pela supervisora da Escola Amarela, na entrevista: *“O Colégio Verde trabalha em cima do PROEB/SIMAVE-2000 (...) eles trabalham com os alunos no sentido de competição mesmo. Assim no nosso caso, por exemplo, nós ficamos à mercê*

<sup>52</sup> Supervisora da manhã – Escola Amarela.

<sup>53</sup> Diretor – Colégio Verde.

*e eu acho que a gente fica vulnerável. Porque nós nunca sabemos, entre aspas, que tipo de aluno nós estamos recebendo”.*<sup>55</sup>

## **2- Existência de um clima de ordem**

A coleta de dados mostrou que, nesse item de análise, há também uma gradação, na mesma direção, entre as escolas, semelhante à do item anterior. A Escola Amarela enfrenta graves problemas disciplinares. Já a Escola Azul e o Colégio Verde tratam da questão disciplinar com ações direcionadas e eficazes.

A Escola Amarela e a Escola Azul vivem situações semelhantes quando confrontadas com as conseqüências do Estatuto da Criança e do Adolescente nas situações práticas do dia-a-dia das escolas. Ao contrário do Colégio Verde, que desconsidera o Estatuto e atua punitivamente em relação aos seus alunos, as duas escolas se sentem “reféns” dos direitos estabelecidos pelo Estatuto, tornando-se difícil controlar a questão disciplinar. *“Depois desse Estatuto que dá tanto direito até para aqueles que transgridem as normas, eles ficaram se sentindo muito donos da situação e usam isso. Então eles pioraram muito o comportamento, porque estão acobertados pelo Estatuto.”*<sup>56</sup> No entanto, se, nesse sentido, as dificuldades das duas são as mesmas, as realidades são bem diferentes. Tem-se assim que na Escola Amarela os problemas de indisciplina são maiores que na Escola Azul.

Na Escola Amarela, a indisciplina interfere diretamente no funcionamento da escola. Os alunos costumam ficar fora das salas de aula, misturando-se com os que estão fazendo educação física. Há também problemas de agressão verbal e física entre alunos e dos alunos em relação aos professores, além dos problemas de pichações. Para a supervisora, a indisciplina dificulta o trabalho dos professores: os alunos não respeitam os professores, saem da sala de aula sem autorização e muitos professores não conseguem ministrar sequer uma aula. Na Escola Amarela, há, porém, uma grande diferença entre os turnos, sendo que o da tarde é mais tranquilo que o da manhã.

Todavia, o fato é que essa escola não consegue colocar em prática nenhum tipo de trabalho com os alunos para tentar solucionar essa questão. Para a professora da sala de projetos, isso acontece, em parte, por causa da falta de integração entre os

<sup>54</sup> Professora de Português da 8ª série – Colégio Verde.

<sup>55</sup> Supervisora da tarde – Escola Amarela.

<sup>56</sup> Diretora – Escola Azul.

profissionais e, em parte, devido à constante presença autoritária do inspetor escolar nesta escola: *“Então, não existe democracia, fica uma coisa muito dominadora e é isso que dá para a gente sentir.”*<sup>57</sup>

Outro elemento que contribui para a forte presença da indisciplina na Escola Amarela é a carência de profissionais especializados. A escola não conta com ninguém para vigiar os alunos na hora do recreio, fato que segundo a especialista sobrecarrega os funcionários da escola. Quem cumpre essa função é então um policial militar que, como foi anteriormente apontado, não possui formação para lidar com estudantes.

Na entrevista, a diretora assumiu que a indisciplina é um problema na escola que afeta diretamente o desempenho dos alunos. Para ela, a falta de objetivos dos alunos é também uma das causas da indisciplina: *“(...) porque tem meninos que não têm objetivos, eles estão sem objetivo nenhum, vêm à escola simplesmente por vir e então não tem aquela, igual antigamente, quando a gente estudava, a gente tinha aquela responsabilidade de estudar, chegar em casa, refazer os exercícios (...).”*<sup>58</sup>

A Escola Azul encontra-se numa situação um pouco melhor. Percebe-se que nela, apesar de uma presença maior de problemas de indisciplina do que no Colégio Verde, a direção consegue tomar ações com o objetivo de solucioná-los. Nesta escola, há um sistema de câmaras instaladas no pátio e no corredor, com o objetivo de monitorar o comportamento dos alunos. Os problemas relatados são de agressão verbal dos alunos em relação aos professores, de pichações e até mesmo de racismo. Já houve casos também em que alunos foram pegos com drogas dentro da escola. Há também dificuldades com alunos que se negam a utilizar o uniforme.

Todavia, a direção da escola tem procurado solucionar todos esses problemas. As pichações, por exemplo, diminuíram quando a escola desenvolveu um projeto com os alunos, mostrando que não se deve pichar as salas e o prédio da escola. Da mesma maneira, a questão dos alunos que vão à escola sem uniforme procura ser resolvida através da conversa com os pais. A existência de projetos interdisciplinares na Escola Azul é tida como um fator que contribui para melhorar o comportamento disciplinar dos alunos, modificando o seu desempenho. Nas entrevistas, ao contrário do que acontece com a Escola Amarela, o que se percebeu é que a indisciplina não é vista como um

<sup>57</sup> Professora da Sala de Projetos – Escola Amarela.

<sup>58</sup> Diretora – Escola Amarela.

problema que interfere na rotina da escola e que os casos que aparecem são bem solucionados pela direção.

Para a diretora, há, no entanto, limitações à ação da escola devido especialmente à classe econômica dos alunos, que parece determinar que os alunos de escola pública recebam menos apoio em casa e com isso apresentem mais dificuldades disciplinares. Outro limite é, como já foi apontado, a dificuldade de punição devido ao Estatuto da Criança e do Adolescente. Para a professora de Português da 8ª série da Escola Azul, as atuações do Estatuto e do Conselho Tutelar fazem com que a escola não tenha como solucionar o problema de alunos que não se adaptam à escola e que, no entanto, não podem ser transferidos.

