



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE
DARCY RIBEIRO – UENF
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS
SOCIAIS – PPGPS**

***LIDERANÇA PROFISSIONAL, OBJETIVOS E VISÕES COMPARTILHADAS NA
ANÁLISE DA EFICÁCIA ESCOLAR EM CAMPOS DOS GOYTACAZES-RJ: UM
ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ESCOLAS DE ALTO E BAIXO DESEMPENHO
NO IDEB***

FLAVIANE FERREIRA DA SILVA

**CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ
Abril – 2015**

LIDERANÇA PROFISSIONAL, OBJETIVOS E VISÕES COMPARTILHADAS NA ANÁLISE DA EFICÁCIA ESCOLAR EM CAMPOS DOS GOYTACAZES-RJ: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ESCOLAS DE ALTO E BAIXO DESEMPENHO NO IDEB

FLAVIANE FERREIRA DA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Márcio Timóteo
Coorientadora: Profa. Dra. Elis Araújo de Miranda

CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ
Abril – 2015

LIDERANÇA PROFISSIONAL, OBJETIVOS E VISÕES COMPARTILHADAS NA ANÁLISE DA EFICÁCIA ESCOLAR EM CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ESCOLAS DE ALTO E BAIXO DESEMPENHO NO IDEB

FLAVIANE FERREIRA DA SILVA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais.

APROVADA: ___/___/___.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Alícia Maria Catalano de Bonamino
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ

Prof. Dr^a Silvia Alicia Martínez
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

Profa. Dra. Renata Maldonado da Silva
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

Profa. Dra. Elis Araújo de Miranda
Universidade Federal Fluminense – UFF
(Co-orientadora)

Prof. Dr. Geraldo Márcio Timóteo
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF
(Orientador)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser meu companheiro de estrada, aquele que me dá força, coragem e determinação em todos os momentos da minha vida.

À professora Rita Trindade, amiga, companheira de fraternidade, por ter-me possibilitado seguir nos estudos em Campos dos Goytacazes, RJ, abrindo-me as portas de sua casa.

Aos professores Enilce Coelho e Fábio Coelho e filhos, por serem a minha família campista.

Ao professor Geraldo Márcio Timóteo, pela orientação, dedicação e, principalmente, por se mostrar mais que um professor, um amigo que acreditou em mim desde o primeiro momento na disciplina como estudante especial.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de mestrado do Programa OBEDUC – Observatório da Educação no Brasil, vinculada ao projeto em rede intitulado "Política, tecnologia e interação social na educação", com coordenação geral da professora Dra. Tamara Tania Cohen Egler, e pela coordenação do Polo Campos da Professora Dra. Elis de Araújo Miranda, minha coorientadora.

À professora Renata Maldonado, pelas valiosas contribuições nesta pesquisa.

À Marta Rangel, minha querida amiga, por ter vivenciado comigo cada momento dos trabalhos desenvolvidos e me incentivado sempre mais a escrever.

À Claudete Freitas, amiga de muitos anos, por ser companheira atenta das minhas ideias e propostas.

À minha amiga e irmã Josélia Godoy e ao seu esposo Páblisson Araújo, por terem empreendido comigo esta jornada desde 2006.

Ao meu amigo Marcelo Apolônio e à sua esposa Thamy Ozato, pelo carinho e auxílio no momento crucial deste trabalho.

À minha família, por ser o meu ponto de partida.

Aos meus sobrinhos Victor e Maria Vitória, por serem os amores incondicionais da minha vida.

Aos meus queridos amigos de perto e de longe, pela presença certa em minha vida.

À Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, pela oportunidade de realização desta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa, investimento fundamental para que eu pudesse me dedicar a este trabalho.

A todos os profissionais e alunos das escolas pesquisadas, pelo carinho, interesse e pela disponibilidade para que fosse realizada esta pesquisa.

A Ana Paula, Valdir, Diego e Ana Carla, pela disponibilidade em me ajudarem na pesquisa de campo.

Aos meus colegas de turmas, pela convivência e pelo aprendizado em conjunto.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, participaram comigo deste tempo de amadurecimento na produção científica.

Essa escola

“... é a mesma coisa se tiver construindo uma casa e ao invés de você começar pelo chão e colocar as paredes, você vai e começa pelo teto. Aí colocou o teto e cadê as paredes? Não existe isso.” **(aluno do 9º ano sobre a escola B)**

RESUMO

SILVA, Flaviane Ferreira da, M. Sc., Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, abril de 2015. Liderança profissional, objetivos e visões compartilhadas na análise da Eficácia Escolar em Campos dos Goytacazes-RJ: um estudo comparativo entre escolas de alto e baixo desempenho no IDEB. Orientador: Geraldo Márcio Timóteo. Coorientadora: Elis de Araújo Miranda.

Neste estudo, procuramos compreender as características-chave das escolas eficazes, especificamente:

1) liderança profissional; e 2) objetivos e visões compartilhados, estando presentes ou não e, mesmo estando presentes, se são suficientes para alterar o desempenho diferencial de duas escolas da rede municipal de Campos dos Goytacazes, RJ, no IDEB. Para isso, nos propusemos identificar os piores e os melhores desempenhos de aprendizagem escolar de duas escolas municipais; verificar como essas escolas têm atuado, tomando como referência as características-chave das escolas eficazes ao longo do ano letivo; e fazer o cruzamento de dados referentes ao avanço, estagnação ou retrocesso nos dados disponibilizados pelo IDEB das referidas escolas e relacioná-las à investigação das características-chave das escolas eficazes. O estudo teve como campo de pesquisa duas escolas municipais da cidade de Campos dos Goytacazes e, como sujeitos, as diretoras, orientadoras pedagógicas, supervisoras e a diretora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, os professores e os alunos representantes do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental II. No que se refere ao número de sujeitos, tivemos duas diretoras, três orientadoras pedagógicas, duas supervisoras pedagógicas, uma diretora pedagógica, 62 professores das duas escolas e 16 alunos. Utilizamos como técnica de coleta de dados o levantamento documental, entrevistas em profundidade, questionário com base na escala Likert e, também, a técnica do grupo focal. Reconhecemos as contribuições da abordagem quali/quantitativa para a compreensão do nosso objeto de estudo e, para análise dos dados, optamos pela análise de conteúdo. O estudo revelou que, de modo geral, as escolas passam por um complexo processo de contradições e, por vezes, nem se dão conta dessas questões. Todavia, constatamos que há aspectos em uma escola que possibilitam maior avanço que na outra, tais como a preocupação com as questões pedagógicas que a diretora da escola B demonstrou mais do que a da escola A; a questão da localização da escola A em meio à violência gerada pelo bairro, por causa do tráfego, que serve para inferir como ponto importante nas dificuldades apresentadas na escola e também nos resultados alcançados; a falta de mais uma orientadora pedagógica na escola A; e, ambas as escolas (A e B) estão muito atreladas ao processo de gestão da Secretaria de Educação, que não permite maior autonomia e maiores articulações de acordo com a realidade de cada escola. Reconhecemos, por fim, que os estudos de eficácia são aplicáveis e devem ser considerados para que as escolas possam compreender de maneira mais produtiva os processos pelos quais passam, e quais

desses processos precisam se organizar e se estabelecer melhor para serem chamadas de “escolas eficazes”. Para fazer esta compreensão, outras questões para além da gestão são importantes de serem pesquisadas, como a presença e atuação da Secretaria de Educação de Campos; a formação dos professores campistas; a escola rural e urbana em Campos; os recursos escolares disponibilizados, sua utilização, dentre outras. Campos é uma cidade de porte médio que recebe contribuições generosas por causa do petróleo e não deveria apresentar um nível educacional tão baixo. A questão educacional é urgente e requer muitas pesquisas que possibilitem não apenas um diagnóstico, mas, principalmente, orientações concretas para que seja vencida a ineficácia educacional na cidade.

ABSTRACT

SILVA, Flaviane Ferreira da, M. Sc., North Fluminense State University. April, 2015. 'Professional Leadership, objectives and shared views in the analysis of School Effectiveness in Campos dos Goytacazes – RJ: a comparative study among schools of high-and-low development at the IDEB'. Advisor: Geraldo Márcio Timóteo. Coadvisor: Elis de Araújo Miranda.

In this study, we sought to understand how the key characteristics of effective schools could be enough to change the differential performance of two schools of Campos dos Goytacazes, RJ in SAEB. Special attention was given to two characteristics: 1) professional leadership; and 2) the goals and shared visions. For this, we set out to identify the worst and the best performances of learning in two municipal schools; verify how those schools have acted with reference to the key characteristics of effective schools throughout the school year; and make the crossing of data relating to the progress, stagnation or retrogression in the data provided by IDEB of those schools and relate them to research of the key characteristics of effective schools. The study had as research object two municipal schools in the city of Campos dos Goytacazes and, as participants, the principals, pedagogical coordinator, supervisor and pedagogical principal of the City Department of Education, teachers and students representatives from the sixth to the ninth years of elementary school. Concerning the number of participants, it can be counted: two principals, three pedagogical coordinators, two pedagogical supervisors, one pedagogical principal, 62 teachers from both schools and 16 students. It was used as a technique for data collection the documentary survey, interviews, questionnaire based on Likert scale and the technique of focus group. We recognized the contributions of quali/quantitative approach to the understanding of our object of study, and for data analysis, we opted for content analysis. The study found that, in general, schools go through a complex process of contradictions and, sometimes, they are not even aware of these issues. However, we found that there are aspects in one of those schools that provide greater advance than the other one such as the concern over the pedagogical issues that the principal of school B demonstrated more than the one of school A; the matter about the local of school A in relation to the violence that is around its neighborhood because of the drug trafficking, which is a negative point in the difficulties presented in that school and in the results reached by it; the lack of one more pedagogical coordinator in school A; and both schools (A and B) that are linked to the management process of the City Department Education that does not allow greater autonomy and larger joints according to the school reality. It has been recognized that efficacy studies are applicable and should be considered in order to schools better understand the processes by which they go through and which of these processes needs to be better organized and established to be

called effective schools. To understand it, other issues beyond the management are important to be researched as the presence and performance of the City Department Education; teacher training; rural and urban schools in Campos dos Goytacazes; school resources able to be used; their use; among others. Campos is a mid-sized city that receives great contributions from the oil exploitation. That is why it could not present such a low level education. The educational issues need to lead the increase of researches about them, allowing not only a diagnosis of the problems but, specially, concrete orientations in order to educational efficiency be higher than nowadays

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Gênero dos professores – Brasil, 2015	114
Tabela 2 – Cor dos professores – Brasil, 2015	114
Tabela 3 – Formação dos professores – Brasil – 2015	114
Tabela 4 – Realização do curso superior – Brasil, 2015.....	115
Tabela 5 – Estuda como aluno regular está atualmente – Brasil, 2015	115
Tabela 6 – Instituição em que realizou o curso superior – Brasil, 2015.....	116
Tabela 7 – Você fez ou faz algum curso de pós-graduação? – Brasil, 2015	116
Tabela 8 – Modalidades de cursos de pós-graduação – Brasil, 2015	117
Tabela 9 – Situação funcional na Escola A – Brasil, 2015.....	117
Tabela 10 – Meio de transporte para ir ao trabalho – Brasil, 2015	117
Tabela 11 – Sinto-me completamente representado pela atual Secretaria de Educação (SME) – Brasil, 2015	119
Tabela 12 – As políticas educativas apontadas pela SME são aquelas realmente necessárias – Brasil, 2015	119
Tabela 13 – Os professores tem acesso direto a SME – Brasil, 2015	120
Tabela 14 – A Secretaria de Educação respeita às decisões aprovadas pela Direção da escola – Brasil, 2015	120
Tabela 15 – Sinto-me representado pela atual Direção da escola – Brasil, 2015.....	121
Tabela 16 – Atendimento ao professor pela Direção – Brasil, 2015.....	122
Tabela 17 – Atendimento aos alunos pela Direção – Brasil, 2015.....	122
Tabela 18 – Participação ativa da escola nas atividades da comunidade – Brasil, 2015.....	123
Tabela 19 – Eventos para que a comunidade participe – Brasil, 2015.....	123
Tabela 20 – Eventos nem sempre ligados aos interesses dos alunos – Brasil, 2015	124
Tabela 21 – Participação dos pais ou responsáveis nas reuniões da escola – Brasil, 2015.....	124
Tabela 22 – Interesse dos pais ou responsáveis sobre a vida escolar dos(as) filhos(as) – Brasil, 2015	125
Tabela 23 – Incentivo da escola para a participação da família na vida escolar dos(as) filhos(as) – Brasil, 2015	125
Tabela 24 – Comunicação na escola de forma clara e objetiva – Brasil, 2015	126
Tabela 25 – A Direção preocupa-se em saber opiniões – Brasil, 2015	127
Tabela 26 – Reuniões na escola em que todos chegam a um consenso – Brasil, 2015.....	127

Tabela 27 – Linguagem desenvolvida na escola é sempre muito clara – Brasil, 2015	128
Tabela 28 – Compartilhamento de ideias entre os professores ou coordenação – Brasil, 2015	128
Tabela 29 – Acesso às orientações contidas no Projeto Político Pedagógico – Brasil, 2015	129
Tabela 30 – Motivação dos alunos pelos professores – Brasil, 2015	129
Tabela 31 – Os funcionários da escola motivam os alunos – Brasil, 2015	130
Tabela 32 – Enquanto professor, tenho expectativas sobre o trabalho que desenvolvo – Brasil, 2015	130
Tabela 33 – Enquanto professor, sempre defino os momentos em sala de aula – Brasil, 2015	131
Tabela 34 – Enquanto professor escuto os meus alunos – Brasil, 2015	131
Tabela 35 – O ambiente da escola propicia a aprendizagem – Brasil, 2015	132
Tabela 36 – Reuniões em que todos podem se manifestar – Brasil, 2015.....	132
Tabela 37 – Todos os funcionários são ouvidos – Brasil, 2015	133
Tabela 38 – Elogio na escola – Brasil, 2015	133
Tabela 39 – Os pais ou responsáveis têm conhecimento sobre o processo avaliativo na escola – Brasil, 2015.....	134
Tabela 40 – Reuniões para discutir os resultados no IDEB – Brasil, 2015	134
Tabela 41 – Não é necessário discutir com os alunos sobre a avaliação – Brasil, 2015	135
Tabela 42 – Regras na escola – Brasil, 2015	135
Tabela 43 – Todos concordam com as regras – Brasil, 2015	136
Tabela 44 – Quebra de regras na escola – Brasil, 2015.....	136
Tabela 45 – Reuniões para discutir questões pedagógicas – Brasil, 2015.....	137
Tabela 46 – Reuniões para discutir questões administrativas	137
Tabela 47 – Reuniões sem resoluções – Brasil, 2015.....	138
Tabela 48 – Gênero dos professores – Brasil, 2015	139
Tabela 49 – Cor dos professores – Brasil, 2015	139
Tabela 50 – Formação dos professores da Escola A – Brasil, 2015.....	140
Tabela 51 – Realização do curso superior – Brasil, 2015.....	140
Tabela 52 – Estuda como aluno regular atualmente – Brasil, 2015	140
Tabela 53 – O seu curso superior é ou foi realizado em instituição – Brasil, 2015	141
Tabela 54 – Você fez ou faz algum curso de pós-graduação – Brasil, 2015.....	141
Tabela 55 – Modalidades de cursos de pós-graduação – Brasil, 2015	142

Tabela 56 – Situação funcional nesta escola – Brasil, 2015.....	142
Tabela 57 – Meio de transporte para ir ao trabalho – Brasil, 2015	142
Tabela 58 – Sinto-me completamente representado pela atual secretária de Educação do município – Brasil, 2015	144
Tabela 59 – As políticas pedagógicas apontadas pela SME são aquelas realmente necessárias – Brasil, 2015	144
Tabela 60 – Os professores têm acesso direto à SME – Brasil, 2015	145
Tabela 61 – A Secretaria de Educação respeita as decisões aprovadas pela Direção da escola – Brasil, 2015	145
Tabela 62 – Sinto-me representado pela atual Direção da escola – Brasil, 2015.....	146
Tabela 63 – Atendimento ao professor pela Direção – Brasil, 2015	146
Tabela 64 – Atendimento aos alunos pela Direção – Brasil, 2015.....	146
Tabela 65 – Participação ativa da escola nas atividades da comunidade – Brasil, 2015.....	147
Tabela 66 – Eventos para que a comunidade participe – Brasil, 2015	148
Tabela 67 – Eventos ligados aos interesses dos alunos – Brasil, 2015	148
Tabela 68 – Participação dos pais ou responsáveis nas reuniões da escola – Brasil, 2015.....	149
Tabela 69 – Interesse dos pais ou responsáveis sobre a vida escolar dos(as) filhos(as) – Brasil, 2015	149
Tabela 70 – Incentivo da escola para a participação da família na vida escolar dos(as) filhos(as) – Brasil, 2015	150
Tabela 71 – Comunicação na escola de forma clara e objetiva – Brasil, 2015	151
Tabela 72 – A Direção preocupa-se em saber opiniões – Brasil, 2015	151
Tabela 73 – Reuniões na escola em que todos chegam a um consenso – Brasil, 2015.....	152
Tabela 74 – Linguagem desenvolvida na escola é sempre muito clara – Brasil, 2015	152
Tabela 75 – Compartilhamento de ideias entre os professores ou coordenação – Brasil, 2015	153
Tabela 76 – Acesso às orientações contidas no Projeto Político-Pedagógico – Brasil, 2015	153
Tabela 77 – Motivação dos alunos pelos professores – Brasil, 2015	154
Tabela 78 – Os funcionários da escola motivam os alunos – Brasil, 2015	154
Tabela 79 – Enquanto professor tenho expectativas sobre o meu trabalho – Brasil, 2015.....	155

Tabela 80 – Enquanto professor, sempre defino os momentos em sala de aula – Brasil, 2015	156
Tabela 81 – Enquanto professor, costumo ouvir o que os alunos têm a dizer – Brasil, 2015	156
Tabela 82 – O ambiente da escola propicia a aprendizagem – Brasil, 2015	157
Tabela 83 – Reuniões em que todos podem se manifestar – Brasil, 2015.....	157
Tabela 84 – Todos os funcionários são ouvidos – Brasil, 2015	157
Tabela 85 – Elogio na escola – Brasil, 2015	158
Tabela 86 – Os pais ou responsáveis têm conhecimento sobre o processo avaliativo na escola – Brasil, 2015.....	159
Tabela 87 – Reuniões para discutir os resultados no IDEB – Brasil, 2015	159
Tabela 88 – Não é necessário discutir com os alunos sobre a avaliação – Brasil, 2015	160
Tabela 89 – Regras na escola – Brasil, 2015	160
Tabela 90 – Todos concordam com as regras – Brasil, 2015	161
Tabela 91 – Quebra de regras na escola – Brasil, 2015.....	161
Tabela 92 – Reuniões para discutir questões pedagógicas – Brasil, 2015.....	162
Tabela 93 – Reuniões para discutir questões administrativas – Brasil, 2015.....	162
Tabela 94 – Reuniões sem resoluções – Brasil, 2015.....	163

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Campos dos Goytacazes, RJ.	21
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Aspectos convergentes obtidos na triangulação metodológica –Brasil, 2015	219
Quadro 2 – Aspectos divergentes obtidos na triangulação metodológica – Brasil, 2015	220

LISTA DE ABREVIACOES

ABI – Associação Brasileira de Imprensa

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

CIEP – Centros Integrados de Educação Pública

CNBB – Conferncia Nacional dos Bispos do Brasil

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competncias de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira

MEC – Ministrio da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econmico

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

OP – Orientadora Pedagógica

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PPP – Projeto Político Pedagógico

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEP – Sistema de Avaliação do Ensino Público

SAERJ – Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

SME – Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
CAPÍTULO 1 ESCOLAS EFICAZES E A AVALIAÇÃO EXTERNA, UM PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA ESCOLAR	25
1.1. A Avaliação e a Escola.....	27
1.2. Conceito de Eficácia: uma elaboração.....	40
1.3. As características-chave segundo Pam Sammons (2008).....	47
CAPÍTULO 2 A METODOLOGIA: CAMINHOS DA PESQUISA.....	57
2.1. A opção por uma abordagem metodológica	57
2.2. Operacionalizando as características-chave	57
2.3. O percurso metodológico.....	61
2.4. Contextualizando nosso lócus de trabalho.....	62
2.5. A Escola A.....	62
2.6. A Escola B	63
2.7. Os instrumentos utilizados	65
2.8. Procedimentos para a análise dos dados.....	67
CAPÍTULO 3 LIDERANÇA PROFISSIONAL E OBJETIVOS E VISÕES COMPARTILHADOS NAS ESCOLAS	69
3.1. A visão dos gestores	70
3.1.1. Liderança Profissional na Escola A segundo a diretora.....	70
3.1.2. Objetivos e Visões Compartilhados na Escola A segundo a diretora.....	76
3.1.3. Liderança Profissional na Escola B, segundo a diretora.....	82
3.1.4. Objetivos e Visões Compartilhados na escola B segundo a diretora.....	86
3.1.5. Liderança Profissional na Escola A, segundo a Orientadora Pedagógica.....	93
3.1.6. Objetivos e visões compartilhados na Escola A segundo a Orientadora Pedagógica	97
3.1.7. Liderança Profissional na escola B segundo as Orientadoras Pedagógicas.....	101
3.1.8. Objetivos e visões compartilhados na Escola B, segundo as Orientadoras Pedagógicas	106
3.2. As visões dos professores	112
3.2.1. Caracterização dos professores da Escola A.....	112

3.2.2. Liderança Profissional na Escola A segundo os professores	118
3.3.3. Objetivos e visões compartilhadas na Escola A segundo os professores.....	127
3.3.4. Caracterização dos professores da Escola B	138
3.3.5. Liderança Profissional na Escola B segundo os professores.....	143
3.3.6. Objetivos e visões compartilhadas na Escola B segundo os professores.....	151
3.4. A visão dos alunos	163
3.4.1. Liderança profissional na Escola A segundo os alunos	165
3.4.2. Objetivos e visões compartilhados na Escola A segundo os alunos	173
3.4.3. Liderança profissional na Escola B segundo os alunos	183
3.4.4. Objetivos e visões compartilhados na Escola B, segundo os alunos	187
3.5. A Secretaria Municipal de Campos	196
3.5.1. Liderança Profissional na SME segundo a supervisora pedagógica da Escola A	198
3.5.2. Objetivos e visões compartilhados pela supervisora pedagógica da Escola B ..	204
3.5.3. Liderança profissional na SME segundo a supervisora pedagógica da Escola B.....	206
3.5.4. Objetivos e visões compartilhados segundo a supervisora pedagógica da Escola B.....	209
3.5.5. Liderança profissional segundo a diretora pedagógica da SME	211
3.5.6. Objetivos e visões compartilhados segundo a diretora pedagógica sobre a SME.....	216
3.6. Triangulação metodológica	218
3.6.1. Aspectos convergentes e divergentes obtidos na triangulação metodológica	218
CONSIDERAÇÕES	222
REFERÊNCIAS	229
ANEXOS	233

INTRODUÇÃO

Este texto insere-se no campo de estudos do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Esses são desenvolvidos em duas linhas específicas, a saber: “Estado, Trabalho, Sociedade e Território” e “Educação, Política e Cidadania”.

