

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

Paloma Angel da Silva

**VESTINDO A CAMISA DA ESCOLA:**

**Um estudo sobre o bom desempenho de uma instituição pública de educação básica**

Mariana - MG

2020

Paloma Angel da Silva

**VESTINDO A CAMISA DA ESCOLA:**

**Um estudo sobre o bom desempenho de uma instituição pública de educação básica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Marlice de Oliveira e Nogueira.

Mariana - MG

2020

## SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

S586v Silva, Paloma Angel da.  
Vestindo a camisa da escola [manuscrito]: um estudo sobre o bom desempenho de uma instituição pública de educação básica. / Paloma Angel da Silva. - 2020.  
163 f.: il.: color., gráf., tab..

Orientadora: Profa. Dra. Marlice de Oliveira e Nogueira.  
Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Educação. Programa de Educação.  
Área de Concentração: Educação.

1. Fatores educacionais - Escolas municipais - Mariana (MG). 2. Indicadores educacionais. 3. Comunidade e escola - Mariana (MG). 4. Eficácia no ensino. I. Nogueira, Marlice de Oliveira e . II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 37.018.591(043.3)

Bibliotecário(a) Responsável: Michelle Karina Assuncao Costa - SIAPE: 1.894.964



**Paloma Angel da Silva**

Vestindo a camisa da escola: um estudo sobre o bom desempenho de uma instituição pública de educação básica.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre (a) em Educação, e aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Mariana, 27 de março de 2020.

*Marlice Nogueira*  
**Profa. Dra. Marlice de Oliveira e Nogueira (Orientadora)**  
Universidade Federal de Ouro Preto

Participação por videoconferência  
**Prof. Dr. Luciano Campos da Silva (Membro)**  
Universidade Federal de Ouro Preto

Participação por videoconferência  
**Profa. Dra. Maria Amália de Almeida Cunha (Membro)**  
Universidade Federal de Minas Gerais

Dedico este trabalho ao meu filho Rhuan e a minha mãe Elza, por toda compreensão, apoio e incentivo.

## AGRADECIMENTOS

À professora Marlice Nogueira, pela orientação sempre precisa, atenciosa e competente, e por todo carinho, apoio e incentivo ao longo de minha trajetória acadêmica.

Ao professor Luciano Campos, pelo apoio e incentivo no momento de meu ingresso no Programa de Pós-graduação, e pelas suas contribuições na realização deste trabalho.

À professora Maria Amália, pelas contribuições dadas no exame de qualificação.

À professora Rosa, por me incentivar a continuar pesquisando.

À Universidade Federal de Ouro Preto, pela concessão da bolsa de estudos.

Aos profissionais da escola pesquisada, que me acolheram tão bem.

À minha mãe Elza, por sempre fazer o possível para me ajudar, e por me ensinar a lutar para alcançar meus objetivos.

Ao meu filho Rhuan, por ser minha maior motivação, e por seu sorriso diário que sempre acalma meu coração.

À Conceição que sempre me apoiou de diferentes formas e me estimulou à realização deste trabalho.

A minha amiga Gabriela, por todo apoio, carinho e incentivo, por sempre acreditar no meu potencial, e por ser com quem eu sempre dividi minhas expectativas, alegrias, angústias e conquistas ao longo do percurso.

Agradeço a Deus por todas as coisas boas e más que me aconteceram. Cada uma delas, ao seu modo, me fizeram chegar onde eu cheguei.

E agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

“Que todos os nossos esforços estejam sempre focados no desafio à impossibilidade. Todas as grandes conquistas humanas vieram daquilo que parecia impossível.”

Charles Chaplin

## Resumo

Este trabalho teve como objeto de estudo os elementos internos ao funcionamento de uma determinada unidade escolar que podem ser associados ao seu bom desempenho nas avaliações externas. A pretensão da pesquisa foi examinar os fatores intraescolares e os elementos do cotidiano institucional de uma escola de educação básica pública situada em um distrito de Mariana - MG, que podem ser associados a um bom desenvolvimento escolar dos estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, aos seus resultados positivos nos exames oficiais. Embora, os estudos sobre essa temática tenham como foco a eficácia escolar e sejam em sua maioria realizados por meio de investigação quantitativa, optou-se por buscar entender algumas dimensões dos fatores intraescolares e seus efeitos nos bons resultados das escolas a partir de uma investigação qualitativa. Para isso, buscamos por meio da metodologia do “estudo de caso”, identificar e analisar as práticas escolares desenvolvidas pelos gestores e professores em função do melhor desempenho dos alunos, e investigar a relação da escola com a comunidade, assim como a influência desta relação nos resultados escolares. Para a pesquisa de campo e obtenção de informações sobre a temática, foram utilizados os recursos da observação participante, a aplicação de questionários contextuais e a realização de entrevistas semiestruturadas com atores da comunidade escolar, sendo eles: a) diretora da escola; b) vice-diretor; c) pedagoga; d) uma ex-diretora; e) e uma ex-aluna da instituição, totalizando cinco entrevistas. Além da coleta de dados empíricos, para a efetivação desta pesquisa foi realizada uma revisão de literatura sobre o tema com o objetivo de embasar teoricamente o estudo. Tendo em vista as características de uma “boa escola” apontadas pela literatura científica, a investigação nos mostrou que os resultados educacionais apresentados pela escola pesquisada podem ser associados principalmente a quatro conjuntos de fatores: 1) fatores relacionados à organização pedagógica; 2) fatores relacionados ao engajamento dos profissionais com o trabalho escolar e ao sentimento de pertencimento à escola; 3) fatores relativos ao clima escolar favorável construído na escola; e 4) fatores advindos da relação entre escola e comunidade.

**Palavras-chave:** fatores intraescolares; efeito escola; relação escola-comunidade.



## ABSTRACT

This work had as object of study the elements internal to the functioning of a determined school unit that can be associated with its good performance in external evaluations. The purpose of the research was to examine the intraschool factors and the daily institutional elements of a public elementary school in the district of Mariana – MG, that may be associated to a better educational development of students in the initial years of elementary school and, consequently, to positive results in final exams. Although the research about the subject matter had the focus on school effectiveness and are primarily done by quantitative research, it opted to seek knowledge in the dimension of inside factors that led to good school results in a qualitative research. To achieve this through the methodology of “case studying” to identify and analyse the school practices developed by managers and teachers to better student performance, and investigate the relationship between school and community, while also how this relationship can influence in academic results. For the field research and collection of information on the subject matter we employed resources of participation analysis, the application of contextual questionnaires and semistructured interviews with active community members, being them: a) school director; b) vice-director; c) pedagogue; d) an ex-director; e) graduated student of the institution, for a total of 5 interviews. Beyond collecting empirical data, to effectuate this research the literature was revised on the subject matter with the aim to base the study theoretically. Having known the characteristics of a “good school” pointed out by the scientific literature, the investigation showed that the academic results presented by the school in question can be mainly associated to four set of factors: 1) related to pedagogical organization; 2) factors related to the engagement of professionals with the academic work and the sentiment of belonging in the school; 3) factors related to a favorable atmosphere built in the school; and 4) factors arising from the relationship between school and community.

Key words: inside school factors; school effect; school-community relationshi.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|          |  |
|----------|--|
| Aneb     | Avaliação Nacional da Educação Básica                                  |
| ASB      | Auxiliar de Serviços de Educação Básica                                |
| BNCC     | Base Nacional Comum Curricular   |
| CAEd     | Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação                   |
| CAPES    | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior            |
| CAT      | Certificação de Autorização de Título                                  |
| CBC      | Conteúdos Básicos Curriculares   |
| CNPq     | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico          |
| DCN      | Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Básica                    |
| EE       | Escola Estadual  |
| EM       | Escola Municipal   |
| Enem     | Exame Nacional do Ensino Médio   |
| FAFIC    | Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Congonhas                 |
| FINOM    | Faculdade do Noroeste de Minas   |
| GAME     | Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais                              |
| IBGE     | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                        |
| IDEB     | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica                           |
| INED     | Instituto francês de Estudos Demográficos                              |
| INEP     | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| ISP      | Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público              |
| LDB      | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                         |
| MEC      | Ministério da Educação   |
| NSE      | Nível Socioeconômico   |
| PDI      | Plano de Desenvolvimento Individual                                    |
| PNE      | Plano Nacional de Educação   |
| PPP      | Projetos Políticos Pedagógicos   |
| PUC- Rio | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro                     |
| PROALFA  | Programa de Avaliação da Alfabetização                                 |
| PROEB    | Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica               |
| PRO-AV   | Programa de Apoio à Pesquisa em Avaliação Educacional                  |

|        |  |
|--------|--|
| SAEB   | Sistema de Avaliação da Educação Básica          |
| SEE/MG | Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais |
| SIMAVE | Sistema Mineiro de Avaliação Educacional         |
| SOCED  | Grupo de Pesquisas em Sociologia da Educação     |
| SRE    | Secretaria Regional de Educação                  |
| UFOP   | Universidade Federal de Ouro Preto               |
| VA     | Valor Agregado                                   |

## LISTA DE TABELAS

|                 |   |            |
|-----------------|---|------------|
| <b>TABELA 1</b> | Renda familiar  | <b>66</b>  |
| <b>TABELA 2</b> | Tipo de moradia   | <b>67</b>  |
| <b>TABELA 3</b> | Famílias de acordo com o número de pessoas residindo na moradia   | <b>67</b>  |
| <b>TABELA 4</b> | Grau de escolaridade do pai                                       | <b>68</b>  |
| <b>TABELA 5</b> | Grau de escolaridade da mãe                                       | <b>68</b>  |
| <b>TABELA 6</b> | Ocupação da mãe   | <b>69</b>  |
| <b>TABELA 7</b> | Ocupação do pai   | <b>70</b>  |
| <b>TABELA 8</b> | Número de pessoas da família que já estudaram na E.E. “Arco-íris” | <b>126</b> |

## LISTA DE QUADROS

|                 |  |            |
|-----------------|--|------------|
| <b>QUADRO 1</b> | Escolas da rede pública de ensino fundamental/anos iniciais de Mariana segundo IDEB  | <b>63</b>  |
| <b>QUADRO 2</b> | Nível Sócio Econômico (NSE) das escolas da rede pública de ensino fundamental/anos iniciais de Mariana segundo INEP <b>2013 e 2015</b> | <b>64</b>  |
| <b>QUADRO 3</b> | Total de alunos enturmados no período letivo do ano 2019   | <b>75</b>  |
| <b>QUADRO 4</b> | Quadro geral dos funcionários da escola segundo função profissional  | <b>78</b>  |
| <b>QUADRO 5</b> | Servidores da escola segundo situação e função profissional  | <b>79</b>  |
| <b>QUADRO 6</b> | Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental – N = 11   | <b>80</b>  |
| <b>QUADRO 7</b> | Professores dos anos finais do Ensino Fundamental – N = 17   | <b>81</b>  |
| <b>QUADRO 8</b> | Professores do Ensino Médio – N = 17   | <b>82</b>  |
| <b>QUADRO 9</b> | Ações propostas para o Plano de Ação   | <b>109</b> |

## **LISTA DE FIGURAS**

|                  |   |           |
|------------------|---|-----------|
| <b>GRÁFICO 1</b> | Proficiência Média no PROEB 2018 em Língua Portuguesa   | <b>84</b> |
| <b>GRÁFICO 2</b> | Proficiência Média no PROEB 2018 em Matemática          | <b>85</b> |
| <b>GRÁFICO 3</b> | Proficiência Média no PROALFA 2018 em Língua Portuguesa | <b>85</b> |
| <b>GRÁFICO 4</b> | Proficiência Média no PROALFA 2018 em Matemática        | <b>86</b> |
| <b>GRÁFICO 5</b> | Proficiência Média no PROALFA 2018 em Escrita           | <b>86</b> |

## Sumário

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | <b>16</b> |
| <b>CAPÍTULO I - O PONTO DE PARTIDA DA PESQUISA: AS CARACTERÍSTICAS DE UMA BOA ESCOLA APONTADAS PELOS ESTUDOS SOBRE EFICÁCIA ESCOLAR</b> ..... | <b>21</b> |
| 1.1 Fatores Intraescolares .....  | 29        |
| 1.1.1 Efeito-Professor .....  | 32        |
| 1.1.2 Efeito-Escola .....   | 36        |
| Liderança profissional.....   | 43        |
| Objetivos e visões compartilhados .....   | 45        |
| Um ambiente de aprendizagem .....   | 45        |
| Concentração no ensino e na aprendizagem .....  | 46        |
| Ensino e objetivos claros.....  | 46        |
| Altas expectativas .....  | 47        |
| Incentivo positivo .....  | 47        |
| Monitoramento do progresso.....   | 48        |
| Direitos e responsabilidades do aluno.....  | 48        |
| Parceria casa-escola .....  | 49        |
| Infraestrutura .....  | 51        |
| 1.1.3 Clima escolar .....   | 52        |
| <b>CAPÍTULO II - SISTEMATIZAÇÃO DO DESENHO DA PESQUISA: DOS INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS À CONFIGURAÇÃO DO ESTUDO DE CASO</b> .....      | <b>57</b> |
| 2.1 Procedimentos metodológicos .....   | 57        |
| 2.1.1 As etapas da pesquisa de campo.....   | 59        |
| 2.2 A Escola Estadual “Arco-íris”: configurações de um estudo de caso.....  | 61        |
| 2.2.1 Perfil socioeconômico.....  | 65        |
| 2.2.2 A inserção no campo de pesquisa.....  | 72        |
| 2.2.3 As configurações do distrito e da escola.....   | 73        |
| <b>CAPÍTULO III – ANALISANDO OS DADOS: ALGUNS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE UMA “BOA ESCOLA”</b> .....   | <b>88</b> |
| 3.1 Experiências no campo.....  | 88        |
| 3.1.2 As entrevistas .....  | 91        |
| 3.2 Os desafios da equipe gestora.....  | 94        |
| 3.3 Fatores associados ao Efeito Escola Arco-íris.....  | 105       |
| 3.3.1 Fatores relacionados à organização pedagógica.....  | 105       |

|  |            |
|--|------------|
| 3.3.2 Fatores relacionados ao engajamento dos profissionais com o trabalho escolar e ao sentimento de pertencimento à escola ..... | 116        |
| 3.3.3 Fatores relativos ao clima escolar favorável construído na escola .....  | 119        |
| 3.3.4 Fatores advindos da relação entre escola e comunidade .....  | 124        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>130</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>135</b> |
| <b>APÊNDICE 1: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO .....</b>   | <b>145</b> |
| <b>APÊNDICE 2: QUESTIONÁRIO CONTEXTUAL .....</b>   | <b>148</b> |
| <b>APÊNDICE 3: ROTEIRO DE ENTREVISTA – DIRETORA .....</b>  | <b>150</b> |
| <b>APÊNDICE 4: ROTEIRO DE ENTREVISTA – VICE-DIRETOR .....</b>  | <b>153</b> |
| <b>APÊNDICE 5: ROTEIRO DE ENTREVISTA – EX-DIRETORA .....</b>   | <b>156</b> |
| <b>APÊNDICE 6: ROTEIRO DE ENTREVISTA – PEDAGOGA .....</b>  | <b>159</b> |
| <b>APÊNDICE 7: ROTEIRO DE ENTREVISTA – EX-ALUNA .....</b>  | <b>162</b> |



## INTRODUÇÃO

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205 estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Dentre os princípios e preceitos constitucionais referentes à educação pública, destacamos o dever do Estado de garantir “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 2016). Desta forma, não basta a existência de vagas nas escolas para todas as crianças e jovens, é necessário que sejam proporcionadas condições de acesso e permanência, e que o ensino ofertado tenha como base princípios de qualidade.

Tendo em vista que a definição de qualidade do ensino é polissêmica (BARBOSA, 2009) e refere-se, geralmente, aos diferentes objetivos que se pretende alcançar com a educação, em um determinado contexto político, socioeconômico, cultural e histórico, o termo “qualidade da educação” engloba diferentes dimensões extraescolares (do espaço social e das formas de intervenção do Estado) e intraescolares (do sistema de ensino e da gestão da escola) (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

Conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB), com o intuito de uma educação de qualidade, o ensino fundamental terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, p.11, 1996).

Tomando os princípios da legislação acima, o sistema escolar tem por função oferecer um ensino que abarque as dimensões da aprendizagem (cognitiva, social e cultural) citadas de modo que os resultados positivos a elas relacionados sejam alcançados, pressupondo-se a oferta de um ensino “de qualidade” à população brasileira. Barbosa (2009) aponta que o tema “qualidade da escola” está diretamente ligado aos conceitos de eficiência, eficácia, relevância e efetividade, ou seja, a “qualidade do ensino está no coração de uma escola eficaz” (SAMMONS, 2008, p. 363). No entanto, como podemos compreender e avaliar a qualidade

de uma escola? Em que medida essa “qualidade” vai interferir nos resultados escolares dos estudantes?

Com a expansão dos sistemas nacionais de avaliação nas últimas décadas, uma instituição educacional passa a ser reconhecida e legitimada como uma boa escola especialmente pelos resultados de seus alunos em exames externos que avaliam a qualidade do processo de aquisição de conhecimentos, dentre eles, habilidades intelectuais, como leitura, escrita, cálculos e soluções de problemas. No caso do Brasil, essa avaliação é feita pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) produzido por meio dos resultados desses exames, organizados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A consolidação do SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica a partir de 1995 e a consequente publicação regular de dados comparáveis sobre o desempenho dos alunos da educação básica provocaram uma mudança profunda na forma de avaliar os sistemas de ensino no Brasil. Após o SAEB, os sistemas educacionais puderam ser analisados não só em relação ao aprendizado de seus alunos. Pela primeira vez, tornou-se possível avaliar aquelas características das escolas que mais se associavam à aprendizagem. Mediante o cruzamento de informações sobre as condições de funcionamento das escolas, as características socioeconômicas dos alunos e o nível de aprendizagem alcançado, a pesquisa brasileira começou a qualificar o efeito-escola e a desvendar as especificidades da escola eficaz (BROOKE; SOARES, 2008, p.9).

O SAEB é uma pesquisa por amostragem, sendo essa amostra representativa de todas as escolas do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio do Brasil. Utiliza como instrumento de coleta de dados, além de avaliações em larga escala de língua portuguesa e de matemática, questionários contextuais respondidos por alunos, professores, diretores e pelos responsáveis pelas coletas de dados nas escolas, com aplicações em anos ímpares e as publicações dos resultados em anos pares, possibilitando o monitoramento da qualidade da educação básica brasileira (INEP, 2019). Este tem sido um dos sistemas que produz os melhores dados existentes sobre a realidade educacional do Brasil, e vêm contribuindo para que pesquisas com abordagens quantitativas se desenvolvam no país, criando possibilidades de relacionar os resultados obtidos pelos alunos com suas características socioeconômicas e com as características das instituições educacionais em que estão inseridos através de técnicas estatísticas. No entanto, os dados obtidos são parciais por medirem as habilidades dos alunos apenas uma vez, e o ideal para pesquisas educacionais seriam estudos longitudinais que possibilitariam demonstrar o progresso do aluno (SOARES, 2002). Ainda assim, é preciso ir além do que os números apontam, buscando por meio de abordagens qualitativa compreender o que torna uma escola eficaz.

Os resultados das escolas nos exames oficiais, embora contribuam de modo relevante, não possibilitam uma compreensão mais ampla da qualidade da escola, pois em um país tão desigual quanto o Brasil - em que múltiplas desigualdades afetam os estudantes e suas famílias e também as escolas -, é crucial compreender analiticamente os diversos elementos do “sucesso” de uma determinada escola, identificando os fatores extraescolares (como origem social dos estudantes, acompanhamento familiar, território de localização, vulnerabilidade do entorno, etc.), e os elementos internos ao funcionamento das escolas, como gestão educacional, atuação docente, planejamento educacional, e outros. Um campo de estudos denominado “efeito escola” (ALVES, 2006; BARBOSA, 2009; CASASSUS, 2002; FERRÃO; FERNADES, 2003; SAMMONS, 2008; SOARES, 2002), por meio de abordagens qualitativas e/ou quantitativas, vem tornando possível identificar e compreender os processos internos das escolas que podem influenciar na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos, demonstrando que as instituições educacionais causam efeitos de extrema importância nas vidas dos educandos. Sem desconsiderar a importância dos fatores extraescolares, esse campo de pesquisa busca, nos fatores intraescolares, elementos que possam contribuir para a explicação na variação dos resultados das escolas em exames externos.

No âmbito desta área de pesquisas, evidencia-se o trabalho com dois grandes campos conceituais bastante complexos: “efeito escola” e “escola eficaz”. É preciso ressaltar que são conceitos diferentes, entretanto são complementares. De acordo com Soares (2002), o efeito escola é o resultado dos fatores intraescolares no desempenho dos alunos, ao passo que escola eficaz é aquela que possui as características necessárias para seu bom funcionamento e que busca a plena formação de seus educandos, tanto na aquisição de habilidades cognitivas, quanto para sua integração crítica na sociedade.

É com base nesta complexidade que se situa o objeto de nosso estudo: os elementos internos ao funcionamento de uma determinada unidade escolar que podem ser associados ao seu bom desempenho nos exames oficiais. A partir de uma investigação estritamente qualitativa, que se configura como um estudo de caso, tivemos o intuito de examinar, mesmo que de modo exploratório, dado o escopo do estudo, os fatores intraescolares e os elementos do cotidiano institucional de uma escola de educação básica pública situada em um município do interior mineiro, que podem ser associados a um bom desenvolvimento escolar dos estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, aos seus resultados positivos nos exames oficiais.

A cidade de Mariana, no Estado de Minas Gerais, foi escolhida como campo da pesquisa e esta escolha se justifica pela interlocução que vem sendo construída entre o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto e o município de Mariana, onde está localizado o Instituto de Ciências Humanas que acolhe o programa. Esta interlocução tem a pretensão de contribuir para ampliar a compreensão sobre as escolas públicas municipais e estaduais, no âmbito da 25ª Superintendência de Ensino.

Para a seleção da instituição a ser analisada, efetuou-se uma pesquisa exploratória a respeito das escolas públicas do município de Mariana, em Minas Gerais, aferindo os dados do Censo Escolar 2017 e da Prova Brasil 2017 retirados do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em que foi possível identificar uma determinada escola localizada em um distrito, distante da sede, que se destacou positivamente quando comparada às outras escolas deste município. A partir daí procedeu-se um levantamento dos resultados das escolas do município nos anos de 2011 a 2017 que confirmaram os resultados positivos da Escola Estadual “Arco-íris”<sup>1</sup>, referentes aos anos iniciais do ensino fundamental eram, em alguns anos, superiores aos das outras escolas da região, e durante este período houve regularidade em seus resultados na avaliação externa.

Tendo em vista os conceitos de escola eficaz e efeito-escola, o objetivo principal desta pesquisa foi compreender fatores intraescolares que podem ser associados ao bom desempenho dos alunos da Escola Estadual “Arco-íris” nos exames nacionais.

A fim de atingir o objetivo principal aludido, buscamos atender a alguns objetivos específicos, sendo eles: a) identificar e analisar as práticas escolares desenvolvidas pela gestão e pelos professores em função do melhor desempenho dos alunos; b) investigar a relação da escola com a comunidade<sup>2</sup> e a influência desta relação nos resultados escolares.

Com o intuito de delinear essa pesquisa, partimos da hipótese de que há elementos internos ao funcionamento e à gestão da escola e, principalmente, aos modos como a instituição desenvolve a relação com os alunos e com a comunidade que afetam positivamente os seus resultados em exames externos.

Para analisarmos tal hipótese, alguns questionamentos foram feitos em relação à performance dos alunos nos exames padronizados e o efeito da escola sobre seus resultados, e

---

<sup>1</sup>A fim de se resguardarem as identidades da escola e dos sujeitos participantes da pesquisa, atribuímos o nome fictício Escola “Arco-íris”.

<sup>2</sup>No contexto de nossa pesquisa, utilizamos o termo “comunidade” para nos referir a população que reside e/ou trabalha no entorno da unidade escolar pesquisada. Neste sentido, o termo está associado a um determinado território, que na concepção de Gohn (2004, p. 45), “incorpora a dimensão do espaço geográfico, aliada a processos de relações sociais; refere-se ao lugar da memória, da história, da cultura e do poder, da política, portanto”.

orientaram a condução da pesquisa: Quais fatores internos ao funcionamento da escola influenciaram a regularidade dos bons índices na avaliação externa (IDEB)? Faz alguma diferença a escola que os alunos frequentam? A atuação da equipe gestora no âmbito pedagógico e as práticas desenvolvidas por professores promovem um melhor desempenho escolar dos alunos?

Do ponto de vista metodológico, ainda que, os estudos sobre a temática das escolas eficazes sejam em sua maioria realizados por meio de investigação quantitativa, optou-se por buscar entender algumas dimensões dos fatores intraescolares e seus efeitos nos bons resultados das escolas a partir de uma investigação estritamente qualitativa, que se configurou como um estudo de caso. Ressalta-se que esse estudo não teve a intenção de aferir a eficácia escolar e nem dispõe de dados ou aporte metodológico para tal tarefa, contudo pretende discutir e analisar elementos teóricos dos estudos sobre eficácia escolar e contrastá-los com os dados obtidos na investigação. Contudo, tendo em vista a análise aprofundada do caso atípico estudado, em diálogo permanente com os fatores de eficácia apresentados pela literatura acadêmica, buscaremos explorar alguns possíveis fatores escolares que poderiam explicar, mesmo que parcialmente, o desempenho acadêmico dos estudantes da escola objeto da investigação.

Assim, na organização deste trabalho, iniciamos o primeiro capítulo apresentando os fatores escolares que se relacionam à eficácia escolar e expomos uma revisão dos estudos empíricos brasileiros e internacionais sobre o tema, dando ênfase aos fatores intraescolares, e trazendo a definição de conceitos relacionados com este estudo. No segundo capítulo, apresentamos o delineamento dos procedimentos metodológicos realizados na investigação empírica, apontando as etapas de desenvolvimento do estudo de caso, e a descrição e contextualização da unidade escolar pesquisada e do distrito no qual a instituição está inserida. O terceiro capítulo apresenta e analisa os dados coletados discutindo-os à luz de elementos teóricos presentes nos estudos sobre eficácia escolar, sendo organizado mediante os seguintes eixos analíticos: atuação da equipe gestora; planejamento pedagógico; a relação entre a comunidade e a escola. Finalmente, nas considerações finais, sintetizamos os principais resultados da pesquisa.

## **CAPÍTULO I - O PONTO DE PARTIDA DA PESQUISA: AS CARACTERÍSTICAS DE UMA BOA ESCOLA APONTADAS PELOS ESTUDOS SOBRE EFICÁCIA ESCOLAR**

Investigar o efeito de uma escola de educação básica sobre o bom desempenho escolar de seus estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental em uma perspectiva estritamente qualitativa e microsociológica é um grande desafio porque, embora existam muitos estudos desenvolvidos nesta perspectiva no Brasil (ALVES, 2006; BARBOSA, 2009; FERRÃO; FERNADES, 2003; FRANCO *et al.*, 2007; SOARES, 2002), temos uma sólida tradição de investigação macrossociológica e quantitativa, produzidas por meio da análise de grandes corpus de dados estatísticos, no campo dos estudos sobre a temática (GOLDSTEIN; WOODHOUSE, 2008; MORTIMORE *et al.*, 2008; REYNOLDS; TEDDLIE, 2008; SAMMONS, 2008; TORRECILLA, 2008).

Assim, diante deste desafio, esta pesquisa constitui um estudo de caso de cunho qualitativo, no qual o campo empírico é uma escola pública de educação básica situada em um distrito do município de Mariana – MG. A investigação tem o intuito de compreender os fatores intraescolares e os elementos do cotidiano da instituição que podem ser associados ao seu bom desempenho nos exames nacionais e estaduais.

Para tanto este capítulo apresenta uma revisão da literatura científica sobre os estudos referentes a temática do “efeito escola” com a intenção de construir teoricamente e problematizar o objeto desta pesquisa, ou seja, fazer um levantamento das elaborações teóricas e empíricas já produzidas sobre o tema do “efeito escola” que podem contribuir para a construção do presente objeto de pesquisa. Nesta perspectiva, esta construção seria impossível de ser realizada sem se fazer referência aos estudos sociológicos que evidenciaram o peso dos fatores internos ao funcionamento e às dinâmicas das escolas no desempenho de seus estudantes, ou seja, aos estudos acerca da eficácia escolar. Este conjunto de estudos, desenvolvidos, principalmente, nas quatro últimas décadas (ALVES; FRANCO, 2008; BARBOSA, 2009; BARBOSA; FERNANDES, 2001; FRANCO *et al.*, 2007; GARCIA; BIZZO, 2017; GOLDSTEIN; WOODHOUSE, 2008; MORTIMORE *et al.*, 2008; REYNOLDS; TEDDLIE, 2008; SAMMONS, 2008; SOARES, 2002; TORRECILLA, 2008, e outros), veio contrapor a premissa fortemente construída no campo teórico, nas décadas de 1960 e 1970, diante de um grande conjunto de evidências empíricas sobre a relação entre destinos escolares e origem social, de que, afinal, “a escola não fazia diferença” (BOWLES; GINTIS, 2008; COLEMAN, 2008).

O foco central das pesquisas em eficácia escolar está na ideia de que as escolas fazem diferença, tendo efeito significativo no desenvolvimento dos seus estudantes. Uma escola eficaz é definida como aquela que ensina bem os conteúdos curriculares propiciando a oportunidade de seus alunos alcançarem um desempenho maior do que o esperado, considerando as suas características ao ingressarem na escola, e que se preocupa com a formação de valores, ética e cidadania de seus alunos (ALVES; FRANCO, 2008; BARBOSA, 2009; BARBOSA; FERNANDES, 2001; FRANCO *et al.*, 2007; GARCIA; BIZZO, 2017; GOLDSTEIN; WOODHOUSE, 2008; MORTIMORE *et al.*, 2008; REYNOLDS; TEDDLIE, 2008; SAMMONS, 2008; SOARES, 2002; TORRECILLA, 2008).

Na perspectiva de escola eficaz, pesquisas foram realizadas em vários países em contextos diferentes com a intenção de explicar como escolas em condições semelhantes podem atingir níveis de progresso educacional muito diferentes, constatando diferenças entre as escolas em relação ao desempenho dos alunos (SAMMONS, 2008). Ciente dessas diferenças apontadas por Sammons, Beard (2008, p. 398) afirma que um dos maiores desafios para pesquisadores de eficácia escolar é a identificação desses fatores que “se trasladam” e que podem ser usados estrategicamente para apoiar a melhoria da educação.

Por sua vez, Goldstein e Woodhouse (2008) discutem a complexidade da tarefa de identificar e analisar a eficácia escolar e apontam críticas em relação ao modo como algumas pesquisas internacionais se satisfazem em apresentar respostas simples para problemas complexos, como por exemplo a lista de “onze fatores-chave” para a eficácia das escolas produzida por Sammons (1999). Hamilton (2008) também critica os estudos sobre a eficácia escolar, dizendo que “suas descobertas experimentais e as prescrições a elas associadas não podem ser aceitas com base apenas na confiança. Não são mais que um conjunto de suposições, afirmações e proposições. São argumentos a serem esmiuçados, e não prescrições a serem engolidas” (HAMILTON, 2008, p. 384).

Torrecilla (2008) afirma que a linha de pesquisa educacional “eficácia escolar” é uma das que mais influenciam nas providências educacionais, tanto oficiais quanto das instituições escolares, tomadas com a finalidade de melhorar a qualidade da educação em todo o mundo. Porém, este autor alega que é um engano acreditar que os resultados de pesquisas de outros países com contextos sociais, econômicos, culturais e educativos diferentes, podem ser inseridos em nossa realidade sem antes considerar o contexto do Brasil. É necessário que pesquisas em eficácia escolar sejam realizadas a partir das análises das escolas brasileiras.

Na perspectiva de Torrecilla (2008), a linha de pesquisa em eficácia escolar é composta por estudos empíricos que buscam conhecer a capacidade que têm as escolas de influir no desenvolvimento dos alunos e, portanto, conhecer o que faz com que uma escola seja eficaz.

Entende -se que uma escola é eficaz se consegue um desenvolvimento integral de todos os seus alunos, em grupo e individualmente, maior do que seria esperado, levando em conta seu rendimento prévio, além da situação social, econômica e cultural das famílias. Essa definição inclui três características:

- 1- Valor agregado como operacionalização da eficácia. A eficácia seria o progresso dos alunos levando-se em conta seu rendimento prévio e a situação socioeconômica e cultural das famílias. A utilização das pontuações brutas do rendimento dos alunos, sem que se controle por esses fatores, apenas oferece informações tendenciosas e falsas da realidade das escolas. Trata-se de saber única e tão-somente o que a escola oferece ao aluno.
- 2- Equidade como elemento básico no conceito de eficácia. Uma escola diferencialmente eficaz, no sentido que é “melhor” para uns que para outros, não é uma escola eficaz, mas sim discriminatória. E aqui não vale optar entre a equidade e a excelência, entendido como um rendimento médio alto: sem equidade não há eficácia, o que confere a tal escola a características de ser socialmente descartável.
- 3- Desenvolvimento integral do aluno como um objetivo primordial de toda a escola e de todo sistema educativo. Ainda que seja coisa do passado a conceituação da eficácia como rendimento em Matemática ou Leitura e Escrita, é necessário inserir nesse aspecto. Eficácia não só implica valor agregado ao rendimento em leitura, compreensão ou cálculo; também afeta a felicidade dos alunos, sua autoestima ou sua atitude criativa e crítica. Aqui o objetivo é achar a pesquisa que conte com instrumentos que possam medir essa realidade (TORRECILLA, 2008, p. 468-469).

Com a crescente demanda por melhorias da qualidade educacional por toda a sociedade, tem sido uma tarefa difícil definir o que seria essa “qualidade” de forma que possibilite a construção de um sistema capaz de fornecer uma medida confiável para o monitoramento do avanço em direção ao desejado e indicativa do quanto uma escola favorece o aprendizado de seus alunos. O Valor Agregado (VA), citado por Torrecilla (2008) no item 1, refere-se a uma variedade de modelos estatísticos que levam em consideração o perfil sociodemográfico do aluno, o contexto social da escola, o desempenho prévio do aluno no começo de cada etapa escolar para medir, no resultado final do aluno, a aprendizagem adquirida por ele que pode ser atribuída ao trabalho da escola no decorrer das etapas escolares, possibilitando compreender a eficácia de escolas e professores. O objetivo dos modelos VA é estimar o quanto uma escola contribui para o crescimento daqueles conhecimentos e habilidades cognitivas dos seus alunos, que são passíveis de medição por meio de testes durante um determinado período escolar (SOARES *et al.*, 2017, p. 61). Desta forma, para avaliar a eficácia escolar é necessário analisar e comparar o valor agregado. Embora, na presente pesquisa, não seja possível trabalhar com valor agregado, e nem seria a



intenção da investigação, estamos cientes de que as variáveis e indicadores apresentados por este grupo de pesquisas e pesquisadores ao estimar o valor agregado das escolas, e assim, o seu “efeito sobre os desempenhos escolares”, podem contribuir para identificar, analisar e compreender os elementos das dinâmicas internas da escola pesquisada que podem ser relacionadas aos seus bons resultados.

De acordo com Franco *et al.* (2007), o conceito de equidade intraescolar não deve ser visto de modo independente do conceito de eficácia, sendo que os fatores geradores de equidade intraescolar são aqueles que contribuem para a diminuição das desigualdades associadas a gênero, raça, cor e nível socioeconômico no desempenho escolar de alunos que frequentam a mesma escola. O ideal é quando as características associadas à equidade intraescolar também estejam associadas à eficácia escolar.

O conceito de escola eficaz, na perspectiva de Soares (2002), refere-se àquela escola que possui condições para seu bom funcionamento e que busca a plena formação de seus educandos, tanto em relação à aquisição de habilidades cognitivas, quanto para sua integração crítica na sociedade, oferecendo assim, uma educação de boa qualidade para seus alunos. De acordo com Barbosa (2009, p. 185), por escola de boa qualidade entende-se aquela escola que é capaz de cumprir adequadamente suas tarefas propriamente escolares (ensinar as crianças a ler, escrever, lidar com conceitos matemáticos e científicos elementares). Podemos perceber que escola eficaz e escola de qualidade são explicações para o mesmo fenômeno, mas que embora similares, guardam especificidades derivadas da própria polissemia dos conceitos.

Paro (2001) aponta que nas últimas décadas tem havido grande descontentamento com o ensino oferecido pela escola pública fundamental, e que isso pode ser percebido tanto no contexto dos estabelecimentos de ensino e dos sistemas escolares em geral, quanto nas produções acadêmicas e nos discursos sobre políticas públicas em educação, deixando subentendido que os objetivos traçados para uma educação de qualidade não tem se efetivado como o desejado.

Muitas vezes, os discursos que se referem à qualidade da educação não o fazem de modo claro pois o termo “qualidade” é ambíguo e polissêmico (CASASSUS, 2002). De acordo com Paro (2001), o significado de “qualidade” dificilmente é definido de forma explícita e rigorosa, sendo preocupante a ausência de um conceito claro de qualidade diante da importância social da educação, havendo a necessidade de se pôr em prática uma reflexão mais profunda do conceito de qualidade da educação escolar. Como a qualidade está diretamente ligada aos objetivos que se almeja alcançar com a educação, tais objetivos

precisam ser bem salientados e justificados para que as práticas desenvolvidas estejam em consonância com o que se pretende alcançar.

Na falta de um conceito mais fundamentado de qualidade do ensino, o que prevalece é aquele que reforça uma concepção tradicional e conservadora da educação, cuja qualidade é considerada passível de ser medida a partir da quantidade de informações exibida pelos sujeitos presumidamente educados. Esta concepção não apenas predomina nas estatísticas apresentadas pelos organismos governamentais que se propagam por toda a mídia e acabam pautando os assuntos educacionais da imprensa – quase sempre acrítica a esse respeito -, mas se faz presente também em muitos estudos acadêmicos sobre políticas públicas em educação. Para essa concepção, parece pacífico que a função da escola é apenas levar os educandos a se apropriarem dos conhecimentos incluídos nas tradicionais disciplinas curriculares: Matemática, Geografia, História, Língua Portuguesa, Biologia etc. Assim, a qualidade da educação seria tanto mais efetiva quanto maior fosse a quantidade desses “conteúdos” apropriados por seus alunos, sendo a escola tanto mais produtiva quanto maior o número desses alunos aprovados (e quanto maior os escores obtidos) em provas e exames que medem a posse dessas informações (PARO, 2001, p. 37).

Considerando que a ideia de qualidade da educação esteja associada muitas vezes apenas aos conteúdos formais e ao desempenho cognitivo, principalmente a “qualidade” expressa nas políticas públicas e nos documentos oficiais, a dimensão social dos objetivos da escola fundamental passa a ser ignorada, e na perspectiva de Paro (2001, p.41), é necessária uma educação para a democracia como componente fundamental da qualidade do ensino. Não é possível conceber uma educação pública de qualidade sem levar em conta os fins sociais da escola.

Os dados fornecidos por avaliações externas, só são capazes de verificar a oferta de uma “educação de qualidade” em relação ao aspecto cognitivo (SOARES, 2005), não sendo possível averiguar se a escola cumpre com sua função na formação de educandos preparados para serem cidadãos.

Atualmente é atribuída à escola a função de preparar seus alunos para uma participação ativa e crítica na sociedade através da aquisição de conhecimentos e atitudes. Conforme Nogueira (2006) a escola não se limita mais apenas às tarefas voltadas para o desenvolvimento intelectual dos alunos, se responsabilizando por parte do seu bem-estar psicológico e emocional, e, por outro lado, as famílias demandam o direito de interferir no processo da aprendizagem e em questões pedagógicas e disciplinares, que antes eram funções restritas às escolas. “Não há mais uma clara delimitação de fronteiras” entre escolas e famílias (NOGUEIRA, 2006, p.164). Mesmo a escola assumindo hoje funções antes pertencentes à família, e às comunidades locais e religiosas, as expectativas sobre essa instituição, principalmente por parte dos pais, está ligada, sobretudo, à aprendizagem de conteúdos formais e ao desempenho cognitivo.

De acordo com Soares (2004, p.83), “os fatores que determinam o desempenho cognitivo dos estudantes pertencem a três grandes categorias: os associados à estrutura escolar, os associados à família e aqueles relacionados ao próprio aluno”. Nesta perspectiva, tanto fatores intraescolares como fatores extraescolares podem ser associados ao desempenho cognitivo dos educandos. É consensual entre os autores pesquisados (ALVES, 2006; ALVES *et al.*, 2008; BARBOSA, 2009; CASASSUS, 2002; FERRÃO; FERNANDES, 2003; GARCIA; BIZZO, 2017; OLIVEIRA, 2015; RANGEL, 2013; SOARES, 2002, 2004) que não há um ou outro fator isolado que explique o bom desempenho dos alunos. São muitos os fatores escolares ligados ao processo de aprendizagem, porém, isoladamente, nenhum deles é suficiente para garantir bons resultados escolares ou para explicar o sucesso ou o fracasso escolar. Os resultados advêm de uma complexa interação entre múltiplos fatores.

Segundo Casassus (2002, p. 141), na América Latina, a soma dos impactos dos fatores intraescolares é, várias vezes, superior ao impacto dos fatores extraescolares. Essa conclusão contradiz outros estudos que apontam um maior impacto dos fatores extraescolares. De acordo com este autor, frente ao fato de a influência principal no desempenho dos alunos ser o que acontece dentro das escolas, é importante ter um maior conhecimento deste processo, para adaptar as práticas com o objetivo de intensificar as possibilidades dos estudantes afetados negativamente pelos fatores extraescolares. Porém, é importante ressaltar que o desempenho dos alunos não é somente a soma do impacto individual de cada fator. Também é preciso considerar que, na prática, há um efeito combinado que ocorre pela interação entre variáveis externas e internas, sendo que o resultado é algo mais complexo do que a simples soma dos fatores (CASASSUS, 2002, p. 138).

Os fatores extraescolares não serão analisados neste trabalho, mas todas as escolas estão inseridas em um contexto social que influencia tanto nas relações perpetuadas nos espaços escolares quanto no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Esses fatores foram largamente estudados pela sociologia da educação desde a segunda década do século passado (BOURDIEU; PASSERON, 1975; BOWLES; GINTS, 1976; COLEMAN, 1966; JENCKS, 1972; MADDAUS *et al.*, 1980; MORTIMORE *et al.*, 1988; MOSTELLER; MOYNIHAN, 1972; PLOWDEN, 1967<sup>3</sup>) e ainda são investigados pelas pesquisas atuais

---

<sup>3</sup> As obras originais em língua francesa e inglesa não foram acessadas pela pesquisadora. As referências foram obtidas em SOARES, José Francisco (coord.). Escola Eficaz: um estudo em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte. GAME/FaE/UFMG, 2002.

(ALVES, 2006; BARBOSA, 2009; BRESSOUX, 2003; BROOKE; SOARES, 2008; CASASSUS, 2002; FERRÃO; FERNANDES, 2003; FRANCO *et al.*, 2003; OLIVEIRA, 2015; PARO, 2001; RANGEL, 2013; SOARES; 2004). As escolas não possuem controle sobre esses fatores contextuais, como por exemplo, sobre o nível socioeconômico e cultural das famílias e as condições simbólicas e materiais do território em que a escola está localizada.

