

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

**Faculdade de Educação**

**Por que escolas com características semelhantes apresentam  
resultados tão diferentes?**

**MARIA AUGUSTA MONTEIRO DE RESENDE**

**Belo Horizonte**

**2005**

**MARIA AUGUSTA MONTEIRO DE RESENDE**

**Por que escolas com características semelhantes apresentam resultados tão diferentes?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas e Educação: Formulação, Implementação e Avaliação.

Orientador: Prof. José Francisco Soares

2005

Maria Augusta Monteiro de Resende

Por que escolas com características semelhantes apresentam resultados tão diferentes?

Dissertação defendida, em 16 de março de 2005, sendo a banca examinadora constituída pelos professores:

---

José Francisco Soares (Orientador) – UFMG

---

Ana Lúcia Amaral – UFMG

---

Alberto de Mello Souza - UERJ



**A minha família por todo amor, apoio, paciência e carinho.**

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela vida com todas suas possibilidades e oportunidades.

Ao meu orientador, Prof. Francisco Soares, que me estimulou e apoiou para a realização e concretização deste trabalho.

A Maria Alba, colega e amiga, por todo o companheirismo.

Aos alunos e profissionais das Escolas Estaduais Dr. Edgardo da Cunha Pereira, de Abaeté, Modesto Antonio de Oliveira, de Capitólio, e Padre Alberto Fuger, de

Campo Belo, que possibilitaram esta pesquisa.

## RESUMO

Este estudo se insere na linha de pesquisa conhecida com Escola Eficaz e é um esforço para entender as especificidades de três escolas da rede pública estadual de Minas Gerais que apresentaram um bom indicador de desempenho - número de concluintes do ensino médio que se candidataram ao vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

A diferença entre o desempenho dos alunos é explicada por diversos fatores tais como, variáveis pessoais, familiares, sociais e escolares. No entanto, pesquisas sobre os fatores internos das escolas que interferem no desempenho dos alunos reforçam a crença que a escola faz diferença, principalmente para os grupos sociais menos favorecidos.

As três escolas se distinguiram em estudos estatísticos que estimam o efeito das escolas no desempenho dos estudantes, por meio da utilização da metodologia da Teoria do Valor Agregado. A inclusão de apenas três escolas estaduais localizadas no interior do Estado, cujos alunos apresentaram bom desempenho, despertou a curiosidade e motivou o interesse para estudá-las.

Por que escolas com características semelhantes apresentam resultados tão diferentes?

Esta foi a questão que direcionou o estudo.

O trabalho foi planejado com base nos pressupostos dessa linha de pesquisa, “Escola Eficaz”, que busca compreender porque escolas com condições de trabalho semelhantes produzem resultados muito diferentes e porque existem tantas diferenças entre turmas da mesma escola; o que acontece dentro da sala de aula ou dentro da escola que produz melhoria no desempenho do aluno. A escola eficaz é aquela que tem controle sobre os fatores internos que contribuem para sua excelência, na forma de suas políticas administrativas e práticas pedagógicas, aquela cujos alunos, individual e coletivamente, têm um desempenho acima do esperado, que agregam mais valor à educação do aluno pelo seu trabalho

A pesquisa incluiu visita às escolas, com permanência de 2 dias em cada uma. Nesta ocasião, os diretores, especialistas em educação, professores de Matemática e de Língua Portuguesa e alunos do 3º ano do ensino médio foram entrevistados, a dinâmica do funcionamento da escola observada e delineado qual é sua reputação nas comunidades nas quais estão inseridas.

As conclusões apresentadas ao final indicam que essas escolas não fazem nada de extraordinário, nada que não seja possível a todas as outras escolas estaduais realizarem.

Na busca por indicadores de “excelência” das escolas, deparamos com dados que mostram que as escolas são “boas” para alguns alunos, aqueles de nível de padrão de vida mais elevado, que provavelmente são os que estão preparados para enfrentar o vestibular da UFMG. Entretanto, é necessário reconhecer o mérito de



seu trabalho, uma vez que as outras 1647 escolas estaduais de ensino médio não apresentam o mesmo resultado.

Palavras Chave: Avaliação Educacional

Escola Eficaz

## ABSTRACT

This study uses the School Effectiveness Research framework to explain why three public state schools of Minas Gerais had a good performance at the entrance examination of University of Minas Gerais (UFMG).

Pupil performance differences are explained by personal and familial factors and also by social and school variables. It is very well known that internal school factors interfere on pupils performance, fact that reinforces the belief that school makes a difference, specially to less fortunate social groups.

The three schools examined in this study were chosen after a statistical analysis of entrance examination data based on value added methodology. The fact that, among the schools with high added value appeared three public state schools, all located from small municipalities, stimulated curiosity and motivated the interest to study them.

Since all other state schools are in principle similar to this ones e.g. they are under the same regulations, attend similar students, the teacher have the same salaries the question that guided this study is :

Why similar schools presented so different results?

The research included school visits lasting for two days. On these occasions, the directors, educators specialists, Math and Portuguese teachers and pupils from high school third degree were interviewed, the internal dynamics observed and the school reputation in their communities assessed.

After the data collection and analyses it became clear that these schools don't do extraordinary things, nothing impossible to the others public state schools. In fact these schools are much better for some pupils, those with better life conditions, probably more prepared to UFMG entrance examination, not to all students. However, is important to recognize these schools merits, since other public state high schools don't show same results.

Key words: Educational Evaluation

Effectiveness School

## SUMÁRIO

<b><u>1.</u></b>	<b><u>INTRODUÇÃO</u></b>	<b>10</b>
<b><u>2.</u></b>	<b><u>REFERENCIAL TEÓRICO</u></b>	<b>28</b>
<b><u>3.</u></b>	<b><u>METODOLOGIA</u></b>	<b>44</b>
<b><u>3.1.</u></b>	<b><u>População estudada / Dados coletados</u></b>	<b>48</b>
<b><u>3.2.</u></b>	<b><u>Estratégia de abordagem</u></b>	<b>50</b>
<b><u>4.</u></b>	<b><u>ANÁLISE DOS DADOS</u></b>	<b>52</b>
<b><u>4.1.</u></b>	<b><u>Desempenho nos sistemas de avaliação nacional e estadual</u></b>	<b>58</b>
<b><u>4.2.</u></b>	<b><u>Descrição das escolas</u></b>	<b>61</b>
4.2.1.	Escola 1	62
4.2.2.	Escola 2	68
4.2.3	Escola 3	73
<b><u>4.3.</u></b>	<b><u>Características da escola</u></b>	<b>77</b>
<b><u>4.3.1.</u></b>	<b><u>Direção/liderança pedagógica e administrativa</u></b>	<b>78</b>
4.3.1.1.	Escola 1	80
4.3.1.2.	Escola 2	81
4.3.1.3.	Escola 3	83
<b><u>4.3.2.</u></b>	<b><u>Ambiente ou clima da escola</u></b>	<b>84</b>
4.3.2.1.	Escola 1	85
4.3.2.2.	Escola 2	88
4.3.2.3.	Escola 3	90
<b><u>4.4.</u></b>	<b><u>Características de sala de aula</u></b>	<b>91</b>
<b><u>4.4.1.</u></b>	<b><u>Qualificação dos professores</u></b>	<b>92</b>
<b><u>4.4.2.</u></b>	<b><u>Planejamento do trabalho</u></b>	<b>93</b>
<b><u>4.4.3.</u></b>	<b><u>Tempo dedicado à aprendizagem</u></b>	<b>94</b>
<b><u>4.4.4.</u></b>	<b><u>Expectativa sobre o desempenho dos alunos</u></b>	<b>96</b>
<b><u>4.4.5.</u></b>	<b><u>Satisfação profissional</u></b>	<b>97</b>
<b><u>4.4.6.</u></b>	<b><u>Avaliação da aprendizagem</u></b>	<b>97</b>
<b><u>4.4.7.</u></b>	<b><u>Comprometimento profissional</u></b>	<b>99</b>
<b><u>5.</u></b>	<b><u>CONCLUSÕES</u></b>	<b>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</b>
	<b><u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u></b>	<b>111</b>
	<b><u>ANEXO A -</u></b>	<b>114</b>
	<b><u>ANEXO B</u></b>	<b>118</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O termo “educação” admite vários significados. Freitag (1980) comenta que a maioria dos autores concorda em dois pontos:

- a educação sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, concepção de homem e sociedade;
- numa realidade social concreta, o processo educacional se dá através de instituições específicas (família, igreja, escola, comunidade) que se tornam porta-vozes de uma determinada doutrina pedagógica.

Esta concordância inicial logo, entretanto, se desfaz quando se consideram as finalidades da educação.

Por exemplo, para Durkheim, citado por Brandão (1981), a educação

tem por objeto suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina.

Esta posição é criticada por assumir que a sociedade é completamente imutável e que deve ser preservada. Em oposição, Dewey (1971) introduz a idéia de que a educação é um fator de dinamização das estruturas sociais, através do ato inovador do individuo. *“Educação não é preparação, nem conformidade. Educação é vida, é viver, é desenvolver-se, é crescer”*. A escola, ao se organizar como uma sociedade

democrática, formará indivíduos que farão a sociedade mais democrática, no futuro.

Cury (1985) denomina essas duas posições, respectivamente, de determinista e individualista, e observa que, além dos dois elementos colocados nas visões de Durkeim e Dewey, i.e. o grupo e o indivíduo, há um terceiro e crucial fator que é o mundo objetivo histórico e social, que teria um papel preponderante. Este mesmo tipo de crítica levou ao desenvolvimento de outras visões para a educação. Entre estas, se destaca aquela introduzida por Bourdieu (1964) que, embora concordando que a educação tem como função a reprodução da cultura, postula que a educação, principalmente a educação escolar, basicamente, reproduz a estrutura de classes da sociedade. A escola seria, portanto uma mera reprodutora das desigualdades existentes na sociedade.

Embora importantes para o entendimento das estruturas sociológicas e filosóficas da educação e de enorme impacto no pensamento educacional, estes autores, com exceção de Dewey, tratam pouco da educação escolar.

Há, no entanto, em todas as sociedades uma expectativa muito clara sobre o papel da escola, que pode ser resumido no adágio: instruir, mas também educar. Ou seja, a escola deve fornecer aos seus alunos experiências que lhes possibilitem a aquisição das habilidades cognitivas necessárias para a sua participação plena na sociedade e, junto com outras estruturas sociais, contribuir de forma ética para a formação de seus alunos. Como diz Cury (2002):

a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional.

A escola é a instituição onde o direito à educação se concretiza, onde o ensino é disponibilizado a todos. Isto porque é na escola que aluno tem a oportunidade única a cada ano de, por meio do processo de ensino/aprendizagem, desenvolver suas potencialidades cognitivas – conhecimento (o que é ensinado) – suas habilidades intelectuais (incluem o concurso de sua inteligência), psicomotoras – procedimentos, técnicas e métodos – e afetivas – valores, atitudes e normas.

Assim, é sobre a parte da educação que acontece na escola, a chamada educação escolar, que os governos legislam, os organismos internacionais negociam tratados e resoluções e, principalmente, as expectativas dos pais se manifestam.

No Brasil a Constituição Federal de 1988 estabelece o direito à educação de forma detalhada e introduz instrumentos jurídicos para a sua garantia. A educação passou a ser um direito subjetivo, isto é, que não pode deixar de ser usufruído. O dever do Estado em relação à educação é determinado pelos princípios e preceitos constitucionais e efetivado, entre outros, pela “[...] *igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] oferta gratuita do ensino fundamental a todos, a progressiva universalização do ensino médio, [...]*”

O recente relatório da UNESCO (2005) que avalia as metas educacionais do acordo internacional denominado “Education for All” afirma que, embora a educação primária gratuita e obrigatória, para as crianças de todas as nações seja uma prioridade da comunidade internacional desde 1948, na Declaração Universal dos Direitos Humanos e tenha sido reafirmada nos tratados das conferências das Nações Unidas, como em Jomtien (1990) e Dakar (2000), ainda

está longe de ser atingida. O prazo limite para seu alcance está estabelecido para o ano de 2015. Na reflexão sobre qualidade da educação, no relatório, há distinção entre os resultados educativos dos processos que permitem sua obtenção. A qualidade pode ser avaliada em função de resultados absolutos, como por exemplo, rendimento acadêmico, conquistas esportivas, êxitos musicais ou por critérios relativos, pelas percepções, experiências e necessidades dos que participam do processo de aprendizagem.

Apesar das diversas correntes de pensamento, que entendem e interpretam a noção de qualidade de formas diferentes, a definição da mesma, bem como a elaboração de métodos para seu alcance e melhoria, exigem um diálogo sobre:

- amplo consenso a respeito dos fins e objetivos da educação;
- um padrão para análise da qualidade que permita especificar suas diferentes dimensões;
- um método de medição que permita determinar e avaliar as variáveis importantes; e
- um marco para a melhoria que compreenda todos os elementos interdependentes do sistema de educação e permita determinar as possibilidades de mudança e reforma.

Apesar do consenso sobre a necessidade de proporcionar educação de boa qualidade, existem discrepâncias acerca do que isto significa. Dois elementos chaves estão presentes, no entanto, em quase todos os enfoques:

- o desenvolvimento cognitivo é um importante objetivo explícito de todos os sistemas educativos, e o grau de sucesso do alcance deste objetivo, é um indicador privilegiado de sua qualidade. Os resultados podem ser medidos com relativa facilidade, mas, é muito mais difícil determinar como melhorá-los, e
- o papel da educação no estímulo ao desenvolvimento criativo e emocional dos alunos, na contribuição aos objetivos de paz, cidadania e segurança, na promoção da igualdade e na transmissão de valores culturais, tanto universais como locais às gerações futuras se definem e enfocam de maneiras diferentes no mundo. O grau de seu alcance é muito mais difícil de determinar que o desenvolvimento cognitivo.

Ainda que existam diferentes opiniões sobre exato significado do termo qualidade de um sistema educacional, no plano do debate e ação internacionais três princípios tendem a ser amplamente compartilhados: necessidade de maior pertinência do que é ensino; necessidade de mais equidade no acesso e nos resultados e a necessidade de respeitar os direitos da pessoa. Estes princípios devem não só orientar e influenciar os conteúdos e processos educativos, como também representam os objetivos sociais mais gerais aos quais a educação deve contribuir.

A educação escolar como política pública envolve o desafio de garantir a todos o acesso à escola, a permanência e o sucesso e, finalmente, um ambiente onde ocorra a aprendizagem dos conteúdos cognitivos. É o elo entre todas as políticas públicas sociais e a que oferece condições de realização pessoal. É pré-requisito para o trabalho, saúde e cidadania. Suas conseqüências diretas não se observam



somente sobre as oportunidades de cada pessoa, mas da sociedade em seu conjunto.

Recentemente, com a disponibilização de resultados de avaliações externas do desempenho dos alunos da educação básica, tanto órgãos governamentais como membros de diferentes organizações sociais, manifestam incômodo com a má qualidade da educação escolar brasileira. São vários os artigos publicados em revistas de circulação nacional que têm como foco a questão da qualidade do ensino. Dois exemplos são revistas de grande circulação, que influenciam a formação de opiniões de seus leitores, as quais mantêm o tema educação sempre em foco.

Ilona Becskeházy, diretora executiva da Fundação Lemann e do Instituto de Gestão Educacional (IGE), em entrevista publicada na revista *Época*, 4 de abril de 2005, intitulada “A solução é básica”, conta que em uma pesquisa que coordenou em 200 escolas de Santa Catarina e São Paulo, após um ano de cursos on-line de capacitação para os diretores das escolas, os resultados apareceram nas notas dos alunos da 4ª série, que tiveram a média geral aumentada em 17,76%. Segundo ela, falta à escola brasileira a cultura de cobrar resultados – já que o discurso padrão é *que “educação é processo de longo prazo, que não pode ser avaliado. Pode, sim.”*

Em outra revista semanal, *VEJA*, o articulista Cláudio de Moura Castro, sempre aborda a questão da qualidade da educação e as políticas públicas propostas para melhorá-la. Uma de suas colocações:

Isso porque o problema se origina na falta de qualidade do ensino fundamental, o que impede 40% dos alunos de terminá-lo. Do contingente já desfalcado que chega ao ensino médio, quase metade soçobra antes de completar o curso. Os que terminam também não aprenderam muito. Em

ambos os níveis, são os pobres (brancos e negros) que ficam travados no meio do caminho. As políticas que incidem às vésperas do vestibular beneficiam no máximo um em cinco pobres. (Castro, 2004)

Para melhorar a qualidade da educação escolar, existem três grandes focos de atuação: o aluno, a família e a escola, descritos dessa forma para efeito didático, mas indissolúveis e interligados.

As características pessoais dos alunos: saúde física, incluindo as questões de visão e dentição, alimentação adequada, inteligência, talentos, motivação, disposição para se dedicar aos estudos, disponibilidade de material instrucional, condições de locomoção para a escola, e outros que são particulares a cada aluno. Algumas dessas características podem ser modificadas, ou melhoradas pela ação de políticas públicas, como a saúde, alimentação, material escolar e transporte, mas outras não, são inerentes aos alunos e estes devem ser atendidos de acordo com suas individualidades.

A família é a referência da criança e o principal ambiente educativo desde seu nascimento. Como os pais estimulam seus filhos, como acompanham seu desenvolvimento, qual a expectativa que têm sobre eles, o apoio que lhes dão, independentemente do nível sócio econômico, faz muita diferença no sucesso escolar. O grupo social de origem amplia a ação familiar na criação de oportunidades de conhecimentos e especialmente como referência para desenvolvimento da ambição, da expectativa do aluno quanto ao seu futuro.

A escola pública pouco pode fazer para mudar o aluno ou a comunidade que atende. Assim sendo, interessa muito, do ponto de vista de políticas públicas

educacionais, conhecer como se pode melhorar a qualidade da aprendizagem por meio de modificações nas políticas e práticas internas de cada unidade escolar. Adotar essa abordagem não significa defender a duvidosa tese de que a escola é a única responsável pela má qualidade do desempenho de seus alunos e que bastam políticas escolares para se obter avanços nesta área, mas, é na escola que a educação acontece.

Melhorar a educação escolar é um desafio que, hoje, se apresenta à educação brasileira. É para contribuir para que este desafio seja vencido que este trabalho foi desenvolvido.

Minha vasta experiência no sistema educacional de Minas Gerais, no qual atuei como professora, e, como pedagoga no órgão regional e na Secretaria de Estado da Educação, fundamenta e motiva meu interesse em entender as especificidades do funcionamento interno das escolas.

Pesquisas sobre os fatores internos das escolas que interferem no desempenho dos alunos reforçam a crença de que a escola faz diferença, especialmente para o conjunto de alunos do grupo socioeconômico menos favorecido. Essas pesquisas podem fornecer ao Estado elementos sobre como atuar para corrigir algumas situações, mesmo sob condições sociais adversas.

Uma boa escola geralmente é reconhecida pelos resultados dos alunos em exames externos, sobretudo nos vestibulares das universidades públicas. Muitas escolas têm muitos alunos aprovados e são reconhecidas como “boas”, mas esse resultado deve ser atribuído mais ao mérito dos alunos que ao trabalho pedagógico das

instituições. A prática de selecionar alunos, adotada em muitas instituições, é uma das formas de garantir o sucesso. Até alguns anos atrás, essa prática também era utilizada em escolas públicas que aprovavam muitos alunos nos vestibulares. A seleção para ingresso era muito disputada. Quem se formava no ensino médio em escola pública nas décadas de 60 e 70 fazia parte de uma elite intelectual e, geralmente, provinha de camadas sociais mais elevadas.

À medida que o acesso à escola foi se estendendo a alunos de todas as camadas sociais, as escolas públicas “abandonaram” a prática de seleção inicial e passaram a receber alunos de diferentes condições familiares de estímulo e apoio à aprendizagem e diferentes níveis de desenvolvimento. A população de classe média que convivia com a escola pública de alunos “selecionados”, conseqüentemente uma boa escola, percebeu, com a expansão do atendimento e a convivência de alunos de diversas possibilidades e níveis de desenvolvimento, a queda da qualidade do ensino. A demanda por uma escola melhor, mais selecionada, foi atendida pela rede privada, que teve o número de escolas aumentado e passou a acolher a classe média.

A população de baixa renda, sentindo-se beneficiada com o acesso à escola, ainda não criou mecanismos eficientes que lhe garantam também acesso a uma escola de qualidade.

Até o fim dos anos 90, a prioridade dos governos foi a oferta de vagas para todos nas escolas, questão considerada resolvida para o ensino fundamental (7 a 14 anos) no fim da década. A partir de então, a qualidade, a equidade e a eficiência desse ensino passaram também a receber atenção. Os principais problemas dos

responsáveis pela educação pública hoje são a universalização do acesso na educação infantil e no ensino médio, e a melhoria da qualidade do ensino em toda a educação básica. Além disso, considera-se também importante diminuir a diferença entre grupos de alunos.

Para melhorar é preciso conhecer a realidade da qualidade do ensino objetivamente observada pelos resultados cognitivos e, para isso, começaram a ser implantados sistemas de levantamento de informações que permitem avaliar conhecimentos e habilidades dos alunos em diferentes séries e áreas curriculares – a proficiência e a identificação de fatores contextuais da família e da escola, relacionados aos professores, diretores e alunos, que influenciam na qualidade do ensino ministrado.

A escola só pode ser responsabilizada pelo resultado do aprendizado dos seus alunos naquilo que é sua atribuição: ensinar, instruir, compartilhar com a família e a sociedade a formação integral da pessoa.

A avaliação de resultados, segundo Mello (1994), insere-se nos modelos de reorganização e gestão de sistemas de ensino voltados para a qualidade, numa etapa em que a cobertura quantitativa está universalizada. A promoção da eficácia da escola requer a avaliação do desempenho do conjunto das escolas dos sistemas de ensino, não apenas como fonte de informação para o planejamento da provisão de recursos financeiros e assistência técnica, mas também como estratégia para induzir, em cada estabelecimento escolar, a responsabilidade pelos resultados de aprendizagem de seus alunos.

Essa “responsabilização” da escola pelos resultados de seus alunos também pode ser implementada por meio de um sistema de normas, padrões de desempenho, o que não existe no Brasil, ou seja, não existe expectativa do que o aluno deve aprender na escola, seja no nível básico, intermediário ou superior. Os exames externos partem de premissas razoáveis, de competências e habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo da escolaridade.