A questão por nós levantada considera os efeitos das escolas sobre seus estudantes e as características específicas que configuram seus espaços, especialmente a atuação da gestão em sua forma de atuar e como essa mesma gestão procura organizar e compartilhar os objetivos e visões dentro da instituição. Nesse sentido, fizemos a seguinte indagação: como as características-chave da eficácia escolar a saber: 1) *liderança profissional* e 2) *objetivos e visões compartilhados*– têm atuado sobre o desempenho de duas escolas municipais localizadas na cidade de Campos dos Goytacazes, RJ?

O objetivo central foi analisar, a partir das características-chave das escolas eficazes, o desempenho diferencial de duas escolas da rede municipal de Campos dos Goytacazes no SAEB. Mais especificamente, buscou-se compreender como esses elementos, estando presentes ou não, alteram os resultados obtidos pelas respectivas escolas e, mesmo estando presentes, se são suficientes.

Por objetivos específicos nos propusemos: a) identificar os piores e os melhores desempenhos de aprendizagem escolar das duas escolas municipais de Campos dos Goytacazes-RJ no IDEB 2011; b) verificar como as escolas têm atuado, tomando como referência as características-chave das escolas eficazes ao longo do ano letivo; e c) fazer cruzamento das informações referentes ao avanço, estagnação ou retrocesso nos dados disponibilizados pelo IDEB das referidas escolas e relacioná-las à investigação das características-chave das escolas eficazes.

Vale ressaltar que a cidade escolhida para este trabalho, Campos dos Goytacazes, quando analisada a partir dos resultados educacionais divulgados no IDEB, ficou em último lugar entre os 92 municípios que compõem o Estado do Rio de Janeiro até 2011, e, mesmo na

divulgação recente feita em 2014 pelo IDEB, o resultado de Campos permaneceu negativo, isto é, a cidade ficou em antepenúltimo lugar. O que justifica as nossas investigações.

De acordo com Oliveira e Pedlowski (2012, p. 666), Campos possui aproximadamente 428 mil habitantes, e 85% da população vive na área urbana. Como se pode ver na figura a seguir, Campos está situada ao Norte do Estado.¹

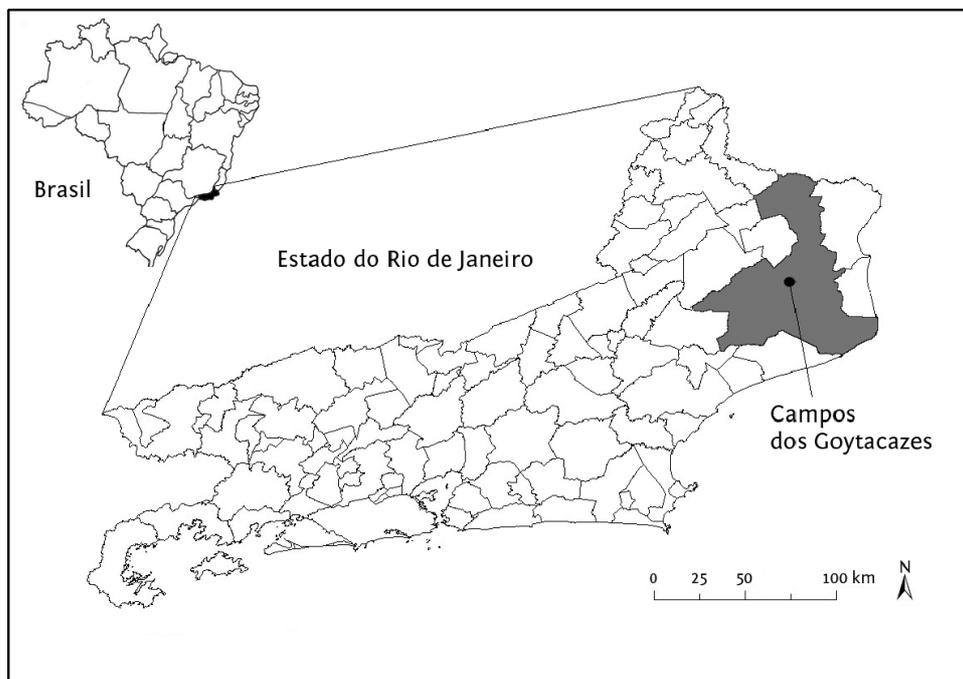


Figura 1 – Campos dos Goytacazes, RJ.

Nota: OLIVEIRA, J. C. P.; PEDLOWSKI, M. A. Estado e programas municipais de habitação popular em Campos dos Goytacazes (RJ). In: *Análise social*, v. 204, xlvii (3), 2012.

Estes mesmos autores revelaram que na década de 1990, com a descoberta do Petróleo na Bacia de Campos, a cidade recebeu muitos recursos, que permitiriam ao governo avançar nos programas de assistência social. Nas palavras dos autores:

(...) o município de Campos possui um orçamento anual de 1,4 bilhões de reais, sendo 90% deste valor referentes a *royalties* e a participações especiais da exploração de petróleo. Este tipo de aporte financeiro deixou o governo municipal numa situação bastante confortável no que tange a investimentos em diversos setores econômicos e sociais do município (OLIVEIRA; PEDLOWSKI2012, p. 666).

Depois que a cidade começou a receber todos esses recursos oriundos da extração do petróleo, esperava-se que Campos dos Goytacazes passasse por maior desenvolvimento na área social e, portanto, se desenvolvesse para a maior qualidade de vida da população. Porém,

¹ Segundo os dados do IBGE 2014, a população de Campos é de 463.731 hab. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=330100&search=rio-de-janeiro|campos-dos-goytacazes|info%EFficis:-dados-gerais-do-munic%EDpio>>.

não é essa a realidade encontrada. Sobretudo em se pensando na educação, que, de acordo com os resultados do IDEB, apresenta resultados lamentáveis, os quais levam ao questionamento não só dos modelos educacionais usados, bem como também da administração pública dos recursos.

Em 2014, por exemplo, a cidade arrecadou R\$632 milhões de reais em *royalties*², dinheiro suficiente para que fosse considerada uma “capital” da qualidade de vida, mas, ao contrário disso, o que se encontrou em Campos foram situações claras de segregação social, alto custo de vida e transporte público de péssima qualidade, além de uma política centralizadora, cuja relação se estabelece nos moldes do coronelismo praticado no Brasil até 1960.

A situação social na cidade atingiu, sobremaneira, a educação campista. Muito embora tenha sido possível perceber nas escolas estudadas a presença desses perversos traços político-econômicos, estudos sobre a Eficácia Escolar apontam desdobramentos que permitem a compreensão do espaço da escola para além de tais questões políticas. Observa-se que certos estudos vêm contribuindo para a construção de políticas educacionais mais adequadas, ou seja, construções políticas que promovam de fato a qualidade e, portanto, o melhor resultado das escolas, conferindo, assim, à sociedade, a presença de cidadãos mais críticos e participativos.

Alguns autores apontam tipologias diversas para a Eficácia Escolar. Neste trabalho, optou-se pela caracterização da escola elaborada por Pam Sammons (2008). Essa autora organizou seu estudo apresentando 11 características-chave das escolas eficazes, ou seja, aquelas que, interligadas, possibilitam o entendimento de prováveis mecanismos de desempenho escolar.

Destaca-se, inicialmente, que essas variáveis são úteis para a compreensão do desempenho de um aluno em idade escolar e do processo de aprendizagem. São úteis também para promover a eficácia e melhoramento da escola, como os processos de autoavaliação e monitoramento da instituição de ensino. Essa mesma autora afirmou que uma escola eficaz se traduz a partir de um espaço, no qual os alunos, de acordo com as suas características quando admitidos, progredem mais do que se poderia esperar, a partir dos parâmetros desejados.

Aquela autora procurou integrar 11 fatores para as escolas eficazes, como: 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

²<<http://www.jb.com.br/rio/noticias/2015/01/12/queda-na-arrecadacao-de-royalties-do-petroleo-gera-crise-em-cidades-produtoras>>.

expectativas; 7) incentivo positivo; 8) monitoramento do professor; 9) direitos e responsabilidades do aluno; 10) parceria casa-escola; e 11) uma organização orientada para a aprendizagem.

Ressalta-se que a opção por este objeto de estudo se deu pelo fato de que, para se concretizar maior eficácia da escola, seja ela pública ou privada, há que se levar em consideração um longo processo para integração de ações que se sucedem no tempo e, muitas vezes, pela ausência de estudos aplicados à sua compreensão, acabam por não possibilitar sua apreensão e transmissão de suas práticas a outras unidades escolares e nem de se tornarem elementos contributivos para o aprimoramento das políticas públicas de educação. Todavia, considerou-se que esse aspecto não é resultado apenas de fracassos da escola. Existe um contexto que é perpassado por vários processos como os que foram supracitados, denominados como características-chave que estão interligados e devem ser considerados tanto na análise dos resultados estatísticos quanto em relação aos processos educacionais do cotidiano.

Essa mesma pesquisa permitiu, além dos aspectos referentes à liderança das escolas estudadas, a percepção e compreensão de como a Secretaria Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes estabelece seu processo de gestão, e como esse se faz presente nas escolas e como as diretrizes têm sido entendidas e cumpridas pelos profissionais da educação municipal.

É importante ainda observar que a discussão em torno da Eficácia Escolar envolve muitos setores e, principalmente, as formas de se obter ou não resultados significativos educacional e estatisticamente. Segundo Alves e Franco (2008), as análises sobre os efeitos das escolas e os fatores chamados de características-chave associados à eficácia escolar só têm sentido quando também estão alinhavados ao controle de influências externas em nível socioeconômico e cultural das famílias para o desempenho dos alunos.

Discutir sobre a eficácia do desempenho escolar é referir-se a uma sondagem muito maior que simplesmente a coleta de dados empíricos. Estes foram pontos de partida para a busca mais aprofundada dos reais motivos que levam uma escola a não produzir suficientemente respostas necessárias e comuns, visto que toda instituição escolar por si deveria ter índices de eficácia elevada, uma vez que a escola é o lugar próprio para a aprendizagem concreta, formal e informal.

Acredita-se, com isso, poder criar reflexões que auxiliem na melhoria das políticas públicas de educação, levando ao incremento dos índices quantitativos e qualitativos das escolas campistas e, assim, contribuir para a melhor qualificação de Campos no IDEB do que

aqueles figurados ao longo dos anos. Tudo isso com o intuito de avançar no rumo de maiores e melhores capacidades educacionais para o bom desempenho não apenas escolar dos alunos, mas também para o efetivo avanço social, cultural e político para um futuro melhor para todos.

Após apresentar o contexto no qual se insere a proposta desta dissertação, bem como os objetivos, a fim de estabelecer interlocuções com a questão de investigação proposta, buscou-se realizar, no primeiro capítulo, uma revisão bibliográfica orientada por quatro temáticas afins, sendo elas: a avaliação e a escola; o sistema de avaliação básica (SAEB) e o índice de desempenho da educação básica (IDEB); o conceito de eficácia: uma elaboração; e, por fim, as características-chave segundo Pam Sammons (2008).

No segundo capítulo, apresenta-se a metodologia desta pesquisa e busca-se, portanto, evidenciar os passos realizados para o alcance dos objetivos aqui propostos, assim como os instrumentos de pesquisa utilizados e a caracterização das instituições investigadas.

Já no capítulo 3 será tratada a ótica dos sujeitos da pesquisa concernentes às ações analisadas, ou seja, buscou-se, neste capítulo, ouvir os entrevistados acerca do que pensavam sobre as suas próprias ações referentes às características-chave, **liderança profissional e objetivos e visões compartilhados** na escola. Dessa forma, procurou-se dividir em subitens que estabelecessem as falas de cada entrevistado, começando pela gestão e sua equipe, em seguida os professores respondentes do questionário com base na escala Likert e, por último, os alunos que participaram do grupo focal.

Por fim, apontam-se as considerações finais a respeito do estudo realizado, assim como possíveis respostas ao questionamento que, inicialmente, nos mobilizou a desenvolver esta pesquisa.

CAPÍTULO 1

ESCOLAS EFICAZES E A AVALIAÇÃO EXTERNA, UM PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA ESCOLAR

Neste capítulo, pretende-se delinear o contexto teórico sobre o qual esta pesquisa está situada. Primeiramente, será descrito o percurso da avaliação escolar no Brasil, com a finalidade de apontar em que momento a pesquisa em Eficácia Escolar ganhou seu atual contorno institucional. Ao percorrer esse caminho, buscou-se analisar o processo pelo qual a avaliação escolar se desenvolveu, bem como as avaliações externas, como também o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que aparece como referência de qualidade a partir dos indicadores que traz. Assim, há que se levar em conta quanto esse procedimento de se avaliar a educação do país tem influenciado a consideração da sociedade sobre os efeitos da escola no desenvolvimento cognitivo dos estudantes e, principalmente, quanto essas avaliações têm revelado a dinâmica interna das próprias escolas; isto é, de um lado, seja dos pontos de vista positivo ou negativo, quanto esse processo avaliativo tem contribuído para a produção de uma reflexão acerca dos processos internos realizados pelas próprias equipes escolares e, de outro lado, como eles revelam para o público externo, para efeitos do controle social da produção educacional, aquela realidade vivida dentro das escolas, ou seja, todo esse processo tem levado a que gestores e docentes atuem sobre o modo como suas escolas vêm desenvolvendo seu processo educacional, a fim de promover melhores e maiores resultados dos seus discentes.

Ao responder essas questões, estaremos ampliando a compreensão sobre o principal questionamento deste estudo, que é como as características-chave da eficácia escolar, *liderança profissional, objetivos e visões compartilhados*, têm atuado sobre o desempenho de duas escolas municipais localizadas na cidade de Campos dos Goytacazes, RJ? A fim de atingir os objetivos propostos, buscou-se estudar duas escolas municipais. Uma com bom desempenho e outra que não tenha atingido o desempenho esperado no IDEB até o ano 2011.

Pretende-se compreender, então, como esses elementos, estando presentes ou não, alteram os resultados obtidos pelas respectivas escolas e, mesmo estando presentes, se são suficientes.

Para este estudo, utilizaram-se, fundamentalmente, os trabalhos desenvolvidos por Pam Sammons (2011) e, principalmente, as apropriações feitas pelos pesquisadores Brooke e Soares (2008) sobre as características-chave que, em tese, todas as escolas possuem. Pode-se acreditar que todas as 11 características, se bem operacionalizadas, podem proporcionar melhores resultados e maiores aprendizagens para seus estudantes, indo além de uma gestão escolar meramente eficiente, em que se tem como base apenas o processo de gerenciamento escolar tradicionalmente adotado. Ao refletir sobre cada característica e, em particular, sobre as duas elencadas por este estudo, busca-se pensar a escola como um lugar em que ocorre um processo cíclico de aprendizagem e também de resultados.

Apesar de, no Brasil, termos alguns pesquisadores trabalhando na área da eficácia, tais como Alves e Franco (2008), Brooke e Soares (2008) dentre outros e, por isto mesmo, já terem estipulado alguns fatores determinantes da eficácia no país, escolhemos adotar as abordagens estabelecidas por Sammons (2008), também por serem reconhecidas pelos mesmos pesquisadores brasileiros, mas principalmente, pelo fato de que, ao descrever as características-chave, Sammons (2008) propicia um subsídio interessante e completo sobre os processos escolares como um todo, isto é, aponta, em seu texto, de modo geral, os fatores associados à eficácia escolar presentes em toda e qualquer escola.

É importante salientar que foi realizado contato direto com a pesquisadora Pam Sammons, da Universidade de Oxford, quem disponibilizou alguns textos para nosso aprimoramento, tanto sobre a eficácia escolar quanto sobre as características-chave. Assim, utilizaram-se alguns dos textos de autoria da pesquisadora, bem como utilizaremos textos de suas alunas de mestrado e doutorado disponibilizados por ambas. Ressalta-se que esses textos contribuíram muito para as discussões da pesquisa e para o melhor entendimento sobre a temática. Os artigos que contribuíram para o estudo foram: KO, J. SAMMONS, P. BAKKUM, L. Effective teaching: a review of research and evidence; SAMMONS, P. *et al.* Inspiring teachers: perspectives and practices; BELLEI, C. *et al.* School improvement trajectories: an empirical typology; ALVARADO, R. Exploring effective secondary schools in challenging contexts: a study in two Chilean regions; SAMMONS, P. BAKKUN, L. Teacher effectiveness: a review to the Literature. Escuelas eficaces, equidad y eficacia docente: Una revisión de la literatura. Nem todos utilizamos nas discussões que se seguem.

Acredita-se, portanto, que a opção por delinear este capítulo, a partir da explanação anterior, será fundamental para melhor apreender o objeto de investigação, assim como para a análise posterior dos seus dados.

1.1. A Avaliação e a Escola

Ao deparar com o atual cenário educacional do Brasil, observam-se grandes desafios, como a queda de interesse por parte dos estudantes pela realidade escolar; o afastamento da família da escola e, mesmo, o fato de que ela nunca esteve realmente na escola e, ainda, o fato de que muitos daqueles estudantes que permanecem na escola não alcançam um conhecimento suficiente ou adequado ao grau que obtiveram, impedindo, inclusive, que esses estudantes alcancem um sucesso maior no tão temido mercado de trabalho. Tudo isso tem levado a que alguns docentes cheguem a se referir à educação que promovem com grande desânimo e, outros, a não compreenderem o processo atual vivenciado, atribuindo parte da responsabilidade pelo insucesso educacional ao próprio processo avaliativo externo promovido pelas autoridades educacionais.

O que se percebe, enquanto discurso político, é a existência de um jogo de palavras que, na maioria das vezes e pelos resultados, tem-se tornado vazio, não promovendo reflexão mais consistente sobre o modo como a educação tem sido produzida e, com isso, obscurecem-se os fatos que nos fizeram chegar até aqui, e nem há possibilidades reais de retomarmos o nosso lugar enquanto educadores, amparados por uma forma de governo mais coerente em seus investimentos e decisões para, quem sabe, promovermos modificações que sinalizem uma melhor qualidade educacional em que haja, de fato, envolvimento eficaz de alunos, professores, comunidade escolar e, em particular, a família, apontada, sempre, como um dos agentes educacionais, mas, aparentemente ausente ou distante desse processo, como nos referimos antes.

Um elemento que ainda temos que compreender é em que contexto a avaliação da educação é lançada como um produto de mercado, ou seja, como uma lógica de negócios que invade o espaço escolar, impondo uma gestão que, muito antes de se esforçar para alcançar seus objetivos de instrução e construção de sujeitos de sua própria história, se vê em uma configuração administrativa que transforma o cotidiano escolar em uma mescla de cálculos e metas que nada representam ou que pouco acrescentam para a solução daqueles problemas anteriormente referenciados, fazendo da educação apenas mais um local de reprodução do

capital, em que se apagam os sujeitos e fazem surgir apenas números aprovados, metas alcançadas, deveres cumpridos.

Para compreender esses processos, iremos focar a avaliação como ferramenta de controle tanto pelos Governos Federal, Estadual e Municipal quanto pelas agências de fomento do desenvolvimento econômico e social das mais variadas matizes. Essa ferramenta, aplicada dessa forma, vem demonstrando que o objetivo é pela produção de resultados, não importando tanto as condições reais das nossas escolas, dos nossos salários, das situações socioeconômicas dos nossos alunos, entre outros aspectos.

Quando se fala em ferramenta de controle, isso se dá pelo fato de que a avaliação passou a ser conhecida e reconhecida como sustento para a política educacional, isto é, o Estado passou a ser não mais o executor das políticas, “ele passa a ser o coordenador e, por vezes, o financiador (PERONI, 2009, p. 287)”. E essa questão tem relação direta com a avaliação, ou seja, ainda de acordo com Peroni (2009, p. 287):

O conteúdo das avaliações terá como parâmetro competências e habilidades exigidas pela reestruturação produtiva, além disso, o Estado passa a exercer mais o papel avaliador do que o de executor, inclusive utilizando a avaliação como instrumento para indução da qualidade (...).

Para entender melhor esse novo papel do Estado, é preciso compreender que o marco dessas mudanças se deu em 1990, uma vez que o Estado sofre reformas na sua forma de atuar, sendo conhecido esse processo como o “novo gerencialismo público”. Esse processo se intensifica especialmente com o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) a partir de 1995 (SOUZA; CARVALHO, 1999, p. 98), em que vai iniciar reformas nos setores da Saúde, Educação, Moradia, Transporte, entre outras, e ainda não está terminada, pois é possível identificar grandes contradições, uma vez que a situação social requer contínuos esforços financeiros e, em boa parte, esses aspectos não são prioridades políticas do governo.

Pereira (1998) explica que:

Uma forma de conceituar a reforma do Estado em curso é entendê-la como um processo de criação ou de transformação de instituições, de forma a aumentar a governança e a governabilidade, um processo com foco na redução do tamanho do Estado, redefinição do seu papel e sua abrangência institucional (p. 61).

No cenário educacional, todas essas questões aparecem e se aprofundam. Pode-se dizer que a década de 1990 foi marcante pelo que temos vivido nos dias atuais, pois passa a ser desenhada, no país, uma educação mais direcionada para a gestão. A avaliação insere-se como um dos elementos centrais dessa gestão. Aspectos como a qualidade do ensino

aparecem como discurso em um momento de universalização do acesso à educação básica, já tida como resolvida pelo Estado. É exatamente nesse momento que o sentido da palavra racionalização ganha ainda mais força e começa a se destacar nas relações de poder, já que o Estado começa a se desenvolver como regulador e não mais como provedor, e o mercado passa a influenciar as medidas de gestão governamentais, ou seja, a influenciar a gestão da política pública brasileira.

O Governo Federal vem sendo marcado por uma gestão referendada em aspectos do Neoliberalismo, apontando que pesquisadores como Bonamino (2002), Dourado (2009), Parente (2012), Brooke e Soares (2008) e Fávero (1996), entre outros, têm estudado o percurso avaliativo das instituições educacionais, buscando considerar as Políticas de Avaliação, apontando contribuições significativas para melhor compreensão da atuação — ou falta dela— do Estado na busca de uma educação que alcance os objetivos de formar cidadãos comprometidos com uma sociedade mais igualitária e justa; para isso, os referidos pesquisadores têm buscado compreender como as escolas estão atendendo às demandas e, também, como se tem buscado avaliar os resultados obtidos por elas.

Parente (2012) relatou que esse processo assemelha-se ao taylorismo (início do séc. XX), pois, mesmo tendo sido vencido, ele reaparece com outra roupagem, mas com a mesma essência; o gerencialismo público parece transformar a Educação em negócio, o público é afetado pela reformulação do Estado e também, nesse processo, a educação passa de direito a mercadoria, fazendo das escolas um lugar de produção em série a partir dos resultados que ela fornece. Esses resultados se dão cada vez mais de forma concretizada, por meio das avaliações externas.

Segundo Bonamino (2002):

Neste enquadramento, avaliação e descentralização passam a ser entendidas como parte da atual reforma do Estado, na qual “... sai de cena o Estado-executor, assumindo o seu lugar o Estado-regulador e o Estado-avaliador (p. 74)”.

Essa mesma autora explica ainda sobre as três gerações de avaliação da educação básica no Brasil, mostrando que ela ganha um lugar diferenciado, ou seja, de destaque, pois, entre os processos que veio configurando a sua função e estrutura, ela passa a servir também como uma forma de medir o desempenho, oferecendo resultados à sociedade sobre o trabalho exercido pela gestão pública, sendo, assim, um meio de promover a “transparência e criação de mecanismos de responsabilização (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 378)”.