Em relação ao local de instalação da escola, destaca-se que, geralmente os alunos são designados, pelo cadastro escolar, a frequentar a escola mais próxima da região onde moram, embora as pesquisas sobre a escolha do estabelecimento de ensino demonstrem que, nem sempre, as famílias seguem esse cadastro oficial (COSTA; KOSLINSKI, 2012; NOGUEIRA, 1998; RESENDE; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2011). No entanto, essas pesquisas também demonstram que as famílias não são homogêneas em relação ao processo de escolha, desenvolvendo atitudes mais ou menos ativas diante da escolarização dos filhos. As famílias mais desprovidas de recursos culturais e materiais, por exemplo, costumam escolher a escola pela proximidade do local de moradia, demandando menos custos ao orçamento familiar, mas esse comportamento não é comum a todas as famílias. Assim, de todo modo, conhecer a realidade da comunidade e do território social em que a escola está inserida, certamente contribui para a compreensão das dinâmicas de funcionamento de uma determinada realidade escolar. Outra dimensão importante refere-se à oferta escolar, que no caso do Brasil, também é desigual:

Mesmo no setor brasileiro que aloca recursos às escolas de maneira central e, portanto, mais equitativa, os recursos materiais e humanos das escolas refletem sua localização. As escolas situadas nas periferias urbanas e que, portanto, atendem predominantemente a alunos de nível socioeconômico mais baixo, apresentam frequentemente piores condições materiais, corpo docente menos qualificado e experiente do que as escolas públicas localizadas na região central das capitais (SOARES, 2008, p 86).

Referente aos fatores externos, embora as escolas públicas brasileiras não possam intervir ou modificar objetivamente a realidade social do seu entorno, evidencia-se uma grande disparidade de desempenho entre alunos de diferentes escolas públicas submetidas às condições semelhantes. Ou seja, há fatores internos às escolas que podem ser associados ao melhor desempenho dos alunos. O conhecimento desses fatores é o primeiro passo para a melhoria dos resultados escolares (SOARES, 2004, p.87).

Dentre as incumbências mais importantes das escolas está a de transmitir os conhecimentos escolares e desenvolver nos alunos certas habilidades intelectuais, como

leitura, escrita, cálculos e soluções de problemas, e os testes padronizados de desempenho são utilizados de modo amplo desde a segunda metade do século XX, em países europeus e nos Estados Unidos, para avaliar a qualidade do processo de transmissão destes conhecimentos.

Nos Estados Unidos destaca-se o trabalho que veio a ser conhecido como o “Relatório Coleman”, pesquisa realizada com milhares de alunos norte-americanos e, na Inglaterra, o “Relatório Plowden”. Na França, o INED, órgão governamental de estudos demográficos, conduziu um longo estudo longitudinal (1962-1972) para avaliar as desigualdades de acesso aos estudos (Coleman, 1966; Mosteller and Moynihan, 1972; Nogueira, 1990; Forquin, 1995; Bressoux, 1994) (SOARES, 2004, p.83).

Segundo Soares (2004), pesquisas relacionadas ao efeito escola e toda a polêmica acerca do tema “escola eficaz” têm origem em 1960, no extenso *survey* educacional conduzido por James S. Coleman e seus colegas, que objetivaram descrever e explicar as desigualdades de oportunidades educacionais nos Estados Unidos. O Relatório Coleman, estudo realizado com mais de meio milhão de estudantes norte-americanos e quatro mil escolas, passa a ser um marco na pesquisa sociológica, sendo uma produção inédita de informações sobre as relações raciais nos Estados Unidos, derrubando mitos e alterando realmente a direção da pesquisa sobre a educação. O aspecto precursor dos estudos de Coleman foi o de tentar extremar possíveis relações entre as características das escolas e o desempenho alcançado pelos distintos grupos de alunos. De acordo com os resultados apresentados pelo relatório, as diferenças de aprendizagem, pelo menos aquelas medidas por testes padronizados, não dependiam do tipo ou localização da escola, ou até mesmo de sua proposta pedagógica, tratando a escola como fator indiferente ao desenvolvimento do aluno. A ênfase deste trabalho era nos fatores macroestruturais.

Esses resultados resistiram às reanálises dos dados e a fortes críticas posteriores. No entanto, novos estudos, cujo pioneiro é “Fifteen Thousand Hours” (Rutter *et al.*, 1979), questionam a decisão de se concluir que “as escolas não fazem diferença”, baseada no fato de que é pequena a parcela de variação no desempenho dos alunos explicada pelos fatores internos à escola. Esses autores e muitos outros que se seguiram observaram que, substantivamente, é muito mais relevante tomar o acréscimo na proficiência do aluno, induzindo por acréscimo unitário no fator, como sua medida de efeito sobre o desempenho. Afinal, na vida real é melhor frequentar uma escola com muitas características associadas a melhor desempenho, embora isso não seja garantia de bons resultados para um aluno específico (SOARES, 2004, p.84).

Diante da necessidade de compreender como a situação socioeconômica e cultural poderia estar relacionada ao desempenho cognitivo dos alunos, estudos sobre os processos internos das escolas passaram a ser desenvolvidos, com novas perspectivas, novos objetivos e novas metodologias, buscando combinar perspectivas macro e micro de análise (ALVES, 2006).

Pesquisas no campo da sociologia da educação, como por exemplo o trabalho de Barbosa (2009) e Casassus (2002), são pesquisas empíricas que repercutem e questionam o papel da escola na reprodução das desigualdades escolares e sociais, mostrando uma estreita relação entre elas. E também chamam a atenção para uma confluência de fatores extraescolares (nível sócio econômico dos alunos, efeitos do território, dentre outros fatores) e de fatores intraescolares (aspectos pedagógicos, organização da escola, condições de funcionamento escolar, qualidade das aulas, professores, etc.). Em outros trabalhos, como os de Alves (2006), Alves e Franco (2008), Ferrão e Fernandes (2003), Goldstein e Woodhouse (2008), Mortimore *et al.* (2008), Paro (2001), Soares (2004), Rutter *et al.* (2008), Willms (2008), Lee (2008), Reynolds e Teddlie (2008), Sammons (2008), Torrecilla (2008), a constatação também é de que a escola faz diferença no desempenho de seus alunos, e então a questão que se coloca é a seguinte: quais são as características da escola que são responsáveis por influenciar neste desempenho?

Ao longo dos últimos cinquenta anos, estudos com foco na ideia de que a escola faz a diferença foram desenvolvidos em muitos países como Inglaterra e Estados Unidos, com a finalidade de identificar e estudar os fatores correlacionados ao sucesso escolar ou ao desempenho dos alunos. Esse conjunto de estudos configurou um subcampo da sociologia da educação, denominado “efeito escola”; e não somente isso, mas se configuraram como um novo parâmetro para estudos sobre a qualidade da educação, identificando fatores internos as escolas que estão diretamente ligados e se inter-relacionam em sua definição e ocorrência. A seguir serão apresentados os fatores internos à escola relacionados ao desempenho escolar de alunos.

### 1.1 Fatores Intraescolares

Admitir o peso que os fatores extraescolares têm na determinação dos padrões de escolarização não significa negar a possibilidade de atuação da escola. Devido à constante e acelerada busca pela melhoria das ações das escolas, fatores internos às instituições que estão associados à eficácia escolar, têm sido tema de pesquisas na busca da identificação das características intraescolares que influenciam nos resultados positivos obtidos pelos alunos em testes padronizados. O que impulsionou a realização deste trabalho foi o interesse em justamente compreender quais os efeitos que a escola tem sobre o aprendizado do aluno, como esse processo acontece, e como pode isso ser verificado do ponto de vista investigativo qualitativo, tendo em vista que os trabalhos sobre a temática são, em sua maioria, realizados

mediante uma abordagem quantitativa, como os clássicos produzidos na década de 1960, como por exemplo, o “Relatório Coleman” trabalho desenvolvido nos Estados Unidos, e o “Relatório Plowden” desenvolvido na Inglaterra.

Há inúmeras variações nas aprendizagens dos alunos que podem ser em função da escola ou da classe em que eles são escolarizados e existe uma busca sobre os fatores que podem explicar essas variações, já que se pressupõe que existam fatores relacionados aos melhores desempenhos por parte dos alunos que necessitam ser estudados.

Será que o fato de o aluno frequentar certa escola pode nos ajudar a explicar por que alguns progredem mais ou menos do que esperaríamos, considerando o desempenho do aluno no início da educação básica? Quando analisamos esse tema de processo relativo durante os anos da escola primária, descobrimos que quase 30% da variação no processo dos alunos era atribuído à escola que frequentavam conjuntamente com fatores de background. (Como Gray e Jones (1985) observaram, estudos têm conseguido “explicar” apenas cerca de quatro das diferenças no processo dos alunos. A aprovação de variâncias no desenvolvimento da leitura “explica” no Projeto da Escola Primária está, portanto, de acordo com os resultados de pesquisas anteriores.) mas, a escola tem o efeito maior. A escola frequentada pelo aluno é responsável por quase um quarto (24%) da variação no desenvolvimento de leitura dos alunos entre o primeiro e o terceiro ano da escola primária. Em outras palavras, a escola foi mais ou menos quatro vezes mais importante do que fatores de background para explicar as diferenças no desenvolvimento do aluno (MORTIMORE *et al.*, 2008, p.197).

É possível identificar fatores que tornam umas escolas melhores que outras. E se é possível detectar fatores associados a esta eficácia, é possível, então, melhorar as aquisições de grande número de alunos. Diferente dos fatores extraescolares, que estão completamente fora do controle das escolas, os fatores intraescolares podem ser mudados por ações internas subsidiadas e fomentadas por políticas públicas<sup>4</sup>, e podem contribuir para que o bom desempenho dos alunos esteja menos dependente dos fatores ligados à sua condição econômica, social e cultural, ou seja, à sua origem social.

Pesquisas sobre os Efeitos Escolares, os já conhecidos termos sociológicos “efeito escola” e “efeito professor”, são produzidas pela Sociologia da Educação e pela Pedagogia, tendo em vista a complexidade associada à interação das pessoas que fazem parte da escola. Um exemplo é a pesquisa desenvolvida por Bressoux (2003) sobre as variações de aprendizagens de alunos em função da escola ou da classe em que eles estudam e sobre a busca dos fatores que podem explicar essas variações.

A pesquisa sobre efeito-escola e o efeito-professor conheceu uma importante expansão nos países anglo-saxões, em princípio nos Estados Unidos, a partir dos anos 60 e, em seguida, na Grã-Bretanha, no final dos anos 70. Mais recentemente, desenvolveu-se também em países como os Países Baixos, o Canadá, a Austrália...

---

<sup>4</sup> Isso não quer dizer que no âmbito das políticas públicas não se deva investir em políticas sociais de combate à pobreza.

(Mortimore, 1991). Esse tipo de pesquisa se relaciona, de maneira decididamente empírica, ao estudo das variações das aquisições dos alunos em função da escola ou da sala de aula em que eles são escolarizados e à pesquisa dos fatores que são suscetíveis de explicar estas variações (BRESSOUX, 2003, p. 20).

Efeito-escola e efeito-professor estão intimamente ligados, já que as escolas refletem, ao menos em parte, o que os professores ensinam em sala de aula. Mas, de acordo com Bressoux (2003), trata-se de duas correntes distintas que se desenvolveram de maneira relativamente autônoma, constituindo cada uma, seus próprios métodos de investigação devido ao fato de que os objetos destas duas correntes eram diferentes na origem. As pesquisas sobre o efeito-professor tinham por objetivo transparecer quais eram as práticas de ensino mais eficientes para melhor aprendizagem dos alunos, já as pesquisas sobre efeito-escola se desenvolveram inicialmente dentro do contexto do debate sobre a igualdade de oportunidades escolares.

No Brasil, estas pesquisas, ainda recentes, se desenvolveram a partir do debate sobre a qualidade e a equidade da educação, com base nos dados fornecidos por sistemas de avaliação da escola fundamental e média, como por exemplo o SAEB.

Estes sistemas de avaliação têm em comum a metodologia utilizada (Teoria de Resposta ao Item), o que permite que os seus resultados possam ser comparados entre si e entre diferentes edições. Paralelamente à avaliação do nível de proficiência dos alunos em determinadas habilidades requeridas em cada componente curricular e série, também são aplicados questionários aos alunos, professores e diretores. O objetivo é identificar fatores associados aos resultados dos alunos que podem, de certa forma, indicar onde os sistemas de ensino, escolas e professores estão errando, bem como, indicar fatores que promovem um melhor desempenho dos estudantes (SCARTEZINI; VIANA, 2010, p. 1).

ScrtEZini e Viana (2010) apontam que na literatura de avaliação educacional os debates acerca do efeito-escola e efeito-professor apresentam-se com constante frequência. De acordo com essas autoras, e como mostra outras pesquisas (ALVES, 2006; BARBOSA, 2009; CASASSUS, 2002; FRANCO, 2001; PARO, 2001; SOARES, 2002), podemos perceber que as discussões sobre a qualidade da educação, até pouco tempo, utilizavam para suas análises variáveis quantitativas como o número de anos de frequência à escola, taxas de evasão, repetência e matrícula. E a partir dos dados gerados pelas avaliações padronizadas de larga escala, que passaram a possibilitar o cruzamento dos resultados obtidos pelos alunos nos testes com os dados fornecidos pelos questionários respondidos pelos alunos, professores e diretores, os pesquisadores também passaram a utilizar em suas análises variáveis qualitativas, buscando identificar fatores que possivelmente pudessem ser associados à qualidade da educação.



O que tem sido observado nos estudos das duas linhas de pesquisa, efeito escola e efeito professor, é que elas tendem a se complementar. Pois, os professores agregados as instituições educacionais que lhes dão suporte para uma atuação positiva, tendem a responder de forma comprometida, afetando de forma significativa o desempenho educacional dos estudantes. A seguir, será mostrado como efeito escola e efeito professor têm sido trabalhados nas pesquisas internacionais e nacionais.

### 1.1.1 Efeito-Professor

Para apresentar as diferentes abordagens teóricas e metodológicas do construto sociológico “efeito professor”, tomaremos inicialmente a obra do pesquisador francês Pascal Bressoux que na década de 1990 desenvolveu um minucioso levantamento sobre o tema. Bressoux (2003) identificou quatro paradigmas de pesquisa nos trabalhos sobre o efeito-professor, o primeiro seria o *paradigma do critério de eficácia*, que está na origem das primeiras pesquisas, no início do século, mais fortemente desenvolvidas durante os anos trinta e sobretudo nos anos cinquenta. Os outros três paradigmas, o autor tira de uma classificação feita por Doyle (1986)<sup>5</sup>, sendo eles o *paradigma processo-produto*, *paradigma dos processos mediadores*, e o *paradigma ecológico*.

No *paradigma do critério de eficácia*, muitos pesquisadores pensaram que poderiam encontrar o critério de eficácia na personalidade e nas características dos professores, definindo que o “bom” professor deveria ser inteligente, amigável, simpático, alegre, entre outras coisas. Este critério foi abandonado devido à falta de justificativa teórica do paradigma, conduzindo a busca por novos caminhos.

O *paradigma processo-produto* foi desenvolvido no início dos anos 1960, ele também era centrado no professor. A diferença desse para o paradigma anterior é que o foco era mais no que o professor fazia do que pelo que ele era. Para avaliar a eficácia, a aprendizagem dos alunos era relacionada com o modo como os professores agiam durante as aulas. A grande maioria dos trabalhos sobre eficácia do ensino nasceram desse paradigma.

O *paradigma dos processos mediadores* se alicerça em pesquisas sobre processos mediadores da relação entre o comportamento e a aprendizagem dos alunos, então este

---

<sup>5</sup> Bressoux se refere à classificação apresentada por Doyle na obra: DOYLE, W. Classroom Organization and Management. In M. C. WITTRICK (Dir.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan. 1986, p.392-431.

paradigma é centrado no aluno. Alguns exemplos de procedimentos mediadores seriam a atenção, a utilização do tempo, o investimento na tarefa a ser realizada, e a perseverança do aluno. E as variações nos resultados da aprendizagem se dariam em função ao tratamento da informação que os alunos desenvolvem durante as atividades.

O *paradigma ecológico*, é centrado nas relações entre professor e aluno dentro da sala de aula, e o objeto de estudo é a forma como os indivíduos envolvidos respondem a demanda do ambiente. No ambiente de sala o objetivo do aluno é se comportar de tal forma que o faça atingir a melhor nota possível, isso não está diretamente ligado a eficácia do professor como os outros paradigmas anteriores, mas pode colaborar para a formulação de novas hipóteses e demonstrar traços explicativos sobre o efeito do ensino.

As análises de Bressoux (2003) estão mais focadas nos paradigmas processo-produto e processos-mediadores por eles estarem diretamente ligados ao efeito-professor.

Os resultados de Hanushek (1971) e de Veldman et Brophy (1974) estabeleceram sobre uma base empírica o fato de que existem diferenças de progresso de uma sala para a outra. Foi somente por uma inferência que eles puderam deduzir que se trata de efeitos produzidos pelos professores. Para provar que essa inferência tem fundamento, será preciso, no entanto, que se aprofunde no assunto (BRESSOUX, 2003, p. 26).

De acordo com Alves (2006, p. 28), há evidências qualitativas sobre a influência fundamental dos professores na composição do efeito-escola, mas os resultados de estudos em larga escala mostram que o impacto das variáveis associadas aos professores é menor que o efeito das variáveis estruturais das salas de aula. Desta forma, as escolas podem influenciar o desempenho dos alunos, dependendo da forma como organizam as turmas. Isso inclui não somente o número de alunos por turma, mas também, se existe uma pré-seleção no processo de enturmação como, por exemplo, usando como critério para distribuição das turmas o nível de conhecimento acadêmico dos alunos, ou seu gênero, ou suas características culturais e étnicas, etc. Ou ainda se a escola considera e valoriza a diversidade na composição das turmas.

Casassus (2002) em seu livro “A escola e a desigualdade”, discorre a respeito de um estudo em que foram entrevistados 52 mil professores de vários países da América Latina, incluído o Brasil. Nesta pesquisa, foi possível perceber que existe uma forte feminização da docência no ensino fundamental, e que as professoras são relativamente jovens e com grande interesse em dar continuidade a sua formação inicial. O autor ao tratar dos aspectos psicológicos do trabalho dos docentes, demonstra que,

Além do atual sentimento generalizado de desvalorização, os docentes expressam angústias produzidas pelas pressões a que estão submetidos, pela solidão na qual realizam seu trabalho e pela incerteza quanto ao seu resultado. Não estão seguros se o resultado de seu trabalho depende de outros fatores, tais como a família, o meio de onde vem o estudante, ou alguma outra razão invisível para o docente. Não estão seguros se seu trabalho terá um impacto a longo prazo, o que se situa longe no tempo, como tampouco estão seguros se seus alunos estão aprendendo o que têm que aprender a curto prazo (CASASSUS, 2002, p. 121).

Na perspectiva de Bressoux (2003) existe grande pressão sobre as práticas de ensino do professor, vinda da instituição escolar, dos pais dos alunos, dos próprios alunos, em síntese, essa profissão causa certa tensão, pois o efeito sala de aula deriva em grande parte do próprio professor. De acordo com o autor, estudos comprovam que os alunos podem influenciar o comportamento dos professores, entretanto, os professores podem mudar algumas de suas práticas e isso gerar efeitos no comportamento e na aprendizagem dos alunos.

A análise de Joyce e Shower (1988) sobre as maneiras pelas quais o desenvolvimento de professores pode fomentar o aproveitamento dos alunos conclui que um número de práticas educacionais “englobando maneiras de lidar com os estudantes e os ambientes de aprendizagem, estratégias de ensino ou modelos de ensino (...) podem afetar a aprendizagem dos estudantes” (Joyce; Shower, 1988:56) (SAMMONS, 2008, p. 379).

Casassus (2002) evidencia também que a formação inicial dos docentes tem forte impacto no rendimento dos alunos, porém não basta considerar o número de anos de formação, é necessário rever também a qualidade dos conteúdos desta formação. Além disso, é necessário observar a capacitação em serviço dos docentes e sua interação com os anos de formação inicial, pois essa interação é muito importante para a efetividade do trabalho docente. Em decorrência, o autor sugere que seria conveniente investir em formação e capacitação docente. Conforme Barbosa (2009), a atuação dos docentes é um fator crucial dentro da organização escolar. A autora destaca a importância da formação universitária e o treinamento deste profissional, pois será necessário domínio de conhecimentos específicos, fundamentos tecnológicos de ensino apropriados e eficazes para cada tipo de ambiente onde for exercer sua profissão, e o conhecimento do processo de amadurecimento e aprendizagem do aluno. Além dos aspectos elencados por Barbosa, a escola também precisa de modernização de recursos, centrados na formação constante de seus professores (OLIVEIRA, 2015).

Ainda referente aos professores, Soares (2002) indica que além da formação inicial consistente e de cursos de capacitação, treinamento e atualização, devido à escassez de pessoal e recursos nas escolas públicas brasileiras, os docentes precisam de apoio financeiro,

material, administrativo e pedagógico e integração no ambiente de trabalho. O tempo de serviço na escola e a estabilidade da equipe, também são apontados pelo autor como fatores importantes para a eficácia escolar.

Além da preparação técnica, Casassus (2002) apresenta algumas características do professor que devem ser levadas em consideração, seria exemplo disso a sua expectativa em relação aos seus alunos, o seu envolvimento, motivação e entusiasmo referente ao processo de ensino e aprendizagem, e sua capacidade de criar um ambiente adequado para esse processo. O fato de os professores associarem os resultados dos alunos as suas habilidades, e saberem a importância do seu trabalho no desempenho dos educandos (percepção da auto eficácia), também se mostram como fatores de influência no rendimento educacional dos alunos.

Quando a aprendizagem dos alunos é examinada, um fator fundamental para julgar a eficácia do professor é saber se os conteúdos que ele ensinou condizem com os que estão sendo avaliados e qual o tempo de aprendizagem foi destinado ao ensino. A chance de sucesso nas provas aumenta claramente caso os alunos tenham tido a oportunidade de aprender o que está sendo cobrado. Portanto, as provas padrão devem equivaler ao programa de ensino. Mesmo assim, os programas de ensino geralmente são sobrecarregados, então o fator tempo conta muito, pois nem sempre é suficiente para que os alunos tenham domínio de todas as partes do programa.

Alguns trabalhos parecem mostrar que a eficácia de um professor não está ligada à utilização de um método particular, no sentido que se entende habitualmente. Bru (1991) indica que os professores adaptam, sem cessar, seus métodos em função do contexto de sua sala de aula, o que faz com que a noção de método induza a uma coerência que não tem o ato de ensinar; assim, o autor prefere substituir a noção de método pela de variedade didática. Kempf (1990) assinala que, nos cursos preparatórios, as observações das práticas dos professores revelam “as diferenças de procedimentos e não de métodos no sentido habitual do termo” (BRESSOUX, 2003, p. 43).

“O efeito de uma escola no aprendizado de seus alunos é em grande parte determinado pelo professor, por seus conhecimentos, seu envolvimento e sua maneira de conduzir as atividades da sala de aula” (SOARES, 2004, p. 91). Não existe uma receita pronta para ser um bom professor, principalmente por não existir um padrão de igualdade entre os alunos, e por inúmeros fatores estarem interligados ao processo de ensino-aprendizagem como foi dito anteriormente. Cada turma é diferente, com alunos diversificados que possuem demandas educacionais distintas. O desenvolvimento profissional do trabalho dos docentes, exige que estes tenham autonomia para determinar as estratégias mais adequadas para enfrentar as situações cotidianas em suas salas de aulas (CASASSUS, 2002, p. 124). Cabe ao professor

identificar essas demandas e definir qual a melhor forma possível para ensinar de acordo com o contexto de sua turma e respeitando as particularidades de cada aluno. Conforme Soares (2004), a aprendizagem está relacionada à interação existente entre o professor e o aluno, desta forma, deve haver o reconhecimento do papel do professor na organização escolar.

No entanto, ao se pensar e analisar o efeito professor, não se poderia deixar de levar em conta outros elementos como condições de trabalho, políticas públicas, aspectos do território onde a escola está, etc., para não cair na armadilha de achar que o problema do sucesso ou fracasso escolar dos alunos estão nas mãos do professor. O professor está em um sistema, então é necessário analisar um conjunto de elementos.

### 1.1.2 Efeito-Escola

Atores da educação como educadores, administradores e pesquisadores, segundo Willms (2008), utilizam a expressão “efeito da escola” em vários sentidos, alguns usam para se referirem aos efeitos de determinadas políticas ou práticas de uma escola, ou aos efeitos de uma mediação, por exemplo, o efeito dos recursos e do aumento do tempo de instruções sobre o desempenho escolar dos alunos. Outros utilizam a expressão para designar a diferença entre o nível médio de desempenho de uma escola e um determinado padrão, após o manejo das características que os alunos possuem ao entrar na escola, mediante o ajuste estatístico dessas características. Enquanto outros pesquisadores utilizam a expressão para indicar o quanto as escolas variam entre si em relação aos resultados de seus alunos.

Por causa desta ligação estreita entre efeito escola e desempenho, uma das críticas que tem sido feita a estes estudos é que eles analisam em um possível “efeito” da escola, apenas o aspecto cognitivo medido pelo desempenho dos estudantes em provas. Estamos conscientes desta limitação, mas acreditamos também que, do ponto de vista teórico e, também, metodológico, os “achados” de tais pesquisas, ou seja, as variáveis e indicadores relacionados, os conceitos elaborados na elaboração do construto teórico “efeito escola”, podem ajudar, sem dúvida, para uma compreensão mais ampla dos fatores internos associados ao bom desempenho da escola que pesquisamos. Sendo assim, apresentamos a seguir uma síntese da utilização deste conceito – efeito escola – por estudos desenvolvidos no Brasil a partir da década de 1990, como também, a influência dos estudos internacionais nesta utilização. De acordo com Brooke e Soares (2008), em meados da década de 1960, em um contexto de regime militar no Brasil, havia pouca preocupação com uma oferta de educação básica para todos, mas algumas vozes já alertavam que o crescimento econômico sem uma educação

universalizada causaria o aumento da desigualdade econômica e social, e não teria sustentação para o próprio crescimento econômico. Na década de 1990, diante dos crescentes indicadores de desigualdade econômica, passa-se a entender que a educação é uma oportunidade de crescimento sustentável e alimenta-se a ideia (em uma perspectiva neoliberal) de que para investir de modo eficiente seria necessária a criação de um sistema de avaliação nacional da educação. Neste ano, o Programa de Apoio à Pesquisa em Avaliação Educacional- PRO-AV<sup>6</sup> desempenhou o papel de incentivar a formação dos primeiros grupos de pesquisa voltados ao tema da avaliação. A partir de 1995, com a consolidação do SAEB, e diante de uma vasta gama de dados produzidos sobre a realidade educacional no Brasil, acontece uma mudança profunda na forma de investigar e analisar os sistemas de ensino no Brasil. A aplicação das provas sistêmicas e da produção de índices sobre o desempenho das escolas tornou possível avaliar características das escolas que mais se associavam à aprendizagem.

No contexto dessas mudanças, para compreender a trajetória dos estudos sobre efeito escola, em 1997, no Brasil, se organizou um grupo pioneiro, o GAME- Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais. Este grupo dedicou-se ao estudo da metodologia do SAEB, constatando que além dos fatores extraescolares, fatores intraescolares fazem diferenças significativas na vida escolar dos alunos. A linha de pesquisa “Efeito de Escolas”, deste grupo de pesquisa, tem por objetivo identificar os fatores intraescolares associados ao desempenho escolar dos alunos e menor desigualdade entre os grupos de alunos definidos pela posição econômica, cor da pele ou sexo; calcular os diferentes tipos de efeito escola; separar o efeito escola em seus componentes pedagógicos e administrativos; estudar como os diferentes fatores afetam o efeito da escola.

Devido à importância social dessa discussão, o estudo dos motivos da eficácia escolar se tornou tema central de pesquisa do GAME, da mesma maneira que de outros grupos de pesquisa em universidades e centros de pesquisa brasileiros (públicos e privados), como por exemplo o Laboratório da Avaliação da Educação e o Grupo de Pesquisas em Sociologia da Educação – SOCED, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC- Rio), Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público - ISP, da Universidade Estadual do

---

<sup>6</sup> O Programa de Apoio à Pesquisa em Avaliação Educacional- PRO-AV, lançado em 1997, é um programa do governo federal. Foi uma iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que é vinculado ao Ministério da Educação (MEC), e foi implementada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com o objetivo de incentivar grupos de pesquisa na área de avaliação educacional e eficácia escolar.

Mato Grosso do Sul e da Universidade Federal da Bahia, Laboratório de Observação e Estudos Descritivos, da Universidade de Campinas, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAEd, da Universidade Federal de Juiz de Fora, Núcleo de Pesquisas em Desigualdades Escolares, da Universidade Federal de Minas Gerais, e os Estudos e Pesquisas Educacionais, da Fundação Victor Civita.

Um dos primeiros resultados do trabalho do GAME foi a publicação em 2002 da obra “Escola Eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais”, coordenado por José Francisco Soares. Uma das primeiras investigações com abordagem qualitativa realizada no Brasil com o intuito de delinear os fatores que tornam uma escola eficaz, tendo seu roteiro de pesquisa iluminado pelos trabalhos internacionais (“Relatório Coleman” trabalho desenvolvido nos Estados Unidos, e o “Relatório Plowden” desenvolvido na Inglaterra, entre outros.). O foco era compreender como os processos internos das três escolas pesquisadas poderiam interferir no desempenho de seus alunos, e se elementos associados a Escola Eficaz favoreciam os seus resultados em exames externos. Este trabalho surgiu com a necessidade de desenvolver estudos de caso e pesquisas qualitativas como complemento aos resultados das pesquisas quantitativas sobre o tema e aos dados estatísticos oficiais sobre o desempenho das escolas brasileiras, ampliando a compreensão dos processos escolares e tendo em vista a escola como uma organização social.

Outro trabalho desenvolvido pelo GAME resultou no livro “Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias”, organizado por Nigel Brooke e José Francisco Soares e publicado pela primeira vez em 2008. A obra foi produzida como uma coletânea de artigos científicos de diferentes períodos e autores, com o intuito de descrever as origens, as trajetórias, os resultados e as polêmicas que caracterizam a pesquisa em eficácia escolar no Brasil e em outros países. A primeira dificuldade enfrentada foi o fato de que alguns pesquisadores preferiam nomear os estudos sobre os fatores intraescolares e seus impactos na escolarização dos alunos como “efeito-escola” e ainda o fazem atualmente, enquanto outros utilizavam e ainda utilizam o termo “escolas eficazes”.

A diferença entre os dois conceitos é sutil, mas deixou marcas na produção das pesquisas na área. Por efeito-escola entende-se o quanto um dado estabelecimento escolar, pelas suas políticas e práticas internas, acrescenta ao aprendizado do aluno. Essa definição enfatiza a ideia de que cada escola deve ser analisada a partir dos resultados de seu processo de ensino-aprendizagem e que os fatores associados com melhores resultados devem ser identificados. Já o termo escola eficaz, principalmente, nos primeiros trabalhos sugere apenas que existem escolas melhores do que outras. Hoje, no entanto, ambos os termos são usados (BROOKE; SOARES, 2008, p.10).

No que se refere à literatura e pesquisas em eficácia escolar e efeito-escola encontramos um cenário mais consolidado no campo internacional. As publicações nacionais têm pouco mais de vinte anos, constituindo um campo de pesquisa bastante recente. No Brasil, os primeiros trabalhos publicados que possibilitaram o estudo do efeito das escolas e os fatores associados ao desempenho escolar foram dos autores Barbosa e Fernandes (2001); Crespo, Soares e Souza (2000); Gaviria *et al.* (1997); Soares, César e Mambrini (2001).

Em 2006, o observatório da Educação, um programa especial do governo concebido para estimular pesquisas em educação de uma forma geral, tem como um de seus objetivos específicos o estabelecimento de parcerias, redes de pesquisa e consórcios interinstitucionais que explorem ou articulem as bases de dados do INEP, o que poderá contribuir para o crescimento das pesquisas sobre o efeito das escolas e a eficácia escolar. No âmbito regional, as agências estaduais de fomentos à pesquisa têm sido também importantes para o desenvolvimento das pesquisas na área (ALVES; FRANCO, 2008, p. 499).

O INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é vinculado ao MEC- Ministério da Educação, e conduz as mais relevantes fontes de dados sobre a educação básica nacional. Um exemplo de indicador de qualidade da educação elaborado pelo INEP/MEC é o IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica que é vinculado a uma política de metas educacionais. Avaliação educacional e os estudos sobre o efeito das escolas e eficácia escolar ocupam hoje um espaço importante nas pesquisas acadêmicas e nas políticas públicas.

A autora Maria Lígia de Oliveira Barbosa, em seu livro “Desigualdade e Desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira”, publicado pela primeira vez em 2009, busca refinar e aprofundar a definição dos fatores escolares que influenciam o desempenho dos alunos, analisando 24 escolas públicas municipais e estaduais de Belo Horizonte, examinando os seus procedimentos administrativos e pedagógicos, desenvolvendo uma pesquisa utilizando metodologias quantitativas e qualitativas. A pesquisadora se dedica aos estudos da sociologia da educação e questiona em sua pesquisa o papel da escola na reprodução das desigualdades escolares e sociais, mostrando uma estreita relação entre elas.

Referente as metodologias utilizadas em pesquisa sobre os processos escolares, analisando o que acontece no interior das escolas, de acordo com Soares (2002), o ideal seria a conjugação das duas metodologias, quantitativas e qualitativas, possibilitando que cada uma seja capaz de ultrapassar os limites da outra, dessa forma a incapacidade dos números de determinarem certas questões das práticas educacionais, ou a impraticabilidade da realização de estudos de caso em número suscetível de generalização, seriam contornados mediante a utilização dos dois procedimentos metodológicos.



Pesquisas empíricas em uma perspectiva qualitativa com a utilização da metodologia de estudo de caso, que possuem como fontes de informações mais importantes, a observação e as entrevistas, é o tipo de método utilizado quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto específico da vida real. Podemos apontar alguns estudos nessa perspectiva que tiveram como intuito identificar práticas internas às instituições educacionais que estariam relacionadas ao desempenho cognitivo de seus alunos em testes externos padronizados, como os trabalhos desenvolvido por Garcia e Bizzo (2017)<sup>7</sup>, Oliveira (2015)<sup>8</sup> e Rangel (2013)<sup>9</sup>.

O estudo de casos comparativos, desenvolvido por Garcia e Bizzo (2017), realizado em duas escolas, uma no Brasil e outra na Itália, em que os alunos dessas escolas possuíam bons resultados em exames de larga escala, teve por objetivo salientar e analisar, em duas realidades diferentes, os fatores escolares que explicavam o desempenho escolar dos estudantes do ponto de vista das famílias, dos alunos, dos professores e dos gestores. Doze fatores na realidade brasileira e 11 na italiana foram citados por todos os grupos como explicativos do alto desempenho das escolas, sendo o principal fator, o professor (GARCIA; BIZZO, 2017, p. 83). Embora a evidência do fator professor tenha sido fortemente visibilizada no estudo, os pesquisadores afirmam que eram múltiplos fatores que atuavam em conjunto, sustentando e apoiando a aprendizagem e o bom desempenho dos estudantes.

Oliveira (2015) produziu um estudo similar em uma escola estadual do município de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, com o objetivo de compreender qual o impacto da gestão escolar na qualidade educacional da instituição pesquisada. Em sua pesquisa, a autora utilizou como um dos indicadores em gestão escolar, os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. A escolha da escola pesquisada se deu diante do fato dessa ser a única instituição pública da rede do Estado da cidade de São Leopoldo a atingir o índice acima do projetado para o ano de 2012. Sua coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas, análise de documentos como Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico, e visitas observacionais na instituição. Oliveira (2015) pôde identificar nos resultados obtidos,

---

<sup>7</sup> “Um estudo sobre escolas eficazes no Brasil e na Itália: o que realmente importa na opinião dos pais, alunos, professores e gestores”, pesquisa de pós-doutorado, desenvolvida por Paulo Sérgio Garcia, em 2017, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

<sup>8</sup> “Gestão escolar e indicadores de qualidade: o que podemos aprender com a escola Caic Madezatti, em São Leopoldo?”, dissertação de mestrado, escrita por Andréa Silva de Oliveira, em 2015, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

<sup>9</sup> “Efeito escola e efeito professor: um estudo dos fatores ligados à eficácia escolar”, dissertação de mestrado, escrita por Jaqueline Vieira Rangel, em 2013, na Universidade Federal de Juiz de Fora.

pela pesquisa, práticas de uma gestão eficaz que influenciavam diretamente nos resultados e na qualidade da escola.

Rangel (2013) desenvolveu um estudo de caso em uma escola de um pequeno município mineiro, com o objetivo de analisar as práticas gestoras e pedagógicas desenvolvidas na instituição pesquisada e verificar a relação dessas práticas com os resultados positivos obtidos por essa escola no Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), no período dos anos de 2009 até 2012. A pesquisadora pode concluir que os principais resultados encontrados em seu estudo estavam relacionados às práticas eficazes da gestão identificadas na escola pesquisada.

Alves (2006) demonstra que em pesquisas educacionais, com o objetivo de analisar o quanto as escolas colaboram para a aprendizagem dos alunos, o mais adequado seria a realização de estudos longitudinais que possibilitaria demonstrar, com mais riqueza de dados, o progresso dos alunos e os impactos das escolas frequentadas na trajetória escolar. Um exemplo de estudo desenvolvido no Brasil, com o desenho longitudinal e que utilizou dados quantitativos e qualitativos em sua análise, é a pesquisa desenvolvida por essa autora, em 2006, denominada “Efeito-Escola e Fatores Associados ao Progresso Acadêmico dos Alunos entre o Início da 5ª Série e o Fim da 6ª Série do Ensino Fundamental: um Estudo Longitudinal em Escolas Públicas no Município de Belo Horizonte – MG”. O objetivo principal desse trabalho foi medir o efeito-escola de sete instituições educacionais pertencentes a uma mesma região de Belo Horizonte, e que eram parcialmente homogêneas no que diz respeito ao perfil socioeconômico do público atendido. Os estudantes da 5ª série e 6ª série do ensino fundamental, das escolas pesquisadas, foram acompanhados por um período de dois anos e realizaram testes de língua portuguesa e de matemática no início e no final do ano letivo. A pesquisadora também utilizou entrevistas e questionários como instrumentos de coleta de dados, os entrevistados foram os profissionais das escolas e pais de alunos, escolhidos a partir dos resultados dos testes. E os questionários contextuais foram respondidos pelos alunos, com intuito de coletar informações sobre suas características demográficas, socioeconômicas e culturais, itens sobre o percurso escolar e hábitos de estudo. A autora destaca que as escolas só podem responder pelo que ocorre dentro dela, por isso a importância do dado longitudinal para acompanhar como os alunos aprendem e se desenvolvem juntos em cada escola (ALVES, 2006, p.29). A pesquisadora concluiu que por meio da perspectiva longitudinal foi possível obter resultados diferentes do que teriam em uma análise transversal.

Em síntese, pesquisas com o intuito de identificar as características de uma boa escola produzem listas de fatores que escolas eficazes possuem. Casassus (2002) aponta que uma escola para favorecer um melhor desempenho dos alunos, precisa ter como características 1) prédios adequados; 2) materiais didáticos e uma quantidade suficiente de livros e recursos na biblioteca; 3) autonomia na gestão; 4) formação docente adequada; 5) poucos alunos por professores na sala; 6) os docentes terem autonomia profissional e assumirem a responsabilidade pelo êxito ou fracasso de seus alunos; 7) praticar a avaliação de forma sistemática; 8) não haver nenhum tipo de segregação; 9) os pais se envolverem com as atividades da comunidade escolar; e 10) o ambiente emocional ser favorável à aprendizagem.

Mello (1994) citada por Barbosa (2009) enumera fatores que se mostram importantes na definição de uma boa escola, sendo eles:

1) a presença de liderança; 2) expectativas em relação ao rendimento do aluno; 3) tipo de organização, atmosfera ou clima da escola; 4) natureza dos objetivos de aprendizagem perseguidos; 5) distribuição do tempo; 6) tipo de acompanhamento e avaliação dos alunos; 7) estratégia de capacitação de professores; 8) relacionamento e suporte técnico de instâncias da administração do ensino (distrito/região); e 9) apoio e participação dos pais (MELLO, 1994 apud BARBOSA, 2009, p. 76).

Já na perspectiva de Soares (2002), o “fator escola” é dividido em seis grandes grupos para análise, referindo-se à: 1. Infraestrutura e os fatores externos a organização da escola; 2. A governança da escola; 3. Os professores; 4. A relação família-escola; 5. O clima interno; 6. As características do ensino.

Guardando algumas similaridades com os grupos de categorias analíticas de Soares (2002), Franco *et al.* (2007, p. 282), aponta os fatores associados à eficácia escolar descritos na literatura brasileira, organizando-o em cinco categorias: (a) recursos escolares; (b) organização e gestão da escola; (c) clima acadêmico; (d) formação e salário docente; (e) ênfase pedagógica.

Podemos ver que, esses fatores aparecem de modo similar também em Oliveira (2015) sendo que autora destaca também, de modo específico, as práticas efetivas dos órgãos colegiados das escolas:

A organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou conselhos escolares (OLIVEIRA, 2015, p. 59).

Dadas as particularidades de cada uma das pesquisas acima elencadas, de acordo com Ferrão e Fernandes (2003), esses estudos empíricos que procuraram identificar os fatores

associados a escola eficaz no Brasil, foram fortemente influenciados pelos estudos de Sammons (2008, p. 351), que elencou onze “fatores-chave” para escolas eficazes, sendo eles: 1. Liderança profissional; 2. Objetivos e visões compartilhados; 3. Um ambiente de aprendizagem; 4. Concentração no ensino e na aprendizagem; 5. Ensino e objetivos claros; 6. Altas expectativas; 7. Incentivo positivo; 8. Monitoramento do progresso; 9. Direitos e responsabilidades do aluno; 10. Parceria casa-escola; e 11. Uma organização orientada à aprendizagem.

Destaca-se, entretanto, que os fatores apresentados acima, tanto os de Sammons, (2008) quanto os elencados pelos demais autores, estão inter-relacionados e, reciprocamente, são dependentes. Eles focam em aspectos associados aos processos da escola como um todo e são relacionados à organização da sala de aula e do ensino que influenciam nos resultados educacionais. Considerando a relevância do estudo de Sammons (2008), por ser muito difundido e utilizado como referência por outros pesquisadores no Brasil, optou-se por analisar os onze “fatores-chave” para escolas eficazes. No entanto, optamos por não nos atermos exclusivamente às ideias deste autor, e sim, correlacioná-las e discuti-las em diálogo com produções de outros pesquisadores nacionais e estrangeiros.

### Liderança profissional

Como mostra Casassus (2002, p. 111), muitas das políticas educacionais apresentaram um discurso de fortalecimento da gestão da escola, tentando transferir competências de decisão ao seu diretor. Pressupõe-se, assim, que se este tem maior liberdade de gestão, criar-se-á uma capacidade de resposta mais adequada às reivindicações da comunidade. Soares (2004) aponta que para um bom funcionamento da instituição, precisa existir comunicação entre os grupos internos e externos da escola. Os objetivos devem ser claramente definidos, conhecidos por todos para que seja realizado um trabalho em conjunto.

A liderança é primordial para dar início e manter o melhoramento da escola. É importante para a organização da instituição, para questões administrativas, de valores e objetivos da escola. “O estudo da literatura revela que três características foram encontradas frequentemente associadas à liderança de sucesso: propósito forte, envolvimento de outros funcionários no processo decisório, e autoridade profissional nos processos de ensino e aprendizagem.” (SAMMONS, 2008, p.352). Geralmente o diretor é quem está melhor posicionado para assumir este papel de liderança central (BARBOSA, 2009).