No Brasil, a avaliação sistêmica foi implantada na década de 90. A primeira medição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb foi em 1990 e, desde 1995, utiliza-se uma escala única para cada disciplina, que apresenta, em uma mesma métrica, os resultados de desempenhos dos estudantes das séries avaliadas (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) nos anos de aplicação dos testes (1995, 1997, 1999, 2001 e 2003).

Após mais de dez anos de experiência em avaliação sistêmica, muito se avançou na adoção de técnicas mais acuradas de medição de desempenho dos alunos e elaboração de escalas de desempenho, que retratam o que o aluno sabe, compreende e é capaz de fazer nas áreas curriculares examinadas. Entretanto, a incorporação da utilização dos resultados da medida para a melhoria das políticas, programas, ações educativas e para a responsabilização dos diversos agentes educacionais é um processo mais lento, que ainda encontra resistência.

O Saeb, no nível nacional, e o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – Simave, no estadual, coletam informações sobre resultados cognitivos por meio de testes de desempenho aplicados aos alunos, e sobre o processo, o contexto socioeconômico e cultural desse desempenho por meio de questionários

respondidos por alunos, professores e diretores, para subsidiar e induzir políticas orientadas para a melhoria da qualidade da educação.

Essa tendência é internacional. O Relatório Delors (1996), preparado a pedido da Unesco e citado por Patrícia Arregui (2000), ressalta a importância da implantação de um sistema de avaliação pública confiável e imparcial. Seus argumentos são a necessidade de prestação de contas à sociedade sobre o uso do enorme volume de recursos financeiros investidos em educação, a necessidade de justificar novos investimentos, o benefício da melhor compreensão do resultado do trabalho dos diversos atores, a reconsideração de prioridades, a compatibilização entre desejos e recursos e a possibilidade de ressaltar e divulgar iniciativas contextualizadas de sucesso.

De acordo com Sousa (2000), a avaliação educacional tem muitas dimensões, dependendo do espaço pedagógico de sua atuação. A avaliação de sala de aula tem como foco o processo de ensino/aprendizagem, a avaliação institucional a análise da instituição educativa, a avaliação de programas e projetos educativos os propósitos e estratégias concebidos por determinado programa, a avaliação de currículo a análise do valor psicossocial dos objetivos e conteúdos propostos e a avaliação de sistema focaliza sistemas de ensino, visando a subsidiar políticas públicas na área educacional. Esta última tem dois focos de análise: o primeiro refere-se aos resultados do sistema, às competências adquiridas pelos alunos em determinadas séries e o segundo trata das condições oferecidas para alcançar esses resultados.

Observando o resultado das avaliações sistêmicas, no nível nacional ou estadual, encontramos escolas que pertencem ao mesmo sistema de ensino, atendem ao mesmo tipo de clientela, funcionam com os mesmos recursos e sob a mesma legislação, mas apresentam resultados muito diferentes. Entender por que isso acontece é uma das contribuições da avaliação educacional.

A idéia deste estudo surgiu da curiosidade despertada pelo resultado de estudos estatísticos. As escolas pesquisadas neste trabalho se destacaram num estudo sobre as notas dos candidatos na primeira etapa do vestibular da UFMG, que não pode ser considerado o melhor critério para julgamento do trabalho das escolas, mas é, sem dúvida, um indicador de relevância social. A UFMG é uma universidade conceituada e a aprovação de alunos é divulgada pelas escolas com orgulho, por se reconhecer, no indicador, o mérito da instituição. Entretanto, sabemos que existem outras universidades conceituadas no Estado e, pela própria localização, em Belo Horizonte, muitos alunos de boas escolas não se candidatam ao vestibular da UFMG.

Nesse estudo, Soares e outros (2002) utilizaram uma única medida de resultado do sistema educacional, o vestibular da UFMG, e apresentaram uma metodologia para avaliação dos efeitos das escolas a partir da Teoria do Valor Agregado como alternativa à classificação das escolas de ensino médio pelo desempenho bruto de seus alunos no vestibular, opção que desconsidera fatores não escolares associados a esse desempenho, resultado de uma interação complexa entre as características próprias do estudante e a efetividade da escola.



Foram consideradas 248 escolas que ofereceram no mínimo dez candidatos à primeira etapa do vestibular da UFMG nos anos de 1998, 1999 e 2000, candidatos que concluíram o ensino médio no ano imediatamente anterior. A variável resposta de interesse para o estudo é o número de pontos dos alunos na primeira etapa do vestibular dos diferentes anos, equalizados e colocados numa mesma escala.

Os modelos ajustados mostram que a maior parte da variabilidade no desempenho dos alunos deve ser creditada a fatores associados aos próprios alunos, mas a parcela da variabilidade devida à escola é suficientemente alta para justificar seu estudo. Portanto, a escola pode fazer diferença, principalmente se for uma escola pública que atende a uma clientela mais carente economicamente.

Esse mesmo estudo foi repetido com o acréscimo dos dados dos anos de 2001 e 2002 e aumento do número de escolas pesquisadas. Com grande surpresa, entre as 20 primeiras escolas apareceram três estaduais, todas do interior do Estado. São elas:

E. E. Dr. Edgardo da Cunha Pereira – Abaeté

E. E. Modesto Antônio de Oliveira – Capitólio

E. E. Pe. Alberto Fuger – Campo Belo

Para procurar explicar o sucesso dessas escolas foi desenvolvida a pesquisa que esta dissertação reporta. Este estudo teve como modelo teórico os pressupostos da linha de pesquisa conhecida como “Escola Eficaz”. Essa linha de pesquisa iniciou-se no movimento contrário ao argumento apresentado no Relatório Coleman,

a partir de um estudo realizado nos Estados Unidos por Coleman e outros (1966), que consagrou a idéia de que a maior parte dos determinantes do desempenho do aluno está fora da escola, principalmente no nível socioeconômico da família. Bourdieu (1964), na França, reforçou esse pessimismo pedagógico e o determinismo do capital cultural com a abordagem sociológica, concluindo que a escola é quase sempre um espaço de reprodução das desigualdades sociais.

O questionamento dessa idéia da escola “desacreditada” teve início nos anos setenta, quando alguns pesquisadores se deram conta de que a medida do que acontecia na escola estava sendo feita através da análise da relação entrada e saída, ou seja, do perfil socioeconômico dos alunos, dos recursos humanos, financeiros e materiais das escolas e do desempenho dos alunos ao final da escolaridade. Rutter et al. (1979), na Inglaterra, Bookover et al. (1979), nos Estados Unidos, Purkey e Smith (1983) citados por Soares (2004) e Bressoux (1994) foram alguns a chamar a atenção para o que acontece no interior das escolas. O processo foi incorporado ao modelo de análise, investigando-se o que acontece na escola que pode modificar o desempenho do aluno e rejeitando-se a idéia de que a escola seja uma mera reprodutora das desigualdades sociais frente ao sucesso escolar.

Duas correntes de pesquisa se desenvolveram de forma relativamente independente: o efeito da classe de aula, conhecido como efeito classe ou professor e o efeito escola.

Essa linha de pesquisa, muito desenvolvida no exterior, no Brasil ainda é incipiente. O que se busca é compreender por que escolas com condições de trabalho semelhantes produzem resultados muito diferentes, por que existem tantas

diferenças entre turmas da mesma escola e o que acontece na sala de aula ou na escola que produz melhoria no desempenho do aluno.

Uma escola não é mais eficaz que outra apenas por causa dos melhores resultados de seus alunos. Esses resultados são influenciados por várias circunstâncias externas à escola, como o nível socioeconômico e cultural, o ambiente familiar, a etnia, a localização e outras que devem ser neutralizadas para se chegar à parte do resultado que pode ser atribuída às práticas e políticas internas à escola.

A escola eficaz é aquela que tem controle sobre os fatores internos que contribuem para sua excelência, na forma de suas políticas administrativas e práticas pedagógicas, aquela cujos alunos, individual e coletivamente, têm um desempenho acima do esperado, aquela, enfim, que agrega mais valor à educação do aluno pelo seu trabalho.

O que acontece dentro da escola, no decorrer do dinâmico processo de ensinar e aprender, que é influenciado por diferentes atores, com níveis de conhecimento, propostas e valores muito diferentes, é o foco de interesse dessa linha de pesquisa.

No Brasil, as instituições escolares são mantidas pelo poder público federal, estadual ou municipal, ou pela iniciativa privada. A rede pública de ensino é responsável pelo atendimento de 89,71% dos estudantes no Brasil e, em Minas Gerais, por 92,4% da população estudantil do nível básico, na proporção de 62,3% na rede estadual e 37,4% nas redes municipais (MEC/Inep, Censo Escolar 2004).

A escola pública estadual é inclusiva, tem um corpo de funcionários definido e escolhido quantitativa e qualitativamente por critérios externos e lida com dificuldades administrativas comuns, como a manutenção dos prédios escolares e mobiliário, segurança, insatisfação dos profissionais com a questão salarial e outras.

Por que as três escolas conseguiram se destacar entre tantas outras? Como explicar o sucesso de seus alunos?

Nas pesquisas internacionais realizadas em países desenvolvidos aparecem listas de fatores intra-escolares que devem ser analisados para se compreender os processos. Dessas listas não constam os problemas abordados acima, porque não existem ou já foram resolvidos.

O objetivo deste trabalho foi identificar as características gerais de cada uma das três escolas e algumas práticas de sala de aula, compará-las com aquelas já identificadas e relacionadas na literatura como características das escolas eficazes, verificar se essas escolas têm um efeito diferenciado no desempenho de seus alunos e se podem ser chamadas de eficazes.

A metodologia da pesquisa constou de visita às escolas, com permanência média de dois dias, entrevistas com diretores, supervisores, professores de língua portuguesa e matemática, alunos do 3º ano do ensino médio e observação direta do ambiente escolar e de aulas de português e matemática. Sem intenção de fazer uma análise comparativa entre as escolas, desenvolveu-se um esforço para entender as estratégias adotadas pelas três escolas para superar suas dificuldades,

procurando-se respostas à questão: como ajudar uma escola a refletir e identificar fatores sobre os quais ela pode agir para obter a melhoria do desempenho de seus alunos?

Para melhorar é necessário saber identificar a fonte das dificuldades e estabelecer estratégias para a mudança. Como as escolas variam na sua habilidade de promover o progresso dos alunos, variam em sua eficácia. Quais são os limites e possibilidades da eficácia? Quais fatores estão sob seu controle e como a escola pode melhorar o desempenho de seus alunos por meio da adoção de procedimentos para mudança ou melhoria de algumas práticas internas?

Os conceitos de eficácia e equidade se complementam. A eficácia contribui para diminuição, apenas, de parte das desigualdades existentes no sistema educacional, dando conta da *diferença entre escolas*. Já a equidade identifica fatores escolares que diminuem os impactos de características sociais nos resultados dos alunos que freqüentam as *mesmas escolas*. (SAEB 2001, Relatório Nacional, p. 125)

Neste estudo foi feito um esforço de reflexão sobre a realidade das três escolas com o paradigma dos modelos teóricos reconhecidos internacionalmente, para verificar a possibilidade de entendimento do seu “sucesso”. Um estudo qualitativo, que não permite generalizações e enfoca aspectos não usualmente abordados quando o assunto é avaliação educacional.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. O primeiro, introdutório, delimita o objetivo do estudo, o segundo apresenta o resumo da sustentação teórica da abordagem, o terceiro a descrição da metodologia utilizada, o quarto a síntese da

análise dos dados coletados e os resultados, e no quinto são apresentadas as conclusões. Seguem a bibliografia e os anexos.

2.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Existem na literatura vários modelos ou teorias concebidos para explicar como os alunos aprendem e qual é a relação entre o resultado desse aprendizado e as estruturas escolares, familiares e sociais.

De acordo com a influência teórica da sociologia, economia, psicologia ou pedagogia, diferentes autores focalizam ora o aluno, ora o que acontece na sala de aula, ora na escola, ora na interação entre os diversos fatores.

John Carrol (1963) foi o primeiro a propor um modelo de aprendizagem na escola em que os construtos explicativos são definidos em termos do tempo necessário para aprender e o tempo efetivamente gasto para o aprendizado. O autor assume que todos podem aprender, desde que se dedique ao aprendizado o tempo que cada um precisa, considerando suas características individuais.

Ele propôs cinco variáveis para explicar o sucesso ou fracasso dos alunos na aprendizagem escolar e que podem também ajudar na prevenção e recuperação de dificuldades de aprendizagem. As três primeiras variáveis são do indivíduo e medidas a partir do tempo necessário para a aprendizagem de uma tarefa específica:

- aptidão: medida pela quantidade de tempo que o aluno precisa para aprender a

tarefa dada, em ótimas condições de instrução e de motivação. Alunos com mais aptidão para aprender determinada tarefa ou conteúdo gastam menos tempo e aqueles com menos aptidão, mais tempo.

- habilidade para entender instruções: alunos com mais habilidade de entender instruções, seguir passos e cumprir etapas aprendem em menos tempo que os que têm menos habilidade.
- perseverança: quantidade de tempo que o aluno dedica para aprender a tarefa ou unidade de instrução.

As outras duas variáveis dependem das condições externas:

- oportunidade de aprender: quantidade de tempo dedicado ao aprendizado;
- qualidade da instrução: instrução de melhor qualidade demanda menos tempo para aprendizagem, e instrução de qualidade pior, mais tempo.

Em 1988, Carrol escreveu um artigo em comemoração aos 25 anos de publicação do seu modelo, onde declara que se surpreendeu com a repercussão e utilização de seu trabalho como guia de pesquisa nas escolas sobre ensino e aprendizagem. Originalmente, o modelo seria para mostrar que, no aprendizado de língua estrangeira, pessoas com baixa aptidão demandam mais tempo, até atingir os mesmos resultados de pessoas com maior aptidão.

Carrol foi seguido por outros pesquisadores que também desenvolveram modelos com ênfase no tempo como uma variável importante no aprendizado. O grau do



aprendizado ou resultado é uma função da relação entre o tempo real gasto e o tempo necessário ao aprendizado.

Haertel e outros (1983) sintetizaram oito modelos de concepções holísticas de como a aprendizagem acontece na sala de aula. Todos esses modelos assumem que a performance individual do estudante depende de quatro condições essenciais: sua habilidade e motivação, qualidade e quantidade da instrução; e outras quatro derivadas das situações vividas em sala de aula: o ambiente sociopsicológico da sala de aula, estímulo da família e da comunidade, e o volume de exposição. Esses autores argumentam que todos os fatores são necessários, mas insuficientes por si só para o aprendizado.

Os modelos psicológicos são mais adequados para entender como cada aluno aprende e é razoável afirmar que as características pessoais dos alunos são as que mais determinam o sucesso de seu aprendizado. No entanto, é necessário refletir sobre como a escola impacta esse aprendizado.

As escolas são organizações sociais que não controlam todos os fatores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, mas que exercem função de grande importância na vida da pessoa, uma vez que oferecem à maioria dos alunos oportunidade de desenvolverem suas potencialidades cognitivas. A capacidade da escola em favorecer o desempenho cognitivo de seus alunos varia em função de fatores externos e internos. O campo de pesquisa da escola eficaz abarca o que acontece na escola, a dinâmica de seu funcionamento que conduz a resultados diferentes entre escolas que atendem a uma clientela semelhante.

Para lidar com a complexidade da pesquisa, é necessário lidar com:

- relacionamentos multiníveis – ex.: o grau ou as características do contexto que influenciam as políticas escolares ou como essas características podem ser vistas como facilitadoras da condição de ensino;
- efeitos de causas intermediárias – ex.: o efeito indireto da liderança do diretor no resultado do aluno, através de mudanças didáticas feitas pelos professores;
- relacionamentos recíprocos – professores com altas expectativas sobre os resultados dos alunos aumentam as possibilidades de melhoria do seu sucesso.

Um dos indicadores da eficácia da escola é o desempenho cognitivo dos alunos nas áreas de leitura e matemática, medido nos exames nacionais e associado ao questionário socioeconômico e cultural. Através da utilização de modelos de regressão linear múltipla é possível distinguir, no desempenho do aluno, o que é devido à escola e o que é devido a seus fatores pessoais, como seu potencial, experiências anteriores e ambiente familiar. Dessa forma, os pesquisadores estimam quanto conhecimento a escola agregou ao aluno – o efeito da escola na aprendizagem.

Scheerens (1990) examinou várias publicações sobre a eficácia da escola a partir de três eixos principais: concepção e teoria, pesquisa e utilização das descobertas das pesquisas para melhorar as práticas educacionais. O significado de eficácia em educação é sempre associado à qualidade, à boa escola. Outros conceitos são usados como sinônimos de eficácia: eficiência, efetividade, produtividade e sobrevivência do poder da organização.

A complexidade da eficácia da escola, organização que não detém todos os fatores envolvidos na “transformação de entradas em saídas”, e as várias perspectivas de abordagem indicam como a pesquisa é importante para responder à questão sobre “o que funciona na escola ou na educação” e construir uma teoria.

Após revisão de vários modelos e teorias parciais para explicar como a eficácia é percebida por diferentes disciplinas, Sheerens conclui que o conceito de eficácia decorre do relacionamento entre meios e fins. A eficácia na educação se refere ao grau em que meios ou processos resultam no alcance das metas educacionais. O autor desenvolveu um modelo teórico que se encaixa no concebido por Stufflebeam e outros (1971), descrito por Vianna (2000), conhecido pelo anagrama CIPP – contexto, *input* (insumo), processo e produto – que abrange diversos momentos: planejamento das decisões, estruturação das decisões, implementação das decisões e reciclagem das decisões. Para cada um desses momentos, uma forma de avaliação: avaliação de contexto, avaliação dos insumos, avaliação do processo e avaliação do produto.

O diagrama abaixo possibilita o exame de quantos elementos podem afetar o desenvolvimento de uma teoria sobre a eficácia da escola:

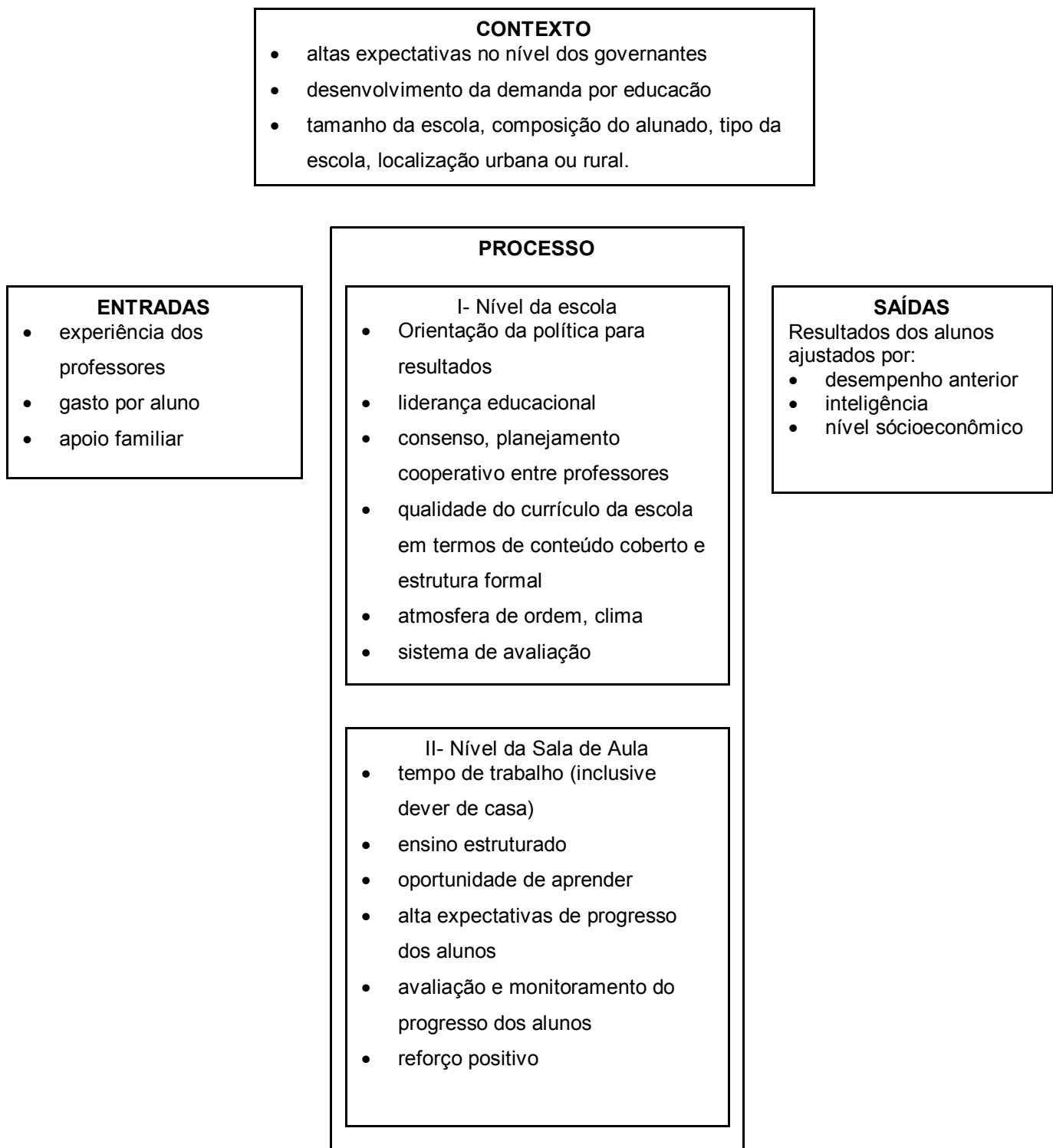


Figura 1 - Modelo integrado de efetividade da escola (Scheerens)

As variáveis de **contexto** incluem a localização da escola, seu tamanho, entidade mantenedora (pública ou privada), infra-estrutura, planos e programas de estudo, disponibilidade de recursos didáticos (biblioteca, recursos audiovisuais, etc.), altas expectativas dos governantes e proporção professor/aluno.

Como **entrada** (*input*) são classificadas as características dos docentes, incluindo nível de formação, experiência, estabilidade na função, idade, motivação e expectativa acadêmica sobre seus alunos; a origem familiar dos alunos, nível socioeconômico cultural, etnia, expectativas acadêmicas dos pais sobre seus filhos e apoio ao trabalho da escola; a composição do alunado, condições de saúde e nutrição, idade, educação inicial e o gasto por aluno.

O **processo** acontece em dois níveis simultaneamente: nível da escola, política orientada para resultados, liderança educacional, clima de convivência (consenso, planejamento cooperativo entre os professores), qualidade do currículo em termos de cobertura do conteúdo e estrutura formal, integração da família, atmosfera de ordem e potencial avaliativo; nível de sala de aula, que envolve as práticas de ensino do professor, o tempo dedicado ao aprendizado (inclusive em casa), altas expectativas, ensino estruturado, monitoramento do progresso dos alunos e reforço positivo.