Já no Colégio Verde, a situação disciplinar é bem mais controlada. O colégio, como já dito, age com autonomia para punir os alunos, podendo transferi-los para outra unidade, ou até mesmo expulsá-los. Os casos de indisciplina que aparecem normalmente estão ligados a pequenos problemas, como discussões entre alunos e pichações. Lá, os alunos possuem um manual de conduta e, diferente das outras duas escolas, há uma equipe de disciplinários que controlam os alunos nos corredores, durante o recreio, anotando as ocorrências. Os alunos só saem das salas de aula no 2º andar se estiverem portando crachás. A disciplina não é encarada como problema na escola, é um fato natural que não atrapalha o seu funcionamento. *“Tenho procurado orientar os nossos disciplinários. (...) Ensinamos relacionamento interpessoal, tratamento com os alunos e fazemos reuniões com os disciplinários constantemente mostrando que o aluno tem que ser tratado como um adolescente, que o adolescente normalmente ele contraria(...).”*<sup>59</sup>

Segundo o subdiretor, a disciplina é uma realidade da escola e o colégio procura cumprir o que está previsto no Regimento Escolar e no manual do aluno. O que se percebe é que nas outras escolas, menos na Escola Amarela e mais na Escola Azul, as medidas que se encontram no Regimento Interno não são colocadas eficazmente em prática devido, em parte, à falta de autonomia da escola para resolver seus conflitos internos, o que no caso do Colégio Verde não acontece. Assim, enquanto nas duas os alunos estão “protegidos” pelo Estatuto e pelo Conselho Tutelar, no Colégio Verde as punições verdadeiramente ocorrem.

<sup>59</sup> Diretor – Colégio Verde.

Em relação à organização administrativa, a situação entre as escolas é semelhante à questão disciplinar. A Escola Amarela também não possui uma organização administrativa muito eficiente. Enquanto na Escola Azul e no Colégio Verde, os sistemas são todos informatizados e a questão administrativa funciona bem, na Escola Amarela nenhum registro e nenhum tipo de serviço de secretaria é informatizado. Nesta escola, boa parte das funções administrativas encontra-se inclusive a cargo do inspetor escolar. Já na Escola Azul e no Colégio Verde, percebeu-se que há uma preocupação constante em manter a ordem e a organização. Ainda assim, pode-se dizer que a situação no Colégio Verde é melhor em alguns aspectos, como, por exemplo, em relação à pontualidade dos professores.

## **Capítulo VIII - Características do ensino**

Nesse grupo de itens de análise, há novamente uma aproximação muito grande entre a Escola Azul e o Colégio Verde e um distanciamento da Escola Amarela em relação às outras duas. O principal motivo para essa posição das escolas está ligado ao fato de que apenas a Escola Amarela fez a transição para ciclos, enquanto a Escola Azul e o Colégio Verde permanecem funcionando em série e começam, aos poucos, a adotar alguns elementos presentes no sistema de ciclos.

Na verdade, essa diferença entre as escolas não acontece devido às características do sistema de ciclos, mas sim devido ao fato de que a Escola Amarela não conseguiu fazer uma transição de série para ciclos. Essa escola simplesmente extinguiu vários mecanismos do sistema de séries, mas, em contrapartida, não conseguiu implantar os mecanismos correspondentes do sistema de ciclos. Dessa maneira, nos itens de análise “existência de estrutura de monitoramento do desempenho dos alunos”, “política de reprovação e aceleração de alunos”, “processo de ensino utilizado” e “existe uma referência clara sobre o que ensinar”, essa escola apresenta uma situação muito desfavorável, em que se observa a falta de objetivos, a incapacidade de aliar o ensino dos aspectos cognitivos e a progressão continuada, a quase inexistência de um monitoramento do desempenho dos alunos, etc.

Já o Colégio Verde e a Escola Azul, nesses mesmos itens, apresentam uma situação muito mais eficaz e semelhante. As duas escolas têm procurado adotar o sistema de séries, incorporando alguns elementos dos ciclos, especialmente a Escola Azul. Nesse ponto, esta escola destaca-se por exercer sua autonomia pedagógica, optando por permanecer no sistema de séries, apesar de toda a pressão contrária da Secretaria de Educação. A Escola Azul vive um processo bastante consciente de transição de alguns elementos para o sistema de ciclos.

Por fim, no item “ênfase nos aspectos cognitivos”, as três escolas adotam posturas bem diferentes. A Escola Amarela apresenta uma indefinição muito grande, sendo que não foi possível constatar uma política consciente de ênfase ou em aspectos cognitivos ou em aspectos ligados à formação humana. Na Escola Azul, pelo contrário, há uma política muito clara e a escola apresenta experiências muito interessantes através de projetos interdisciplinares em que consegue aliar o ensino dos aspectos cognitivos com a formação humana. Por fim, o Colégio Verde apresenta uma postura bem mais clara de ênfase na questão cognitiva.

## 1- Ênfase nos aspectos cognitivos

Pode-se dizer que nesse item de análise as três escolas se diferenciam bastante. A Escola Amarela é marcada por uma indefinição em relação às concepções educativas, não se percebendo uma política consciente e coerente de ênfase em um dos aspectos. A Escola Azul caracteriza-se por uma tentativa em associar ambos os aspectos, que pode ser percebida tanto pela postura dos profissionais da escola, quanto pelas ações que são desenvolvidas. E o Colégio Verde distingue-se por uma clara ênfase nos aspectos cognitivos, demonstrada pela preocupação da escola em relação aos resultados dos alunos no vestibular, por exemplo, mas procura também oferecer uma formação humana.

No período em que foi realizada a pesquisa, a Escola Amarela vinha vivenciando um momento delicado devido à mudança do sistema de ensino de séries para ciclos, que necessariamente deveria produzir uma mudança nas concepções de educação. *“A gente tem trabalhado muito o lado humano da criança(...) a educação está mudando e a gente tem que formar valores, tem que formar cidadãos e não só encher os alunos de conteúdos, tem que ver a parte humana dele(...) e nós temos que atender esse lado que às vezes vem com uma defasagem muito grande”.*<sup>60</sup>

No entanto, o que se percebeu é que os profissionais da Escola Amarela demonstram grande insegurança quanto às mudanças nas concepções educativas, o que se traduz em indecisões sobre o que, quando e como ensinar. Apesar da fala da diretora, acima citada, não se percebeu na escola por parte das lideranças administrativa e pedagógica a preocupação em estabelecer uma política de ensino, que desse um rumo ao trabalho dos professores. O que acontece é que os professores se sentem inseguros e indecisos diante das pressões do Estado, na figura do inspetor escolar, para que se trabalhe a formação humana dos alunos. Além disso, não encontram um apoio na escola que os oriente a como garantir uma qualidade no ensino dos conteúdos cognitivos e, ao mesmo tempo, trabalhar outros aspectos. Os profissionais da escola reclamam de ter que passar a incorporar em sua prática uma concepção educativa pautada na aprendizagem tanto de conteúdos disciplinares quanto de comportamentos e atitudes que favoreçam essa aprendizagem.

<sup>60</sup> Diretora – Escola Amarela.