Em uma liderança eficiente, o primeiro elemento que determina a competência do diretor é a capacidade de captar e administrar os recursos financeiros, além disso ele precisa ter a capacidade de comandar a construção e a execução do projeto pedagógico que seja aceito por todos (SOARES, 2002). A elaboração de um bom projeto pedagógico é importante para uma escola de qualidade. Nele é definido, por exemplo, o número de alunos por classe, a forma como os alunos serão alocados em turmas, como será o uso do tempo escolar, como será a escolha do currículo e, a forma de avaliação.

Toda escola precisa de um projeto pedagógico consistente. Nele se explicitam importantes decisões acadêmicas, como a forma de alocação de alunos e professores às diferentes turmas, o uso do tempo escolar, o que será ensinado aos alunos e como se dará a instrução. Mas acima de tudo o projeto pedagógico deve favorecer a criação de um clima de desafio intelectual que sirva de base para a expressão de todas as outras estruturas da escola. Este texto pelas suas características e limitações de escopo só pode chamar a atenção para a potencialidade de efeitos no desempenho dos alunos provenientes de intervenções nesses fatores controlados pela escola (SOARES, 2004, p. 92).

O Projeto Político-Pedagógico deve partir do princípio de que um planejamento participativo engloba desde o diagnóstico, passando pelo estabelecimento de diretrizes, objetivos, execuções e vá até a avaliação, tendo sempre em mente que o projeto pensa em ideias inclusivas e jamais excludentes, considerando que a escola é formada na pluralidade de seus atores, ou seja, é preciso ponderar sobre a identidade cultural dos administradores, gestores, orientadores, professores, funcionários, técnico-administrativos, alunos e comunidade escolar. Rangel (2013) aponta como indicativo de escola eficaz, a ênfase nas questões cognitiva e de aprendizagem de todos os alunos, como característica pedagógica positiva da gestão escolar. Oliveira (2015), complementa este pensamento, indicando também a necessidade da adequação dos currículos escolares ao contexto socioeconômico com maior ênfase à aprendizagem ao longo da vida.

Além da dimensão pedagógica da gestão, Oliveira (2015) destaca a função de captar e administrar os recursos financeiros. A autora demonstra que nas escolas brasileiras, diante da ineficiência do Estado em cumprir suas funções e a transferência para a escola da responsabilidade de fazer a gestão com escassez de recursos humanos e financeiros, resta aos gestores ter a capacidade de mediação para superar crises e ultrapassar obstáculos. Esta autora também aponta que é necessário a criação e o desenvolvimento de padrões descentralizados e modernos de administração e gestão escolar.

Para mais, o diretor precisa ter um relacionamento próximo e tranquilo com sua equipe de trabalho para que haja um ambiente de integração e para que suas ações sejam construídas

com legitimidade (SOARES, 2002), também é necessário que se estabeleça uma boa relação com as famílias e com a comunidade escolar, como um todo (RANGEL, 2013). Na perspectiva de Soares (2004, p. 91), uma escola é definida pelo tipo de interação existente entre as pessoas que a constituem. Desta forma, a figura do diretor vem assumindo lugar de destaque em muitos fatores intraescolares que influenciam no bom desempenho de uma escola (BARBOSA, 2009).

### Objetivos e visões compartilhados

O consenso dos membros de toda a equipe a respeito dos objetivos e valores da escola, e o fato de trabalharem e tomarem decisões de forma colaborativa contribuem para uma organização escolar de sucesso. Isso significa ter uma visão compartilhada e um objetivo em comum, gerando uma prática consistente no trabalho dos professores, de forma que eles aderem às abordagens comuns e tomam decisões coletivas (SAMMONS, 2008). Os objetivos devem ser claramente estabelecidos, compreendidos e, principalmente, compartilhados por todos que trabalham na escola (BARBOSA, 2009).

Para Soares (2002), objetivos e visões compartilhados aparecem como características de uma liderança eficaz, pois para esse autor, é função do diretor incluir os professores nas tomadas de decisões e de envolvê-los, junto com toda a escola, no processo de ensino/aprendizado.

### Um ambiente de aprendizagem

O ambiente de aprendizagem se mostra importante no bom desempenho dos alunos, uma atmosfera ordenada, em que existe um clima de ordem orientado para as tarefas, estimulando o autocontrole entre os alunos e a concentração dos mesmos, e um ambiente físico de trabalho atraente, agradável, conservado e com as manutenções de infraestrutura em dia, são também características de uma escola de sucesso (SAMMONS, 2008).

No Estudo de Casassus (2002), o fator que se mostrou mais relevante na aprendizagem dos alunos, no que diz respeito ao que acontece no ambiente escolar, foi o do clima favorável dentro da sala de aula, quando os alunos se dão bem com os colegas, não há brigas, com clima harmonioso, e sem interrupções das aulas. Este fator depende das inter-relações existentes no

ambiente educacional, desta forma, também pode ser modificado pela pedagogia e pela gestão educacional.

Para mais, o ambiente precisa sinalizar com transparência para alunos e professores o propósito da instituição escolar, buscando potencializar as oportunidades de aprendizado (BARBOSA, 2009). Ressalta-se que as características do ambiente escolar são perceptíveis a todos os que adentram em uma instituição escolar, principalmente para aqueles que possuem a oportunidade de contrapor diferenças e semelhanças de instituições educacionais distintas.

### Concentração no ensino e na aprendizagem

Neste fator, os focos são a maximização do tempo de aprendizagem, que seria a utilização do tempo nas escolas; a ênfase acadêmica, interesse e empenho dos alunos em sala de aula e, distribuição e correção dos deveres de casa; e o foco no desempenho dos estudantes, dando ênfase à aquisição de habilidades básicas (SAMMONS, 2008).

Referente a organização do tempo na escola, Barbosa (2009) sinaliza que quanto maior for o tempo dedicado as atividades de ensino, ou seja, quanto maior o tempo em que realmente as professoras empregam à exposição, discussão e esclarecimento dos temas trabalhados em sala de aula com os alunos, melhor o índice de qualidade da escola.

Rangel (2013) indica como característica de uma escola de qualidade quando as práticas desenvolvidas pela equipe docente enfatizam a promoção da aprendizagem cognitiva dos alunos. Já Oliveira (2015) demonstra que é tido como fator de qualidade educacional a oferta de uma formação que tenha como foco potencializar competências em seus alunos e também a formação humana, produzindo um trabalho no interior da instituição que busque formar um aluno cidadão, ciente de seus compromissos sociais. Paro (2008) também segue essa perspectiva, considerando que a escola não deve ser apenas transmissora de conhecimentos e informações, o conteúdo curricular deve contemplar a formação integral do aluno.

### Ensino e objetivos claros

Nas escolas com bom desempenho, de acordo com Sammons (2008), o fator que se mostra como o principal é o chamado *ensino e objetivos claros*, tendo como elementos: a) organização eficaz, é importante os professores serem bem organizados e terem clareza

quanto aos seus objetivos; b) clareza de objetivos, os alunos precisam saber o objetivo do conteúdo das lições; c) aulas bem estruturadas, em que se ensina para a sala como um todo, as informações e habilidades são apresentadas de forma clara e prazerosa, as expectativas de desempenho são altas e geram o interesses dos alunos com diferentes estratégias; e d) o ensino adaptável, precisa haver sensibilidade por parte do professor referente as diferenças de estilo de aprendizagem, tendo flexibilidade para modificações e adaptações em suas aulas.

Para Soares (2002), a existência de referência clara entre os professores do que ensinar, a participação dos docentes na elaboração do currículo, o cumprimento do programa de ensino, com ênfase nos aspectos cognitivos, a existência de uma estrutura de monitoramento do desempenho dos estudantes, e política de reprovação e aceleração de alunos, são características presentes nas escolas de sucesso.

### Altas expectativas

Um das características mais importantes das boas escolas, é o fato de existirem expectativas positivas quanto ao desempenho dos alunos por parte de todos da comunidade escolar, principalmente pelo professor, manifestando um papel ativo em ajudar os alunos a aprender e tentando sempre que possível dar aulas desafiadoras. Esse tipo de atitude ajuda na melhoria da autoestima dos alunos, influenciando no seu desempenho, mas também é necessário que os alunos saibam com clareza o que se é esperado deles. Baixas expectativas demonstram falta de controle sobre as dificuldades dos alunos e uma abordagem apática do ensino (BARBOSA, 2009; SAMMONS, 2008).

No Brasil, pesquisas como a de Rangel (2013) demonstram que a expectativa positiva pode ser demonstrada quando há propostas, partindo da equipe docente ou gestora, de atividades extra, como a participação em campeonatos, olimpíadas e concursos de conhecimento. E que essas iniciativas geram resultados significativos no desenvolvimento cognitivo e no desempenho educacional dos alunos.

### Incentivo positivo

O incentivo positivo, a disciplina clara e justa, e o feedback para os alunos, também são elementos importantes para uma boa educação. Por mais que seja essencial um ambiente de ordem, frequentes punições podem gerar uma atmosfera negativa, mas as regras precisam



ser consistentes, justas e claras, de forma a serem bem entendidas. O feedback imediato e justo pode acontecer na forma de um elogio ou de uma crítica, e se constituem nas formas que mais geram efeitos na aprendizagem (SAMMONS, 2008).

Do ponto de vista de Lourenço e Paiva (2010, p. 139) a motivação no contexto escolar tem sido avaliada como um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem e do desempenho. Um aluno quando motivado, realiza suas tarefas com mais entusiasmo e se envolve mais no processo de aprendizagem, a aula se torna mais produtiva, afetando o desempenho e os resultados do educando. Em relação ao feedback, na perspectiva de Lourenço e Paiva (2010), este deve ser corretivo e informativo, indicando o problema, entretanto, mostrando caminhos para solucioná-los, com a intenção de atingir os objetivos traçados.

### Monitoramento do progresso

Outra característica importante de boas escolas é o estabelecimento de mecanismos para o monitoramento do desempenho e progresso dos alunos. É relevante acompanhar também o desempenho e o progresso das salas de aula, da escola como um todo e dos programas de melhoramento. Esses procedimentos auxiliam no foco para o ensino e a aprendizagem dos alunos, e demonstram até onde os objetivos da escola estão se efetivando (SAMMONS, 2008).

Referente ao monitoramento do aprendizado, Casassus (2002) demonstra que quando os docentes avaliam sistematicamente a aprendizagem dos educandos, isso influencia de forma significativa o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Por isso a importância da existência de um sistema de avaliação regular. Para a realização deste monitoramento do desempenho dos alunos, é necessário ainda, na perspectiva de Barbosa (2009), criar estratégias para superar as dificuldades encontradas pelos estudantes no percurso escolar.

### Direitos e responsabilidades do aluno

Quando o aluno participa do funcionamento da escola com posições de responsabilidade, mostrando confiança em suas habilidades, e quando é dada a ele parte da responsabilidade por sua própria aprendizagem, pode gerar o aumento da autoestima,

(SAMMONS, 2008), por isso é importante compartilhar com eles os objetivos do ensino, as expectativas sobre seus desempenhos, e os permitir que interajam de forma ativa no processo de ensino/aprendizagem. Para a participação dos alunos nas decisões da escola, existem alguns mecanismos institucionais como conselho de classe, grêmio estudantil e assembleias de estudantes que devem ocorrer de forma democrática para que tal participação seja bem-sucedida. Além disso, a autoestima dos alunos influencia a sua aprendizagem. Por isso, a forma como o professor o trata, se ele se sente compreendido e respeitado, se o professor se esforça para atender suas necessidades, e se existe uma boa relação entre professor e aluno são aspectos positivos que afetam o desempenho do educando.

Outro aspecto importante é a autonomia do educando, ter autonomia no processo de aprendizagem é um direito do aluno. De acordo com Paro (2011, p. 198), não pode haver verdadeira educação, se não se consegue a autonomia do educando, ou melhor, se ele não se faz autônomo, isto é, alguém que se governa por si mesmo. Na perspectiva desse autor, o desenvolvimento da autonomia do aluno provém de uma educação realizada como prática democrática, na qual se considera a formação de um cidadão autônomo.

### Parceria casa-escola

Existe grande concordância em relação a participação dos pais no processo educacional dos filhos. De acordo com a LDB (1996), a educação é um dever da família e da escola, e para garantia de um ensino de qualidade, deve haver uma interação entre ambas para dar suporte e apoio aos alunos, possibilitando o pleno desenvolvimento da aprendizagem.

Pesquisas como as de Sammons (2008), Barbosa (2009) e Casassus (2002) apontam para uma relação positiva entre envolvimento parental e desempenho escolar. Sammons (2008) mostra que o envolvimento dos pais na aprendizagem de seus filhos pode significar uma ampliação no tempo de aprendizagem, de forma a intensificá-la. Outro estímulo para aprendizagem do aluno é quando o professor e os pais possuem objetivos e expectativas semelhantes, assim a família se torna aliada da escola no processo de aprendizagem. Barbosa (2009) assinala ainda que, a ajuda dos pais no momento de fazer os deveres escolares demonstra forte efeito no desempenho dos alunos. Já Casassus (2002) vincula a participação mais ativa dos pais nas atividades da escola a um efeito positivo no rendimento escolar dos alunos.

Além da participação dos pais, o envolvimento da comunidade nas atividades escolares é muito significativo no desempenho dos alunos, e esses são fatores perceptivos pelos professores em reuniões e eventos escolares. Soares (2009) aponta que a inserção da comunidade no espaço escolar pode afetar as escolas, de forma positiva e direta, sendo um elemento importante considerando o contexto carente das escolas brasileiras, pois a comunidade pode contribuir, por exemplo, com melhorias no acervo da biblioteca, serviços voluntários, possibilidade de convênio com estabelecimento comerciais, e até mesmo no controle da violência. O apoio da comunidade constrói um ambiente de cooperação que pode resultar em melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

### Uma organização orientada a aprendizagem

Para Sammons (2008), esse fator se refere à aprendizagem dos alunos, dos professores, dos administradores e de todos os outros funcionários da escola, em que os professores se mantêm atualizados em relação aos conteúdos a serem ensinados e os administradores nos avanços das práticas eficazes. O termo “organização orientada a aprendizagem” é usado para se referir a aprendizagem que abrange toda a escola, tendo grande importância devido ao ritmo de mudança social e educacional.

Na esteira de Sammons, Casassus (2002) aponta outro fator importante em relação às aprendizagens dos alunos: a forma de agrupamento em turmas escolares. Em alguns estabelecimentos há a predisposição de dividir os alunos de acordo com seus níveis de rendimento, ou por gênero, características culturais ou étnicas. Casassus afirma que, quando a instituição valoriza a diversidade em seus agrupamentos, os alunos obtêm melhores resultados. Além da diversidade dos agrupamentos, o número de alunos em sala por professor também é uma variável considerável. No entanto, o autor destaca que essa relação não é linear, seu sentido muda quando o número de alunos muda. Em seu estudo, este pesquisador percebeu que as turmas com menos de 15 alunos por professor tinham um rendimento baixo, enquanto nas turmas que tinham de 15 a 25 alunos o rendimento era maior, e em turmas com mais de 25 alunos, o rendimento voltava a se apresentar baixo. Entretanto, conforme a pesquisa de Soares (2004), os alunos aprendem mais em turmas pequenas, pois um menor número de alunos, possibilita ao professor ter contato mais próximo com todos os estudantes e a supervisionar o trabalho individualmente.

## Infraestrutura

Além dos fatores já citados, pesquisas brasileiras apontam a importância de uma boa infraestrutura, de prédios adequados, da modernização dos recursos materiais para atender melhor às transformações no sistema educacional, e o relacionamento e suporte técnico de instâncias da administração do ensino com as unidades escolares (BARBOSA, 2009; CASASSUS, 2002; FRANCO *et al*, 2007; OLIVEIRA, 2015; SOARES, 2002, 2004). De acordo com Rutter et al. (2008), é perfeitamente possível uma escola conseguir bons resultados apesar de fatores físicos desfavoráveis, tais como o tamanho da escola, idade dos prédios ou espaço disponível. No entanto, sabe-se que condições mínimas de infraestrutura física são necessárias para um bom funcionamento da escola. A infraestrutura, segundo Casassus (2002), afeta o clima escolar favorecendo ou não a existência de um ambiente apropriado para a aprendizagem de acordo com o tipo de interação que sua arquitetura propicie. Ainda de acordo com este autor, os recursos materiais, tais como livros didáticos, vídeos ou computadores, devem estar disponíveis e de fácil acesso para o uso dos alunos. Oliveira (2015) aponta que a existência de salas equipadas, climatizadas, prédios amplos, bom espaço físico externo e ginásio para prática esportiva na infraestrutura física da instituição afetam a oferta de uma educação de qualidade, porém afirma que a existência dos recursos materiais não garante a sua utilização, tampouco a eficiência de sua aplicação.

Ainda sobre as condições estruturais e materiais das escolas, Soares (2004) indica que a manutenção dos recursos físicos é responsabilidade interna da escola, e é um bom indicador da qualidade da administração escolar. Para este autor, os recursos didáticos refletem as opções pedagógicas da escola, e para que haja efeito positivo ao desempenho cognitivo dos alunos, estes recursos, como o livro didático, precisam ser usados pelos professores como material pedagógico e precisam estar de fácil acesso aos alunos, diante da existência de bibliotecas (fator que se mostra de grande importância para uma escola de qualidade), os professores precisam estimular a frequência dos alunos neste espaço e incentivar a leitura de livros diversificados. Aliados aos recursos materiais, Soares (2004) indica os recursos humanos, apontando que, embora o professor seja o mais importante, para um bom funcionamento, a escola necessita de profissionais para atuarem, por exemplo, na biblioteca, na coordenação dos processos de ensino ou na execução de tarefas de apoio.

Muitos autores da literatura internacional desconsideram, em suas análises, os recursos materiais e de infraestrutura como fatores de eficácia escolar, devido ao fato das

escolas em seus países possuem os recursos básicos para seu funcionamento, e também porque a existência de equipamentos e a conservação das escolas não variam muito de uma escola para outra, mas, infelizmente, essa não é a realidade de muitas escolas brasileiras em que nem mesmo a existência de condições básicas de funcionamento está garantida (FRANCO *et al.*, 2007).

Diante dos fatores apontados, devemos ressaltar que não há como usarmos esses resultados de pesquisa como receitas tecnológicas acabadas. Cada escola, respeitando sua história, deve à luz dos resultados da pesquisa, procurar encontrar o seu caminho para prestar um melhor serviço a seus alunos (SOARES, 2002, p.7). É necessário aumentar o esforço de investigação que já vem sendo feito, para que seja possível compreender de forma mais clara quais os fatores escolares afetam de maneira mais determinante o desempenho dos alunos, pesquisas com esse objetivo podem trazer melhorias para as escolas. O intuito deste trabalho é poder justamente analisar de modo qualitativo, os efeitos desses prováveis fatores, como também identificar outros. A pretensão é examinar os fatores intraescolares e os efeitos de uma escola específica, para verificar, mesmo que de modo exploratório, dado o escopo deste trabalho, os elementos do cotidiano escolar que estimulam os alunos a um bom desenvolvimento durante os anos iniciais do Ensino Fundamental e podem ser associados a um efeito positivo dos resultados da escola.

### 1.1.3 Clima escolar

Os estudos relacionados ao efeito escola e a eficácia escolar consideram que as instituições de ensino possuem um modo de organização próprio. Apoiados nesta ideia, podemos fazer menção ao termo “clima escolar”. Este é um conceito bastante presente no campo das pesquisas elencadas neste capítulo. Aparece nos estudos de Bressoux (2003), Casassus (2002), Jencks (2008), Madaus *et al.* (2008), Mortimore *et al.* (2008) Rutter *et al.* (2008) e Sammons (2008). Porém, o conceito de clima escolar possui críticas e limitações por ser usado por diferentes autores que englobam aspectos diferentes da escola a esse conceito, apresentando várias significações, possibilitando diferentes interpretações e aplicações. A seguir, iremos apresentar sinteticamente como este conceito é utilizado nas pesquisas dos autores citados nas seções anteriores e, também, em outros trabalhos.

Casassus (2002) em seu estudo, aponta que o clima favorável dentro da sala de aula se mostra como o fator mais relevante na aprendizagem dos alunos, no que diz respeito ao que acontece no ambiente escolar e às inter-relações existentes. Na perspectiva do autor, quando

os alunos se dão bem com os colegas, não há brigas, há a presença de um clima harmonioso e sem interrupções das aulas, o nível de aprendizagem pode ser bem maior.

Já Bressoux (2003) considera que cada escola possui um clima escolar próprio por esse ser o resultado de um processo de interação entre os sujeitos da comunidade escolar, e das condições do ambiente que a caracterizam como uma instituição educacional. O autor indica que o clima escolar pode influenciar a produtividade dos professores e alunos, e ser um fator de desenvolvimento, contribuindo para a eficácia escolar. Bressoux, ao se referenciar ao clima escolar, destaca as relações sociais e a cultura da escola, pontuando aspectos como a necessidade da existência de regras claras no ambiente escolar que sejam aceitas e cumpridas por todos, além de objetivos comuns e altas expectativas, e a participação de todos os integrantes da escola na tomada de decisões, criando o sentimento de pertencimento à comunidade escolar.

O conceito de clima escolar também é discutido em consonância com outros construtos teóricos, como por exemplo, nos trabalhos de Rutter *et al.* (2008) e Sammons (2008) em que a noção de clima escolar é articulada aos conceitos de *ethos* e cultura escolar. Rutter *et al.* (2008) ao considerar a escola como organização social afirmam que as variáveis do processo escolar provocam uma ação determinante na moldagem do comportamento individual dos alunos. Esses autores utilizam o conceito de *ethos* para descrever o conjunto de hábitos, crenças, costumes e traços comportamentais, considerando que cada escola possui suas próprias regras, valores e padrões de conduta, representando a existência de uma cultura da escola. Desta forma, declaram que há um grande efeito institucional no comportamento dos alunos, por três razões principais, sendo elas: o estilo e a qualidade de vida da escola, correlacionados diretamente à frequência escolar; a forma como os alunos são tratados pela escola e professores, dando-lhes autonomia no processo de ensino e aprendizagem; e a frequência e modo como são aplicadas as punições aos alunos transgressores. Outros aspectos ligados ao clima escolar, citados por estes autores são, as expectativas e os padrões de avaliação dos professores relacionados ao desempenho e ao comportamento dos alunos; os modelos de comportamento oferecidos pelos professores e outros funcionários da escola, modelos nos quais os alunos se espelham, constatando a grande influência dos grupos; e o feedback que os alunos recebem sobre o que é aceito ou não pela escola. Sammons (2008) também utiliza o conceito de *ethos*, e complementa que além dos valores, o clima escolar é baseado em objetivos e visões compartilhados, que são capazes de modificar o ambiente escolar, podendo torná-lo ordenado, calmo e orientado à aprendizagem, tornando-se um

ambiente de trabalho atraente, sendo que neste último item, os aspectos de uma boa infraestrutura também são relevantes para o autor.

O clima escolar pode ser conveniente para o encorajamento ao aprendizado dos educandos, é o que afirma Jencks (2008). Segundo este autor, isso se dá quando existe um bom relacionamento entre professor e alunos e, ao mesmo tempo, as aprendizagens são moduladas por altas exigências por parte dos professores. O autor afirma também que um clima escolar positivo se mostra mais importante para os alunos com condições socioeconômicas menos favorecidas, tendo maior impacto em suas aprendizagens e desempenhos.

Ainda sobre as formas de interação entre os profissionais e os estudantes, Madaus *et al.* (2008) ressaltam que somadas com as características da cultura da escola, as formas de interação são os grandes diferenciais entre as escolas no que diz respeito ao desempenho cognitivo dos alunos. O clima escolar também é associado por alguns dos autores do campo ao âmbito mais amplo da escola, suas formas de organização e funcionamento. Como por exemplo, no trabalho de Mortimore *et al.* (2008) em que o clima é associado ao ambiente da sala de aula e da escola a partir do comportamento dos alunos, pelas formas de organização e política da escola e da sala de aula. De acordo com Canguçu (2015), as pesquisas sobre o clima do ambiente social surgiram inicialmente no campo empresarial, estando o conceito associado ao trabalho em equipe, para depois passar a abranger as escolas, com o foco no desempenho dos alunos e na disciplina e indisciplina. Essa pesquisadora desenvolveu um estudo sobre pesquisas nacionais e internacionais que apresentaram o clima escolar como fator que pode fazer diferença entre as escolas e favorecer o desempenho dos alunos. De acordo com a autora, as pesquisas foram analisadas com o intuito de examinar o conceito e a natureza dos elementos associados ao clima escolar, caracterizando sua natureza em subjetiva ou objetiva, sendo que a primeira classificação “refere-se à percepção e a sensação do aluno sobre os elementos do contexto escolar e que afetam o seu comportamento na escola”, já a segunda classificação “referem-se à infraestrutura, à formação de professores e a regras disciplinares, entre outros, que descrevem o contexto físico e institucional em que o aluno se encontra” (CANGUÇU, 2015, p. 45). A autora conclui que não existe um conceito consolidado de clima, existindo alternâncias de uma pesquisa para outra, conforme o eixo de interesse de cada pesquisador. Porém, todas as pesquisas apresentam a existência de evidências de que um clima escolar positivo está relacionado às mudanças para melhor no desempenho dos alunos, e podendo ser parte de um diferencial entre as escolas.

Na mesma direção, Marina de Assis Soares (2018) também realizou um levantamento sobre pesquisas que utilizam o conceito de clima escolar, com o objetivo de elencar possíveis definições utilizadas por diferentes autores. A pesquisadora destacou algumas expressões encontradas nos trabalhos por ela analisados, como “clima organizacional”, “clima escolar”, “clima acadêmico”, “clima disciplinar”, “clima social escolar” (BRESSOUX, 2003; CANGUÇU, 2015; JECKS, 2008; RUTTER *et al.*, 2008). Seu estudo fortalece a conclusão de que o conceito de clima é polissêmico, e que não existe uma definição única de clima escolar.

A pesquisadora também trabalha com o conceito de cultura organizacional, demonstrando a estreita relação entre cultura organizacional e clima organizacional. Para demonstrar a relação entre as duas expressões, Soares (2018) se baseia nos trabalhos de Canguçu (2015), Menezes (2009), Nóvoa (1995) e Pacheco (2008) chegando à conclusão de que clima organizacional refere-se ao compartilhamento de crenças, valores, códigos e regras entre os membros da comunidade escolar, caracterizando a atmosfera da escola como ambiente, sendo uma condição momentânea, ao passo que a cultura organizacional, refere-se a identidade da instituição, que está diretamente ligada a uma configuração interna das interações cotidianas entre os sujeitos da comunidade escolar através dos valores, práticas e crenças próprias da instituição.

O conceito de clima escolar também foi utilizado para compreender as dinâmicas internas da escola em trabalhos no Brasil, como por exemplo, na pesquisa de Cunha e Costa (2009), em que os autores definem clima escolar como o conjunto de mútuas expectativas compartilhadas pelos sujeitos da comunidade escolar, estando relacionado aos pensamentos e sentimentos desses sujeitos referentes à instituição educacional, mostrando além das relações humanas que ocorrem neste espaço, fatores relacionados à estrutura pedagógica e administrativa. Estes autores consideram que o clima escolar simboliza o perfil coletivo da escola, e a atmosfera que pode ser captada rapidamente.

A partir da breve apresentação que fizemos até o momento sobre como o conceito de clima escolar aparece nas pesquisas no exterior e no Brasil, podemos concordar com as conclusões de Canguçu (2015) e Soares (2018) acerca da polissemia do termo clima escolar e da sua relevância para os estudos sobre a escola, dando destaque para a atmosfera da instituição, dimensão da vida escolar, que a noção de clima escolar pode nos ajudar a captar.

Em nosso estudo, considerando a escola como um espaço de interação social, as características do clima escolar, referentes ao conjunto de hábitos, crenças, costumes e traços comportamentais, além das inter-relações existentes, as expectativas, os objetivos, fatores



relacionados à estrutura pedagógica e administrativa serão focos de observações para nos auxiliar na compreensão de como os fatores intraescolares podem ser associados ao bom desempenho dos alunos nos exames nacionais.

Todos estes fatores foram considerados ao longo deste trabalho, tomando-se o cuidado de pensá-los de modo dinâmico na realidade da escola pesquisada, tendo em vista tanto as suas especificidades contextuais – tais como localização geográfica, tamanho, infraestrutura, corpo docente e discente, comunidade de entorno, rede de vinculação, cotidiano escolar – quanto os limites metodológicos de um estudo de caso, com inspiração etnográfica. É importante lembrar, também, que a dinamicidade do cotidiano da escola e os sentidos e significados conferidos a ele pelos atores educacionais (gestores, professores, estudantes) não são, aqui, vistos como estanques ou homogêneos, mas como processos dinâmicos e particulares. Sendo assim, os diversos fatores que podem ser associados ao bom desempenho de uma escola, apontados e discutidos pelos estudos apresentados neste capítulo contribuíram para a construção do nosso objeto de pesquisa e nos auxiliaram na investigação da realidade pesquisada.

Dando continuidade ao processo de construção da pesquisa, o próximo capítulo apresenta o seu desenho, abordando os procedimentos metodológicos, incluindo a apresentação da escola pesquisada e a configuração da instituição escolar como campo empírico de investigação.

## **CAPÍTULO II - SISTEMATIZAÇÃO DO DESENHO DA PESQUISA: DOS INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS À CONFIGURAÇÃO DO ESTUDO DE CASO**

Neste capítulo iremos tratar das escolhas metodológicas adotadas para a realização da pesquisa, além de apresentar a descrição e a contextualização da unidade escolar pesquisada e do distrito no qual a instituição está inserida. Ressaltamos que a descrição do distrito e da instituição foi realizada a partir de informações coletadas em documentos escolares e durante as visitas observacionais. Inclui-se, ainda, neste capítulo, a descrição dos resultados da escola em exames oficiais: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e os resultados alcançados nas avaliações estaduais do PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica e do PROALFA - Programa de Avaliação da Alfabetização.

### **2.1 Procedimentos metodológicos**

O referencial metodológico adotado neste estudo se insere em uma abordagem qualitativa com utilização da metodologia de estudo de caso. O estudo de caso uma estratégia de pesquisa de coleta e análise de dados. De acordo com Prodanov e Freitas (2008), o estudo de caso representa a estratégia preferida quando colocamos questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. Trata-se de um estudo empírico, e tem como uma das fontes de informações mais importantes, a observação e as entrevistas.

Assim, embasados na perspectiva teórico-metodológica apresentada, nosso estudo de caso tem como instrumento mais importante para a obtenção de informações sobre a temática, a observação participante de campo. Além da observação participante, utilizaremos também, para complementar os dados coletados e ampliar a compreensão sobre a realidade escolar, a aplicação de entrevistas semiestruturadas com diferentes atores da comunidade escolar e de questionários contextuais a todos os alunos matriculados, além de uma pesquisa nos documentos da escola.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 190), a observação “não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”. Segundo esses autores, existem várias modalidades de observação que podem ser empregadas

na investigação científica que variam de acordo com as circunstâncias, podendo ser caracterizadas conforme: os meios utilizados durante a coleta de dados, podendo ser uma observação não-estruturada ou estruturada; a forma de participação do pesquisador, podendo ser observação não-participante ou participante; o número de pesquisadores observadores envolvidos na pesquisa, podendo ser individual ou uma observação em equipe; e de acordo com o local onde é desenvolvida a pesquisa, podendo ser observações efetuadas em laboratório ou observações efetuadas em um trabalho de campo.

Para desenvolver a pesquisa realizamos uma observação do cotidiano escolar com a utilização de um roteiro de observação. Por se tratar de um estudo de caso, a observação foi realizada durante todo o trabalho de campo, individualmente e de forma participante, incluindo também os momentos de realização das entrevistas e da pesquisa documental. A observação participante auxilia na compreensão de como atuam os sujeitos da pesquisa e como se dá o processo de interação entre eles, pois o pesquisador se insere no campo de pesquisa e interage com a comunidade estudada, observando e participando do cotidiano da escola. Durante a pesquisa, “o observador participante enfrenta grandes dificuldades para manter a objetividade, pelo fato de exercer influência no grupo, ser influenciado por antipatias ou simpatias pessoais, e pelo choque do quadro de referência entre observador e observado” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 194). Na esteira destes autores, nos foi necessário conquistar a confiança dos indivíduos pesquisados, mostrando-lhes os nossos objetivos e fazendo com que o grupo compreendesse a importância da realização da pesquisa. Estamos cientes que observação não é neutra e por isso precisou ser iluminada pela literatura sobre o tema, embasando teoricamente o processo de planejamento da pesquisa a partir de objetivos claros e bem definidos, orientando todas as etapas da coleta de dados.

Como já dito anteriormente, usamos como estratégia para organizar os dados, a elaboração de um roteiro de observação, construído a partir da revisão bibliográfica que compõe o Capítulo I deste trabalho. O intuito do roteiro de observação é o de desenvolver uma rotina de observação, possibilitando um olhar atento e direcionado para os aspectos de interesse da pesquisa, e um diário de campo, para o registro dos dados a serem posteriormente analisados, contendo datas das observações, as categorias construídas, e os locais. É importante ressaltar que, mesmo tendo um roteiro de observação, situações inesperadas surgiram durante a observação por ser um processo dinâmico, sendo que este roteiro previamente definido precisou de ajustes e alterações. Segundo Marques (2016, p. 280), “não se pode perder de vista que a “observação participante” implica em ter a sensibilidade

adequada para ver e ouvir. Para se obter a resposta para uma questão, nem sempre será necessário perguntar”.

Entretanto, para maior aprofundamento de determinadas questões, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com atores da comunidade pesquisada (todas as entrevistas foram gravadas). Por meio das entrevistas, os entrevistados puderam expressar suas opiniões sobre determinados assuntos, utilizando suas próprias interpretações. Como todo instrumento de coleta de dados, as entrevistas possuem suas vantagens e limitações. Neste trabalho, uma das vantagens das entrevistas foi a de proporcionar a oportunidade de obtenção de dados que não foram possíveis de adquirir apenas por meio da observação, outra vantagem foi a de obter informações mais precisas em relação a determinados temas. Referente às limitações, a realização das entrevistas não é uma tarefa fácil e demandam tempo, infelizmente, tivemos dificuldades de disponibilidade de tempo de alguns dos entrevistados devido as suas rotinas diárias, e durante as entrevistas, devido ao local onde foram realizadas, houveram algumas interrupções, prolongando ainda mais o tempo das entrevista. Esse processo será detalhado mais adiante.

Por fim, ressalta-se que, além da observação e das entrevistas, utilizamos também como procedimento para coleta de dados, a pesquisa em documentos oficiais do município e nos documentos internos da instituição, tais como projeto político pedagógico, planejamentos didáticos e curriculares, diários de classe, relatórios anuais do desempenho escolar dos alunos, livros de atas, dentre outros. Em suma, para subsidiar a análise teórica do conjunto de dados coletados, realizamos uma cuidadosa revisão bibliográfica sobre a temática estudada.

### 2.1.1 As etapas da pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi dividida em duas etapas. A primeira etapa constituiu-se em observação participante. Esta etapa visou a coleta de dados por meio da realização de visitas observacionais no distrito e na escola pesquisada, com o consentimento da diretora e da pedagoga da instituição, e teve a duração de aproximadamente quatro meses. Para realização da observação participante no cotidiano da escola pesquisada, organizamos um roteiro construído a partir de seis eixos e suas respectivas categorias. Tais eixos e categorias foram elencados a partir de um denso estudo da produção teórica do campo científico sobre a temática eficácia escolar<sup>10</sup>, e contribuíram para organizar o processo de observação

---

<sup>10</sup> Ver capítulo 1.

participante e evidenciar elementos da realidade escolar que possam ajudar a explicar as múltiplas facetas da eficácia de uma escola pública, que se expressam não somente de modo estático em seus resultados e índices oficiais positivos, mas que, supostamente, se desenvolvem nas diversas e vívidas dimensões desta realidade, permeada também por tensões, lacunas e conflitos.

Para a realização desta etapa foi elaborado um roteiro de observação dividido em eixos, sendo eles:

- a) Ambiente escolar - infraestrutura e fatores externos à organização da escola;
- b) Gestão e liderança da escola;
- c) Características do corpo docente;
- d) Relação com as famílias e com a comunidade;
- e) Características do clima interno da escola;
- f) Características do ensino e das aprendizagens.

O roteiro de observação em sua integralidade consta no Apêndice 1 deste trabalho. Todas as observações referentes aos eixos do roteiro foram registradas no diário de campo e organizadas mediante a utilização de uma grade de observação que condensa os diversos registros observacionais em cada eixo.

Na segunda etapa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com atores da comunidade escolar, com o objetivo de complementar e cotejar os dados coletados por meio da observação participante. Foram entrevistados: a) uma ex-diretora da escola; b) a diretora; c) o vice-diretor; d) uma das pedagógicas da instituição; e) e uma ex-aluna da escola, totalizando cinco entrevistas.

A escolha de entrevistar os profissionais (gestores) teve como pressuposto o conhecimento amplo sobre a escola, a vivência cotidiana da instituição, e o tempo de inserção no contexto escolar. Em relação à opção de entrevistar também uma ex-aluna, o pressuposto foi o de que fosse possível cotejar as percepções dos entrevistados a partir de pontos de vista externos e internos à escola.

Durante as duas etapas, foram realizadas consultas aos documentos oficiais do município, da secretaria estadual de educação e da escola, para a coleta de dados complementares aos processos de pesquisa realizados.

## 2.2 A Escola Estadual “Arco-íris”: configurações de um estudo de caso

O campo empírico da pesquisa é uma escola pública de educação básica situada em um distrito do município de Mariana – MG, e a investigação teve o intuito de compreender os fatores intraescolares que podem ser associados ao seu bom desempenho nos exames nacionais.

A escolha da instituição pesquisada se deu a partir da identificação e comparação dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), organizados pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP) por meio do Censo Escolar e da Prova Brasil, referentes aos anos iniciais do ensino fundamental das escolas do município de Mariana<sup>11</sup>. O recorte feito, dando ênfase aos anos iniciais, deve-se ao fato de que os resultados da Escola Estadual “Arco-íris” se sobressaíram nesta etapa de ensino sendo, em alguns anos, superiores aos das outras escolas da região e, durante o período de 2011 a 2017, houve regularidade em seus resultados nas avaliações externas. Os resultados da escola referentes aos anos finais do Ensino Fundamental são inferiores aos resultados dos anos iniciais, fenômeno que se repete na maioria das escolas do município, e associamos uma possível explicação para essa diferença discrepante nos resultados das duas etapas de ensino ofertadas pela escola pesquisada ao fato da instituição ser uma escola polo e receber alunos de outras comunidades matriculados nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

A Prova Brasil faz parte do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e tem por objetivo avaliar alunos do 5º e 9º ano de todas as escolas públicas do país. E o Censo Escolar, conduzido pelo INEP/MEC com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação, tem participação obrigatória de todas as escolas públicas e privadas do país, e se constitui em uma das mais relevantes fontes de dados sobre a educação básica nacional, fazendo a coleta anual de informações variadas sobre as diferentes etapas e modalidades da educação básica.

---

<sup>11</sup> A cidade de Mariana foi a primeira vila, cidade e capital de Minas Gerais. A cidade possui atualmente uma população de 60.142 habitantes (população estimada em 2018 pelo IBGE). No que concerne aos dados educacionais da cidade, de acordo com o Censo Escolar/INEP 2018, Mariana possui 77 escolas sendo que são 59 da rede pública, 14 estaduais e 45 municipais. Das 77 escolas, 19 possuem creches, 31 escolas ofertam a pré-escola, 34 escolas ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental, 29 escolas ofertam os anos finais do Ensino Fundamental, e 10 escolas ofertam o Ensino Médio. Quanto à localização, 26 escolas estão situadas na zona rural e 51 na zona urbana.

(...) os resultados da Prova Brasil e do SAEB passaram a ser utilizados, juntamente com os dados do Censo Escolar, para cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do INEP/MEC. Este foi criado para monitorar o sistema público de ensino combinando os indicadores de fluxo (promoção, repetência e evasão) e as pontuações em exames padronizados obtidas por estudantes ao final de determinada etapa do sistema de ensino (4ª e 8ª série do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio) (ALVES; FRANCO, 2008, p. 486).

O Quadro 1 abaixo mostra a listagem de escolas da rede pública de ensino fundamental nos anos iniciais do município de Mariana<sup>12</sup>, e possibilita a identificação dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) destas escolas, com referência aos anos de 2011, 2013, 2015 e 2017.

---

<sup>12</sup> De acordo com o INEP/CENSO (2018), em Mariana, 34 escolas ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental, porém apenas 19 escolas possuem IDEB.

**Quadro 1: Escolas da rede pública de ensino fundamental/anos iniciais de Mariana segundo IDEB**

| Escola                       | Localidade | Ano  |      |      |      |
|------------------------------|------------|------|------|------|------|
|                              |            | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 |
| E.M. 1                       | Urbana     | 4,7  | 5,4  | 6    | 6,5  |
| E.E. 2                       | Urbana     | ***  | ***  | ***  | ***  |
| E.E. 3                       | Urbana     | ***  | 6,5  | ***  | 5,3  |
| E.M. 4                       | Urbana     | ***  | ***  | ***  | ***  |
| E.E. 5                       | Urbana     | 5,3  | 5,6  | 5,8  | 5,3  |
| E.E. 6                       | Urbana     | 6    | 5,7  | ***  | 6,7  |
| E.M. 7                       | Urbana     | 3,6  | 4    | 4,6  | 5,2  |
| E.E. 8                       | Urbana     | 6,1  | 6,7  | 6,8  | 6,7  |
| E.M. 9                       | Urbana     | 5,3  | 6    | 5,8  | 6,2  |
| E.E. 10                      | Urbana     | 5,5  | ***  | ***  | 6    |
| E.M. 11                      | Urbana     | 3,9  | 4,9  | 5,4  | 5,9  |
| <b>E.E. 12 (“Arco-íris”)</b> | Urbana     | 6,1  | 6,7  | 6,4  | 6,8  |
| E.M. 13                      | Urbana     | 4,2  | 5,6  | 6,9  | 6,1  |
| E.E. 14                      | Rural      | 5,5  | 5,4  | 5,5  | 5,4  |
| E.M. 15                      | Rural      | -    | -    | -    | 4,2  |
| E.M. 16                      | Rural      | 4,3  | ***  | ***  | ***  |
| E.M. 17                      | Rural      | -    | -    | -    | 6,4  |
| E.M. 18                      | Rural      | -    | -    | 5,6  | 5,3  |
| E.M. 19                      | Rural      | -    | -    | -    | 5,1  |

Fonte: Dados retirados do INEP/CENSO (2018) e organizados pela autora.

\*\*\* Escola sem média no Saeb (não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado).

No quadro acima foi utilizado um sistema de cores para destacar os três maiores resultados de cada ano, sendo que a cor verde destaca o primeiro maior resultado, a cor azul, o segundo maior resultado, e a cor amarela, o terceiro maior resultado. Podemos ver que os resultados da Escola Estadual “Arco-íris”, foram em alguns anos, superiores aos das outras escolas da região, e durante este período houve regularidade em seus resultados na avaliação externa.