Nesse aspecto, Afonso (2002) explica que o que está em jogo são “novas formas e combinações de financiamento, fornecimento e regulação da educação (p.120)”. Ao se estabelecerem normas-padrão, avaliações nacionais se fazem possível estabelecer políticas de privatização e mercadorização da educação. Afonso (2002, p. 122) ainda define que:

Em termos de política educativa, mais especificamente, trata-se agora de tentar conciliar o Estado-avaliador – preocupado com a imposição de um currículo nacional comum e com o controlo dos resultados (sobretudo acadêmico) – e a filosofia de mercado educacional assente, nomeadamente, na diversificação da oferta e na competição entre escolas.

De acordo com Hypólito (*apud* PARENTE, 2012), há duas consequências para esses modelos gerenciais: “a implementação de políticas de avaliação em larga escala e as parcerias público-privadas, que modificaram as relações entre o Poder Público e a sociedade” (p. 78). Essas parcerias entre o público e o privado aparecem em decorrência dessa reformulação que o Estado sofre em direção ao liberalismo, também com o surgimento do chamado terceiro-setor, representado pelas ONGs, associações, fundações, entre outras, que desempenham atividades fora da órbita das atividades governamentais e, ao mesmo tempo, não podem ser identificadas como atividades privadas por serem organizações civis e não lucrativas.

O que se quer dizer é que o mercado, agora, “será a instância por excelência de regulação e legitimação social” (MONTANO, 2002, n.p.), ou seja, as questões sociais que foram motivo de lutas por direitos básicos e essenciais, como a educação, a saúde, o emprego, entre outras, como vimos, se tornaram questões que passam a ser deslocadas do Estado, tornando-se privatizadas e transferidas ao mercado.

Nesse processo, de acordo com Montano (2002), surgem palavras muito comuns de serem ouvidas, principalmente nas áreas da política e da economia; reflexões sobre os processos de precarização, focalização e descentralização da atividade estatal em que há o estabelecimento, no país, de um processo de verdadeiro assistencialismo social, que acaba por aumentar as desigualdades sociais. Tudo isso instrumentaliza o terceiro setor a fim de:

Justificar e legitimar o processo de desestruturação da Seguridade Social e a desresponsabilização do Estado na intervenção social; desonerar o capital da responsabilidade de cofinanciar as respostas às refrações da “questão social”, mediante políticas estatais; despolitizar os conflitos sociais dissipando-os e pulverizando-os, e transformar as “lutas contra a reforma do Estado” em “parceria com o Estado”; criar a cultura/ideologia do “possibilismo”; reduzir os impactos (negativos ao sistema) do aumento do desemprego; a localização e trivitalização da “questão social” e a autorresponsabilização pelas respostas às suas sequelas (MONTANO, 2002, n.p.).

Para Bonamino (2002), neste processo, fica claro que:

A descentralização foi concebida como forma de aproximar os problemas e as gestões locais, de modo a aumentar a eficiência e a eficácia do gasto social. A focalização preconiza direcionamento do gasto e dos programas sociais a públicos e alvos específicos, seletivamente escolhidos pela sua maior necessidade e urgência. Dentro desse receituário, o Estado deve operar apenas residualmente e tão somente no campo da assistência social concentrando gastos nos setores mais pobres da população (p. 83).

Peroni *et al.* (2009) seguiram na mesma linha de raciocínio. As autoras discorrem sobre o modelo gerencial de governo implantado a partir da década de 1990. Destacaram que a sociedade civil, ao ser representada pelo terceiro setor, tem o objetivo de “...prover serviços sociais na área de saúde, educação, proteção contra o crime, transporte público, enfim, de alívio à pobreza, têm em comum o fato de serem não lucrativos e fazerem parte da sociedade civil (p. 768)”.

De acordo com essas autoras, o novo padrão de acumulação ampliado do capital reordenou e redefiniu o papel do Estado e da política educacional, impondo para as gestões escolares um novo modelo “orientado pelos princípios de gestão gerencial, com vistas à maior eficiência e eficácia do sistema (PERONI *et al.*, 2009, p. 771)” que permitisse a preparação dos jovens para os novos modelos de produção conhecidos como flexíveis. Assim, o processo de globalização foi resultado da organização promovida nos arranjos produtivos de outros países em direção à maior integração de suas bases industriais. Tendo em vista esses processos de internacionalização da economia é que se afirma que o Brasil já se mostrava atrasado, pois ainda mantinha um sistema de comercialização bastante fechado e, muitas vezes, acusado de protecionista. A busca para romper com esse suposto atraso impôs às lideranças políticas do momento que desenvolvessem esforços na direção de tornar as escolas mais eficazes e eficientes, com a preocupação, assim, de igualar-se ou, ao menos, aproximar-se dos países mais desenvolvidos. Nos dizeres de Machado (2013):

No Brasil, as primeiras tentativas de adequar o Brasil à agenda mundial de reforma do Estado tiveram origens vinte anos após a crise europeia do petróleo na década de 1970, na presidência de Fernando Collor de Mello, iniciada em 1990. Vieira (2000, p. 90) ressalta que este governo foi um marco histórico na tentativa de inserir o Brasil no quadro internacional de competitividade do processo de globalização (p. 43).

Machado (2013, p. 43) salientou também que, após o governo de Collor, com o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) em 1995 a educação nacional ganha maior amplitude. Segundo essa autora:

Na educação foi lançado o Projeto “Acorda, Brasil, está na hora da escola!”, contendo cinco pontos: 1) repasse do dinheiro do Governo Federal direto para as escolas; 2) ensino à distância, através da TV Escola, para a valorização do professor; 3) investimento em material didático; 4) criação de um currículo básico nacional; e 5) criação de um sistema unificado de avaliação. Cabe ressaltar que o projeto instituído e suas ações tiveram um papel muito importante na educação nacional, seu fortalecimento persistiu mesmo depois de terminados os oito anos das duas gestões de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998e 1999-2002).

Foi no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) que o Brasil adentrou por esse processo educacional, tendo a avaliação como eixo de política educacional para verificação da qualidade da educação oferecida no país.

Nesse aspecto, a implementação de uma avaliação em larga escala está associada à implantação de um Estado neoliberal, no qual o mercado passa a ser o principal parâmetro. Assim, requisitos como eficiência e eficácia tornam-se comuns de serem observados e buscados, gerando a competitividade entre as escolas. Segundo Parente (2012):

(...) esta lógica de avaliação padronizada não leva em consideração as especificidades de cada escola e sistemas de ensino, homogeneizando o conhecimento como se ele fosse linear e constante. Da mesma forma, os dados estatísticos resultantes podem ser interpretados conforme o interesse e a lógica dominante, incorrendo no risco de cometer equívocos dependendo dos critérios adotados e da maneira como são analisados (p. 81).

Assim, as avaliações são tratadas como ferramenta de gestão; são como instrumentos para o Estado, que passa a modificar sua atuação em relação às Políticas Públicas. No Brasil, uma das ferramentas que está assentada a partir dessa visão de gerencialismo, segundo Dourado *et al.*(2009), é o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que surgiu no período da década de 1990. Anteriormente a esse período (1985 e 1986) houve grandes discussões para que se fizesse no país um sistema de avaliação em larga escala com a interferência do Banco Mundial. Pode-se dizer que o SAEB demorou uma década para se institucionalizar de forma mais concisa, como vemos atualmente (BONAMINO, 2002).

Segundo Souza (2012), de acordo com o MEC (Ministério da Educação):

A ideia era criar um instrumento que pudesse medir a eficácia do ensino não de modo fragmentado, mas na sua totalidade. Em princípio, pensou-se em realizar pesquisa que avaliasse o desempenho dos alunos das escolas do Brasil (da rede particular e da pública), mas, em 1990, o Governo realiza a primeira avaliação. Em 1992, a aplicação da avaliação passa a ser de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep). Em 1993, ocorre o segundo ciclo de avaliação do Saeb e daí em diante a cada dois anos realizam-se as provas.

Não é, porém, só a educação básica que é avaliada, pois todo o processo avaliativo no Brasil veio sendo reformulado em nome dessa gestão gerencial e da racionalidade exigida pelo mercado. O vestibular, que hoje é chamado de Exame Nacional do Ensino Médio(ENEM) ou novo ENEM, tem como objetivo propiciar a democratização das oportunidades de acesso às universidades, o que já é um bom exemplo de mudanças no acesso ao ensino superior, ainda que tenhamos grande distância entre o número de estudantes que realizam os exames e o número de vagas públicas oferecidas para preenchimento. Para se ter uma ideia, no último ENEM cerca de nove milhões de estudantes realizaram o exame, para pouco mais de 200 mil vagas. Também, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes(ENADE) tem por objetivo avaliar o rendimento dos alunos nos cursos de graduação. A primeira avaliação ocorrida no Brasil foi em 2004. Há ainda o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), realizado pelo INEP com o objetivo de construir uma referência nacional de educação para jovens e adultos³. Todos esses sistemas de avaliação são modelos de uma educação que se organiza para uma racionalidade de mercado, em que o mais importante é obter e propagar resultados de acordo com o “padrão mundial de qualidade”.

Nessa mesma linha de raciocínio sobre o “padrão mundial de qualidade” educacional no mundo, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico(OCDE) passou a realizar, a cada três anos, um exame nos países da comunidade europeia e em outros que entram como convidados, “aplicado por amostragem, a estudantes de 15 anos, tendo como conteúdo de avaliação linguagem, matemática e ciências (SILVA, 2010, p. 438)”. No Brasil, esse sistema de avaliação – Programa Internacional de Avaliação de Alunos(PISA)⁴– foi implantado no ano 2000 e é coordenado pelo INEP. Em 2014, os brasileiros obtiveram o 38º lugar nessa avaliação, entre os 44 países participantes.

Como se vê, o intuito é que o País se coloque no mesmo patamar dos outros, já que o processo no qual vivemos é de um mundo mais aberto, globalizado. O País procura ser respeitado no cenário internacional, e o meio interno utilizado para tal tem sido a reforma na gestão, pautada em ideais neoliberais. Sabemos também que a nossa Constituição (1988) está bem sedimentada; alguns especialistas dizem que é uma das mais claras e organizadas, porém o “feijão com o arroz” ainda não conseguimos avançar. Temos contradições que se aproximam das mesmas do Brasil dos anos da primeira Constituinte (1823). Bastaria

³<<http://portal.mec.gov.br/index.php>>.

⁴<<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/04/brasil-fica-entre-ultimos-em-teste-para-estudantes-resolverem-problemas.html>>.

tomarmos textos dos estudiosos daquela época que relatam sobre a cidadania no Brasil ou, mesmo, o processo do coronelismo tão longo que o País viveu. Essas, como outras, são questões que salientam situações problemáticas muito próximas ou, mesmo, iguais no cenário nacional nos dias atuais, sejam elas em relação à saúde, à educação, à mobilidade urbana, e assim por diante.

Shiroma *et al.* (2004) apontaram acertadamente que, no Brasil, ao iniciar o processo de descentralização do Estado de modo geral e, principalmente, no que diz respeito à educação, a escola passa a estabelecer seus processos com atributos diferenciados. Segundo essa autora, a “eficiência da escola, contudo, acirra o controle sobre decisões estratégicas – avaliação, currículo, programa de livro didático, formação de professores, autorização de cursos e escolha de dirigentes (p. 118)”. Apontaram ainda que essas questões têm afetado negativamente a escola, pois o que se percebe é o fortalecimento de um espaço de disputas, em que ensinar e aprender têm-se transformado em um negócio, isto é, um mercado de oportunidades em que aquele que produz resultados é o que mais se adequa ao novo formato. Para esses mesmos autores, esse modo de gerenciar coloca a educação em um processo de sucateamento, uma resposta ao capital, em que se perde o sentido mais concreto do que se desejava para o País. Desde os signatários da educação, mesmo antes, buscou-se e lutou-se sempre por uma educação de qualidade, pública, gratuita e que formasse o cidadão.

Uma vez que esse é o modelo que se segue para a educação brasileira, principalmente a partir dos anos de 1990, tornou-se importante, nesta pesquisa, tentar compreender a forma como está pensada e sedimentada a avaliação externa para a educação básica no País. Assim, é importante compreender e perceber em que momento o SAEB, assim como o IDEB, são lançados no País e como as suas contribuições podem auxiliar no entendimento dos processos escolares ligados à avaliação de desempenho e capacidades adquiridas pelos estudantes. Muito além de tomarmos os dados produzidos por eles, a cada vez que as escolas são avaliadas, pretendemos analisar o seu significado e compreendermos como podemos intervir para que experiências bem-sucedidas podem ser replicadas em ambientes escolares distintos daqueles ou que, no mínimo, possamos ter conhecimentos sobre eles. Dessa forma, pretendemos que, nesta pesquisa, os dados sejam vistos como um indicador que auxilie nas escolhas das escolas em direção a um melhor e maior desempenho acadêmicos dos discentes. Temos, portanto, os resultados produzidos pelas escolas investigadas como um sinal, que aponta dificuldades encontradas e meios para superá-las.

1.2. Sistema de avaliação básica – SAEB e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB

A partir da Constituição de 1988, a busca pela qualidade educacional incorporou avanços já percebidos em países desenvolvidos, a exemplo do processo de acompanhamento externo. Esses processos sofreram bastante oposição, pois, em alguns meios, eram vistos como interferência indevida sobre as atividades internas das escolas. Pensava-se que a busca era por homogeneizar procedimentos e não realizar uma avaliação que permitisse aos profissionais do ensino um *feedback* da sua própria prática educacional. Superadas as primeiras divergências menos instruídas, passou-se a considerar que as avaliações, se eram para existir, deveriam ser capazes de avaliar a realidade concreta dos ambientes escolares e não somente seus aspectos cognitivos. Por isso, o SAEB compõe-se, também, da aplicação de questionários sobre o contexto de cada escola e que deve ser respondido pelos alunos, professores e diretores, além da coleta das informações sobre as condições físicas da escola e dos recursos que elas possuem. Todos esses dados servem para formar um índice que se aproxime da realidade vivida pela escola em cada uma das comunidades em que está instalada para que, então, possa, de fato, perceber a capacidade desses estabelecimentos de comprimirem seu objetivo maior de formar cidadãos capazes de exercer esse seu papel. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 estabeleceu as diretrizes específicas de como deve ser desenvolvido no País um ensino de qualidade, que promova a formação para a cidadania.

De acordo com essa Lei, a educação deve promover:

- 1) o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- 2) a compreensão do ambiente natural social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamentam a sociedade;
- 3) o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- 4) o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.⁵

Dessa forma, o ensino passaria a ser organizado de maneira que buscasse por excelência um padrão de qualidade e, para verificar e medir essa qualidade, em 1990 criou-se o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica). Anteriormente, esse mesmo sistema fora chamado de Sistema de Avaliação do Ensino Público(SAEP), o qual tinha a

⁵<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>

função de averiguar a educação no Nordeste do País, por meio do Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro, conhecido como EDURURAL (BONAMINO, 2002).

Para Bonamino (2002), a institucionalização do SAEB pode ser entendida como:

(...) um processo que, para garantir o desenvolvimento de uma avaliação de longo alcance e de caráter sistemático, passa a dispor de instituições, profissionais e recursos financeiros específicos, que lhe permitem contar com a infraestrutura material e humana em condições de prover os fundamentos conceituais e as capacidades operacionais necessárias à implementação de uma avaliação da educação básica de abrangência nacional (p. 89).

O SAEB contém, em suas dimensões, análises como Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) referente aos alunos das redes públicas e privadas do País, em áreas urbanas e rurais, matriculados no 5º e no 9º ano do Ensino Fundamental; e também os matriculados no 3º ano do Ensino Médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Há, também, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), sendo mais conhecida como “Prova Brasil”, aplicada para os alunos do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federais. Essa avaliação foi idealizada para fomentar informações sobre o ensino desenvolvido pelos municípios. Para Souza (*apud* DOURADO, 2009), esses modelos de avaliação são a expressão clara do gerenciamento em Educação. As avaliações são os esforços que o País vem aplicando para produzir resultados que apontem para a meta maior, ou seja, as metas estabelecidas são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar a nota 6 (numa escala de 0 a 10), que é o padrão adotado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) até 2022⁶. Esse indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar e são obtidos no Censo Escolar e, também, pelas médias de desempenho nas avaliações realizadas pelo INEP: o SAEB e a Prova Brasil. Essa nota corresponde também aos resultados obtidos pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) nos países que são membros da OCDE para que, assim, de acordo com o Ministério da Educação, se possa alcançar uma educação compatível com a dos países do Primeiro Mundo.

Esse índice de desempenho a que nos referimos também é utilizado para compor o cálculo do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), o qual foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e, também, de cada rede de ensino, composta pelas redes privadas e pelo sistema público (municipal, estadual e federal). De acordo com o MEC, o indicador (IDEB) é calculado com base no desempenho dos estudantes nas avaliações

⁶<http://www.educacao.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=273&Itemid=345>

externas, além de ter como uma das metas a diminuição das taxas de repetências nos diversos níveis escolares. Assim, para que obtenha o IDEB de uma escola ou rede cresça, é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula ⁷.

O IDEB foi criado aproveitando-se o ensejo da promulgação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com vistas a resolver questões próprias da educação básica. De acordo com Saviani (2007):

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo MEC a partir de estudos elaborados pelo INEP para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos. Tomando como parâmetros o rendimento dos alunos (pontuação em exames padronizados obtida no final da 4ª e da 8ª série do ensino fundamental e 3ª do ensino médio) nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática e os indicadores de fluxo (taxas de promoção, repetência e evasão escolar), construiu-se uma escala de 0 a 10. Aplicado esse instrumento aos alunos em 2005, chegou-se ao índice médio de 3,8. À luz dessa constatação, foram estabelecidas metas progressivas de melhoria desse índice, prevendo-se atingir, em 2022, a média de 6,0, índice obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que ficaram entre os 20 com maior desenvolvimento educacional do mundo. O ano de 2022 foi definido não apenas em razão da progressividade das metas, mas à vista do caráter simbólico representado pela comemoração dos 200 anos da Independência política do Brasil (p.1234).

Para explicar melhor sobre essas provas que sustentam os índices divulgados pelo IDEB, Machado (2013, p. 45) esclareceu que as metodologias das provas estão baseadas na:

Teoria de Resposta ao Item (TRI) para medir o desempenho dos alunos na perspectiva da trajetória histórica das aferições dos resultados obtidos nas provas, o que possibilitou, segundo Sousa e Arcas(2010:182), “comparações entre as diversas aplicações, criando-se, assim, uma série histórica, permitindo a elaboração de políticas públicas em longo prazo”.

Contudo, os resultados obtidos pelos alunos são fruto de todo um processo que envolve a escola, os pais, os professores, funcionários e a Direção, em consonância com a forma como as políticas educacionais locais são implementadas. É a análise de todos esses elementos que permitirá, ao final, que se construa uma noção mais clara da forma como o País vem-se desenvolvendo na área da educação e se essa forma tem sido eficaz ou não.

Com o advento do SAEB, muitos governos estaduais passaram a organizar avaliações, o que resultou em várias iniciativas de provas, como o Sistema Mineiro de Avaliação Básica(SIMAVE), o Sistema de Avaliação do Estado de São Paulo(SARESP), o Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro(SAERJ) e outros.

Para Oliveira e Freitas (*apud* MACHADO, 2013):

⁷<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336&id=180&option=com_content&view=article>

A literatura educacional ressalta ser tendência no delineamento das políticas educacionais nacionais o entendimento de que o sucesso escolar está relacionado ao alcance de bons resultados nos testes em larga escala, sejam eles internacionais, nacionais, locais. Assim, muitas redes de ensino e escolas passaram a buscar avanços em proficiência na leitura, escrita, cálculo, resolução de problemas sob a influência do SAEB e da Prova Brasil.

No entanto, essa busca por avanços, com o intuito de melhorar resultados, desencadeou um processo perigoso de premiação para as escolas, como ocorreu em Campos dos Goytacazes, RJ, na esfera municipal, de acordo com matéria publicada na mídia do dia 20 de agosto de 2013:

A Prefeita Rosinha Garotinho encaminhou, nesta segunda-feira (19), para a Câmara de Vereadores, projeto de Lei que visa instituir a GDEB (Gratificação para os profissionais da área da Educação que atingirem a meta do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), com variação de R\$400,00 para os servidores que atingirem as metas projetadas pelo MEC neste ano e de R\$600,00 para os servidores das unidades escolares que, além de superarem a Meta da Prova Brasil, indicadas na próxima prova, atingirem a meta projetada para o biênio subsequente⁸.

Por ocasião do levantamento de dados realizado em uma das escolas envolvidas nesta pesquisa, o estabelecimento ultrapassou, em 2013, a meta desejada do IDEB, e, segundo a Orientadora Pedagógica (OP), até novembro de 2014, data em que se encerrou a pesquisa de campo, nenhum professor havia recebido tal gratificação, tendo em vista que o resultado referente ao IDEB de 2013 já havia saído em agosto de 2014, portanto com tempo suficiente para tal pagamento, o que gerou desconfiança e desconforto no professorado entrevistado.

Ainda, em Campos dos Goytacazes, os diretores das respectivas escolas que atingiram a meta ou a ultrapassaram são condecorados em cerimônia oficial na câmara dos vereadores com homenagens pelo bom desempenho e por estarem à frente da escola, levando-a a obter melhores e maiores resultados.

Embora essa prática esteja sendo comum nos Estados, temos que esse valor adicional por desempenho faz perder o foco no desenvolvimento de um trabalho permanente e, acima de tudo, pode vincular o insucesso dos alunos a uma sabotagem, levando a que os professores culpem os alunos por não terem obtido essa remuneração extra, muito mais do que se verificar empenho maior por parte dos educadores em promoverem, de fato, um ambiente de aprendizagem. Como este trabalho demonstra, educar é mais do que ter sala de aula, é, sim, estar atento a processos internos que permitam alcançar objetivos e metas coletivos. Por isso, Freitas (*apud* MACHADO, 2013, p. 50) afirmou que:

⁸<http://www.campos.rj.gov.br/exibirNoticia.php?id_noticia=20160>.

A meritocracia reúne os instrumentos para promoção de ranqueamento ou ordenamento de alunos, escolas ou profissionais da educação com a finalidade de definir recompensas para professores ou para a equipe da escola (salariais) ou punições (demissão ou perda de salário adicional). Fortemente ancorada em processos matemáticos e estatísticos de estimação, é principalmente usada como ferramenta para estimar metas a serem cumpridas pelas escolas e pelos profissionais. Os resultados dos processos de avaliação são assumidos como válidos para definir o pagamento por mérito, entendido este como a recompensa por um esforço que levou a conseguir que o aluno aprendesse, atingindo uma meta esperada ou indo além dela.

Essa prática atinge diretamente a gestão escolar, obrigando a organização e a estruturação de um trabalho em consonância não apenas com as avaliações externas do governo federal, mas também com as avaliações empreendidas por cada sistema estadual em particular. Tudo isso tem configurado, em muitas escolas, o desenvolvimento de um trabalho extenso quase que só em função da avaliação externa, o que se torna preocupante, uma vez que a avaliação deve ser desenvolvida de forma processual e com perspectiva formativa, ou seja, deve constar como parte do trabalho a ser desenvolvido pelo corpo de professores em direção àquela formação humana requerida por uma sociedade que se quer justa e igualitária, com cidadãos capazes de intervir na ação política instituída e, não isoladamente, como um elemento motriz do processo de ensino-aprendizagem, pois isso a torna apenas um critério de ranqueamento, como afirmou o autor e não um componente pedagógico da aprendizagem desejada.