Como **saída** (produto) têm-se os resultados dos alunos, ajustados pelos padrões de sua inteligência, seus resultados anteriores e condições socioeconômicas. Esse ajuste é necessário para se verificar o quanto do resultado pode ser atribuído ao trabalho da escola.

O “efeito escola” sobre o desempenho de seus alunos pode ser observado pelo efeito da organização que conduz a instrução (escola) ou pelo efeito da escolarização como processo, que envolve a relação professor/aluno (turma). Muitas variáveis ligadas à turma compõem o efeito escola e deve-se contextualizar a turma na escola para compreendê-la.

Sheerens observa que ainda faltam estudos e aplicação de novas tecnologias para elaborar o conhecimento teórico sobre a eficácia escolar, que passa necessariamente pela pesquisa empírica, por meio de estudos de caso com vistas a compreender os processos internos das escolas que determinam sua eficácia.

Soares (2004) apresenta um modelo conceitual, síntese de muitos outros propostos, que mostra como os fatores intra e extra-escolares estão associados ao desempenho cognitivo dos alunos. Desenvolvido a partir de modelos similares propostos por Coleman (1966), Scheerens (1997), Bryk, Lee e Smith (1993) e Cohen, Randensbush e Ball (2002), o modelo proposto deve ser visto como uma síntese das estruturas gerais existentes em escolas de educação básica. Ele mostra que, como são muitos os fatores escolares associados ao desempenho dos alunos, nenhum deles é capaz de garantir, isoladamente, bons resultados escolares.

Na parte superior estão os fatores associados ao aluno e à sua família, considerando que há efeito direto e indireto das condições econômicas no desempenho cognitivo dos alunos. Os efeitos indiretos são especialmente importantes, pois as condições econômicas também criam condições especiais para o consumo de bens culturais, fornecendo aos pais o tempo necessário para se

dedicarem ao acompanhamento da vida escolar dos filhos. Ou seja, o modelo utilizado assume que, embora a condição econômica seja um determinante importante de desempenho cognitivo, há diferenças significativas decorrentes das diversas histórias e atitudes das famílias.

Na parte inferior do diagrama estão agregados os fatores escolares e a influência sobre a escola de estruturas sociais que lhe são externas. A divisão interna da escola em cinco áreas facilita a apresentação dos fatores, mas não deve ser vista como evidência de que se trata de áreas estanques ou dotadas de grande homogeneidade. Como é freqüente em educação, os construtos se inter-relacionam em sua definição e ocorrência.

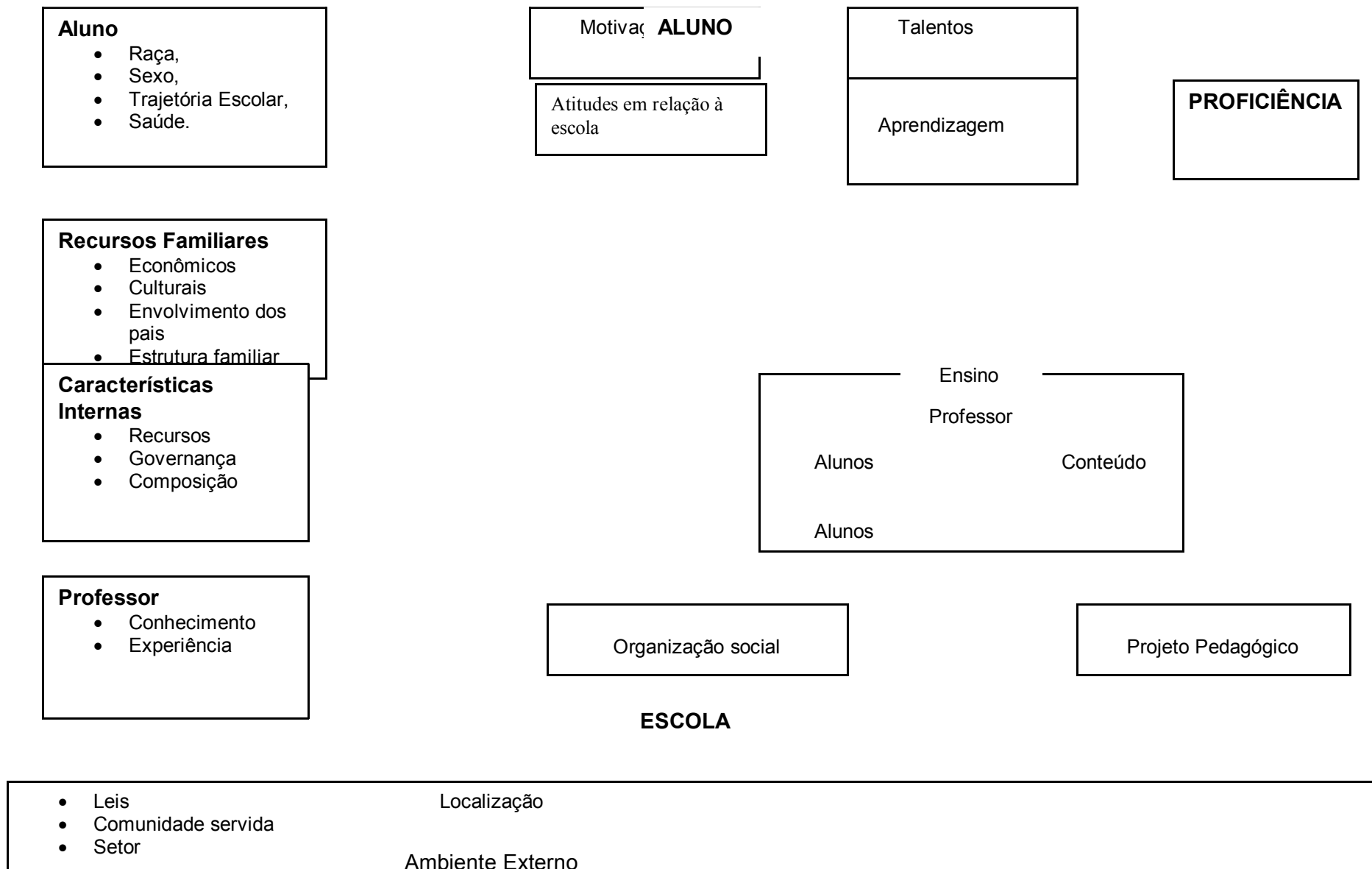


Figura 2 – Modelo Conceitual – Soares



Outra forma de explicar a “escola eficaz”, adotada por alguns pesquisadores, principalmente ingleses que trabalham para o governo, tem sido a apresentação das conclusões de seus estudos por meio de listas de características presentes nas escolas reconhecidas como eficazes. Cabe lembrar que não há solução única para a promoção da eficácia da escola. As conclusões apontam para alguns fatores sobre os quais a escola deve refletir para enfrentar os desafios que lhe são próprios.

Sammons et al. (1995) fizeram uma extensa revisão bibliográfica sintetizada em onze fatores, a saber:

- direção profissional (firme e objetiva, participativa e profissionalmente competente);
- visão e metas compartilhadas (unidade de propósitos, consistência da prática, decisões colegiadas);
- ambiente de aprendizagem (clima de ordem, ambiente de trabalho agradável);
- concentração no ensino/aprendizagem (bom uso do tempo, ênfase acadêmica, orientação para resultados);
- ensino com um fim em vista (organização eficiente, clareza de objetivos, lições estruturadas e práticas adaptadas);
- altas expectativas (altas expectativas sobre todos, expectativas comunicadas, proposição de desafios intelectuais);
- reforço positivo (disciplina clara e acordada, *feedback*);

- monitoramento do progresso (monitoramento do desempenho dos alunos, avaliação da escola);
- direitos e responsabilidades dos alunos (auto-estima, responsabilidade, controle do trabalho);
- parceria família/escola (envolvimento dos pais no aprendizado de seus filhos);
- organização voltada para a aprendizagem (desenvolvimento da profissionalização e do clima organizacional).

O Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef (2004), representação no Chile, realizou um estudo em 14 escolas localizadas em setores de população de baixa renda, cujos alunos alcançaram sistematicamente resultados de excelência nas provas nacionais do Sistema de Medición de la Calidad de la Educación – SIMCE. É um estudo inédito, porque apresenta escolas de sucesso com bom rendimento escolar, sustentado ao longo do tempo, apesar das condições sociais adversas.

O sistema escolar chileno é muito diferente do brasileiro e nem todas as variáveis da pesquisa podem ser observadas no Brasil. A combinação de escolas públicas, particulares e particulares subvencionadas, sob a coordenação do Ministério da Educação, e a competição entre escolas para atrair alunos e recursos correspondentes compõem um cenário completamente diferente.

Entretanto, o que foi realizado no Chile é de grande importância para a pesquisa da “escola eficaz”, especialmente porque é uma investigação das condições em que estudam alunos mais vulneráveis que obtiveram altos resultados acadêmicos. É um

convite a aprender com os professores que estão ensinando bem a seus alunos e a encontrar caminhos para fazer com que mais docentes consigam o mesmo.

Alguns elementos centrais da literatura são destacados:

- Uma escola eficaz é aquela

que promove de forma duradoura o desenvolvimento integral de todos e de cada um de seus alunos mais ainda do que seria previsível tendo em conta seu rendimento inicial e sua situação social, cultural e econômica. (MURILLO, 2003)

- Segundo o mesmo autor, a escola eficaz se define por três princípios-chave:

equidade: para ser eficaz deve favorecer o desenvolvimento de todos e de cada um de seus alunos, o que significa que eficácia e equidade são mutuamente necessárias.

valor agregado: a escola é eficaz se os resultados que obtém com seus estudantes são melhores do que os de escolas com características similares ou, em outras palavras, se seus estudantes progredem mais que o esperado dadas as características socioeconômicas e culturais de sua família.

desenvolvimento integral do aluno: a escola eficaz, além de bons resultados em linguagem e matemática, se preocupa com a formação de valores, bem-estar e satisfação, desenvolve toda a personalidade dos alunos.

- Como identificar se uma escola é eficaz – a medida da eficácia é um dos temas mais difíceis, uma vez que não é trivial medir os três propósitos acima descritos. Entretanto, há consenso em reconhecer os resultados do SIMCE como indicadores de eficácia, uma vez que o desempenho cognitivo é condição necessária para alcançar a igualdade de oportunidades. Se um aluno não consegue adquirir essas habilidades na escola, é difícil admitir que ela seja eficaz.
- A preocupação central dos estudos sobre escolas eficazes – estimar o efeito da escola, identificando e analisando os fatores escolares, os da sala de aula e os do contexto, que fazem uma escola eficaz. Quais características das escolas levam a

melhores resultados educativos em populações de alunos com características semelhantes? Como a escola se organiza, aproveita e utiliza os insumos, responde a oportunidades e restrições do contexto e consegue seus resultados de aprendizagem, o que tem sido chamado de “caixa preta” do processo educacional?

São ainda explicitados os enfoques metodológicos dos estudos sobre escolas eficazes realizados na América Latina e Chile, e suas contribuições para a melhoria das escolas.

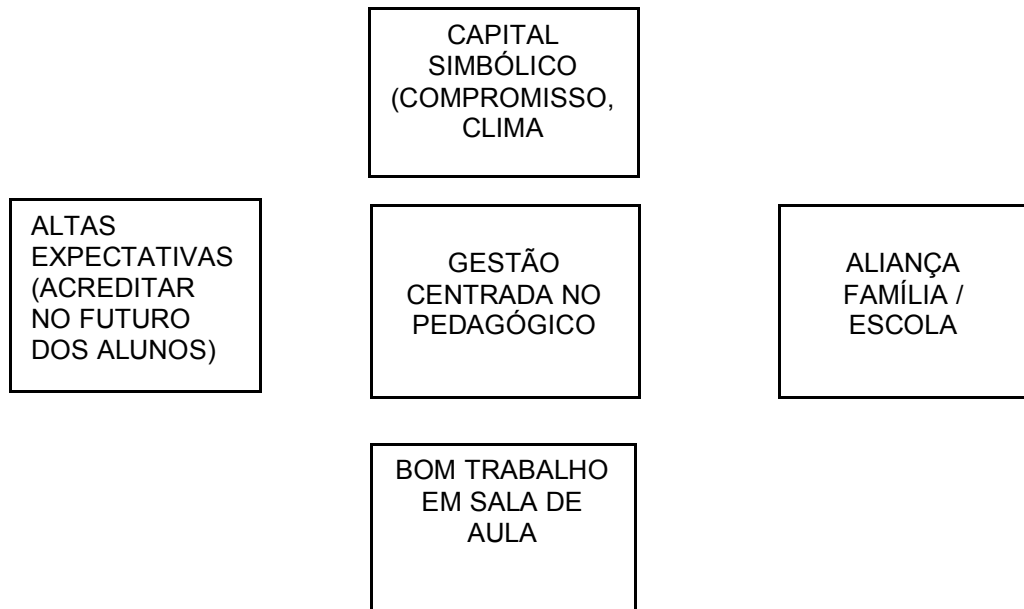
Na concepção geral do estudo, as perguntas centrais são:

1. Que dimensões do fazer educativo são determinantes na eficácia dessas escolas?
2. Que fatores explicam que essas escolas tenham conseguido bons resultados acadêmicos trabalhando em circunstâncias que, para a grande maioria de seus pares, resultam em severas limitações?
3. Como consegue a escola compensar os efeitos negativos ou limitações que o dito contexto lhe impõe?

Para identificação da amostra foram utilizados os dados do SIMCE 2000, que agrupou as escolas em cinco categorias de acordo com as características socioeconômicas predominantes dos alunos. Foram incluídas as escolas classificadas nas categorias A (baixa) e B (média baixa) e cujos alunos do 4º e 8º básico obtiveram desempenho dentro dos 25% mais altos, tanto em linguagem como em matemática, nas medições do Simce em 1996, 1997, 1999 e 2000. A amostra inclui escolas pequenas e grandes, urbanas e rurais, exclusivas para um gênero e mistas, e mais e menos pobres.

Os autores concluem que não são fatores isolados que explicam os bons resultados de uma escola, mas a ação conjunta e a interação entre esses fatores. As trajetórias

das escolas são diferentes e o que as distingue pode ser explicado pelo esquema abaixo:



Uma gestão centrada no pedagógico está na base do trabalho dessas comunidades escolares, apoiada principalmente em quatro pilares: altas expectativas, cultura positiva, aliança escola/família e bom trabalho em sala de aula. Líderes institucionais e pedagógicos firmes, projeto compartilhado, planejamento e avaliação, boa disciplina, desenvolvimento profissional, aproveitamento dos recursos humanos e materiais; diretores e professores que crêem e criam altas expectativas, as transmitem e motivam pais e alunos para o aprendizado; capital simbólico, cultura escolar positiva, com seus componentes de compromisso, orgulho, ética profissional, identidade institucional, objetivos claros e expressados concretamente, confiança e bom clima; bom trabalho em sala de aula, com professores capacitados que trabalham com autonomia, com regras claras e gestão explícita da disciplina, bom manejo da heterogeneidade de alunos, relacionamento

pessoal sem conflito com os dirigentes, rigor, exigência e prática consistente, ritmo e estrutura no ensino, prioridade para compreensão da leitura, expressão oral e raciocínio lógico, diversidade de situações de aprendizagem, supervisão professor/aluno e a relação entre a família e a escola, muito próxima e que, em graus variados, é preocupação de todas.

Os pesquisadores concluíram que essas escolas não realizam ações muito complexas ou fora do alcance de qualquer outra.

Egidio Crotti (2004), representante do Unicef no Chile, enfatiza:

Estamos convencidos de que os alunos pobres não estão destinados a ter resultados educativos também pobres, a não ter uma educação de qualidade. Creemos que existem alguns fatores que permitem a essas escolas fazer uma diferença e aumentar as oportunidades desses meninos e meninas.

A constatação é que os diretores e professores dessas escolas fazem bem, com responsabilidade e rigor, o que se espera deles, além de que se consegue cumprir metas com a combinação entre elementos subjetivos (compromisso, expectativas acadêmicas e outros) e objetivos (organização do tempo, planejamento, capacitação e outros).

3.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho enfatiza os aspectos qualitativos de uma avaliação do desempenho escolar. A inclusão desse olhar é necessária, já que a escola é uma organização social onde pessoas interagem constantemente, influenciando direta ou indiretamente, em maior ou menor intensidade, os diversos aspectos da rotina do funcionamento escolar. Essas interações fazem de cada escola uma escola especial, única, apesar de as expectativas sobre ela serem comuns a todas as outras.

Assim, as sínteses numéricas, embora úteis, exigem a nuance captada na observação e nas entrevistas.

O objeto deste estudo são três escolas estaduais de ensino médio que se destacaram entre todas as escolas estaduais em termos do desempenho relativo de seus alunos na primeira etapa do vestibular da UFMG, no estudo estatístico realizado em 2004 com os dados dos anos de 1998 a 2002.

O sistema estadual oferece o ensino médio em 1650 escolas, dentre as quais algumas são exclusivas para o ensino médio e outras o combinam com o ensino fundamental.

A tabela 1 apresenta o contexto geral do ensino em Minas Gerais.

**TABELA 1**

Nº de estabelecimentos e matrícula por nível de ensino e dependência administrativa em Minas Gerais em 2004

		Rede pública			Rede privada
		Estadual	Municipal	Federal	
<b>Nº de estabelecimentos</b>		<b>3 925</b>	<b>10 354</b>	<b>29</b>	<b>3 801</b>
<b>M A T R Í C U L A</b>	Creche e pré-escola	16 521	335 229	225	194 931
	1ª a 4ª série EF	658 932	1 059 445	1019	113 061
	5ª a 8ª série EF	1 084 377	444 612	1 792	119 730
	Ensino médio	813 639	31 432	9 559	104 361
	<b>TOTAL</b>	<b>2 573 469</b>	<b>1 870 718</b>	<b>12 605</b>	<b>532 083</b>
		<b>4 988 875</b>			
		<b>51,6%</b>	<b>37,5%</b>	<b>0,2</b>	<b>10,7%</b>

Fonte - Censo Escolar 2004

Nota - O ensino regular não inclui os alunos portadores de necessidades especiais e os atendidos pelos cursos direcionados a jovens e adultos – EJA.

Podemos verificar que a rede pública atende a 89,5% da população estudantil, dos quais 51.6% na rede estadual, que tem maior concentração no atendimento ao ensino fundamental de 5ª a 8ª série e no ensino médio e 37,6% na rede municipal, que prioriza o atendimento no ensino pré-escolar e séries iniciais do ensino fundamental.

O sistema estadual de ensino de Minas Gerais é administrado pela Secretaria de Estado da Educação (SEE) e 46 superintendências regionais de ensino (SRE), que atendem aos 853 municípios do Estado. As escolas são subordinadas às SRE, que reproduzem, com as adaptações pertinentes, a estrutura da SEE.



Além dos preceitos legais emanados das Constituições Federal e Estadual e da Lei de Diretrizes e Bases, os procedimentos a serem observados pelas escolas para atendimento dos alunos, organização do quadro de pessoal, administração contábil, financeira e de recursos humanos são regulamentados pela SEE. Dessa forma, todas as escolas seguem a mesma regulamentação para o mesmo procedimento, independentemente de sua localização ou nível socioeconômico e cultural de sua clientela.

Os regulamentos estaduais abrangem, entre outros assuntos, a forma de organização do ensino fundamental e do ensino médio, a grade curricular e a prática educativa, o número de alunos por turma, o dimensionamento do quadro de pessoal, a atribuição de turmas e aulas ao pessoal efetivo e designado para o exercício de função pública (substitutos ou ocupantes de cargos vagos).

O cargo de diretor é de provimento em comissão e sua nomeação compete ao Governador do Estado. Para a função de vice-diretor, a designação compete à Secretária de Educação. A nomeação e a designação ocorrem após o processo de indicação pelas comunidades escolares.

Os critérios e condições para a indicação de candidatos aos cargos de diretor e de vice-diretor para a gestão 2004/2007 foram estabelecidos na Resolução SEE nº 452, de 3 de novembro de 2003. Os candidatos devem pertencer ao quadro do magistério, professor ou especialista em educação, e se submeter ao teste de conhecimentos específicos – TCE. Os aprovados nessa etapa podem compor chapas, uma das quais é escolhida pela comunidade escolar, composta pela categoria “profissionais em exercício na escola” – segmento professores e

especialistas da educação e segmento dos demais servidores do quadro da escola – e pela categoria “comunidade atendida pela escola” – segmento de alunos regularmente matriculados e freqüentes nas 7ª e 8ª séries do ensino fundamental e no ensino médio e segmento da família dos alunos regularmente matriculados e freqüentes na educação infantil e no ensino fundamental, de 1ª a 6ª série. O processo é conduzido na escola por uma comissão organizadora indicada pelo Colegiado Escolar, composta por dois representantes da categoria “profissionais em exercício na escola” e um suplente, que não podem ser candidatos nem diretores ou vice-diretores de escola, e dois representantes da categoria “comunidade atendida pela escola”. Um representante da Superintendência Regional de Ensino acompanha o processo em cada escola. As propostas de trabalho de cada chapa são divulgadas em assembleias realizadas na própria escola. Os votos devem ser apurados em sessão única, aberta à comunidade escolar. É considerada indicada pela comunidade escolar a chapa que obtém o maior número de votos.

A escolha dos indicados é, portanto, um processo político que gera vencedores e perdedores e, às vezes, convivência mais ou menos conflituosa entre os diferentes grupos.

É nesse cenário de limites bem definidos que as escolas públicas estaduais trabalham, o que leva algumas à imobilidade e estimula em outras a busca por soluções criativas.

O destaque das três escolas estaduais pelo desempenho de seus alunos no vestibular despertou a curiosidade e incentivou a busca de outros indicadores de “excelência” que pudessem contribuir ou explicar esse destaque. Considerou-se a

hipótese de essas escolas terem algumas das características das escolas eficazes. O foco foi identificar as características gerais e de sala de aula que podiam ser associadas às já identificadas e relacionadas pela literatura.

Os métodos escolhidos foram análise documental, entrevistas semi-estruturadas e observação direta. As escolas foram identificadas por números pelos quais toda referência a cada uma delas é feita. Fez-se a opção de não citar nominalmente as pessoas que colaboraram na pesquisa, as quais agradecemos muito pela informação prestada.