De modo geral, pode-se concluir que a escola pesquisada atinge bons resultados nas avaliações oficiais e se destaca em relação às demais escolas, incluindo aquelas localizadas na sede do município. No entanto, considera-se importante também apresentar dados oficiais referentes ao Nível Sócio Econômico (NSE) da escola, ou seja, dados que contribuem para configurar o público atendido pela escola, dimensão que os estudos sociológicos, desde a década de 1960, têm se dedicado a estudar, tendo em vista os efeitos da origem social, dos recursos econômicos, sociais e culturais das famílias sobre os destinos escolares. Assim, poderíamos também colocar em discussão a premissa: seria a escola eficaz, ou são “eficazes” os alunos que ela atende? Embora, não seja possível verificar tal premissa no âmbito deste



trabalho, ressaltamos nossa atenção com essa dimensão, nem sempre tão visível, quando olhamos a escola por dentro. Desta forma, apresentamos a seguir, na tabela 4, o Nível Sócio Econômico (NSE) das escolas do município que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental:

**Quadro 2: Nível Sócio Econômico (NSE) das escolas da rede pública de ensino fundamental/anos iniciais de Mariana segundo INEP 2013 e 2015**

| Escola                       | Valor absoluto do NSE 2013 | Classificação por Grupo | Valor absoluto do NSE 2015 | Classificação por Grupo |
|------------------------------|----------------------------|-------------------------|----------------------------|-------------------------|
| E.M. 1                       | 49,28                      | 3                       | 51,35                      | 3                       |
| E.E. 2                       | -                          | -                       | -                          | -                       |
| E.E.3                        | 46,35                      | 3                       | 49,69                      | 3                       |
| E.M. 4                       | 48,96                      | 3                       | 49,31                      | 3                       |
| E.E. 5                       | 56,24                      | 4                       | 54,24                      | 4                       |
| E.E. 6                       | 45,25                      | 3                       | 49,88                      | 3                       |
| E.M. 7                       | 47,99                      | 3                       | 47,88                      | 3                       |
| E.E. 8                       | 56,29                      | 5                       | 57,17                      | 5                       |
| E.M. 9                       | 54,28                      | 4                       | 53,51                      | 4                       |
| E.E. 10                      | 48,80                      | 3                       | -                          | -                       |
| E.M. 11                      | 45,87                      | 3                       | 49,67                      | 3                       |
| <b>E.E. 12 (“Arco-íris”)</b> | <b>50,64</b>               | <b>3</b>                | <b>51,76</b>               | <b>4</b>                |
| E.M. 13                      | 49,92                      | 3                       | 50,38                      | 3                       |
| E.E. 14                      | 47,73                      | 3                       | 46,77                      | 3                       |
| E.M. 15                      | -                          | -                       | -                          | -                       |
| E.M. 16                      | 43,11                      | 2                       | -                          | -                       |
| E.M. 17                      | -                          | -                       | -                          | -                       |
| E.M. 18                      | 41,27                      | 2                       | 44,49                      | 3                       |
| E.M. 19                      | -                          | -                       | 49,31                      | 3                       |

Fonte: Dados retirados do INEP/CENSO (2018) e organizados pela autora.

De acordo com o INEP, o Indicador de Nível Socioeconômico é uma medida cujo objetivo é situar o conjunto dos alunos atendidos por cada escola em uma hierarquia social, caracterizando, de modo geral, o padrão de vida de seu público, definido pela posse de bens domésticos, renda e contratação de serviços pela família dos alunos e pelo nível de escolaridade de seus pais. Os dados utilizados para a construção desse indicador referem-se às respostas dadas pelos alunos aos questionários contextuais da Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), da Prova Brasil e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), referentes aos anos de 2013 e 2015.

O NSE da escola é definido como a média aritmética simples da medida de nível socioeconômico de seus alunos e, para melhor descrever os níveis socioeconômicos e facilitar a compreensão dos resultados, estes são classificados dentro de sete grupos, sendo eles:

GRUPO 1 - Muito Baixo; GRUPO 2 – Baixo; GRUPO 3 - Médio Baixo; GRUPO 4 - Médio, GRUPO 5 - Médio Alto; GRUPO 6 – Alto; e GRUPO 7 - Muito Alto.

A partir dos dados do Quadro 2, podemos observar que a maioria das escolas do município estão classificadas com o NSE Médio Baixo (Grupo 3), tanto em 2013 quanto em 2015. Em 2013, duas escolas tiveram o NSE classificado como Médio (Grupo 4), sendo que em 2015, três instituições, incluindo a escola pesquisada, tiveram o NSE classificado como Médio (Grupo 4), e apenas uma escola apresentou o NSE Médio Alto (Grupo 5), tanto em 2013 quanto em 2015. Porém, quando analisado o IDEB das respectivas escolas (Quadro 1), verifica-se que a escola pesquisada obteve melhores resultados, quando comparada às escolas com a mesma classificação de NSE e com a escola que detém a maior classificação do NSE do município.

Então, diante de tais dados mais gerais e para melhor configurar o público atendido pela escola e a comunidade do distrito, no que se refere ao perfil socioeconômico, foram utilizados dados obtidos por meio da aplicação de um questionário (Apêndice 2) junto aos pais ou responsáveis dos alunos matriculados em 2019 na escola, totalizando 441 questionários distribuídos. Desse total, 202 questionários foram respondidos e tabulados. Os resultados advindos do tratamento dos dados serão apresentados e analisados a seguir.

### 2.2.1 Perfil socioeconômico

O questionário aplicado aos pais ou responsáveis pelos estudantes da escola foi composto por questões fechadas e abertas. O instrumento foi elaborado com um total de oito (8) questões, com o objetivo de captar dados para compor um breve perfil socioeconômico (NSE), abordando os seguintes itens: nível de escolaridade dos pais, situação profissional dos pais, renda familiar e tipo de moradia. Além destes temas, a última questão do questionário tinha o intuito de fazer um levantamento de quantas pessoas da família já haviam estudado na escola pesquisada.

Os questionários foram distribuídos aos 441 alunos matriculados na escola pesquisada, do ensino fundamental ao médio, para serem respondidos pelos pais, mães e responsáveis, exceto no caso dos alunos do turno da noite (ensino médio). Neste caso, os próprios alunos responderam ao questionário (N= 20 alunos), que foi aplicado presencialmente pela pesquisadora. 202 questionários foram respondidos e devolvidos, sendo que 54,95% (111 questionários) deste total foram de familiares de alunos dos anos iniciais do Ensino

Fundamental, evidenciando pistas sobre um maior grau de adesão e participação dos pais às demandas da escola neste segmento de ensino.

A seguir, será apresentada a renda familiar (Tabela 1), o tipo de moradia (Tabela 2), as famílias de acordo com o número de pessoas residindo na moradia (Tabela 3), o grau de escolaridade do pai (Tabela 4), o grau de escolaridade da mãe (Tabela 5), a ocupação do pai (Tabela 6) e a ocupação da mãe (Tabela 7) dos familiares e alunos que responderam ao questionário.

**Tabela 1: Renda familiar<sup>13</sup>**

| <b>Renda familiar</b>      | <b>N.</b>  | <b>%</b>   |
|----------------------------|------------|------------|
| 1 a 2 salários mínimos     | 136        | 67,32      |
| 2 a 3 salários mínimos     | 24         | 11,88      |
| 3 a 4 salários mínimos     | 19         | 9,40       |
| 4 a 5 salários mínimos     | 9          | 4,45       |
| 5 salários mínimos ou mais | 9          | 4,45       |
| Não responderam            | 5          | 2,47       |
| <b>Total</b>               | <b>202</b> | <b>100</b> |

Fonte: Organizada pela autora a partir de dados obtidos em 202 questionários respondidos por familiares e alunos matriculados na escola pesquisada, no mês de junho de 2019.

Os dados mostram que 67,32% das famílias têm renda familiar mensal que varia de um a dois salários mínimos, e 11,88% das famílias têm renda mensal que varia de dois a três salários mínimos, faixas que, de acordo com o Critério Brasil da ABEP, podem ser classificadas como representativas dos estratos socioeconômicos C1 e C2. Em contrapartida, uma porcentagem de 4,45% de famílias declarou ter renda familiar mensal superior ou igual a cinco salários mínimos, sendo posicionados, segundo a mesma associação, nas classes “A”. Desta forma, podemos supor que as famílias atendidas pela escola pesquisada são, em sua maioria, pertencentes às camadas populares. No entanto, por termos apenas o indicador da renda familiar, não temos um conjunto de dados suficientes para analisar as condições socioeconômicas das famílias e as posicionar nos diferentes estratos sociais definidos pelo Critério Brasil.

<sup>13</sup> Foi solicitado aos pais/responsáveis dos alunos da escola pesquisada que indicassem sua renda familiar mensal, considerando todas as formas de rendimento de todas as pessoas que vivem no mesmo domicílio.

**Tabela 2: Tipo de moradia**

| <b>Tipo de moradia</b> | <b>N.</b>  | <b>%</b>   |
|------------------------|------------|------------|
| Aluguel                | 20         | 9,90       |
| Casa Própria           | 171        | 84,65      |
| Casa Cedida            | 10         | 4,95       |
| Não responderam        | 1          | 0,49       |
| <b>Total</b>           | <b>202</b> | <b>100</b> |

Fonte: Organizada pela autora a partir de dados obtidos em 202 questionários respondidos pelas famílias de alunos matriculados na escola pesquisada, no mês de junho de 2019.

A maioria das famílias mora em casa própria (84,65%), fator que provavelmente contribui para certa estabilidade financeira das famílias, e 9,90% pagam aluguel. Uma minoria de 4,95% das famílias reside em imóvel cedido ou emprestado, conforme indicado na Tabela 2.

**Tabela 3: Famílias de acordo com o número de pessoas residindo na moradia**

| <b>Pessoas residindo na casa</b> | <b>N.</b>  | <b>%</b>   |
|----------------------------------|------------|------------|
| 1                                | 1          | 0,49       |
| 2                                | 10         | 4,95       |
| 3                                | 37         | 18,31      |
| 4                                | 84         | 41,58      |
| 5                                | 34         | 16,83      |
| 6                                | 19         | 9,40       |
| 7                                | 3          | 1,48       |
| 8                                | 10         | 4,95       |
| 9                                | 1          | 0,49       |
| 10                               | 1          | 0,49       |
| Não responderam                  | 2          | 0,99       |
| <b>Total</b>                     | <b>202</b> | <b>100</b> |

Fonte: Organizada pela autora a partir de dados obtidos em 202 questionários respondidos pelas famílias de alunos matriculados na escola pesquisada, no mês de junho de 2019.

Segundo os dados da tabela 3, quase metade das famílias respondentes ao questionário (41,58%) representa grupos compostos por quatro pessoas residindo na mesma moradia e 18,31% residem em moradias com três pessoas. Isso evidencia que mais da metade das famílias respondentes não são numerosas, a maioria delas (65,33%) contendo no máximo quatro moradores em uma residência.

**Tabela 4: Grau de escolaridade do pai**

| <b>Escolaridade do pai</b>    | <b>N.</b>  | <b>%</b>   |
|-------------------------------|------------|------------|
| Ensino Fundamental Incompleto | 85         | 42,07      |
| Ensino Fundamental Completo   | 12         | 5,94       |
| Ensino Médio Incompleto       | 24         | 11,88      |
| Ensino Médio Completo         | 50         | 24,75      |
| Ensino Superior Incompleto    | 4          | 1,98       |
| Ensino Superior Completo      | 5          | 2,47       |
| Pós-Graduação                 | 9          | 4,45       |
| Sem escolaridade              | 8          | 3,96       |
| Não responderam               | 5          | 2,47       |
| <b>Total</b>                  | <b>202</b> | <b>100</b> |

Fonte: Organizada pela autora a partir de dados obtidos em 202 questionários respondidos pelas famílias de alunos matriculados na escola pesquisada, no mês de junho de 2019.

**Tabela 5: Grau de escolaridade da mãe**

| <b>Escolaridade da mãe</b>    | <b>N.</b>  | <b>%</b>   |
|-------------------------------|------------|------------|
| Ensino Fundamental Incompleto | 62         | 30,69      |
| Ensino Fundamenta Completo    | 15         | 7,42       |
| Ensino Médio Incompleto       | 23         | 11,38      |
| Ensino Médio Completo         | 58         | 28,71      |
| Ensino Superior Incompleto    | 8          | 3,96       |
| Ensino Superior Completo      | 11         | 5,44       |
| Pós-Graduação                 | 22         | 10,89      |
| Sem escolaridade              | 3          | 1,48       |
| <b>Total</b>                  | <b>202</b> | <b>100</b> |

Fonte: Organizada pela autora a partir de dados obtidos em 202 questionários respondidos pelas famílias de alunos matriculados na escola pesquisada, no mês de junho de 2019.

Os dados das tabelas 4 e 5 mostram de modo geral que os pais e mães não são altamente escolarizados. Somente 8,9% dos pais tiveram acesso ao Ensino Superior, enquanto há uma forte concentração no Ensino Fundamental completo ou incompleto (48,01%). É evidenciado também que os pais são menos escolarizados do que as mães, sendo que 20,29% das mães tiveram acesso ao Ensino Superior, e a concentração da escolaridade das mães está no Ensino Médio completo e incompleto (40,09%). Além disso, se comparado o percentual dos pais sem escolaridade (3,96%) e das mães sem escolaridade (1,48%) podemos perceber que o número de pais sem escolaridade é quase três vezes maior.

As tabelas 6 e 7 abaixo apresentam as ocupações exercidas pelos pais e pelas mães.

**Tabela 6: Ocupação da mãe<sup>14</sup>**

| <b>Agrupamento</b>               | <b>Sub agrupamento das ocupações</b>                               | <b>N.</b>  | <b>%</b>     |
|----------------------------------|--|------------|--------------|
| <b>1 - Alto</b>                  | Empresária   | 1          | 0,49         |
|                                  | Microempreendedor  | 1          | 0,49         |
|                                  | Comerciante  | 4          | 1,98         |
|                                  | <b>SUB-TOTAL</b>   | <b>6</b>   | <b>2,97</b>  |
| <b>2 – Médio Alto</b>            | Professora e pedagoga  | 20         | 9,90         |
|                                  | Diretora de escola   | 1          | 0,49         |
|                                  | Assistente social  | 1          | 0,49         |
|                                  | Dentista   | 1          | 0,49         |
|                                  | Administradora   | 1          | 0,49         |
|                                  | <b>SUB-TOTAL</b>   | <b>24</b>  | <b>11,88</b> |
| <b>3 – Médio - Médio</b>         | Agente de atendimento e atendente de loja                          | 2          | 0,99         |
|                                  | Auxiliar de escritório e de odontologia                            | 2          | 0,99         |
|                                  | Secretária e secretária escolar                                    | 2          | 0,99         |
|                                  | Guarda municipal   | 2          | 0,99         |
|                                  | Enfermeira   | 2          | 0,99         |
|                                  | Técnica em contabilidade e em enfermagem                           | 4          | 1,98         |
|                                  | <b>SUB-TOTAL</b>   | <b>14</b>  | <b>6,93</b>  |
| <b>4 – Médio Inferior</b>        | Ajudante de serviços gerais, costureira, garçonne e repositora     | 10         | 4,95         |
|                                  | Padeira e cozinheira   | 3          | 1,48         |
|                                  | Cabelereira e manicure   | 4          | 1,98         |
|                                  | Auxiliar de Serviços de Educação Básica – ASB e inspetora de aluno | 2          | 0,99         |
|                                  | Gari   | 3          | 1,48         |
|                                  | Motorista e operadora de equipamentos                              | 3          | 1,48         |
|                                  | Servidora pública  | 2          | 0,99         |
|                                  | Vendedora  | 4          | 1,98         |
|                                  | <b>SUB-TOTAL</b>   | <b>31</b>  | <b>15,34</b> |
|                                  | <b>5 – Baixo superior</b>  | Servente   | 4            |
| Cuidadora, doméstica e faxineira |  | 60         | 29,70        |
| <b>SUB-TOTAL</b>                 |  | <b>64</b>  | <b>31,68</b> |
| <b>6 – Baixo Inferior</b>        | Lavradora e artesã   | <b>28</b>  | <b>13,86</b> |
| Autônoma                         | 1  | 0,49       |              |
| Estudante                        | 1  | 0,49       |              |
| Do lar                           | 27   | 13,36      |              |
| Falecida                         | 1  | 0,49       |              |
| Não respondeu                    | 5  | 2,47       |              |
| <b>TOTAL GERAL</b>               |  | <b>202</b> | <b>100</b>   |

Fonte: Organizada pela autora a partir de dados obtidos em 202 questionários respondidos pelas famílias de alunos matriculados na escola pesquisada, no mês de junho de 2019.

<sup>14</sup> Para classificar e agrupar a ocupação dos pais e mães (Tabelas 6 e 7), tomou-se como base Nogueira (2011), que utilizou em seu trabalho a grade classificatória elaborada por Scalón (1999) e Pastore & Valle Silva (2000) em suas obras sobre mobilidade social no Brasil. É importante esclarecer que as informações fornecidas nos questionários nem sempre foram suficientemente precisas. Algumas dificuldades ocorreram na categorização de ocupações ligadas à agricultura, ao artesanato e ao comércio. No caso dos comerciantes, não foi possível determinar o tamanho e o tipo do comércio.

**Tabela 7: Ocupação do pai**

| <b>Agrupamento</b>        | <b>Sub agrupamento das ocupações</b>                                       | <b>N.</b>    | <b>%</b>     |
|---------------------------|--|--------------|--------------|
| <b>1 - Alto</b>           | Empresário   | 1            | 0,49         |
|                           | Microempreendedor  | 2            | 0,99         |
|                           | Comerciante  | 3            | 1,48         |
|                           | <b>SUB-TOTAL</b>   | <b>6</b>     | <b>2,97</b>  |
| <b>2 – Médio Alto</b>     | Professor  | 7            | 3,46         |
|                           | Supervisor chef  | 1            | 0,49         |
|                           | Administração  | 1            | 0,49         |
|                           | <b>SUB-TOTAL</b>   | <b>9</b>     | <b>4,45</b>  |
| <b>3 – Médio - Médio</b>  | Agente de atendimento  | 1            | 0,49         |
|                           | ATB e monitor de alunos  | 2            | 0,99         |
|                           | Técnico da Vale  | 1            | 0,49         |
|                           | Guarda municipal   | 2            | 0,99         |
|                           | Inspetor técnico   | 1            | 0,49         |
|                           | <b>SUB-TOTAL</b>   | <b>7</b>     | <b>3,46</b>  |
| <b>4 – Médio Inferior</b> | Borracheiro, eletricitista e mecânico                                      | 8            | 3,96         |
|                           | Pedreiro, construtor, construtor de blocos e pintor                        | 26           | 12,87        |
|                           | Cabelereiro  | 1            | 0,49         |
|                           | Encarregado, motorista, caminhoneiro e operador de equipamentos e máquinas | 41           | 20,29        |
|                           | Servidor público   | 1            | 0,49         |
|                           | Cozinheiro   | 1            | 0,49         |
|                           | Vendedor   | 1            | 0,49         |
|                           | Porteiro   | 1            | 0,49         |
|                           | Ministro do evangelho  | 1            | 0,49         |
|                           | Retireiro  | 1            | 0,49         |
|                           | Juiz de jogo   | 1            | 0,49         |
| <b>SUB-TOTAL</b>          | <b>83</b>  | <b>41,08</b> |              |
| <b>5 – Baixo Superior</b> | Ajudante de serviços gerais, servente, auxiliar de obras                   | 21           | 10,39        |
|                           | Gari e limpeza urbana  | 7            | 3,46         |
|                           | Garimpeiro   | 1            | 0,49         |
|                           | <b>SUB-TOTAL</b>   | <b>29</b>    | <b>14,35</b> |
| <b>6 – Baixo Inferior</b> | Lavrador, artesão e paneleiro  | 40           | 19,80        |
|                           | Treinador de cavalos   | 1            | 0,49         |
|                           | Carvoeiro  | 1            | 0,49         |
|                           | Vigia  | 2            | 0,99         |
|                           | <b>SUB-TOTAL</b>   | <b>44</b>    | <b>21,78</b> |
| Autônomo                  |  | 6            | 2,97         |
| Aposentado                |  | 3            | 1,48         |
| Desempregado              |  | 2            | 0,99         |
| Falecido                  |  | 3            | 1,48         |
| Não respondeu             |  | 10           | 4,95         |
| <b>TOTAL</b>              |  | <b>202</b>   | <b>100</b>   |

Fonte: Organizada pela autora a partir de dados obtidos em 202 questionários respondidos pelas famílias de alunos matriculados na escola pesquisada, no mês de junho de 2019.

Conforme os dados indicam, 41,08% dos pais exercem ocupações classificadas e agrupadas como Médio Inferior: são pais mecânicos, borracheiros, eletricitistas, pedreiros, motoristas, caminhoneiros, operários, etc.. Essas ocupações, em sua grande parte, exigem pouca qualificação. Os dados também mostram que, mesmo com maior grau de escolaridade

que os pais, a concentração das ocupações das mães está no agrupamento Baixo Superior (31,68%). Temos mães: serventes, cuidadoras, domésticas e faxineiras, ocupações que exigem também pouca qualificação. No entanto, é preciso destacar que 13,36% das mães declararam exercer estritamente atividades ser “do lar” e 13,86% das mães exercem ocupações (lavradora e artesã) agrupadas em Baixo Inferior.

Referente aos pais, uma porcentagem significativa (21,78%) exerce profissões agrupadas em Baixo Inferior, sendo que 19,80% são pais artesãos, lavradores e paneiros. É possível perceber que existe um número considerável de pais e mães que trabalham com o artesanato, a produção de panela de pedra e com a lavoura.

Em relação ao exercício de ocupações mais qualificadas, quando comparadas as ocupações dos pais e das mães, ambas possuem o mesmo percentual (2,97%) nas ocupações do agrupamento Alto, sendo estes pais e mães empresários, microempreendedores e comerciantes. Referente às ocupações agrupadas em Médio Alto, 11,88% das mães exercem ocupações nesta faixa enquanto apenas 4,45% dos pais exercem ocupações na mesma faixa.

Os dados nos confirmaram tratar-se de uma escola pública que atende a um público heterogêneo do ponto de vista socioeconômico, supostamente composto por famílias de camadas populares e de estratos inferiores das camadas médias. Além disso, somam-se a sua localização em um distrito distante da sede. E mesmo diante de uma realidade social que poderia induzir a um provável desempenho inferior da escola nos exames oficiais - pois sabemos, desde estudos clássicos da sociologia da educação, o efeito da origem social nos destinos escolares, e de estudos mais contemporâneos que demonstram que escolas com alto NSE costumam apresentar resultados mais positivos do que escolas que atendem a um público mais desfavorecido do ponto de vista socioeconômico (BARBOSA, 2009; COSTA; KOLINSKI, 2006; JENCKS, 2008; SOARES, 2005), a escola estudada apresenta resultados positivos nos exames oficiais e uma boa reputação perante a comunidade. Esses elementos foram importantes para definir o campo da investigação com a intenção de examinar os fatores intraescolares e os efeitos de uma escola específica, para verificar os elementos do cotidiano escolar que estimulam os alunos a um bom desenvolvimento durante os anos iniciais do Ensino Fundamental e podem ser associados a um efeito positivo dos resultados da escola.



### 2.2.2 A inserção no campo de pesquisa

Após a definição da escola como campo da investigação, o primeiro contato com a direção para apresentação do projeto de pesquisa aconteceu no dia 18 de novembro de 2018. A diretora foi receptiva e se mostrou de acordo com a realização da investigação. Recebi sua autorização, porém, ela me adiantou que iria renunciar ao cargo no ano seguinte, período no qual seria realizada a pesquisa de campo. Mas, garantiu que este não seria um problema para a realização da pesquisa, pois já tinha em vista um substituto que seria indicado ao cargo pelo colegiado, e se prontificou a repassar a proposta de pesquisa para quem a substituísse.

No dia 25 de abril de 2019, retornei à escola para conhecer o novo diretor e apresentar o projeto de pesquisa. Em nossa conversa, o diretor alegou não ter conhecimento prévio da pesquisa, mas tentou justificar o desconhecimento descrevendo inúmeros acontecimentos que dificultaram sua nomeação. Segundo o seu relato, ele havia tomado posse no cargo a menos de dez dias, sua nomeação aconteceu no dia 16 de abril de 2019. Mesmo assumindo o cargo recentemente, ele não se mostrou contrário ao desenvolvimento da pesquisa e, ao final da conversa, ele nos deu autorização para a realização da pesquisa e me convidou a participar de uma Assembleia Geral com a Comunidade Escolar que aconteceria no dia seguinte.

A Assembleia Geral com a Comunidade Escolar foi realizada no dia 26 de abril de 2019, no auditório da escola, no período da noite, com início às 18h, e com duração de cerca de duas horas. Toda a comunidade foi convocada a participar. Houve um número razoável de participantes. Os assuntos tratados foram questões administrativas, eleições e nomeações do caixa escolar, tesoureiro, comissão de licitações, representantes de pais, alunos, e da comunidade como membros do colegiado. Foram discutidos o calendário escolar e o cumprimento de regras da escola. Destaca-se que, já nesta primeira oportunidade de contato direto com a escola, embora ainda de modo informal, foi possível perceber uma das dinâmicas de interação da escola com a comunidade escolar, sendo que todas as pessoas presentes (profissionais da escola, estudantes e familiares) tiveram participação ativa, ouviram e foram ouvidos pela direção.

A seguir, detalharemos as características da escola pesquisada, com a intenção de traçar uma configuração inicial do campo da pesquisa. Essa configuração levará em conta informação coletadas em documentos escolares e durante as visitas observacionais, sendo que a observação de campo se iniciou oficialmente no dia 13 de maio de 2019, com a regularidade de três dias por semana, no horário de 12h 30min às 16h 50min.

### 2.2.3 As configurações do distrito e da escola

O campo empírico deste estudo é uma escola estadual, situada em um distrito da cidade de Mariana – MG, localizado à 27 km da sede. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), este distrito tem uma população de 2 261 habitantes (dados do Censo de 2010). O local aparenta ser tranquilo, os moradores são receptivos, e uma das falas mais recorrentes destes moradores é “aqui todo mundo conhece todo mundo”, sendo esta interação próxima entre as pessoas, uma característica comum das comunidades pequenas.

No distrito existe uma queda d’água de 14 metros de altura, que é o seu principal atrativo. Além desta cachoeira, o distrito também é conhecido pelos artesanatos produzidos e comercializados por moradores do local, principalmente os feitos em pedra-sabão. Os artesanatos, artigos feitos em pedra-sabão, madeira, pita e sisal, são fonte de renda para muitas famílias desta comunidade. Os objetos são tão apreciados, dentro e fora da comunidade, que uma das manifestações culturais da localidade tem como nome “Festa da Panela de Pedra”, a tradicional festa acontece sempre no mês de julho, e além de ser um momento de lazer para os moradores, atrai muitos turistas que vão em busca de conhecer as riquezas naturais do distrito, a cultura e o artesanato, movimentando a economia do local.

De acordo com relato dos moradores, nos últimos anos, o distrito tem crescido bastante, possui muitas casas novas, ruas recentemente asfaltadas e outras em processo de obras. Porém, a escola pesquisada está situada na parte central do distrito, em um prédio antigo, inaugurado em 1965. De acordo com as informações sobre o histórico da instituição contidas no Regimento Escolar, em 1962 foi criada a Escola de 1ª a 4ª série (que atualmente seria a Escola de 1º ao 5º ano). Cada professora cedia um cômodo de sua casa para o funcionamento das classes, a título precário. Em 1965, a Prefeitura Municipal de Mariana construiu um prédio para o funcionamento da escola, o qual possuía apenas três salas de aula, o gabinete para a Diretora, um banheiro para docentes e dois para discentes, sendo seis classes atendidas em dois turnos. No ano de 1974, devido ao número sempre crescente de alunos, foi necessário que se alugasse uma casa para o funcionamento de mais três classes. Em 1977, foi iniciada a obra de ampliação do prédio, para construção de mais quatro salas de aula, uma sala para a Diretora, uma cantina e um pátio para recreação e prática de Educação Física. No início do ano de 1980, houve uma extensão das séries atendidas com o funcionamento da 5ª série (atual 6º ano), e, a partir daquele ano, posteriormente passaram a atender também as 6ª, 7ª e 8ª séries (atuais 7º, 8º e 9º anos). Em 1984 foi criado o ensino de 3º Período do Pré-escolar e depois de dois anos a escola passa a ter também uma turma de 2º Período do Pré-escolar (no

momento presente a educação infantil é ofertada pela rede municipal). O Ensino Médio só começou a ser ofertado a partir do ano de 2014. Atualmente a escola oferece ensino fundamental (1º ao 9º ano) e ensino médio.

O quadro 3 a seguir mostra o número de alunos matriculados nessa escola no ano corrente de 2019.

**Quadro 3: Total de alunos enturmados no período letivo do ano 2019**

| Tipo de ensino: Ensino Regular – Ensino Médio              |       |              |
|--|-------|--------------|
| Série/ano escolar  | Turno | Nº de alunos |
| 1º ano A   | Manhã | 26           |
| 1º ano B   | Manhã | 28           |
| 2º ano A   | Manhã | 27           |
| 2º ano B   | Noite | 12           |
| 3º ano A   | Manhã | 24           |
| 3º ano B   | Noite | 13           |
| Total de alunos:   |       | 130          |
| Tipo de ensino: Ensino Regular – Ensino Fundamental        |       |              |
| Turma  | Turno | Nº de alunos |
| 1º ano Amarelo   | Tarde | 18           |
| 1º ano Azul  | Tarde | 18           |
| 2º ano Branco  | Tarde | 26           |
| 3º ano Azul  | Tarde | 19           |
| 3º ano Amarelo   | Tarde | 19           |
| 4º ano Amarelo   | Tarde | 16           |
| 4º ano Azul  | Tarde | 16           |
| 5º ano Branco  | Tarde | 26           |
| 6º ano A   | Manhã | 23           |
| 6º ano B   | Manhã | 22           |
| 7º ano A   | Manhã | 24           |
| 7º ano B   | Manhã | 22           |
| 8º ano   | Manhã | 32           |
| 9º ano   | Manhã | 30           |
| Total de alunos:   |       | 311          |
| <b>Total de alunos nas três etapas da educação básica:</b> |       | <b>441</b>   |

Fonte: Dados obtidos em documentos da escola e organizados pela autora.

As primeiras visitas observacionais na escola possibilitaram a construção do cenário institucional, em que se percebeu um ambiente tranquilo e organizado. A escola é totalmente cercada por muros, os fundos e as laterais fazem divisas com casas residenciais, e a frente dá diretamente para a rua, os portões têm horário para abrir e fechar, e o ambiente parece ser seguro.

A estrutura física da escola não é muito grande, em uma parte do prédio são dois pavimentos, tanto o andar de cima quanto o de baixo são compostos por salas de aula, no total são onze salas de aula no prédio todo, sendo que uma pequena sala é usada como depósito. Além das salas de aula, o prédio possui três banheiros, dois utilizados pelos alunos, sendo um feminino e um masculino, e o terceiro banheiro é reservado para uso dos funcionários. A cozinha da escola é bem pequena, assim como o pátio que, apesar das péssimas condições é muito utilizado, tanto no horário de recreio e nas aulas de Educação Física, como também nas festas comemorativas e em outras ocasiões, como nas Feiras de Ciência e Cultural. A falta de uma quadra coberta para realização das aulas de educação física e para os momentos de recreação é uma queixa que aparece na fala de todos os entrevistados, e durante as observações foi possível perceber o incômodo gerado pela falta desse espaço específico, exemplo disso é o fato de que no turno da manhã existe um rodízio<sup>15</sup> de salas para que nenhuma turma seja prejudicada pelo barulho gerado durante as aulas de educação física, pois existem duas salas de aula que são localizadas de frente para o pátio onde são realizadas as aulas de educação física. O rodízio de salas foi organizado para que não haja aulas nessas duas salas nos horários de educação física no pátio. Alunos e professores se orientam por meio de um quadro de horários; aparentemente este processo causa alguns transtornos, como perda de tempo para o início das aulas devido a desordem causada pela troca de salas<sup>16</sup>. A instituição possui um laboratório de informática com acesso à Internet, que pode ser usado pelos alunos para realização de trabalhos e pesquisa. A sala de informática é o único espaço público de acesso à internet na comunidade. O espaço do refeitório é coberto e utilizado tanto para refeições e lanches quanto como espaço para estudos e trabalhos em grupo, fora do horário de recreio. A sala dos professores é bem pequena e faz divisão com a sala da supervisão, o mesmo acontece com a sala do diretor, da secretaria e da administração. A escola possui biblioteca com acervo literário e livros didáticos e paradidáticos para o uso de

---

<sup>15</sup> O rodízio é realizado apenas no período da manhã devido o maior número de turmas neste turno.

<sup>16</sup> As observações participantes foram realizadas durante o turno da tarde, porém, para melhor conhecermos o funcionamento da escola, foram realizadas duas visitas à escola nos turnos da manhã e da noite.

professores e alunos. A escola possui também um auditório, que é utilizado em reuniões e até mesmo nas aulas para apresentação de trabalhos, e outras atividades.

O prédio não possui uma boa iluminação, nem boa ventilação. Uma das pedagogas relatou que parte do telhado precisa de reforma, e é possível observar que o piso e as paredes também necessitam de grandes reparos. Um dos alunos da escola é cadeirante, porém o prédio não possui nenhum tipo de adaptação para atender às suas necessidades, nem na edificação, nem nos mobiliários, nem mesmo no banheiro. Para a sua locomoção, o aluno depende do auxílio dos funcionários ou dos colegas, e uma funcionária Auxiliar de Serviços de Educação Básica (ASB) fica responsável em levá-lo ao banheiro, sempre que necessário. Em todas as entrevistas realizadas, a estrutura física do prédio foi citada como ponto negativo da escola. Em relação a esse aspecto, um dos relatos que mais se destacou foi o do vice-diretor, quando ele diz: “já é feito um bom trabalho em nossa escola, imagina o que faríamos em um espaço melhor, mais estruturado, que realmente atendesse todas as nossas necessidades...”. De acordo com Rutter *et al.* (2008), é perfeitamente possível uma escola conseguir bons resultados apesar de fatores físicos desfavoráveis, tais como o tamanho da escola, idade dos prédios ou espaço disponível. No entanto, há estudos brasileiros e internacionais que mostram o efeito da infraestrutura no desempenho da escola, demonstrando a necessidade de condições mínimas de infraestrutura física para seu bom funcionamento (BARBOSA, 2009; CASASSUS, 2002; FRANCO *et al.*, 2007; OLIVEIRA, 2015; SOARES, 2002, 2004). Segundo relatos da atual diretora, a escola aguardava, até o momento em que a pesquisa estava sendo realizada, verbas do governo estadual para uma reforma do prédio com objetivo de expandir o espaço físico e realizar reparos necessários em sua estrutura. Outro problema para a escola tem sido a falta de manutenção dos equipamentos, um dos recursos mais utilizados pelos professores é a reprografia, porém a impressora onde as cópias são feitas apresenta defeitos constantemente e a escola é afetada também pela carência de insumos necessários ao funcionamento do serviço, como cartuchos de tinta ou peças de reposição.

Quanto ao quadro de funcionários, em 2019, foram listados 56 servidores, distribuídos conforme apresentado a seguir:

**Quadro 4: Quadro geral dos funcionários da escola segundo função profissional**

| <b>Servidores/Funções</b>                         | <b>N</b>  |
|---|-----------|
| Diretora  | 1         |
| Vice-diretor                                      | 1         |
| Secretário  | 1         |
| Assistente Técnico da Educação Básica - ATB       | 4         |
| Pedagogas   | 2         |
| Professores do 1º ao 5º ano                       | 9         |
| Professora de apoio                               | 1         |
| Eventual  | 1         |
| Professor de uso e ensino da Biblioteca           | 3         |
| Auxiliar de Serviços de Educação Básica - ASB     | 9         |
| Professores do 6º ao 9º ano e médio <sup>17</sup> | 25        |
| <b>Nº total de funcionários</b>                   | <b>56</b> |

Fonte: Dados retirados de documentos da escola e organizados pela autora.

No quadro seguinte, são apresentados, de acordo com as funções dos servidores administrativos e de gestão, o tempo de serviço, o vínculo empregatício e quais funcionários são moradores do distrito onde a escola está localizada.

---

<sup>17</sup> Um mesmo docente atua em mais de uma etapa de ensino, explicando a divergência no número total.

**Quadro 5: Servidores da escola segundo situação e função profissional**

| <b>Servidores/Função</b>                               | <b>Tempo de serviço na escola</b> | <b>Efetivo/Designado</b> | <b>Morador do distrito (sim/não)</b> |
|--|-----------------------------------|--------------------------|--------------------------------------|
| Diretor  | 1 mês                             | Efetivo                  | Não                                  |
| Vice-diretor   | 27 anos                           | Efetivo                  | Sim                                  |
| Secretário   | 6 anos                            | Efetivo                  | Sim                                  |
| ATB – Apoio na secretaria (Ajuste Funcional)           | 25 anos                           | Efetivo                  | Sim                                  |
| ATB – Apoio na secretaria (Ajuste Funcional)           | 5 anos                            | Efetivo                  | Sim                                  |
| ATB - Financeiro                                       | 4 anos                            | Designado                | Sim                                  |
| ATB - Financeiro                                       | 4 anos                            | Designado                | Sim                                  |
| Pedagoga Ensino Fundamental anos iniciais              | 15 anos                           | Efetivo                  | Sim                                  |
| Pedagoga Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio | 2 anos                            | Designado                | Não                                  |
| Professora de uso da Biblioteca 1                      | 5 anos                            | Efetivo                  | Sim                                  |
| Professora de uso da Biblioteca 2 (Ajuste Funcional)   | 26 anos                           | Efetivo                  | Sim                                  |
| Professora de uso da Biblioteca 3                      | 5 anos                            | Efetivo                  | Sim                                  |
| ASB 1  | 10 anos                           | Designado                | Sim                                  |
| ASB 2  | 22 anos                           | Designado                | Sim                                  |
| ASB 3  | 13 anos                           | Designado                | Sim                                  |
| ASB 4  | 2 anos                            | Designado                | Sim                                  |
| ASB 5  | 5 anos                            | Designado                | Sim                                  |
| ASB 6  | 13 anos                           | Designado                | Sim                                  |
| ASB 7  | 5 anos                            | Designado                | Sim                                  |
| ASB 8  | 18 anos                           | Designado                | Sim                                  |
| ASB 9  | 5 anos                            | Designado                | Sim                                  |

Fonte: Dados retirados de documentos da escola e organizados pela autora.

A seguir apresentamos também dados referentes aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Quadro 3), aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental (Quadro 4) e aos professores do Ensino Médio (Quadro 5).



**Quadro 6: Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental – N = 11**

| <b>Servidores/Função</b> | <b>Tempo de serviço na escola</b> | <b>Efetivo/ Designado</b> | <b>Morador do distrito (sim/não)</b> |
|--------------------------|-----------------------------------|---------------------------|--------------------------------------|
| Professor 1              | 30 anos                           | Designada                 | Sim                                  |
| Professor 2              | 10 anos                           | Designada                 | Sim                                  |
| Professor 3              | 3 anos                            | Designada                 | Sim                                  |
| Professor 4              | 9 anos                            | Designado                 | Sim                                  |
| Professor 5 (substituta) | 1 mês                             | Designada                 | Não                                  |
| Professor 6              | 12 anos                           | Designado                 | Sim                                  |
| Professor 7              | 3 anos                            | Designada                 | Sim                                  |
| Professor 8              | 20 anos                           | Designada                 | Sim                                  |
| Professor 9              | 9 anos                            | Designado                 | Sim                                  |
| Professor 10 (Eventual)  | 22 anos                           | Efetiva                   | Sim                                  |
| Professora 11 (de apoio) | 5 meses                           | Designado                 | Não                                  |

Fonte: Dados retirados de documentos da escola e organizados pela autora.

**Quadro 7: Professores dos anos finais do Ensino Fundamental – N = 17**

| <b>Servidores/Função</b> | <b>Tempo de serviço na escola</b> | <b>Efetivo/ Designado</b> | <b>Morador do distrito (sim/não)</b> |
|--------------------------|-----------------------------------|---------------------------|--------------------------------------|
| Professor 1              | 2 anos                            | Designado                 | Sim                                  |
| Professor 2              | 14 anos                           | Efetiva                   | Sim                                  |
| Professor 3              | 1 mês                             | Efetiva                   | Não                                  |
| Professor 4              | 7 meses                           | Designado                 | Não                                  |
| Professor 5              | 20 anos                           | Efetivo                   | Sim                                  |
| Professor 6              | 7 meses                           | Designado                 | Não                                  |
| Professor 7              | 4 anos                            | Efetivo                   | Sim                                  |
| Professor 8              | 6 anos                            | Efetivo                   | Sim                                  |
| Professor 9              | 2 anos                            | Designado                 | Não                                  |
| Professor 10             | 5 anos                            | Efetivo                   | Sim                                  |
| Professor 11             | 14 anos                           | Efetivo                   | Sim                                  |
| Professor 12             | 17 anos                           | Efetivo                   | Sim                                  |
| Professor 13             | 22 anos                           | Efetivo                   | Sim                                  |
| Professor 14             | 2 anos                            | Designado                 | Não                                  |
| Professor 15             | 2 anos                            | Designado                 | Sim                                  |
| Professor 16             | 17 anos                           | Designado                 | Sim                                  |
| Professor 17             | 2 anos                            | Efetivo                   | Sim                                  |

Fonte: Dados retirados de documentos da escola e organizados pela autora.

**Quadro 8: Professores do Ensino Médio – N = 17**

| <b>Servidores/Função</b> | <b>Tempo de serviço na escola</b> | <b>Efetivo/ Designado</b> | <b>Morador do distrito (sim/não)</b> |
|--------------------------|-----------------------------------|---------------------------|--------------------------------------|
| Professor 1              | 2 anos                            | Designado                 | Sim                                  |
| Professor 2              | 1 mês                             | Efetiva                   | Não                                  |
| Professor 3              | 7 meses                           | Designado                 | Não                                  |
| Professor 4              | 20 anos                           | Efetivo                   | Sim                                  |
| Professor 5              | 14 anos                           | Efetivo                   | Sim                                  |
| Professor 6              | 4 anos                            | Efetivo                   | Sim                                  |
| Professor 7              | 6 anos                            | Efetivo                   | Sim                                  |
| Professor 8              | 2 anos                            | Designado                 | Sim                                  |
| Professor 9              | 5 anos                            | Efetiva                   | Sim                                  |
| Professor 10             | 3 anos                            | Designado                 | Sim                                  |
| Professor 11             | 17 anos                           | Designado                 | Sim                                  |
| Professor 12             | 5 meses                           | Designado                 | Não                                  |
| Professor 13             | 22 anos                           | Efetivo                   | Sim                                  |
| Professor 14             | 2 anos                            | Designado                 | Não                                  |
| Professor 15             | 2 anos                            | Designado                 | Sim                                  |
| Professor 16             | 14 anos                           | Efetivo                   | Sim                                  |
| Professor 17             | 2 anos                            | Efetivo                   | Sim                                  |

Fonte: Dados retirados de documentos da escola e organizados pela autora.

Por meio dos quadros acima é possível perceber que a maioria dos funcionários mora no distrito no qual a escola está localizada, sendo que de 56 funcionários apenas nove (16,1%) não são moradores do distrito. Por meio dos relatos de muitos desses sujeitos, durante as observações realizadas, podemos chegar à conclusão de que boa parte deles já estudaram na escola, e/ou são pais ou têm parentes que são alunos da escola. Outro fato que chama a atenção é que o tempo de serviço dos funcionários dos anos iniciais do ensino fundamental, nesta escola, mostra certa estabilidade no quadro profissional nesta etapa de ensino, mesmo que a maior parte deles seja designado, ou seja, não pertence ao quadro efetivo da instituição.