Nos dizeres de Luckesi (2006, n.p.), ao mencionar a importância dos processos e dos resultados que a avaliação pode trazer, ele explicou que:

Avaliação processual ou contínua não significa que “qualquer resultado está bem, seja ele qual for”. Não! Avaliação, por ser processual ou contínua, deve subsidiar a construção dos resultados efetivamente desejados. E, de outra banda, para se chegar aos resultados que se deseja, importa investir muito no processo⁹.

Sabemos que o espaço escolar, especialmente o espaço da sala de aula, vai muito além do processo avaliativo em si, como também dos conteúdos exigidos para a aprendizagem concreta, o que quer dizer que a existência de um sistema de avaliação não pode ser o indicador único da qualidade de uma escola e muito menos o principal objetivo do trabalho empreendido.

A aquisição concreta do saber que se solidifica na formação do aluno enquanto ser humano não se vê espelhada na avaliação do IDEB. O que se vê são análises feitas pelo Índice

⁹<http://www.luckesi.com.br/textos/abc_educatio/abceducatio_52_processo_educativo_pratica_versus_produto.pdf>.

de Desenvolvimento da Educação Básica, as quais transparecem números, exigências e comparações entre instituições de ensino. Essas avaliações, mais do que nada, devem trazer respostas referentes ao desenvolvimento intelectual dos discentes, que auxiliam nas investigações e tragam resoluções para a verdadeira situação dos alunos em sala de aula. –

As questões que devem ser levadas em conta sobre o SAEB é que se deseja que os alunos tenham bom desempenho nesse sistema, pois isso significaria alcançar compreensão adequada dos conteúdos avaliados. Mas sabemos, para que esses estudantes alcancem essa meta, que não será suficiente apenas treiná-los em direção a respostas de simulados, ou seja, para que tenhamos realmente alunos preparados para esses exames adequadamente, teremos que dispor de processos que sejam capazes de integrar a realidade social vivida em seu cotidiano à realidade específica da escola, além, claro, de verificar o contexto social mais amplo, que envolve, entre outras coisas, as oportunidades de continuidade do ensino em nível superior e o mercado de trabalho. Não se haverá sucesso na formação de indivíduos críticos se nós os treinamos somente para responderem a conteúdos com padrões rebaixados.

O SAEB pode, e deve, servir para trazer um processo de reflexão crítica a fim de auxiliar o desenvolvimento da educação no País, já que é um sistema único de avaliação, mas, de novo, a educação não pode resumir-se a treinar pessoas a darem respostas a conhecimentos básicos universais, mas, sim, treiná-los para integrá-los à sua própria realidade.

1.2. Conceito de Eficácia: uma elaboração

Em 1960, um relatório inovador, fruto da pesquisa realizada por alguns pesquisadores americanos, cujo líder foi o sociólogo James Coleman, intitulado “Igualdade de Oportunidades Educacionais” (COLEMAN *et al.*, 1996), foi entendido como um compilado de resultados que traduzia a realidade escolar americana para as autoridades governamentais daquele país. Para muitos pesquisadores da época, esse relatório mostrou que “a escola não faz a diferença”, isto é, que a escola não promove a aprendizagem. Isso chocou alguns estudiosos, motivando-os a que buscassem estudar com maior profundidade os processos escolares. Dessa forma, a eficácia escolar entrou em foco como fonte de pesquisa, no intuito de reavaliar aquela perspectiva (BROOKE; SOARES, 2008).

De acordo com Madaus *et al.* (2008), os estudos sobre a Eficácia viriam a ser:

Um estudo cujo objetivo era documentar o que a maioria acreditava ser a realidade – isto é, que a desigualdade em termos de recursos nas escolas americanas estava prejudicando o desenvolvimento escolar dos estudantes –.

Concluiu que “a escola não acrescenta muito ao desempenho de uma criança, independentemente do seu meio e contexto social geral” (COLEMAN *et al.*, 1966, p. 325). Para uma sociedade que acreditava na importância da escola enquanto agente redutor de desigualdade, tal achado acabou sendo extremamente desconfortável (p.75).

Os apontamentos feitos no relatório de Coleman (1960) muito incomodaram vários pesquisadores da área de Educação nos Estados Unidos, principalmente porque foi uma grande pesquisa realizada com cerca de 570 mil alunos, 60 mil professores e, também, aproximadamente quatro mil escolas reunidas (BROOKE; SOARES, 2008). Os dados oriundos das pesquisas colocaram em cheque o pensamento vigente, que tinha a educação como mediadora de oportunidades iguais para todos.

Para Sammons (2008), nos Estados Unidos os estudos referentes à Eficácia Escolar são uma boa resposta às descobertas dos pesquisadores Coleman *et al.* (1966) e Jencks *et al.* (1972). Essa autora explicou que foram descobertas bastante pessimistas e, de certa forma, deterministas em relação às possibilidades que a escola tem para promover o desempenho dos alunos. Assim, os estudos referentes à Eficácia que vieram após esse período foram focados em características específicas das escolas, na potencialidade, que, segundo vários autores, as escolas têm para influenciar e promover nos alunos bons resultados. Para isso e também para dar uma resposta diferente aos resultados de Coleman *et al.* (1966), os pesquisadores foram à procura de escolas que obtinham mais sucesso dos seus alunos, mesmo tendo como clientela alunos de classe baixa (ALVARADO, 2012).

Apesar do desejo de responder aos indícios dramáticos apontados pelo relatório, foi apenas durante os anos de 1980 e 1990 que esses estudos tomaram formato mais sofisticado. De acordo com Goldstein e Woodhouse (2008), foi por causa do Partido Trabalhista na década de 1990, no Reino Unido, que houve maior interesse por mudanças educacionais, visto que a escola poderia promover mudanças que, por sua vez, “poderia influenciar no desempenho e, por isso, políticas educacionais eram relevantes para os padrões educacionais (p. 412)”.

De acordo com Alvarado (2012), a partir dos finais dos anos de 1980 a 2000 houve a publicação de "O Manual Internacional de Eficácia Escolar", cujo objetivo primeiro seria promover a introdução de algumas variáveis importantes para a utilização de metodologias sofisticadas sobre o estudo dos efeitos escolares, as escolas eficazes e melhoria da escola. Dessa forma, a Eficácia Escolar vinha sendo desenhada de distintas formas, o que proporcionou a criação de programas de melhoria da escola. Apesar desses formatos, pesquisadores de outros países, como os da Holanda e da Austrália, auxiliaram a proporcionar

grandes avanços na forma de se pensar a Eficácia Escolar, ou seja, criaram duas áreas de pesquisa e prática, distintas e relacionadas, que são: a eficácia propriamente e o melhoramento escolar.

Por melhoramento escolar, de acordo com Tedlie e Stringfield (2008, p. 431), entende-se “um esforço sistemático e continuado visando a mudança nas condições de aprendizado e outras condições internas relacionadas, com o objetivo final de se alcançar metas educacionais mais eficazes”. Já quanto à eficácia escolar não se pode dizer que seja um termo neutro, e defini-lo requer a observação de diferentes valores para um debate profícuo. São muitas as pesquisas tentando defini-la. De acordo com Mortimore (2008), uma escola eficaz seria aquela em que os alunos, de acordo com as suas características ao serem admitidos, progredem mais do que se poderia esperar, a partir dos parâmetros desejados. Para Willms (2008, p. 263), a eficácia, ou o efeito-escola, está relacionada à “diferença entre o resultado médio (estimado) para um aluno com certo *background* frequentando aquela escola, e o resultado médio (estimado) para esse mesmo aluno no sistema escolar como um todo”.

A ideia central está localizada na questão da importância da escola, nos efeitos significativos para o desenvolvimento das crianças e na diferença que as escolas fazem. Por esse motivo, muitos estudos confirmam a existência de diferenças importantes entre as escolas para o desempenho de seus alunos, tanto estatística quanto educacionalmente. Assim, a proposta é buscar, a partir do chão da escola, aquilo que ela possui como característica forte para promover a aprendizagem dos alunos, já que se sabe que as escolas vêm apresentando resultados absurdos muito aquém daquilo que a avaliação externa exige.

Inicialmente, os estudos referentes à Eficácia Escolar eram desempenhados para uma abordagem mais empírica e quantitativa. Foi apenas com o passar dos anos, bem como com a participação de outros pesquisadores, além dos americanos, que aspectos como a cultura local, as características familiares e o histórico dos alunos que possibilitaram que se começasse a utilizar metodologias diferenciadas, como o estudo de caso, por exemplo. Abriu-se a oportunidade de se pensar a escola a partir da abordagem qualitativa. Assim, houve o interesse de vários pesquisadores internacionais, o que proporcionou a possibilidade de que o estudo em Eficácia Escolar ganhasse proporções mundiais, adentrando pelo Reino Unido, pelos Países Baixos e, claro, pela América Latina.

Aqui na América Latina não poderia ser diferente. Os estudos foram iniciados na década de 1970, mas, de acordo com Alvarado (2012), apenas nas últimas décadas é que os trabalhos vêm sendo modificados e pensados com maior qualidade na investigação.

De acordo com Torrecilla (2003), na América Latina:

La investigación sobre eficacia escolar realizada en Iberoamérica y por investigadores iberoamericanos tiene tres características especialmente destacables. En primer lugar su carácter claramente aplicado; en segundo término que la influencia recibida ha sido no sólo de los estudios “ortodoxos” de eficacia escolar sino también de los llamados “estudios de productividad escolar”; y, por último, su clara relación con el desarrollo de la educación y de la investigación educativa, aunque con infinidad de matices.

Os apontamentos feitos por Torrecilla (2003), anteriormente, delineiam a tendência de que os estudos realizados na América Latina são sempre mais na direção de promover a mudança na realidade educacional dos países do que tanto para conhecimento da realidade educacional, das potencialidades das escolas e até mesmo do aprimoramento delas, sendo expresso em muitos dos estudos um caráter mais social. Dessa forma, são três as linhas de trabalhos desenvolvidos aqui, isto é, são realizados: 1) estudos sobre a eficácia da escola; 2) estudos sobre as avaliações de programas de melhoria; e, por último, 3) estudos etnográficos da escola.

Alvarado (2012), em diálogo com Murillo (2007, p. 78), esclareceu que:

(...) “há uma relação clara entre o número e a qualidade dos estudos sobre eficácia escolar levados a cabo em cada país, a extensão do desenvolvimento educacional do país, e os níveis da pesquisa educacional do país”. A evidência demonstra que os países que têm um maior índice de desenvolvimento humano produzem mais pesquisa educacional e, conseqüentemente, mais pesquisas sobre eficácia escolar. Chile, México, Colômbia, Argentina e Brasil são os países onde é possível encontrar mais pesquisas neste campo (p. 86).¹⁰

No Brasil, os estudos sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar começaram a ser produzidos a partir de meados dos anos de 1990. Os responsáveis por esses estudos foram grupos de pesquisas formados nas universidades brasileiras com competência para a análise de dados de avaliação em larga escala, como os do SAEB.

Os primeiros trabalhos foram realizados por Gaviria *et al.* (1997), Crespo *et al.* (2000), Barbosa e Fernandes (2001), entre outros. É importante ressaltar que, se comparado à literatura internacional, o Brasil apresenta um campo de pesquisa ainda muito pouco explorado.

Alves e Franco (2008) esclareceram que:

¹⁰ In relation to this point, Murillo (2007, p. 78) states that “there is a clear relationship among the number and quality of school effectiveness studies carried out in each country, the extent of the country’s educational development, and the country’s levels of educational research”. The evidence demonstrates that the countries that have a higher index of human development produce more educational research and consequently more school effectiveness research. Chile, México, Colombia, Argentina and Brazil are the countries where it is possible to find more research in this field.

Os estudos feitos no Brasil que consideram a estrutura hierárquica dos dados educacionais mostram que existe bastante variação entre as escolas brasileiras, mas entre os alunos, a variação é sempre maior, congruente com os estudos na área. Porém, entre as escolas brasileiras a variação costuma ser maior do que a observada nos países industrializados (p. 491).

Esses autores explicaram também que, no País, há cinco fatores que expressam a eficácia escolar. Esses fatores podem ser organizados em cinco categorias, como: a) recursos escolares; b) organização e gestão da escola; c) clima acadêmico; d) formação e salário docente; e e) ênfase pedagógica. Nessa mesma linha, a pesquisadora americana Pam Sammons¹¹ (2008) muito contribuiu para os estudos em eficácia. De acordo com essa autora, existem as “características das escolas eficazes” ou “fatores-chaves” que, no mesmo sentido dos estudos brasileiros, buscam focar os processos escolares. Segundo essa autora, escolas eficazes são aquelas que, levando em consideração as características dos alunos admitidos, parecem acrescentar valor aos resultados educacionais desses alunos.

Eficácia não é um termo neutro, e defini-la requer a observação de diferentes valores para alcançar um debate profícuo. Já que existem muitas pesquisas com o intuito de conceituá-la. De acordo com Mortimore (2008), uma escola eficaz seria aquela onde os alunos, de acordo com as suas características ao serem admitidos, progredem mais do que se poderia esperar, a partir dos parâmetros desejados.

É importante destacar que os conceitos de eficácia e eficiência são apropriados pelo neoliberalismo e associados à maior produtividade econômica, mas, nesse sentido, a proposta é buscar dentro das escolas aquilo que elas possuem como característica forte para promover a aprendizagem. Mesmo em meio a debates, como descrito anteriormente, sabe-se que as escolas vêm apresentando baixos resultados dentro dos parâmetros da OCDE, aquém daquilo que a avaliação externa exige e, portanto, o Governo Federal tem esperado.

Sabemos que esse processo de gerenciar a escola não é tão proveitoso como o desenhado pelo Governo Federal, Estados e Municípios em seus discursos midiáticos. Também, as avaliações estão longe de conseguir medir, de fato, o trabalho de uma escola para a promoção dos alunos quanto à aprendizagem e ao desempenho. Porém, não se pode deixar de lado a importância da avaliação como um todo para a organização e desempenho de qualquer situação vivenciada por cada um de nós.

Eficácia e eficiência devem estar presentes o tempo todo na maneira como a gestão escolar deve procurar administrar a escola, bem como na administração de uma sala de aula.

¹¹Pam Sammons e Linda Bakkum – Universidade de Oxford, Departamento de Educação.
E-mail: pamela.sammons@education.ox.ac.uk.

Não se deseja aqui reforçar práticas “neotayloristas” retrógradas, que não incentivam o diálogo e a construção do pensamento por meio de atividades instigadoras e com certo grau de dificuldade, que propiciariam aos alunos um olhar sobre as avaliações externas de forma simplificada, atribuindo-lhe pouco valor. Na verdade, o que também vem sendo pedido dos alunos são os conteúdos básicos em relação à matemática e à língua portuguesa, isto é, as escolas por si têm a capacidade de ensinar muito mais do que é cobrado na avaliação externa, uma vez que aquilo que é denominado conteúdo básico serve de sustentação para operações mais complexas e, nesse caso, tanto o português quanto a matemática têm propriedades específicas e necessárias para que um aluno possa e deva atingir maiores patamares de aprendizagem. Assim, a questão está relacionada muito mais pelo desejo por uma educação de qualidade e não apenas pela quantificação por meio de relatórios de desempenho.

A partir do exposto, é possível a compreensão de que no Brasil os estudos sobre a eficácia se tornassem realidade, já que são pouco explorados. Existe um paradoxo a ser desvendado entre o que se quer compreender a respeito dos efeitos das escolas sobre a aprendizagem dos educandos, levando-se em consideração o seu *background* educacional e familiar e as intenções dos gestores quando falam em eficácia. São, muitas vezes, apenas elementos norteadores da aplicação e alocação de recursos e não uma busca por identificar experiências que contribuam para o aperfeiçoamento da arte de educar.

É comum encontrar, entre aqueles que trabalham com a educação, certa referência negativa quanto à maneira como a questão da eficácia foi sendo posta ao longo da história. Alguns professores dizem que o termo eficácia escolar é ambíguo, racional e adequado mais a empreendimentos que visem lucro do que aqueles cujos objetivos principais são proporcionar uma aprendizagem significativa, ou seja, o conceito determinaria, por assim dizer, apenas a quantificação daquilo que não pode ser quantificado, a aprendizagem. Sabe-se que, pelo fato de esse conceito estar atrelado ao modelo de mercado reinante na maneira de se governar o país, entende-se que é necessário deixar mais clara a importância desses estudos e o bem que eles podem trazer para a escola.

Muitos não conhecem as especificidades que esses estudos trazem, tampouco conhecem como podem contribuir, de forma concreta, para a realidade da escola. O que não se entende claramente é que a eficácia escolar não se aplica tão somente ao desempenho estudantil nas avaliações externas, mas vai muito além: pode e contribui para a organização escolar de modo geral. Eficácia não se refere à avaliação pela avaliação e seus resultados; ao contrário, quer expressar a avaliação como um dos meios de se perceberem as formas de reproduzir a qualidade oferecida pelas escolas, ou por algumas escolas.

Perrenoud (1998) mostrou que a avaliação, no tocante ao método utilizado, pode ocorrer de formas tanto quantitativa quanto qualitativamente. Mas o que mais importa quando decidimos realizar uma pesquisa que envolve uma avaliação da escola é que nunca devemos:

Esquecer que, desde o momento em que sua vinda é anunciada, ele passa a estar implicado nos jogos e interesses dos atores; nem o fato de não pertencer à organização avaliada, nem seu método “científico” garantem, como tais, sua neutralidade, ao menos aquela que lhe é atribuída; a avaliação nunca é inocente, não beneficia igualmente a todos os atores, nunca é pedida ou aceita por todos no mesmo grau ou pelas mesmas razões; o momento em que ela sobrevém sempre é o melhor para alguns e o pior para outros (p. 196).

Essas questões são, ainda, mais importantes quando consideramos que a escola é o lugar, por excelência, que trata do reconhecimento e desenvolvimento da própria inteligência em direção a um maior entrosamento entre indivíduo e sociedade, entre o sujeito da ação e a plena realização de seu potencial humano. Assim, podemos verificar que, quando Morin (2001) conceitua o desenvolvimento da inteligência, ou da própria inteligência, ele a determina como uma parcela de um todo e não como um elemento a ser compartimentado, algo como reproduzir respostas mecânicas, disjuntivas que, ao final, acabam por reduzir a realidade a uma sequência binária entre erros e acertos, maniqueísta, portanto. Dessa forma, ao estabelecermos uma pesquisa em que seu elemento principal é identificar elementos distintivos entre escolas que produzem menos ou mais efeitos sobre o desenvolvimento da inteligência dos sujeitos por ela assistidos, temos que considerar, claramente, que não estamos afirmando que há apenas um meio, uma só forma, que, uma vez identificada, possa ser colocada em um manual e reproduzida *ad infinitum* (MARTINS; SILVA, 2000); entretanto, não desconhecemos que experiências exitosas podem e devem ser reconhecidas como tal, servindo, no mínimo, como reconhecimento do que é possível fazer para o alcance de uma sociedade mais justa e igualitária em que a educação ocupe papel de destaque nessa meta.

O que se percebe é que a busca pela implementação de maior eficácia nas unidades escolares é vista de forma desvantajosa, para não dizer pejorativa, para o reconhecimento de suas contribuições na busca de melhores proposições para as dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional do País. Muitos não conhecem as especificidades que esses estudos trazem; tampouco conhecem como podem contribuir, de forma concreta, para a realidade da escola. O que também não se entende claramente é que a eficácia escolar não se aplica tão somente ao desempenho estudantil nas avaliações externas, mas, muito além, pode e contribui na organização escolar de modo geral. Eficácia não se refere à avaliação pela avaliação e seus

resultados; ao contrário, quer expressar a avaliação como um dos meios de perceber as formas de se reproduzir a qualidade oferecida pelas escolas, ou por algumas escolas.

É preciso compreender nos estudos relacionados à eficácia escolar, que, apesar de o tema referente aos resultados das avaliações externas ser o ponto central e vigente no início do século XXI, a ideia é que possamos extrapolar os resultados, entendendo os indícios que apontam para a escola como produtora de uma educação de qualidade, em que seja analisado em que medida a participação de professores, alunos, gestores, pais e comunidade são necessários para assegurar o bom desempenho educacional localmente.

De acordo com Brooke e Soares (2008), outro ponto importante para a determinação e o alcance de maior eficácia escolar e que é normalmente negligenciado são as políticas e práticas internas que elas desenvolvem e quanto isso tem acrescentado ou não ao aprendizado de seus discentes.

Para esses autores, tanto a gestão administrativa escolar quanto a prática do ensino fazem parte de um olhar necessário a uma leitura que abarque a realidade escolar em suas multidisciplinaridades e interesses, ou seja, para compreender o processo de interação para a produção do desempenho, temos que ter em mãos medidas de avaliação que, se não têm o poder de comprovar a origem da aprendizagem de um aluno, ou melhor, os meios pelos quais essa aprendizagem foi produzida, ao menos são capazes de servir como indicador, no mínimo, de práticas que podem contribuir para indicar caminhos para a melhoria das condições em que ocorre o desempenho dos alunos, bem como de toda a instituição escolar.

A partir dessa linha de pensamento sobre a importância desses estudos é que esta pesquisa buscou compreender, com base em duas das 11 características-chave elaboradas por Pam Sammons (2008), a realidade das escolas de Campos dos Goytacazes, RJ, e para isso é necessário conhecer e compreender cada uma das características para melhor identificá-las ou não nas escolas pesquisadas por nós.

1.3. As características-chave segundo Pam Sammons (2008)

Para Pam Sammons (2008), ao pesquisar a eficácia, deve-se procurar observar os diferentes valores existentes na escola e que são essenciais para proporcionar o sucesso dos alunos. Dessa forma, Sammons (2008) procurou integrar 11 fatores para as escolas eficazes. São eles: 1) liderança profissional; 2) objetivos e visões compartilhados; 3) ambiente de aprendizagem; 4) concentração no ensino e na aprendizagem; 5) ensino e objetivos claros; 6)

altas expectativas; 7) incentivo positivo; 8) monitoramento do professor; 9) direitos e responsabilidades do aluno; 10) parceria casa-escola; e, por fim, 11) uma organização orientada à aprendizagem.

Ao fazermos uma revisão da literatura mais recente elaborada por aquela autora em relação às características-chave, Sammons e Bakkun (2011) revelaram que são vários os estudos referentes à eficácia. Cada autor pesquisado procura elencar diferentes processos escolares como auxiliares para medir ou estabelecer os efeitos da escola, tudo isso em consonância com as características-chave desenhadas por Sammons (2008). Assim, essas autoras revelaram que:

Alguns avaliadores têm identificado traços comuns em relação aos processos e características de escolas mais eficazes baseados em estudos realizados durante os últimos 30 anos. Estas incluem: professores orientados a conquistas com expectativas elevadas; liderança educacional; bom consenso e coesão dentro da equipe escolar; currículo de alta qualidade; ampla oportunidade de aprender; clima escolar favorável, ordenado e seguro; potencial avaliativo considerável na escola; alto grau de envolvimento familiar; clima favorável em sala; tempo elevado de aprendizagem eficaz por meio de uma excelente gestão de classe; ensino estruturado; fomento da autonomia de aprendizagem; diferenciação (instrução adaptável) e frequente *feedback* aos alunos sobre o seu trabalho (2011, p. 13).¹²

Quando Sammons (2008) se refere “a liderança profissional”, passa-se a compreender que esse aspecto é necessário para dar início e manter o melhoramento da escola, referindo-se, assim, ao papel que os líderes desempenham diante de seu grupo e, para isso, é necessário ter em conta o seu estilo administrativo, no que se refere à relação deles com a visão, valores e objetivos da escola, bem como as suas abordagens em relação a mudanças sofridas.