### **População estudada / Dados coletados**

Para explicar o resultado no vestibular, foram coletados dados sobre o desempenho das escolas nos sistemas de avaliação sistêmica, sobre como os diretores e outros líderes trabalham para apoiar a situação ensino/aprendizagem, sobre o que acontece na sala de aula e sobre os inter-relacionamentos e práticas de toda a escola, que ajudam os alunos a aprenderem.

Foram entrevistados, em cada escola, o diretor, um supervisor, um professor de português, um de matemática, três alunos do 3º ano do ensino médio e outras pessoas que a observação direta indicou serem importantes. A maioria das entrevistas foi gravada, e as fitas transcritas. Três entrevistados, quando solicitada

sua permissão para ligar o gravador, pediram que não o fizesse, pois não se sentiam confortáveis.

O trabalho de campo foi feito em dupla, com a participação e grande ajuda de Maria Alba de Souza, colega de mestrado. As pesquisadoras permaneceram na escola por dois dias e, além da observação do ambiente escolar nos turnos diurno e noturno, assistiram a aulas dos professores entrevistados. Os diretores indicaram os professores que deveriam ser entrevistados e os alunos foram escolhidos aleatoriamente.

Os membros da comunidade com quem conversamos foram aqueles com os quais travamos contato fortuito no período da visita à cidade, tais como os recepcionistas dos hotéis, os garçons, os pais que acompanhavam os filhos à escola e as pessoas que encontramos no comércio e nos restaurantes.

O roteiro das entrevistas teve como referência principal o documento elaborado por Cotton, Kathleen (1995), uma síntese de mais de 1000 estudos produzida inicialmente com o objetivo de apoiar o treinamento do processo de melhoria das escolas no Nwrel's Ote, Northwest Regional Educational Laboratory Onward to Excellence. Esse laboratório é um dos que mais se distingue nas abordagens para melhoria da escola nos EUA. O bom resultado de seu trabalho decorre da insistência em basear os esforços para melhoria da educação em pesquisas e da disponibilização do recurso dessa síntese e suas predecessoras ao pessoal das escolas. Entre as linhas de investigação se destacam:

- efeito das escolas – identificação de práticas da escola que ajudam os alunos a aprenderem;
- efeito dos professores – identificação de práticas efetivas da sala de aula, da relação professor/aluno, que favorecem a aprendizagem;
- liderança educacional – identificação do que os líderes fazem para dar suporte ao processo de ensino e aprendizagem;
- alinhamento e integração do currículo – exame de métodos alternativos de organização e administração do currículo para determinar abordagens efetivas;
- programas “casados” – questionamentos dos inter-relacionamentos entre as práticas utilizadas nos níveis de sala de aula, escola e distrito escolar;
- mudanças educacionais – identificação das condições e práticas que promovem mudanças significativas e duráveis nos programas educacionais.

Apesar de não pretender ser um *check list* ou uma receita para melhoria de escolas, as descobertas são úteis para desenvolver e atualizar projetos de melhoria e passam uma mensagem otimista de que, com vontade e esforço, os professores e administradores podem influenciar substancialmente o sucesso dos alunos.

O modelo dos instrumentos de coleta de dados contextuais e os roteiros para observação e entrevistas estão no Anexo A.

## **2. Estratégia de abordagem**

Em dezembro de 2003, foi realizada a escolha de diretores para todas as escolas estaduais. Havia expectativa de que os eleitos seriam nomeados no início do ano letivo de 2004, mas, por algum motivo, isso só ocorreu no final do mês de março, o que, por um lado, foi positivo, porque possibilitou entrevistar os diretores em final de gestão e os que seriam nomeados. Mas, por outro, foi negativo, porque a escola estava em compasso de espera, aguardando a mudança iminente de direção.

Os primeiros contatos telefônicos com os diretores em exercício foram realizados no início de março de 2004 e as visitas no final do mesmo mês.

Desde o primeiro contato, foi explicado aos diretores o objetivo da pesquisa e o indicador para a escolha da escola, o que foi motivo de orgulho e satisfação para todos, principalmente em razão do elevado conceito da UFMG.

Para maior credibilidade e aceitação do trabalho, solicitou-se uma carta de apresentação ao Prof. João Filocre, secretário-adjunto da Educação, a qual foi entregue na chegada à escola (cópias no Anexo B).

4.

## **ANÁLISE DOS DADOS**

Neste capítulo são apresentados a síntese dos dados coletados na pesquisa e os resultados do estudo.

Nas três escolas a reação à visita foi muito positiva e o mérito da distinção da escola entre as outras estaduais atribuído ao comprometimento dos professores, manifestado pelo interesse no resultado dos alunos, na busca de abordagens alternativas e de materiais para enriquecer o ensino e na assiduidade e pontualidade no trabalho.

Aparentemente, as escolas são muito semelhantes, mas, quando se observa seu funcionamento interno, as diferenças se evidenciam. O clima organizacional é marcado pelos interesses pessoais e, muitas vezes, a aprendizagem não é o que determina essa orientação. Por exemplo, a alocação dos professores às turmas. Geralmente, o critério adotado é a escolha prioritária do horário de trabalho e turmas pelos efetivos, ordenados pelo tempo de serviço, opção que desconsidera o interesse pedagógico de alocar os melhores professores para as turmas que precisam de mais atenção e de profissionais mais experientes. Trata-se de uma constatação do que acontece nas escolas com grande número de turmas de cada série. A maioria dos professores trabalha em jornada dupla e não é uma tarefa trivial conciliar interesses pedagógicos e pessoais com os horários da grade curricular.

Nas três escolas, o número de alunos decai à medida que o nível de ensino avança, conforme mostra a tabela abaixo:

**TABELA 2**

Nº de alunos matriculados no ensino médio em 2004 nas escolas pesquisadas

	1º ano	2º ano	3º ano
Escola 1	341	282	228
Escola 2	127	80	76
Escola 3	547	489	305

Fonte: documentos das escolas

Na escola 2 informou-se que muitos alunos saem para escolas técnicas da região, mas não há registro exato. Na entrevista, o diretor explicita sua preocupação com a evasão: *“Nós temos bastante problemas, principalmente em época de ‘panha’ de café, com o pessoal da zona rural, então temos lutado no sentido deles terem bons resultados”*.

Nas outras, parece haver convivência natural com a evasão e a conseqüente defasagem idade/série. Não foi possível coletar esse dado, mas a informação é de que entre 15 e 20% dos alunos apresentam defasagem de dois anos ou mais da idade prevista para a série que estão cursando. Uma supervisora comentou: *“Quando eles voltam, voltam melhores... mais conscientes... com mais vontade...”* Esse comentário demonstra como são comuns o abandono e o retorno à escola, assim explicados por um aluno do 3º ano noturno, de 23 anos: *“Não gosto de estudar e, dependendo da fase, a cabeça não agüenta, e então só parando, dando um tempo...”*.



Esse aluno não trabalha fora de casa, sua mãe insiste para que estude e ele retomou o estudo disposto a se formar no ensino médio e enfrentar o vestibular de Educação Física, carreira que pretende seguir.

Existem diferenças entre as turmas, especialmente entre as do turno noturno e diurno. A maioria dos alunos do curso noturno trabalha durante o dia, chega cansada na escola, sai antes da última aula, não estuda em casa e encontra professores que também já trabalharam durante o dia, estão cansados e sem ânimo para estimular alunos mais desmotivados. Entre os 57 alunos das três escolas que se inscreveram no vestibular da UFMG em 2002, só sete concluíram o ensino médio no turno noturno.

As três escolas têm bibliotecas que funcionam em todos os turnos e são freqüentadas pelos alunos. A da escola 2 é menor em área física e acervo, mas bem organizada, e as outras são muito bem instaladas. Todas têm TV, vídeo, retroprojetor e outros recursos didáticos.

Nas três escolas, o projeto político-pedagógico – PPP estava em fase final de discussão para implementação durante o ano. Todos os profissionais da escola e do colegiado, em níveis diferentes, estavam envolvidos na proposta.

Algumas questões são comuns às três escolas, como a falta de material de apoio e do livro didático, a dificuldade de fornecer merenda para os alunos do ensino médio e a falta de recursos financeiros para algumas despesas.

As estratégias adotadas pelas escolas para enfrentar esses problemas são muito parecidas. Na escola 1 retomou-se o material didático do Soma, cuja utilização fora

desaconselhada e interrompida pela gestão governamental 1999/2002. Na escola 2, o mesmo material foi adotado para o 1º ano de 2004. O professor de matemática não concordou com a escolha desse material, que considera fraco em química. Sua opção teria sido a montagem de apostilas, mas a decisão do colegiado prevaleceu. A implantação será progressiva, série a série. Os alunos que possuem condições financeiras mais favoráveis compram o material. Para aqueles que não têm as mesmas condições, a escola conseguiu desconto e compra o material com o lucro das vendas da cantina. Na escola 3 não há adoção de livro didático. Alguns professores montam apostilas, que disponibilizam para fotocópia. Alguns indicam livros que alguns alunos compram, outros tiram xerox dos exercícios ou usam por empréstimo, mas de forma insatisfatória. Faltam papel e recursos para pagar a reprodução de listas de exercícios e provas.

O livro didático parece constituir a questão mais séria, por ser utilizado como referência para o planejamento do trabalho dos professores. Os planos curriculares nacionais – PCN são documentos fundamentais e utilizados, mas auxiliam pouco na prática de sala de aula. Como já dito, os especialistas em educação no ensino médio atuam mais na orientação de alunos que no apoio aos professores, como pode ser verificado no comentário de uma especialista: *“Tem professor que pede ajuda, socorro, sugestão. Tem outros que querem a gente bem distante. Eles são bem decididos”*.

Na escola 2, onde não havia especialista até 2004, os professores nutriam boa expectativa em relação à ajuda dos profissionais, conforme comentário:

...eu trouxe até foi pra ... (a especialista), numa reunião que nós fizemos [...] sentimos que tava faltando pré-requisitos [...]. E onde que é a base disso? [...] ó, a gente faz a reunião, levanta o porquê da reunião, essa aí (o

resultado da reunião) trouxe pra ela que tá começando como especialista este ano.

Os professores se organizam por área de ensino, sob a liderança de alguns, e utilizam mais de um livro para apoio ao planejamento e também provas de concursos vestibulares, mas desenvolvem seu trabalho de forma muito isolada e independente. Na escola 3 existe um trabalho pedagógico mais atuante da SRE, por meio de cursos e apoio ao planejamento.

Em todas as escolas a merenda é uma refeição que equivale a um almoço. O programa federal repassa R\$0,13/aluno do ensino fundamental/dia. Quando o número de alunos do ensino fundamental é maior que do ensino médio, como na escola 2 (589-EF e 283-EM), é possível fornecer merenda a todos. Na escola 1, que tem quase a mesma proporção de alunos nos dois níveis de ensino (729-EF e 851-EM), também é possível fornecer a merenda para todos, mas não durante todo o ano. Quando a verba está acabando, a merenda para o ensino médio é suspensa. Já na escola 3, que tem maior número de alunos no ensino médio (328-EF e 1341-EM), a merenda é fornecida apenas aos do ensino fundamental. Em todas há cantina escolar, com salgadinhos e guloseimas, cujo lucro é revertido para pagamento de despesas para as quais não há recurso.

As escolas recebem recurso do Estado para sua manutenção, que pode ser gasto em despesas autorizadas, ou seja, em pequenos consertos, compra de equipamentos, material de limpeza e consumo, mas não pode, por exemplo, ser utilizado para pagar conta do telefone. Em todas, o recurso para pagar essa conta vem do lucro gerado pela cantina escolar. O recurso arrecadado por contribuição

voluntária das comunidades escolares é pouco significativo. Na escola 3, com 900 matrículas foram arrecadados R\$ 360,00, segundo informação da diretora. As reformas ou obras mais complexas ou não emergenciais dependem de um processo mais burocrático. Os diretores das três escolas não têm noção do custo de manutenção global. O prédio é do Estado, que também paga, diretamente, as contas de água e energia, bem como os profissionais.

A forma como a escola lida com esses limites e possibilidades de recursos materiais se reflete no âmbito pedagógico. Onde não há conformismo há sempre a busca de soluções para as dificuldades.

O envolvimento das famílias na vida escolar dos alunos do ensino médio é restrito às convocações para reuniões bimensais ou semestrais e aos casos esporádicos de problemas comportamentais. Na escola 2, as notas bimestrais são entregues em reunião, na qual comparecem em torno de 60% dos pais. Na mesma escola, uma experiência fez diferença para o envolvimento familiar, conforme o relato:

... foi meio maluco, quando há quatro anos atrás [...] até naquele momento vinham seis, sete pais na reunião. Meti um som em cima dum carro e coloquei o carro na rua e chamando o pai, que educação é sinônimo de participação [...]. Deixei essas cadeiras todas pelos corredores e ali lotado, tive que montar som, inclusive eu trouxe um juiz amigo meu [...] pra falar sobre a criança e sobre droga [...], falar pros pais, mas eu achei que não ia vir pai pra encher a escola e não coube, teve que abrir aquela sala além das cadeiras, e eles ficaram de pé dentro da sala, porque a gente não tem espaço físico, infelizmente.

O envolvimento familiar pode explicar parte do sucesso de alguns alunos. Um pai que deixou o filho na escola 2, no início do primeiro turno, disse que aquele era seu segundo filho no 3º ano que tinha sido aprovado e estava freqüentando um curso técnico oferecido pela usina de Furnas, à noite. Esse curso é muito disputado na região, inclusive por pessoas já formadas. Para ajudar o filho e evitar que ele perca

o tempo que pode ser utilizado para estudar em casa, o pai o leva e o busca de carro na escola pela manhã e na usina à noite. Seu outro filho se formou no ensino médio na mesma escola, foi aprovado no vestibular e está cursando faculdade em Viçosa.

Para fins de apresentação, a análise dos dados coletados sobre as três escolas pesquisadas foi dividida em quatro subseções: desempenho nos sistemas de avaliação nacional e estadual, descrição das características físicas e estruturais, características da escola e características da sala de aula.

#### **.1. Desempenho nos sistemas de avaliação nacional e estadual**

O Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), avaliação de desempenho realizada em nível nacional e o Simave (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública), no nível estadual, utilizam, desde 2000, a mesma escala para expressar o desempenho dos alunos em língua portuguesa e matemática. O Saeb é um estudo amostral que produz resultados para o Brasil, regiões e Estados (capitais e interior) e redes pública e privada. O Simave é censitário para as escolas estaduais e por adesão para algumas escolas municipais e particulares. Os resultados são apresentados para o Estado, municípios e escola, individualmente e agrupados por superintendência regional de ensino.

A escala para apresentação dos resultados é construída por faixas de proficiência, que correspondem a níveis de desempenho descritos em termos de conteúdo e

processos cognitivos efetivamente dominados pelos alunos. As competências avaliadas são selecionadas de modo a compor um quadro compreensivo do processo de ensino e aprendizado de cada área de conhecimento. Essas competências são listadas numa coluna e associadas a um conjunto de itens que compõem os testes. As respostas corretas são transformadas em proficiências.

As tabelas 3 e 4 mostram como as escolas incluídas no estudo se colocam no cenário educacional brasileiro:

**TABELA 3**

Desempenho nos sistemas de avaliação nacional e estadual - Língua Portuguesa  
3º ano do ensino médio – 2001

		GERAL	REDE PÚBLICA	REDE PRIVADA
SAEB 2001	BRASIL	262,3	253,2	309,6
	MINAS GERAIS	266,5	258,2	320,9
		MINAS GERAIS	280	-
SIMAVE/PROEB 2001		Escola 1	311	-
		Escola 2	309	-
		Escola 3	288	-

Fonte - Relatório Saeb 2001 e Resultados Proeb 2001

**TABELA 4**

Desempenho nos sistemas de avaliação nacional e estadual – Matemática  
3º ano do ensino médio – 2001

		GERAL	REDE PÚBLICA	REDE PRIVADA
SAEB 2001				

	BRASIL	276,7	264,7	338,6
	M I N A S GERAIS	280,3	270,2	352
SIMAVE/PROEB 2001	MINAS GERAIS		272	-
	Escola 1		325	-
	Escola 2		318	-
	Escola 3		293	-

Fonte: Relatório Saeb 2001 e Resultados Proeb 2001

Os dados das tabelas 3 e 4 mostram que as três escolas escolhidas têm desempenho superior à média do Estado, em todas as disciplinas e séries avaliadas, e acima também da média brasileira. Entretanto, apesar de bem posicionadas na escala utilizada pelo Simave/Proeb 2001, o desempenho considerado suficiente, isto é, em processo de aquisição, é acima de 300 em língua portuguesa e acima de 325 em matemática. Só a escola 1 alcançou esse nível nas duas disciplinas.

Apesar de a avaliação estadual ser censitária e realizada num dia letivo normal, o resultado pode não retratar a realidade da escola, porque os alunos faltam e podem ser até desestimulados a comparecer, conforme se observa na Tabela 5.

### TABELA 5

Comparação entre a matrícula de 2001 e a população avaliada pelo Proeb 2001  
3º ano do ensino médio

Escola 1		Escola 2		Escola 3	
Nº de alunos		Nº de alunos		Nº de alunos	
Matriculados	Avaliados	Matriculados	Avaliados	Matriculados	Avaliados

Língua Portuguesa	204	64	60	48	330	245
Matemática		62		43		210

Fonte - Censo Escolar e resultados Proeb 2001

Especialmente na escola 1, a ausência de 68% dos alunos compromete o resultado num modelo de avaliação projetado para ser censitário, e mesmo 20% de ausência na escola 2 e 25% na escola 3 indicam que os alunos não são estimulados a participar da avaliação.

Outro aspecto que merece destaque é a variação entre os desempenhos dos alunos de uma mesma escola na análise dos resultados individuais, o que pode ser em parte explicado pela associação ao nível socioeconômico, conforme se observa na tabela 6. A média do padrão de vida dos alunos das três escolas está situada no nível 5, conforme classificação apresentada pelo Simave.



**TABELA 6**

Número de alunos matriculados e avaliados em matemática em 2003, desempenho médio da escola, menor e maior desempenho individual dos alunos e seu nível de padrão de vida.

Nº de alunos			D e s . m é d i o d a escola	Resultado individual dos alunos			
Matriculados	Avaliados	Com maior desempenho		Nível de padrão de vida	Com menor desempenho	Nível de padrão de vida	
Escola 1	204	111	326	426,4	10	186,3	3
Escola 2	60	78	300	405,7	9	187,4	3
Escola 3	330	249	302	423	9	173	2

Fonte: dados do Proeb 2003

Nas três escolas, os alunos de melhor posição social são os que têm maior desempenho. A diferença entre o maior e o menor desempenho dos alunos é muito grande. A proficiência mínima aceitável no 3º ano, em matemática, é 275. Os alunos que estão abaixo dessa pontuação não adquiriram as competências básicas associadas à conclusão do ensino médio e são os classificados nos níveis mais baixos de padrão de vida. Para dimensionar a gravidade dessa situação, é necessário informar que a proficiência mínima aceitável na 8ª série, em matemática, é 225 e na 4ª série, 175. Dessa forma, observa-se que o ensino médio não acrescentou conhecimentos em matemática para esses alunos, cujas competências e habilidades do nível de ensino anterior não foram desenvolvidas.

## **.2. Descrição das escolas**

Para todos os alunos das escolas incluídas neste estudo que se candidataram ao vestibular da UFMG, a aprovação envolve mudança de cidade e conseqüente estratégia de adaptação e financiamento. O cenário para análise dos dados é composto por algumas informações sobre os municípios em que se inserem as escolas e a descrição das suas características físicas e estruturais.

As três cidades onde se localizam essas escolas são classificadas no padrão médio de desenvolvimento pelo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM, que é entre 0,500 e 0,800. Apenas como referência, o IDH do Brasil em 2004 é - 0,775. As três escolas são as únicas públicas das cidades que oferecem o ensino médio, sendo que, no município da escola 2, Capitólio, não há escola de ensino médio mantida pela iniciativa privada.

### **1. Escola 1**

Essa escola é localizada em Abaeté, a 220 km de Belo Horizonte, com população estimada para 2004 em 23. 217 habitantes, IDHM 2000 - 0,778. A cidade é agradável, com padrão social de nível médio. Não há pessoas muito pobres. São pessoas mais simples, com baixo poder aquisitivo. A cidade tem escolas municipais

que atendem de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, e outras estaduais, que atendem até a 8ª série.

Até 2003, essa escola funcionava em dois prédios, um deles desmembrado em 2004 para criação de outra escola, E.E. Frederico Zacarias. O desmembramento suscitou a expectativa de diminuição do número de alunos da 5ª a 8ª série e aumento de vagas para o ensino médio.

Há no município um antigo colégio de freiras, mantido pela Campanha Nacional de Escolas de Comunidade (CNEC) em parceria com a rede Pitágoras, o Colégio Cenequista Nossa Senhora de Fátima, que tem poucos alunos, 188 no ensino fundamental e 112 no ensino médio. Os professores dessa escola são os mesmos da escola estadual.

A tabela 7 apresenta o número de alunos e turmas por turno de funcionamento da Escola 1, em 2004.

### **TABELA 7**

Escola 1- matrícula 2004 por série e turno de funcionamento

TURNO/SÉRIE	5a série	6a série	7a série	8a série	1o ano	2o ano	3o ano
-------------	----------	----------	----------	----------	--------	--------	--------

Manhã	A- 33	A – 36	A- 42	A- 40	A - 42	A – 35	A – 38
	B – 33	B – 36	B – 42	B- 40	B – 42	B – 35	B – 38
Tarde	C – 34	C – 36	C – 42	C- 40	C – 42	C – 35	C – 38
Noite		D- 36		D- 40	D – 43	D – 35	D - 38
				E- 40	E - 43	E – 35	
				F- 40			
Tarde		E- 35	D- 43	G- 40	F – 43	F – 35	E – 38
				H – 41	G – 43	G – 36	F – 38
					H – 43	H- 36	
Noite							
ALUNOS/SÉRIE	100	179	169	281	341	282	228
% nível ensino	14%	24,5%	23%	38,5%	40%	33%	27%
TOTAL	729 – 100%			851- 100%			
TOTAL GERAL	1580						

Fonte: documentos da escola

## Estrutura física

A escola ocupa uma área de aproximadamente 15 000 m<sup>2</sup>, um quarteirão grande, numa rua plana e arborizada. É um local muito agradável. O movimento de entrada e saída de pessoas é feito por um portão central ao prédio, conforme pode ser observado na figura 3:



**Figura 3 – Escola 1 - Vista externa**

Externamente, a pintura do muro foi feita com participação da comunidade e dos alunos, por meio de uma gincana, com mensagens sobre valores da educação e propaganda dos parceiros, conforme mostra a figura 4. Apesar disso, a placa com o nome da escola está pichada.