Logo que iniciei as observações no campo, fui apresentada para as pedagogas e professores que estavam presentes na escola. Em uma primeira conversa com a pedagoga responsável pela coordenação dos anos iniciais do ensino fundamental, apresentei a ela os

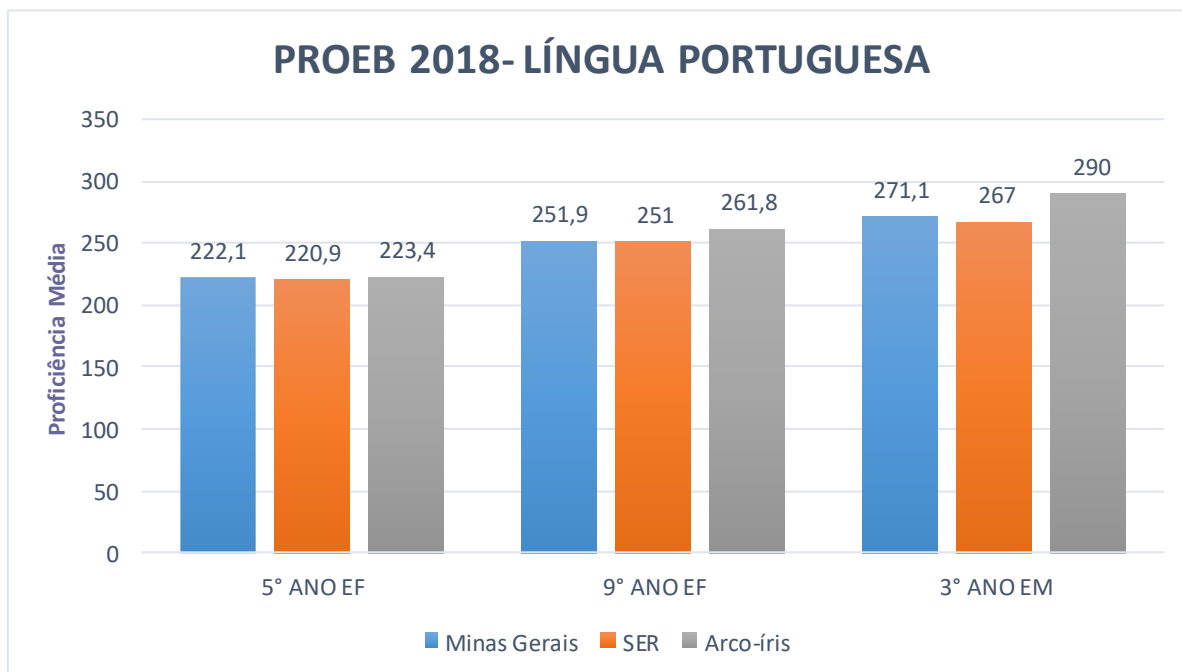
objetivos e metodologia desta pesquisa e, logo em seguida ela me pediu que a auxiliasse na análise de alguns Itinerários Avaliativos, e na elaboração de um plano de ação.

Os Itinerários Avaliativos são documentos enviados à escola pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, por meio da Superintendência de Avaliação Educacional, como instrumentos pedagógicos e tecnológicos para apoiar as escolas e contribuir na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). São 13 itinerários divididos em 4 eixos, sendo eles: relação da escola com a comunidade; direito à aprendizagem; gestão democrática e participativa; e fortalecimento do trabalho coletivo. Esses eixos seriam utilizados como base para a elaboração dos Planos de Ação. O PPP é dividido em três partes: Marco Referencial; Diagnóstico; e Plano de Ação. O Marco Referencial é a posição da escola em relação a sua identidade, visão de mundo, valores, objetivos e compromissos. O Marco Referencial deve nortear o Diagnóstico e os Planos de Ação. O Diagnóstico é o instrumento de análise da realidade na qual a escola está inserida. A escola procura conhecer sua realidade, por meio da utilização de dados e informações, identificando e priorizando as oportunidades de melhoria, que serão trabalhadas pelos Planos de Ação. Os Planos de Ação definem a atuação da escola a partir das necessidades identificadas no diagnóstico e a escola deve possuir ferramentas para monitorar sua execução e avaliar seus resultados, através de indicadores, metas, painéis e reuniões. Segundo consta nos documentos da escola, os Planos de Ação precisam ser coerentes com o Marco Referencial. Cada parte do PPP tem uma previsão de revisão e atualização, sendo que o Marco Referencial é revisado à médio prazo, dentro do período de 3 a 4 anos, o Diagnóstico é revisado e atualizado anualmente, assim como os Planos de Ação. Este é um processo que exige a participação de todos da comunidade escolar, pois uma gestão democrática é essencial para a administração da escola e está prevista tanto na LDB quanto no Plano Nacional de Educação (PNE). A participação de toda a comunidade escolar na elaboração, execução e avaliação do PPP é essencial para que haja sentimento de pertencimento entre os atores e reconhecimento do Projeto como referência para a percurso a ser percorrido para que os objetivos traçados pela escola sejam alcançados.

Após me inteirar sobre os documentos, a pedagoga me solicitou ajuda para fazer o levantamento de alguns dados referentes ao desempenho/proficiência dos alunos da escola nas avaliações externas, que posteriormente seriam usados em uma reunião com os professores, a equipe pedagógica e gestores para discutirem e analisarem a realidade na qual a escola está inserida, possibilitando identificar e priorizar as oportunidades de melhoria, que serão trabalhadas pelos Planos de Ação.

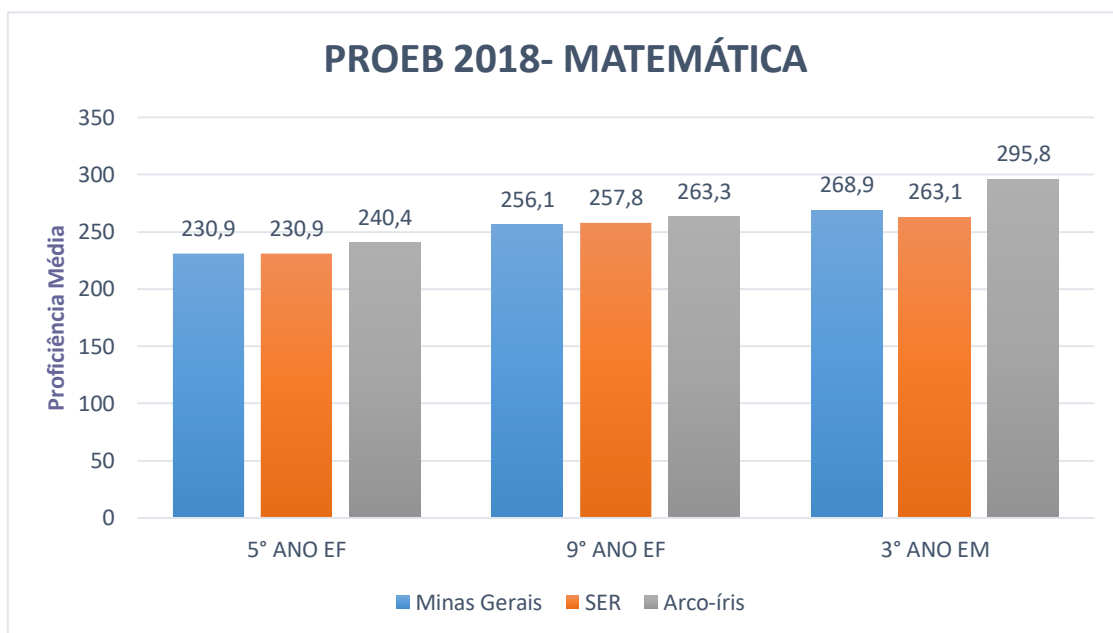
A partir do contato com estes documentos, foi possível identificar os seguintes resultados da escola no Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) de 2018 apresentados nos gráficos a seguir:

**Gráfico 1: Proficiência Média no PROEB 2018 em Língua Portuguesa**



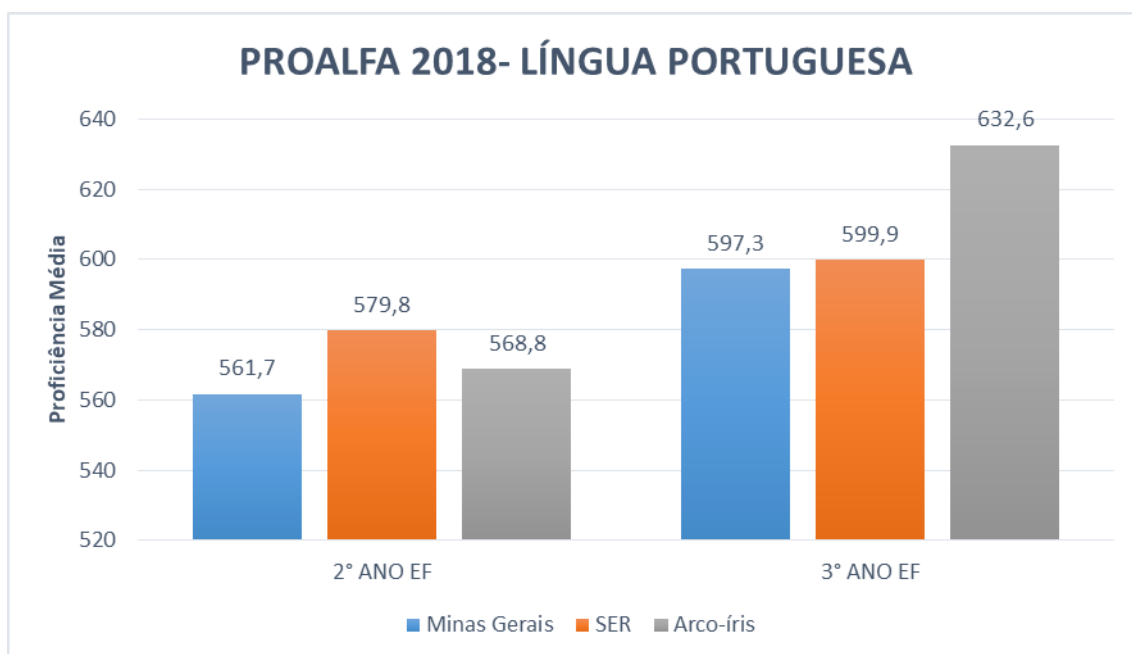
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do SIMAVE.

**Gráfico 2: Proficiência Média no PROEB 2018 em Matemática**



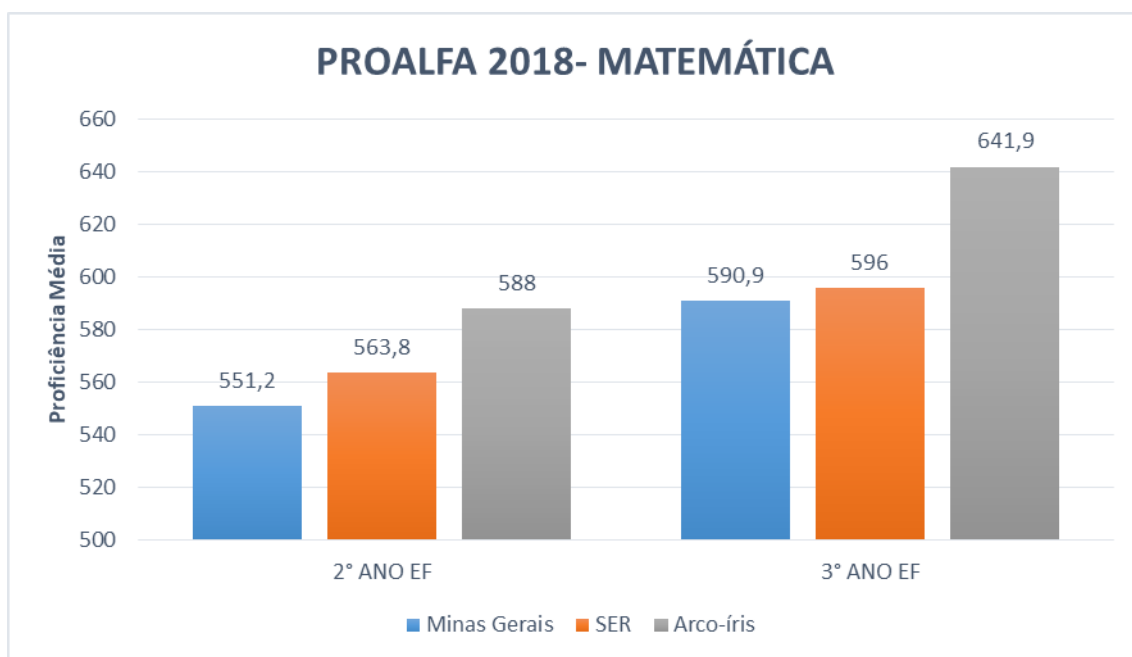
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do SIMAVE.

**Gráfico 3: Proficiência Média no PROALFA 2018 em Língua Portuguesa**



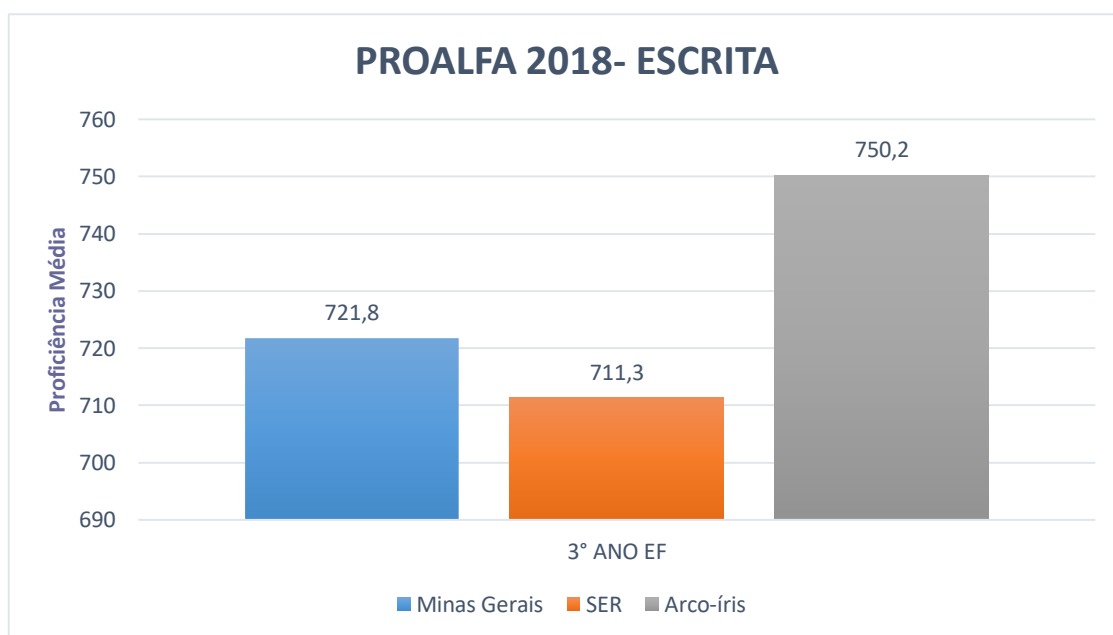
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do SIMAVE.

**Gráfico 4: Proficiência Média no PROALFA 2018 em Matemática**



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do SIMAVE.

**Gráfico 5: Proficiência Média no PROALFA 2018 em Escrita**



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do SIMAVE.

O Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) fazem parte do SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação Educacional, uma política pública da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - SEE/MG. O PROALFA avalia os alunos do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e em Matemática. A primeira aplicação do PROALFA foi realizada em 2005, de forma amostral. O PROEB avalia os estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio nos anos pares, e nos anos ímpares, avalia o 7º ano do Ensino Fundamental e o 1º ano do Ensino Médio, além do 3º ano do Ensino Médio. O PROEB teve sua primeira edição em 2000. O intuito dessas avaliações educacionais em larga escala, das quais todas as escolas da jurisdição participam, é produzir diagnósticos sobre o desempenho dos estudantes nas áreas dos conhecimentos avaliados na rede pública do estado de Minas Gerais, possibilitando que ações de intervenção sejam realizadas pelas escolas a partir das fragilidades identificadas nas aprendizagens dos alunos.

Os resultados da E.E. “Arco-íris” tanto no PROEB quanto no PROALFA são superiores às médias do Estado e da Secretaria Regional de Educação (SRE) em todas as modalidades, exceto no PROALFA 2018 em Língua Portuguesa no 2º ano do Ensino Fundamental (Gráfico 3). Assim, na perspectiva conceitual desta modalidade de avaliação observa-se que, diante dos resultados, a escola deverá trabalhar as dificuldades identificadas aperfeiçoando os métodos de ensino e aprimorando os recursos didáticos, com o objetivo de reverter esses resultados, melhorando a aprendizagem desses alunos.

No geral, os resultados da escola são positivos, em consonância com os seus índices no IDEB, e reafirmam o bom desempenho dos estudantes nas avaliações externas. Os resultados que mais chamam a atenção são do PROALFA, com exceção do 2º ano do Ensino Fundamental, em que o resultado das demais etapas de ensino atingiram índices de excelência. Em Língua Portuguesa, o 3º ano do Ensino Fundamental (Gráfico 3) chegou a mais de 30 pontos de diferença em relação às médias do Estado e da SRE. Em Matemática (Gráfico 4), esta diferença foi ainda maior, ultrapassando 45 pontos. No quesito Escrita (Gráfico 5) também houve uma diferença significativa, sendo que a escola teve uma média de 33 pontos a mais em relação ao Estado e a SRE.

A seguir, serão apresentadas ao longo do capítulo 3, experiências vivenciadas durante a pesquisa de campo e a análise dos dados coletados por meio da observação participante e da realização das entrevistas.



## CAPÍTULO III – ANALISANDO OS DADOS: ALGUNS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE UMA “BOA ESCOLA”

Em um estudo de caso, a pretensão é investigar um fenômeno contemporâneo específico dentro de um contexto real (SARMENTO, 2011); desta forma, a análise dos dados é realizada simultaneamente ao trabalho de campo na medida em que as observações do pesquisador são constantemente interpretadas. Em seguida, é feita uma análise mais detalhada dos registros realizados a partir da observação participante, fazendo o cruzamento com informações recolhidas por meio das entrevistas e da pesquisa documental. Sarmiento (2011) denomina esse processo de “triangulação de dados”. De acordo com esse autor, a triangulação de dados é extremamente importante em um estudo de caso para a confirmação de informações por não permitir que a pesquisa seja tendenciosa. Desta forma, neste capítulo apresentaremos os resultados das análises dos dados provenientes da observação, entrevistas e documentos, extraindo o que eles revelam de fatores que explicariam o desempenho atípico da escola. Entretanto, iremos inicialmente apresentar alguns desafios encontrados pela pesquisadora durante o processo de coleta de dados.

### 3.1 Experiências no campo

A observação participante foi a primeira etapa da pesquisa de campo, realizada por meio de visitas observacionais no distrito e na escola pesquisada. Esse processo de observação foi orientado mediante um roteiro de observação<sup>18</sup> dividido em seis eixos e suas respectivas categorias pré-definidos mediante o estudo minucioso da teoria que embasa essa pesquisa. Todas as observações referentes aos eixos foram registradas no diário de campo e organizadas por meio da utilização de uma grade de observação que condensa os diversos registros observacionais em cada eixo. Os eixos e categorias além de contribuir para organizar o processo de observação participante, orientaram a formulação dos roteiros de entrevistas e a análise de todos os dados coletados.

A observação participante teve duração de aproximadamente quatro meses, tendo início em 13 de maio de 2019, com a regularidade de três dias por semana, no horário de 12h 30min às 16h 50min, e sendo encerradas no dia 13 de setembro de 2019.

---

<sup>18</sup> Ver roteiro em sua integralidade no Apêndice 1.

O tempo em uma pesquisa, em particular na perspectiva qualitativa, é algo crucial. Teixeira (2011, p.87) afirma que as temporalidades implicadas na pesquisa social vão para além dos cronogramas “e comportam uma delicada equação de tempos e ritmos perceptíveis em três eixos da estrutura e dinâmica temporal na pesquisa social, três cadências a serem sincronizadas”. O primeiro eixo, segundo a autora, estaria relacionado ao tempo da vida cotidiana do pesquisador e ao seu ritmo, não somente referente ao tempo de trabalho com a pesquisa, mas a sincronização do tempo do seu dia a dia, sendo esse pesquisador um possível trabalhador, pai/mãe, filho/filha, marido/esposa, etc.. Existe a necessidade de dividir o tempo e utilizá-lo adequadamente. O segundo eixo estaria relacionado às atividades a serem realizadas na pesquisa qualitativa, o pesquisador precisa se organizar para realizar a pesquisa de campo, as leituras e a escrita, além de ser necessário adequar os tempos, ritmos e horários do pesquisador aos da instituição pesquisada. Nesse eixo estamos diante das temporalidades não somente do pesquisador, mas também dos sujeitos pesquisados. O terceiro eixo está ligado aos prazos estipulados pelas universidades, instituições de pesquisa e agências de fomento. Portanto, concordando com a perspectiva de Teixeira (2011), foi necessário articular esses três tipos de temporalidade: o tempo da vida cotidiana do pesquisador; da instituição escolar e sujeitos pesquisados; e da UFOP, universidade a qual a pesquisa está vinculada. Essa foi uma das tarefas mais complexas de toda a pesquisa, principalmente em relação à adequação ao tempo dos sujeitos pesquisados, ter que estabelecer e negociar com a escola pesquisada quais seriam os melhores dias para fazer as observações participantes. Além disso, depois de tais dias e horários estabelecidos, ainda levou um tempo para a pesquisadora se adaptar e para os sujeitos pesquisados se adaptarem à pesquisadora. Todo esse processo lento foi realizado tendo como orientação o pressuposto de que “as relações de comunicação vão-se estreitando à medida que a permanência no terreno aumenta” (SARMENTO, 2011, p.160), e a consciência de que às vezes esse estreitamento acontece quando o tempo de pesquisa em campo já está acabando, e infelizmente, devido a prazos restritos não foi possível estender excessivamente o tempo em campo. Ressalta-se também que a pesquisadora precisou ter a flexibilidade de participar de eventos e reuniões aos finais de semana, de realizar as entrevistas no dia, horário e local em que os entrevistados tinham disponibilidade, calcular o tempo que seria gasto para cada entrevista, e ainda fazer tudo isso de tal forma que não prejudicasse ou comprometesse a pesquisa.

Por mais que existisse um cronograma, e utilizássemos o tempo disponível da melhor forma possível, durante a pesquisa nos deparamos com inúmeros imprevistos. Lidar com as

temporalidades foi um grande desafio nesta pesquisa. Tivemos alguns contratemplos, como por exemplo, prolongamos o tempo de observação participante devido à troca de gestores que ocorreu durante o período em que estávamos no processo de observação, pois sentimos a necessidade de permanecermos por mais tempo para identificar as possíveis mudanças dentro do ambiente escolar diante de uma nova gestão. Outro contratempo ocorreu durante a realização das entrevistas, uma das pessoas entrevistadas foi a pedagoga responsável pelos anos iniciais do ensino fundamental que, no período em que as entrevistas foram realizadas, estava afastada da escola por motivos de saúde, então tivemos que realizar a entrevista meses depois, após o seu retorno à instituição. É importante evidenciar que não foram todos os entrevistados que aceitaram imediatamente participar da pesquisa, e uma das justificativas era justamente a falta de tempo.

Outro desafio encontrado em nosso trabalho foi o de interpretar as ações e relatos dos sujeitos pesquisados. Durante a observação participante, no dia a dia da escola, os sujeitos agiam e falavam de forma mais naturalizada, se sentiam mais à vontade para fazer comentários sobre determinados assuntos, e durante as entrevistas, alguns desses sujeitos aparentavam estar retraídos para falarem sobre os mesmos assuntos.

Importante recordar que a presença nas escolas de um investigador externo introduz um cenário de complexificação das relações sociais no seu interior. A interpretação, por parte das professoras e outros educativos, das tarefas inerentes à observação como uma espécie de avaliação das práticas é, à partida, uma possibilidade dificilmente contornável. E, no entanto, nada é mais indesejável: não apenas as condições colaborativas da investigação são continuamente afetadas, como quer as ações organizacionais e pedagógicas, quer as respostas às entrevistas, podem assumir como referente não a sua própria lógica e dinâmica mas a perspectiva do que se espera que o investigador ache correto ou desejável. Além de tudo o mais, uma situação assim estabelece uma diferenciação de poder, que não apenas poderá tornar a investigação num espaço opressivo para os atores educativos, como constituirá a negação de uma perspectiva teórica de investigação que coloca o investigador sempre na posição do *aprendente* – e não do detentor do poder-saber – e de uma ética que assume a equidade como valor não transacionável na pesquisa de terreno (SARMENTO, 2011, p. 161).

A sensação é de que no início do período de observação participante, alguns dos sujeitos pesquisados não viam a imagem de uma pesquisadora, e sim de uma aprendiz/estagiária ou uma ajudante, e isso tornava as relações de poder mais equitativas e fazia com que tais sujeitos se sentissem mais à vontade. No entanto, no momento da entrevista, a imagem da pesquisadora ficou mais visível, e alguns dos entrevistados responderam às perguntas como se estivessem dizendo o que achavam que a pesquisadora queria ouvir, denotando certo efeito de legitimidade (BOURDIEU; CHAMBOREDON;

PASSERON, 1999). E em outras vezes, respondiam de forma que aparentavam não querer se comprometer com questões polêmicas.

Desde o primeiro contato com a escola, após explicar os objetivos da pesquisa, a intenção foi deixar claro que havia a disponibilidade de auxiliar no que fosse necessário no funcionamento da escola, justamente com a intenção de integração, afinal, esse é o objetivo da observação participante, se integrar ao campo de pesquisa, observar e analisar enquanto participa. No entanto, no campo, a interpretação que os diferentes sujeitos pesquisados construía sobre a presença de um investigador na escola nem sempre era consonante. Algumas falas de alunos e professores, registradas no caderno de campo, deixam isso bem claro: uma aluna perguntou enquanto a pesquisadora fazia cópias de xerox: “*você trabalha na secretaria agora?*”; uma professora, questionou enquanto a pesquisadora estava na sala dos professores no momento do recreio: “*você está fazendo estágio de que?*”. Em momentos como esses, sempre havia um esforço para explicar o real motivo da presença da pesquisadora ali na escola, embora estas percepções dos professores e dos alunos sobre o papel de uma pessoa estranha na escola, relacionando-o a outros papéis já conhecidos por eles, como secretária ou estagiária, pode ter contribuído para que a pesquisadora pudesse se integrar mais facilmente ao contexto da escola.

Se os papéis desempenhados no campo nos impõem dificuldades e situações inusitadas é porque é à luz deles que nossa presença é interpretada pelos diversos atores. A presença de um investigador com uma caderneta e uma caneta na mão certamente aguçava a curiosidade de alunos e professores (SILVA, 2007, p. 86).

No decorrer da pesquisa de campo, essa questão da diversidade de percepções sobre o papel da pesquisadora foi se amenizando, e a pesquisadora foi se tornando “parte do grupo”, até o momento da realização das entrevistas quando a imagem de uma pesquisadora, de um agente externo à escola, ficou mais visível para os participantes, e, ao mesmo tempo, mais “estranho”, como já foi dito anteriormente.

A seguir, iremos descrever o perfil dos sujeitos entrevistados e como as entrevistas foram realizadas.

### 3.1.2 As entrevistas

Durante o período da observação participante foram estabelecidas conversas informais com os atores da instituição pesquisada que contribuíram muito para a compreensão da realidade escolar. No entanto, a dinâmica do funcionamento escolar e o forte ritmo de

trabalho dos profissionais, não possibilitou o aprofundamento em determinados assuntos, o que exigiu a realização de entrevistas com alguns dos atores escolares. Desta forma, as entrevistas tiveram um papel de grande relevância e complementaram o escopo de dados obtidos com a observação participante.

Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas, com os gestores (diretora e vice-diretor), com a supervisora pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com uma ex-diretora e com uma ex-aluna da instituição, totalizando cinco entrevistas. Cada um dos entrevistados contribuiu, de forma diferente, com o seu ponto de vista sobre a instituição. A intenção era identificar os significados e sentidos atribuídos por cada um dos entrevistados ao papel da escola pesquisada no processo de aprendizagem dos alunos e como a relação escola e comunidade poderia estar associada a esse processo.

As entrevistas com o vice-diretor, a diretora e a supervisora pedagógica foram desenvolvidas dentro da escola, no horário de funcionamento escolar, nos momentos em que os entrevistados tiveram disponibilidade. A entrevista com a ex-diretora foi realizada no seu novo ambiente de trabalho (uma loja de venda de móveis), e a entrevista com a ex-aluna foi realizada ao ar livre, em um espaço próximo à queda d'água que dá nome ao distrito onde fica localizada a escola.

Para melhor contextualizar as entrevistas, iremos brevemente traçar um perfil de cada entrevistado.

O primeiro entrevistado foi o vice-diretor: homem de 48 anos, morador do distrito de Cachoeira do Brumado. Começou a trabalhar como professor substituto de Língua Portuguesa na escola pesquisada, quando ainda estava em sua graduação em Licenciatura Plena na Universidade Federal de Ouro Preto, em 1992, usando o seu Certificado de Autorização de Títulos – CAT. Já exerceu a função de vice-diretor em outras duas gestões, e atuou como diretor de 2013 a 2015. Foi efetivado pelo Estado em 1998, mas trabalha há 28 anos na Escola Estadual “Arco-íris”. É pós-graduado em Gestão pela Universidade Federal de Minas Gerais. A entrevista foi realizada no dia 09 de setembro de 2019 e durou 1 hora e 28 minutos.

A segunda entrevista foi realizada com uma ex-diretora da escola pesquisada: formada em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) em 2006. Trabalha na área da educação há aproximadamente 12 anos. Ela possui experiência administrativa por ter trabalhado na Secretaria de Educação, pela prefeitura, mas desde que começou a exercer sua profissão como professora de História, trabalhou na E.E. “Arco-íris”, por 10 anos sendo que de 2015 à 2019 exerceu a função de diretora. Ela foi a primeira diretora da escola que não era

moradora do distrito. Depois que deixou o cargo de diretora, passou a trabalhar em outra escola como professora de História e em uma loja de móveis, como supervisora chef. A entrevista foi realizada no dia 17 de setembro de 2019 e durou 1 hora e 15 minutos.

A terceira entrevista foi realizada com uma ex-aluna da escola pesquisada: 22 anos e moradora do distrito. Atualmente graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto, está no terceiro período do curso. Cursou o curso de magistério de nível médio na E.E. “Arco-íris”, no ano de 2017, na primeira e até o momento única turma de magistério da instituição. A entrevista foi realizada no dia 21 de setembro, com duração de 60 minutos.

A quarta entrevista foi realizada com a atual diretora da instituição: 34 anos, não é moradora do distrito. Graduada em Pedagogia, Pós-graduada em Supervisão Escolar, pela FINOM- Faculdade do Noroeste de Minas, em 2005. Estudante de Direito do 10º período na Unipac em Mariana, MG. Trabalha na área da educação há 12 anos, e é efetiva pelo Estado. A entrevista foi realizada no dia 14 de outubro de 2019, e durou 60 minutos.

A quinta e última entrevista foi realizada com a pedagoga: mulher de 50 anos e moradora do distrito. Possui o magistério e é formada em Normal Superior, Pós Graduada em Supervisão, pela Faculdade Filosofia Ciências e Letras de Congonhas – FAFIC. Trabalha na área da educação há 35 anos. Relata já ter trabalhado como profissional contratada por vários anos na escola pesquisada, porém, trabalha no cargo efetivo estadual de especialista em educação básica desde 2004. A entrevista foi realizada no dia 16 de dezembro de 2019 e durou 40 minutos.

A escolha de entrevistar os profissionais (gestores) teve como pressuposto o conhecimento amplo sobre a escola, a vivência cotidiana da instituição, e o tempo de inserção no contexto escolar. Em relação à opção de entrevistar também uma ex-aluna, o pressuposto foi o de que fosse possível cotejar as percepções dos entrevistados a partir de pontos de vista externos e internos à escola, e a escolha de tal sujeito foi devido sua residência ser no distrito, por estar cursando o ensino superior e por ter demonstrado interesse em participar da pesquisa.

Por fim, buscamos estabelecer, durante as entrevistas, um diálogo com os entrevistados sobre aspectos da infraestrutura e fatores externos à organização escolar, a relação entre a gestão e o corpo docente da escola, a relação com as famílias e com a comunidade, o clima escolar, e as características do ensino e das aprendizagens.

Antes de discutir os fatores que contribuem para explicar o desempenho atípico da escola, iremos apresentar a seguir os desafios da equipe gestora para o desenvolvimento do trabalho escolar, que ficaram muito evidentes durante a pesquisa de campo.

### 3.2 Os desafios da equipe gestora

Nos diversos estudos sobre eficácia escolar que buscam apontar os fatores intraescolares associados ao bom desempenho dos alunos (BARBOSA, 2009; CASASSUS, 2002; FERRÃO; FERNANDES, 2003; FRANCO *et al.*, 2008; SAMMONS, 2008; SOARES, 2002, entre outros), o tema da gestão escolar é consideravelmente relevante, apontando que uma liderança comprometida com o sucesso escolar é um fator essencial nesse processo.

De acordo com Soares (2007, p. 153), no interior da escola há dois importantes processos que interagem para a produção do desempenho dos alunos: a gestão escolar e o ensino. O autor ainda aponta que a direção da escola tem como função administrar o projeto pedagógico, as pessoas que constituem a comunidade escolar e os aspectos físicos e financeiros da organização institucional, com o objetivo de garantir o funcionamento da escola de modo que as necessidades de aprendizagem dos alunos sejam atendidas. Têm sido apontadas como características de uma gestão eficaz, a capacidade de conseguir conciliar e manter um ambiente favorável à aprendizagem, desenvolver um trabalho coletivo, compartilhando metas com os professores e permitindo a participação de todos da comunidade escolar (BARBOSA, 2009; LUCK, 2009; SAMMONS, 2008; SOARES, 2007).

A equipe gestora de uma escola é formada, geralmente, pela direção escolar, supervisão pedagógica e secretaria escolar, embora os diferentes membros desempenhem funções gestoras distintas, o papel do diretor precisa ser enfatizado por ser ele o responsável maior pela orientação e administração do modo de ser e de fazer da escola e pelos seus resultados (LUCK, 2009).

Compreender o papel da gestão no bom desempenho da escola foi uma tarefa desafiadora em nossa pesquisa. No primeiro contato com a escola para apresentação do projeto de pesquisa, no dia 18 de novembro de 2018, a diretora foi receptiva e se mostrou de acordo com a realização da investigação. Recebi, naquele momento, a sua autorização, porém, ela adiantou que iria renunciar ao cargo no ano seguinte, período no qual seria realizada a pesquisa de campo. Esse fato gerou uma certa insegurança naquele momento, pois mais adiante tínhamos que nos deparar com um novo diretor e passar novamente pelo processo de apresentação e aceite para o desenvolvimento da pesquisa na escola. A insegurança ocorreu

apesar de a diretora garantir que este não seria um problema para a realização da pesquisa, pois já tinha em vista um substituto que seria indicado ao cargo pelo colegiado, e se prontificou a repassar a proposta de pesquisa para quem a substituísse. Além dessa insegurança, uma questão ficou no ar: quais motivos estariam fazendo com que esta profissional renunciasse ao cargo de diretora de uma escola considerada de qualidade, devido aos seus bons resultados em avaliações externas? Naquele dia não foi possível obter a resposta para essa questão, mas, posteriormente, durante a entrevista que foi realizada no dia 17 de setembro de 2019, quando esta profissional já não estava mais no cargo de diretora, e não mais trabalhava na instituição, identificamos, em seu relato, que os motivos do afastamento da direção estavam ligados às questões da vida pessoal e à sobrecarga de trabalho que o cargo de diretor impõe ao profissional.

Eu cumpri o exato período que deveria ficar no cargo. Meu mandato terminaria em janeiro de 2019, devido a questões políticas, a eleição para novos diretores foi adiada, porém, eu possuía planos, referente a minha vida pessoal e profissional, que não incluíam continuar trabalhando como gestora de uma escola. Meu marido e eu já estávamos planejando abrir uma filial de nossa loja de móveis aqui em Mariana, e eu iria ser a responsável por essa loja, não teria como conciliar essas duas responsabilidades. A rotina de trabalho de um diretor de escola é muito intensa. O diretor não para, principalmente o diretor de uma Escola Estadual, ele basicamente assume todos os setores da gestão, eu tinha que lidar com o pedagógico, lidar com a parte financeira, com o RH... Então eu tinha que dar conta de todos esses lados, por isso era muito desgastante, além disso tinha as questões dos alunos, as questões da família, que por vezes tomavam muito tempo. Visto que eu não tinha pretensão de continuar no cargo, comuniquei de imediato ao colegiado a minha saída no início desse ano letivo, para que pudessem eleger um substituto (Ex-Diretora da escola).

De acordo com relatos da ex-diretora, essa foi a primeira e única vez que ela atuou na gestão de uma escola, e não existia a pretensão de voltar a atuar em um cargo de direção pelos motivos elencados acima.

O substituto ao cargo foi indicado pelo colegiado, porém, sua nomeação só foi acontecer no dia 16 de abril de 2019, deixando a escola sem diretor por quase um semestre. A ausência de um diretor escolar impôs à escola uma precária situação pois as verbas para seu funcionamento não foram autorizadas pelo Estado. Esta situação se deu porque o caixa escolar não poderia ser movimentado sem a anuência oficial de um diretor. Diante disso, foi realizada uma manifestação organizada pelos próprios alunos em frente aos portões da escola exigindo a nomeação do diretor indicado. Ficamos cientes do ocorrido por meio de relatos de funcionários e alunos durante a observação participante.

Uma aluna representante dos estudantes no colegiado da escola, foi uma das responsáveis pelo início da manifestação. Durante uma reunião do colegiado, que aconteceu no dia 11 de junho de 2019, esta aluna ao recordar do ocorrido, contou



que os alunos já estavam insatisfeitos com a situação, e que havia sido ela uma das que “saiu chamando todo mundo para manifestar fora da escola” (palavras da aluna). Pela descrição do evento, foi algo bem organizado, de forma pacífica e os professores foram comunicados e não se opuseram ao manifesto. Os alunos foram para o portão da escola com cartazes e fecharam o trânsito, reivindicando a nomeação do diretor, e só saíram de lá quando o Superintendente da Secretária de Educação chegou ao local e conversou com os alunos alegando que o processo de nomeação estaria em andamento e que não demoraria para acontecer (Relatos de funcionários e alunos - anotações do caderno de campo, 11 de jun. de 2019).

Mesmo com a nomeação do diretor interino, indicado pelo colegiado, as finanças da escola só puderam ser movimentadas meses depois. Na perspectiva da ex-diretora, o atraso na nomeação do novo diretor foi um fato lamentável e envolveu aspectos burocráticos que prejudicaram o andamento da escola.

Sim, estou ciente que a escola passou por situação difíceis, e lamento por isso. Mas antes da minha saída, deixei tudo organizado para que nada disso acontecesse, porém, a demora da nomeação é de responsabilidade da Superintendência, e provavelmente, por falta de experiência, quem assumiu o cargo não soube administrar os recursos ou não teve tempo suficiente para isso devido a tanta burocracia envolvida nesse processo. Infelizmente foi um grande prejuízo para a escola (Ex-diretora).

Durante as observações, foi possível identificar outros elementos sobre este período crítico da escola. Segundo relatos de alguns funcionários, o diretor interino, após ser nomeado, deveria ter registrado uma ata que o possibilitaria movimentar o caixa escolar, mas por ser um procedimento de alto custo financeiro e devido ao fato da escola não dispor dos recursos necessários, tal procedimento não foi realizado.

No tempo em que a escola ficou impedida de movimentação financeira do caixa escolar, a merenda para os alunos, o gás de cozinha, os materiais de limpeza, entre outros materiais de uso durante as aulas foram arrecadados por meio de doações de funcionários, pais, e pessoas da comunidade, aconteceu também da escola fazer crediários em comércios do distrito para realizar compras e empréstimos de mantimentos e materiais didáticos com outras escolas para poder manter a instituição funcionando e não deixar os alunos sem aula. Podemos, por meio dos dados coletados, supor que houve um processo de mobilização coletiva organizada em prol de promover os objetivos educacionais da instituição, ou ao menos, possibilitar o seu funcionamento.

A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhe são afetadas, dando-lhe unidade, vigor e direcionamento firme (LUCK, 2008a, p. 29).

Os dados também indicam que a participação dos diferentes agentes da comunidade escolar (professores e profissionais da escola, famílias e estudantes) foi de extrema importância para que a escola não fechasse as portas no período em que estiveram impossibilitados de movimentar o caixa escolar. No dia 8 de junho de 2019, a escola realizou a festa junina e todos os produtos comercializados durante o evento (pipoca, pão com molho, espetinho de carne, salgados, canjica, caldos, refrigerante, entre outras comidas típicas desta festa tradicional) também foram doações dos funcionários, de comércios do distrito e de toda a comunidade. A escola conseguiu arrecadar um pouco mais de 3.000,00 reais com a venda destes produtos. Esse dinheiro foi utilizado para compra de alimentos, materiais de uso geral na escola e materiais didáticos, como por exemplo, folha A4 para o xerox das atividades.

De acordo com Luck (2008a), para que a educação se processe de forma efetiva no interior da escola, existe a demanda de um esforço compartilhado, de ações construtivas e integradas de todos os membros da comunidade escolar, orientadas pelos objetivos educacionais entendidos e “abraçados” por todos. Evidencia-se que na escola pesquisada existia uma grande dedicação e interesse por parte dos profissionais da instituição, e que graças a uma boa relação com a comunidade, mesmo em momentos difíceis, a escola não esteve desamparada. Contudo, os dados também indicaram que a carência incontestável de um gestor, para administrar as questões financeiras e burocráticas como também para promover a coordenação de todos os esforços da comunidade escolar.

Após este período tenso, houve o processo oficial das eleições para os diretores estaduais, que se iniciou no dia 6 de maio e terminou em 17 de junho de 2019. Para coordenar esse processo, foi eleita em assembleia, uma Comissão Organizadora composta por membros da comunidade escolar. O planejamento, a divulgação e coordenação da escolha e convocação da comunidade escolar para participar do processo foi de responsabilidade da comissão, e a Superintendência Regional de Ensino – SRE orientou e acompanhou o processo de eleição.

Existem alguns critérios, no Estado de Minas Gerais, para ser candidato ao cargo de diretor das escolas estaduais, de acordo com a Resolução SEE nº 4.127/2019: primeiramente o servidor interessado precisa possuir um Certificado Ocupacional, que é obtido por meio da realização de uma prova que avalia conhecimentos pedagógicos, técnicos e as competências necessárias para desempenhar o cargo de diretor. Luck (2009) alerta para a necessidade de construção de padrões de exigência profissional pautados em competências específicas para as diversas funções no sistema de ensino:

Todo e qualquer profissional desempenha um conjunto de funções, associadas entre si, para cujo desempenho são necessários conhecimentos, habilidades e atitudes

específicos e articulados entre si. A definição de padrões de desempenho focados nas competências constitui em condição fundamental para que os sistemas de ensino possam selecionar os profissionais com as melhores condições para o seu desempenho, tal como é sua responsabilidade, assim como orientar o contínuo desenvolvimento do exercício dessas competências e realizar a sua avaliação para orientar o seu aprimoramento (LUCK, 2009, p. 13).

Assim, parece que o Estado de Minas Gerais, para subsidiar a eleição de diretores escolares e contornar possíveis problemas técnicos com as candidaturas e com a escolha do gestor pela comunidade escolar, utiliza a estratégia da certificação, que garante um mínimo de formação e qualidade profissional dos possíveis candidatos. O processo de certificação vigente foi realizado em 2018. Podem se candidatar servidores que possuam o Certificado Ocupacional, sendo ele efetivos ou designados, das carreiras de professor ou especialista em educação, que comprove tempo de exercício mínimo de dois anos na escola no cargo de diretor, entre outros critérios. Além disso, os servidores interessados em participar do processo devem criar uma chapa formada por candidatos aos cargos de diretor e vice-diretor. Cada chapa tem que desenvolver um plano de gestão para ser apresentado e escolhido pela comunidade. Inicialmente, o processo deveria ser feito por meio do voto direto. Essa é a maneira mais favorável ao debate democrático na escola, além de permitir a cobrança e a corresponsabilidade de toda a comunidade escolar que participou do processo de escolha.