Na entrevista, a supervisora da tarde afirmou que os professores ainda são muito conteudistas e que ela vem procurando orientá-los para que eles busquem também trabalhar com a formação humana: *“Nós tivemos professores o ano passado e até alguns que estão trabalhando ainda que estavam muito preocupados com esse negócio de conteúdos. E então, eu fui tentando mostrar isso para elas que a gente não tem obrigação de cumprir um programa, que o importante é que o que for ensinado, que o aluno aprenda.”*<sup>61</sup>

No entanto, as informações coletadas através das observações deixam claro que na Escola Amarela essas mudanças têm sido incorporadas sem, a priori, serem debatidas e apreendidas pelos profissionais da escola. Ficou evidente que essas profissionais não tiveram momentos de reflexões que permitissem o entendimento das políticas educacionais adotadas pelo Estado e as estão incorporando sem ao menos entender ou mesmo acreditar ser possível colocá-las em prática. Essa lógica tem se traduzido de maneira perversa tanto para os profissionais, que se sentem angustiados e inseguros sobre o que, quando e como ensinar, como para os alunos, que não estão conseguindo um bom desempenho escolar.

A Escola Azul também vem passando, como a Escola Amarela, pelo desafio das mudanças na concepção de educação. Mas, diferentemente desta última, o que se percebe é que na Escola Azul há uma preocupação em se discutir as mudanças propostas pela Secretaria de Educação e fazer, aos poucos, as modificações necessárias. A experiência desta escola parece demonstrar a possibilidade de incorporar e promover mudanças nas concepções educativas, paulatinamente e concomitantemente ao entendimento e segurança dos profissionais da escola.

O primeiro indício dessa postura diferenciada foi o fato de que a escola, com o apoio dos pais, optou por não realizar de imediato a mudança formal de série para ciclos, uma vez que achavam não estar preparados, professores, alunos e pais, para vivenciarem com sucesso essa mudança. Mas, aos poucos, a escola vem incorporando modificações, relativas à forma de organização em ciclos, na forma de ensinar e de avaliar.

O que se percebeu é que na Escola Azul a tentativa de se equilibrar os aspectos cognitivos e a formação humana está muito presente. Na entrevista, a diretora informou

<sup>61</sup> Supervisora da tarde – Escola Amarela.

que a escola procura dividir meio a meio a preocupação com estes objetivos. Porém, enquanto na Escola Amarela essa preocupação parece existir apenas no discurso, na Escola Azul, várias são as ações em que se pode perceber eficazmente esse direcionamento. Essas ações traduzem-se em vários projetos interdisciplinares que a escola vem realizando, alguns por iniciativa própria e outros através do apoio da Secretaria de Educação, e que focam a dupla dimensão: o cognitivo e a formação humana.

Um exemplo é o Projeto afetivo-sexual da Secretária de Educação que foi realizado na Escola Azul. Neste projeto, a escola procurou, ao mesmo tempo, trabalhar com a questão da experiência sexual dos alunos, oferecendo orientações educacionais para estes e seus familiares juntamente com os aspectos cognitivos. Na entrevista, a professora de Português da 8ª série deixa clara a preocupação em se trabalhar com ambos os aspectos, buscando trabalhar interpretações de textos a partir do tema da sexualidade: *“Eu já trabalhei textos, dois tipos de textos falando sobre o problema da adolescência, o namoro, o beijo, o abraço. O problema do adolescente se identificar com os próprios colegas, se auto-afirmar como menino, como menina, aquela cobrança que os próprios colegas têm por eles serem adolescentes, essas dificuldades(...) como a gravidez. Nós já tivemos vários casos de gravidez(...) Fora esses projetos, muitas vezes eu passo filmes sobre contos que eles já leram em sala de aula.”*<sup>62</sup> Para ela, esse tipo de iniciativa é muito importante, pois ao mesmo tempo em que se ministram conteúdos, trabalha-se com a formação humana e a realidade imediata dos alunos. A professora de Português acredita que esses projetos vêm tendo um resultado muito positivo, sendo que os alunos estão mais participativos e interessados nos assuntos escolares.

Há ainda outros projetos de iniciativa da própria escola, como a idéia de se implantar uma série de oficinas com o objetivo de promover o ensino do conteúdo formal através de situações do cotidiano do aluno, adotando-se mecanismos diferentes da aula expositiva. Um exemplo é o Projeto Ecologia que foi criado pelos professores da escola e se desenvolveu em forma de gincana. Neste projeto, a escola conseguiu aliar o ensino de aspectos cognitivos, a formação humana e o desenvolvimento de habilidades e competências, através de tarefas propostas aos alunos para cuja realização eram necessárias pesquisas teóricas, criação e confecção de materiais e, até mesmo,

<sup>62</sup> Professora de Português da 8ª série – Escola Azul.

apresentações artísticas. Os alunos aprenderam sobre o ciclo da água, sobre o tabagismo, ao mesmo tempo em que tiveram que cuidar do visual da escola e criar objetos a partir de materiais reciclados.

Ainda assim, os projetos interdisciplinares enfrentam algumas dificuldades de implantação devido à falta de profissionais especializados na Escola Azul. Foi constatado que muitas propostas importantes são deixadas de lado, ao mesmo tempo em que os projetos realizados não são retomados ao longo dos anos.

Finalmente, o Colégio Verde, apesar de também incorporar o discurso da importância da formação humana e estar procurando inserir esses elementos nas práticas educativas, o que se percebe é que a ênfase é principalmente nos aspectos cognitivos. É interessante perceber que o Regimento Interno da Escola, embora apresente como filosofia da escola a formação humana, coloca como objetivos a serem cumpridos em 2001: estar entre os cinco melhores no PROEB/SIMAVE-2000; aumentar para 93% a taxa de aprovação, garantindo a qualidade do processo ensino-aprendizagem; e aumentar para 60% o número de alunos aprovados em vestibulares e outros concursos.

Evidentemente, ao se estabelecerem essas metas para os alunos, faz-se necessário optar por um ensino muito voltado para a grade curricular. O que parece é que a preocupação da escola está direcionada para que os alunos sejam preparados de forma a obter bons resultados em exames classificatórios, como os vestibulares e os concursos públicos. A mesma preocupação se manifesta inclusive em relação ao PROEB/SIMAVE-2000, a partir de uma má compreensão dos seus objetivos.

Nesse sentido, aliam-se a esses objetivos traçados pelo Regimento Interno algumas das práticas cotidianas da escola. O que se percebeu é que o assunto “vestibular” está frequentemente presente na escola. Tem-se, como exemplo, o fato de que o Colégio Verde procura sempre realizar simulados ao final de cada etapa, homenageando publicamente os alunos que se destacam.