Para compreender melhor esse primeiro item, Sammons (2008) desenvolveu características próprias, como: liderança firme e objetiva; enfoque participativo; e um profissional que lidera. Sobre a liderança **firme e objetiva**, essa autora sugeriu serem aqueles líderes proativos que dão ênfase ao processo de recrutamento e mostram a importância do consenso e unidade de objetivos entre membros da equipe de gestão.

Quanto ao **enfoque participativo**, entende-se que deve existir o compartilhamento das responsabilidades de liderança com outros membros da equipe gestora e o envolvimento dos

¹² A number of reviewers have identified common features concerning the processes and characteristics of more effective schools based on studies conducted during the last 30 years. These include: achievement oriented teachers with high expectations; sound educational leadership; good consensus and cohesion within the school team, a high quality curriculum; ample opportunity to learn; a favourable, orderly and safe school climate; a considerable evaluative potential in the school; a high degree of parental involvement; a favourable class climate; high effective learning time through excellent class management; structured instruction; the encouragement of autonomous learning; differentiation (adaptive instruction) and frequent sound feedback to students about their work.

professores nos processos de tomada de decisões. Ainda nesse aspecto sobre uma liderança, o último item dessa característica supracitado está relacionado à existência de **um profissional que lidera**. Para Sammons (2008), esse profissional deve ter o conhecimento e envolvimento sobre o que acontece na escola, incluindo currículo, estratégias de ensino e monitoramento do progresso do aluno.

Nessa mesma linha, o segundo desdobramento, *objetivos e visões compartilhadas*, está fortemente relacionado às características importantes a serem desenvolvidas para que se estabeleça uma unidade de propósitos com prática consistente e a participação de todos. As escolas são mais eficazes quando os membros da equipe chegam a um consenso a respeito dos objetivos e valores da equipe e quando eles colocam isso em prática, através de modos consistentes e colaborativos de trabalhar e tomar decisões.

O grau em que isso acontece está parcialmente nas mãos do diretor, mas também depende de características mais amplas das escolas, que não são determinadas necessariamente por indivíduos específicos. Nesse desdobramento, encontramos também aspectos próprios que contribuem para que os objetivos e visões sejam compartilhados e, por isso, se tornem substanciais para a eficácia de uma escola.

Começando pela **unidade de propósitos**, é preciso entender que o consenso sobre os valores e objetivos da escola está associado à melhoria de resultados educacionais. A unidade de propósitos, quando combinada com uma atitude positiva em relação à aprendizagem e aos alunos, é um mecanismo poderoso para a educação eficaz.

Quanto à **prática consistente**, outro aspecto importante desse desdobramento, Sammons (1998) destacou que essa prática está vinculada à noção de consenso entre os professores, ou seja, o grau em que eles procuram seguir uma abordagem consistente no seu trabalho, procurando aderir a abordagens comuns, acordadas em relação a tópicos como a avaliação e cumprimento de regras e políticas referentes a prêmios e sanções. Há, ainda, a necessidade dos programas curriculares e dos métodos de ensino estarem inter-relacionados, especialmente nas escolas primárias.

Quanto à **participação institucional** e colaboração, temos que, nesse aspecto, há o envolvimento de temas muito comuns à escola, como: as decisões colegiadas e a colaboração são condições importantes para a unidade de propósitos; as opiniões representadas e levadas a sério nos processos decisórios; a importância do envolvimento dos professores na tomada de decisões e no desenvolvimento de diretrizes escolares, criando um sentimento de “posse”; e, por fim, a troca de ideias entre os professores, observando uns aos outros com *feedback*, aprendendo um com o outro e trabalhando juntos para melhorar o programa de ensino.

O terceiro ponto se refere ao *ambiente de aprendizagem*, o qual está vinculado aos fatores de eficácia, ou seja, uma atmosfera ordenada e um local de trabalho atraente, orientado para as tarefas, fazendo-o tornar-se agradável, incentivando as boas práticas de aprendizagem e comportamento.

Para Sammons (2008), o *ethos* da escola é determinado, em parte, pela visão, valores e objetivos de seus membros e pela maneira como eles trabalham juntos. É determinado também pelo clima em que os alunos trabalham: **uma atmosfera ordenada** e um **ambiente de trabalho atraente** são as características principais desse desdobramento.

Um ambiente ordenado é um clima de ordem orientado para as tarefas; assim como o estímulo e autocontrole entre os alunos como fonte de *ethos* positivo na sala de aula. As desvantagens relacionam-se aos altos níveis de barulhos e movimentos dos alunos para desenvolver a concentração.

Ao ser mencionado sobre **um ambiente de trabalho atraente**, de acordo com Sammons (2008), o ambiente físico da escola pode também ter efeito tanto na atitude quanto no desempenho dos alunos. Manter a escola em um bom ambiente de conservação e manutenção está associado com padrões mais altos de desempenho acadêmico e comportamento. De acordo com Rutter *et al* (2008), condições de trabalho atraentes e estimulantes tendem a melhorar a moral, já aqueles ambientes que foram negligenciados tendem a encorajar vandalismo. Assim, fica clara a necessidade de se criar um ambiente agradável, incluindo a exibição dos trabalhos dos alunos.

Buscou-se estabelecer, nas pesquisas sobre eficácia escolar, aquilo que Sammons (2008) chamou de quarta característica, sendo esta a *concentração no ensino e na aprendizagem*, ou seja, uma correlação entre o foco dado pela escola ao ensino e à aprendizagem com a eficácia apresentada pela própria escola. Para isso, os estudos buscam estabelecer os aspectos relacionados tanto ao desempenho do professor, enquanto elemento central no processo de ensino aprendizagem, quanto às variáveis que descrevem, o que se convencionou chamar de eficácia escolar, ou seja, elementos que, quando estão presentes, alteram o desempenho dos alunos que possuem *background* similar.

Nesse quarto desdobramento, uma das características está relacionada à **maximização do tempo de aprendizagem**, ou seja, o tempo de aprendizagem acadêmica e o tempo para tarefas continuam sendo preditores poderosos de desempenho.

Outro ponto é a **ênfase acadêmica**, sabemos que está relacionada aos altos níveis de diligência dos alunos na sala de aula, distribuição e correção regular de deveres de casa; também, à importância da qualidade e quantidade (adequação) do dever de casa, como

também um bom *feedback* do professor; ao “domínio do conteúdo” acadêmico como importante aspecto de seus programas de ensino; às políticas de exames de admissão como característica-chave na eficácia de escolas secundárias; e, ainda, ao conhecimento da disciplina pelo professor e à abrangência do currículo – “é óbvio que desempenho e progresso dependem crucialmente de os alunos terem oportunidades específicas de aprendizagem” (TIZARD *et al.*, 1988, p. 172).

Já o terceiro e último ponto desse desdobramento, **foco no desempenho**, está relacionado à ênfase na aquisição de habilidades básicas ou “orientação para o desempenho” como influência positiva na eficácia escolar. Requisitos como tempo institucionalizado gasto na aprendizagem (duração do dia/semana/ano), quantidade de dever de casa e tempo eficaz de aprendizagem dentro dos limites institucionalizados; e tempo de aprendizagem para disciplinas diferentes, tudo isso com o intuito de perceber como os professores procuram auxiliar seus alunos nas atividades e identificar qual a quantidade de atividades para casa os docentes costumam passar nas aulas e para casa.

Ao mencionar o quinto aspecto, ou seja, *ensino e objetivos claros*, Pam Sammons (2008) relatou que a qualidade do ensino está no coração de uma educação eficaz. Assim, **uma organização eficiente, a clareza de propósitos e as aulas bem estruturadas** podem levar os alunos a progredirem de forma positiva além do que se espera. Entretanto, professores de alta qualidade nem sempre têm desempenho de acordo com seu potencial total; e estilos e estratégias de ensinos são fatores importantes que dependem do progresso do aluno.

A **organização eficiente** que diz respeito aos professores bem organizados, no sentido de terem absoluta clareza quanto a seus objetivos; que tenham o costume de preparar a lição com antecedência e quanto mais tempo os professores gastarem organizando uma aula depois de ela ter começado, maior será a probabilidade de perderem a atenção da turma, com o risco duplo de os alunos perderem a oportunidade de aprender e, assim, desenvolverem um comportamento perturbador. É também importante que o professor tenha ritmo apropriado das lições, para se ter certeza de que os seus objetivos originais serão alcançados.

Quanto a **clareza de propósitos**, entende-se que a aprendizagem eficaz ocorre quando professores explicam claramente e, desde o princípio das aulas, os objetivos da lição daquele dia. Costumam-se retomar os mesmos objetivos no decorrer da lição para manter o foco; se esses objetivos devem estar relacionados a aulas anteriores e a assuntos de relevância pessoal para os alunos; também, se a informação da lição deve ser estruturada de maneira que permita ao aluno percebê-la em primeiro lugar, de forma geral, para, assim, fazer as transições necessárias. Por fim, compreender se os professores procuram sempre rever as ideias

principais da lição. Tudo isso para perceber se o professor se preocupa com o entendimento de suas aulas pelos alunos.

Ainda nesse aspecto, outro item importante são as **aulas bem estruturadas**, ou seja, o professor deve estar atento aos alunos, fazendo perguntas eficazes, que servem para focar a atenção do aluno nos elementos-chave da lição; deve também utilizar métodos sistemáticos com questões abertas; e as respostas dos alunos devem ser seguidas do *feedback* do professor. O professor deve procurar também organizar eficazmente o trabalho da sala de aula, com muita coisa para o aluno fazer; é que um foco específico por aula e uma estrutura bem definida podem estimular no aluno certo grau de independência e responsabilidade pelo seu trabalho; para alunos mais velhos, uma ênfase maior na independência e responsabilidade é apropriada. Portanto, para Sammons (2008), professores mais eficazes são aqueles que ensinam para a sala como um todo; apresentam informações ou habilidades de forma clara e animadamente; mantêm as sessões de ensino orientadas na tarefa; não são avaliativos e mantêm o ensino descontraído; têm altas expectativas de desempenho (dão mais deveres de casa, mantêm um ritmo mais acelerado, geram interesse); relacionam-se bem com os alunos, acarretando menos problemas de comportamento.

Para Scheerens (*apud* SAMMONS, 2008), o ensino estruturado tem a ver com tornar claro o que tem que ser aprendido; dividir o material de ensino em unidades manejáveis para os alunos e ensiná-las em uma sequência bem planejada; devem disponibilizar muitos materiais de exercício para os alunos testarem suas “intuições” e sugestões; testar regularmente o progresso e procurar dar *feedback* imediato dos resultados.

Quanto ao terceiro e último item contido neste fator, **o ensino palpável**, a ideia é que os professores sejam sensíveis às diferenças no estilo da aprendizagem de cada aluno e, quando possível, identifiquem e usem estratégias apropriadas para promover o desempenho, bem como se são mais flexíveis para modificar e adaptar seus estilos de aula. Tudo isso para identificarmos como o professor observa seus alunos e como procura trabalhar as diferenças na aprendizagem.

O sexto fator mencionado diz respeito às *altas expectativas entre os professores, alunos e pais*. Segundo Sammons (2008), esse é um fator importante para as escolas eficazes. Reforçar o sucesso por meio de elogios e fornecer desafios intelectuais constituem oportunidade-chave para transmitir expectativas altas.

Expectativas positivas quanto ao desempenho do aluno, especialmente entre os professores, mas também entre alunos e pais, é uma das características mais importantes das escolas eficazes, e o peso da evidência sugere que, se os professores estabelecem expectativas

altas para seus alunos, que façam que eles saibam o que se espera deles e providenciem lições intelectualmente desafiadoras, que correspondam a essas expectativas.

Quanto às características desse sexto fator, iniciamos com as **expectativas altas** que correspondem a um papel mais ativo dos professores em ajudar os alunos a aprenderem em um contexto em que há forte ênfase em desempenho acadêmico e o progresso dos alunos é monitorado frequentemente e onde existe um ambiente disciplinado que contribui para a aprendizagem. Essas expectativas são mais eficazes quando partem de uma cultura geral, que traz uma demanda para todos na escola, de maneira que o diretor, por exemplo, tem expectativas altas a respeito do desempenho e comprometimento de todos os professores.

Seguindo esse raciocínio, a **comunicação das expectativas** também é importante para transmitir convicção de que o desempenho pode ser melhorado e, por isso, pode também surtir efeito poderoso. Aumentar expectativas é um processo crescente, e a evidência de sucesso desempenha papel crucial; reforçar esse sucesso através do elogio é oportunidade-chave para transmitir expectativas altas.

O **fornecimento de desafios intelectuais** diz respeito a dar aulas intelectualmente desafiadoras; também está relacionado ao modo como os professores utilizam questões e proposições de alta ordem, bem como encorajam aos alunos a utilizarem sua imaginação criativa e a solução de problemas. Assim, também em relação à solução de problemas matemáticos para compreensão de texto. Dessa forma, poderemos identificar se o professor tem como prática docente e promover atividades desafiadoras para seus alunos.

Nesse aspecto, vale ressaltar que o valor central nas pesquisas se refere, principalmente, à relação professor/aluno. Relacionado a esse fator, temos também a sétima característica que se refere, por sua vez, ao *incentivo positivo*, levar à integração do grupo, ao desenvolvimento do sentimento de pertença e à participação. Dessa forma, encontraram resultados de melhor controle e eficácia.

O incentivo, seja em termos de padrões de disciplina ou de *feedback*, é um elemento importante da educação eficaz. Premiações, outros incentivos positivos e regras claras provavelmente estarão mais associados a um melhor resultado do que à punição, o que nos permitirá verificar se o professor procura acompanhar e incentivar o desenvolvimento dos alunos, bem como o modo como o professor se relaciona com seus alunos no cotidiano da sala de aula.

Nesse aspecto de incentivo, Sammons (2008) revelou que é preciso que na escola haja **disciplina clara e justa**, e tudo isso está ligado à boa disciplina, que é condição importante para um ambiente de ordem, mas é melhor quando derivada do sentimento de “pertencer e

participar” do que “regras e controle externo”; também, as punições formais ou são ineficazes ou possuem efeitos adversos; a disciplina eficaz envolve manter boa ordem, a aplicação de regras consistentes, justas, claras e bem entendidas e o uso pouco frequente de punição de verdade.

O *feedback* também é característica importante que revela aspecto sobre o incentivo produtivo, portanto o *feedback* para os alunos pode ser imediato (na forma de um elogio ou reprimenda) ou, até certo ponto, deixado para mais tarde (em termos de recompensas, prêmios ou incentivos); o reconhecimento de sucesso acadêmico, dentro da escola ou em público, e de outros aspectos de comportamento positivo contribui para a eficácia.

Um *feedback* positivo e direto, tal como elogio e valorização, tem associação positiva com o comportamento do aluno, mas que prêmios pelo trabalho têm pouca relação com qualquer resultado.

De acordo com Sammons (2008), há três explicações para o grande efeito do elogio: 1) ele afeta número maior de alunos por ser imediato; 2) ele permite conexões mais definidas com o incentivo; e 3) é mais provável que ele aumente as recompensas intrínsecas daquilo que está sendo incentivado. Deve ser também comedido e não pode ser sem merecimento ou ao acaso; ambos não precisam estar necessariamente relacionados somente a resultados acadêmicos, mas podem ser empregados a outros aspectos da vida escolar, como frequência e cidadania. Esse autor enfatiza também a necessidade de o elogio ser específico, contingente, espontâneo e variado; usar as realizações prévias do aluno como um contexto para descrever realizações presentes e atribuir sucesso ao esforço e habilidade.

Para os programas de melhoramento do desempenho e progresso dos alunos, bem como das salas de aula e da escola como um todo, questões como o *monitoramento do desempenho*, oitavo ponto apontado por Sammons (2008), são características importantes, pois fazer avaliação rotineira e monitorar esse processo pode assegurar informações mais concretas.

Mecanismos bem estabelecidos para o monitoramento do desempenho e progresso dos alunos, das salas de aula, da escola como um todo e dos programas de melhoramento são características importante de muitas escolas eficazes. Podem ser formais ou informais, contribuem para um foco no ensino e na aprendizagem e, frequentemente, desempenham papel no aumento das expectativas e nos incentivos positivos.

Sobre o **monitoramento do desempenho do aluno**, entende-se que é um mecanismo para determinar até que ponto os objetivos da escola estão se realizando; concentra a atenção dos professores, alunos e pais nesses objetivos; informa o planejamento, os métodos de ensino

e a avaliação; dá uma mensagem aos alunos de que os professores estão interessados no progresso deles; e, por fim, promove a manutenção de registros, uma característica importante de escolas eficazes.

Quanto à avaliação de desempenho escolar, sabe-se que, de acordo com Sammons (2008), os diretores praticam vários procedimentos de monitoramento, como: dão *feedback* de suas interpretações aos professores e integram esses procedimentos com a avaliação e o estabelecimento de objetivos; uma avaliação apropriada é prerequisite essencial para medidas de melhoria da eficácia em todos os níveis; avaliar a melhoria de programas escolares é especialmente importante, por exemplo: a utilização de medidas de desempenho do aluno como base para a avaliação de programas. O *feedback* e a incorporação de monitoramento e de avaliação rotineiramente no processo de tomada de decisão na escola asseguram que as informações sejam usadas ativamente.

Um fator que foi descoberto e é comum nas pesquisas em escolas eficazes diz respeito à nona característica apresentada, ou seja: os *direitos e responsabilidades dos alunos*. Acredita-se que, quando os alunos têm papel ativo na vida da escola e quando também é dada a eles parte da responsabilidade por sua própria aprendizagem, eles costumam responder melhor ao processo educativo.

A ideia é compreender como se dá a relação professor-aluno no que se refere a avanços individuais na aprendizagem e verificar o nível de coparticipação que é delegado ao aluno quanto ao seu processo de aprendizagem.

Um dos requisitos diz respeito a **aumentar a autoestima dos alunos**, ou seja, as atitudes dos professores são expressas de diversas maneiras: a maneira como eles se comunicam com os alunos; até que ponto o aluno é respeitado e sente que é compreendido; os esforços que os professores fazem para atender às necessidades pessoais do aluno; a harmonia entre o professor e o aluno tem influência benéfica nos resultados e o relacionamento positivo entre eles tem ligação com o sucesso; os efeitos positivos nas salas de aula onde os professores transmitem entusiasmo aos alunos, onde eles mostraram interesse nos alunos como indivíduos; quando existem atividades comuns fora da escola entre professor e aluno e quando os alunos se sentem capazes de se aconselhar com seus professores sobre problemas pessoais, efeitos positivos podem ser notados.

Ao se falar sobre as **posições de responsabilidade**, relacionada à confiança na habilidade dos alunos em estabelecer padrões de comportamento maduro, tem-se como objetivo perceber se os professores acham importante estabelecer uma relação de confiança com os estudantes.

Quanto ao **controle dos trabalhos**, é importante entender que existem efeitos positivos quando os alunos são estimulados a lidar com suas tarefas, independentemente do professor, durante períodos curtos de tempo, como o de uma aula ou uma tarde. Tudo isso para perceber se os professores acham importante trabalhar para que seus alunos sejam sempre mais independentes.

Já o décimo ponto refere-se à *parceria casa-escola*, à participação que a família tem, que é, por sua vez, de alta relevância, pois mostra efeitos positivos na aprendizagem dos filhos e também constitui fator-chave para a pesquisa em eficácia escolar. As pesquisas geralmente indicam que relações de apoio e cooperação entre a casa e a escola têm efeitos positivos. Para tanto, procuramos verificar como se dá a participação da família nas atividades propostas pela escola.

O envolvimento dos pais na aprendizagem de seus filhos é caráter importante, segundo Sammons (2008), ou seja, o envolvimento dos pais com a aprendizagem de seus filhos será afetado pela idade do aluno, e é provável que se encontrem diferenças marcantes entre escolas primárias e secundárias. Por fim, o último fator citado por essa autora está relacionado à *organização orientada para a aprendizagem*. De acordo com Sammons (2008), “escolas eficazes são organizações que constantemente aprendem através dos seus professores e administradores experientes, mantendo-se a par de suas disciplinas e dos avanços na compreensão de práticas eficazes” (p. 375).

De acordo com essa mesma autora, o **desenvolvimento de pessoal baseado na escola** sugere um treinamento que deve ser ajustado às necessidades específicas das equipes e ser “parte integral de um ambiente educacional cooperativo”; fazer enquadramento do tema de desenvolvimento de professores no processo de planejamento colaborativo e de garantir que as ideias sobre as atividades de desenvolvimento sejam rotineiras e compartilhadas. Dessa forma, procuramos compreender como a escola está estruturada de modo geral.

A partir do exposto, podemos reconhecer que essas variáveis estão interligadas e, de acordo com aquela autora, são 11 fatores que exercem influência direta na vida da escola de maneira geral, sendo elementos que enfocam aspectos associados aos processos da escola como um todo e como se integram, de maneira concreta, no cotidiano das escolas pesquisadas.

CAPÍTULO 2

A METODOLOGIA: CAMINHOS DA PESQUISA

2.1. A opção por uma abordagem metodológica

A nossa proposta de pesquisa é investigar e compreender como as características-chave, *liderança profissional e objetivos e visões compartilhados*, têm atuado sobre o desempenho de duas escolas municipais na cidade de Campos dos Goytacazes, sendo uma com bom desempenho e outra que não tenha atingido o desempenho esperado no IDEB até o ano 2011. Em virtude disso, reconhecemos as contribuições da abordagem qualitativa, para a compreensão do nosso objeto de estudos. Pela sua tradição, a abordagem qualitativa prioriza, sobretudo, como foco de análise, os significados que os sujeitos procuram atribuir às suas ações e ao universo sociocultural que os constitui e os envolve (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

2.2. Operacionalizando as características-chave

Antes de esboçarmos o caminho percorrido para a realização desta pesquisa, isto é, os instrumentos escolhidos, o percurso metodológico e a forma como interpretamos e analisamos os dados, é necessário conhecer, primeiramente, a partir dos elementos fornecidos pela literatura sobre as características-chave escolhidas, a forma como estruturamos e procuramos aplicar os elementos desses fatores em nossa prática metodológica. Assim, Pam Sammons (2008), ao pesquisar a eficácia, explicou que se deve procurar observar os diferentes valores existentes na escola e que estes são essenciais para proporcionar o sucesso aos alunos. Dessa forma, Sammons (2008) procurou integrar 11 fatores para as escolas eficazes, entre os quais elencamos os dois primeiros fatores: *liderança profissional e objetivos e visões compartilhados*.

Vale ressaltar que em conversa com essa pesquisadora via email, ela nos esclareceu que não seria possível discutirmos propriamente sobre a eficácia, utilizando apenas as duas

características escolhidas por nós. Mas o que poderíamos fazer valiosas discussões a respeito dos processos escolares, uma vez que o diretor tem a função de dar início e manter o melhoramento de uma escola. Dessa forma, procuramos usar instrumentos que nos fornecessem informações suficientes sobre a direção das duas escolas, de forma a percebermos, também, traços dos outros processos que são mais bem direcionados nas outras características e que, de alguma forma, deveriam aparecer, pois, como sugeridos pela própria Sammons, ambas as características estão inter-relacionadas.