Entretanto, no caso da eleição para gestores (diretor e vice-diretor) na escola pesquisada, não houve candidatos para o cargo de diretor e nenhuma chapa foi formada. Apenas dois servidores mostraram interesse ao cargo de vice-diretor, dentre esses dois, um foi escolhido, pelo colegiado, por meio de votação para assumir o cargo de vice-diretor. O servidor eleito a vice-diretor exercia, até então, a função de professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas já havia atuado na gestão escolar da instituição pesquisada, em três edições diferentes, tanto no cargo de diretor, como no de vice-diretor. Como o Colegiado Escolar não indicou ao cargo de diretor, naquele momento, nenhum servidor da própria escola, seguindo a Resolução SEE nº 4.127/2019, a indicação foi feita pelo Diretor da SRE. E a nomeação da nova direção foi feita no dia 31 de julho de 2019.

No intervalo de tempo entre o período de eleição e a nomeação da nova direção, o diretor substituto que havia sido nomeado interinamente, foi destituído do cargo e a escola ficou novamente sem um diretor. No dia 1 de julho de 2019, o Diretor da SRE foi até a E.E. “Arco-íris” e explicou que como a nomeação da nova direção levaria tempo, a pedagoga responsável pelos anos iniciais do Ensino Fundamental deveria passar a responder pela escola, tudo isso foi registrado em ata, e a pedagoga assinou um termo no qual assumiria a

responsabilidade pela escola por um período de 30 dias, que foi o prazo estipulado pela SRE para a nova nomeação para o cargo de diretor.

A pedagoga relata estar trabalhando sob pressão, por ser uma responsabilidade para a qual ela não estava preparada. Fala da pedagoga: “Eu nunca quis ser diretora. Não gosto deste trabalho burocrático, nem tenho formação para isso. Meu trabalho é com o pedagógico, com os professores, com os alunos, com as famílias. Eu não pedi isso pra mim, mas ao mesmo tempo não posso dizer que não, porque essa é minha escola.” (Anotações do caderno de campo, 03 de jul. de 2019).

Era perceptível o esgotamento físico e emocional desta profissional, de tal maneira que assim que houve a nomeação da nova gestão, a supervisora pedagógica se afastou da escola por motivos de saúde. Diante do relato da supervisora é possível afirmar que ela aceitou assumir a responsabilidade pela escola, não por um desejo pessoal ou por uma opção profissional, mas sim, por causa do seu forte engajamento na instituição e por um sentimento de obrigação diante da comunidade escolar. Tomamos como “engajamento” a conceituação proposta por Luck (2008a, p. 47) que afirma que este tipo de participação “implica envolver-se dinamicamente nos processos sociais e assumir responsabilidade por agir com empenho, competência e dedicação visando promover os resultados propostos e desejados. Portanto, é muito mais que adesão. É empreendedorismo comprometido”.

No mês de julho houve o recesso escolar de duas semanas e as aulas retornaram no dia 29 do mesmo mês. Neste dia ainda não havia ocorrido a nomeação da nova direção. Os professores aparentavam preocupação, pois até aquele momento a escola não possuía um posicionamento formal por parte da SRE de quem iria assumir o cargo de diretor, e como durante o período de recesso escolar o Diretor da SRE havia sido exonerado do cargo, haviam dúvidas se a pessoa que foi indicada por ele para o cargo iria mesmo ser nomeado. No meio de tantas incertezas, e com medo de ficar por mais tempo sem diretor, os professores e funcionários, durante o intervalo das aulas, conversavam sobre a possibilidade de o candidato eleito a vice-diretor assumir o cargo de diretor. Segundo os profissionais, o vice-diretor eleito possuía as credenciais para assumir o cargo de diretor. E neste caso, uma professora efetiva, que também já atuou tanto no cargo de diretora, quanto no cargo de vice-diretora, deveria assumir o cargo de vice-diretora.

Os professores usavam como argumentos para convencer os dois servidores a assumirem a direção da escola, o fato deles já terem trabalhado juntos anteriormente na gestão da escola, ambos já exerceram o cargo tanto de diretor quanto de vice-diretor, e são funcionários com muito tempo de trabalho na escola. Na perspectiva dos professores, os dois servidores possuíam conhecimento amplo sobre os problemas vivenciados na instituição,

conheciam toda a comunidade escolar, e possuíam familiaridade com os valores, princípios e objetivos da escola. Durante as conversas presenciadas pela pesquisadora, foi possível registrar o relato de um dos professores com o qual aparentemente os demais concordaram: “É necessário que alguém que conheça a escola assuma a direção pra normalizar a situação, colocar a escola nos eixos”. Foi possível perceber por meio dos relatos durante a observação em campo que, na perspectiva dos professores, estes dois servidores eram aceitos e respeitados por todos na escola, de forma que o grupo se sentia confortável em ser liderado por eles, uma vez que a gestão pressupõe o exercício de liderança. Assim, parece que os professores da escola tinham uma expectativa positiva fundada em experiências anteriores com os estilos de liderança dos dois servidores. E embora, o conceito de liderança seja bastante complexo, os professores percebiam, tacitamente, alguns dos seus elementos, como os comportamentos e ações de um líder que influenciam as pessoas do grupo tornando-o mais coeso, “levando em consideração a dinâmica das organizações sociais e do relacionamento interpessoal e intergrupar no seu contexto, superando ambiguidades, contradições, tensões, dilemas que necessitam ser mediados à luz de objetivos organizacionais elevados.” (LUCK, 2008b, p. 37).

A professora efetiva se mostrou relutante a essa possibilidade, mas chegou a concordar com a ideia, desde que realmente a SRE não indicasse nenhum outro servidor. Já o outro servidor relatou que aceitaria assumir o cargo de diretor desde que a professora efetiva aceitasse trabalhar ao seu lado como sua vice-diretora. Quando questionada pela pesquisadora sobre o receio em trabalhar na gestão novamente, a professora, que ocupava, no momento da pesquisa, a função de professora eventual, relatou ter tido problemas durante a sua gestão por ser, ao mesmo tempo, moradora do distrito e diretora.

Nem nos finais de semana eu tinha sossego, o povo chamava lá em casa o tempo todo. Hora era pra assinar algum documento, hora era pra falar sobre aluno. Eu me sentia sobrecarregada. Não quero isso pra mim de novo, tanto que eu não fiz a prova de certificação. Eu gosto é de dar aulas, infelizmente eu tive um problema de saúde que não me permite falar por muito tempo, não posso esforçar de mais minha garganta, por isso fui afastada da sala de aula, porém como eventual, ainda posso dar aula as vezes e trabalho com meu projeto de reforço escolar, ensinando, que é o que eu gosto de fazer. Mas se não tiver outro jeito, não vou deixar a escola na mão, se eu tiver que trabalhar como vice-diretora, tudo bem. Até porque eu sei como é o X. [nome de um profissional da escola] como diretor e a gente sempre trabalhou muito bem juntos (Relato de uma professora efetiva - Anotações do caderno de campo, 29 de jul. de 2019).

Entretanto, no dia 31 de julho de 2019 saiu a nomeação da nova direção. Quem assumiu a gestão da escola foi uma servidora indicada pela SRE, uma pessoa até então, desconhecida da comunidade escolar, que nunca havia trabalhado na escola pesquisada, e que

não era moradora do distrito. Mas, que, segundo alguns relatos de profissionais da escola, possuía fama de “boa diretora”, pelo seu trabalho em outras escolas.

Oliveira e Carvalho (2018) desenvolveram um estudo quantitativo, com base em informações disponibilizadas pelos questionários contextuais respondidos por diretores, professores e alunos do 5º ano das escolas públicas avaliadas, utilizando dados das edições de 2007, 2009 e 2011 da Prova Brasil, com a intenção de ressaltar a relação entre a liderança do diretor, percebida pelos professores da escola, sendo este um fator intraescolar, e as políticas de provimento do cargo de direção da escola, um fator extraescolar, com os resultados acadêmicos dos alunos. Essa pesquisa aponta que:

Em relação ao acesso ao cargo de diretor, a predominância de indicações foi confirmada (técnica, política ou outra). A indicação de diretores para as escolas públicas brasileiras (historicamente uma escolha política local, que pode não considerar nenhuma capacidade educacional ou de gestão) é parte da tradição patrimonial na administração pública brasileira. Essas práticas parecem encontrar ainda um terreno fértil, especialmente no nível municipal, criando espaço, muitas vezes, para um clientelismo político e partidário — questão que tem sido amplamente criticada na literatura educacional (Maia e Manfio, 2010; Mendonça, 2001). Nas três edições da Prova Brasil foram observadas variações nesse aspecto, com aumento do uso de concursos públicos — especialmente nos sistemas de ensino estaduais —, com prova de títulos e de qualificação, bem como processos que combinam esses mecanismos de seleção com a confirmação da comunidade escolar, por meio de consulta ou votação. Neste estudo, verificou-se que a escola ter um diretor que foi indicado para o cargo tem uma relação negativa com os resultados de aprendizagem nos três anos analisados (OLIVEIRA; CARVALHO, 2018, p. 13).

No dia 1 de agosto de 2019, foi o primeiro dia de trabalho da nova gestão. A primeira iniciativa da diretora foi tentar resolver as questões administrativas, como compra de mantimentos para a escola e o pagamento de empréstimos de mantimentos e materiais didáticos feitos com outras escolas.

A nova diretora aparentemente está preparada para resolver os problemas da escola. Juntamente com seu vice, reorganizaram os membros do colegiado, o horário dos funcionários, redistribuíram as tarefas dos funcionários, refizeram algumas regras e combinados. Um novo funcionário foi contratado como ATB para auxiliar nas finanças.

Fala do ATB (secretário financeiro): Fui para a secretária, mas eu sabia que a diretora iria me chamar para ajudar a resolver a situação da escola, porque é de extrema urgência. A escola está sem merenda desde o início do ano, não pode ficar assim! Vamos ver se até a próxima semana conseguimos resolver tudo. Estou dando entrada em três processos, gás, merenda e material (Anotações do caderno de campo, 01 de ago. de 2019).

A diretora, logo em seus primeiros dias de atuação, convocou uma reunião com os professores e funcionários para se apresentar formalmente, explicara sua forma de trabalho e quais seriam as mudanças propostas para o funcionamento da escola. Após essa reunião, as primeiras impressões dos professores sobre a nova diretora não foram unânimes: alguns

relataram que ela parecia ser autoritária e rígida, outros diziam que ela apenas estava mostrando que iria fazer o que era preciso para escola funcionar devidamente. Um dos professores chegou a relatar: “Era ‘disso’ que a escola precisava, alguém para colocar ordem”. Apesar disso, era perceptível a mudança do “clima escolar”, principalmente na sala dos professores, que desde uma reorganização dos espaços da escola, passou a ser ao lado da sala da direção. A frequência das brincadeiras entre os professores diminuiu, o tom das vozes também diminuiu, era constante a reclamação entre os professores do fato da nova diretora passar pela sala dos professores inúmeras vezes durante os turnos de aula, e nem mesmo cumprimentá-los.

A observação em campo permite supor que os docentes estavam acostumados com uma abordagem diferente, de maior proximidade com as gestões anteriores e que um certo estranhamento com este novo perfil gestor. No entanto este estranhamento aconteceu em via de mão dupla. Os relatos da nova diretora indicam que ela também sentiu dificuldades para lidar com a nova experiência de gestão e com as relações interpessoais com os profissionais da escola, e, segundo seu depoimento, o maior desafio foi “lidar com diferentes tipos de pessoas e seus mais variados comportamentos”.

De acordo com Oliveira e Fonseca (2018) o diretor, para manter ou conquistar sua posição de liderança, precisa levar em conta as adaptações necessárias, como estratégia de ação, para adequar-se às variadas expectativas existentes sobre o seu trabalho no ambiente escolar.

Enquanto gestor escolar, o diretor assume a responsabilidade pela instituição que representa e as características do seu trabalho podem revelar diferentes perfis de liderança que se refletirão no ambiente escolar, como condições de trabalho para os professores e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos alunos. Assim, a sua atuação na gestão e liderança da escola são elementos fundamentais para a construção do clima escolar (OLIVEIRA; FONSECA, 2018, p. 121).

Na perspectiva das autoras e levando em consideração o fato de que a gestão escolar influencia no provimento de um ambiente favorável à aprendizagem, o diretor precisa estar atento, pois o seu modo de agir pode afetar o trabalho dos professores e o desempenho dos alunos. Estudos mostram que a relação entre diretor e professores deve ser pautada no trabalho coletivo, e as práticas da gestão devem inspirar confiança nos colaboradores, de modo a criar um ambiente para interação saudável, motivando a participação de todos, principalmente dos docentes (BARBOSA, 2009; BRESSOUX, 2003; OLIVEIRA; FONSECA, 2018; SOARES, 2004). Nessa perspectiva, a construção de uma boa relação entre professores e diretor teria suporte por meio de uma comunicação eficiente. Entretanto, os

dados permitem supor que a mudança da sala dos professores para outro espaço mais próximo à sala da direção denota uma ação de maior controle sobre os docentes. Além disso, os relatos dos docentes apontam que as relações interpessoais entre os professores e a nova gestora, embora fossem ainda muito recentes, demonstravam um certo afastamento, e uma maior hierarquia entre gestor e professores, produzindo mudanças no clima escolar, nitidamente percebidas durante a pesquisa de campo. Oliveira e Fonseca (2018) apontam que quando existe uma relação hierárquica, na qual o diretor possui maior poder de decisão do que os professores, o processo de adaptação destes sujeitos e as relações estabelecidas no espaço escolar se tornam mais complexos.

De acordo com Souza (2018, p. 226), na escola, a qualidade da gestão também se avalia pelo grau de democracia e de diálogo presente na instituição, de maneira a podermos vê-la como espaço de construção da cidadania. Como o período de observação participante teve encerramento pouco tempo após a nomeação dessa nova direção, não é possível dizer se algo mudou ou se esse estranhamento tenha sido apenas por um período de adaptação, ou mesmo traçar um perfil deste novo gestor.

Ao se observar e procurar explicar determinados aspectos da vida escolar há a necessidade de se observar tanto os condicionantes da gestão advindos das políticas públicas e de sua gestão educacional, como também reconhecer os aspectos próprios e característicos das unidades escolares em meio aos seus contextos e objetivos tendo em vista sua condição de instituição pública responsável pela formação dos cidadãos, como prega nossa Constituição (SILVA, 2018, p. 234).

Em relação aos desafios encontrados pela gestão na escola pesquisada, além dos relativos aos processos externos incontroláveis pela escola, como processos eleitorais, nomeação de diretores, liberação de verbas, podemos perceber que eles são diversos e também têm relação com o cotidiano do trabalho dos gestores na instituição escolar. Em entrevista, a ex-diretora, ao ser questionada a respeito do maior desafio encontrado durante a sua gestão, ela respondeu da seguinte forma:

O maior desafio era ter que lidar com muitas tarefas, com muita burocracia, e ainda estar sempre atenta ao desempenho dos alunos, ao pedagógico, buscando sempre as melhores estratégias para motivá-los a quererem aprender, e tentando sempre manter ou melhorar o nosso nível de ensino e aprendizagem. E como hoje temos a dificuldade das famílias estarem pouco comprometidas com a educação de seus filhos, isso dificulta ainda mais o nosso trabalho (Ex-diretora).

Outra servidora, que também já esteve no cargo de diretora da escola, relata que a sobrecarga de tarefas era desgastante, e que o fato de ser moradora do distrito só piorava a situação. Já a atual diretora, entende como seu maior desafio ter que lidar com diferentes tipos de pessoas e seus mais variados comportamentos.



Os desafios apontados pelas diretoras entrevistadas estão em consonância com os desafios apontados pela pesquisa de Canedo e Sales (2018) realizada no Rio de Janeiro. Nesta pesquisa, que tinha o objetivo de identificar e analisar os principais desafios da gestão escolar, os autores perguntaram a 225 diretores de escolas públicas municipais: *“Em sua opinião, qual o maior desafio do trabalho na direção escolar?”*. Por meio das respostas dos diretores, os pesquisadores fizeram o levantamento dos diferentes desafios enfrentados pela gestão escolar. Tais desafios foram agrupados em torno de cinco temas centrais, sendo eles: conciliação de demandas; desempenho escolar; gestão de pessoas; recursos insuficientes; e relação com as famílias. De acordo com os dados apresentados pelos autores, a categoria que teve um maior percentual (31,2%) de indicação como desafio na gestão foi a conciliação de demandas, seguida da gestão de pessoas (26,7%), relação com as famílias (14,5%), desempenho escolar (13,8%), e recursos insuficientes (13,8%).

Podemos perceber que o gestor de uma escola precisa estar preparado para a quantidade e a pluralidade de atribuições administrativas, financeiras e pedagógicas que acarretam inúmeras tarefas a serem realizadas em prazos restritos, além de situações inesperadas do cotidiano escolar, somadas à carência de recursos necessários para a realização de suas funções. Mas, mais do que isso, o diretor não é o único responsável pelo sucesso da escola, o interesse da comunidade escolar e a participação de todos os agentes envolvidos podem ser variáveis que vão impactar diretamente no funcionamento e nos resultados da escola. Porém, embora seja necessário que o diretor possua competências profissionais que o habilitem a construir um ambiente escolar no qual a convivência seja harmoniosa, e gere confiança, colaboração, comprometimento, de toda a comunidade escolar, é preciso apontar que o trabalho eficaz dos diretores escolares só é possível mediante a implementação de políticas públicas e ações diretas do poder público que produzam a oferta das melhores condições de trabalho e funcionamento para todas as escolas.

Em nosso estudo de caso, os dados nos mostraram que o bom andamento da escola pesquisada, mesmo diante das fragilidades e precariedades impostas pelas ações ineficientes ou deficitárias do poder público, deve-se a alguns fatores associados ao “efeito escola”, que serão analisados a seguir.

### 3.3 Fatores associados ao Efeito Escola Arco-íris

Como vimos, por meio da produção teórica do campo científico sobre a temática eficácia escolar<sup>19</sup>, são vários os fatores intraescolares que quando associados podem influenciar no desempenho dos educandos. Durante a realização da observação participante no cotidiano da escola pesquisada, utilizamos um roteiro de observação elaborado com base nos estudos sobre eficácia escolar, dividido em seis eixos e suas categorias. Entretanto, no processo de análise dos dados obtidos a partir destes seis eixos, entendemos que os resultados encontrados poderiam ser associados principalmente a quatro grupos de fatores escolares, sendo eles: 1) fatores relacionados à organização pedagógica; 2) fatores relacionados ao engajamento dos profissionais com o trabalho escolar e ao sentimento de pertencimento à escola; 3) fatores relativos ao clima escolar favorável construído na escola; e 4) fatores advindos da relação entre escola e comunidade. Sendo assim, optamos por centrar as análises nestes quatro conjuntos de fatores, cientes de que os outros aspectos observados, embora sejam importantes para o conhecimento da realidade escolar, não se mostraram relevantes para explicar o bom desempenho da escola.

#### 3.3.1 Fatores relacionados à organização pedagógica

Dentre os fatores relacionados à organização pedagógica, identificamos como elementos que podem ser associados às características das escolas eficazes: a) a construção coletiva e democrática do Projeto Político Pedagógico da escola, e b) a realização, pelos profissionais da escola, de planejamentos educacionais cotidianos com objetivos claros, bem definidos e compartilhados entre os diversos agentes educacionais. Embora, tenha sido possível observar momentos de tensão e conflitos no ambiente escolar e na elaboração dos planejamentos educacionais, os dados evidenciam que estes dois fatores podem ser, sem dúvida, associados à eficácia da escola pesquisada.

A observação participante nos propiciou a oportunidade de acompanhar e auxiliar parte do processo de reelaboração do Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada. Para que as diretrizes educacionais sejam traçadas e as finalidades e princípios da educação sejam alcançados pela instituição escolar, as ações realizadas precisam ser planejadas. Devido à complexidade do processo educacional e os inúmeros desafios encontrados no cotidiano

---

<sup>19</sup> Ver capítulo 1.

escolar, tanto pela gestão quanto pelos outros agentes envolvidos neste processo, a elaboração de um planejamento das ações educacionais, a partir de objetivos claros, bem definidos e compartilhados é uma estratégia relevante para o funcionamento da escola e, principalmente, para o trabalho do diretor, pois diante de suas inúmeras atribuições, possibilita a organização de seu trabalho de forma articulada (BORDIGNON; GRACINDO, 2001; LUCK, 2009; OLIVEIRA, 2001; SILVA, 2018). De acordo com Luck (2009),

Planejar a educação e a sua gestão implica em delinear e tornar clara e entendida em seus desdobramentos, a sua intenção, os seus rumos, os seus objetivos, a sua abrangência e as perspectivas de sua atuação, além de organizar, de forma articulada, todos os aspectos necessários para a sua efetivação. Para tanto, o planejamento envolve, antes de tudo, uma visão global e abrangente sobre a natureza da Educação, da gestão escolar e suas possibilidades de ação (LUCK, 2009, p. 32).

Na perspectiva desta autora, o processo de planejamento educacional envolve reflexão analítica e objetiva sobre a realidade educacional da instituição com o intuito de elaborar estratégias de ação que possibilitem a promoção de mudanças e melhorias. Contudo, é necessário clareza em relação aos objetivos educacionais, viabilizando a construção de um planejamento que irá fundamentar, organizar, subsidiar e orientar as ações educacionais. A autora ainda aponta que, devido aos distintos níveis e âmbitos da ação educacional realizada na escola, existem diferentes tipos de planejamentos, mas que devem ser elaborados e realizados de forma interativa, pontuando que o desenvolvimento e a efetivação de tais planejamentos estão diretamente vinculados à forma de liderança e orientação do diretor escolar.

A LDB de 1996 expressa a exigência da formulação e efetivação do projeto pedagógico que deve ser elaborado pela própria escola, respeitando a sua especificidade educacional e regional. No Projeto Pedagógico da escola estão explicitadas imprescindíveis decisões institucionais, como por exemplo, os propósitos da instituição, a ênfase do processo pedagógico, e o uso do tempo e dos recursos escolares.

O objetivo da elaboração do PPP, na concepção de Luck (2009), é melhorar e consolidar o processo de ensino e aprendizagem da escola, por meio da análise de dados que propiciem a avaliação interna sobre a realidade educacional e a construção coletiva de um plano de ação para a escola. Para a elaboração do PPP, a escola utilizava como instrumento pedagógico e tecnológico de apoio, os Itinerários Avaliativos<sup>20</sup>, documentos enviados à instituição pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, por meio da Superintendência de Avaliação Educacional.

---

<sup>20</sup> Para mais informações sobre estes documentos ver capítulo 2 deste trabalho.

Após um levantamento dos dados educacionais da instituição, a comunidade escolar foi convocada a se reunir em assembleia com o objetivo de discutir a respeito dos diferentes pontos dos Itinerários Avaliativos, e de forma coletiva, fazer uma reflexão sobre como os dados levantados impactaram na aprendizagem dos alunos, trazendo informações referentes à escola e aos resultados das avaliações externas. Os sujeitos presentes na assembleia participaram de forma dinâmica, avaliando se todos os objetivos traçados na versão anterior do PPP foram alcançados, e para os resultados previstos e não obtidos foram elencadas estratégias possíveis para atingir aquele determinado objetivo. Deste modo, para todos os objetivos não alcançados, foram traçadas metas pelos participantes.

Em suma, por meio da análise do livro de atas da escola<sup>21</sup>, averiguamos que na assembleia realizada com a comunidade escolar, foram apontadas como metas da escola: a) o desenvolvimento de competências e habilidades, como instrumento de inserção sociocultural no mundo contemporâneo; b) o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral, tendo em vista uma atuação independente no campo da aprendizagem e da ética; c) o desenvolvimento da responsabilidade cívica, visando ao protagonismo social com vistas ao bem comum; d) o desenvolvimento de uma gestão participativa e democrática, com foco no eixo da gestão pedagógica; e) o comprometimento com o coletivo e comunicação compartilhada de informações e experiências; e f) o zelo pela ética no desenvolvimento do trabalho e nos relacionamentos interpessoais, considerando o impacto de sua ação na realidade de outros indivíduos. Consta em ata que tais metas foram traçadas com o objetivo de construir uma escola que garantisse a qualidade de ensino; o fortalecimento das relações entre escola e família; manter-se como Escola Referência na SRE; unir esforços para manter a escola com o menor índice de violência possível; melhorar a infraestrutura do prédio escolar para garantir acessibilidade e segurança; garantir a formação continuada aos profissionais da educação. Destacaram-se dentre as propostas sugeridas, a de propiciar um ambiente que estimula e vivencia a justiça, a solidariedade, a liberdade e a autonomia; o respeito à dignidade da pessoa humana e o compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito, de gênero, etnia, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; promover ações que estimulem a criatividade, a criticidade, a curiosidade, a emoção e as diversas manifestações artísticas e culturais.

---

<sup>21</sup> O livro de atas é um documento em que são feitos os registros (atas) das reuniões realizadas pelos órgãos consultivos (assembleia da comunidade escolar, por exemplo) e deliberativos da escola (colegiado). Após o registro as atas são lidas e assinadas pelos participantes.

Podemos assim, por meio dos dados coletados, inferir que a reelaboração do PPP ocorreu de forma democrática, mediante a contribuição efetiva dos membros da comunidade escolar (professores e profissionais da escola, famílias e estudantes), e que o foco da instituição estava na organização do processo pedagógico com o objetivo de promover a formação e aprendizagem de seus alunos, considerando tanto os aspectos cognitivos, como os afetivos e sociais. Esses elementos podem ser associados às características das escolas eficazes, pois objetivos e visões compartilhadas, gestão democrática, concentração no ensino e na aprendizagem, e ambiente favorável a aprendizagem, são apontadas pela literatura como algumas das características presentes nas escolas eficazes (BARBOSA, 2009; CASSASUS, 2002; SAMMONS, 2008; SOARES, 2002). Além disso, na perspectiva de Paro (2018), uma “boa” escola ao promover a educação para a formação de cidadãos deve proporcionar aos alunos a oportunidade de desenvolver, não apenas os aspectos cognitivos, mas também promover condições para que se constituam em seres humanos capazes de propiciar a melhoria do bem estar geral da sociedade. Neste sentido, o Projeto Político Pedagógico deve partir do princípio de que um planejamento participativo engloba desde o diagnóstico, passando pelo estabelecimento de diretrizes, objetivos, execuções e vá até a avaliação, tendo sempre em mente que o projeto pensa em ideias inclusivas e jamais excludentes, considerando que a escola é formada na pluralidade de seus atores, ou seja, é preciso ponderar sobre a identidade cultural dos administradores, gestores, orientadores, professores, funcionários, técnico-administrativos, alunos e comunidade do entorno da unidade escolar.

Por meio da observação participante, pudemos verificar que durante o processo de reelaboração do PPP, a partir das necessidades identificadas no diagnóstico da realidade na qual a instituição estava inserida, a comunidade escolar construiu um Plano de Ação que deveria orientar a atuação da escola. Como este Plano de Ação ainda estava em construção no momento de encerramento da observação participante, não tivemos acesso ao resultado final, porém, iremos apresentar no quadro a seguir, algumas ações propostas pela comunidade escolar e que já compunham o documento naquele momento inicial da sua formulação.

**Quadro 9: AÇÕES PROPOSTAS PARA O PLANO DE AÇÃO**

| AÇÃO                       | OBJETIVOS   | EXECUTORES  |
|----------------------------|---|---|
| Palestras                  | Conscientizar os alunos de temas pertinentes dentro das necessidades da escola. | Direção, membros da comunidade, Polícia Militar e Guarda Municipal. |
| Grupo de estudos           | Auxiliar na aprendizagem dos alunos com maior dificuldade.                      | Professores, supervisão e alunos coordenadores de monitorias.       |
| Apresentações Culturais    | Proporcionar novas vivências para a comunidade escolar.                         | Conselho de alunos, coordenador pedagógico e professores.           |
| Reformulação da Fanfarra   | Estabelecer uma organização para a apresentação da Fanfarra.                    | Conselho de alunos e direção.                                       |
| Reativação da Rádio Escola | Resgatar um antigo projeto escolar.   | Conselho de alunos, professores e direção.                          |
| “Projeto Meio Ambiente”    | Conscientizar a preservação da natureza.  | Conselho de alunos, professores, coordenador pedagógico e direção.  |
| Jogos Escolares Internos   | Promover a interação de alunos e ex-alunos.                                     | Conselho de alunos, professores, coordenador pedagógico e direção.  |

Fonte: Dados retirados de documentos da escola e organizados pela autora.

Podemos observar a partir do quadro acima que vários agentes da comunidade escolar estavam envolvidos e responsabilizados tanto na elaboração quanto na execução das diferentes ações propostas. Os dados coletados nos permitem supor que o envolvimento existente da comunidade escolar era resultado de uma efetiva abertura por parte da escola para a participação destes demais sujeitos. O comprometimento e envolvimento da comunidade escolar nas tomadas de decisões são apontados por Paro (2018) como características de uma gestão democrática, sendo este um dos componentes fundamentais para a qualidade do ensino. Nesta perspectiva, Luck (2009) indica que elaborar o PPP coletivamente e de forma democrática aumenta a responsabilização dos envolvidos em cumprir e alcançar os objetivos e metas traçados. Na concepção da autora, o planejamento pedagógico permite a preparação prévia para a realização das ações educacionais, de forma coerente e consistente, com melhor aproveitamento do tempo e dos recursos disponíveis e, “acima de tudo, a visualização, pelos seus executores, de suas responsabilidades específicas e das competências e determinações necessárias para assumi-las adequadamente” (LUCK, 2009, p. 33). Ela ainda ressalta que,

para que o processo de planejamento promova a melhoria da qualidade da educação, o planejamento pedagógico não deve ser considerado como um simples instrumento burocrático, pelo qual planeja-se mas não coloca-se em prática.

A observação em campo nos permitiu verificar que algumas das ações propostas e citadas no Quadro 9, já vinham sendo colocadas em prática, como por exemplo, as palestras, o grupo de estudos e as apresentações culturais. Para a realização das palestras, a escola buscava parcerias com profissionais que se enquadrassem dentro dos temas aos quais desejavam trabalhar, como por exemplo, no mês de maio foi organizado pela escola, uma campanha intitulada “Maio Amarelo” com o objetivo de conscientização dos estudantes sobre os riscos no trânsito, entre as atividades realizadas, podemos citar uma palestra ministrada por um Guarda Municipal, morador do distrito.

Já o grupo de estudos era organizado e orientado por uma professora efetiva e pela supervisora pedagógica, com a participação de alunos voluntários, geralmente alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, que eram monitores e prestavam auxílio no reforço escolar diariamente de forma revezada, e no projeto chamado “Plantão de leitura” que era desenvolvido com todos os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, geralmente, três vezes por semana. Além da professora efetiva e dos alunos monitores, outros professores da escola se disponibilizavam voluntariamente, no contra turno de suas aulas, para auxiliarem alunos que apresentassem maiores dificuldades de aprendizagem.

Em relação às apresentações culturais, pudemos observar que além das apresentações organizadas por toda a escola em datas específicas, como por exemplo a festa junina e o desfile de 7 de setembro, ainda existiam projetos coordenados pelas professoras de apoio que trabalhavam na biblioteca. Na concepção de Paro (2018), os conteúdos culturais devem fazer parte da formação do sujeito por caracterizarem uma educação para a cidadania, atualizando o sujeito como um cidadão histórico-cultural. Na escola pesquisada, no mês de agosto foi desenvolvido a semana do folclore, na qual o folclore brasileiro foi trabalhado de diferentes formas, por meio de peças teatrais, construção de um livro sobre as lendas locais chamado “Lendas cachoeirenses” elaborado a partir de entrevistas realizadas pelos alunos com moradores da comunidade, concurso de ilustrações de lendas locais, confraternização entre alunos, professores e funcionários em um evento chamado de “Mesa da Partilha”, no qual cada aluno, professor e funcionário levava para a escola um prato de doces ou salgados constituindo um banquete organizado coletivamente. Esta atividade foi, e indicada pelos funcionários como uma forte tradição da escola. É relevante destacar que os dados apontam

para uma efetiva participação da comunidade escolar na realização destas diferentes atividades. Paro (2018) destaca que a participação da comunidade na vida escolar é fundamental para que seja possível mudanças e melhorias no ensino, e que as escolas precisam conscientizar as famílias da importância de sua participação no processo educacional, incentivando-os, proporcionando ocasiões de diálogo, e os trazendo para o convívio na escola. A adesão aos propósitos educacionais e a manifestação de ações efetivas por parte da comunidade escolar, contribuem para o bom desempenho dos estudantes.

Além desses eventos culturais, as professoras de apoio desenvolviam outros projetos educacionais, como o projeto “mala literária” que envolvia apresentações teatrais e oficinas de redação; roda de leitura com alunos com defasagem de aprendizagem; projeto de leitura no qual era desenvolvido um concurso de quem lia mais livros. Neste concurso, os alunos precisavam fazer uma resenha de cada livro que foi lido, fazer indicações de leitura para os colegas, e explicar os motivos desta indicação, promovendo a divulgação das obras existentes na biblioteca. Ao final do concurso, quem tivesse o maior número de leitura de livros, recebia uma premiação. De acordo com relatos de uma das professoras de apoio, o objetivo da realização destes projetos era “estimular o gosto pela leitura e a produção de textos, e incentivar os alunos a quererem aprender, usando estratégias lúdicas”. Na concepção de Soares (2004), estimular a frequência dos alunos à biblioteca e incentivar a leitura de livros diversificados são ações que podem desencadear um efeito positivo no desempenho dos educandos. Na esteira de Soares, Paro (2018) complementa que para que a aprendizagem ocorra, é preciso que o aluno queira aprender, e o interesse do aluno só será estimulado mediante um ensino prazeroso. Além disso, o incentivo positivo aos alunos é apontado pela literatura como um dos fatores relacionados a eficácia escolar, sendo importante motivá-los constantemente e manter uma alta expectativa em relação ao desempenho e ao futuro escolar deles (LOURENÇO; PAIVA, 2010; REYNOLDS; TEDDLIE, 2008; SAMMONS, 2008).

Podemos observar, por meio dos dados coletados, que o planejamento pedagógico direciona e habilita as práticas docentes, e de acordo com Luck (2009), um processo de planejamento competente e apropriado possibilita a produção de planos ou projetos com capacidade clara de orientar todos e cada momento das ações necessárias, sendo o PPP e os planos e planejamentos a ele articulados, fatores eficientes a serem usados como estratégias para apoiar a melhoria da escola.

Entretanto, durante a observação participante, pudemos pressupor alguns aspectos de tensão no decorrer do processo de reelaboração do PPP, levando em consideração a



observação de algumas mudanças na rotina de trabalho de alguns dos servidores envolvidos neste processo e segundo relatos dos próprios funcionários. Um dos aspectos negativos identificados durante a observação participante é fato de que a existência de um cronograma delimitado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, com prazos definidos e restritos para a elaboração do documento, demandou dedicação excessiva de determinados funcionários, fazendo com que a realização de outras tarefas do cotidiano escolar ficassem em segundo plano. Como por exemplo, a pedagoga ficou tão sobrecarregada com a reelaboração do PPP, que era constante ouvir, durante o período de observação em campo, reclamações da própria servidora sobre a falta de tempo para se dedicar ao acompanhamento do planejamento das aulas dos professores, o que na percepção dela era algo importante para o bom desempenho da escola. Além da pedagoga, outra funcionária que teve sua rotina de trabalho afetada de forma significativa durante a construção do PPP, foi uma professora efetiva que relatou ter que interromper algumas de suas aulas de reforço escolar para auxiliar a pedagoga no processo de reelaboração do PPP.

Um outro aspecto de tensão identificado neste processo e que afetou negativamente o trabalho escolar, foi o fato de que além de ter que cumprir os prazos estipulados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, a escola ainda se deparou com problemas técnicos na plataforma online do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE). O monitoramento dos itinerários avaliativos era feito por meio do SIMAVE, e fazia parte do processo de reelaboração do PPP o preenchimento e lançamento de dados na plataforma deste sistema por parte das escolas. Durante a observação participante, presenciamos recorrentes falhas de comunicação e funcionamento no site do SIMAVE enquanto a pedagoga e a professora efetiva, citadas anteriormente e responsáveis pela coordenação da reelaboração do documento, tentavam utilizar a plataforma. Estas circunstâncias dificultaram o andamento do processo.

Além do tempo gasto no processo de reelaboração do PPP, e da necessidade de dedicação e colaboração dos funcionários para a construção do projeto, ainda existia a preocupação por parte da escola em conseguir recursos financeiros e mão de obra qualificada para colocar em prática algumas das ações propostas pela comunidade escolar, como por exemplo, para a reativação da Rádio Escola. De acordo com relatos de funcionários, o projeto da Rádio Escola foi elaborado e desenvolvido alguns anos atrás por um ex-diretor, e que era ele quem além de fornecer os equipamentos radiofônicos, fazia o manuseio e a manutenção de tais equipamentos por conta própria. No ano de 2013, o projeto teve que ser interrompido

devido ao falecimento deste funcionário. Desde então, a escola expressa o desejo de reativação do projeto, por ter sido uma experiência gratificante para toda a comunidade escolar. Entretanto, os funcionários expuseram não saber quando isso será possível, devido à falta de recursos para manutenção dos equipamentos e de pessoas que saibam manuseá-los. É relevante destacar que muitas das ações educacionais só são possíveis de serem realizadas mediante a implementação de políticas públicas e ações diretas do poder público que produzam a oferta das melhores condições de trabalho e funcionamento para todas as escolas.

Durante a observação participante, foi possível identificar outras formas de planejamento. Além do PPP, a escola elabora anualmente um Plano de Ensino, os professores semanalmente preparam o Plano de Aula, e para os alunos “de inclusão”, são elaborados o Plano de Desenvolvimento Individual – PDI, desenvolvido pelo professor regente, pela equipe pedagógica em parceria com as famílias.

Segundo relatos da pedagoga, comumente no início do ano, os professores juntamente com os pedagogos se reuniam para elaboração de um planejamento anual, o Plano de Ensino, seguindo as orientações propostas pela Secretaria Estadual de Educação, órgão ao qual a escola estava vinculada, por meio do CBC-Conteúdos Básicos Curriculares, documento oficial que determina os conteúdos que devem ser trabalhados em cada segmento de ensino, e em cada disciplina, de acordo com a Base Comum Curricular Nacional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017, p.7).

No processo de desenvolvimento do Plano de Ensino eram discutidas as capacidades que seriam trabalhadas em cada etapa de ensino, a pedagoga ressalta que o currículo prescrito oficialmente (CBC) não era seguido rigidamente, ele era adaptado, de acordo com a dinâmica das aulas, do desenvolvimento das turmas, sendo respeitado o tempo de aprendizagem dos alunos. Assim, segundo os relatos da pedagoga, eram feitas algumas adaptações, sempre revendo, refazendo ou acrescentando o que podia ser trabalhado na Matriz Curricular.

Paro (2018) assinala que no currículo são abordados os conteúdos e práticas que devem ser desenvolvidos no processo educacional. De acordo com Beard (2008, p. 399), é

preciso haver no currículo “clareza e classificação dos objetivos e conteúdos; organização da progressão, relacionando o que os alunos já sabem com o que eles têm que aprender; avaliação dos resultados dos alunos; e feedback.”. Nesta perspectiva, observa-se que na escola pesquisada a necessidade de adaptação do currículo oficial levava em conta aspectos pedagógicos e didáticos necessários para garantir a aprendizagem dos alunos da escola, a partir de uma reflexão sobre o papel da educação escolar.

Na perspectiva da pedagoga, o estabelecimento claro de um currículo e de Planos de Ensino ajudam muito na orientação e organização do trabalho a ser desenvolvido dentro de sala pelos professores, pois é com base nesses documentos que eles realizam a elaboração do Plano de Aula. É relevante ressaltar que a existência de referência clara entre os professores sobre o que ensinar, a participação dos docentes na elaboração do currículo, e o cumprimento efetivo do programa de ensino, são características presentes em escolas eficazes (SOARES, 2002).

O plano de aula é um instrumento de trabalho que organiza o tempo e as atividades a serem promovidas com os alunos, de modo a que desenvolvam os conhecimentos, as habilidades e atitudes propostas para esse segmento educativo (LUCK, 2009, p. 40). Durante a observação participante pudemos verificar que os professores elaboravam o Plano de Aula semanalmente, e o enviavam para a supervisora pedagógica analisar e avaliar. Ao acompanharmos esse processo de análise dos planos de aula pela pedagoga, observamos que ela elaborava um quadro de controle no qual eram registrados todos os planos recebidos e as pendências existentes. De acordo com relatos da pedagoga, eram raras as vezes em que ela precisava intervir nos planejamentos dos professores, pois, em sua perspectiva, o corpo docente de sua escola era “extremamente competente e experiente”. Foi possível observar que os professores possuíam autonomia para desenvolver o seu trabalho, entretanto, a pedagoga se mostrava sempre disposta a ouvir e ajudar os professores no que fosse necessário. Podemos considerar este apoio da supervisora e a autonomia dos professores, na perspectiva de Rutter *et al.* (2008), como condição positiva para o melhor desempenho dos docentes no desenvolvimento de seus trabalhos. Sendo que Casassus (2002) identifica a autonomia dos docentes como característica de uma escola eficaz, e ressalta que tal autonomia possibilita que os professores assumam responsabilidades pelo êxito ou fracasso de seus alunos.

A supervisora pedagógica relata que, por meio dos Planos de Aula, ela estava sempre “por dentro” do que os professores estavam realizando em suas aulas, possibilitando um acompanhamento do trabalho docente e das atividades escolares mais estreito e contínuo.

Enquanto conversávamos sobre os Planos de Aula, a pedagoga me chamou para acompanhá-la até uma turma de 2º ano (anos iniciais do Ensino Fundamental), pois a professora estaria desenvolvendo uma atividade diferenciada com seus alunos para trabalhar leitura e substantivos. Ao chegarmos na sala de aula, a pedagoga solicita que a professora me explique como ela estaria desenvolvendo tal atividade. Era notável o orgulho e a gratificação da pedagoga ao me mostrar a forma como seus professores trabalhavam. A professora não se importou em interromper sua aula e demonstrou satisfação em me explicar com detalhes como era a atividade.

Fala da professora: O nome da atividade é “escrita escondida no guardanapo”. Dentro de alguns guardanapos temos frases escritas, para os alunos que já estão alfabetizados. Em outros, temos apenas substantivos, para os alunos que ainda estão aprendendo a ler. Para ver o que está escrito, os alunos precisam molhar o guardanapo.

A professora fez uma demonstração, chamando uma de suas alunas até o quadro negro, onde os guardanapos estavam pendurados, e a direcionou a um deles, e pediu para que ela molhasse o guardanapo, lesse o que estava escrito e indicasse qual era o substantivo e sua classificação (Anotações do caderno de campo, 22 de maio de 2019).

Foi possível observar também que a referida professora, ao planejar e executar sua aula, apresentava o cuidado de fazer adaptações para que todos os alunos participassem, de forma lúdica e interativa. Sammons (2008) assinala como uma característica positiva ao desempenho dos alunos, a sensibilidade por parte dos professores referente aos diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes, tendo flexibilidade para modificar e adaptar suas aulas. De acordo Soares (2004, p.91) “o efeito de uma escola no aprendizado de seus alunos é em grande parte determinado pelo professor, por seus conhecimentos, seu envolvimento e sua maneira de conduzir as atividades da sala de aula”.