Contudo, as entrevistas mostram que os profissionais da escola não consideram somente os aspectos cognitivos, procurando também trabalhar a formação humana. *“Hoje mesmo nessa reunião de professores eu estava orientando, falando com o professor com essa preocupação com o vestibular e que muitas vezes o professor esquece de educar os alunos. O Ensino Fundamental e médio existem para educar e*

*não só para ele passar em vestibular, eu acho que passar no vestibular tem que ser uma consequência da educação que ele teve.”*<sup>63</sup>

O que se percebeu nas entrevistas com o diretor, o subdiretor e o diretor pedagógico é que a escola está preocupada em oferecer os dois tipos de formação aos seus alunos. “(...) nós nos preocupamos muito com isso, eu mesmo falo com os professores constantemente: ‘conversa com o aluno, ensina para ele outras coisas, além do que está na grade curricular’”.<sup>64</sup> Um exemplo disso é que a escola procura realizar atividades como teatros e passeios com o objetivo de promover a formação humana.

No entanto, não há como negar que o cotidiano da escola está marcado pela preocupação com os resultados dos alunos nos exames classificatórios. Pode-se dizer que, se há no Colégio Verde uma preocupação dos profissionais em incorporar em suas práticas de ensino a formação humana, a política de se enfatizar os aspectos cognitivos está presente de forma mais marcante nesta escola.

## **2- Existência de estrutura de monitoramento do desempenho dos alunos**

Através da comparação entre as escolas, o que se percebeu nesse item de análise é que a Escola Azul e o Colégio Verde vivem situações semelhantes, enquanto a Escola Amarela apresenta uma vivência mais contrastante em relação às outras duas. Nessas escolas, pode-se dizer que o controle do desempenho dos alunos é feito principalmente por uma avaliação formal, mas acompanhada da tentativa de inserir novos métodos avaliativos. Já na Escola Amarela, o controle do desempenho dos alunos encontra-se bastante desestruturado.

Assim, na Escola Amarela, o que se percebe é que não há uma política clara de monitoramento dos alunos. Desde o fim das séries, a escola não adota mais a avaliação formal com provas e notas. A partir de então, ela optou pela avaliação diagnóstica, em que são avaliados o comportamento, a participação, o interesse e os trabalhos que são realizados. No entanto, essa forma de avaliar não vem funcionando da maneira ideal. Como exemplo, basta observar os diários dos professores. Apesar da existência neles de um espaço reservado para monitoramento de cada aluno, isso não é feito pelos professores, e somente, na última hora, quando o inspetor escolar cobra, esse espaço é

<sup>63</sup> Diretor – Colégio Verde.

preenchido. Dessa maneira, em vez de servir para a reflexão dos professores e também como um instrumento de monitoramento do desempenho do aluno, a avaliação dos alunos transforma-se em uma tarefa burocrática.

Percebe-se que na Escola Amarela a adoção do sistema de ciclos não foi acompanhada de reflexão, de aprendizagem e de mudança de mentalidade por parte dos profissionais da escola. Alia-se também a isso o fato de que na escola a desunião entre os professores é tão grande que acaba por impedir a construção de diretrizes que apresentem os caminhos para a avaliação dos alunos, bem como para o monitoramento do seu desempenho. Na entrevista, o professor de Matemática da 8ª série comentou que hoje tem dificuldades para avaliar os alunos, pois não pode mais realizar a avaliação tradicional com a qual estava acostumado. Para ele, as notas e as provas são também importantes e acredita que os alunos sentem falta delas.

Na verdade, as observações mostraram que a Escola Amarela é ineficiente na criação de uma estrutura de monitoramento do desempenho dos alunos. Como já mostrado no construto “Existência de um projeto pedagógico e o envolvimento com ele”, o projeto é um exemplo disso, na medida em que reflete claramente a falta de uma reflexão da escola sobre esse assunto.

Mesmo as tentativas colocadas em prática com o objetivo de criar um monitoramento do desempenho dos alunos também não vêm dando certo. Segundo a supervisora da tarde, as propostas da escola esbarraram nas interferências do inspetor escolar, orientado pela Secretaria de Educação, que acabaram por inviabilizar a sua execução. Um exemplo é a sala de projetos, criada inicialmente com o objetivo de monitorar o desempenho de alunos acima de 10 anos que não são alfabetizados. Devido à intervenção da Secretaria, o espaço acabou por se transformar em uma 4ª série: “(...) eu fico muito triste, é que de uma certa forma o nosso projeto não foi apoiado, a ponto da Secretaria não regularizar. A sala é reconhecida como 4ª e não como projeto e ela tinha que ser reconhecida como projeto, tinha que receber material(...) eu não tenho apoio da Secretaria. A escola dá um apoio como dá para outras salas e eu acho que pelo fato dessa sala ter alunos com a aprendizagem defasada, ela tinha que ter apoio diferenciado, a sala só vai bem porque eu tenho boa vontade.”<sup>65</sup>

<sup>64</sup> Diretor Pedagógico – Colégio Verde.

<sup>65</sup> Professora da Sala de Projetos – Escola Amarela.

Percebe-se que na Escola Amarela as pressões da Secretaria de Educação, aliadas às dificuldades de aprendizado dos alunos, vêm fazendo com que os profissionais se sintam perdidos em relação a como conciliar a progressão continuada com a aprendizagem. Na prática, o que vem sendo deixado de lado é justamente o controle sobre o desempenho dos alunos. Foi amplamente observado na escola como prática comum o professor avaliar o aluno e conversar com a supervisora para que seja enturmado em outra série, sem a necessidade de realização de uma prova ou de decisão compartilhada com o Conselho de Classe. Da mesma maneira, o comentário da professora da sala de projetos na entrevista demonstra bem essa situação. Segunda ela, hoje se o aluno souber ler, escrever, interpretar e fazer “continhas”, é possível colocá-lo na 5ª ou na 6ª série evitando-se, assim, a defasagem idade/série e garantindo-se o “bom funcionamento” dos ciclos.

A Escola Amarela, apesar das dificuldades apontadas, procura tomar algumas providências quando os professores percebem que os alunos não estão aprendendo. Durante as aulas de educação física, são dadas aulas de reforço para os alunos com dificuldade e a supervisora procura também mudá-los de sala, na tentativa de fazê-los vencer as dificuldades. A supervisora afirma realizar testes em alguns alunos para identificar a origem da dificuldade. Contudo, durante o período de observação, não se constatou a existência desse tipo de teste a não ser quando o objetivo era a reclassificação dos alunos. Quando muitos alunos não aprendem, a supervisora diz diagnosticar rápido, na segunda semana, agindo na tentativa de reiniciar as atividades e também promovendo uma reenturmação dos alunos. Em relação aos exercícios dados para os alunos fazerem em casa, o que se percebeu é que apenas nos ciclos iniciais há a preocupação em verificá-los; nos ciclos equivalentes ao intervalo da 5ª à 8ª séries, não há uma cobrança.

A Escola Azul, diferentemente da Escola Amarela, possui claras diretrizes de avaliação e de controle do desempenho dos alunos, que são seguidas por todos os professores. A opção por manter o sistema de séries fez com que permanecesse na escola a avaliação formal. Dessa forma, todos os professores utilizam critérios comuns de avaliação, a saber: as provas, os trabalhos e os deveres de casa.