**Figura 4 – Escola 1- Muro externo**

Na área interna, logo na entrada, há um telefone público (orelhão) pichado. À sua esquerda uma área ajardinada e à direita um pátio cimentado, bem grande, espaço de recreação dos alunos. O jardim está malcuidado, a despeito de algumas placas afixadas, contendo mensagens positivas sobre cuidados com o meio ambiente e higiene, conforme se observa na figura 5.



**Figura 5 – Escola 1 - Jardim interno**

O prédio é grande e foi projetado para o modelo Escola Polivalente. No prédio principal são dois andares, com varandas em toda a extensão. No primeiro andar há uma área aberta ao centro, onde se localizam banheiros separados por sexo para os alunos e, do lado esquerdo, sala dos professores, com espaço suficiente para mesas e cadeiras, dois computadores, dois banheiros, escaninhos e outros armários. A sala da diretoria, entre a dos professores e a secretaria, não tem acesso direto à varanda. A sala é pequena para três mesas de trabalho utilizadas pela diretora e seus vices. A secretaria acomoda muito bem os funcionários, com computadores e impressoras, xerox e um cômodo com vários armários de aço para arquivo de pastas suspensas. A escola dispõe de aparelhos de TV, vídeo, retroprojeter e outros recursos.

A biblioteca, muito bem equipada, fica na extremidade do corredor e pode ser vista na figura 6.



**Figura 6 – Escola 1 - Biblioteca**

À direita da área livre situa-se a sala das especialistas, algumas salas de aula e a cantina, também muito bem equipada, com mesas e cadeiras para os alunos merendarem. Todos os cômodos são muito bem iluminados e ventilados.

No andar de cima há outras salas de aula e banheiros. Uma das salas permanece fechada, com 14 computadores do laboratório de informática. Não há quem trabalhe com eles e não é permitido o acesso dos alunos sem supervisão, para que não os estraguem. Para os professores é difícil a utilização, dado o número de alunos das turmas e por não se sentirem preparados para isso.



O prédio tem dois anexos. Um deles, mostrado na figura 7, foi adaptado para salas de aula e outro, um galpão com muito espaço, está abandonado, servindo como depósito. A nova diretora pretende transformá-lo em auditório e área para oficinas.



**Figura 7 - Escola 1 - Anexo adaptado para salas de aula**

Bem distante do prédio principal há uma quadra coberta e, ao lado, outra descoberta. Essa área, de acesso restrito às aulas de Educação Física, é isolada por um portão mantido trancado.

A área externa livre é muito grande e está mal conservada. Em uma parte plantou-se mandioca, mas o mato cresceu muito ao redor. Há algumas árvores bonitas e o lugar poderia ser agradável, porém são poucos os alunos que o ocupam na hora do recreio.

De maneira geral, o estado de conservação do prédio é bom, apesar da necessidade de manutenção do telhado do anexo e de cuidados com a área externa.

A escola é bem conceituada na cidade. As pessoas acreditam que ela prepara muito bem para a vida e para continuar os estudos. Muitos alunos são aprovados em vestibulares de faculdades da região. Uma constatação veio de uma entrevista com um pai que disse ter dois filhos de 16 e 12 anos que são bons alunos e que ele vai à escola pelo menos duas vezes por ano. Compra o material necessário e está muito satisfeito.

#### **4.2.2. Escola 2**

Essa escola se localiza em Capitólio, a 290 km de Belo Horizonte, com população estimada, em 2004, de 8.206 habitantes e IDHM 2000 – 0,785.

A cidade é muito próxima do condomínio de luxo Escarpas do Lago e do lago de Furnas, local de atração turística. Fornece mão-de-obra e infra-estrutura comercial para o condomínio. A Usina de Furnas é uma parceira da escola.

Ao se transitar pelas ruas, chama a atenção a ausência de pedintes. Na entrada da cidade, uma placa com os dizeres: “Ajude a Sociedade de São Vicente de Paula a ajudar”. A entidade promove uma festa anual com o objetivo de arrecadar recursos para dar alimento e abrigo a quem precisa. Esse pode ser considerado um indicador

do capital social da comunidade. Ela cuida de seus pobres de maneira organizada e planejada.

Um fato que indica o orgulho da escola em ser objeto desta pesquisa foi o convite ao jornalista do Capitólio Notícias, ex-aluno da escola, para entrevistar as pesquisadoras, convite que foi aceito.

Há pouco tempo foi instalada uma escola particular em Pium-í, cidade a 18 km de distância e cerca de 20 minutos de ônibus. Segundo um entrevistado, as pessoas que querem “aparecer” estão mandando os filhos para lá, mas o resultado do desempenho dos alunos na escola da cidade é melhor.

A Escola 2 atende a alunos da zona rural. A tabela 8 apresenta o número de alunos e turmas por turno de funcionamento, em 2004.

**TABELA 8**

Escola 2 – matrícula 2004 por série e turno de funcionamento

TURNO/SÉRIE	5a série	6a série	7a série	8a série	1o ano	2o ano	3o ano
Manhã	A- 33	A- 37	A- 39	A- 35	A- 33	A- 43	A- 49
	B- 33	B- 36	B- 39	B- 35	B- 36	B- 37	B- 27
	C- 24	C- 37	C- 35	C- 34	C- 23		
	D- 32	D- 37	D- 36	D- 34	D- 35		
	E- 33						
Tarde							
Noite							
ALUNOS/SÉRIE	155	147	149	138	127	80	76
%NÍVEL ENSINO	26,3%	25%	25,3%	23,4%	45%	28%	27%
TOTAL	589 – 100%			283 – 100%			

---

Fonte: documentos da escola

---

### **Estrutura física**

O prédio, de 1965, fica no final de uma rua em aclive e tem uma vista muito bonita. O terreno é murado e há um portão grande para a entrada e saída de veículos e pedestres. De uma área livre em frente ao prédio sobem duas escadas laterais que levam a uma pequena varanda, onde se localiza a porta principal como mostra a figura 8.



**Figura 8 – Escola 2 - Vista da entrada do prédio**

Existe outra entrada secundária, também utilizada pelos alunos. Essas portas ficam fechadas nos horários de aulas, mas sem cadeados.

A área construída da escola é de aproximadamente 2000 m<sup>2</sup> e ocupa quase todo o terreno.

O prédio é simples e foi projetado para ser um hospital, depois adaptado para escola. Já sofreu acréscimo e hoje precisa de reforma do telhado, que tem muitas goteiras, e de melhoria em alguns ambientes. São 11 salas de aula em cantos distantes, nove delas com janelas altas e pequenas, que não oferecem iluminação nem ventilação adequadas.

Logo na entrada há um corredor largo, entre duas alas, uma à direita e outra à esquerda, conforme mostra a figura 9.



**Figura 9 – Escola 2 – Vista interna da porta de entrada**

Ao entrar no prédio, seguindo para a direita está a sala do diretor, pequena, com armários ao fundo, uma mesa simples, um aparelho de fax e telefone sem fio, uma cadeira e um banco para os visitantes. Adiante está a secretaria, de tamanho razoável, com algumas mesas e armários de aço. Não há computador e todo o trabalho é feito manualmente, em fichas de papel. Ao lado da secretaria fica a sala de professores, com uma mesa grande e cadeiras em número insuficiente para todos. Alguns professores ficam em pé na hora do café. A sala tem uma prateleira em toda a extensão lateral, cheia de livros do Banco de Livros, enquanto o pessoal da biblioteca não libera espaço para acomodá-los. Na parede oposta há um escaninho para os professores guardarem seu material. Nessa ala há ainda um banheiro para uso das professoras.

À esquerda ficam algumas salas de aula. No corredor central ficam os banheiros para os alunos, que são simples e separados por sexo. A biblioteca, construída em parte da largura do corredor, estreitou o acesso a duas salas de aula o que mostra a figura 10.



**Figura 10 – Escola 2 – Entrada da biblioteca**

A biblioteca é pequena, mas possui um número razoável de livros. A escola dispõe de TV, vídeo, mapas e outros recursos didáticos.

Não há sala para especialistas, para vice-diretores, para reuniões, nem tampouco auditório.

A área livre é pequena, inclui a cantina e uma quadra descoberta, bem próxima ao prédio e separada deste por tela grossa de arame, conforme figura 11.



**Figura 11 – Escola 2 - Área externa livre**

A melhor instalação da escola é a sala do Pro-info, que tem 11 computadores, com duas cadeiras em bom estado para cada computador. Uma professora de português, que está em ajustamento funcional porque sofreu uma cirurgia de joelho e ainda não pode assumir classe, coordena a utilização dos computadores. Ela estava presente quando foi tirada a fotografia da figura 12.





**Figura 12 – Escola 2 - Sala do Pro-info**

Alguns professores também utilizam essa sala durante suas aulas. Parte da turma trabalha com os computadores, enquanto os outros alunos fazem outra atividade. A escola dispõe de internet viabilizada por programa do governo federal, muito valorizada e utilizada. Nos horários em que a professora não está, o acesso de alunos desacompanhados de professor não é permitido.

A escola é respeitada e tida como excelente pela comunidade, que considera os alunos que se formam ali muito bem preparados para a vida e para continuar os estudos. As pessoas têm certeza de que é a melhor da região, fato comprovado nas entrevistas.

### **3 Escola 3**

Essa escola se localiza em Campo Belo, a 240 km de Belo Horizonte, com população estimada em 2004 de 51. 578 habitantes e IDHM 2000 – 0,776.

Sua reputação foi construída com o nome de Escola Polivalente, já mencionado, e o conceito que a comunidade formou a seu respeito ficou atrelado à antiga denominação. É assim que até hoje se referem a ela, talvez porque a placa antiga ainda esteja afixada na frente da escola. Na cidade existe o Colégio Dom Cabral, mantido pela iniciativa privada, que também oferece o ensino médio e, segundo um entrevistado, é melhor que a pública.

Campo Belo é uma cidade movimentada, com comércio variado e arredores muito bonitos, que justificam o nome da cidade. A escola oferecia, anteriormente, apenas o ensino médio e, devido ao baixo nível de desempenho dos alunos que recebia, decidiu implantar, gradualmente, o ensino fundamental de 5ª a 8ª séries. Em 2002 foi implantada a 5ª série, em 2003 a 5ª e a 6ª, em 2004 até a 7ª e em 2005 o ciclo fica completo. A tabela 9 apresenta o número de alunos e turmas por turno de funcionamento da escola 3, em 2004.

**TABELA 9**

Escola 3 – matrícula 2004 por série e turno de funcionamento

TURNO/SÉRIE	5a série	6a série	7a série	8a série	1o ano	2o ano	3o ano
Manhã	A- 34	A – 36	A- 36	Será implantada em 2005	A - 42	A – 38	A – 37
	B – 33	B – 35	B – 32		B – 43	B – 39	B – 37
	C – 35	C – 37	C – 38		C – 45	C – 45	C – 37
Tarde	D- 33		D- 43		D – 43	D – 41	D – 33
Noite	E- 33				E - 44	E – 46	E – 43
					F- 41	F- 43	F- 40
					G- 38	G- 39	G- 40
Tarde					H- 40	H- 39	H- 38
					I- 40	I- 35	
					J- 38	J- 39	
Noite					K- 44	K- 36	
					L- 44	L- 39	
					M- 45		
ALUNOS/SÉRIE	168	108	106		547	489	305
%NÍVEL ENSINO	44%	28%	28%		40,8%	36,5%	22,7%
TOTAL	382 – 100%				1341 – 100%		
TOTAL GERAL	1723						

Fonte: documentos da escola

**Estrutura física**

O prédio é bem localizado, no final de uma praça. O terreno é todo murado e o acesso para pedestres é controlado e feito por um portão pequeno, que permanece trancado, e um grande (ver figura 13), por onde passam os carros que se dirigem a uma área de estacionamento coberto.



**Figura 13 – Escola 3 - Vista externa**

O prédio foi construído em 1974, numa área de quase 15.000 m<sup>2</sup>. É uma construção muito bonita, com muito espaço livre, jardins e ótima arborização, conforme figura 14.



**Figura 14 – Escola 3 - Área interna**

Dois corredores amplos, paralelos, abrigam as áreas construídas. Logo na entrada, à direita, fica a ala da administração da escola. Salas separadas e bem mobiliadas para diretoria e vice-diretoria. Sala de professores grande, com mesas, cadeiras e armários para todos, sala especial para os professores de Educação Física, com aparelhagem adequada e salas para reuniões. Secretaria grande e bem aparelhada, com computadores e vários armários.

À esquerda da entrada há algumas salas de aula, sala com 13 computadores para uso dos alunos, videoteca e biblioteca (figura 15) com mais de 4000 volumes, assinaturas de jornais, revista *Veja na Sala de Aula* e *A Escola*, TV, vídeo e outros recursos audiovisuais.



**Figura 15 – Escola 3 - Biblioteca**

Na mesma ala ainda estão a cozinha, a sala de cantineiras, a cantina, o espaço adequado para os alunos merendarem, o almoxarifado muito bem organizado e auditório para 300 pessoas, onde acontecem palestras e reuniões com os pais.

O outro corredor dá acesso a outras salas de aula e a uma sala para as especialistas.

A comunicação entre os dois corredores é por meio de espaço livre coberto, e outro descoberto, adequado para apresentações ao ar livre (figura 16).



**Figura 16 – Escola 3 - Área para apresentações ao ar livre**

São 17 salas de aula espaçosas, com quadro de giz em duas paredes, janelas de pouca abertura e ventilação (devido ao tipo de projeto), mas com ventiladores.

Os banheiros são em número adequado, separados por sexo, e há vestiário para uso depois das aulas de Educação Física, além de bebedouros com água gelada.

Na área externa, bem longe do prédio principal, estão duas quadras descobertas e uma pista para atletismo invadida pelo mato, que também ocupou uma antiga horta.



**Figura 17 – Escola 3 - Quadra de esportes**

O estado de conservação geral do prédio é bom. Algumas carteiras estão precisando de reforma, assim como alguns quadros de giz. Parte dos jardins está bem cuidada e, de maneira geral, a área é muito agradável.

Uma evidência da boa reputação da escola na comunidade foi a fala da mãe de um aluno da 7ª série, que acha a escola ótima, muito “apertada”. O filho adora e seus

deveres estão sempre em dia. Ela vai à escola sempre que convocada para uma reunião bimensal. Seu outro filho está na 8ª série em outra escola, bem mais fraca.

### **.3. Características da escola**

Segundo Mello (1994),

A partir da análise dos resultados de vários estudos, tornou-se possível refinar a identificação dessas características ou fatores na medida em que alguns deles revelaram-se recorrentes em quase todas, ou na maioria das investigações. [...] tomadas isoladamente, a maioria dessas características faria parte das recomendações de educadores experientes em gestão escolar, ou mesmo de pessoas inteligentes e de bom senso. [...] o funcionamento eficaz de uma escola depende das mesmas condições básicas que se requerem para o sucesso de quase todas as instituições e empreendimentos humanos. [...] os resultados dos estudos revistos pelos autores são surpreendentemente consistentes, considerada a sua diversidade em termos de amostras, referencial teórico e metodologias adotadas.

#### **1. Direção/liderança pedagógica e administrativa**

A direção de uma escola requer mais que administração e gerência, requer liderança profissional. Na prática, cabe ao diretor prover, de variadas formas, apoio e estímulo aos professores e tornar o processo de ensino/aprendizagem o objetivo de todos que trabalham na escola. Além de qualidades pessoais, ele deve ter um estilo de administrar que mantenha os valores e objetivos da escola como referências.

São três as características principais:



- firmeza de propósitos – exercer o papel estratégico de interação entre professores, alunos e outros funcionários para criar ambiente favorável ao ensino e ter criatividade para controlar as influências externas, por meio de discussão, reflexão, compreensão e proposição de soluções alternativas.
- administração participativa – compartilhar as decisões com os outros integrantes da direção e envolver os professores, sempre que possível, sem abrir mão de sua responsabilidade.
- liderança profissional – conhecer e se envolver com o que acontece na sala de aula, o progresso dos alunos, o currículo e as estratégias dos professores.

Grande parte dos dirigentes das escolas estaduais é do segmento dos professores, que ocupam mais de 95% dos cargos do quadro do magistério. Em 2003 houve a escolha e indicação dos dirigentes, que foram nomeados no final de março de 2004.

O quadro de pessoal das escolas inclui, além dos professores, o diretor, vice-diretor(es), especialista(s) em educação (orientador educacional ou supervisor escolar), secretária e auxiliar(es) de secretaria e auxiliar(es) de serviço em número proporcional ao número de alunos e turmas, nível de ensino e área física do prédio.

O colegiado escolar, presente em todas as escolas e composto por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, tem função deliberativa e consultiva nos assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira, respeitadas as normas legais pertinentes. Dessa forma, a direção de uma escola estadual é uma atividade compartilhada por força da regulamentação.

Os diretores nomeados em 2004 são professores e, apesar de possuírem experiência administrativa, têm perfil de professor. Todos gostam da profissão e devem ser capacitados pela SRE/SEE para exercerem a direção. A administração de uma escola estadual requer muito envolvimento com atividades ligadas à administração de recursos humanos e financeiros e ao atendimento das solicitações da SRE/SEE. Requer também muito tempo para o preparo, assim como para o deslocamento de uma cidade a outra, a fim de participar de encontros de trabalho. A escola 3 fica numa cidade-sede de SRE, Campo Belo, enquanto Abaeté pertence à jurisdição de Pará de Minas e Capitólio à de Passos.

#### **4.3.1.1. Escola 1**

A diretora em exercício candidatou-se à reeleição e foi derrotada. É professora de física e matemática e vai voltar a ocupar os dois cargos efetivos que detém. Foi muito atenciosa, mas pareceu pouco à vontade por estar ocupando um cargo para o qual já havia outra pessoa indicada, o que, realmente, é mesmo desconfortável para quem vai sair, assim como para quem vai assumir a direção.

Na entrevista demonstrou muito interesse pelo aspecto pedagógico, tendo comentado a resistência da escola à implantação dos ciclos, a que só aderiram em 2001, por pressão da inspetora. Considera que, com os ciclos e a promoção “quase” automática, o nível do ensino caiu, o que atribui também ao despreparo da escola para a mudança. O regime seriado foi retomado em 2004 e estão finalizando o

projeto pedagógico, tendo grande dificuldade com os alunos nas questões de ética e cidadania: eles estão chegando sem noção de valores.

A inspetora que assiste a escola cuida mais do administrativo e sempre tem solicitações e prazos para cumprir. A diretora também se ocupa mais com as tarefas administrativas e acredita que, se solicitasse mais ajuda para as pedagógicas, talvez obtivesse. Os assuntos vinculados a recursos financeiros tomam muito tempo. Ela informou:

Gastar o dinheiro do Estado é complicado. Tem que licitar tudo. Se eu comprar um grampo, tenho que fazer três cotações de preço; se for comprar o mais caro, tenho que justificar, submeter ao colegiado antes de comprar e depois que comprar, e ainda passar pelo conselho fiscal.

O controle da entrega dos livros didáticos do Soma e o recebimento do dinheiro correspondente dos alunos são feitos por ela, que comentou: *“Nós aqui somos parentes de ciganos, vendemos livros, fazemos rifas, festas...”*

Fez questão de passar todas as informações sobre a escola pessoalmente, sem delegar essa função ao pessoal da secretaria, o que demonstra atenção com a pesquisadora, por um lado, e atitude centralizadora, por outro.

Sua sala é muito pequena e entulhada, em contraste com os outros ambientes, que são amplos e têm acesso pela varanda. São três mesas de trabalho, para o diretor e os vices. Não há privacidade para conversar com qualquer pessoa.

Quem assumirá a direção é uma professora de matemática que já exerceu a vice-direção por um ano e está ansiosa pela nomeação, com muitos planos para sua gestão.

Uma das possíveis explicações para o bom desempenho dos alunos no vestibular é a autonomia para o trabalho dos professores que exercem a liderança pedagógica.

## **2. Escola 2**

A direção estava sendo exercida pelo antigo vice-diretor, até a nomeação da eleita para o cargo. Ele e o ex-diretor não se candidataram à reeleição. Houve disputa e uma das supervisoras que foi candidata a vice-diretora, na chapa derrotada, falou naturalmente sobre o assunto, muito à vontade e disposta a apoiar a nova gestão. A diretora eleita é professora de português, já exerceu o cargo anteriormente e tem muitos planos para sua gestão. A candidata preterida era designada e foi para outra escola em 2004.

O eixo da relação profissional é o interesse comum pela escola. O colegiado escolar é atuante, bem como a associação de pais e mestres. O aspecto pedagógico é mais bem cuidado que o administrativo.

O inspetor vai semanalmente à escola e presta a assistência necessária, principalmente administrativa, num relacionamento amistoso. A escola é bem conceituada e respeitada pela SRE.

Na escola há grande compromisso de todos com o resultado dos alunos. A preocupação com a equidade fica evidente no comentário do diretor:

Há preocupação com o desenvolvimento do currículo de forma integrada entre os diferentes professores. Eles estabelecem objetivos e estratégias de

ensino por área e acompanham por meio de reuniões semanais como está o trabalho em cada turma.

Um ex-diretor, professor de português hoje aposentado, iniciou esse processo de discussão dos conteúdos por área, que se tornou rotina na escola. Ele resume:

Eu acho que o ponto-chave é o interesse do professor pela escola, interesse dos funcionários, interesse da comunidade pela escola, é querer fazer da escola uma escola boa, querer que a escola seja uma escola importante, então partindo daí eu acho que a coisa melhora.

Esse professor ainda participa como voluntário nas discussões da área de português e é muito respeitado por todos, professores e alunos.

O diretor se interessa pelo desenvolvimento global e utiliza oportunidades rotineiras para estimular o interesse dos alunos. Isso ficou evidente ao consertar uma luminária numa mesinha do corredor, para atrair a curiosidade dos alunos, segundo explicou. Sua sala é pequena e ele usa muito a varanda quando precisa ter uma conversa mais séria com alguém. Conta com a vista, muito bonita, para acalmar o ânimo e abrir o horizonte para outra opinião. Com essa postura demonstra flexibilidade e diversificação de abordagens, características positivas em um administrador.

Nessa escola, a direção se envolve muito na rotina pedagógica, interage com alunos e professores e mantém o ensino como objetivo do trabalho de todos. Isso pode explicar parte do sucesso dos alunos.