Nossa observação participante não teve como foco a sala de aula, mas, além da situação relatada acima, tivemos também a oportunidade de acompanhar uma aula interdisciplinar com duas turmas trabalhando em conjunto, 3º e 4º ano do Ensino Fundamental. Esta aula foi realizada na rua em frente à escola, com o tema “maio amarelo”, em que os professores tinham como objetivo a conscientização sobre o trânsito. Professores e alunos produziram uma grande faixa com o slogan “Maio amarelo, o sentido do trânsito é a vida”. Além de panfletos com orientações de cuidados no trânsito e placas de trânsito, sinalizando “ATENÇÃO”, “PARE” e “SIGA” usadas pelos alunos para orientar os carros que passassem pela rua, na qual a atividade estava sendo realizada, a pararem para lerem a faixa e pegarem os panfletos que estavam sendo distribuídos pelos alunos. De acordo com relatos dos professores responsáveis por esta aula, o objetivo da atividade era a formação dos alunos para cidadania. Assim, podemos deduzir a partir dos dados coletados que a ênfase das práticas pedagógicas na escola pesquisada não se restringiam apenas aos aspectos cognitivos, e na concepção de Paro (2018) engrandecer práticas político-sociais na formação do sujeito

contribui para uma educação de qualidade, pressupondo que a função da educação é a formação de cidadãos.

Para mais, é interessante evidenciar que a análise dos dados permite supor que os métodos usados e os conteúdos ensinados pelos professores estavam diretamente ligados ao estímulo do interesse dos alunos, e que os professores buscavam constantemente por inovações em suas práticas docentes com o intuito de incentivar os alunos a quererem aprender. Pudemos evidenciar isso no relato da ex-aluna entrevistada, quando ela afirmou que os professores não trabalhavam de forma “robotizada” e que estavam sempre procurando dar aulas diferentes e dinâmicas. Para exemplificar tais aulas, a ex-aluna descreve momentos em que os professores convidavam pessoas da comunidade para participarem das aulas contribuindo com suas experiências como forma de demonstrar a teoria na prática, e na perspectiva desta ex-aluna, os moradores da comunidade convidados se sentiam valorizados e tinham prazer em colaborar. Práticas como essa, que resgatam e valorizam a cultura da comunidade, proporcionando a oportunidade de participação e integração entre os sujeitos, tendem a reforçar o sentimento de pertencimento. A seguir, iremos analisar como fatores relacionados ao engajamento dos profissionais com o trabalho escolar e ao sentimento de pertencimento à escola pode ser fatores de influência na eficácia escolar da instituição pesquisada.

### 3.3.2 Fatores relacionados ao engajamento dos profissionais com o trabalho escolar e ao sentimento de pertencimento à escola

Durante a pesquisa de campo, observamos um forte engajamento dos profissionais na instituição. Eles participavam dinamicamente nos processos sociais e escolares e agiam com comprometimento assumindo responsabilidades compartilhadas para promover os resultados propostos nos planejamentos escolares.

É relevante destacar que o processo inicial de reelaboração do PPP, analisado no conjunto de fatores anterior como um dos fatores relacionados à organização pedagógica, foi conduzido pela pedagoga e por uma professora efetiva, devido as atribuições envolvendo a gestão escolar desde o início do ano letivo de 2019. Os dados indicam um protagonismo dessa pedagoga no processo de reconstrução da proposta escolar, evidenciando elementos da sua competência profissional, tais como engajamento e comprometimento com o trabalho e a escola.

Evidências do engajamento e comprometimento dos professores também foram constatadas durante as entrevistas. Uma ex-aluna relatou que quando estudava nesta escola, era comum os professores oferecerem auxílio até mesmo fora do ambiente escolar, como muitos deles eram, e são até hoje, moradores do distrito no qual a escola está inserida, eles disponibilizavam suas próprias casas para que os alunos fossem até eles em caso de necessidade, sempre dispostos a ajudar. Podemos inferir que as práticas profissionais desses sujeitos demonstram um forte compromisso com o desenvolvimento do processo pedagógico, orientados pelos objetivos e princípios educacionais. Na concepção de Luck (2008b), para que haja esse compromisso existe a necessidade de pleno entendimento dos objetivos, valores, princípios e estratégias de desenvolvimento, além do empenho para sua realização, influenciando na melhoria da aprendizagem dos alunos.

Uma expressão foi utilizada por alguns profissionais da escola durante o período da observação participante, como também por alguns dos sujeitos entrevistados, e que evidencia um sentimento de pertencimento e de comprometimento: “vestir a camisa da escola”. Essa expressão foi bastante marcante, não só por sua frequência como também pela veemência com que os sujeitos a utilizavam. Um exemplo disso foi a frequência com que a expressão era utilizada durante o período em que a escola vivia uma crise financeira. Como vimos anteriormente, escola esteve impossibilitada de movimentar o caixa escolar, devido às atribuições vivenciadas pela gestão, impondo à instituição uma precária situação financeira em que o seu funcionamento só foi possível mediante doações de funcionários, pais, e pessoas da comunidade. Enquanto viviam esta situação, a expressão “vestimos a camisa da escola” era livremente propagada pelas salas e corredores da instituição pelos professores e funcionários enquanto discursavam sobre os problemas vivenciados e sobre as ações de cada um em busca de soluções, mesmo que imediatistas e provisórias.

Para exemplificar, destacamos uma conversa entre a pesquisadora e uma das professoras da escola. A professora explica, demonstrando orgulho, que a merenda da escola estava sendo feita com mantimentos doados pelos funcionários: “A gente que é de casa, veste a camisa e faz a escola funcionar”. Neste caso, se por um lado, a expressão “a gente que é de casa” dá pistas sobre a existência de um sentimento de pertencimento que “naturaliza” a sensação de pertencer a determinado lugar físico e social e, por isso mesmo, se sentir apto a agir neste contexto, a expressão “vestir a camisa da escola” representa o engajamento dos sujeitos ao se comprometerem a agir individual e coletivamente em prol de buscar melhorias, ou de resolver com urgência um problema eminente. Parece assim que as ações dos sujeitos

estavam fundadas em certa tradição de “boa escola” e visavam impedir que os problemas que atingiam a escola pudessem “desviar” o seu presente e o seu futuro.

“Vestir a camisa da escola” representa, assim, agir para promover os resultados propostos e desejados, promovendo uma participação solidária por todos da comunidade escolar e, como aponta Luck (2008b, p. 50), isso somente é possível “mediante o reconhecimento do valor inerente a cada pessoa e o sentido de que como seres humanos nos desenvolvemos em condições de troca e reciprocidade, para cuja efetivação são necessárias redes abertas de apoio recíproco”. Sendo assim, tal reciprocidade produzia redes de apoio formadas por profissionais, alunos, famílias e demais moradores da comunidade que eram bastante favoráveis ao funcionamento e organização da escola, contribuindo, ou ao menos, propiciando um suporte mínimo ao seu bom desempenho. Parece que a construção destas redes de apoio eram bastante benéficas ao funcionamento e organização escolar e se convertiam em “capital social”, no sentido que Coleman (1988) dá ao conceito, na medida em que faziam apelo ao grau de integração dos indivíduos e à construção de relações, expectativas de reciprocidade e comportamentos confiáveis. Essas redes de relações constituíam-se não somente em um bem individual, mas também em um bem coletivo. Assim, por exemplo, contar com a “confiança” dos diferentes atores sociais (professores e demais profissionais da escola, estudantes e egressos, famílias, moradores, vizinhos) convertia-se em fator importante para o bom andamento da escola e a protegia, em certa medida, das fragilidades e precariedades impostas pelas ações ineficientes ou deficitárias do poder público.

A inserção da pesquisadora na escola e no distrito possibilitou observar também que este sentimento de pertencimento se dava porque os sujeitos estavam inseridos e integrados ao mundo escolar devido à interação e à dinâmica social e interpessoal que existia entre a escola e a comunidade, resultando na atuação comprometida de profissionais e moradores do distrito na dinamização da organização escolar, valorizando e cuidando do ambiente no qual estavam inseridos e das pessoas com as quais conviviam, fazendo com que a participação se manifestasse como algo “cotidiano”.

Evidenciamos esse sentimento de pertencimento por meio dos relatos abaixo:

Sempre foi meu sonho trabalhar na “Arco-íris”, porque eu cresci aqui, na comunidade. É uma escola que eu gosto, que eu conheço bem a comunidade, e gosto da comunidade. Me tornei professora, atuei como professora tanto na “Arco-íris” como em outras escolas, e posteriormente tive a oportunidade de trabalhar como supervisora, e escolhi ficar aqui (Pedagoga).

Eu sempre tive um carinho imenso por essa escola. Assim que concluí a Educação Básica, tive que ir pra fora pra continuar meus estudos, mas já pensando em voltar. Quando comecei o curso superior de Licenciatura Plena, todos os dias que eu passava aqui em frente à escola, olhava para ela, e pensava, um dia eu ainda vou ser professor dessa escola. E foi isso que aconteceu. Antes mesmo de me formar, tive a oportunidade de “pegar” algumas aulas de Língua Português como professor substituto, usando o CAT. Fui muito bem acolhido como professor, e eu aprendi muito trabalhando nessa escola logo no início da minha carreira. Muitos dos professores que trabalham aqui, fizeram como eu, estudaram na “Arco-íris”, se formaram, deram continuidade nos estudos e voltaram pra comunidade pra trabalhar na nossa escola (Vice-diretor).

Essa escola é um lugar onde eu sempre me senti muito bem, por causa do apoio que a gente tinha, do aconchego, do carinho dos professores e de todos os funcionários. Eu tive a oportunidade de ter excelentes professores que marcaram minha vida por serem professores que te fazem querer aprender. Tive professoras que eram como mães, sempre preocupadas com todos, sabe? Tivemos na escola ótimos diretores, que sempre mantinham as portas abertas para todos da comunidade. Então, eu tive ótimos exemplos, que de certa forma, influenciaram até mesmo na minha escolha profissional. E quem sabe, um dia eu também venha a trabalhar nessa escola, e possa retribuir e contribuir com a aprendizagem que construí com essas vivências (Ex-aluna).

Os relatos acima indicam que o sentimento de pertença estava atrelado ao de apreço interpessoal e juntos produziam um bom relacionamento entre os diferentes atores educacionais. É relevante destacar que Jencks (2008) indica que o bom relacionamento entre professores e alunos influencia positivamente no clima escolar, e podem ser convenientes para o encorajamento ao aprendizado dos educandos. Toda esta evidente dimensão afetiva das relações interpessoais na escola expressa nos relatos dos sujeitos entrevistados não significa a ausência de conflitos ou tensões no dia a dia escolar, mas que a interação entre os profissionais e os educandos, somadas com as características da cultura da escola, as formas de interação entre esses sujeitos pareciam se constituir como diferenciais no que diz respeito a aprendizagem (MADAUS *et al.*, 2008).

A seguir iremos apresentar os fatores relativos ao clima escolar favorável construído na escola a partir das relações interpessoais existentes no ambiente escolar e em seu entorno.

### 3.3.3 Fatores relativos ao clima escolar favorável construído na escola

Durante a observação participante, tivemos a oportunidade de presenciar, principalmente no período de intervalo entre as aulas, no espaço da sala dos professores, alguns episódios de interação e de demonstração de uma boa relação, tanto entre a supervisora pedagógica e os professores, quanto entre os professores. Eram constantes as conversas descontraídas, brincadeiras e muitos risos entre eles, ao mesmo tempo em que



compartilhavam problemas vivenciados em sala de aula, e tentavam um ajudar ao outro por meio de trocas de experiências, problematizando as circunstâncias e buscando elaborar possíveis soluções para tais problemas. Em um destes episódios, uma das professoras direciona sua fala à pesquisadora, pedindo para que não se assuste com as brincadeiras entre os professores, justificando tal situação por meio do seguinte relato: “Aqui nós somos como uma grande família, a gente brinca muito, conversa sobre tudo, se diverte, e trabalha muito. A rotina é muito pesada, mas ao mesmo tempo que tá todo mundo estressado com tanto trabalho, tá todo mundo rindo, brincando e contando caso”. Assim, o sentimento de pertencer à “uma grande família” expresso no relato da professora parece ter forte vinculação à estreita e híbrida relação entre os profissionais da escola e os moradores locais. Os sentimentos de pertencimento à escola e à comunidade se misturam e contribuem para construir a cultura da escola pesquisada.

Podemos supor ainda, a partir da conceituação de clima escolar feita por Cunha e Costa (2009), que um bom relacionamento entre os funcionários da escola pesquisada e entre estes e a comunidade fosse favorável ao seu clima escolar, caracterizando um perfil coletivo e a dinâmica interna da escola. E que este bom relacionamento estava associado às percepções e sentimentos desses sujeitos referentes a uma certa tradição positiva imputada à instituição educacional, evidenciando além das relações humanas que ocorrem neste espaço, fatores relacionados à estrutura pedagógica e administrativa da instituição. Realmente, o bom relacionamento entre os profissionais de uma escola tem se mostrado um fator importante para uma escola eficaz, segundo pesquisas sobre o tema. Reynolds e Teddlie (2008) indicam a importância de um senso de comunidade que está relacionado à cooperação entre colegas, boa comunicação entre os membros da equipe e compartilhamento de objetivos em comum. Na concepção de Bressoux (2003), objetivos comuns e a participação de todos os integrantes da escola na tomada de decisões, desenvolve o sentimento de pertencimento à comunidade escolar, influenciando positivamente no clima escolar.

No entanto, a construção cotidiano de um clima escolar favorável envolve também percalços e tensões que afetam este “clima” e exigem dos sujeitos e da instituição, ações proativas para retomar as “rédeas” da situação, reduzindo as tensões e voltando ao processo cotidiano de construção de um clima favorável às aprendizagens e à convivência social e escolar.

Um exemplo, pode ser relacionado aos problemas financeiros enfrentados pela escola, e relatados anteriormente. Em certo momento, os problemas foram aparentemente resolvidos

após a posse da nova direção da escola. Entretanto, como vimos, a servidora que foi nomeada ao cargo de diretora, era uma pessoa até então, desconhecida da comunidade escolar, que nunca havia trabalhado na escola pesquisada, e que não era moradora do distrito. Diante desta nova configuração da gestão, buscamos identificar possíveis mudanças no ambiente escolar, considerando que além de administrar as questões financeiras e burocráticas, o diretor tem um papel fundamental no provimento e na conservação de um clima escolar favorável à aprendizagem, desenvolvendo um trabalho coletivo, compartilhando metas com os professores e permitindo a participação de todos da comunidade escolar, e, no caso específico desta escola, mantendo as redes de apoio tradicionalmente construídas pela escola (BARBOSA, 2009; LUCK, 2009; OLIVEIRA; FONSECA, 2018; SAMMONS, 2008; SOARES, 2007).

No entanto, a tradição da escola em compor redes de apoio fundadas na interação de diferentes atores sociais, que pareciam facilitadas pela inserção dos diferentes profissionais e gestores da escola na comunidade (grande parte deles, filhos do local), estava tensionada pela chegada de um gestor “estranho” a essa realidade. A nova diretora não era moradora e nem tinha laços sociais com a comunidade, como também nunca havia atuado profissionalmente na instituição. Embora, os relatos da nova diretora tenham apresentado uma visão positiva sobre a escola e os profissionais, e o vice-diretor tenha apontado, durante a entrevista, diversos elementos positivos da inserção de um profissional “de fora” na escola, alguns dados nos levam a analisar a existência de certa tensão.

Nesta perspectiva, durante a entrevista com a nova diretora procuramos saber qual era a sua concepção a respeito da relação entre os professores e a direção/coordenação. Em resposta ela descreveu um “relacionamento de cordialidade, onde uns estão sempre dispostos a ajudar os outros”, e ao perguntarmos qual era o seu ponto de vista referente a equipe docente da escola, ela caracterizou os professores como “dedicados a profissão”. Ao indagarmos sobre sua rotina e organização de seu trabalho, a diretora afirmou otimizar seu tempo, priorizando ações que eram realmente importantes, delegando a outros as atividades que poderiam ser repassadas, sem que com isso houvesse comprometimento da ação escolar como um todo.

O vice-diretor, em entrevista, expressou considerar a chegada “de um olhar de fora” para os problemas da escola como algo positivo, pois em sua concepção, uma nova perspectiva sobre a realidade da instituição poderia ser favorável na identificação das mudanças necessárias para a melhoria de seu funcionamento. Ele ainda descreveu a

experiência de trabalhar ao lado da nova diretora como satisfatória, dizendo que ela tem se mostrado competente na realização de suas funções, e relatando que a divisão do trabalho da gestão escolar foi estabelecida entre eles, de forma conjunta, considerando as atribuições e responsabilidades de cada um.

Entretanto, durante a observação participante, por meio de relatos e atitudes, verificamos que alguns professores optavam por recorrer a pedagoga ou ao vice-diretor quando precisavam do auxílio da gestão escolar. Até mesmo em casos em que apenas a diretora poderia intervir, os professores solicitavam a intermediação dos dois servidores. Durante a pesquisa de campo, percebemos nitidamente a mudança do “clima escolar”, principalmente na sala dos professores que foi relocada para um espaço ao lado da sala da direção, notamos a diminuição da frequência das brincadeiras entre os professores, a mudança no tom das vozes desses sujeitos, além das constantes reclamações entre os eles sobre a “frieza” da nova diretora.

Os relatos dos docentes indicam que as relações interpessoais entre os professores e a nova gestora, embora fossem ainda muito recentes, demonstravam um certo afastamento, e uma maior hierarquia entre gestor e professores, diferente da abordagem com a qual eles estavam acostumados, de maior proximidade com as gestões anteriores. No entanto, ressaltase que não foi possível traçar um perfil desta nova gestora, ou mesmo verificar se esse afastamento ocorreu apenas em um período de adaptação à nova realidade porque a observação participante teve encerramento logo após a nomeação da nova diretora.

Se por um lado, vimos que o fato dos gestores anteriores, tradicionalmente, serem moradores do distrito, apresentava-se como um forte elemento de integração escola-comunidade e contribuía para a construção de um clima escolar bastante favorável, por outro, na ótica dos indivíduos gestores/moradores da comunidade, alguns percalços e dificuldades puderam ser evidenciados. Uma antiga diretora da escola - com extensa carreira construída na instituição -, exerce atualmente a função de professora eventual e forneceu diversos relatos à pesquisadora sobre a sua experiência gestora. Esta profissional relatou ter tido problemas durante a sua gestão exatamente por ser, ao mesmo tempo, moradora do distrito e diretora, sendo que a sobrecarga de tarefas era desgastante, e que o fato de ser moradora do distrito era um elemento complicador. Relembrando que os dados indicam que ela era uma profissional muito respeitada por todos na escola, devido à suas experiências anteriores e seu estilo de liderança.

Desta forma, podemos supor que ser aceito e respeitado tanto pelos professores, como por toda a comunidade, é um processo lento influenciado pelas ações do próprio diretor, mas que a aceitação e o respeito não são suficientes para inibir possíveis conflitos nas relações e interações com os demais indivíduos da comunidade escolar, considerando a dinamicidade existente nesse espaço social, apesar de serem fundamentais para a incorporação das expectativas e interesses destes sujeitos. Vieira (2001, p. 141) descreve a escola como uma “instituição caracterizada por uma cultura própria, atravessada por relações de consenso e conflito, marcada por resistências e contradições”. Do ponto de vista de Luck (2008b), os gestores precisam ser receptivos a respeito da realidade, considerando as tensões, conflitos e dificuldades das situações de participação e interação social, como oportunidades de construção de conhecimentos dos processos sociais e educacionais, buscando continuamente melhorias nestes processos e superação de suas limitações. A autora afirma que,

O processo de resistência a mudanças, mesmo as desejadas, constitui-se em uma expressão comum em qualquer contexto social. Determinação, competência e perseverança são condições fundamentais para a promoção de mudanças, associados a uma grande sensibilidade às expressões comportamentais e seu significado (LUCK, 2008b, p. 76).

Na perspectiva desta autora, esse processo de resistência acontece porque mudanças impulsionam a desestabilização do comodismo. A literatura aponta que cabe ao diretor estar atento a essas resistências e saber trabalhar com elas, promovendo por meio da reflexão e do diálogo a consonância dos conflitos nas relações interpessoais, propiciando a criação e a manutenção de um ambiente favorável à plena participação no processo social escolar tanto dos profissionais, como de todos da comunidade escolar, sendo esta condição essencial para uma gestão escolar democrática comprometida com o coletivo (BORDIGNON; GRACINDO, 2001; LUCK, 2008; PARO, 2001). Importa ressaltar que, diante dos percalços e das tensões produzidas por situações que fugiam ao controle da escola, os dados indicam que havia um movimento contínuo das pessoas e das situações escolares que se direcionava sempre no sentido de retomar o clima escolar favorável, comumente vivenciado pelos profissionais, estudantes e familiares. Então, é possível afirmar que, diante de conflitos e situações adversas, a escola e as pessoas se empenhavam para voltar à conhecida “normalidade” e ao bom ambiente escolar.

### 3.3.4 Fatores advindos da relação entre escola e comunidade

Cada vez mais os estudos apontam como pode ser benéfico o envolvimento e a participação da comunidade (principalmente das famílias) no funcionamento da instituição educacional e no processo de formação do cidadão, demonstrando que o apoio da comunidade constrói um ambiente de cooperação que pode resultar em melhorias no processo de ensino-aprendizagem (BARBOSA, 2009; BORDIGNON; GRACINDO, 2001; CANEDO; SALES, 2018; CASASSUS, 2002; GOHN, 2004; LUCK, 2008a; PARO, 2001; SAMMONS, 2008; SOARES, 2002; SOUSA; SARMENTO, 2010; VIEIRA, 2001).

Para a garantia de um ensino de qualidade, é estabelecido por lei o dever da escola de levar em conta a família e a comunidade. A Lei 9.394/96 em seu Art. 12, estabelece que dentro das incumbências dos estabelecimentos de ensino, está o de “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 2017, p.14). Essa determinação tende a produzir importantes reflexos sobre a gestão democrática da escola, sendo que a gestão, no exercício de sua função política e social, no espaço escolar, deve constituir-se num fazer coletivo, de forma que as responsabilidades e ações de cada um sejam atribuídas com clareza de propósitos e objetivos bem definidos, embasadas por princípios e valores compartilhados (BONETI, 2001; BORDIGNON; GRACINDO, 2001; FERREIRA, 2001; LUCK, 2008b; PARO, 2001; SAMMONS, 2008; VIEIRA, 2001). Nesta perspectiva, Gohn (2004) indica que a gestão democrática deve considerar as diferentes dimensões da participação, e a partir de objetivos educacionais claros, buscar o fortalecimento do compromisso e da responsabilidade da comunidade do entorno da unidade escolar.

No decorrer do desenvolvimento da pesquisa de campo, foi possível observar vários episódios de participação efetiva da comunidade no cotidiano da instituição pesquisada. Ora participando em tomadas de decisão, ora contribuindo com doações e serviços, ora participando de festividades, eventos e reuniões. Luck (2008b, p. 31) indica que existem variações de significados, com abrangências e alcances variados da participação, “indo desde a simples presença física em um contexto até o assumir responsabilidade por eventos, ações, situações e resultados”. Segundo esta autora, a qualidade do ensino está diretamente ligada a participação de todos os envolvidos no processo educacional, exercendo o direito de participar do processo de decisões e cumprindo com o dever de agir para efetivar as decisões tomadas no coletivo. Porém, a autora alerta que essa participação só é possível mediante a existência de um espaço democrático de participação, pois é importante que a comunidade tenha a

oportunidade de participação para que desenvolva o sentimento de autoria e de responsabilidade coletiva pelas ações educacionais. Do ponto de vista de Luck (2008b), a promoção da participação tem como objetivos:

- a) Promover o desenvolvimento do ser humano como ser social (cidadão) e a transformação da escola como unidade social dinâmica e aberta à comunidade, de modo que a educação se transforme em um valor cultivado pela comunidade e não seja, como muitas vezes é hoje considerada, uma responsabilidade exclusiva de governo e da escola.
- b) Desenvolver o comunitarismo e o espírito de coletividade na escola, caracterizados pela responsabilidade social conjunta, de modo que esta se torne ambiente de expressão de cidadania por parte de seus profissionais e de aprendizagem social efetiva e de cidadania, por seus alunos (LUCK, 2008b, p. 52-53).

Gohn (2004, p. 50) afirma que “a escola pode ser fonte de formação de cidadãos ativos a partir de interações compartilhadas entre a escola e a comunidade civil organizada de uma localidade”. E ainda, na concepção de Sousa e Sarmiento (2010), deve haver o estreitamento das relações entre escola, família e comunidade, por meio da comunicação e participação dos diferentes sujeitos, partindo da premissa de que as responsabilidades na educação e formação das crianças e jovens devem ser partilhadas.

Levamos como hipótese que a efetiva participação da comunidade no cotidiano da escola pesquisada, e a existência de espaço material (reuniões, assembleias, abertura do espaço físico da escola para uso comunitário) e simbólico (adesão dos moradores ao projeto da escola, credibilidade, tradição, confiança) para que essa participação aconteça, devia-se ao fato de que, nas palavras de muitos dos sujeitos pesquisados, “todo mundo conhece todo mundo”. Essa assertiva apareceu tanto durante a observação participante, quanto nas entrevistas realizadas. Outro dado relevante que foi apontado nas entrevistas como fator positivo para a existência de uma boa relação entre a escola e a comunidade, é o fato de que boa parte dos professores e funcionários da instituição pesquisada são moradores do distrito no qual ela está localizada. Pudemos observar que este contexto influencia tanto nas relações com a comunidade do entorno da unidade escolar, quanto nas relações existentes no interior da escola. Evidenciamos a influência do fato dos professores e funcionários residirem no distrito, nas relações estabelecidas no interior da escola no seguinte relato da pedagoga:

Tenho professores que já foram meus colegas de classe, e que agora são meus colegas de trabalho. Isso gera um sentimento de afeto, carinho, respeito, confiança, temos toda uma história construída juntos. Não somos apenas pessoas que se conheceram no início do ano letivo, pra trabalhar numa escola qualquer, trabalhamos na escola da nossa comunidade (Pedagoga).

Outra circunstância que possivelmente influencia positivamente nas relações entre a escola e a comunidade é o fato de que grande parte da população de seu entorno já estudou na escola pesquisada. Fazemos tal interpretação com base nas entrevistas e nos dados obtidos por meio dos questionários aplicados aos pais ou responsáveis pelos estudantes da escola. No referido questionário, a última questão perguntava o número de pessoas da família que já haviam estudado na escola pesquisada. Os resultados das respostas a esta questão estão apresentados na tabela 8 abaixo.

**Tabela 8: Número de pessoas da família que já estudaram na E.E. “Arco-íris”**

| <b>Pessoas da família que já estudaram na escola</b> | <b>N.</b>  | <b>%</b>   |
|--|------------|------------|
| Nenhum   | 14         | 6,93       |
| 1 a 5  | 176        | 87,12      |
| 6 a 10   | 7          | 3,46       |
| 11 a 15  | 3          | 1,48       |
| Não responderam                                      | 2          | 0,99       |
| <b>Total</b>   | <b>202</b> | <b>100</b> |

Fonte: Organizada pela autora a partir de dados obtidos em 202 questionários respondidos por familiares e alunos matriculados na escola pesquisada, no mês de junho de 2019.

Os dados mostram que 92,06% dos alunos matriculados à época da pesquisa possuíam familiares que já estudaram na escola pesquisada. Em contrapartida, apenas 6,93% dos alunos não possuíam familiares que já tenham estudado nesta instituição.

Assim, podemos inferir que a relação entre escola e comunidade se entrelaçava às relações interpessoais também em seu interior, entre os profissionais, os alunos e os familiares, constituindo um processo interacional híbrido (moradores, profissionais, alunos, famílias, gestores) que parecia contribuir fortemente para a constituição de um clima escolar favorável e de uma condição de pertença não só territorial (ao distrito) mas institucional (à escola). E este clima escolar pode ser associado à “cultura da escola”, como afirmam Rutter *et al.* (2008) e Sammons (2008), ou seja, a construção de um clima favorável na escola pesquisada teve suas bases forjadas nos modos como os valores, crenças, ideias e hábitos circulavam no espaço escolar e também em seu entorno.

Na esteira de Rutter *et al.* (2008) e Sammons (2008), Torres (2011) aponta que a relação entre a escola e a comunidade local é um dos fatores relacionados ao desenvolvimento da cultura e da identidade da escola. Assim, os laços entre a escola “Arco-íris” e a comunidade de seu entorno possibilitou a construção de uma tradição de participação escolar

que se tornou “naturalizada” tanto entre os moradores locais quanto entre os profissionais da escola. E podemos afirmar que esta tradição de participação contribuiu para fundar a identidade e a cultura da escola (“trabalhamos na escola de nossa comunidade”). Na perspectiva de Gohn (2004), o território no qual a instituição está localizada propicia suporte as práticas identitárias por ser espaço onde ocorrem as relações sociais, neste caso, esta autora considera que o território integra a dimensão do espaço geográfico aos processos de relações sociais, gerando práticas políticas baseadas na cultura, na memória coletiva, como algo histórico. É possível também afirmar que a identidade cultural da escola pesquisada foi formada por meio de processos sociais contínuos, contribuindo para o fortalecimento do sentimento de pertencimento, influenciando e orientando as ações individuais e coletivas dos sujeitos participantes do universo escolar (MANHÃES E ESTEVES, 2017).

Referente as relações estabelecidas entre a escola e a comunidade do distrito, destacamos o seguinte relato da ex-aluna entrevistada: “Como é uma comunidade muito pequena, e todo mundo conhece todo mundo, a comunicação entre pais e professores acontecia constantemente, tanto dentro da escola, como fora dela”. A entrevistada relata que era comum os professores interpelarem os pais na rua para falar sobre os alunos, e vice-versa. E que se algum aluno faltasse à aula, e fosse visto na rua por qualquer funcionário da escola, era “normal” que ele fosse parado e questionado a respeito do motivo que o levou a faltar de aula. Em sua perspectiva, essa atitude dos profissionais da escola era uma forma de demonstrar carinho e preocupação com o bem estar dos alunos. Ela ainda descreve essa relação como “de família”, e afirma que a forma como eram tratados influenciava no comportamento dos alunos, pois o “carinho era mútuo” e resultava em respeito de ambas as partes.

Do ponto de vista de Sammons (2008), se o professor se esforça para entender as necessidades dos alunos e se existe uma boa relação entre professor e aluno, de forma que os educandos se sintam compreendidos e respeitados, estes são aspectos positivos que afetam a autoestima dos educandos e, conseqüentemente, o seus desempenhos educacionais. Na mesma direção, Luck (2008a, p. 50) afirma que “as ações orientadas pelo respeito ao ser humano, às instituições sociais e aos elevados valores necessários ao desenvolvimento da sociedade com qualidade de vida, que se faz traduzir nas ações de cada um” constituí ações orientadas pela ética, pelo cuidado e atenção aos ser humano e social. Ainda podemos afirmar que os laços sociais construídos cotidianamente entre a escola e a comunidade (entre professores, gestores, famílias, moradores e estudantes) constituíam-se em um fator estruturante e estruturador da



relação escola-comunidade, e compunha uma certa “tradição” da escola. Laços que eram tecidos não em grandes e episódicas ações da escola e/ou da comunidade (eventos ou projetos), mas nos pequenos e, por vezes, invisíveis meandros de uma relação social, ou seja, na vida cotidiana dos moradores da comunidade e dos integrantes da instituição escolar. Assim, como afirma Certeau (1994), o que constitui a vida cotidiana são os lances táticos e situacionais que informam as “artes de fazer”, e é por meio da observação destes lances que podemos inferir sobre ela.

Presumimos, por meio dos dados coletados, que esse cenário no qual todos se conhecem, além de ser propício ao diálogo entre os sujeitos, favorecendo a existência do respeito, do carinho, da preocupação com o bem estar do próximo, representando a ética que orienta as ações participativas, também é propício ao desenvolvimento do sentimento de confiança, entre a escola e a comunidade, em via de mão dupla. Fazemos essa suposição baseados em dados extraídos do diário de observação e das entrevistas realizadas:

O vice-diretor, durante o recesso escolar, mesmo antes de assumir o seu cargo oficialmente, se responsabilizou em coordenar um mutirão de limpeza e organização do espaço físico da escola, junto a alguns funcionários. De acordo com seus relatos, enquanto organizavam a escola, identificaram a necessidade de fazerem a troca da porta de uma das salas de aula, entretanto a escola naquele momento não possuía recursos financeiros para tal propósito. Mesmo assim, a porta foi comprada em um dos comércios locais, em um crediário em nome do vice-diretor. Na fala desse servidor, o comerciante o conhecia e isso fazia com que ele soubesse que “de um jeito ou de outro a porta seria paga”, seja com o dinheiro da escola ou com o seu próprio dinheiro, e justifica sua iniciativa dizendo que: “Nós não podemos deixar a comunidade sem uma escola que funcione bem, mesmo que ela não seja a melhor, que seja uma boa escola” (Relatos do vice-diretor - Anotações do caderno de campo, 29 de jul. de 2019).

A entrevista com a ex-aluna da escola, também apresentou elementos que nos leva a supor a existência de um sentimento de confiança na relação entre a escola e a comunidade. Quando questionada a respeito da escolha da escola pesquisada para realizar seus estudos, ela explicou que a escola era para ela e para sua família “uma segunda casa”. Em sua concepção, os seus pais sentiam confiança em deixar os filhos na escola porque a consideravam uma “boa escola” e por conhecerem todo o quadro de funcionários, do qual sua mãe fez parte durante certo período de tempo trabalhando como Auxiliar de Serviços de Educação Básica.

Por meio dos dados coletados, podemos afirmar que existia uma relação de confiança entre os profissionais da escola e, também, entre estes profissionais e os moradores do distrito, que produzia um forte sentimento de pertencimento à instituição. Na concepção de Koury (2010), a confiança é um elemento importante para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento, podendo refletir no sentimento de solidariedade e em ações e

comportamentos sociais específicos na comunidade. De acordo com este autor, o sentimento de confiança rege e dá sentido às formas comunitárias que orientam o sentimento de pertencimento. A confiança “permite àqueles que a possuem, ou põem em prática, uma espécie de segurança íntima de procedimento: o outro passa a ser visto como uma extensão ou prolongamento do eu” (KOURY, 2010, p. 32).

Tendo em vista o objetivo de uma educação para a cidadania, destaca-se com base nos autores citados, a importância da participação de todos os envolvidos no processo educacional. Os dados coletados sobre a escola “Arco-íris” permitiram analisar a influência de uma boa relação entre a escola e a comunidade para o desenvolvimento de um processo de forte interação e corresponsabilização pelos processos educacionais e pela qualidade do ensino ofertado pela escola. Os laços entre a escola e a comunidade do distrito proporcionavam, com certeza, o fortalecimento de um comprometimento coletivo pelas ações educacionais que se dava principalmente por meio da produção de redes de apoio formadas por profissionais, alunos, famílias e demais moradores da comunidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da constante busca pela melhoria da qualidade da educação brasileira, a expansão dos sistemas nacionais de avaliação nas últimas décadas, como o SAEB, e os sistemas de avaliações regionais, como o SIMAVE, vêm contribuindo fortemente para a construção de um quadro diagnóstico da educação brasileira, indicando a posição de uma escola em relação às demais, e em uma escala mais detalhada, como se encontra o aprendizado dos estudantes neste cenário, avaliando a qualidade do processo de transmissão de conhecimentos cognitivos, dentre eles, habilidades intelectuais, como leitura, escrita, cálculos e soluções de problemas.

Entretanto, tendo em vista que o sistema escolar tem por função oferecer um ensino que abarque as múltiplas dimensões da aprendizagem (cognitiva, social e cultural), por mais que os resultados das escolas nos exames oficiais contribuam de modo relevante para a construção do diagnóstico e das metas a serem cumpridas posteriormente, não possibilitam uma compreensão mais ampla e profunda da qualidade da escola, ou seja, não possibilitam olhar a escola “por dentro”. A premissa que orientou este trabalho foi a de que era preciso ir além do que os números apontam, buscando por meio de uma pesquisa qualitativa compreender o que tornava uma determinada escola eficaz, e sair assim de uma escala mais ampla possibilitada pelas análises quantitativas sobre os resultados escolares para uma escala mais microssociológica, que possibilita analisar as dinâmicas internas da escola e das pessoas.

Nesta perspectiva, tivemos como objeto de estudo os elementos internos ao funcionamento de uma determinada unidade escolar que podem ser associados ao seu bom desempenho nos exames oficiais. A pretensão da pesquisa foi o de examinar, mesmo que de modo exploratório, dado o escopo do estudo, os fatores intraescolares e os elementos do cotidiano institucional de uma escola de educação básica pública situada em um distrito de Mariana - MG, que puderam ser associados a um bom desenvolvimento escolar dos estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, aos seus resultados positivos nos exames oficiais. Para isso, buscamos por meio da metodologia do “estudo de caso”, identificar e analisar as práticas escolares desenvolvidas pelos gestores e professores em função do melhor desempenho dos alunos, e investigar a relação da escola com a comunidade, assim como a influência desta relação nos resultados escolares.

O objeto deste estudo foi construído e problematizado teoricamente por meio de uma revisão da literatura científica sobre as pesquisas em relação a temática do “efeito escola”. A literatura aponta que é grande o número de fatores que podem ser associados ao bom

desempenho dos alunos. Ao longo da investigação, os dados coletados durante a observação participante, por meio da realização das entrevistas e da pesquisa em documentos oficiais do município e da escola foram confrontados, analisados e interpretados com os fundamentos teóricos referentes aos fatores intraescolares e seus efeitos na eficácia escolar.

Tendo em vista as características de uma “boa escola” apontadas pela literatura científica e bastante explicitadas no capítulo 1 deste estudo, a investigação nos mostrou que os resultados educacionais apresentados pela escola “Arco-íris” podem ser associados principalmente a quatro conjuntos de fatores: 1) fatores relacionados à organização pedagógica; 2) fatores relacionados ao engajamento dos profissionais com o trabalho escolar e ao sentimento de pertencimento à escola; 3) fatores relativos ao clima escolar favorável construído na escola; e 4) fatores advindos da relação entre escola e comunidade. Ressalta-se que estes grupos de fatores estavam imbricados na realidade social da escola, mas foram assim organizados para apresentar, ao final da pesquisa, um quadro didático dos seus resultados.

Identificamos como fator de extrema importância na escola pesquisada a elaboração dos planejamentos das ações educacionais, a partir de objetivos claros, bem definidos e compartilhados. E ainda, que estes planejamentos eram elaborados de forma democrática e participativa envolvendo não somente os profissionais da escola, mas também as famílias por meio de um efetivo funcionamento democrático dos órgãos colegiados, tais como colegiado escolar e conselho de classe. Os planejamentos da escola tinham o foco na organização do processo pedagógico com o objetivo de promover a formação e aprendizagem de seus alunos, considerando tanto os aspectos cognitivos, como os afetivos e sociais, buscando constantemente melhorar e consolidar o processo de ensino e aprendizagem da escola.

Observamos também a existência de altas expectativas quanto ao desempenho dos alunos por parte de todos da comunidade escolar, principalmente por parte dos professores, que manifestavam um papel ativo em ajudar os alunos a aprender, tentando sempre que possível oferecer aulas dinâmicas, interativas e lúdicas. Além de uma provável qualidade das aulas derivadas do empenho dos professores, a escola oferecia aos estudantes vários projetos educacionais e culturais e atividades como grupos de estudos e reforço escolar organizados e orientados por professores, pela pedagoga, e com a participação de alunos voluntários. Assim, evidenciamos que o ensino na escola “Arco-íris” era estruturado e tinha clareza de objetivos, que existia o comprometimento da equipe docente para com a aprendizagem e para com o sucesso dos alunos, que eram sempre estimulados a aprender. A escola monitorava o

desempenho de cada estudante para que fosse possível acompanhar o processo de desenvolvimento de todos, trabalhando as dificuldades identificadas, aperfeiçoando os métodos de ensino e aprimorando os recursos didáticos.

Em relação ao segundo grupo de fatores, os resultados indicam um forte engajamento dos profissionais na instituição. Eles participavam dinamicamente nos processos sociais e escolares e agiam com comprometimento assumindo responsabilidades compartilhadas para promover os resultados propostos nos planejamentos escolares. É relevante destacar que grande parte dos funcionários eram moradores do distrito onde a escola estava inserida e a escolheram para atuar profissionalmente. Os dados indicam que esse fator propiciava uma expressiva estabilidade no quadro de pessoal, com professores experientes, com muito tempo de serviço na própria escola, o que fortalecia os laços com a instituição

Evidenciamos pela análise dos dados coletados que a localização da instituição em um distrito era um fator que influenciava diretamente e de forma considerável a maneira como todos os profissionais e demais atores educacionais se organizavam e se relacionavam, pois boa parte dos funcionários e alunos pertenciam à comunidade na qual a escola estava inserida. O fator localização da escola influenciava tanto nas relações da escola com a comunidade de seu entorno quanto nas relações existentes no interior da instituição, contribuindo fortemente para a constituição de um clima escolar favorável e de uma condição de pertença não só territorial (ao distrito) mas institucional (à escola).

No terceiro conjunto de fatores - clima escolar favorável construído na escola – os resultados apontam que o desempenho dos alunos da escola “Arco-íris” estava diretamente ligado à dinâmica favorável das relações interpessoais na instituição (entre professores, professores e alunos, gestão e professores, famílias e escola, escola e moradores do distrito), sendo a base de todo o trabalho desenvolvido pela escola.

Os dados apontam que a construção de um clima favorável na escola pesquisada foi estruturado com base nos modos como os valores, crenças, ideias e hábitos circulavam no espaço escolar e também em seu entorno, sendo que a relação entre a escola e a comunidade local compunha uma certa tradição da escola, contribuindo para a construção da cultura e da identidade da escola.

Assim, chegamos ao último conjunto de fatores: a relação da escola “Arco-íris” com a comunidade do distrito de localização. É possível afirmar que a identidade cultural da escola pesquisada foi formada por meio de processos sociais contínuos de construção de sólidos laços entre a instituição e a comunidade de seu entorno. Laços que contribuíram para o

fortalecimento de um sentimento de pertencimento que influenciava e orientava as ações individuais e coletivas dos sujeitos participantes do universo escolar. Considerando a importância da escola para a comunidade, observamos grande preocupação com a qualidade e a equidade do ensino ofertado, sendo que as ações dos sujeitos demonstraram estar fundadas em certa tradição de “boa escola”.

Identificamos também que graças a esta boa relação com a comunidade, mesmo em momentos difíceis, a escola não esteve desamparada, sendo este um fator importante para o bom andamento da escola diante das fragilidades e precariedades impostas pelas ações ineficientes ou deficitárias do poder público. Os resultados indicam que o interesse da comunidade escolar e a participação de todos os atores envolvidos são variáveis que impactavam diretamente no funcionamento e nos resultados da escola. Constatamos que a escola “pertencia” à comunidade, e tanto os profissionais quanto as famílias e os demais moradores do distrito almejavam sempre o melhor para a instituição. Além de seus profissionais serem comprometidos com a educação dos alunos, demonstravam sentir orgulho com o sucesso deles, pois esse sucesso refletia na reputação da escola, dos funcionários e da própria comunidade. Assim, foi possível identificar o engajamento dos sujeitos no fortalecimento e continuidade da boa reputação da escola, ao se comprometerem a agir individual e coletivamente em prol de buscar melhorias no funcionamento da instituição e em seu processo educacional.

Consideramos que este quadro de fatores apresentado pode ser associado ao bom desempenho da escola pesquisada, ou seja, a certa “eficácia escolar” porque contribuíam para o desenvolvimento de um trabalho considerado pelos participantes da pesquisa como “de qualidade”, mas também pela sua expressão nos resultados oficiais da escola nas avaliações nacionais e estaduais. No entanto, a escola “Arco-íris” enfrenta também problemas, como falta de financiamento, recentes problemas na troca da gestão da escola, como, também, questões ligadas à infraestrutura da escola. O que chama a atenção nos resultados da pesquisa é que, mesmo diante das dificuldades impostas às escolas públicas estaduais de um modo geral, às restrições orçamentárias e condições desfavoráveis e, principalmente, à recente instabilidade vivida na gestão da escola, a instituição não parecia abalada e continuava realizando um trabalho de qualidade.