Na verdade, a manutenção da estrutura de monitoramento do desempenho dos alunos, através principalmente da avaliação formal, foi um dos motivos que fez com que a escola optasse por não adotar o sistema de ciclos e a progressão continuada. Para a

supervisora, é através dos deveres de casa que os professores ficam sabendo do desempenho e do envolvimento dos alunos com os estudos. Já as provas servem como motivação para que os alunos estudem, e através delas a escola toma conhecimento sobre o desempenho dos discentes.

A supervisora afirma que a escola tem a nota como objetivo, e alunos com bom desempenho são parabenizados através de cartas, o que também acontece no Colégio Verde. Já os alunos infreqüentes ou com mau desempenho são notificados aos pais e encaminhados para a recuperação paralela, não se deixando acumular dificuldades e defasagens de aprendizagem.

Mesmo assim, se a avaliação formal permanece, há na Escola Azul a tentativa de praticá-la conjuntamente com a avaliação diagnóstica realizada no sistema de ciclos. A diretora destaca inclusive a importância do programa de treinamento que vem sendo realizado atualmente nas escolas, o SIAPE, como foi discutido no construto “oportunidades de treinamento”, para que os professores tomem conhecimento das possibilidades de diferentes maneiras de avaliar de acordo com a atividade e o momento. Para ela, aos poucos os professores vêm esclarecendo suas dúvidas e mudando o seu comportamento no momento de avaliar, conseguindo discernir sobre quando realizar a avaliação classificatória e quando realizar a avaliação formativa. Como mostrado no item de análise anterior, a professora de Português da 8ª série confirma essa opinião da diretora.

Finalmente, deve-se ressaltar que a Escola Azul propõe realizar correções necessárias na Proposta Pedagógica e no planejamento didático, se os resultados do PROEB/SIMAVE-2000 apontarem essa necessidade, e ainda realizar pelo menos quatro registros anuais sobre o desempenho dos alunos. Esta postura diferencia esta escola da Escola Amarela, já que nesta última não existe uma reflexão sobre a possibilidade e a necessidade de reorientar o trabalho pedagógico e ela também não consegue, de maneira geral, perceber a importância dos sistemas de monitoramento do desempenho dos alunos, como o PROEB/SIMAVE-2000.

O Colégio Verde, como a Escola Azul, apresenta diretrizes no que se refere à avaliação e ao monitoramento do desempenho dos alunos. Em relação à avaliação, o que se percebe é um destaque maior para a avaliação formal, que, no entanto, convive com outros métodos avaliativos.

A avaliação é feita com o objetivo de produzir diagnósticos que permitam conhecer o desenvolvimento dos discentes, bem como apontar necessidades de mudanças no processo pedagógico. Há a tentativa de realizar a avaliação ao longo de todo o ano letivo, sendo que o aluno deve ser avaliado como um todo nos aspectos cognitivo, afetivo e psicomotor. O Colégio Verde procura ainda realizar uma auto-avaliação por parte dos alunos. Contudo, ao final de cada bimestre, as notas são quantitativas, e cada aluno recebe um boletim com a nota e a frequência, o que demonstra uma maior ênfase na avaliação quantitativa.

Nas entrevistas, os professores falam sobre a valorização de atividades realizadas na sala de aula, da avaliação da participação e do interesse dos alunos. Alguns professores lamentam o uso da prova, mas dizem procurar equilibrar a avaliação através dos pontos destinados para o conceito, com os quais avaliam a participação e o interesse.

A professora de Português do Colégio Verde, na entrevista, comentou sobre uma avaliação diagnóstica que realizou no início do ano, com os alunos da 8ª série e diz ter se espantado com o mau desempenho e ter se angustiado por não saber se voltava às matérias anteriores, sacrificando as matérias da 8ª série, ou se prosseguia com o conteúdo normal. Mencionou que considera um crime a progressão continuada, uma vez que alunos de 8ª série não venceram conteúdos da 5ª. A estratégia dessa professora é tentar desvincular ao máximo as atividades de notas, uma vez que considera as notas um empecilho na busca de um ensino voltado para a aprendizagem. Assim, tem atribuído a mesma nota a todas as atividades e no final do bimestre tira a sua média.

Na verdade, nas entrevistas, o que se percebeu é que há uma preocupação de grande parte dos professores com a mentalidade dos alunos e dos pais que ainda não desvincularam a aprendizagem da nota e priorizam sempre a nota, mesmo que a aprendizagem seja sacrificada. Vários dos docentes têm buscado estratégias, como a professora de Português, para superar essa dificuldade e ajudar a mudar a concepção de avaliação também dos alunos e de seus pais. Um exemplo dessas estratégias é a tentativa de elaborar exercícios e provas em duplas com o objetivo de que um aluno ajude o outro a alcançar a aprendizagem.

No Colégio Verde, quando os alunos apresentam dificuldades em aprender, existe uma atividade denominada monitoria que acontece em grupo, com um aluno ajudando o outro. A professora da 4ª série comentou que procura dar a atividade de

monitoria durante as aulas de Educação Física, de maneira semelhante como acontece na Escola Amarela. Segundo os professores, ainda há na escola a presença de alguns pais que se dispõem a ajudar os alunos nas atividades escolares.

Dessa maneira, pode-se dizer que, no Colégio Verde, há uma estruturação muito grande no monitoramento do desempenho dos seus alunos, que se manifesta a partir das diversas atividades apontadas acima. O que se percebe, através da opinião dos professores e das várias formas avaliativas presentes nas escolas, é que, apesar de ainda haver uma prioridade na avaliação formal, o Colégio Verde vem passando por uma transição.

### **3- Política de reprovação e aceleração de alunos**

Há aqui uma aproximação entre a Escola Azul e o Colégio Verde. Enquanto na Escola Amarela não há reprovação de alunos, nas duas escolas esse elemento continua a existir, havendo, no entanto, uma preocupação em evitar a reprovação ao máximo.

Desde o ano 2000, quando a Escola Amarela se organizou em ciclos, não há mais reprovação de alunos, sendo que a defasagem idade/série é resolvida através de uma política de reclassificação. Porém, o que se percebeu é que há problemas na execução desse sistema na escola. A maneira como o sistema de ciclos foi adotado, sem que houvesse uma preparação dos profissionais da escola, fez com que até hoje eles não saibam como lidar de maneira positiva com esse sistema. O grande problema é que muitas vezes a progressão continuada dos alunos nos ciclos não é acompanhada da aprendizagem esperada.

Na entrevista, a professora da sala de projetos demonstrou bem essa preocupação. Ela apontou para o fato de que, se é positivo evitar a reprovação dos alunos que vinha causando uma defasagem muito grande em relação à idade e à série, ao mesmo tempo, é negativo o fato de essa progressão continuada não estar vinculada a uma garantia de aprendizagem.