Fizemos o estudo de cada uma das 11 características-chave, em que procuramos esboçar, por meio de questionamentos e objetivos, os aspectos relevantes a serem investigados nas escolas escolhidas, porém o tempo não nos foi favorável e não tivemos a oportunidade de investigar todos os itens que foram mencionados na literatura. Portanto, logo a seguir iremos trazer os aspectos investigados sobre as duas primeiras características e lembramos que, ao escolhê-las, isto não se deu de forma aleatória, levamos em consideração o que Sammons (2008) estabeleceu sobre o papel do líder, isto é, o diretor é aquele que tem a função de iniciar e manter o melhoramento de uma escola. O diretor é figura ímpar no processo escolar e deve desenvolver sua prática de forma muito firme, objetiva, clara e atraente para que todos na escola se sintam parte dos processos e tenham seus papéis bem definidos para proporcionar a eficácia.

Começando pela *liderança profissional*, o que se pretendeu de forma ampla, nesse aspecto, foi conhecer como atua a direção da escola e como esta procura desenvolver sua gestão na equipe escolar. Também, investigamos quais eram as prioridades quando esta direção foi indicada pela administração pública municipal.

O nosso objetivo, no entanto, foi verificar aspectos como: 1) o tempo em que o diretor está na escola; 2) se foi eleito ou indicado pela Secretária de Educação; 3) quais as relações com a atual administração pública municipal; 4) quais os principais problemas enfrentados; 5) quais já foram solucionados; e 6) como a direção procura resolvê-los, se de forma autocrática, a partir de suas próprias convicções, ou democrática, envolvendo os atores sociais da escola, como professores, pedagogos, funcionários, famílias, alunos. Essas questões serão mais bem observadas no quesito **enfoque participativo**.

Torna-se necessário, ainda, salientar a importância de uma equipe para auxiliar o diretor; assim, procuramos saber se existe essa equipe, como está composta, por quais funcionários e se procuram fazer planejamentos em reuniões. Se procuram fazê-lo, quisemos entender de que forma é realizado e se nesse percurso de planejamento a direção percebe um clima de respeito e escuta durante as reuniões.

Sammons (2008) mencionou ainda outro quesito que chama de **liderança firme e objetiva**, e nosso objetivo foi conhecer como são selecionados os professores e funcionários; se existe algum acompanhamento deles ao longo do ano e como se dá o diálogo interno das decisões escolares. Assim, procuramos entender questões como: de que forma é realizado o processo de seleção dos professores e funcionários – que sabemos ser, no caso do setor público, ou feito por concurso, ou por seleção pública; se há acompanhamento deles; e quem é o responsável por tal acompanhamento. Procuramos compreender também como o líder procura manter informada a sua equipe sobre as decisões e orientações dos órgãos responsáveis pela educação municipal, bem como se há percepção de unidade de propósitos nesses momentos de conversas sobre as questões escolares, como objetivos curriculares comuns, ênfase na aprendizagem, entre outros.

Quanto ao **enfoque participativo**, pretendíamos como objetivo perceber se na liderança há compartilhamento de responsabilidades, também como é feita essa divisão e se há participação de toda a equipe pedagógica, além de compreendermos também a concepção do gestor sobre o seu trabalho. Para isso, foi necessário entender como a direção distribui as responsabilidades, se é importante para ele essa distribuição e se há envolvimento da equipe escolar nos processos de tomada de decisões. Procuramos compreender, também, se, por parte da direção, há tranquilidade quando essas responsabilidades são delegadas, ocorrendo exatamente do jeito proposto por ela.

Ainda nesse sentido e procurando verificar o entendimento da direção sobre o seu trabalho, procuramos entender como a direção compreende as atribuições de seu trabalho, se o diretor deve ser aquele que resolve todas as questões da escola e, por causa disso, deve também direcionar as discussões e decisões.

Por fim, concluindo essa característica, Sammons (2008) apontou o aspecto referente ao **profissional que lidera**, isto é, o objetivo nesse aspecto foi o de perceber o conhecimento da liderança sobre a realidade da sua escola de forma geral e de seus propósitos pedagógico, em particular, se a liderança conhece a estrutura da escola e, por isso, costuma acompanhar os trabalhos desenvolvidos tanto pela equipe quanto pelos discentes. Para isso, procuramos descobrir como a direção faz o acompanhamento dos professores, buscando entender como estão trabalhando os conteúdos. Também, se a direção participa de conselhos de classe e, estando neles, se procura atuar sobre os casos mais urgentes de alunos, assim como dos professores e funcionários.

Procuramos saber ainda sobre a importância dada às visitas em sala de aula e conversas informais com os alunos, professores e funcionários na hora do recreio, como também se procura recebê-los no início das aulas.

Desejamos entender, também, se há preocupação da direção em se estudarem os resultados que são oferecidos nos cadernos com os relatórios do desempenho dos alunos no SAEB.

Em relação à segunda característica-chave, os *objetivos e visões compartilhados* nas escolas, de modo geral, nesse desdobramento, o interesse esteve em compreender a percepção do gestor acerca da participação da comunidade escolar e verificar se tem sido valorizada na escola a participação dessa mesma comunidade.

Assim, questões como: 1) a existência ou não do Projeto Político Pedagógico e, se ele existe, como foi elaborado, e se houve participação da comunidade escolar na sua construção; e 2) se essa mesma comunidade vem acompanhando as atividades desenvolvidas na escola e de que maneira.

Nesse desdobramento, encontramos também aspectos próprios que contribuem para que os objetivos e visões sejam compartilhados e, por isso, se tornem substanciais para a eficácia de uma escola.

Da mesma forma que a *liderança profissional*, nessa característica também há aspectos próprios, como a **unidade de propósitos**; nesse sentido, perceber se as atividades desenvolvidas na escola estão voltadas para um ambiente de trabalho comum e com o mesmo propósito pedagógico, se torna preponderante para entendermos até que ponto a escola pesquisada procura valorizar esse tipo de ação em seu cotidiano.

Aspectos como: 1) a organização das reuniões e se há diálogo para um consenso são importantes, e, quando não há diálogo, como procuram resolver as discordâncias, bem como se nessas reuniões conseguem chegar ao final do que estava planejado como pauta; 2) há um trabalho voltado para atingir um único propósito e isso se faz pela atuação de todos os membros da escola, sem exceção. Assim, há o conhecimento de todos sobre a filosofia da escola, e essa filosofia é vista como foco para a estruturação do trabalho.

A **prática consistente** também é um aspecto dessa característica; buscamos compreender como se dá o processo de planejamento na escola e como se dá o processo avaliativo.

Requisitos escolhidos por nós englobaram: 1) compreender se, nas reuniões, há compartilhamento de ideias por todos e se, depois disso, consegue-se chegar a um consenso em que todos procuram aderir às mesmas ideias, e, quando não, como a direção procura

resolver; 2) tendo a avaliação como foco, ser importante entender como se desenvolvem, na escola, os métodos avaliativos, se há um trabalho conjunto com compartilhamento de ideias ou se cada professor tem seu esquema próprio de avaliar; 3) se as regras da escola são conversadas, definidas em conjunto e há conhecimento de todos sobre tais regras; quando são quebradas, como se procura resolver.

Por fim, a **participação institucional**, em que procuramos compreender como se dá a estrutura organizacional escolar e pretendíamos tocar em aspectos como: 1) como é percebido o clima de cooperação e interação nas atividades e, quando há apatia, como se faz o incentivo aos colegas; 2) saber se na escola existe um colegiado, como está estruturado e, quando ocorrem as reuniões, de que forma. Se, após essas reuniões, as decisões são repassadas na escola e de que maneira; 3) se há envolvimento dos professores nos processos decisórios e se é perceptível o interesse deles pela escola, promovendo parcerias com outros colegas; 4) quando o clima fica mais tenso por causa do desencontro de ideias e vontades, como são resolvidas essas questões e se elas são resolvidas.

2.3. O percurso metodológico

Nessa seção propomos a apresentação do percurso metodológicos da pesquisa, pois, assim fazendo, poderemos visualizar os limites e desafios com que nos deparamos quando da entrada no campo deste trabalho, no entanto, com a finalidade de levantar os aspectos referentes às duas características-chave presentes ou não nas escolas A e B, primeiramente fizemos o contato presencial, a partir de abril de 2014, com a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campos dos Goytacazes, a fim de pedir autorização para fazermos a nossa entrada nas escolas. Após apresentarmos um ofício referente ao tema e objetivos da nossa pesquisa em nome da UENF, é que foi possível adentrarmos as escolas escolhidas para iniciarmos a pesquisa.

Primeiramente, fizemos um levantamento sobre o número de escolas municipais em Campos (193), fizemos a lista de escolas avaliadas pelo IDEB retirando aquelas que apresentavam o 5º ano do Ensino Fundamental I. Em seguida, fizemos a triagem referente aos resultados publicados e só então designamos a escola A como aquela que obteve pior desempenho e como escola B, aquela que obteve maior desempenho. Vale ressaltar que uma das observações que fizemos sobre os resultados no IDEB em Campos diz respeito a que as escolas que obtiveram até 2011 melhores resultados são escolas mais afastadas do centro

urbano da cidade, além de ser um número menor em relação às escolas com desempenho pior. Entendemos que, por serem escolas mais distantes e consideradas rurais como a escola B, é mais difícil receber o mesmo investimento e oportunidades, uma vez que as escolas mais centrais são sempre as de maior acesso, o que torna mais interessante de analisar esta escola. As escolas rurais são bastante distintas das escolas urbanas e o que se sabe sobre as escolas urbanas de Campos é que há maiores investimento.

Nesse aspecto, torna-se importante ressaltar também que, das nossas observações sobre as escolas A e B nos relatórios disponibilizados pelo IDEB, entre os resultados nas avaliações entre 2007 e 2011 da escola A, encontramos notas baixíssimas, em torno de 1,5. Já na escola B observamos que a nota girou em torno de 4,0 entre 2009 e 2011; no relatório não encontramos nota em 2007. Após essa triagem, partimos, então, para a pesquisa propriamente dita nas duas escolas, onde ficamos cerca de quatro meses realizando esta pesquisa.

2.4. Contextualizando nosso lócus de trabalho

Uma vez que o foco de investigação de nosso trabalho referiu-se às escolas municipais do Ensino Fundamental I em Campos dos Goytacazes, mais propriamente aquelas avaliadas pelo IDEB, objetivou-se neste tópico apresentar, mesmo que brevemente, um pouco do contexto em que essas escolas estão inseridas.

Ressalta-se que as informações contidas neste item, referentes às escolas, são provenientes de alguns informativos sobre as respectivas instituições. Todavia, visando apresentar dados atualizados, buscamos também as informações que constavam no Projeto Político Pedagógico nas escolas.

2.5. A Escola A

A escola A foi escolhida entre as outras escolas, por ser a instituição que atingiu o menor desempenho no IDEB, porém, ainda assim, fizemos uma triagem para escolher as escolas com o desempenho menor que 2,5 na nota divulgada em 2011.

Essa escola tem o mesmo nome da rua onde está situada, tendo uma construção no modelo CIEP (Centro Integrados de Educação Pública), situado em um bairro distante do centro da cidade e considerado periférico. Ocupa amplo terreno cercado por muro e telas. Possui três pavimentos, e o espaço físico se distribui da seguinte forma: no primeiro

pavimento há um *hall* de entrada em que está situada a biblioteca, em um espaço separado do prédio; possui também a cantina e o refeitório, além de um banheiro feminino e outro masculino, nesse pavimento; há também uma grande quadra de esportes com arquibancada em volta, uma área grande onde ficam estacionados os carros dos professores, diretoras e funcionários.

No segundo pavimento estão as unidades administrativas, como secretaria, direção, sala dos professores e também abriga parte do número de salas de aulas, além da sala de Informática e banheiros feminino e masculino, sendo um destinado aos alunos e, outro, aos professores.

No terceiro pavimento tem a sala da orientação pedagógica mais as salas de aulas e os banheiros feminino e masculino. Destacamos também a participação de empresas terceirizadas para fazer a limpeza da escola.

A escola convive com problemas sérios relacionados ao tráfico de drogas que ocorre nas suas imediações. Muitos alunos têm muitas dificuldades para se manter constantemente nas aulas, pois, muitas vezes no ano, a escola vivencia problemas com o tráfico por causa de violência como troca de tiros, assaltos na porta da escola, também assaltos a professores e funcionários, entre outras questões. Por esse motivo, muitos alunos não conseguem terminar o Ensino Fundamental nessa escola. Há também sérios problemas de disciplinas dentro da escola, e o registro de várias ocorrências, seja por situação de violência, principalmente entre os próprios alunos, seja pela falta de frequência ou, mesmo, abandono.

O funcionamento da escola A se dá em dois turnos (manhã e tarde). De acordo com o PPP elaborado em 2012, essa escola tem como finalidade promover o desenvolvimento integral das crianças em “seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e do meio onde vive (p.4)”. De acordo com os dizeres do projeto, na escola A, “ao longo dos quatro anos de municipalização estamos desenvolvendo um trabalho sério, comprometido com a inclusão e permanência com sucesso dos alunos na escola (p.5)”.

2.6. A Escola B

A escola B foi escolhida por ser uma entre as poucas escolas de Campos dos Goytacazes com melhor desempenho no IDEB, além de ter atingido a meta e diferentemente da escola A, a escola B é considerada rural por ser bem afastada da zona urbana de Campos.

Infelizmente, não conseguimos ter acesso ao PPP e, por esse fato, nos faltam algumas informações básicas que só o documento traz. De todo modo, como observado por nós, a escola funciona na parte da manhã e da tarde, porém com um horário diferenciado justamente por ser rural; dessa forma e de acordo com as informações dadas pela diretora, sabemos que o horário de aulas está dividido da seguinte forma: no horário da manhã, as aulas têm início a partir das 7h até as 12h15 e, na parte da tarde, a partir de 12h15 até as 16h.

Também de acordo com a diretora e a secretária da escola, é oferecido o Ensino Fundamental completo até o 9º ano e são mais ou menos 46 professores, uma secretária, uma assistente de secretaria, duas orientadoras pedagógicas, um funcionário da prefeitura, uma vice-diretora e uma diretora. Os restantes dos funcionários são de empresas terceirizadas.

A escola é constituída de apenas um extenso pavimento, cercada totalmente por muros. Ao entrarmos pelo portão, logo na entrada encontramos um *hall* onde os alunos podem prender as bicicletas e, mais adiante uma pequena capela, um pátio, o refeitório e a cozinha. Neste espaço tem também as salas dos professores, da direção, a orientação pedagógica, secretaria e pelo menos 04 salas de aula; há também dois banheiros masculino e dois femininos e à biblioteca. Do outro lado, ou paralelamente a esse corredor, havia mais salas de aula (06 salas), sala de Informática, sala de recursos e banheiros feminino e masculino. Neste espaço há ainda uma área extensa onde estão dois pequenos anexos com mais salas de aulas (06), também quadra de esporte sem proteção e uma “vendinga” para os alunos.

De acordo com o site Escolas e Creches, a escola B disponibiliza, além do Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), por dispor uma sala de recursos, na escola de acordo com o site, é oferecido o atendimento educacional especializado (AEE), em que são disponibilizados cursos de Libras; Língua Escrita para alunos com deficiências; Uso da Informática acessível; e Comunicação alternativa e aumentativa, entre outros cursos.

A escola tem ao todo 80 funcionários, possui biblioteca, cozinha, laboratório de Informática, laboratório de Ciências, sala de leitura, quadra de esportes e sala par diretoria e professores. Alguns dos equipamentos existentes são: DVD, impressora, copiador, retroprojetor, televisão e dois quadros interativos. Possui também internet, 25 computadores para uso dos alunos e dois computadores para uso administrativo. De acordo com o dado obtido com a diretora, a escola possui mais ou menos 1.000 alunos.

2.7. Os instrumentos utilizados

Para o desenvolvimento desta investigação, utilizamos como técnica de pesquisa o levantamento documental, entrevistas semiestruturadas, questionários com base na escala Likert e o grupo focal.

A respeito do levantamento documental, em primeiro lugar acessamos o banco de dados do portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), especificamente a página do Índice da Educação Básica (IDEB) para fazermos, primeiramente, o levantamento dos resultados obtidos por todas as escolas municipais de Campos dos Goytacazes na Prova Brasil, desde o ano 2007 até 2011. A partir desta etapa é que fizemos a lista das escolas com menor desempenho e daquelas que atingiram desempenho esperado ou maior. Em seguida, utilizamos como critério de escolha das escolas com pior desempenho analisar aquelas que tiraram nota menor que 2,5. Para a escolha das escolas com melhor desempenho, fizemos a lista das escolas que atingiram nota acima de 4,0.

Após essa análise, fizemos a escolha das escolas A e B, conforme a possibilidade de acesso, e logo depois de escolhidas nos propusemos a analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada uma das instituições. Todavia, na escola B não tivemos acesso ao PPP, mesmo este sendo citado como existente na instituição. Diante disso, não foi possível realizarmos a análise do documento para conhecermos as propostas da escola.

Ao escolhermos como técnica a entrevista em profundidade especificamente com a equipe gestora, o fizemos pelo fato de que esta possui “natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente por meio de questionários, explorando-os em profundidade” (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 168).

As entrevistas seguiram um roteiro básico envolvendo tópicos relacionados às temáticas investigadas, sendo elas a atuação profissional do gestor; as relações com a Secretaria de Educação; as reuniões na escola; as relações internas e acompanhamentos dos professores; as relações externas; o programa de trabalho; o Projeto Político Pedagógico; o ambiente escolar; e a avaliação escolar, as regras na escola e a comunicação na escola. Os procedimentos para sua utilização obedeceram aos princípios da interatividade e da flexibilidade, sendo as entrevistas gravadas e integralmente transcritas para posterior análise. Ressaltamos ainda que todas as entrevistas foram realizadas presencialmente.

O terceiro passo dado por nós se deu com a formulação de uma escala do tipo Likert, a qual estabelece uma estratégia estatística para analisarmos o conhecimento dos professores sobre a realidade da escola, o trabalho da gestão e a sua própria prática.

A escala Likert em itens é elaborada a partir de cinco alternativas possíveis apresentadas aos entrevistados. Em cada afirmativa, pergunta-se se ele **concorda muito, concorda, não concorda nem discorda, discorda, discorda muito**. A cada resposta se atribui de um a cinco pontos. Isso significa que, se o entrevistado **concordar muito** com uma questão em que ele deveria **discordar muito**, ele recebe apenas um ponto. Se, em outra questão, ele **concordou muito** com uma questão em que ele deveria **concordar muito**, ele soma cinco pontos; se ele apenas **concorda**, soma quatro pontos, diminuindo em um ponto cada vez que ele for optando pela resposta que mais se afasta da opção que se considera a mais acertada até o limite de um ponto, ou seja, mesmo que ele não aponte em nenhuma questão o que se espera como acertado, é possível obter a soma de 37 pontos, pois a escala, nesse caso, possui 37 itens. Se o entrevistado "acertar" todas as questões, ele soma 100 pontos. Neste estudo, nem um caso nem o outro ocorreram. Ressaltando, deve-se ter em conta que nem sempre **concordar muito** com uma questão significa acertá-la, já que a escala contém itens que não são verdadeiros, isto é, acertar plenamente uma questão resulta de se **concordar muito** ou de se **discordar muito** em relação ao item perguntado.

O uso da entrevista, acrescido da escala Likert, foi fundamental na construção da argumentação do texto. A essa estratégia também foram acrescentados dois grupos focais, realizados com os alunos representantes de turma de 6º, 7º, 8º e 9º anos do Fundamental II. Acreditamos que esse momento foi fundamental na elaboração deste trabalho, pois permitiram completar os dados necessários para o seu desenvolvimento.

A opção pelas diferentes fontes de pesquisa justifica-se pela tentativa, neste trabalho, de se controlar o viés do pesquisador que, de acordo com Goldenberg (1999), pode ser facilitado por tal procedimento, além de favorecer e enriquecer as análises dos dados, pela possibilidade da triangulação dos dados de diferentes fontes. Acreditamos, além disso, que a opção feita pelos referidos instrumentos e técnicas de pesquisa, no âmbito deste trabalho, auxiliou no posterior tratamento dos dados, assim como na resposta à questão posta quando do início deste trabalho.

2.8.Procedimentos para a análise dos dados

Para este momento de nossa pesquisa nos baseamos, inicialmente, em Bogdan e Biklen (1994, p. 205), pois afirmaram que a sistematização dos dados “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser apreendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros”.

As entrevistas foram realizadas com oito funcionários da gestão, tanto na escola como na secretaria, sendo eles: duas diretoras escolares, três orientadoras escolares, duas supervisoras e uma diretora pedagógica da SME. Destacamos ainda que a diretora pedagógica e as duas supervisoras foram entrevistadas, pois desejávamos compreender como a Secretaria de Educação procura gerir as escolas municipais em Campos. As entrevistas foram integralmente transcritas.

Como possuíamos quatro grupos de profissionais entrevistados, houve a necessidade, primeiramente, de construirmos um único roteiro de entrevista, porém, para cada tipo de profissional, acrescentamos perguntas mais relacionadas à sua função propriamente sem nos remir do foco principal da pesquisa, isto é, as duas características-chave: “liderança profissional e objetivos e visões compartilhados” (ANEXOS 1, 2, 3 e 4).

O primeiro grupo de profissionais foi composto pelas diretoras das escolas A e B. O segundo grupo de entrevistados foi composto, apenas, pelas orientadoras pedagógicas, o terceiro grupo foi composto pelas supervisoras pedagógicas da SME e o quarto e último grupo pela diretora pedagógica da Secretaria de Educação.

A fim de organizarmos os dados, tabulamos, primeiramente, as respostas dos entrevistados pertinentes ao perfil deles, como: formação, como foi escolhido para a função, o tempo de atuação na escola, como também na Secretaria de Educação, as realizações e frustrações nos cargos ocupados. Em seguida, para permitir sua identificação futura, cada um dos entrevistados recebeu um código, o que nos permitiu, por sua vez, uma melhor visibilidade dos sujeitos, resguardando, assim, as suas identidades. Depois de organizado dessa forma, em seguida passamos a tabular as questões referentes às características-chave, e essa maneira de organizar foi feita para os quatro grupos de profissionais.

Após tabularmos todas as respostas, passamos para uma leitura que nos permitiu categorizar as respostas do roteiro de entrevistas de modo a nos facilitar sua análise. As questões que se aproximavam do mesmo assunto foram agrupadas por meio de aspectos que coincidiam nas falas dos entrevistados, sendo estas destacadas.

Uma vez que optamos por analisar os dados por meio da técnica de análise de conteúdo, organizamos as respostas em categorias que, por sua vez, foram construídas em função de nossas questões de pesquisa, assim como de nossos objetivos e, posteriormente, dispostas em um quadro.

Da mesma maneira que fizemos para melhor expor as afirmativas ou negativas em negrito, também o fizemos com os temas debatidos com os alunos que foram os mesmos desde as entrevistas. Procuramos expor cada temática em negrito para facilitar e ajudar no bom entendimento deste trabalho.