Nesta perspectiva, concluímos também, mesmo que provisoriamente, dado o escopo do estudo de caso realizado, que o que parecia “manter a escola de pé” em um cenário de precariedade e instabilidade era a “tradição”, ou seja, os laços solidamente construídos com a

comunidade, desde a sua fundação, e também entre os profissionais, que em sua maioria, no caso dos anos iniciais do ensino fundamental, eram moradores locais. Assim o sentimento de pertença parecia sustentar a instituição dando condições (mais simbólicas do que materiais) da continuidade da qualidade de seu trabalho educacional.

Ressalta-se que, por se tratar de um estudo de caso, os resultados da pesquisa também deixam lacunas ainda a serem preenchidas cientificamente. Durante a coleta de dados identificamos que os resultados da escola referentes aos anos finais do Ensino Fundamental eram inferiores aos resultados dos anos iniciais, fenômeno que se repete na maioria das escolas do município. À guisa de reflexão futura, levantamos uma hipótese inicial para esta diferença entre as etapas de ensino nos resultados oficiais. A instituição é uma escola polo e recebe alunos de outras comunidades, matriculados nos anos finais do ensino fundamental e, também, no ensino médio, situação que não acontecia nos anos iniciais, em que todos os alunos e suas famílias eram moradores locais. Entretanto, é apenas uma elucubração e consideramos que este seja um assunto para posteriores investigações.

Por fim, tendo em vista os aspectos abordados, concluímos que realmente são muitos os fatores escolares ligados ao processo de aprendizagem, porém, isoladamente, nenhum deles é suficiente para garantir bons resultados escolares ou para explicar o sucesso ou o fracasso escolar. Os fatores apontados pelos resultados da pesquisa como associados ao bom desempenho da Escola “Arco-íris” estão, porém, inter-relacionados e, reciprocamente, são dependentes, sendo que seus resultados positivos advêm de uma complexa interação entre os múltiplos fatores.

A realização da pesquisa contribui para endossar os resultados de um conjunto de estudos sobre eficácia escolar, mesmo que modestamente, demonstrando que existem escolas “Arco-íris” espalhadas pelo país, que é necessário conhecê-las por dentro e dar visibilidade às suas dificuldades internas, seus conflitos, lacunas e condicionantes políticos e econômicos como, também, aos seus sucessos e ao árduo trabalho administrativo e educativo realizado pelos diferentes atores educacionais em seu interior.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Tereza Gonzaga. Efeito escola e fatores associados ao progresso acadêmico dos alunos entre o início da 5ª série e o fim da 6ª série do ensino fundamental: um estudo longitudinal em escolas públicas no município de Belo Horizonte – MG. 245F. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.
- ALVES, Maria Tereza Gonzaga; FRANCO, Creso. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: Evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In. BROOKE, N.; SOARES, J. F. (org.). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2008. p.482-500.
- BARBOSA, Maria Eugénia Ferrão; FERNANDES, Cristiano. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em Matemática dos alunos da 4ª série. In: FRANCO, C. (Org.). Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação. Porto Alegre: ArtMed, 2001. P. 155-172.
- BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. Desigualdade e Desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte. Editora Argvmentvm, 2009.
- BEARD, Roger. Estratégia nacional de alfabetização: resenha da pesquisa e outras evidências. In. BROOKE, N.; SOARES J. F. (org.). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2008. p. 393-410.
- BONETI, Lindomar Wessler. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In. Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. FERREIRA, Naura Syria Capeto; AGUIAR, Márcia Angela da S.. (org.) 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2001. P. 213-241.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J-C; PASSERON, J-C. Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.



BORDIGNON, Genuino; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o Município e a Escola. In. Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. FERREIRA, Naura Syria Capeto; AGUIAR, Márcia Angela da S.. (org.) 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2001. P. 147-176.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. Promessas quebradas: reforma da escola em retrospectiva. In. BROOKE, N.; SOARES J. F. (org.). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2008. p. 90-104.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 3 fev. 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 10 jan. 2020.

BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 38, dez, 2003.

BROOKE, N.; SOARES J. F. (org.). Introdução. Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2008. p. 9-12.

CANEDO, Maria Luiza; SALES, Ana Luiza Honorado de. Desafios atuais da gestão escolar: perspectivas dos diretores da rede municipal do Rio de Janeiro. In. CARVALHO, Cynthia Paes de; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CANEDO, Maria Luiza (org.). Gestão escolar e qualidade da educação: caminhos e horizontes de pesquisa. Curitiba: CRV, 2018. P. 61-77.

CANGUÇU, Kátia Liliane Alves. Estudos da associação entre clima escolar e o desempenho médio de alunos do 5º ano do ensino fundamental. 161F. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CASASSUS, Juan. A escola e a desigualdade. Tradução de Lia Zatz. Brasília: Plano Editora, 2002.

CERTEAU, Michel. A invenção do cotidiano: arte de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

COLEMAN, James S.. Desempenho nas escolas públicas. In. BROOKE, N.; SOARES J. F. (org.). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2008. p.26-32.

COLEMAN, James S.. Social capital in the creation of human capital. The American Journal of Sociology. 1994. P. 95-120.

COSTA, Marcio da; KOSLINSKI, Mariane C. Escolha, estratégia e competição por escolas públicas. Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 195-213, maio/ago. 2012.

COSTA, Márcio da; KOLINSKI, Mariane Campelo. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do Ensino Fundamental do Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 31, jan/abr. 2006.

CUNHA, Marcela. B.; COSTA, Márcio. *O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio*. In: 32ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu-MG. Sociedade, cultura e educação: novas regulações, 2009.

CRESPO, M.; SOARES, J. F.; SOUZA, A. M. The Brazilian Evaluation System of Basic Education: Context, Process and Impact. Studies in Educational Evaluation, v. 20, p. 105-125, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação: conceitos e definições. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília (DF), v. 24, n. 22, p.5-34, 2007.

FERRÃO, Maria Eugénia; FERNANDES, Cristiano. O efeito-escola e a mudança – Dá para mudar? Evidências da investigação brasileira. REICE – Revista Eletrônica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación, v.1, n.1, 2003.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In. Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.

FERREIRA, Naura Syria Capeto; AGUIAR, Márcia Angela da S.. (org.) 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2001. P. 295-316.

FRANCO, C. O SAEB: potencialidades, problemas e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, n. 17, p. 127-132, 2001.

FRANCO, C.; ORTIGÃO, I.; ALBERNAZ, A.; BONAMINO, A.; AGUIAR, G.; ALVES, F.; SÁTYRO, N.. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intraescolares”. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 277-298, abr./jun. 2007.

GAVIRA, J. L. *et al.* Estudio multinivel del rendimiento académico de los escolares brasileños da 8ª serie, 1º grau y 3ª serie del 2º grau em matemática y portugués. Universidad Complutense de Madrid, 1997.

GARCIA, Paulo Sérgio; BIZZO, Nelio. Um estudo sobre escolas eficazes no Brasil e na Itália: o que realmente importa na opinião dos pais, alunos, professores e gestores. *Educação (Porto Alegre)*, v. 40, n. 1, jan.-abr. 2017. P. 83-96.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. A educação não-formal e a relação escola-comunidade. *EccoS Revista Científica*, v. 6, n. 2, dez. 2004. P. 39-65.

GOLDSTEIN, Harvey; WOODHOUSE, Geoffrey. Pesquisas sobre eficácia escolar e políticas educacionais. In. BROOKE, N.; SOARES J. F. (org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2008. P. 411-424.

HAMILTON, David. “Mascarando ficções para agradar o público”. In. BROOKE, N.; SOARES J. F. (org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2008. P. 383-392.

IBGE. Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil: uma primeira aproximação. Estudos e pesquisas. Informação geográfica. IBGE, Coordenação de Geografia. – Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

IDEB. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>. Acesso em: 14 jan. 2019.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>. Acesso em: 14 jan. 2019.

JENCKS, Christopher. Desigualdade no aproveitamento educacional. In. BROOKE, N.; SOARES J. F. (org.). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2008. P. 50-66.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. Identidade e pertença: disposições morais e disciplinares em um grupo de jovens. *Etnográfica, Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia*, vol. 14, fev. | 2010. P. 27-58.

LEE, Valerie E. Utilização de modelos hierárquicos lineares para estudar contextos sociais. In. BROOKE, N.; SOARES J. F. (org.). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2008. P. 273-296.

LOURENÇO, Abílio Afonso; PAIVA; Maria Olímpia Almeida de. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciência e cognição*, v. 15, n. 2, 132-141, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v15n2/v15n2a12.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2019.

LÜCK, Heloísa. A gestão participativa na escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Série: Caderno de Gestão. V. 3.

LÜCK, Heloísa. Liderança em gestão escolar. RJ: Vozes, 2008. Série: Caderno de Gestão. V. 4.

LÜCK, Heloísa. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MADAUS, G. F.; AIRASIAN, P. W.; KELLAGHAN, T.. Estudos empíricos. In. BROOKE, N.; SOARES J. F. (org.). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2008. p. 74-89.

MADAUS, G. F.; AIRASIAN, P. W.; KELLAGHAN, T.. Insumos escolares, processos e recursos. In. BROOKE, N.; SOARES J. F. (org.). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2008. p. 112-141.

MANHÃES, Manuela Chagas; ESTEVES, Júlio Ramos. A constituição do sentimento de pertencimento pela narrativa nas comunidades tradicionais. Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia, vol. XXI, n. 3. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2017. P. 30-39.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Janote Pires. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. Educação em Foco, ano 19 - n. 28 – mai./ago. 2016. p. 263-284.

MELLO, Guiomar Namó. Escolas eficazes: um tema revisitado. In: XAVIER, Antonio Carlos da Ressurreição; SOBRINHO, José Amaral; MARRA, Fátima (Org.). Gestão escolar: desafios e tendências. Brasília: IPEA, 1994.

MENEZES, Igor Gomes, SAMPAIO, Leonardo R., GOMES, Ana Cristina P., TEIXEIRA, Flora S., SANTOS, Pricila de Sousa. Escala de clima organizacional para organizações de saúde: desenvolvimento e estrutura fatorial. In: Estudos de Psicologia, Campinas v. 26, n. 3, p. 305-16 jul/set., 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v26n3/v26n3a04.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

MORTIMORE, Peter; SAMMONS, Pamela; STOLL, Louise; LEWIS, David; ECOB, Russell. A importância da Escola: a necessidade de se considerar as características do alunado. In. BROOKE, N.; SOARES J. F. (org.). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2008. p.187-215.

MOSTELLER, F.; MOYNIHAN, D. P. Um relatório inovador. In. BROOKE, N.; SOARES J. F. (org.). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2008. p. 33-49.

NOGUEIRA; Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meadros de uma relação. Educação e Realidade, 31 (2): 155-170, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/6850/4121>. Acesso em: 19 abr. 2019.

NOGUEIRA, M. A. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. Revista Brasileira de Educação, n. 7, p. 42-56, jan./abr. 1998.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. Pais professores e a escolarização dos filhos. 2011. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

NÓVOA, António. Para Uma Análise das Instituições Escolares. In: NÓVOA, António (Org). As Organizações Escolares em Análise. Publicações Dom Quixote (Instituto de Inovação Educacional): Lisboa, 1995.

OLIVEIRA, Andréa Silva. Gestão escolar e indicadores de qualidade: o que podemos aprender com a escola Caic Madezatti, em São Leopoldo? 103F. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo - RS, 2015.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CARVALHO, Cynthia Paes de. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. Revista Brasileira de Educação. V. 23. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230015.pdf>. Acesso em: 23 de jan. de 2020.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; FONSECA, Marcela Paquelet. A gestão da escola e a construção do clima escolar. In. CARVALHO, Cynthia Paes de; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CANEDO, Maria Luiza (org.). Gestão escolar e qualidade da educação: caminhos e horizontes de pesquisa. Curitiba: CRV, 2018. P. 119-129.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In. Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. FERREIRA, Naura Syria Capeto; AGUIAR, Márcia Angela da S.. (org.) 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2001. P. 91-112.

PACHECO, Marcella da Silva Estevez. Clima escolar nas escolas públicas municipais de alto e baixo prestígio no Rio de Janeiro a percepção dos alunos no ambiente educativo. Rio de Janeiro: Universidade do Brasil / UFRJ, 2008.

PARO, Vitor Henrique. Escritos sobre a educação. São Paulo. Editora Xamã, 2001.

PARO, V. H. A estrutura didática e administrativa da escola e a qualidade do ensino fundamental. RBPAAE – v.24, n.1, p. 127-133, jan./abr. 2008.

PARO, V. H. Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. *Educar em Revista*, Editora UFPR, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 197-213, jul./set. 2011.

PARO, V. H. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. 2ª edição. São Paulo: Intermeios, 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. Universidade FEEVALE, 2ª edição, Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul – Brasil, 2013.

RANGEL, Jaqueline Vieira. *Efeito escola e efeito professor: um estudo dos fatores ligados à eficácia escolar*. 139F. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) –Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

RESENDE, T. F.; NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 953-970, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a04.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

REYNOLDS, David; TEDDLIE, Charles. Os processos da eficácia escolar. In. BROOKE, N.; SOARES J. F. (org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2008. p. 297

RUTTER, M.; MAUGHAN, B.; MORTIMORE, P.; OUSTON, J.; SMITH, A.. Conclusões: especulações e implicações. In. BROOKE, N.; SOARES J. F. (org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2008. p. 225-251.

SAMMONS, Pam. As características-chaves das escolas eficazes. In. BROOKE, N.; SOARES J. F. (org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2008. p. 335-392.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In. ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (org.). *Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. 2.ed. Rio de Janeiro. Lamparina, 2011. P. 137-179.

SCARTEZINI, Raquel Antunes; VIANA, Terezinha de Camargo. O Efeito professor e sua Transmissibilidade. In: COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 2010, São Paulo. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032010000100058&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032010000100058&script=sci_arttext). Acesso em: 28 abril 2019.

SILVA, Luciano Campos da. Disciplina e indisciplina na aula: uma perspectiva sociológica. 2007. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SILVA, Vandrê Gomes da. Gestão escolar e o sentido de suas práticas. In: CARVALHO, Cynthia Paes de; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CANEDO, Maria Luiza (Org.). Gestão escolar e qualidade da educação: caminhos e horizontes de pesquisa. Curitiba: CRV, 2018. P. 233-244.

SOARES, José Francisco (coord.). Escola Eficaz: um estudo em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte. GAME/FaE/UFMG, 2002.

SOARES, José Francisco. O efeito escola no desempenho cognitivo de seus alunos. RECEI-Revista Eletrônica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación, 2004, Vol. 2, No. 2.

SOARES, José Francisco. Qualidade e equidade na educação básica brasileira. In: SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin. Os desafios da educação no Brasil. Tradução de Ricardo Silveira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 87-114.

SOARES, José Francisco. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, v. 37, n. 130, p. 135-160, jan./abr. 2007.

SOARES, J. F.; CÉSAR, C. C.; MAMBRINI, J. Determinantes de desempenho dos alunos do ensino básico brasileiro: evidências do SAEB de 1997. In: FRANCO, C. (ED.). Promoção, ciclos e avaliação educacional. Porto Alegre: ArtMed, 2001, p. 121-153.

SOARES, Mariana de Assis. O clima escolar e o som do recreio: entre escutas, observações e relatos. 163F. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.



SOARES, Tufi Machado; BONAMINO, Alicia; BROOKE, Nigel; FERNANDES, Neimar da Silva. Modelos de valor agregado para medir a eficácia das escolas Geres. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.25, n. 94, p. 59-89, jan./mar. 2017.

SOUSA, Maria Martins de; SARMENTO, Teresa. Escola – Família - Comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18 (2009-2010). P. 141-156.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A gestão democrática da escola pública no Brasil: o que mudou entre 2003 e 2015? In. CARVALHO, Cynthia Paes de; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CANEDO, Maria Luiza (Org.). *Gestão escolar e qualidade da educação: caminhos e horizontes de pesquisa*. Curitiba: CRV, 2018. P. 213-232.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em Sociologia da Educação. In. ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (org.). *Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. 2.ed. Rio de Janeiro. Lamparina, 2011. P.80-104.

TORRECILLA, Francisco Javier Murillo. Um panorama da pesquisa ibero-ameriaca sobre eficácia escolar. In. BROOKE, N.; SOARES J. F. (org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2008. p.466-481.

TORRES, Leonor Lima. A cultura da escola perante a influência da comunidade: um estudo de caso numa escola portuguesa. *Revista Ibero-americana de Educação*. n.º 56/1, jul. 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche. Escola – função social, gestão e política educacional. In. *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. FERREIRA, Naura Syria Capeto; AGUIAR, Márcia Angela da S.. (org.) 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2001. P. 129-145.

WILLMS, J. Douglas. A estimação do efeito da escola. In. BROOKE, N.; SOARES J. F. (org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2008. p. 261-272.

## **APÊNDICE 1: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**

### **EIXO 1: AMBIENTE ESCOLAR - INFRA-ESTRUTURA E FATORES EXTERNOS À ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA**

1. Estado de conservação do prédio e adequação das instalações

- Infraestrutura e equipamentos escolares/ Conservação do prédio: telhado, paredes, piso, portas e janelas, banheiros, cozinha, iluminação, sala de aula, quadro-negro, projetor de imagens, computadores, carteiras, cadeiras;
- Condições de funcionamento dos espaços: biblioteca, auditório, quadra de esportes, refeitório, pátio, sala dos professores, secretária, sala da direção;

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

3- Número de alunos nas turmas

4- Controle da escola sobre o tipo de aluno admitido – formas de ingresso na escola

5- Controle da escola sobre a seleção dos professores

6- Percepção de segurança na escola

### **EIXO 2: GESTÃO E LIDERANÇA DA ESCOLA**

1. A liderança administrativa

- Gestão dos recursos financeiros
- Formas de organização administrativa
- Divisão do trabalho administrativo na escola
- Comunicação e formas de interação com os profissionais da escola de modo geral (professores, coordenadores, profissionais da limpeza, cantineiras, etc.)

2. A liderança pedagógica

- Comunicação com os grupos internos e externos da escola;
- Relacionamento da direção com os professores e pedagogos
- Relação da gestão escolar com a secretaria de educação

3- Projeto pedagógico o envolvimento da equipe com o projeto (existe um projeto?, como ele foi construído?, relação dos profissionais da escola com o documento).

4. Existência de outros documentos – regimentos, por exemplo.

5. Formas de planejamento coletivo - organização curricular

### **EIXO 3: CARACTERÍSTICAS DO CORPO DOCENTE**

- 1- Formação inicial e experiência profissional dos professores
- 2- Oportunidades de formação continuada
- 3- Satisfação com o trabalho, a carreira e o salário
- 4- Tempo de serviço na escola e estabilidade da equipe
- 5- Relações interpessoais entre os professores da escola e dos professores com a gestão
- 6- Formas de apoio ao professor no cotidiano das aulas e do trabalho docente

### **EIXO 4: RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS E COM A COMUNIDADE**

1. Como a escola estimula a participação dos pais
2. Formas de participação dos pais
3. Relacionamento dos gestores com as famílias
3. Presença das famílias na escola – em quais espaços e momentos
  - Participação das famílias e da comunidade nos eventos escolares: reuniões, colegiados, festas comemorativas;
- 4- Inserção da escola na comunidade
- 5- Inserção dos pais na administração da escola
  - Contribuições da comunidade para o funcionamento da escola: serviços voluntários, auxílio financeiro, doações de livros para a biblioteca escolar.
  - Participação em instâncias decisórias – colegiados ou outras formas.

### **EIXO 5: CARACTERÍSTICAS DO CLIMA INTERNO DA ESCOLA**

- 1- Expectativa em relação ao desempenho dos alunos
- 2- Existência de um clima de ordem
3. Organização dos recreios e outras atividades fora da sala de aula
4. Entrada e saída dos alunos das salas de aula e de outros espaços
4. Regramento escolar – existem regras? Como são comunicadas? Que tipo de controle?
5. Interação dos estudantes com outros profissionais nos horários coletivos – merenda, recreio, etc.

### **EIXO 6: CARACTERÍSTICAS DO ENSINO E DAS APRENDIZAGENS**

1. Formas de agrupamento: forma como os alunos são agrupados: existe critério para o agrupamento por turmas, número de alunos por turma;
2. Organização do tempo escolar
3. Ênfase em que tipo de aspectos da aprendizagem (cognitivo, afetivo, social, etc.)
4. Monitoramento do desempenho dos alunos
  - Política de reprovação e continuidade da progressão
  - Formas e acompanhamento – atividades de reforço, etc.
5. O processo de ensino utilizado -formas, métodos, etc.
6. Planejamento e currículo
  - Conteúdos a serem ensinados – há clareza? Estão definidos previamente? Como e em que documentos?
  - Objetivos claros e compartilhados por todos os sujeitos;
  - Planejamento das aulas – como os professores desenvolvem os planejamentos para as suas turmas.
7. Incentivo e estímulo aos alunos;
8. Autonomia do educando;
9. Formas de Avaliação da aprendizagem pela escola e pelos professores

## APÊNDICE 2: QUESTIONÁRIO CONTEXTUAL

1) Qual o grau de escolaridade da sua mãe?

- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós graduação
- Sem escolaridade

2) Qual o grau de escolaridade do seu pai?

- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós graduação
- Sem escolaridade

3) Qual a ocupação Profissional da sua mãe?

---

4) Qual a ocupação Profissional do seu pai?

---

5) Qual a renda familiar? (Incluindo todos os provimentos de todos os membros da família que residem na mesma moradia):

- 1 a 2 salários mínimo (998,00 a 1.996,00)
- 2 a 3 salários mínimo (1.996,00 a 2.994,00)
- 3 a 4 salários mínimo (2.994,00 a 3.992,00)
- 4 a 5 salários mínimo (3.992,00 a 4.990,00)

5 salários mínimo ou mais (4.990,00 ou mais)

6) Número de pessoas que moram na casa:

---

7) Tipo de Moradia:

Aluguel  Casa Própria  Casa cedida

8) Além de você, quantas pessoas da família já estudaram na E.E. “Dona Reparata Dias de Oliveira”?

---

## **APÊNDICE 3: ROTEIRO DE ENTREVISTA – DIRETORA**

### **Eixo 1- DADOS PROFISSIONAIS**

1. Nome:
2. Idade:
3. Formação:
4. Onde se formou? Quando?
5. Há quanto tempo você trabalha na área da educação?
6. Tipo de vínculo (efetivo/contratado):

### **Eixo 2- GESTÃO E LIDERANÇA DA ESCOLA**

1. Quais os motivos da escolha desta escola para trabalhar? Foi uma escolha? Por quê?
2. Com foi (tem sido) sua inserção nesta escola?
3. Como é a sua rotina de trabalho? Como você organiza seu trabalho?
4. Qual é o seu maior desafio na direção desta escola?
5. A liderança administrativa
  - Como e feita a gestão dos recursos financeiros?
  - Qual a formas de organização administrativa?
  - Como é feita a divisão do trabalho administrativo na escola?
6. Projeto pedagógico e o envolvimento da equipe com o projeto
  - Existe um projeto?
  - Você sabe como ele foi construído?
  - Como é a relação dos profissionais da escola com o documento?
7. Existe outros documentos (regimentos, por exemplo)?
8. Quais as formas de planejamento coletivo?

### **Eixo 3- AMBIENTE ESCOLAR - INFRA-ESTUTURA E FATORES EXTERNOS À ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA:**

1. Qual a sua opinião sobre o espaço físico da escola? Quais os aspectos positivos? O que você acha que ainda falta neste espaço, ou que poderia ser melhorado?
2. Como a escola lida com os recursos financeiros? Qual a origem destes recursos? Como eles são utilizados?

3. Na escola, todos os alunos têm material escolar? Se não, qual a estratégia para atender aqueles que não têm? Como lidam com os alunos menos favorecidos de modo geral?
4. Existe um perfil de aluno atendido pela escola? Qual seria esse perfil?
5. Você considera que esta escola está localizada em um contexto rural ou urbano? Por quê?

#### **Eixo 4- RELAÇÃO ENTRE GESTÃO E CORPO DOCENTE DA ESCOLA**

1. Qual a sua impressão sobre a relação entre os alunos e a direção/coordenação desta escola? E a relação dos alunos com os demais funcionários?
2. Como você descreve a relação entre os professores e a direção/coordenação?
3. A gestão se preocupa com o processo de formação continuada dos professores? Quem conduz o processo? Como é definido o que será estudado?
4. Como são realizados os estudos? Com que frequência os estudos são realizados?
5. Há algo que considera que deve ser mudado neste processo?
6. Como você vê o corpo docente desta escola? Quais os pontos positivos? Há dificuldades? Fale sobre elas.
7. Você considera que todos os professores se dedicam com o mesmo empenho no trabalho? Se não, como lida com isso?
8. Você considera que sua escola se diferencia das outras no que diz respeito ao corpo docente e ao processo de gestão? Em quais aspectos?

#### **Eixo 5- RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS e COM A COMUNIDADE**

1. Como é a inserção da escola na comunidade?
2. Inserção dos pais na administração da escola
  - Existe contribuições da comunidade para o funcionamento da escola (serviços voluntários, auxílio financeiro, doações de livros para a biblioteca escolar)?
  - Como é a participação em instâncias decisórias (colegiados ou outras formas)?
3. Como é a participação das famílias na vida escolar dos filhos e na escola? (Presença nas reuniões, presença em eventos e festas, respostas aos bilhetes, ajuda nos deveres de casa, cuidado com os matérias escolares, preocupação com notas, etc.)
4. Os pais são estimulados pela escola a participar da vida escolar dos filhos? Como? Com qual frequência os pais vêm na escola? O que a escola e você particularmente fazem para aproximar as famílias?



## **Eixo 6- CLIMA ESCOLAR**

1. Qual a sua impressão sobre os princípios e valores desta escola?
2. Como você descreveria o ambiente de trabalho na escola, o clima da escola?
3. Existem regras explícitas de comportamento aceitável em sala de aula? E na escola? Como a escola divulga estas regras? Isto é escrito em algum documento? Os alunos e seus pais as conhecem?
4. Você acha que a ordem e a disciplina são preocupações nesta escola? Por quê?
5. Como a escola lida com os problemas de indisciplina ou transgressão às regras?

## **Eixo 7- CARACTERÍSTICAS DO ENSINO E DAS APRENDIZAGENS**

10. Formas como os alunos são agrupados: existe critério para o agrupamento por turmas, número de alunos por turma?
11. Como é feita a organização do tempo escolar?
12. Monitoramento do desempenho dos alunos
  - Qual a sua opinião sobre a política de reprovação e continuidade da progressão?
  - Quais as formas de acompanhamento – atividades de reforço, etc.?
13. Como é o incentivo e estímulo aos alunos?
14. Os educandos possuem autonomia para exercerem seu trabalho?
15. Qual é a formas de Avaliação da aprendizagem pela escola e pelos professores?
16. Como você acompanha esse processo de avaliação?

## APÊNDICE 4: ROTEIRO DE ENTREVISTA – VICE-DIRETOR

### **Eixo 1- DADOS PROFISSIONAIS**

7. Nome:
8. Idade:
9. Formação:
10. Onde se formou? Quando?
11. Há quanto tempo você trabalha na área da educação?
12. Tipo de vínculo (efetivo/contratado):

### **Eixo 2- GESTÃO E LIDERANÇA DA ESCOLA**

1. Quais os motivos da escolha desta escola para trabalhar? Foi uma escolha? Por quê?
2. Como é a sua rotina de trabalho? Como você organiza seu trabalho?
3. A liderança administrativa
  - Como e feita a gestão dos recursos financeiros?
  - Qual a formas de organização administrativa?
  - Como é feita a divisão do trabalho administrativo na escola?
4. Projeto pedagógico e o envolvimento da equipe com o projeto
  - Existe um projeto?
  - Você sabe como ele foi construído?
  - Como é a relação dos profissionais da escola com o documento?
5. Existe outros documentos (regimentos, por exemplo)?
6. Quais as formas de planejamento coletivo?

### **Eixo 3- AMBIENTE ESCOLAR - INFRA-ESTUTURA E FATORES EXTERNOS À ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA:**

1. Qual a sua opinião sobre o espaço físico da escola? Quais os aspectos positivos? O que você acha que ainda falta neste espaço, ou que poderia ser melhorado?
2. Como a escola lida com os recursos financeiros? Qual a origem destes recursos? Como eles são utilizados?
3. Como os professores lidaram com a falta de verbas e matérias didáticos no período em que a escola permaneceu sem um diretor?

4. Na escola, todos os alunos têm material escolar? Se não, qual a estratégia para atender aqueles que não têm? Como lidam com os alunos menos favorecidos de modo geral?
5. Existe um perfil de aluno atendido pela escola? Qual seria esse perfil?
6. Você considera que esta escola está localizada em um contexto rural ou urbano? Por quê?

#### **Eixo 4- RELAÇÃO ENTRE GESTÃO E CORPO DOCENTE DA ESCOLA**

1. Qual a sua impressão sobre a relação entre os alunos e a direção/coordenação desta escola? E a relação dos alunos com os demais funcionários?
2. Como você descreve a relação entre os professores e a direção/coordenação?
3. A gestão se preocupa com o processo de formação continuada dos professores? Quem conduz o processo? Como é definido o que será estudado?
4. Como são realizados os estudos? Com que frequência os estudos são realizados?
5. Há algo que considera que deve ser mudado neste processo?
6. Como você vê o corpo docente desta escola? Quais os pontos positivos? Há dificuldades? Fale sobre elas.
7. Você considera que todos os professores se dedicam com o mesmo empenho no trabalho? Se não, como lida com isso?
8. Você considera que sua escola se diferencia das outras no que diz respeito ao corpo docente e ao processo de gestão? Em quais aspectos?

#### **Eixo 5- RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS e COM A COMUNIDADE**

5. Como é a inserção da escola na comunidade?
6. Inserção dos pais na administração da escola
  - Existe contribuições da comunidade para o funcionamento da escola (serviços voluntários, auxílio financeiro, doações de livros para a biblioteca escolar)?
  - Como é a participação em instâncias decisórias (colegiados ou outras formas)?
7. Como é a participação das famílias na vida escolar dos filhos e na escola? (Presença nas reuniões, presença em eventos e festas, respostas aos bilhetes, ajuda nos deveres de casa, cuidado com os matérias escolares, preocupação com notas, etc.)
8. Os pais são estimulados pela escola a participar da vida escolar dos filhos? Como? Com qual frequência os pais vêm na escola? O que a escola e você particularmente fazem para aproximar as famílias?

## **Eixo 6- CLIMA ESCOLAR**

6. Qual a sua impressão sobre os princípios e valores desta escola?
7. Como você descreveria o ambiente de trabalho na escola, o clima da escola?
8. Existem regras explícitas de comportamento aceitável em sala de aula? E na escola?  
Como a escola divulga estas regras? Isto é escrito em algum documento? Os alunos e seus pais as conhecem?
9. Você acha que a ordem e a disciplina são preocupações nesta escola? Por quê?
10. Como a escola lida com os problemas de indisciplina ou transgressão às regras?

## **Eixo 7- CARACTERÍSTICAS DO ENSINO E DAS APRENDIZAGENS**

17. Formas como os alunos são agrupados: existe critério para o agrupamento por turmas, número de alunos por turma?
18. Como é feita a organização do tempo escolar?
19. Monitoramento do desempenho dos alunos
  - Qual a sua opinião sobre a política de reprovação e continuidade da progressão?
  - Quais as formas de acompanhamento – atividades de reforço, etc.?
20. Como é o incentivo e estímulo aos alunos?
21. Os educandos possuem autonomia para exercerem seu trabalho?
22. Qual é a formas de Avaliação da aprendizagem pela escola e pelos professores?
23. Como você acompanha esse processo de avaliação?

## **APÊNDICE 5: ROTEIRO DE ENTREVISTA – EX-DIRETORA**

### **Eixo 1- DADOS PROFISSIONAIS**

13. Nome:
14. Idade:
15. Formação:
16. Onde se formou? Quando?
17. Há quanto tempo você trabalha na área da educação?
18. Tipo de vínculo (efetivo/contratado):

### **Eixo 2- GESTÃO E LIDERANÇA DA ESCOLA**

1. Como era sua rotina de trabalho? Como você organizava seu trabalho?
2. A liderança administrativa
  - Como era feita a gestão dos recursos financeiros?
  - Qual era a formas de organização administrativa?
  - Como era feita a divisão do trabalho administrativo na escola?
3. Projeto pedagógico e o envolvimento da equipe com o projeto
  - Existe um projeto?
  - Você sabe como ele foi construído?
  - Como é a relação dos profissionais da escola com o documento?
4. Existe outros documentos (regimentos, por exemplo)?
5. Quais eram as formas de planejamento coletivo?
6. Quais os motivos da sua saída da gestão da escola?

### **Eixo 3- AMBIENTE ESCOLAR - INFRA-ESTUTURA E FATORES EXTERNOS À ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA:**

1. Qual a sua opinião sobre o espaço físico da escola? Quais os aspectos positivos? O que você acha que ainda falta neste espaço, ou que poderia ser melhorado?
2. Como a escola lida com os recursos financeiros? Qual a origem destes recursos? Como eles são utilizados?
3. Após a sua saída, a escola ficou por quase um semestre sem movimentar o dinheiro em caixa devido à demora da nomeação de seus substituto. Você está ciente deste fato? Qual a sua opinião sobre isso?

#### **Eixo 4- RELAÇÃO ENTRE GESTÃO E CORPO DOCENTE DA ESCOLA**

1. Qual a sua impressão sobre a relação entre os alunos e a direção/coordenação desta escola? E a relação dos alunos com os demais funcionários?
2. Como você descreve a relação entre os professores e a direção/coordenação?
3. A gestão se preocupa com o processo de formação continuada dos professores? Quem conduz o processo? Como é definido o que será estudado?
4. Como são realizados os estudos? Com que frequência os estudos são realizados?
5. Há algo que considera que deve ser mudado neste processo?
  
6. Como você vê o corpo docente desta escola? Quais os pontos positivos? Havia dificuldades? Fale sobre elas.
7. Você considera que todos os professores se dedicavam com o mesmo empenho no trabalho? Se não, como lidava com isso?
8. Você considera que essa escola se diferencia das outras no que diz respeito ao corpo docente e ao processo de gestão? Em quais aspectos?

#### **Eixo 5- RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS e COM A COMUNIDADE**

9. Como é a inserção da escola na comunidade?
10. Inserção dos pais na administração da escola
  - Existia contribuições da comunidade para o funcionamento da escola (serviços voluntários, auxílio financeiro, doações de livros para a biblioteca escolar)?
  - Como era a participação em instâncias decisórias (colegiados ou outras formas)?
11. Como era a participação das famílias na vida escolar dos filhos e na escola? (Presença nas reuniões, presença em eventos e festas, respostas aos bilhetes, ajuda nos deveres de casa, cuidado com os matérias escolares, preocupação com notas, etc.)
12. Os pais eram estimulados pela escola a participar da vida escolar dos filhos? Como? Com qual frequência os pais vêm na escola? O que a escola e você particularmente fazem para aproximar as famílias?

#### **Eixo 6- CLIMA ESCOLAR**

11. Qual a sua impressão sobre os princípios e valores desta escola?
12. Como você descreveria o ambiente de trabalho na escola, o clima da escola?

13. Existem regras explícitas de comportamento aceitável em sala de aula? E na escola?  
Como a escola divulga estas regras? Isto é escrito em algum documento? Os alunos e seus pais as conhecem?
14. Você acha que a ordem e a disciplina são preocupações nesta escola? Por quê?
15. Como a escola lida com os problemas de indisciplina ou transgressão às regras?

#### **Eixo 7- CARACTERÍSTICAS DO ENSINO E DAS APRENDIZAGENS**

24. Formas como os alunos são agrupados: existe critério para o agrupamento por turmas, número de alunos por turma?
25. Como é feita a organização do tempo escolar?
26. Monitoramento do desempenho dos alunos
  - Qual a sua opinião sobre a política de reprovação e continuidade da progressão?
  - Quais as formas de acompanhamento – atividades de reforço, etc.?
27. Como é o incentivo e estímulo aos alunos?
28. Os educandos possuem autonomia para exercerem seu trabalho?
29. Qual é a formas de Avaliação da aprendizagem pela escola e pelos professores?
30. Como você acompanha esse processo de avaliação?

## APÊNDICE 6: ROTEIRO DE ENTREVISTA – PEDAGOGA

### **Eixo 1- DADOS PROFISSIONAIS**

9. Nome:
10. Idade:
11. Formação:
12. Onde se formou? Quando?
13. Há quanto tempo você trabalha na área da educação?
14. Há quanto tempo você trabalha nessa escola?
15. Tipo de vínculo (efetivo/contratado):
16. Como é a sua rotina de trabalho? Como você concilia vida pessoal e trabalho?
17. Você reside no distrito? Você considera que esta escola está localizada em um contexto rural ou urbano? Por quê?
18. Quais os motivos da escolha esta escola para trabalhar? Foi uma escolha? Por quê?

### **Eixo 2- AMBIENTE ESCOLAR - INFRA-ESTUTURA E FATORES EXTERNOS À ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA:**

19. Qual a sua opinião sobre o espaço físico da escola? Quais os aspectos positivos? O que você acha que ainda falta neste espaço, ou que poderia ser melhorado?
20. Como a escola lida com os recursos financeiros? Você sabe a origem destes recursos? Como eles são utilizados?
21. Na escola, todos os alunos têm material escolar? Se não, qual a estratégia para atender aqueles que não têm? Como lidam com os alunos menos favorecidos de modo geral?
22. Existe um perfil de aluno atendido pela escola? Qual seria esse perfil?

### **Eixo 3- RELAÇÃO ENTRE GESTÃO E CORPO DOCENTE DA ESCOLA**

23. Qual a sua impressão sobre a relação entre os alunos e a direção/coordenação desta escola? E a relação dos alunos com os demais funcionários?
24. Qual a sua impressão sobre a relação entre os professores e a direção/coordenação?
25. A gestão se preocupa com o processo de formação continuada dos professores? Quem conduz processo? Como é definido o que será estudado?
26. Como são realizados os estudos? Com que frequência os estudos são realizados?



27. Você considera que a formação continuada tem produzido efeitos na aprendizagem dos alunos?
28. Há algo que considera que deve ser mudado neste processo?
29. Como você vê o corpo docente desta escola? Quais os pontos positivos? Há dificuldades? Fale sobre elas.
30. Você considera que todos os professores se dedicam com o mesmo empenho no trabalho? Se não, como lida com isso?
31. Você considera que sua escola se diferencia das outras no que diz respeito ao corpo docente e ao processo de gestão? Em quais aspectos?

#### **Eixo 4- RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS E COM A COMUNIDADE**

13. Como você vê as famílias dos alunos desta escola? Fale sobre elas.
14. Como é a participação das famílias na vida escolar dos filhos e na escola? (Presença nas reuniões, presença em eventos e festas, respostas aos bilhetes, ajuda nos deveres de casa, cuidado com os matérias escolares, preocupação com notas, etc.)
15. Os pais são estimulados pela escola a participar da vida escolar dos filhos? Como? Com qual frequência os pais vêm na escola? O que a escola e você particularmente fazem para aproximar as famílias?
16. Como é a relação desta escola com a comunidade? De que modos a comunidade participa do cotidiano da escola?
17. Como é a relação entre a comunidade e os profissionais da escola?

#### **Eixo 5- CLIMA ESCOLAR**

16. Qual a sua impressão sobre os princípios e valores desta escola?
17. Como você descreveria o ambiente de trabalho na escola, o clima da escola?
18. Existem regras explícitas de comportamento aceitável em sala de aula? E na escola? Como a escola divulga estas regras? Isto é escrito em algum documento? Os alunos e seus pais as conhecem?
19. Você acha que a ordem e a disciplina são preocupações nesta escola? Por quê?
20. Como a escola lida com os problemas de indisciplina ou transgressão às regras?

## **Eixo 6: CARACTERIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO ESCOLAR**

1. A escola tem Projeto Político Pedagógico? Como ele foi construído? Quem participou dessa construção? Vocês o atualizam? Como isso é feito?
2. O currículo (entendido como o conjunto de matérias de uma disciplina de uma série ou curso) é pré-planejado? Quem participa do planejamento curricular? E como esse currículo é usado pelos professores (de forma flexível ou rigidamente)?
3. O currículo é utilizado para sequenciar e organizar as suas aulas? De que modo?
4. Os professores apresentam um plano de trabalho anual? mensal? semanal? diário? Você segue esta linha do tempo? Para quem você apresenta esse plano?
5. São estabelecidas metas para aprendizagem dos alunos? Como? Quem estabelece essas metas?
6. Estas metas são compartilhadas por todos os profissionais da escola? De que modo?

## **Eixo 7- CARACTERÍSTICAS DO ENSINO E DAS APRENDIZAGENS**

31. Formas como os alunos são agrupados: existe critério para o agrupamento por turmas, número de alunos por turma?
32. Como é feita a organização do tempo escolar?
33. Monitoramento do desempenho dos alunos
  - Qual a sua opinião sobre a política de reprovação e continuidade da progressão?
  - Quais as formas de acompanhamento – atividades de reforço, etc.?
34. Como é o incentivo e estímulo aos alunos?
35. Os educandos possuem autonomia para exercerem seu trabalho?
36. Qual é a formas de Avaliação da aprendizagem pela escola e pelos professores?
37. Como você acompanha esse processo de avaliação?

## APÊNDICE 7: ROTEIRO DE ENTREVISTA – EX-ALUNA

### DADOS PESSOAIS

Nome:

Idade:

Formação:

Formação do pai/mãe:

1. Em qual período você estudou na E.E. “Dona Reparata Dias de Oliveira”?
2. Estudar na “Dona Reparata” foi uma escolha de seus pais?
3. Você considera que a escola está localizada em um contexto rural ou urbano? Por quê?
4. Qual a sua impressão sobre a relação entre os alunos e a direção/coordenação desta escola? E a relação dos alunos com os demais funcionários?
5. Como você definiria o trabalho desenvolvido pelos professores? E da direção? E da equipe pedagógica?
6. Como era a didática dos professores?
7. Como é a inserção da escola na comunidade?
8. Existe contribuições da comunidade para o funcionamento da escola (serviços voluntários, auxílio financeiro, doações de livros para a biblioteca escolar, etc.)?
9. Como é a participação da comunidade em instâncias decisórias (colegiado ou outras formas)?
10. Seus pais eram estimulados a irem a escola? Se sim, de qual forma? Com que frequência eles iam a escola?
11. Você tem conhecimento do trabalho que é desenvolvido atualmente na escola? Você tem notícias de ações promovidas pela escola?
12. O que você pensa sobre a escola? Como descreveria o clima da escola?
13. Existiam regras explícitas de comportamento aceitável em sala de aula? E na escola? Como a escola divulgava estas regras? Isto era escrito em algum documento? Os alunos e seus pais as conheciam?
14. Você acha que a ordem e a disciplina são preocupações nesta escola? Por quê?
15. Você tem irmãos (parentes) que frequentam a escola atualmente? Eles participam de algum projeto da escola?
16. Você quando aluna, participava de algum projeto da escola?
17. Como era o incentivo e estímulo aos alunos?

18. Seus pais tinham o habito de olharem seus cadernos? Eles te auxiliavam nas tarefas de casa?
19. Qual a imagem que a comunidade tem da escola?
20. Qual a importância dessa escola para você? E dos profissionais que nela trabalham/trabalhavam?