### 3. Escola 3

Nessa escola nada se registrou de relevante em relação à direção. Entretanto, a movimentação de professores, alunos e outros profissionais revelou um funcionamento tranquilo e rotineiro, nos padrões preestabelecidos, o que não acontece num ambiente sem liderança.

A visita das pesquisadoras coincidiu com o dia da posse da diretora eleita. A anterior nos recebeu muito bem e estava à vontade para falar sobre a escola. Chegou a se candidatar à reeleição, mas desistiu e está apoiando a nova gestão. Informou às pessoas que, a partir daquele dia, teriam de se dirigir à nova diretora para questões próprias à direção.

A recém-nomeada teve uma atitude respeitosa com os alunos e deu aula nesse dia para fechar os assuntos pendentes e apresentar o novo professor, seu substituto. À noite, convocou uma reunião geral para comunicar a todos o início de sua gestão e dar diretrizes gerais para o trabalho. No dia seguinte assumiu o cargo e também nos atendeu com muita presteza, mesmo sendo um dia especial. Ela já foi diretora por oito anos e tem muitos planos para a nova gestão.

A cidade é sede de uma SRE e a escola recebe todo o apoio de que precisa, tanto no aspecto pedagógico como no administrativo.

A área administrativa ocupa muito tempo da direção e existem dificuldades com as questões financeiras. O colegiado escolar é pouco participativo, funciona mais para os procedimentos em que sua aprovação é necessária.

A liderança pedagógica é dos professores. Alguns são mais exigentes que outros, o que pode explicar parte do sucesso dos alunos.

## **1. Ambiente ou clima da escola**

Ambiente, ou clima da escola, caracteriza-se pela atmosfera que reina na escola, resultante dos valores e normas que regulam as relações interpessoais.

A eficácia da escola é mais provável quando existe ambiente ordenado e organizado, clima interno favorável ao ensino e aprendizagem. Esse clima pode incluir, além de altas expectativas quanto ao sucesso dos alunos, uma organização que maximize as oportunidades de aprendizagem e certa pressão que motive e estimule o rendimento do trabalho acadêmico dos professores e alunos.

A disciplina na escola é um dos fatores considerados importantes para o desenvolvimento do trabalho escolar. A escola deve ter uma política clara a respeito de atrasos, ausências e comportamento apropriado em sala de aula, para maximizar o tempo destinado à aprendizagem. Disciplina é ordem, organização, um código de conduta compactuado por todos.

Os alunos e suas famílias devem estar cientes dos comportamentos aceitáveis e das punições decorrentes no caso de transgressões. Apesar de vinculado à escola, geralmente cada professor tem seu código particular de conduta dos alunos em sala. Alguns conseguem mais disciplina que outros por suas características pessoais.

A enturmação é um aspecto muito importante para a criação de ambiente favorável e retrata as expectativas da escola em relação a seus alunos. Apesar do senso comum de que professores preferem trabalhar com turmas de desempenho mais homogêneo, a heterogeneidade favorece a criação do fator desafio e estimula os mais lentos a se esforçarem para aprender, dá oportunidade aos mais rápidos de desenvolver o espírito cooperativo e ajudar seus colegas, ao mesmo tempo em que evita o subposicionamento, danoso à auto-estima dos estudantes.

O sentimento dos alunos é uma das formas para se perceber as características do ambiente escolar.

## **1. Escola 1**

O ambiente da escola é agradável e as pessoas parecem alegres. Tudo muito limpo, clima de ordem e de aprendizagem. Durante o horário de aula, o ambiente é de trabalho.



A entrada e saída dos alunos são organizadas e tranqüilas, o comportamento é disciplinado e os horários são respeitados, exceto quanto ao costume dos alunos do turno da noite de saírem mais cedo. Na entrada do turno noturno, eles se dirigem logo para as portas das classes e esperam o professor chegar para entrar. Muitos alunos entram na escola fumando e só apagam o cigarro quando entram na sala de aula. Segundo a diretora, ela tentou e não conseguiu acabar com esse hábito, o que atribui em parte ao fato de alguns professores do noturno fumarem na sala dos professores. No diurno, os alunos são mais alegres, fazem mais barulho, brincam mais, o que se explica por serem mais novos.

Alguns alunos usam uniforme e outros não. A escola não pode proibir a entrada de alunos sem uniforme, mas estimula seu uso.

Na sala de professores há quadro de avisos, um calendário escolar grande afixado e uma imagem de Nossa Senhora numa mesinha, que parecem indicar um sistema de valores comum a todos. Há um momento cívico semanal.

A disciplina requer atenção constante. Existem normas disciplinares conhecidas por todos. Os professores tentam resolver na própria sala os problemas que se apresentam, mas, muitas vezes, precisam de ajuda. Os procedimentos para repreensão passam por conversa com o aluno, advertência, ocorrência, suspensão e até polícia. No caso de reincidência, os pais são chamados e envolvidos.

Aconteceu um problema sério com um aluno suspenso de aulas. A decisão da escola teve de ser revertida numa situação constrangedora, por autorização de um juiz. Foi uma experiência muito desagradável e as pessoas ficaram com a sensação de que não podem punir ninguém. Houve comentário sobre o Estatuto da Criança e

do Adolescente – ECA, sobre como o episódio marcou a escola e como os alunos sabem que podem fazer o que quiserem.

Um sinal de flexibilidade do ambiente e priorização do tempo destinado ao ensino mostra-se na estratégia que a escola adotou para atender melhor aos alunos da zona rural transportados por condução da Prefeitura e que sempre perdiam a primeira aula. A direção atrasou em uma hora o início do primeiro turno para algumas turmas.

A enturmação é pelo nível de desempenho dos alunos, mantidos agrupados pela escola de origem, que têm níveis de desempenho diferenciados. Dessa forma, há turmas mais fracas e mais fortes. Segundo a diretora, os professores preferem trabalhar com turmas mais homogêneas, que consideram que rendem mais; os professores mais experientes trabalham com as melhores turmas.

Quase todos os alunos do turno da noite trabalham o dia inteiro e alguns do turno da manhã trabalham meio período. De maneira geral, os alunos gostam muito da escola, consideram que os professores são qualificados, preferem os mais exigentes e reconhecem o valor da educação na vida. Afirmam que alguns professores se interessam mais pelos alunos que outros e que o grupo mais lento da turma vai ficando para trás no decorrer do ano. Estes dependem da ajuda dos colegas. Têm expectativa de continuar estudando e reconhecem que aprendem muito, mas poderiam se esforçar para aprender mais, fazendo os exercícios de casa, prestando mais atenção às aulas e sendo mais disciplinados.

## 2. Escola 2

O ambiente na escola é sério e de muito trabalho. Os horários são seguidos e não há perda de tempo para o início das aulas. Em um dos dias chegamos na escola às sete horas da manhã e as aulas já haviam começado, com portas das salas abertas e todos trabalhando. Os profissionais da escola são todos envolvidos na atividade-fim da escola: ensinar. Como a cidade é muito pequena, todos se conhecem e os alunos sabem que seus pais serão informados de qualquer deslize. Também por isso o ambiente é acolhedor para aqueles que estão passando situações difíceis. A escola é um local que agrega na cidade.

Os professores são muito comprometidos e os mais antigos se preocupam em transmitir a filosofia de trabalho aos mais novos, na maioria ex-alunos da escola. Existe afetividade no relacionamento entre professores e alunos e as pessoas parecem alegres. O ambiente é contagiante, parece impossível estar na escola sem se envolver no seu trabalho.

A disciplina é um diferencial da escola. As normas são explícitas. Os professores raramente pedem ajuda à direção, eles mesmos chamam e conversam com os pais, quando necessário. Com os profissionais da escola, também não há problemas. Por exemplo, o hábito de fumar nas dependências da escola. O diretor afixou a cópia de uma lei que proíbe o fumo em áreas públicas restritas. Todos obedecem e os fumantes vão para fora do prédio quando querem fumar. Alguns alunos usam

uniforme e outros não. A supervisora disse que estão esperando a posse da nova diretora, que exigirá o uso de uniforme por todos.

Grande parte dos alunos do ensino médio do turno da manhã trabalha meio período e os do turno da noite o dia inteiro.

O critério de enturmação foi explicado desta forma pelo diretor:

Se temos quatro turmas, por exemplo, de 8ª série, os alunos inquietos são distribuídos entre as quatro. O mesmo para os mais espertos, os mais lentos, os mais levados, os mais estudiosos, e também, prestando atenção no gênero, equilíbrio entre o número de homens e mulheres nas turmas.

Isso mostra a preocupação em dar a todos a mesma oportunidade de aprendizagem.

Há grande preocupação dos professores e da direção com o futuro dos alunos. O professor de matemática estimula-os a prestarem vestibular em Viçosa, um município próximo, ou outro lugar, e os ajuda a conseguir trabalho ou bolsa de iniciação científica, hospedagem com pessoas conhecidas, até que consigam se manter fora de casa. Ele não deixa ninguém desanimar por ser pobre. Ajuda a solucionar os problemas.

Os alunos gostam da escola e dos professores, especialmente dos que exigem mais estudo e esforço para aprender. Valorizam a educação e acreditam que é o caminho para conseguirem melhorar seu padrão de vida. Consideram que os professores se esforçam para que todos aprendam, sem deixar ninguém para trás e sem desprezar aspectos afetivos. Reconhecem que aprendem muito e poderiam aprender mais se as turmas não fossem tão numerosas (48) e se se esforçassem mais.

### 3. Escola 3

O ambiente da escola é tranqüilo e muito agradável para o trabalho. A estrutura física favorece, é bonita e confortável e os professores e alunos parecem muito à vontade. A escola é limpa e organizada, com ambientes adequados para todas as atividades. A disciplina é boa e o bom resultado da escola é atribuído pela diretora e supervisora ao comprometimento dos professores, que exigem mais dos alunos do diurno que do noturno. Conseqüentemente, são escolas diferentes de acordo com os turnos. A expectativa e o desempenho dos alunos do turno da manhã são melhores que o da noite. A escola era exclusiva para o ensino médio, mas voltou a oferecer o ensino fundamental de 5ª a 8ª séries, porque o nível dos alunos que recebia era muito baixo.

A informação da direção – *“Enturmamos os alunos pela escola de origem, que, dependendo da localização, têm desempenho diferente. No ensino médio os professores pedem para enturmar por idade e separar as turmas de repetentes”* – demonstra a intenção de nivelar as turmas pelo desempenho, uma vez que há reprodução do desnível entre as escolas de 1ª a 4ª séries e/ou de 5ª a 8ª séries que encaminham alunos para a 5ª série e /ou para o 1º ano do ensino médio.

As turmas são ordenadas em ordem alfabética. A turma A tem melhor nível que a B, que é melhor que a C, e assim sucessivamente.

Os professores tentam identificar e atender aos objetivos dos alunos. Se manifestarem intenção de continuar os estudos, são estimulados e mais preparados para o vestibular. Se querem só o diploma do ensino médio, ficam restritos a esse conteúdo, conforme explicado por um professor:

No primeiro dia de aula procuro conhecer os objetivos dos alunos. Como a escola não faz pré-seleção, os níveis são muito diferentes. Começo a olhar os objetivos e aplico uma redação para inferir as dificuldades e faço o nivelamento. Começo sempre com a produção de texto. Alguns alunos se interessam pelo vestibular e parte da clientela pararia no ensino médio, se fosse profissionalizante. Como não tem, tentam o vestibular.

As medidas disciplinares são aplicadas pelos próprios professores e envolvem muito diálogo. Só em casos extremos utiliza-se o recurso da expulsão de sala de aula. Já aconteceram problemas muito sérios, exigindo até mesmo a presença da polícia.

Os alunos sabem quais são os comportamentos aceitáveis em sala de aula, que diferem conforme os professores. Eles gostam dos professores, especialmente dos mais bravos e exigentes, que têm vontade de fazer o aluno aprender. Reconhecem o valor da educação na vida e acham que deveriam ter maior número de aulas de conteúdos mais importantes. Consideram que os professores se esforçam para que todos aprendam e se preocupam com aspectos afetivos, que aprendem muito, que a escola poderia oferecer mais e que eles também poderiam aproveitar melhor. A maioria pretende continuar os estudos, fazer faculdade.

### **3. Características de sala de aula**

A definição do currículo centrado em conteúdos e atividades claramente definidos e entendidos por todos facilita o planejamento de sua execução. A existência de um plano de curso, a prática diária de planejamento e a organização das unidades em lições estão associadas ao melhor desempenho dos alunos e são características de um bom ensino.

O trabalho dos professores e alunos em sala de aula deve ser desenvolvido de forma interativa, para possibilitar e refinar cada aprendizado de conhecimento e habilidade. Alguns aspectos foram selecionados:

#### **1. Qualificação dos professores**

A qualificação dos professores pode ser constatada por meio de sua formação inicial e seu desenvolvimento profissional. Três aspectos foram observados nas três escolas visitadas:

- em todas, os professores são graduados e quase todos pós-graduados, inclusive nas áreas de química, física e biologia, as mais carentes de profissionais habilitados;

- os professores têm muito tempo de experiência profissional, a maioria mais de 10 anos de magistério;
- o quadro de pessoal é estável, não há problemas de faltas ao trabalho e muitos têm dois cargos.

Possivelmente esses aspectos contribuem para o resultado dos alunos no vestibular.

## **2. Planejamento do trabalho**

Os professores da rede estadual têm a carga horária de 24 horas semanais, sendo 18 horas/aula (50 min/cada) e o restante do tempo, chamado de módulo 2, é destinado ao planejamento, correção de provas e exercícios e reuniões; pode ser cumprido em casa ou na própria escola.

Em 2004, essas escolas utilizaram esse tempo para atividades pedagógicas e reuniões, mas há flexibilidade dos profissionais para reuniões em horários diferentes.

Todas as escolas exigem a entrega do planejamento anual das atividades, feito pelos próprios professores, por área e nível de ensino, e o conteúdo a ser desenvolvido é extraído de livros didáticos, provas de concursos e de vestibulares, conforme relatos nas entrevistas:

Metas de acordo com livro-texto de diversos autores, provas de concursos e de vestibular.



A referência é o livro didático, adaptado à necessidade dos alunos.

Objetivos gerais do ensino, e objetivos comuns por área e definição do conteúdo específico de cada disciplina.

Metas do PCN, com reflexão sobre os resultados do ano anterior.

Metas para atender à formação humana e conteúdo específico [...], adaptando o desenvolvimento ao nível e rendimento das turmas.

Eixo no PCN, mas adaptando aos objetivos dos alunos. Alguns querem se preparar para o vestibular e outros só concluir o ensino médio. Professores por área, cada um desenvolvendo de forma independente.

Ficou evidente que não há preocupação de registro ou de acompanhamento por parte da supervisão ou direção da execução do plano de trabalho. Os professores têm muita prática e autonomia, e se sentem confortáveis para administrar o conteúdo curricular por área de ensino, sem muita cobrança. Fazem o lançamento de conteúdo no diário de classe, de forma resumida.

O relato abaixo demonstra que, para algumas turmas, a cobertura do conteúdo não é integral:

... tem os pré-requisitos, porque a nossa carga horária não é tão longa, então temos os pré-requisitos onde eles são trabalhados para série posterior, e tem o aprofundamento, porque tem que dar uma base para o aluno além desses pré-requisitos. Então em matemática eu coloco ali o que eu quero que ele saiba, se ele atingiu o básico, a meta mínima. E enriqueço de acordo com o rendimento da turma também, tem turmas que são, sabe, não dá pra ser assim, fazer o mesmo trabalho em todas as turmas. [...] Isso aí é um problema muito sério, que é uma das coisas que a gente tenta sanar, porque, por exemplo, eu não posso deixar o conteúdo do 1º científico, mas eu também não posso andar com ele como eu gostaria, porque eles não têm o da 8ª e da 7ª ali, e isso complica bastante.

### **3. Tempo dedicado à aprendizagem**

Em todas as escolas estaduais, são 200 dias letivos, em turnos com 4h e 30 min de duração e cinco aulas de 50 min/dia, com intervalo de 20 min para o recreio.

Teoricamente, os alunos teriam 250 minutos de aula /dia. Entretanto, há perda de tempo entre as aulas, devido ao deslocamento do professor de uma sala para outra e à movimentação de alunos, que saem da sala nos intervalos e só entram junto com o professor. Na realidade, na maioria das aulas o tempo efetivo é de 40 minutos. Existe uma perda estimada de aproximadamente 10 min/aula, com cinco aulas por dia, durante os 200 dias letivos anuais, representando 50 minutos/dia, ou seja, 20% do tempo dedicado à aprendizagem.

Essa perda de tempo é inerente à necessidade de movimentação dos alunos, que não conseguem permanecer quietos durante três horários seguidos. Parece não ser considerada como perda de tempo destinado à aprendizagem, mas como algo normal na rotina escolar.

O tempo destinado ao estudo em casa é estimulado pela utilização do dever de casa, uma prática associada aos fatores que favorecem o processo de aprendizagem, especialmente no ensino fundamental. Por meio do dever de casa, cria-se o hábito de estudar fora do horário de aula e favorece-se a fixação de conteúdos já vistos em sala de aula.

Nas três escolas, os professores de português e matemática utilizam o dever de casa, verificam se foi feito e fazem sua correção no quadro. Apesar disso, pela informação dos alunos, estes não fazem todos os deveres diariamente. Para o alunado do turno noturno, existe a tendência de não solicitar muito trabalho fora da escola, uma vez que a maioria trabalha durante o dia inteiro e não tem tempo para estudar.

O tempo que os alunos dedicam ao aprendizado em casa é muito variado. Os do turno diurno dedicam mais tempo, conforme relatos:

Os professores passam dever de casa até demais. Não faço todos. Estudo até uma hora por dia, mais ou menos.

Faço todos os deveres. Estudo até quatro horas por dia.

Os professores passam dever de casa, mas eu não faço, por preguiça. Só estudo às vezes dia de prova, até duas horas.

Os alunos do turno noturno admitem que não estudam nada, conforme relato:

Dever eu costumo fazer dentro de sala, porque em casa não tenho tempo, tanto eu como metade dos meus colegas, as pessoas não têm tempo. Em casa eu não estudo, quando chego em casa estou morta de cansaço, como eles, então a gente procura ficar só com aquele olho no olho, com aquela vozinha da professora na cabeça, aproveitando o que ela falou dentro da sala. Quando você chega em casa, é cama.

#### 4. **Expectativa sobre o desempenho dos alunos**

Expectativa de sucesso é acreditar que os alunos têm capacidade para aprender, comunicar essa expectativa e fazer com que os alunos acreditem e tentem concretizá-la. Inclui ensinar de forma que os alunos possam aprender, respeitando o ritmo de cada um, estimulando e oferecendo oportunidades diversas para o aprendizado. É não desistir de nenhum aluno e identificar estratégias de abordagem diferentes, reforçar positivamente cada avanço e ajudar a todos no seu progresso.

Nas três escolas, a expectativa é de sucesso, mas não para todos. Para alguns alunos existe certo conformismo, a aceitação de que suas chances são limitadas, o que é percebido nas respostas dos professores:

Pensando nos alunos do ensino médio. A gente sempre conversa e procura mostrar para eles que o mundo lá fora cobra muito da gente. A gente

procura preparar os alunos para o vestibular. Nós sabemos que boa parte deles não vai fazer vestibular, mas nós mostramos também que mesmo que não faça vestibular, para ter um bom serviço ele vai ter que fazer uma prova, e que naquele momento não vão perguntar em que escola ou em qual turno estudaram. Simplesmente a prova vai estar ali e eles vão ter que fazer. A gente procura mostrar para ele que ele vai chegar onde ele quiser se ele quiser. Nós estamos aqui para instruir, mas, se ele não quiser, não vai adiantar nada nosso esforço. Com isso a gente espera que eles sobressaiam por aí, pelo menos uns 90%.

Na conjuntura atual, a expectativa é diferente de acordo com o objetivo do aluno, mas tenho boas expectativas. [...] Aliás, acho que em cada turma, dependendo da resposta dos alunos, eu sou diferente. O aluno da noite é diferente. Eu tento atender a expectativa dos alunos. Planejo as atividades para atender seus interesses. É levar a clientela em consideração. Temos que fazer jus ao que temos. Eles procuram a escola por ser diferente e temos que atender seus objetivos.

Estou sentindo a cada ano, sabe, a frustração dessa expectativa, porque eu estou sentindo o resultado do ciclo que o Estado introduziu muito negativo. A cada ano eu sinto que eles vêm mais lentos, com menos bagagem de conteúdo mesmo, e até a questão dos limites, eu não sei se por esse ciclo, não estou falando que eu sou a favor da reprovação [...] Então ele chega às vezes no ensino médio muito sem limites, porque lá ele fez e aconteceu e foi promovido da mesma maneira, a única retenção que há é na 8ª série. E mesmo assim, existe uma prova que não sei de onde ela surge, porque o próprio professor não sabe, entendeu, por exemplo, a gente está de férias, o menino está reprovado, quando vê chega o menino aqui. [...] faz provas em algumas escolas que oferecem essa oportunidade e aparecem com aquele conteúdo...

Minha expectativa é que esta turma do 3º ano vai ter muito sucesso nos vestibulares das federais, porque nas particulares, exceto alguns alunos do noturno, todos passam.

Já observei e outros também, que os alunos são muito imaturos, sabe, eles não estão mostrando compromisso. Estou falando no geral, mas é lógico que tem aqueles alunos [...] eu acho que sim, uma boa parte vai se dar bem.

Minha expectativa é que tenham sucesso. Temos retorno positivo. Eles têm sucesso e nos comunicam.

## **5. Satisfação profissional**

O salário inicial do cargo inicial de professor do ensino médio para 24h semanais é de R\$ 660,00. Em função do posicionamento individual no plano de carreira e do tempo de serviço, há variação salarial. Apesar da insatisfação com essa questão e das carências materiais, todos os professores manifestaram grande amor pelo que

fazem. Os professores dedicam-se com afinco e se esforçam para desempenhar bem sua função, apesar de considerarem que o resultado poderia ser melhor, se tivessem melhores condições. À pergunta: “Você gosta do que faz?”, respondem com um sorriso e uma luz nos olhos que evidenciam a sinceridade. “Adoro o que faço e estou bem satisfeita com o resultado”, foi a resposta mais comum. Uma professora expressou bem o sentimento de todos:

Adoro muito. Eu falo, gente, como eu gosto da escola, eu sou apaixonada mesmo. Não tem esse dia que eu venho para cá, sabe assim, contrariada ou com preguiça, e, sinceramente, eu gosto demais. O resultado a gente sempre acha que poderia ser melhor, se os meninos prestassem atenção, se eles fizessem do jeito que eu peço, como seria bom, eles seriam excelentes, mas nunca sai do jeito que a gente quer mesmo, não é?