A política de reclassificação funciona através de provas que são elaboradas pela supervisora do ciclo básico e acontece quando se percebe melhora notável no desempenho dos alunos com defasagem idade/série. Segundo a supervisora, esse processo é importante, pois, muitas vezes, por exemplo, um aluno com 14 anos na 4ª série, de repente, no meio do ano demonstra um bom rendimento, tornando-se

necessária a sua reclassificação. No entanto, as observações constatam que a forma como são realizadas essas avaliações não permite monitorar se de fato o aluno possui o conhecimento desejado para ser remanejado de uma série para a outra. O aluno tem duas horas para estudar sozinho e a prova é realizada com consulta e sem a presença de um profissional. Na verdade, o que se percebe é que a preocupação está mais voltada em não reter os alunos, garantindo-se uma solução para a defasagem idade/série e não para uma verificação do seu real aprendizado.

Já a Escola Azul, bem como para o Colégio Verde, a reprovação continua existindo. Porém, em ambas as escolas, existe uma real preocupação em evitar as reprovações através da realização de recuperações paralelas; através do sistema de dependência de estudos, em até três disciplinas na Escola Azul, e em até duas disciplinas na 8ª série e três no ensino médio, no Colégio Verde; e ainda através das reuniões no Conselho de Classe em que são avaliadas a real necessidade de retenção do aluno ou as possibilidades de aprovação.

Na Escola Azul, a diretora acredita que a continuidade com o sistema de séries foi importante justamente para evitar que os alunos passem de ano sem receberem a educação desejada. Entretanto, ela acredita que a escola deve buscar oferecer todas as oportunidades para evitar a reprovação, que não deixa de ser prejudicial.

Dessa maneira, buscou-se aliar ao sistema de séries vários mecanismos (a dependência, a recuperação paralela e o Conselho de Classe) que procuram evitar as reprovações. Segundo a diretora, a Escola Azul só reprova o aluno se ele realmente não souber nada, depois de esgotados todos os outros recursos acima citados. No caso de desempenho satisfatório e frequência inferior a 75%, no final do período letivo, a escola usa o recurso de reclassificação para posicionar o aluno no período seguinte. A prova de reclassificação, diferentemente da Escola Amarela, é elaborada por uma equipe de professores e o aluno tem que alcançar pelo menos 60 pontos em 100.

Já, no Colégio Verde, o aluno só é reprovado se na recuperação alcançar média inferior a 30% em pelo menos três matérias, caso contrário pode realizar a dependência de até dois conteúdos, no ensino fundamental, e três no ensino médio. Nessa escola, os alunos podem também participar das aulas de esforço oferecidas aos sábados. Essas aulas não são gratuitas, sendo cobrada uma pequena quantia dos alunos que participam.

Há de se destacar que, no Colégio Verde, procura-se também realizar uma auto-avaliação sobre o processo de ensino utilizado, reorientando ou até modificando-o caso 60 % dos alunos alcancem média inferior a 30 %. Essa política também é adotada na Escola Azul se a maioria dos alunos apresentar dificuldades.

#### **4- O processo de ensino utilizado**

Aqui há uma diferença da Escola Amarela em relação à Escola Azul e ao Colégio Verde. Na Escola Amarela, foi recentemente adotado o sistema de ciclos, o que acarretou problemas na incorporação dessas mudanças pelos professores, enquanto que, nas outras duas escolas, permanece o sistema de séries, não havendo assim maiores dificuldades de funcionamento do sistema de ensino.

A Escola Amarela organizou-se em ciclos sem realizar reflexões sobre os significados dessa mudança, bem como um treinamento dos profissionais. O que se percebe é que, na verdade, poucas modificações nas práticas de ensino aconteceram, e de maneira geral, o resultado tem sido negativo para o aprendizado dos alunos. Como foi mostrado em construtos anteriores, os professores ainda não sabem como trabalhar com a ausência das notas e com as novas concepções de avaliação, o que, aliado com o fim das reprovações, fez com que o ensino acabasse por ser prejudicado. Assim, segundo as palavras da supervisora, a escola na verdade adotou “*o ciclo na sombra da série*”. O que se percebe é que muitos professores se sentem inseguros sobre o que, quando e como ensinar os alunos e ainda de que forma monitorar a aprendizagem, garantindo a qualidade do ensino.

Já a Escola Azul optou por permanecer no sistema de séries. O que se percebeu é que essa opção está ligada tanto ao fato de que a diretora é contra a adoção irrestrita dos ciclos, quanto a uma assembléia realizada em 1999 em que os pais decidiram que a escola deveria manter o sistema de séries. Para a diretora, nem os professores nem, principalmente, os alunos estão preparados para o sistema de ciclos. Ela acredita que os alunos ainda não entendem a necessidade de estudar e que precisam do “incentivo” das notas e do risco da reprovação para que realmente estudem. No entanto, como foi apontado nos construtos anteriores, muitos aspectos do ciclo foram adotados, como a recuperação paralela e a diversificação nas formas avaliativas.

Finalmente, o Colégio Verde também optou por se organizar em séries. Nesta escola, não houve a assembléia realizada na Escola Azul, mas pode-se dizer que os motivos pela não-adoção do sistema de ciclos são os mesmos. No Colégio Verde, está presente de maneira semelhante o receio da adoção dos ciclos diante da atual “cultura de estudos” dos alunos.

### **5- Existe uma referência clara sobre o que ensinar**

Os dados coletados mostraram uma deficiência da Escola Amarela, em relação à Escola Azul e ao Colégio Verde. Enquanto, nessas duas escolas, parece haver uma definição conjunta dos professores sobre o que ensinar, na Escola Amarela, o mesmo não acontece.

Assim, nesta última, não há um momento em que os professores se reúnem para elaborar as metas e o plano de ensino anual. Durante a coleta de dados, duas versões foram apresentadas de como é feito o planejamento do curso, mas em nenhuma delas aparece a preocupação em produzi-lo através das discussões entre os professores de cada área. Na primeira versão que foi contada pela supervisora da tarde, o planejamento do curso foi baseado nos parâmetros curriculares elaborados por ela, quando trabalhava na Secretaria de Educação de outro município da Região Metropolitana de Belo Horizonte, sendo que os professores apenas acrescentaram alguma coisa. Na segunda versão dada por uma das professoras, o planejamento é feito individualmente por cada professor, que às vezes se baseia nos livros didáticos para fazê-lo, sendo que os professores nunca procuraram se organizar para realizar um planejamento comum.