CAPÍTULO 3

LIDERANÇA PROFISSIONAL E OBJETIVOS E VISÕES COMPARTILHADOS NAS ESCOLAS

O processo escolar está circundado por amplas questões (pobreza, falta de educação formal dos pais, falta de interesse do estudante, falta de apoio da municipalidade e violência, entre outras) que são vivenciadas por todos aqueles que fazem parte do universo escolar. Ou seja, tanto por docentes quanto pelos discentes, gestores, funcionários e familiares, bem como a comunidade do entorno. Essas questões, quando percebidas como fatos sociais que compõem o cenário educacional de cada comunidade, podem promover, principalmente, aos discentes melhores meios para atuar na comunidade educativa. Contudo, sabemos que os responsáveis por nossos processos educacionais carecem de uma formação sólida e capaz de possibilitar a atenção necessária aos processos sociais com vistas à obtenção de bons resultados.

Obter bons resultados no universo escolar sempre foi requisito primordial da vida em sociedade. Contudo, na atualidade, há uma demanda exacerbada por bons desempenhos dos alunos, que vão desde a sua tenra infância até a sua idade adulta e que irão somar-se à exigência de maior e constante qualificação, seguida, obviamente, de seus certificados, que serão utilizados como moedas de troca no mercado de trabalho. Enfim, tornaram-se objetivos primeiros de todos a obtenção de uma formação que seja capaz de transformar indivíduos quaisquer em profissionais que estejam aptos a enfrentar as demandas do mundo do trabalho com competência.

Nesse sentido, tem sido uma busca constante o desenvolvimento de processos avaliativos que sejam capazes de nortear as ações a serem implementadas para se obter uma escola que cumpra com esses objetivos. As características-chave propostas por Sammons (2008) têm sido reconhecidamente um desses elementos avaliativos capazes de proporcionar melhor entendimento dos complexos processos que se realizam nas unidades escolares. Essas características-chave nortearam esta pesquisa, as quais são aspectos sempre presentes nas

escolas e carregam, em si, possibilidades de compreendermos melhor o cotidiano escolar. Assim, utilizamos essas características como referência para entender como funciona tanto a Escola A quanto a Escola B.

O intuito era verificar, por meio do estudo de caso, como as características-chave estão delineadas nessas escolas e, a partir desses achados, fazer reflexões que também nos aproxime dos conceitos desenvolvidos na literatura sobre a Eficácia Escolar.

Entre as 11 características desenvolvidas por Sammons (2008), procuramos focar este estudo na gestão da escola. Dessa forma, utilizamos os critérios: 1) “liderança profissional; e 2) objetivos e visões compartilhados”. Centramos os nossos esforços para entender como funciona a gestão nas escolas e perceber, também, se os gestores, neste caso, a diretora e a orientadora pedagógica, a partir da sua atuação, têm conseguido propiciar a professores e alunos condições suficientes para que suas escolas possam ser chamadas de escolas eficazes, e isso significa ir para além do desempenho no IDEB, hoje considerado o elemento principal de avaliação das escolas.

3.1. A visão dos gestores

O nosso intuito foi entender os objetivos e visões compartilhados na escola, tendo a liderança como foco central. Assim, a seguir trazemos o esboço do que as diretoras nos disseram durante as entrevistas, referindo-se tanto sobre a maneira de pensar a escola quanto sobre a prática desenvolvida por elas no cotidiano.

3.1.1. Liderança Profissional na Escola A segundo a diretora

Começando pela diretora da Escola A, achamos prudente indagar sobre a função como diretora propriamente; o intuito era entender como a diretora avalia a sua função, e para isso optamos por fazer a compreensão sobre as realizações atribuídas por ela à sua própria atuação, como também as suas frustrações em não conseguir realizar determinadas metas. Vale destacar que esse tipo de avaliação se faz importante porque, na escola, tanto sentimentos de realizações quanto sentimentos de frustrações ocorrem o tempo todo, e, mesmo sendo considerados de ordem mais subjetiva, certamente têm peso sobre as ações do profissional da Educação.

Sobre a sua função propriamente, a diretora nos informou que gosta do que faz enquanto líder. Contudo, de forma negativa e com ares de cansaço, ela se diz sobrecarregada.

Nas suas palavras: “o trabalho da direção é fazer de tudo um pouco, nós temos que fazer de tudo”. Ao falarmos sobre as possíveis realizações, foi perceptível que há certo orgulho por estar à frente da escola. Ela diz: “o nosso desafio maior foi quando eu cheguei aqui, nós tínhamos 150 alunos... Hoje nós estamos com 1015 alunos porque eu fui buscar nas casas”.

Sobre as frustrações, a diretora da Escola A relatou sobre a violência, algo que se faz presente na realidade de muitas escolas do país, isto é, a violência fora e dentro da escola. Ela explicou:

A frustração maior é nós não termos segurança (...) tivemos pessoas da comunidade invadindo a escola armado (...). Quando eu entrei aqui, o meu maior problema mesmo foi a droga que existia aqui dentro, eles vinham cheirar e fumar aqui dentro (...) é um bairro violento, tá?

Tanto as frustrações quanto as realizações demonstradas por essa diretora são interessantes observações que concorrem para o que os estudos ingleses relatam ao mencionar a importância de a liderança ser sensível ao contexto em que está em particular de organização da escola. Podemos dizer que essa sensibilidade pode ser medida, nesse caso, pelo fato de que a escola aumentou o seu número de alunos pela presença constante da diretora na comunidade, convidando os alunos, batendo de porta em porta, conforme ela relatou.

Esses são fatores que podem dificultar ou não a forma como a liderança pode iniciar e assegurar o processo de melhoramento da escola Sammons (2008). Dificultar ou não, porque sabemos que existem escolas com situações semelhantes ou piores em relação à violência, por exemplo, e, mesmo assim, conseguem atingir bons resultados. De todo modo, o interessante é focarmos a realidade dessa escola naquilo que pode ser falha ou acerto e que propicie melhores ou piores resultados.

Apesar de se posicionar mais desgostosa com a situação real da escola, visto também os muitos anos de trabalho desempenhado, foi perceptível que, de uma forma ou de outra, talvez até mesmo por já trabalhar ali havia alguns anos e, por isso, acompanhar a história da escola, percebemos nas falas ao longo da entrevista, mesmo demonstrando mais aspectos negativos que positivos. Demonstrou também segurança no que faz e na maneira como faz.

Entender como a diretora da Escola A pensa a sua função e enxerga o que é positivo e negativo nos levou a desejar compreender como está estruturada a gestão, nas palavras de Sammons (2008), como está estruturada a equipe escolar ou, ainda, a estrutura de uma liderança de sucesso, que deve ter um propósito forte, qual seja promover o envolvimento de outros funcionários no processo decisório e ter também autoridade profissional nos processos de ensino-aprendizagem.

Antes de entrarmos propriamente nas questões referentes à liderança profissional desempenhada nessa escola, procuramos entender, desta diretora, como são desenvolvidas as relações com a Secretaria de Educação. A respeito dessa questão, Sammons (2008, p.349) relatou que:

De muitas formas, cada escola é única porque possui suas características próprias moldadas por fatores tais como localização, características dos alunos, tamanho, recursos e especialmente, a qualidade de seus professores (REID et al., 1987). A esta lista podemos adicionar a história particular da escola, como também seu conselho, autoridade educacional local e influências nacionais.

A Secretaria de Educação em Campos pode ser considerada como esse conselho deliberativo que tem autoridade educacional e estabelece os processos educativos que as escolas no município devem promover. Dessa forma, durante a entrevista que já descrevemos anteriormente, separamos algumas questões sobre a secretaria municipal para introduzirmos o assunto: perguntamos à diretora da Escola A sobre a relação dela com a administração. Ela comentou da seguinte forma: “não tenho o que reclamar não”, referindo-se sobre as vezes que precisa de algo referente à SME.

Para entender melhor essa relação, perguntamos, então, sobre o posicionamento dela no dia a dia, isto é, se há relação cotidiana ou apenas pontual. A diretora, então, explicou que ocorre apenas quando é necessário e, mesmo assim, através de ofício, explicou: “a gente manda o ofício, exemplo: precisa de lâmpadas, manda ofício; bomba queimou, manda o ofício. Mas mesmo assim eu ligo muitas vezes, eu resolvo até por telefone quando é uma coisa rápida”. Nesse ponto, ela mencionou as decisões mais burocráticas que precisa resolver, e para isso depende das respostas vindas da SME.

A diretora explicou que essas resoluções são pedidas em outros setores designados para os mais variados serviços, isto é, com a secretária ela só tem acesso nas reuniões para diretores uma vez por mês. Na verdade, ela explicou que ocorrem reuniões pedagógicas e que normalmente no mês ela participa de pelo menos duas reuniões. Mencionou também que os assuntos são dos mais variados na reunião geral.

Quando perguntamos sobre o principal assunto tratado, ela teve dificuldades em responder. Percebemos que essa diretora não desenvolve a sua função muito direcionada também ao pedagógico, ou seja, ela logo chamou a vice-diretora pedindo ajuda, exclamou: “nessas reuniões pedagógicas que a gente vai, responde(para a entrevistadora) que sempre é você que vai...”, completou a vice: “o rendimento escolar. Isso que eles cobram da gente, bimestralmente”. A vice-diretora continuou:

É. Sobre as avaliações, é bem cobrado também da gente. É interna e externa. Interna também, porque eles exigem objetivo, exigem, é... por exemplo, um tema contextualizado com a realidade, com o momento que nós estamos vivendo. É sempre assim, as nossas reuniões são sempre voltadas pra isso, avaliações, resultado de rendimento.

Perguntamos, então, quando é o contrário, quando ela tem assuntos importantes a tratar, como faz para chegar à Secretaria. Nesse caso, ela mencionou que “ia pessoalmente e não costumam marcar para ir lá e que podem ir ‘a hora que for necessário’”.

Quando fazemos essa relação entre o diretor e a Secretaria, fazemos pelo fato de que os líderes escolares, principalmente nas escolas municipais, dependem exclusivamente das diretrizes elaboradas e repassadas por esse órgão, uma vez que as instituições de ensino são “governadas por regras e normas de comportamento bem estabelecidas e adaptadas para ter estabilidade” (SAMMONS, 2008, p. 349-350).

Para verificar essa questão, perguntamos sobre a equipe escolar de gestão ou, mesmo, se há uma equipe gestora. Sammons (2008) chamou de “enfoque participativo”, em que há o compartilhamento de responsabilidades. De acordo com a diretora, na escola “todo mundo contribui, chega junto”, e de forma interessante, destacou o “moço” da Secretaria em que “tudo é ele, ele mexe, prestação de contas, ele me ajuda a fazer, ele é assim essencial”. Explicou também que cada um tem o seu serviço, seu setor, “e a gente não tem problemas, assim de tá tendo que chamar a atenção, mandando fazer. Cada um sabe o que tem que ser feito”. Explicou ainda que na escola existem os funcionários da cozinha, porteiros, vigias e da limpeza, que são terceirizados. Não tem problemas com esses funcionários e, por ser “reclamona”, rapidamente é atendida por eles ou pelo supervisor geral. Apenas no decorrer da conversa é que foi possível verificar como ela distribui as funções entre as duas vice-diretoras e a Orientadora Pedagógica (OP).

Entender como está estruturada a equipe era fundamental para darmos prosseguimento à verificação do enfoque participativo mencionado por Sammons (2008). Essa autora explicou ainda, tomando por base os estudos de Mortimore *et al.* (1988a), que o envolvimento do vice-diretor em decisões políticas, assim como o de professores em questões administrativas e no planejamento curricular, bem como as consultas sobre os gastos e outras decisões políticas, está relacionado à eficácia escolar, está “associado a outra característica importante da escola: o quanto a sua cultura é colaborativa (p. 354)”.

Para entender essa função colaborativa, buscamos compreender os aspectos referentes a reuniões e planejamentos vivenciados pela equipe escolar. De acordo com a diretora, a falta de

mais uma Orientadora Pedagógica é um fator muito sério para a escola, que tem número elevado de alunos. Nas palavras dessa diretora: “nós só temos uma OP, entendeu? Isso é uma loucura, uma loucura”. Essas palavras nos proporcionam compreender que o turno da tarde acaba ficando desprovido de orientações pedagógicas mais específicas, uma vez que a vice-diretora acumula mais uma função que, de acordo com o cargo que exerce, não é essa a sua função específica, sendo, então, mais uma atribuição realizada quando pode e da maneira que pode.

Explicou ainda que na organização de planejamentos de aulas a OP do segundo segmento é quem realiza. Para o primeiro segmento, o planejamento é realizado pela vice-diretora da tarde. Em relação aos eventos realizados, como as festas juninas, semana da criança, entre outras, eles são organizados pela vice-diretora da manhã, a mesma que esteve presente em parte das entrevistas. Foi ela quem nos informou sobre como eram organizados tais eventos, a pedido da diretora, e para isso nos mostrou seu planejamento sobre uma culminância do projeto sobre o folclore que iria ocorrer na sexta-feira seguinte.

Um dado interessante observado pela diretora em relação às reuniões da escola foi o fato de ela ter mencionado que lá ocorrem muitas assembleias. Ela explicou:

(...) nós aqui, por exemplo, nós nos reunimos pra fazer assembleia. É. Constantemente quando chega a verba tem que fazer assembleia pra ver com os professores qual é a prioridade, o mais necessário pra comprar. Aí tem que fazer essa assembleia também com a comunidade, com os pais de alunos. Então, nós realizamos isso tudo, assembleias aqui acontecem bastante.

A maioria das reuniões, segundo a diretora, acontece sempre no meio do expediente, em que os alunos são dispensados, quando possível, mais cedo e eles aproveitam para se reunir ou, ainda, nos sábados letivos.

Quando perguntada sobre o clima dessas reuniões – item importante apontado por Sammons (2008) ao mencionar sobre a participação institucional e colaboração de todos como quesito relacionado aos objetivos e visões compartilhados, fatores importantes para o desempenho da escola –, a diretora explicou que o clima é muito bom, mesmo com aqueles que não querem contribuir, mas que, no final, acabam entendendo que é melhor colaborar do que resistir.

Conforme percebido por nós, a diretora tinha papel preponderante sobre esses momentos na Escola A. Mesmo quando pedia ajuda à vice-diretora da manhã para nos responder algumas questões, ela demonstrou domínio da situação. De acordo com os estudos

de Gray (*apud* SAMMONS, 2008, p. 352), o diretor pode ser o “agente-chave de mudança para muitos dos fatores que afetam a eficácia escolar”.

Após entendermos como a escola está estruturada em suas principais funções, passamos a conversar sobre a atuação propriamente da diretora. A princípio, quisemos entender como se dá a sua atuação diretamente com os professores, ou seja, já que os funcionários são terceirizados, como fica a escolha dos professores para a escola, ela participa nesse processo? A diretora deixou claro que não, explicando ainda que o processo todo é feito pela Secretaria e, nas suas palavras, “quem vier veio”, por meio de contratação ou concurso.

Os professores são encaminhados para a escola, onde são orientados por ela mesma ou pela OP e, quando eles demonstram dificuldades por estar iniciando a carreira, logo são encaminhados para o setor pedagógico na SME, onde são orientados. Ela explicou que “tem reuniões pedagógicas sempre para os professores, por ano de escolaridade” e que as reuniões são organizadas pelos coordenadores de campo.

Seguindo nessa mesma linha de pensamento sobre a atuação da diretora como agente-chave de mudança, quisemos entender como se dava a comunicação na escola. Para essa diretora, a comunicação se fazia, principalmente, em reuniões e, se de acordo com essas reuniões, precisar falar com os alunos, tanto ela quanto as vices ou, mesmo, a OP vão até as salas de aulas dando os avisos. Usam também como meio de comunicação com os docentes as mensagens no celular, e-mail e o mural da sala dos professores.

Se o líder deve ser firme e objetivo, deve também ser um “profissional que lidera”, sendo esse o terceiro item que fecha o delineamento dessa característica-chave. Sammons (2008) mostrou que o diretor deve ter o envolvimento e conhecimento sobre o que acontece na sala de aula, incluindo currículo, estratégia de ensino e monitoramento do progresso do aluno (RUTTER *et al.*, 1979; MORTIMORE *et al.*, 1988a).

Nesse sentido, achamos por bem entender como era o conhecimento da diretora em relação aos alunos. Ela explicou que, com relação aos alunos:

Vou à sala quase que todos os dias. Quase todos os dias, o aluno tá ali, não subiu pra sala, eu vou lá e levo pra sala. Se acontece alguma coisa, eu vou na sala, pra não falar com um só, falo com todos: ‘gente ó o valor, vocês tem professores maravilhosos, vocês ficam perdendo aula, matando aula, vocês só estão perdendo.’ Eu vou orientando, vou dando exemplos entendeu?

Quanto à relação com os professores e funcionários, explicou que procura manter uma relação de sinceridade, em conversas individuais, e acredita que todos agem da mesma forma

com ela. Quando perguntada sobre o trabalho desenvolvido pelos professores, ela me explicou que “você observa, né? Porque pra eu observar tudo também é difícil. Mas eu observo”, e continuou:

Olha, quem observa na verdade mesmo é a OP, porque a gente não está na sala de aula, né? Mas você vê o envolvimento deles. Eu vejo assim, quando geralmente tem o planejamento eu entro na sala, eles estão planejando, estão conversando, então você percebe, eu percebo mais por ali. E eu também tenho um neto que estuda aqui, né? Então, eu vejo pelos conteúdos e tal. Quando ela chega em casa comenta, entendeu? Ah professor tal fez isso assim, assim e assim, então você vê. Eu tenho uma mais um pouco de facilidade de observar por causa disso. Eu tenho quatro netos aqui.

Todas essas questões são muito importantes de serem observadas porque, de acordo com os estudos, os impactos que o diretor pode causar estão muito mais voltados para a “influência que ele exerce na cultura da escola e dos professores, nas atitudes e nos comportamentos, os quais, por sua vez, afetam as práticas de sala de aula e a qualidade do ensino e aprendizagem” (SAMMONS, 2008, p. 355).

3.1.2. Objetivos e Visões Compartilhados na Escola A segundo a diretora

Na pesquisa feita por Sammons (2008, p. 355), foi encontrado que:

Escolas são mais eficazes quando os membros da equipe chegam a um consenso a respeito dos objetivos e valores da escola, quando eles colocam isso em prática, através de maneiras consistentes e colaborativas de trabalhar e de tomar decisões.

Dessa forma, procuramos focar questões, para nós relevantes, que nos auxiliassem a entender como a diretora pensava a escola em que era líder e como promovia ou aceitava receber colaborações dos colegas de trabalho, dos alunos e da comunidade.

Achamos importante saber se na escola existia um Projeto Político-Pedagógico (PPP) logo no início, pois sabemos da importância do documento que, quando bem elaborado, pode auxiliar no desenvolvimento pedagógico da escola e fazer participar toda a comunidade de dentro e de fora da escola.

A diretora afirmou que a escola possuía um projeto desses e apresentou o documento no mesmo instante, explicando que “a Secretaria já manda os conteúdos programáticos para o ano todo; então, cada professor tem o seu conteúdo, sabe o que ele tem que dar por bimestre”.

Explicou ainda que o PPP foi elaborado em mais ou menos quatro reuniões marcadas pela Direção, juntamente com professores, a OP e umas quatro ou cinco mães presentes.

Como o PPP deve ser um documento elaborado com colaboração, fizemos a leitura dele e observamos que continha diretrizes, estavam explícitas, mas não aprofundavam questões mais relativas à filosofia da escola, por exemplo. Em nenhum momento alguém mencionou alguma abordagem teórica desenvolvida ali.

E para entender como é pensada essa estrutura de colaboração que a escola deve procurar desenvolver de acordo com os estudos de Sammons (2008), procuramos compreender como nessa escola eram tomadas as decisões, se havia concretamente participação de todos. Conversamos também sobre os incentivos para a participação, no sentido de haver ou não elogios por parte da Direção.

A diretora mencionou que, geralmente quando acontece um evento, ela elogia no outro dia a todos que participaram e, para fazer chegar esse elogio, algumas vezes procura utilizar cartazes. Se algum professor faz algum trabalho diferenciado com a turma, também é elogiado, seja particularmente em conversa individual ou na presença dos alunos na hora do Hino Nacional, por exemplo.

Enfaticamente, ela disse: “eu creio que isso que a gente faz vai incentivando o outro a fazer também. E quando o outro vê o colega sendo elogiado quer também, né? Então, acaba todo mundo participando”. Ao dizer isso, ela explicou que não via dificuldades em executar essa prática e que não “colocava peso nas palavras e ações” daqueles professores que não se interessavam muitos pelas decisões, e “seguem em frente”.

No que se refere à participação da comunidade na escola, normalmente os que mais estavam presentes “são os pais dos menores”, enquanto os pais dos alunos maiores, do Fundamental II, em sua maioria não compareciam à escola para acompanhar a vida acadêmica dos filhos.

A segunda rodada de perguntas foi elaborada a partir daquilo que está nomeado por Sammons (2008) como “Unidade de propósitos”, subitem dentro dessa característica-chave que é fator muito importante em que está enfatizada a importância de uma “visão compartilhada para elevar aspirações e promover um objetivo comum” (SAMMONS, 2008, p. 356). Dessa forma, buscamos entender como eram as atitudes da diretora em relação à aprendizagem dos alunos, se eram mais positivas; desejávamos também verificar a participação dela na vida dos alunos dentro da escola.

Ela explicou que via como boa a sua participação. Mesmo os alunos sendo rebeldes como normalmente dizem os professores, para ela não existem grandes problemas. E exemplificou:

(...) eu brigo com eles, chamo a atenção, exijo mesmo, mas tem aquela hora que eu acolho, entendeu? Que eu abraço, que eu dou um carinho, tá. Eu brigo muito por causa de uniforme, bermuda curta. Aí eu brigo, reclamo. Amanhã não vai entrar. Porque não pode ser assim. Aí elas ficam zangadas, depois elas vem, aí eu volto, falo com elas: ó, eu estou falando pra vocês pro bem de vocês, não é uniforme, não é isso aí. Aí a gente está desclassificando a escola. Vocês vindo com esse short curto vocês estão sendo até... estão correndo até risco lá fora. E nosso maior problema com aluno aqui é celular. O maior problema é celular.

Ao falarmos sobre os professores e as formas deles para lidarem com os alunos, até mesmo sobre as suas expectativas em relação à aprendizagem deles, a diretora da Escola A relatou que percebia que alguns demonstravam certa expectativa, já outros estavam ali porque tinham que estar, porque tinham que trabalhar, mas que, em sua grande maioria, havia envolvimento por parte dos professores. Explicou também que os professores e funcionários procuravam incentivar os alunos, mas que, mesmo assim, devido à realidade do bairro, eles não tinham interesse, eram dispersos e não tinham responsabilidade. Explicou que os pais, em sua maioria, só iam à escola porque tinham que receber o bolsa-família, e isso prejudicava a participação do aluno, que se via “solto”.

Algum professor, segundo a diretora, ia à quadra quando era necessário para buscar os alunos mais rebeldes; procuravam conversar com eles, mas, na falta do apoio e incentivo da família, ficava muito difícil conseguir progressos. Ela classificou que esse era também o maior problema da escola.

Ao falarmos sobre o ambiente de trabalho desenvolvido na escola, mais uma vez ela explicou que “a aprendizagem aqui não é melhor porque a maioria dos pais não chegam junto. Os professores aqui, eles fazem, eles exigem do aluno sim”. Em seguida, relatou que o ambiente da escola contribuía, mas a escola também poderia ter mais opções, como o quadro interativo, que foi enviado pela prefeitura. Ao apontá-lo como material didático para auxiliar a prática dos professores, ela deixou claro que esse quadro era um exemplo didático que auxilia na aprendizagem, mas ainda faltavam muitas coisas que poderiam melhorar ainda mais o ambiente.