## **6. Avaliação da aprendizagem**

O acompanhamento do progresso dos alunos possibilita a identificação de dificuldades e o direcionamento das ações para saná-las, além de garantir a informação ao aluno sobre o seu aproveitamento. Nas três escolas, a avaliação como monitoramento dos alunos está presente. Os alunos sabem como e quando serão avaliados e reconhecem o valor da avaliação como indicador de seu progresso, conforme as respostas, durante as entrevistas:

Sei como vou ser avaliado e os professores sempre estão dispostos a ajudar, todos sempre mostram onde precisamos melhorar [...] De vez em quando fico aborrecido quando não sou bem avaliado, entro em conflito comigo mesmo....

Sei como vou ser avaliado porque os professores avisam, mas cada um tem um jeito próprio de avaliar. Provas, trabalho, um professor que já aposentou dava até prova oral. [...] fico chateado, mas não aborrecido [...], a gente espera sempre o melhor.

Sabe como vai ser avaliado e os professores não utilizam o mesmo tipo de avaliação. Só sabe se está progredindo pelas notas...

Os professores distribuem os pontos do bimestre em mais de um tipo de instrumento de avaliação, provas abertas ou fechadas, trabalhos individuais ou em grupo, participação e exercícios.

Um professor de matemática expõe:

Eu tento fazer isso com a prova [...] não são utilizados somente como meio classificatório, mas também como orientação que registre os avanços e deficiências do aluno, eu pego essa prova, vou corrigindo essa prova e fazendo a chamada prova erro, o que mais errou, 30% errou mais a questão número 1, 50 errou a questão 2, o porquê disso. Em cada bimestre essa avaliação constará das seguintes atividades, primeira etapa tarefas diárias, 20%, tarefa diária, então o aluno sabe que ele tem 20% garantidos se ele tiver todas as tarefas feitas em casa e na sala, ele sabe disso; segunda etapa, testes semanais como objetivo fundamental a avaliação contínua do aluno, proporcionando o melhor acompanhamento pedagógico por parte do professor, da direção, bem como dos pais. Porque na reunião de pais eu faço uma orientação aos pais que eles tão recebendo essa prova, por exemplo, aplico na 6ª, eles tão recebendo na 2ª de volta, porque de repente o pai tem condição de estar ajudando pra ele sentar também.

Outra professora diz: *“Se o resultado da prova ou exercício for ruim, penso que não fiz o necessário e refaço o trabalho com o aluno”*.

## **7. Comprometimento profissional**

O comprometimento dos profissionais com o resultado dos alunos é um dos fatores associados à eficácia das escolas.

Nas três escolas visitadas observamos grande comprometimento, especialmente com as turmas que têm mais probabilidade de sucesso, geralmente do turno diurno.

A fala de uma supervisora:

Os professores são assíduos e muito comprometidos com o trabalho dentro de sala de aula. A maioria segue o plano feito por área, mas o desenvolvimento segue ritmos diferentes. Eles têm outras atividades fora da escola e pouco tempo para se prepararem para as aulas.

E de diretores:

Tem professores muito persistentes, apertam muito os alunos, exigem muito, querem acertar...

... o diferencial da escola é o comprometimento dos professores, ambiente cooperativo e preocupação em atender o interesse dos alunos...

Eu acho que esse compromisso que os professores daqui têm [...] sabe, nós temos aqui muitos professores tradicionais, ainda são de uma época diferente de agora, de muita seriedade, muito compromisso e uma maneira de trabalhar mais rígida com a sala de aula. Hoje a maioria dos que estão começando é mais *ligh*t, deixam os meninos muito à vontade.

As escolas reconhecem que as oportunidades diferem segundo os alunos do diurno ou noturno. Alguns diretores dizem claramente que a clientela e o trabalho são tão diferentes que caracterizam escolas distintas: *“A escola tem turmas de melhor e de pior nível de desempenho [...] o desempenho dos alunos do turno da manhã é melhor que o da noite, turno no qual os professores cobram menos dos alunos. São escolas diferentes”*.

Entretanto, na fala dos alunos, constata-se que consideram os professores capacitados e sentem que a maioria deles se esforça para que aprendam:

Acho que alguns professores se preocupam para que todos aprendam, mas infelizmente alguns alunos não estão preocupados com isso... eles dão importância aos aspectos afetivos.

Os professores se esforçam para que todos aprendam todos os conteúdos, não deixam ninguém para trás e se preocupam com aspectos afetivos.

Acho que todos os professores se esforçam para que todos aprendam, mas alguns têm preferência por alguns alunos. Uns se preocupam mais que outros com aspectos afetivos, a maioria, o que penso ser bom.

## 5. CONCLUSÕES

A busca por sinais de excelência institucional nas três escolas estaduais de ensino médio que se destacaram no vestibular da UFMG revelou que o sucesso observado deve ser atribuído mais as qualidades de seus alunos do que à prevalência de excelência na rotina da escola, nas suas estruturas pedagógicas e administrativas.

O resultado dos alunos de uma escola está diretamente ligado à dinâmica de relacionamento das pessoas na organização. O inter-relacionamento pessoal é a base de todo o trabalho e afeta direta e indiretamente o desempenho dos alunos. Qualquer desafio ou problema torna-se mais claro quando as pessoas conversam, discutem, colocam seus pontos de vista, acordam sobre linhas de ação e se comprometem com elas. Sammons et al. (1995) apresentam de forma organizada características das escolas que implementam este clima ideal. Usaremos seus fatores para conduzir a conclusão.

- direção profissional (firme e objetiva, participativa e profissionalmente competente)

Nas três escolas estudadas os diretores apresentaram a característica de firmeza de propósitos, objetivos claros, mas também se mostraram convencidos que suas escolas só poderiam ter melhores resultados se as influências externas não restringissem tão fortemente a ação da direção. A direção é participativa, mas o colegiado escolar só exerce função consultiva e de apoio na escola menor. Nas



outras duas, sua função é apenas aquela exigida nos procedimentos previstos na regulamentação da SRE/SEE.

Todos os diretores são professores, gostam desta ocupação e têm o perfil de professores. Isso é positivo, porque todos se esforçam para oferecer aos colegas professores as melhores condições de trabalho. Mas as competências de um bom diretor são substancialmente diferentes das de um professor e os diretores foram apenas superficialmente capacitados pela SRE/SEE para exercerem a direção. A administração de uma escola estadual requer envolvimento em atividades ligadas à liderança institucional e pedagógica, administração de pessoal, de recursos humanos e financeiros, e ao atendimento das solicitações da SRE/SEE. Assim sendo, o diretor precisa de muito mais do que as habilidades para ensinar uma matéria. Além disso, devem ter grande disponibilidade para deslocamentos de uma cidade a outra, para participar de encontros de trabalho. A escola 3 fica em Campo Belo, sede de uma SRE. As outras escolas estão em cidades diferentes (Capitólio pertence à jurisdição da SRE de Passos e Abaeté à de Pará de Minas).

Em todas as escolas, no ensino médio, são os professores que exercem a liderança pedagógica e não os profissionais formalmente indicados para essa posição, fato que evidencia a fragilidade institucional do projeto pedagógico.

- visão e metas compartilhadas (unidade de propósitos, consistência da prática, decisões colegiadas)

Nas escolas estudadas, os conceitos de visão e metas se confundem com os objetivos da proposta pedagógica, sempre analisada, estudada e em revisão.

Pode-se perceber mais facilmente a existência de objetivos de curto prazo do que metas a serem atingidas em longo prazo. A missão da escola nunca é claramente explicitada.

Na escola menor, é mais perceptível o compartilhamento da visão e metas, mesmo que não explicitadas. Nas outras escolas, talvez pelo número maior de turmas e de professores, as metas não são compartilhadas por todos.

- ambiente de aprendizagem (clima de ordem, ambiente de trabalho agradável)

Um clima de ordem, ambiente favorável à aprendizagem e ao trabalho dos professores, está presente em todas as três escolas. Existe calor humano, as pessoas são alegres, conversam animadamente nos intervalos, manifestam interesse pela escola e pelos alunos. As regras disciplinares são observadas e os alunos conhecem seus direitos e deveres.

- concentração no ensino/aprendizagem (bom uso do tempo, ênfase acadêmica, orientação para resultados)

Consideramos como tempo destinado à aprendizagem o tempo total de que dispõem os alunos e professores na sala de aula. Existe perda de tempo para o início e entre as aulas, que estimamos em 20%. Essa proporção é muita alta e parece que não há consciência de seu reflexo negativo no resultado da aprendizagem dos alunos.

Na escola 2 observou-se o início das aulas às sete horas da manhã, enquanto nas outras o sinal bate nesse horário e só então alunos e professores começam a entrar em sala de aula.

Nas três escolas estudadas a ênfase é acadêmica, isto é, o currículo privilegia o aprendizado dos conteúdos básicos, mas os professores de matemática e língua portuguesa consideram que a carga horária semanal é insatisfatória para o desenvolvimento integral do programa a ser ensinado.

Quanto à orientação do trabalho para resultados, entendida como a medida do trabalho realizado pelo professor por meio da medida do resultado alcançado pelos alunos, não foi observada. Nas escolas estudadas, os professores estão satisfeitos com o resultado de seu trabalho, mesmo que muitos alunos não alcancem bom resultado. Existe a tendência de justificar o resultado insatisfatório do aluno por suas características pessoais.

- ensino com um fim em vista (organização eficiente, clareza de objetivos, lições estruturadas e práticas adaptadas)

A organização do ensino, a clareza de objetivos, as lições estruturadas e práticas adaptadas são diferentes e próprias de cada professor. Na escola 2 há reuniões entre os professores para acompanhamento do desenvolvimento do conteúdo em cada turma e série. Nas outras, há certa independência dos professores em relação à forma de trabalho, o que dificultou a verificação desse aspecto, apesar de existir a proposta de discussão de conteúdos por área de ensino. Nas três escolas a implementação do planejado não é supervisionada.

Em duas escolas, verificou-se adoção do livro didático do Soma, uma rede de ensino de Belo Horizonte. É um esforço das escolas para ter uma referência para a estruturação das aulas, uma vez que a adoção e compra do livro incluem um serviço de consultoria educacional com orientação para utilização do material.

- altas expectativas (altas expectativas sobre todos, expectativas comunicadas, proposição de desafios intelectuais)

Nas três escolas observou-se expectativa de sucesso para alguns alunos, especialmente para os considerados melhores. O sucesso significa a aprovação em vestibulares, especialmente de universidades bem conceituadas. Para outros alunos há certo conformismo e aceitação de que, tendo em vista suas condições pessoais, a conclusão do ensino médio é seu limite acadêmico. A aprovação em concurso público ou a admissão em algum emprego são também consideradas como sucesso pela escola.

- reforço positivo (disciplina clara e acordada, *feedback*)

Nas três escolas, os professores preocupam-se em estimular e motivar seus alunos para o aprendizado, além de mantê-los informados sobre seu progresso. Apesar de serem gerais para a escola, as normas disciplinares são percebidas na sala de aula, pelos alunos, de forma diferente para cada professor. Alguns professores administram melhor a disciplina na sala de aula e, de maneira geral, os alunos admiram essa qualidade.

- monitoramento do progresso (monitoramento do desempenho dos alunos, avaliação da escola)

A avaliação existe e é reconhecida como indicador de progresso para os alunos e de diagnóstico para os professores. Utilizam-se formas e instrumentos variados, evitando-se a concentração de muitos pontos numa mesma situação de avaliação.

- direitos e responsabilidades dos alunos (auto-estima, responsabilidade, controle do trabalho)

Em todas as escolas, há preocupação com esses aspectos. Os alunos são informados dos seus direitos e deveres, responsabilizados por suas tarefas e tratados com respeito e cuidados afetivos.

- parceria família/escola (envolvimento dos pais no aprendizado de seus filhos)

De modo geral, os pais dos alunos se envolvem mais no aprendizado de seus filhos das séries iniciais do ensino fundamental e esse envolvimento diminui à medida que o nível de ensino avança. Portanto, é esperado pouco envolvimento dos pais, que só comparecem na escola quando solicitados.

- uma organização voltada para a aprendizagem (desenvolvimento da profissionalização e do clima organizacional)

O clima organizacional é fortemente influenciado pelos interesses pessoais e, muitas vezes, a aprendizagem dos alunos não é a força que determina as decisões tomadas na escola.

Como se pode observar, as três escolas estudadas apresentam as características de “escolas eficazes” de maneira fragmentada e frágil. Entretanto, o trabalho que desenvolvem está permitindo o avanço de alguns alunos, sinal de que não estão paralisadas, esperando a melhoria de condições externas para apresentar bons resultados. Isso é visível na observação das tabelas 2 e 3. A média do desempenho de seus alunos no Simave é maior que a média das escolas públicas do Estado e mais próxima da média das escolas particulares.

As escolas estudadas são melhores para alguns alunos do que para outros. A equidade é um caminho a ser trilhado. O resultado apresentado no estudo estatístico sobre o vestibular da UFMG é devido a um número restrito de alunos. A tabela abaixo ilustra essa afirmativa.

**TABELA 10**

Número de alunos matriculados no 3º ano em 2001 comparado ao número de alunos que se candidataram ao vestibular da UFMG em 2002

	Matrícula 3º ano 2001	Alunos no vestibular UFMG 2002	%
Escola 1	204	34	16,6
Escola 2	60	11	18,3
Escola 3	330	12	3,6

Fonte: Censo Escolar 2001 e dados do vestibular 2002

Tanto a escola que encaminhou 3,6% dos alunos quanto as outras que encaminharam menos de 20% dos alunos concluintes do ensino médio ao vestibular da UFMG estão representadas por sua elite acadêmica.

Dos alunos que se candidataram ao vestibular da UFMG, apenas sete concluíram o ensino médio no turno noturno, e são todos da escola 1. Reitera-se que a UFMG é apenas um dos destinos dos alunos do 3º ano. Existem outros, dos quais não dispomos de informações.

Desenvolver práticas e políticas intra-escolares que possam modificar a realidade do aluno e amenizar a diferença nas oportunidades de aprendizagem oferecidas entre turmas, especialmente entre os turnos diurno e noturno, é um desafio que se apresenta a todas as escolas visitadas. Existe seleção interna pela enturmação de alunos e pela desistência de muitos.

Isso sinaliza que as três escolas estudadas não podem ser consideradas eficazes, porque não apresentam os três princípios-chave, segundo Murillo (2003):

Eqüidade: a escola deve favorecer o desenvolvimento de todos e de cada um de seus alunos;

Valor agregado: seus alunos progredem mais que o esperado;

Desenvolvimento integral dos alunos: apresentação de bons resultados, aliados à formação de valores, ao bem-estar e satisfação dos alunos, ao desenvolvimento de toda a personalidade dos alunos.

O que essas escolas têm em comum que pode estar favorecendo o progresso dos alunos?

O quadro de pessoal é estável, com professores experientes, com muito tempo de serviço na própria escola, graduados na área em que atuam e a maior parte com formação em nível de pós-graduação e muito comprometidos com o resultado dos alunos. A liderança pedagógica é dos próprios professores.

O clima interno das escolas, o ambiente, é favorável ao ensino/aprendizagem.

Na escola com número menor de alunos e turmas o sentimento de equipe é mais forte. Todos os professores são envolvidos no trabalho da mesma forma.

A regulamentação comum a todas as escolas estaduais favorece aquelas que estão situadas em localidades menores. A escola é o único local de trabalho na cidade; o salário de um professor tem maior poder de compra; o professor não gasta tempo



significativo com deslocamento de casa para a escola e vice-versa, e a troca de professores é menor, facilitando a estabilidade do quadro de pessoal.

Apesar de este estudo não ter sido planejado para comparar as três escolas, localizadas em três cidades com números bem diferentes de habitantes, a menor com menos de 10.000, a um pouco maior com pouco mais de 20.000 e a maior com mais de 50.000, ficou evidente que quanto menor a cidade, mais importante a escola é para a comunidade. Na escola 2 observou-se mais preocupação com a melhoria e com a equidade. Isso se explica porque dificilmente os profissionais da escola não estão trabalhando para o sucesso de um ou mais parentes. A escola é a única que oferece o ensino fundamental de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série e o ensino médio na cidade. Todos são parte da mesma comunidade.

As três escolas são bem organizadas, têm uma rotina de trabalho levada a sério, seus profissionais são comprometidos com a educação dos alunos. Não fazem nada de especial que envolva esforços acima das possibilidades de todas as outras escolas estaduais.

Há amplo espaço para a melhoria das condições de trabalho das escolas. Há ainda muitas carências na infra-estrutura a serem supridas. Um exemplo emblemático é a questão do material e do livro didático para o ensino médio. Em 2005, espera-se sanar a questão do livro. Em 27/10/04 foi lançado em Minas Gerais o programa estadual “Livro na escola: mais fácil ensinar, mais fácil aprender”, que pretende distribuir 1,8 milhão de livros de português e matemática para os 900.000 alunos das três séries das 1.650 escolas de ensino médio. Até o ano de 2006 as outras disciplinas deverão também ser contempladas. Outro aspecto é o tempo dedicado à

aprendizagem. O reconhecimento da necessidade de intervalo entre aulas e o acréscimo de 15 ou 20 minutos no turno diário resultariam num ganho expressivo de tempo efetivamente dedicado ao ensino/aprendizagem.

Entretanto, como este estudo focou o funcionamento interno da escola, podemos indicar que, para enfrentar os desafios que lhe são próprios, especialmente a expectativa negativa da escola e dos professores diante de alunos de origem menos favorecida, é necessário acreditar *“que todas as crianças são ensináveis, desde que o trabalho didático-pedagógico seja feito com adequação às suas características e necessidades”* (MELLO, 1994).

Todos os resultados e as análises desta pesquisa indicam a necessidade de investimento na gestão das escolas estaduais. Seus gestores devem ser capacitados para lidar com o desafio de colocar o aluno como foco principal da atividade escolar. Para isto devem estar capacitados e legitimados para liderar os processos cruciais de auto-avaliação e do conseqüente auto-melhoramento da escola. No entanto, para que isto possa ocorrer é preciso encontrar, concomitantemente, uma forma de superar o estado atual de grande desânimo entre os docentes, ocasionado pela avaliação de não serem justamente recompensados pela sua atividade docente. Por outro lado é preciso também capacitar a sociedade para interagir com a escola pública, seja ajudando-a na sua missão educativa, seja cobrando a qualidade de ensino possível com os recursos existentes.

Essa é a contribuição do estudo para a melhoria das escolas, apesar de, como observado, não ser possível replicar as condições que permitem o funcionamento

das três escolas pesquisadas, cujo resultado apresentado as distinguiu entre as 1.650 escolas públicas estaduais de ensino médio.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ARREGUI, Patrícia. **Sistemas de determinacion y evaluacion de metas do logros de aprendizaje escolar como instrumentos para mejorar la calidad, la equidad y la responsabilización en los procesos educativos en América Latina.** UNESCO. In: SEMINÁRIO SOBRE PROSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN EN LA REGIÓN DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, Chile, 23 al 25 de agosto de 2000.
2. BECSKEHÁZY, Ilona. **A solução é básica.** Entrevista concedida à Revista Época. Ed de 4 de abril de 2005.
3. BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação.** In: Coleção Ciências da Educação. Porto Editora.
4. BOURDIEU, Pierre. E PASSERON, Jean-Claude. **Le héritiers: les étudiants et la culture.** Ed. Minit, Paris, 1964.
5. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação.** Editora Brasiliense. 1981.
6. BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado, 1988.
7. BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Básica** Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
8. BRASIL. Ministério da Educação. Inep. **SAEB 2001 Relatório Nacional.** Brasília, 2002.
9. BRASIL. Ministério da Educação. Inep. **Censo Escolar.** Disponível em [inep.gov.br/basica/censo/Escolar/resultados.htm](http://inep.gov.br/basica/censo/Escolar/resultados.htm)> Acesso em 27 de janeiro de 2005.
10. BRESSOUX, P. **Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres.** In: Revue Française de Pédagogie, nº 108. julho-setembro 1994.
11. CARROL, John B. **The Carrol model A 25-Year Retrospective and Prospective View.** In: Educational Researcher. january-february, 1989.
12. CARROLL, John B. **A model of school learning.** In: Teachers College Record, 64, p. 723-733, 1963.
13. CASTRO, Cláudio de Moura. **A maquiagem do monstro.** In: Revista VEJA. Ed. 1855. 26 de maio de 2004.
14. COTTON, Kathleen. **Effective Schooling Practices: a Research Synthesis 1995 update.** NWREL,s School Improvement Research Series. Portland: 1995.
15. CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição.** Editora Cortez, 1979.

16. CURY, Carlos Roberto Jamil, **Direito à educação; Direito à igualdade; Direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, n.116, p. 245-262. julho 2002.
17. DEWEY, John. **Vida e Educação**. Melhoramentos. 7ª edição. São Paulo, 1971.
18. FE, Bernardo F. de la. **El movimiento de escolas eficaces: implicaciones para la innovacion educativa**. In: Revista Ibero Americana de Educacion, nº 4, jan./abr. 1994. Disponível em: <<http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie04.htm>> Acesso em 27 de jan. de 2005
19. FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. Editora Moraes, 1980.
20. FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. UNICEF. **Quién Dijo que No Se Puede?: Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza**. Chile: 2004. Disponível em: <<http://www.unicef.cl/centrodoc>> Acesso em 26 jan. 2005
21. HAERTEL, Geneva D., Walberg, Herbert J. and Weistein, Thomas. **Psychological models of educational Performance: A Theoretical Syntesis of Constructs**. In: Review of Educational Research. Spring 1983, vol. 53. p.75-91
22. MACGILCHRIST, B., Myers, K., Reed, J. **The Intelligent School**. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 1997.
23. MELLO, Guiomar Namó. **Escolas Eficazes: um Tema Revisitado**. In: Publicação do IPEA 145. Gestão Escolar: Desafios e Tendências. Cap. XIII. Brasília,1994.
24. MINAS GERAIS – **AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO 2000/2001**. Rede Estadual In: Revista do Professor 4. CAed. Juiz de Fora.
25. MINAS GERAIS – **AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO 2000/2001**. Rede Estadual In: Revista do Professor 8. CAed. Juiz de Fora.
26. MINAS GERAIS – **AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO 2000/2001**. Rede Estadual In: Revista do Professor 11. CAed. Juiz de Fora.
27. MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Avaliação Educacional**. SIMAVE. Disponível em: <<http://www.simave.ufjf.br/>> Acesso em 26 de jan. de 2005.
28. MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Legislação Vigente**. Resolução nº 434 de 28 de agosto de 2003. Resolução nº 452 de 03 de novembro de 2003. Resolução 466 de 19 de dezembro de 2003. Resolução 469 de 22 de dezembro de 2003. Resolução 618 de 18 de novembro de 2004.
29. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Graduação. Sistema de Bibliotecas. **Padrão Puc Minas de normalização: normas da ABTN para apresentação de trabalhos científicos, teses, dissertações, e monografias**. Belo Horizonte, 2004. Disponível em:

<[http://www.pucminas.br/biblioteca/normalizacao\\_monografias.pdf](http://www.pucminas.br/biblioteca/normalizacao_monografias.pdf)> Acesso em 26 de jan. de 2005.