O que se percebe é que os vários problemas existentes na Escola Amarela, que já foram tratados aqui, como as disputas entre os professores, a ineficiência das lideranças administrativa e pedagógica, a adoção, sem um preparo, do sistema de ciclos, entre outros, são todos elementos que determinam com que não exista um acordo e uma referência clara sobre o que ensinar. Os professores dessa escola sentem-se inseguros com o sistema de ciclos, não encontram respaldo nas lideranças e brigam entre si, o que impede que tenham momentos de trocas de experiências e de reflexões conjuntas. Tudo isso determina que os professores deixem de procurar a referência no grupo para elaborarem suas metas de ensino, voltando-se mais para a experiência individual.

Na Escola Azul, a situação é bastante diferente. O plano de curso é feito a partir da reunião dos professores de cada área. Depois de elaborado, normalmente, os professores o entregam para a supervisora, que faz comentários ou dá sugestões. No entanto, em 2001, devido aos problemas decorrentes da falta de especialistas na escola, como foi dito no construto “liderança pedagógica”, não houve a aprovação final por parte das supervisoras.

A professora de Português da 8ª série relatou que os professores sempre utilizam a semana anterior ao início das aulas para se reunirem e elaborarem o plano de curso. Segundo ela, muitas vezes é levado em conta o programa apresentado pelos livros didáticos, mas há sempre a preocupação em adaptá-lo para as necessidades de cada série. Ela contou ainda que durante o ano, se os professores verificarem que há uma diferença entre o andamento das aulas e o plano de curso, eles podem fazer as modificações que desejarem.

Por fim, no Colégio Verde, da mesma maneira que na Escola Azul, o planejamento é feito a partir das discussões dos professores de cada área. Nessa escola, no entanto, não há o problema de carência de especialistas, o que faz com que exista o apoio constante da parte pedagógica aos professores no momento de elaborarem seus programas, além da possibilidade de realizarem avaliações constantes do rendimento e do andamento do programa proposto. Há de se ressaltar que, apesar disso, no Colégio Verde, talvez haja uma menor liberdade dos professores na elaboração do programa, na medida em que, como já foi apontada, a escolha do livro didático parece ser feita principalmente pela liderança pedagógica.

## **Conclusão**

Os sistemas de avaliação que vêm sendo adotados hoje no Brasil, como o SIMAVE, são apenas um primeiro passo para se realizar a avaliação de uma escola. Eles fornecem uma métrica da situação das escolas, indicando como se encontra o aprendizado de seus alunos.

O que esta pesquisa pretendeu foi justamente dar o segundo passo em direção a uma avaliação dos estabelecimentos de ensino. A métrica ajudou a selecionar e a localizar as escolas. A partir daí, para buscar compreender a avaliação das escolas no PROEB/SIMAVE - 2000, só mesmo se embrenhando no funcionamento e na realidade cotidiana de cada uma.

A complexidade social das escolas exigia que a pesquisa tivesse objetivos bem definidos, que guiassem desde o primeiro momento a coleta de dados, evitando o risco de que a falta de foco levasse a um volume de dados enorme e desconexo. Buscaram-se, então, na literatura educacional, os vários fatores associados a uma escola eficaz que funcionaram como instrumento fundamental para a concretização da pesquisa. Os fatores se revelaram extremamente úteis para a compreensão da posição das escolas na escala de proficiência do PROEB/SIMAVE-2000, além de fornecer uma descrição muito rica da sua realidade.

Essa experiência de partir dos números de um sistema de avaliação para chegar a uma análise qualitativa de uma escola mostrou que o aprendizado está intimamente ligado a categorias que geralmente não aparecem nas pesquisas e nas análises realizadas no Brasil. A liderança e o clima de uma escola são dois elementos que se mostraram extremamente importantes para a compreensão do resultado das escolas no PROEB/SIMAVE-2000, mas que não são usualmente tratados quando o objetivo é a avaliação de desempenho.

A liderança administrativa é considerada por Sammons *et al.* (op. cit.) como a mensagem mais clara das pesquisas sobre “Escola Eficaz”. A análise dos dados desta pesquisa indica o mesmo caminho. Os exemplos da Escola Azul, que possuiu uma diretora com espírito de liderança muito grande, envolvida com os assuntos da escola e que procura realizar uma administração participativa, e do Colégio Verde, que apresenta uma estrutura administrativa muito bem organizada, mostram como uma liderança ativa dentro da escola é fundamental para o seu bom funcionamento. Por outro lado, a situação da Escola Amarela, que tem uma diretora pouco envolvida com as questões

escolares, reforça a mesma idéia na medida em que essa escola se mostra incapaz de colocar em prática qualquer proposta pedagógica.

Em suma, os resultados da pesquisa mostraram que a liderança administrativa ocupa um papel central dentro das escolas. Uma liderança que apresente como características o envolvimento com as questões escolares e a preocupação com a construção de uma participação dos outros profissionais de ensino na escola, entre outras, é capaz tanto de, pelo menos em parte, reverter as situações adversas colocadas pela realidade socioeconômica, quanto de colocar em prática propostas pedagógicas que podem modificar os resultados acadêmicos dos estudantes.

Da mesma maneira, o clima interno de uma escola foi outro elemento que se destacou durante a análise dos dados coletados. Como indicou Bressoux (op. cit.), o que se percebeu é que efetivamente existe um “clima interno”, isto é, a escola não é apenas um aglomerado de professores trabalhando isoladamente nas salas de aula. A pesquisa nas três escolas conseguiu revelar o clima interno presente em cada uma e como ele influencia todos os cantos dos espaços escolares. Assim, na Escola Azul e no Colégio Verde, foi possível constatar a presença de um clima interno positivo, que favorece desde as relações interpessoais até as propostas pedagógicas que são colocadas em funcionamento nessas escolas. Por outro lado, a Escola Amarela se mostrou como um exemplo extremamente negativo em que o clima interno ruim, pouco propício ao ensino, faz com que todas as relações sejam complicadas nessa escola, como também dificulta ou, até mesmo, impede a execução de propostas pedagógicas.

Por fim, o que talvez tenha sido mais gratificante foi a descoberta da experiência da Escola Azul. As ações que essa escola adotou diante do problema da violência e diante da questão da transição do sistema de séries para o sistema de ciclos, questões tão caras hoje às escolas da rede de ensino do estado de Minas Gerais, são um exemplo vivo de que é possível fazer algo, mesmo diante de uma realidade bastante adversa. E mais, o exemplo dessa escola e o seu resultado no PROEB/SIMAVE - 2000 mostram que as ações elaboradas e planejadas dentro de uma escola podem, sim, interferir positivamente no desempenho dos seus alunos.

A Escola Azul é apenas um exemplo, dos vários que devem existir na nossa rede pública de ensino, de que as escolas públicas têm viabilidade sim e que elas podem fazer alguma coisa para melhorar a realidade dos seus alunos. A comparação dessa escola com o Colégio Verde mostrou que não é preciso que a escola pública se transforme em uma escola particular para dar certo. Pelo contrário, a experiência do

Colégio Verde e o seu resultado no PROEB/SIMAVE-2000 mostraram que uma escola eficaz não se faz a partir da seleção de alunos ou da disponibilidade de recursos materiais e humanos. Já a experiência da Escola Azul, que obteve resultado dentro do mesmo intervalo da escala de Matemática em que está o Colégio Verde, indica que a eficácia de uma escola está muito mais ligada às iniciativas positivas que a direção e os professores consigam realizar dentro de uma escola.

Com essa constatação não se pretende negar ou dar força às vozes contrárias à justa reivindicação das escolas públicas em busca de uma maior disponibilidade de recursos materiais e humanos. Mas o objetivo é mostrar que a falta de recursos não pode ser utilizada como justificativa para um desempenho negativo dos alunos e que é possível encontrar soluções positivas diante de situações extremamente adversas.

## Referências Bibliográficas

- ANASTÁCIO, M. Q. A., OLIVEIRA, L. K. M. e CLARETO, S. M.. **Boletim pedagógico de Matemática – Proeb-2000**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, 2001.
- ARAÚJO, Carla. As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia. In: **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo: USP, volume 27, 2001.
- BARBOSA, M. E. F. e FERNANDES, C. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em Matemática dos alunos da 4ª série. In: FRANCO, C. (org.). **Promoção dos ciclos e avaliação educacional**. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2001.
- BARBOSA, M. E. F., BELTRÃO, K. I., FARIÑAS, M. S., FERNANDES, C. E. SANTOS, D. **Modelagem do SAEB – 99. Modelos Multinível**. Relatório Técnico, Rio de Janeiro, 2001.
- BARROSO, C. L. de M., MELLO, G. N. de, FARIA, A. L. G. de. Influência das características do aluno na avaliação do seu desempenho. In: **Cadernos de pesquisa**. Número 26, 1978.
- BOGDAN, Robert e BILKEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRESSOUX, Pascoal. Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. In: **Revue française de pédagogie**. Número 108, julho-agosto-setembro, 1994.
- BROOKOVER, W. B. **School Social Systems and Student Achievement: Schools Can Make a Difference**. New York: Praeger Publishers, 1979.
- BRYK, A. S., RAUDENBUSH, S. W. Hierarchical linear models: applications and data analysis methods. In: **Advanced quantitative techniques in the social sciences, 1**. Newbury Park, CA: Sage, 1992.
- BURGES, Robert G. **A pesquisa de terreno – uma introdução**. Oeira: Celta editora, 1997.
- CAMACHO, Luiza, M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. In: **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo: USP, volume 27, 2001.
- COLEMAN, J. S., CAMPBELL, E. Q., HOBSON, J. C., MCPARTLAND, J., MOOD, A. M., WEINFELD, F. D. e YORK, R. L. **Equality of educational opportunity**. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1966.

- COLEMAN, J. S. e HOFFER, T. **Public and private high schools : the impact of communities**. New York: Basic Books, 1987.
- COTTON, K. **Effective Schooling Practices: A Research Synthesis 1995 update**. Portland: NWREL, School Improvement Research Series, 1995. Documento Eletrônico: <http://www.Nwrel.org/scpd/sirs/>.
- CREEMERS, B. P. M. School effectiveness, effective instruction and school improvement in the Netherlands. In: **School effectiveness**. Londres: Cassell, 1996.
- GOLDSTEIN, H. Modelos de realidade: novas abordagens para a compreensão de processos educacionais. In C. FRANCO (org.) **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, pp. 84-99, 2001.
- LAREAU, A. Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. In: **Sociology of education**. Volume 60, 1987.
- LEVINE, D. U. An interpretative review of US research and practice dealing with unusually effective schools. In: **School effectiveness**. Londres: Cassell, 1996.
- LEE, V. E., BRYK, A. S., SMITH, J. The organization of effective secondary schools. In: DARLING-HAMMOND, L. **Review of research in education**. Washigton, DC: American Education Research Association, 1993.
- MACGILCHRIST, B., MYERS, K., REED, J. **The intelligent school**. Londres: Paul Chapman Publishing Ltd, 1997.
- MAYER, D. P. Measuring Instructional Practice: can policymakers trust survey data? In: **Educational evaluation and policy analysis**. Volume 21, número 1, 1999.
- MAYER, D. P., MULLENS, J. E. & MOORE, M. T. **Monitoring School Quality: an indicators report**. Washington, DC: National Center for Education Static, U.S. Department of Education, 2000.
- MIRANDA, N. S., LIMA, C. R. G. M., CYRANKA, L. F. M., OLIVEIRA, M. C. B., BRODBECK, R. C. M. S., GAUDIO, S. M. A. e SANTOS, T. M. B. **Boletim pedagógico de língua portuguesa – Proeb 2000**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, 2001.
- MORTIMORE, P. Issues in school effectiveness. In: **School effectiveness**. Londres: Cassell, 1996.
- REYNOLDS, D. School effectiveness and school improvement: an updated review of the British literature. In: **School Effectiveness**. Londres: Cassell, 1996.

- RUTTER, M., MAUGHAN, B., MORTIMORE, P., OUSTON, J. **Fifteen thousand hours – secondary schools and their effects on children.** Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1979.
- SAMMONS, P., HILLMAN, J. & MORTIMORE, P. **Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research.** London: Office for Standards in Education [OFSTED], 1995.
- SANTOS, José V. T. dos. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. In: **Revista Educação e Pesquisa.** São Paulo: USP, volume 27, 2001.
- SOARES, J.F., SÁTYRO, N. G. D., MAMBRINI, J. **Modelo explicativo do desempenho escolar dos alunos e análise dos fatores do SAEB – 1997.** Relatório técnico, Belo Horizonte: GAME/LME/PROAV, 2000.
- SOARES, J. F., ALVES, M. T. G. & OLIVEIRA, R. M. “O efeito de 248 escolas de nível médio no vestibular da UFMG nos anos de 1998, 1999 e 2000”. In: **Estudos em Avaliação Educacional.** São Paulo: nº 24, jul-dez: p. 69-117, 2001.
- SOUZA, C. P. **Estudo Exploratório – Sistema de Avaliação do Ensino Básico. Relatório Técnico.** Fundação Carlos Chagas, Fundação Cesgranrio, Mec/Inep, 180pp, 2001.
- SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. In: **Revista Educação e Pesquisa.** São Paulo: USP, volume 27, 2001.
- WILLMS, J.D. **Monitoring school performance – a guide for educators.** Londres: The Falmer Press, 1992.
- WILLMS, J. D. Monitoring School Performance for ‘Standards-based Reform’. In: **Evaluation in Education,** 14(3,4), 237-253, 2000.