30. RESENDE, Maria Augusta M., SOUSA, Maria Alba. **Entrevistas** individuais concedidas pelos diretores, especialistas em educação, professores de Língua Portuguesa e de Matemática, gravadas em 11 fitas cassete de 60 minutos cada, nos dias e locais abaixo identificados:

15 e 16/03/2004 EE Modesto Antonio de Oliveira – Capitólio - MG

15 e 16/03/2004

24 e 25/03/2004 EE Dr. Edgardo da Cunha Pereira – Abaeté – MG

29 e 30/03/2004 EE Pe. Alberto Fuger – Campo Belo – MG

31. 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.

32. SCHEERENS, Jaap. **Effective Schooling, Research, Theory and Practice**. British Library Cataloguing-in-Publication Data. Great Britain, 1992.

33. SOARES J.F. e outros. **Escola eficaz: um estudo de caso em três escolas públicas de ensino do Estado de Minas Gerais**. GAME/FaE/UFMG. Belo Horizonte, 2002.

34. 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: Revista Estudos em Avaliação Educacional, nº 24. Jul/dez, 2001.

35. SOARES, J.F. (2004). **O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos**. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol2 Número. Disponível em <<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Soares.pdf>> Acesso em 31/01/05.

36. SOARES, J.F. e outros. **Características de uma Escola Eficaz**. Texto produzido dentro do projeto Efetividade da Escola Pública de Minas Gerais. GAME/FaE/UFMG. Belo Horizonte, 2002.

37. SOUSA, Clarilza Prado. **Dimensões da Avaliação Educacional**. In: Reunião da Conferência dos Países de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: abril, 2000.

38. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. UNESCO. **Global Monitoring Report (2005)**. Education for all. The Quality Imperative.

Disponível em  
<[http://www.unesco.org/education/efa/global\\_co/comprehensive\\_efa\\_strategy.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/global_co/comprehensive_efa_strategy.shtml)> Acesso em  
16 de maio de 2005.

39. VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação Educacional. Teoria-Planejamento-Modelos**. Cap. 5. São Paulo: IBRASA, 2000.

**ANEXO A - CÓPIA DAS CARTAS DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA AOS  
DIRETORES DAS ESCOLAS, ASSINADAS PELO PROF. JOÃO FILOCRE,  
SECRETÁRIO ADJUNTO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS**



ESTADO DE MINAS GERAIS  
GABINETE DO SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Belo Horizonte, 12 de março de 2004.

Prezada Senhora  
Maria Lusia Valadares  
Diretora da EE. Dr. Edgardo da Cunha Pereira

Apresento-lhe a Professora Maria Augusta Monteiro de Resende, mestranda da FaE/UFMG, que realizará sua pesquisa em algumas escolas da rede estadual.

O foco de interesse do seu projeto é o conhecimento de como as escolas funcionam internamente e de como a melhoria de processos internos pode melhorar a qualidade do ensino.

Desde já agradeço o apoio que lhe possa oferecer.

Atenciosamente,

  
**JOÃO ANTÔNIO FILOCRE SARAIVA**  
Secretário Adjunto de Estado de Educação







ESTADO DE MINAS GERAIS  
GABINETE DO SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Belo Horizonte, 12 de março de 2004.

Prezado Senhor  
Pedro Domingos Filho  
Diretor da EE. Modesto Antônio de Oliveira

Apresento-lhe a Professora Maria Augusta Monteiro de Resende, mestrandanda da FaE/UFMG, que realizará sua pesquisa em algumas escolas da rede estadual.

O foco de interesse do seu projeto é o conhecimento de como as escolas funcionam internamente e de como a melhoria de processos internos pode melhorar a qualidade do ensino.

Desde já agradeço o apoio que lhe possa oferecer.

Atenciosamente,

  
**JOÃO ANTÔNIO FILOCRE SARAIVA**  
Secretário Adjunto de Estado de Educação





ESTADO DE MINAS GERAIS  
GABINETE DO SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Belo Horizonte, 12 de março de 2004.

Prezada Senhora  
Leowânia Bastos Carvalho  
Diretora da EE. Padre Alberto Fuger

Apresento-lhe a Professora Maria Augusta Monteiro de Resende, mestranda da FaE/UFMG, que realizará sua pesquisa em algumas escolas da rede estadual.

O foco de interesse do seu projeto é o conhecimento de como as escolas funcionam internamente e de como a melhoria de processos internos pode melhorar a qualidade do ensino.

Desde já agradeço o apoio que lhe possa oferecer.

Atenciosamente,

  
**JOÃO ANTÔNIO FILOCRE SARAIVA**  
Secretário Adjunto de Estado de Educação

**ANEXO B - INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS**

**DADOS CONTEXTUAIS**

- EE \_\_\_\_\_

Município	
Nº de habitantes	
Localização:(urbana ou rural)	
Endereço	
Nível de ensino	

- **Nº de alunos matriculados na rede municipal e estadual**

Creche e Pré escola	Fundamental 1a a 4a série	Fundamental 5a a 8a série	Ensino Médio

Fonte: Censo IBGE e INEP/MEC

- **Ambiente físico:**

área construída	
situação no terreno	
limpeza	
conservação	
telhado	
banheiros	
área jardinada	
biblioteca	
sala dos professores	

secretaria	
quadra esportiva	
controle do acesso	

-

### Número de alunos por série, turma e turno

TURNO/SÉRIE	5 a série	6a série	7a série	8a série	1o ano	2o ano	3o ano
Manhã							
Tarde							
Noite							
Tarde							
Noite							
+ 2 anos defasagem de defasagem*							
TOTAL							
TOTAL							

\* dado não disponível para coleta

### ● RESULTADO DA ESCOLA NO SIMAVE/PROEB

#### a) Proficiência média – 3º ano - EE

Ano	Língua Portuguesa		Matemática	
	MG	EE	MG	EE
2000				
2001				
2002				
2003				



**b) Proficiência média – 8ª série - EE**

Ano	Língua Portuguesa		Matemática	
	MG	EE	MG	EE
2000				
2001				
2002				
2003				

- **QUADRO DE PESSOAL:**

**a) Diretor:**

Nome:	
Formação:	
Tempo de trabalho na escola:	
Tempo de experiência	

**b) Supervisor:**

Nome:	
Formação:	
Tempo de trabalho na escola:	
Tempo de experiência	

**c) Professores do 3º ano:**

<b>Português</b> Nome:
Formação:
Tempo de trabalho na escola:
Tempo de experiência

<b>Matemática</b> Nome:
Formação:
Tempo de trabalho na escola:
Tempo de experiência

<b>Geografia</b> Nome:
Formação:
Tempo de trabalho na escola:
Tempo de experiência

<b>História</b> Nome:
Formação:
Tempo de trabalho na escola:
Tempo de experiência

<b>Física</b> Nome:
Formação:

Tempo de trabalho na escola:
Tempo de experiência

<b>Química</b> Nome:
Formação:
Tempo de trabalho na escola:
Tempo de experiência

<b>Biologia</b> Nome:
Formação:
Tempo de trabalho na escola:
Tempo de experiência

<b>Língua Estrangeira</b> Nome:
Formação:
Tempo de trabalho na escola:
Tempo de experiência

<b>Educação Física</b> Nome:
Formação:
Tempo de trabalho na escola:
Tempo de experiência
Nome:

Formação:
Tempo de trabalho na escola:
Tempo de experiência
Nome:
Formação:
Tempo de trabalho na escola:
Tempo de experiência

**d) Funcionários administrativos:**

Secretaria
Bibliotecária
Auxiliares de Secretaria
Auxiliares de Serviço

**Observações Gerais:**

## **ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO:**

### **a) Sala de aula**

O foco da observação da prática dos professores é a forma como eles lidam com os alunos. Como expressam sua expectativa, como lidam com o tempo de aprendizagem, disciplina, como tratam os alunos mais lentos, se circulam pela sala de aula, se distribuem atenção eqüitativamente entre todos, como corrigem o dever de casa, se fazem perguntas aos alunos, se dão tempo suficiente para todos os alunos responderem, se estimulam a participação de todos na aula, e outros.

### **b) Ambiente escolar**

O ambiente, ou o clima da escola se caracteriza pela atmosfera que reina no ambiente escolar. Observação de como as pessoas se relacionam, a disciplina, organização, a limpeza. Os alunos são alegres? Como entram e saem da escola? A enturmação é dos fatores que afetam o ambiente escolar.

## **ROTEIRO DE ENTREVISTAS:**

### **a) Diretor – Gestão da escola**

1. São estabelecidas metas para aprendizagem dos alunos? Como?
2. Estas metas são compartilhadas por todos os profissionais da escola?
3. Como é construído o projeto pedagógico da escola?
4. Qual é a expectativa dos resultados dos alunos da escola?
5. Os alunos sabem o que se espera deles?
6. Existem regras explícitas de comportamento aceitável do aluno na escola?
7. E dos profissionais que atuam na escola?
8. Qual o tempo que os professores têm disponível para o planejamento integrado?
9. Em qual área, administrativa ou na pedagógica vc concentra mais tempo de trabalho e energia?
10. Que assistência vc tem da SRE na área pedagógica?
11. Qual é o enfoque principal da inspeção escolar?
12. Como é organizado o tempo escolar?
13. Como é feita a enturmação dos alunos?
14. O currículo (entendido como o conjunto de matérias de uma disciplina de uma série ou curso) é pré planejado?
15. Quem participa do planejamento curricular?
16. Os professores seguem o currículo pré-planejado para guiar seu trabalho?
17. Os professores utilizam o currículo pré planejado para seqüenciar e organizar as suas aulas?

18. Eles apresentam um plano de trabalho anual? mensal? semanal? diário? Eles seguem esta linha do tempo?
19. Existe integração de matérias no ensino? Quais?
20. Os alunos são envolvidos em projetos? Como?
21. Quais recursos são utilizados? (livro texto e outros)
22. Existem repreensões e punições no caso de transgressões? Quais? É claro para os alunos o relacionamento entre a transgressão e a punição?
23. A história particular do aluno pesa na hora da punição?
24. A aplicação de medidas disciplinares é feita pelo próprio professor?
25. Os professores utilizam o recurso disciplinar “expulsão de sala de aula”?
26. Os professores utilizam o recurso do Para Casa?
27. Verificam, se foi feito? Fazem sua correção?
28. Quais os critérios de avaliação utilizados? Quais instrumentos são utilizados?
29. Os professores utilizam avaliação entre colegas?
30. Informam aos alunos como serão avaliados?
31. Na avaliação dos resultados dos alunos, há reflexão sobre a influência da ação pedagógica nesses resultados?
32. A escola já participou da amostra do SAEB? Vc sabe o que é SAEB?
33. E o SIMAVE? Vc sabe o que é?
34. Como foi a aplicação dos instrumentos em 2003?
35. Vocês já receberam os resultados de algumas avaliações. Os resultados delas foram motivo de reflexão?
36. Como esses resultados foram trabalhados na escola?
37. Os professores conversam com os pais sobre os resultados de seus filhos?

38. Os pais são estimulados a participar da vida escolar dos filhos? Como?
39. Com qual frequência os pais vêm na escola?
40. Quais as estratégias utilizadas para envolvê-los na vida da escola?
41. A escola tem dificuldade para administrar as questões que envolvem recursos financeiros?
42. Como funciona o colegiado?
43. Existe alguma parceria com a comunidade?
44. Como lidam com os alunos menos favorecidos nas questões de material escolar? E de modo geral?
45. O prédio é do Estado ou alugado?
46. Qual é a despesa de manutenção? Água, energia, telefone? Quem paga as contas? Quanto a escola recebe para estas despesas?
47. Quanto de dinheiro a escola recebe para sua manutenção geral? A escola sabe qual é o custo desta manutenção? Descrimina os gastos por segmentos? ( custeio, pessoal, material)
48. Recebe ajuda das famílias? E da sociedade? Quanto? Há prestação de contas? Esta ajuda é importante?

#### **b) Supervisor – Gestão do pedagógico**

1. São estabelecidas metas para aprendizagem dos alunos? Como?
2. Qual é sua função na escola?
3. Você gosta do que faz? E do resultado de seu trabalho?
4. Como é construído o projeto pedagógico da escola?



5. Qual a expectativa de desempenho dos alunos da escola? E na vida?
6. Como você organiza seu trabalho?
7. O currículo (entendido como o conjunto de matérias de uma disciplina de uma série ou curso) é pré planejado?
8. Quem participa do planejamento curricular?
9. Os professores seguem o currículo pré-planejado para guiar seu trabalho?
10. Os professores utilizam o currículo pré-planejado para seqüenciar e organizar as suas aulas?
11. Eles apresentam um plano de trabalho anual? mensal? semanal? diário? Eles seguem esta linha do tempo?
12. Como você acompanha esse trabalho?
13. Você considera que todos os professores se dedicam com o mesmo empenho no trabalho? Se não, como administra isso?
14. Como você descreveria o ambiente de trabalho na escola?
15. Qual o apoio que vc recebe ao seu trabalho da SRE?
16. Existe integração de matérias no ensino? Quais?
17. Os alunos são envolvidos em projetos? Como?
18. Quais recursos são utilizados? (livro texto e outros)
19. Como os professores administram o aprendizado de alunos mais lentos?
20. Como os professores administram os grupos mais lentos versus grupos mais rápidos?
21. Existem regras explícitas de comportamento aceitável em sala de aula? E na escola?

22. Existem repreensões e punições no caso de transgressões? Quais? É claro para os alunos o relacionamento entre a transgressão e a punição?
23. A história particular do aluno pesa na hora da punição?
24. A aplicação de medidas disciplinares é feita pelo próprio professor?
25. Os professores utilizam o recurso “expulsão de sala de aula”?
26. Os professores utilizam o recurso do Para Casa?
27. Verificam se foi feito? Fazem sua correção?
28. Quais os critérios de avaliação utilizados? Quais instrumentos são utilizados?
29. Utilizam avaliação entre colegas?
30. Informam aos alunos como serão avaliados?
31. Na avaliação dos resultados dos alunos, há reflexão sobre a influência da ação pedagógica nesses resultados?
32. Os professores conversam com os pais sobre os resultados de seus filhos?
33. Os pais são estimulados a participar da vida escolar dos filhos? Como?
34. Qual é a estratégia para atrair os pais à escola?
35. Como lida com alunos menos favorecidos?
36. Na escola todos os alunos têm material escolar? Se não, qual a estratégia para atender aqueles que não têm?

### **c) Professores - Características e práticas da sala de aula**

1. Como são estabelecidas metas para aprendizagem dos alunos?
2. O currículo (entendido como o conjunto de matérias de uma disciplina de uma série ou curso) é pré-planejado?

3. Quem participa do planejamento curricular?
4. Como vc segue currículo pré-planejado para guiar seu trabalho?
5. Como utiliza currículo pré-planejado para seqüenciar e organizar as suas aulas?
6. Você apresenta um plano de trabalho anual? mensal? semanal? diário? Vc segue esta linha do tempo? Posso ver seu material?
7. Existe integração de matérias no ensino? Quais?
8. Como os alunos são envolvidos em projetos?
9. Quais recursos são utilizados? (livro texto e outros)
10. Utiliza trabalho em grupo? Quais os critérios de agrupamento? Como vc lida com a questão tempo de manutenção dos grupos? São sempre os mesmos grupos?
11. Quando introduz um conteúdo novo, trabalha com a sala toda ou em grupos?
12. Faz perguntas focadas, para ter feedback imediato?
13. Faz questões de níveis diferentes de entendimento? (relembrar e interpretar)
14. Preocupa-se em apresentar as lições em linguagem clara e simples?
15. Utiliza abordagens diferentes para o mesmo conteúdo?
16. Como administra o aprendizado de alunos mais lentos?
17. Como administra os grupos mais lentos versus grupos mais rápidos?
18. Utiliza tutoria entre colegas?
19. Utiliza exercícios em sala de aula, sob supervisão?
20. Como lida com aqueles que não conseguem terminar este exercício no final do tempo da aula?
21. Existem regras explícitas de comportamento aceitável em sala de aula? E na escola? Isto é escrito? Os alunos e seus pais as conhecem?

22. Existem repreensões e punições no caso de transgressões? Quais? É claro para os alunos o relacionamento entre a transgressão e a punição?
23. A história particular do aluno pesa na hora da punição?
24. A aplicação de medidas disciplinares é feita por vc mesmo?
25. Você utiliza o recurso “expulsão de sala de aula”?
26. Qual a expectativa quanto ao desempenho de seus alunos neste ano? e na vida acadêmica?
27. Você procura despertar o interesse e curiosidade dos alunos sobre o conteúdo da lição, relacionando-o com situações rotineiras, relevantes para eles?
28. Seleciona situações do conteúdo aprendido para utilização na prática?
29. Como lida com os erros dos alunos em exercícios escritos?
30. Valoriza a resposta correta do aluno em exercícios orais?
31. Utiliza o elogio para reforçar o bom desempenho?
32. Consegue identificar numa resposta correta um avanço individual do aluno em relação à sua performance anterior? Informa ao aluno do seu progresso?
33. Utiliza o recurso do Para Casa?
34. Verifica se foi feito? Faz sua correção?
35. Quais os critérios de avaliação utilizados? Quais instrumentos são utilizados?
36. Utiliza avaliação entre colegas?
37. Reensina aqueles conteúdos que se mostraram não dominados pelos alunos?
38. Utiliza abordagens e materiais diferentes no reensinar?
39. Ensina estratégias para resolver problemas?
40. Procura estimular o pensamento crítico e criativo?
41. Mostra-se disponível para ir além do conteúdo a ser ministrado?

42. Seus alunos se sentem seguros para expressar novas idéias e experimentar novas abordagens?
43. Consegue ajudar os alunos a produzirem respostas melhores?
44. Dá tempo aos alunos mais lentos de expressarem seu pensamento em sala de aula?
45. Preocupa-se em comunicar aos alunos a empregabilidade das competências que estão adquirindo na escola?
46. Preocupa-se com aspectos afetivos do aluno, tais como segurança, atitude positiva para com a vida, espírito cooperativo, auto disciplina, adaptabilidade, flexibilidade e outros?
47. Responsabiliza os alunos por suas tarefas?
48. Aceita a idéia que alguns alunos podem fracassar e não aprender?
49. Tem certeza que todos os alunos sabem o que precisam fazer para aprender e ganhar reconhecimento?
50. Preocupa-se com situações da vida particular dos alunos?
51. Informa aos alunos como serão avaliados?
52. Você gosta do que faz? E do resultado de seu trabalho?
53. Na avaliação dos resultados dos alunos, você reflete sobre a influência da ação pedagógica nesses resultados? Como?
54. Você sabe o que é o PROEB/SIMAVE? Como tomou conhecimento? Participou de algum evento de análise de resultados? Como foi?
55. Em 2003, qual foi sua participação no PROEB? Os alunos se interessaram por essa avaliação?
56. Conversa com os pais sobre os resultados de seus filhos?

57. Os pais são estimulados a participar da vida escolar dos filhos? Como?

**d) Alunos - captar seu sentimento sobre a experiência escolar**

1. Você gosta da escola?
2. Qual o sentido da escola em sua vida?
3. E de estudar?
4. Pretende continuar estudando?
5. Que profissão quer exercer? Isto já está bem definido?
6. Exerce algum tipo de trabalho remunerado?
7. E em casa, ajuda em alguma tarefa?
8. Qual o apoio que recebe dos pais nos seus estudos?
9. O que pensa dos diversos professores?
10. Consegue identificar características diferentes entre eles?
11. Qual disciplina gosta mais?
12. E de qual gosta menos?
13. O que gostaria que a escola oferecesse?
14. Aprende muita coisa na escola?
15. Você acha que poderia aprender mais?
16. Você se sente confortável para expressar novas idéias e experimentar novas abordagens sobre os diversos assuntos?
17. Você acha que os professores, ou algum professor especial se preocupa em ajudar os alunos a produzirem respostas melhores?
18. Eles dão tempo para vc organizar e expressar seu pensamento em sala de aula?

19. Você sabe como vai ser avaliado? Os professores utilizam o mesmo tipo de avaliação? Fale um pouco a respeito de como vc sabe que está progredindo.
20. Você fica aborrecido quando não é bem avaliado?
21. Quando você não entende algum assunto tem liberdade de perguntar aos professores?
22. Você acha que eles se esforçam para que todos aprendam todos os conteúdos?
23. Os professores se preocupam em comunicar aos alunos a empregabilidade das competências que estão adquirindo na escola?
24. Eles se preocupam com aspectos afetivos, tais como: segurança, atitude positiva para com a vida, espírito cooperativo, auto disciplina, adaptabilidade, flexibilidade e outros? Como você se sente em relação a estes aspectos?
25. Você sabe quais são os comportamentos aceitáveis dentro de sala?
26. Existe uma regra de comportamento expressa na escola? E na aula de algum professor? Qual?
27. Seu comportamento em sala de aula é o mesmo em todas as aulas? E o da turma?
28. Existe algum professor mais bravo que os outros? Ele aplica punições aos alunos? Qual tipo de punição?
29. Quais as características em um professor que você mais admira?
30. Tem um professor que você gosta mais na escola? Por que?
31. Todos os professores passam dever de casa?
32. Você faz sempre esses deveres? Quanto tempo gasta estudando em casa?
33. Os professores corrigem? Como?

**e) Comunidade – Reputação da escola na comunidade**

1. Você conhece o trabalho da escola?
2. Qual o conceito que tem dela?
3. Seu filho estuda, já estudou ou estudará nela?
4. Você tem notícias de ações promovidas pela escola?
5. Qual a imagem que a comunidade tem da escola?