Satisfeita com essa resposta sobre o ambiente, passamos a conversar sobre as reuniões e os diálogos ocorridos nesses momentos, a fim de proporcionar maior consenso. A diretora

positivamente afirmou que as reuniões “têm trazido muitos resultados” e explicou que ela e as suas duas vices normalmente eram quem conduziam todo o processo. Explicou ainda que, inicialmente, passavam uma mensagem de acolhida, depois expunha a pauta e iam passando tópico a tópico, recebendo sugestões ou esclarecimentos sobre a aceitação ou não dos professores a respeito dos assuntos tratados ou, mesmo, sobre o que precisava ser melhorado. Nesse instante, aproveitamos para saber como ela agia quando não havia consenso nessas reuniões. Ela explicou que “infelizmente, aí você tem que impor, né”, e, na maioria das vezes, mesmo conseguindo estabelecer um bom diálogo, apesar de o grupo não ser muito questionador, ela precisava se impor em alguns momentos.

Explicou que há aqueles que não falam a mesma linguagem da maioria, mas isso se resolvido com o tempo, e eles acabam chegando à conclusão do que foi resolvido pelo número maior de professores. Mencionou também que aqueles que não gostam de participar dão um jeito de pegar um atestado do médico para não participar, dando exemplo de professores que sempre faltam a eventos como a Festa do Folclore, que foi a festa mais recente no período em que realizamos as entrevistas.

É importante ressaltar ainda sobre a questão da falta de consenso, conforme enfatizou a diretora: “É SEMPRE ASSIM, NÉ? Só eu. Tudo de ruim só eu que faço. Dependendo da gravidade, tem que ser na mesma hora”, demonstrando ares de descontentamento.

É interessante observar que na riqueza de todas essas falas encontramos eco na literatura sobre as características-chave, especialmente sobre o item relacionado aos objetivos e visões que a escola deve procurar trabalhar, levando em consideração a unidade de propósitos. Encontramos nos dizeres de Sammons (2008, p. 356) que, na maioria dos estudos realizados sobre as organizações eficazes, está enfatizada a importância que a visão compartilhada exige, isto é, ela pode promover um objetivo comum: elevar aspirações, e essa questão é “particularmente importante em escolas que são desafiadas a trabalhar em direção a objetivos difíceis e frequentemente conflitantes, muitas vezes sob pressão externa”, como é o caso dessa Escola A.

Em relação ao consenso, Sammons (2008, p. 357) aprofundou ainda mais o seu estudo, mostrando que, além do consenso, deve existir na escola uma abordagem consistente feita especialmente pelos professores, aderindo “a abordagens comuns e acordadas em relação a tópicos, como avaliação e cumprimento de regras e políticas referentes a prêmios e sanções”, conforme também mencionado nas características sete e oito sobre o “Incentivo positivo e o monitoramento do progresso do aluno”.

Nesse aspecto, tomamos como base para responder a essa abordagem comum o subitem “Prática consistente”, que está vinculado à unidade de propósitos e, por isso, para ser observado e desenvolvido é necessário que a escola tenha programas curriculares e métodos de ensino inter-relacionados.

Para melhor entender esse aspecto na Escola A, desejamos entender as abordagens comuns em relação à avaliação, cumprimento de regras, prêmios e sanções. Para isso, perguntamos tanto sobre a avaliação externa, já que estávamos ali por causa dela, como também sobre as avaliações internas.

Quanto às avaliações externas, a diretora explicou que entre eles é necessário conversar sobre as avaliações externas, até para tirar as dúvidas, assim como ver o que podem melhorar. Já para os pais ela mencionou que o interesse a respeito da avaliação tanto externa quanto interna se dá mais pelo interesse em receber o Bolsa-Família.

Ao se referir ao processo de avaliação interna propriamente, a diretora explicou que, em geral, a escola envia um calendário para casa, mas, infelizmente, os pais não trazem as crianças e há aquelas que faltam a semana inteira. Segundo a diretora, essa é uma questão de entrave para o processo avaliativo como um todo. Explicou que a avaliação é bimestral e contém atividade avaliativa e participativa. Enfatizou ainda que:

(...) se o professor, ele for bastante observador? Ele sabe muito bem quando o aluno dele precisa ou quando não precisa de uma avaliação escrita, né? Porque se eu conheço meu aluno, se eu sei que meu aluno participa das aulas, faz as atividades, faz os trabalhos que eu mando, mas na prova ele não foi bem, algum problema tá acontecendo, tá? Então, bom, isso é coisa minha tá? Eu professora.

Seguindo nessa linha de raciocínio sobre a importância da prática consistente, Sammons (2008, p. 357), ao se referir aos estudos de Rutter *et al.* (1979), mostrou que a disciplina é um valor importante que deve ser bem desenvolvido na escola. Ela orientou que:

(...) as abordagens consistentes em relação à disciplina, e demonstrou que os alunos têm maior probabilidade de seguir princípios e diretrizes de comportamento quando eles entendem que os padrões de disciplinas são baseados em expectativas gerais estabelecidas pela escola, em vez de um capricho de um professor em particular.

Quanto a regras, a diretora mostrou que a maior dificuldade com os alunos se refere ao boné, ao celular e à saída deles o tempo todo para ir ao banheiro. Disse ainda que, quanto ao

banheiro, o professor normalmente permite que saiam, pois ela percebe que eles têm medo dos alunos. “São poucos aqueles professores que dizem não para o aluno. Se o aluno falar mais alto um pouquinho, ele já abaixa”. Mencionou ainda que uma professora abandonou o trabalho porque o aluno lhe fez um gesto obsceno.

Quanto às abordagens a respeito da disciplina, Reynolds (1976) chamou a atenção para a importância de se evitar uma abordagem rígida e coerciva em relação à disciplina (*apud* SAMMONS, 2008, p. 357). Foi interessante observar, na fala da diretora, as dificuldades que praticamente todos os professores têm de se impor com autoridade sem ser autoritário e quanto essa questão tão importante, principalmente pela realidade presente ali, era realizada, ao que tudo indica, mais pela diretora do que pela equipe escolar.

O terceiro e último subitem dessa característica-chave se relaciona à “Participação institucional e colaboração”, em que estão relacionadas as decisões colegiadas e a colaboração como condições importantes no que se refere à unidade de propósitos. Assim, a diretora explicou que os colegas acabavam se contagiando, mesmo não sendo 100%. Já os alunos sempre permaneciam na escola, ficavam perturbando e não iam embora, o que para ela era uma forma de eles mostrarem que gostavam de estar ali e sentir-se parte da escola. Os eventos eram realizados na quadra em horários distintos e divididos por segmento, mencionando atrações como a “festa das mães”, “aniversário da escola”, “desfile de Sete de Setembro”, a “Festa do Natal” e a “Festa da Primavera”.

Quanto à colaboração nos eventos, ela explicou que todos participavam, alunos, alguns pais ou responsáveis, os quais também a equipe gestora não “faz mais tanta questão de convidar”, razão por que esses momentos ocorriam em horário regular de aula, após o recreio. A diretora explicou que não faziam mais eventos maiores nos finais de semana pelo fato de terem ocorrido muitos problemas, como brigas sérias entre mães, o que, com muito custo, conseguiram resolver. De todo modo, normalmente tanto os alunos quanto os professores, segundo a diretora, colaboravam antes, durante e depois dos eventos.

A realidade encontrada na Escola A se mostrou cheia de dificuldades e desafios a serem enfrentados. Para Mortimore *et al.* (1988a), em relação à participação institucional e colaborativa, é necessário que os professores se envolvam nas tomadas de decisões e no desenvolvimento das diretrizes escolares para criarem um sentimento de “posse”. Os estudos desses autores (*apud* SAMMONS, 2008, p. 358) são esclarecedores e nos auxiliam a pensar nas afirmações feitas pela diretora sobre a Escola A, quando explicam que “tal envolvimento representa somente um aspecto da participação institucional. Até certo ponto, a contribuição

ao desempenho vem de um forte sentimento da comunidade, entre funcionários e alunos, estimulados por relações recíprocas de suporte e respeito”.

Terminada a entrevista, poucos foram os nossos contatos com a diretora ao longo do tempo que estivemos na escola; encontrávamos mais a vice-diretora, que sempre nos auxiliava quando necessário. Dessa forma, com o resultado do IDEB que foi divulgado em setembro de 2014, referente às avaliações aplicadas em 2013, observamos que a Escola A obteve melhor nota, chegando a atingir um nível acima de 3 e ultrapassando a meta esperada. Resolvemos perguntar a essa vice-diretora sobre este resultado da escola nas avaliações do 5º ano em 2013, pois queríamos saber como a gestão da escola enxergava a melhoria do desempenho da instituição. Ela atribuiu o resultado positivo aos professores, pois, nas palavras dela: “temos ótimos professores, somos um grupo que se ajuda”. Pelo fato de ter um grupo bom, como também salientou a diretora, a atribuição ao melhor resultado se deveu ao desempenho deles nos trabalhos que vinham realizando.

3.1.3. Liderança Profissional na Escola B, segundo a diretora

No dia da entrevista mais profunda com a diretora da Escola B, fizemos basicamente da mesma forma como na Escola A: num bate papo e, mediante autorização, fomos gravando a conversa. Iniciamos por questionar sobre a sua função como gestora, se ela gostava do que faz? Recebemos uma afirmação negativa e com ares de cansaço parecido com o que nos relatou a diretora da Escola A. Nas palavras dela, em alguns momentos do seu cotidiano se sentia sufocada e descontente com o cargo que exercia, e explicou: “a gente não tem muito apoio não. A gente tem que se virar aqui dentro da escola”, relatando sobre a quantidade de atividades que ela desempenhava para além das suas atribuições como diretora.

Como ela mesma relatou, já eram 34 anos trabalhando sempre ali, e a maior saudade era da sua sala de aula, pois lá ela se sentia mais realizada e, principalmente, com maior autonomia para resolver questões. Ela foi vice-diretora por 12 anos na Escola B e assumiu a Direção por meio de nomeação feita pela prefeita em 2012. Em 2013, houve eleição, e ela foi escolhida como diretora novamente em chapa única.

Diferentemente da diretora da Escola A, ela não mencionou suas ações, afirmando apenas que era lógico que tinha realizações nos 34 anos de trabalho, mas, em seguida, comentou a respeito da saudade que tem da sua sala de aula.

Quando passamos a falar sobre as suas frustrações, a diretora expressou:

É ver que a cada tempo tem uma educação mais precária, alunos indisciplinados, isso aí é a coisa pior que tem. E a gente não vê a participação dos pais, os pais não chegam junto com a escola pra gente tá melhorando essa situação. Essa é a minha maior frustração.

Ao escolher iniciar as entrevistas em profundidade abrindo a discussão sobre as realizações e frustrações enfrentadas na realidade das escolas, foi proposital porque sabemos que uma liderança profissional não se faz sozinha e não está isenta dos revezes ou alegrias sentidas pelos seus líderes influenciando toda uma equipe de trabalho.

Antes de falarmos sobre a equipe de trabalho propriamente, conversamos sobre a relação dessa diretora com os gestores da Secretaria de Educação. Explicamos a ela que, como estamos conhecendo o processo de liderança nas escolas escolhidas e percebemos que esses líderes estão muito ligados à maneira como a Secretaria funciona, iríamos conversar sobre as relações com a Secretaria. Primeiramente, questionamos sobre a relação dela com os gerentes educacionais. A diretora mencionou que todas as vezes que precisou foi atendida. Sobre o seu posicionamento, ela logo disse que não existe um trabalho para construir processos escolares juntos. Nas palavras dela:

(...) eu junto todos os problemas e levo. É o que eu falei pra você, isso aí pode ser resolvido assim ‘mais você que sabe’, a gente nunca, ou então quando eu ligo pedindo uma opinião sobre determinado assunto que eu tenho que resolver, a gente não tem muita ajuda não, a gente tem que resolver mesmo sozinha e é elogiada quanto menos trabalho você leva, quanto menos coisa você leva pra lá melhor é o seu trabalho na escola, é assim que é avaliado. Quanto menos problema você leva para a secretaria de educação, melhor é a sua administração, pra você vê que não há um entrosamento maior pra poder tá ajudando a levantar isso, entendeu?

Explicou também que há reuniões para diretores e, diferentemente da referência sobre reuniões dada pela diretora e pela OP da Escola A, ela mencionou que as reuniões “antigamente era todo mês, agora é por bimestre e, tá menos, mas eu sou solicitada sim pra reuniões”.

Quando ocorriam essas reuniões, a diretora disse que o primeiro assunto e também mais frequente se relacionavam à verba que a escola recebia, mencionando que, “enquanto diretora, acho que tem que ter verba e tem que ter muita verba mesmo pra gente poder fazer mais alguma coisa. Mas, e, aí muita cobrança, cobrança, cobrança, cobrança, cobrança de tudo”. Ela afirmou ainda que “as reuniões é só assim: dando ordem, dando ordem, dando ordem, faz isso, faz aquilo e faz aquilo outro. Eu nunca participei de uma discussão pra melhoria de alguma coisa, é tudo pronto pra você executar, entendeu”.

Ela comentou que não havia momentos na reunião em que podem discutir questões e colocar a posição de cada diretor; apenas nos seminários organizados é que “tem até o direito de tá discutindo algum assunto entendeu”. Ela mencionou ainda que são 120 diretores e todos têm que estar presentes; de acordo com ela, os diretores são muito “cobrados em relação a essa reunião mensal, se não for”.

Quando essa diretora mencionou a forma como eram organizadas as reuniões na Secretaria, ela nos faz refletir sobre um aspecto importante, já mencionado por nós, sobre a liderança profissional relatada por Sammons (2008, p. 352) como direcionador de uma escola eficaz, isto é, “o envolvimento de outros funcionários no processo decisório”.

Se os processos decisórios devem ser vivenciados com a presença de mais funcionários, voltamos a falar com a diretora sobre a equipe de trabalho, ou seja, este é um item essencial, como salientou Sammons (2008), uma boa equipe pode promover o sucesso da escola.

Ao mencionarmos a equipe de trabalho como uma questão posta na literatura que está diretamente ligada ao “enfoque participativo”, item que compõe essa característica-chave, a diretora da Escola B explicou que nessa escola existe uma equipe e que ela está composta por uma vice-diretora, a secretária e suas auxiliares e as duas orientadoras pedagógicas.

Das pessoas que mais contribuem nessa equipe, com firmeza e segurança, a diretora afirmou que era a vice-diretora, em seguida as funcionárias da secretaria. Em relação as orientadoras pedagógicas, afirmou com cuidado dizendo que já foram mais participativas antes, profissionais com as quais podia contar sempre, mas que atualmente não estão desempenhando mais as suas funções como antes, fazendo o que lhes é devido ou, às vezes, até mesmo deixando de fazer por compromissos pessoais. Entender esse papel da equipe é importante porque, para Sammons (2008), o líder deve envolver outros funcionários no processo decisório e, nas palavras dessa diretora, pudemos observar a necessidade que ela tinha de maior contribuição para as decisões que precisa tomar e das dificuldades para isso ao relatar sobre as orientadoras pedagógicas.

Para compreendermos melhor a forma como essa diretora procurava desenvolver sua função naquilo que Sammons (2008) chamou de liderança “Firme e objetiva”, procuramos entender como se dá especificamente o seu trabalho. Ela nos informou que estava na escola todos os dias, ausentava-se apenas quando tinha que ir à Secretaria ou por motivos pessoais urgentes, mas, mesmo assim, tinha a sua vice que respondia plenamente na sua ausência. Relatou que procurava acompanhar todo o trabalho desenvolvido na escola, mas frisou que o seu forte mesmo era o pedagógico. Contou que conversava com todos, especialmente com os

alunos, e estes também a procuravam muito. Explicou ainda que, assim como na Escola A, na Escola B também havia funcionários terceirizados e não eram muitos, reclamando que essa menor quantidade prejudicava em relação à quantidade de serviços. Mencionou também sobre a necessidade que sentia de sempre fazer reuniões com eles e nunca enfrentou maiores problemas.

A respeito dos professores, concursados ou contratados, dentro das atribuições da diretora não estava o acompanhamento de professores, como também nos informou a diretora da Escola A. Quando é necessário fazer um acompanhamento, este era desempenhado pela coordenação de área da SME.

Na literatura encontramos que “em escolas eficazes diretores dão grande ênfase ao processo de recrutamento e mostram a importância do consenso e unidade de objetivos entre membros da equipe de gestão” (SAMMONS, 2008, p. 353). Como pudemos confirmar, a questão do recrutamento não passa pelas escolas, e tudo deve ser resolvido pela SME.

Apesar de essa diretora estar na escola há 34 anos, sendo, portanto, a profissional mais antiga presente ali, para Sammons (2008) um diretor eficaz não é aquele que está na escola por tempo maior de casa; ao contrário, essa autora explicou que esse líder precisa ter uma “liderança profissional”, subitem presente nessa característica-chave que se reflete na ação do profissional ao se envolver com a escola como um todo, ou seja, aquele profissional que tem conhecimento sobre o que acontece na sala de aula, que conhece o ensino ministrado ali, entre outras questões.

Já que essa diretora não tinha acesso ao processo de recrutamento, quisemos entender se existe algum trabalho da Direção com os professores, ou seja, se ela faz acompanhamento dos professores e funcionários no dia a dia. Ela esclareceu que procurava estabelecer um relacionamento muito claro e de trocas, isto é, o “olho no olho”, e, apesar de afirmar que conhecia o trabalho desenvolvido por eles, quando perguntamos de que maneira eles o realizam, ela afirmou:

Conheço mais ou menos, né? Não dá pra eu saber muito sobre isso, mas eu percebo e eu fico muito de olho nas avaliações. Esses dias mesmo eu peguei uma avaliação aqui e disse: “não vai ser aplicada, não vai, porque, senta aí e olha isso, isso, isso e aquilo, não vai e tal”. Não é desfazer do trabalho do professor, mas eu acho que tem coisas que é óbvio, né? As vezes assim, eu consigo ver mais isso é quando as prova estão ali para xerocar, eu aproveito aquele momento e vou lá, eles nem sabem que eu tô olhando a prova deles, né? Mas aí é aquela história assim, eu vou primeiro aonde eu tenho que ir, eu pego aquela prova e mostro pra coordenação, sei que aquela prova já foi mostrada pra coordenação, mas ela achou que tava boa e aí, eu não sei se não quer ficar mal com o professor, eu acho que a gente não fica mal em momento nenhum se a gente souber falar, não é? Eu chego pro professor, “professor, olha isso aqui, professor, porque isso assim não dá pra melhorar? Não dá pra botar assim e assim”, eu dou opinião, as vezes eu não posso dar opinião no conteúdo que ele tá trabalhando porque as séries mais adiantadas

eu não domino. Mas quando é sexto ano eu domino tudo do sexto ano, então eu troco ideias com ele porque existe em mim uma experiência muito grande de sala de aula, né? Eu não sou uma diretora que caí aqui de paraquedas, eu tenho toda uma história, tenho toda uma experiência, então eu troco essa experiência com o professor.

As falas supracitadas nos remetem ao que Sammons (2008) chamou de prover uma variedade de apoios ao professor, isto é, dar assistência, locomover-se na escola, manter conversas informais com os professores. Todas as situações citadas pela diretora da Escola B podem afetar diretamente as práticas de sala de aula e, por assim dizer, a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.

3.1.4. Objetivos e Visões Compartilhados na escola B segundo a diretora

Por objetivos e visões compartilhados, entendemos que têm a ver com a maneira pela qual a escola busca estabelecer suas relações e, para isso, a comunicação clara e uma boa organização de reuniões, por exemplo, são condições essenciais para a eficácia escolar. Sammons (2008) explicou que, para além da comunicação e do estabelecimento de consensos, a realização de práticas mais coerentes em relação ao que se discursa na escola, permite que ela se torne uma instituição de sucesso, enfocando um trabalho de colaboração na hora de tomar decisões, isto é, com a participação de todos.

O que se quer dizer é que, para o desempenho da escola ser sucesso, há que se levar em consideração vários processos que contribuem para tal, e isso significa que, para além da aprendizagem, os processos decisórios são importantes e não podem ocorrer sem reuniões e planejamentos bem elaborados.

Ao entrevistarmos a diretora da Escola B, logo questionamos sobre a participação de todos os membros da equipe escolar e queríamos saber se todos procuravam compartilhar ideias ou, mesmo, aderir ao que ficou decidido em reuniões ou planejamentos.

Como resposta inicial, a diretora lançou duas perguntas interessantes: “já pensou se a gente lança uma ideia e ninguém entra nela? Eu vou ficar perdida, né?”; em seguida, afirmou sobre a importância desse aspecto e explicou que, na escola, todos costumam aderir e compartilhar as ideias, porque todos desejam o melhor ali. Quando uma ideia é vinda de um órgão maior como a SME, ela explicou que eles têm que aderir e cumprir, porém, quando o resultado não é positivo, eles acabam fazendo do jeito deles com o desejo de que dê certo.

Para entender um pouco mais essa questão do compartilhamento de ideias, perguntamos à diretora se a escola promovia eventos. Ao perguntarmos sobre essa questão, queríamos entender como a equipe escolar se envolve para a realização desses eventos. A diretora da Escola B explicou que, para promover eventos atualmente na escola, há muitas dificuldades pelas questões burocráticas, como: chamar o corpo de bombeiros, uma ambulância, ver a quantidade de alunos participantes e o horário de encerramento, entre outras questões. Assim, antes eles faziam mais eventos e, agora, resolveram realizar os eventos no horário de aula ou sábado letivo; ela citou alguns: festa das mães, festa junina, festa da primavera e festa de aniversário da escola, entre outros.

Entendida a existência ou não dos eventos, quisemos saber como era a participação dos alunos e professores nesses eventos? De acordo com a diretora, todos participaram desses momentos, e os professores, por exemplo, começaram seu trabalho até mesmo antes, na sala de aula, preparando os alunos para apresentar algo.

Quanto à participação dos pais, ela explicou:

(...) a festinha está aqui, a gente deixa muito claro, não faz convite a ninguém, deixa muito claro para os pais: “se vocês quiserem vir, tirar uma foto”, porque os pais gostam de vir, tirar uma foto com a criança. Eles, ou vem mais cedo um pouco do que o horário de saída ou vem e participa a festa inteira com a criança. A gente deixa bem a vontade. Não deixa de fazer, mas é uma coisa interna.

Aproveitamos para saber sobre a participação efetiva da família na escola, e a resposta não foi muito diferente da Escola A. A diretora explicou que os familiares ou responsáveis só participavam quando eram solicitados e, mesmo assim, eram sempre, na maioria, as mães que apareciam. Disse também que a família não gostava de participar, e os que mais apareciam eram sempre os pais dos que menos precisavam. Então, questionamos se é importante incentivar os pais? A diretora prontamente disse que sim, porém ela exemplificou que o que mais incentivava os pais eram as questões relacionadas ao Programa Bolsa-Família, para o que eles prontamente apareciam; ela expressou: “aí fica difícil, né?!”

Quando perguntamos à diretora sobre os eventos sobre a participação dos professores, dos alunos e dos pais, o fizemos pelo fato de que a escola estava inserida não só em uma comunidade, como também na sociedade. A escola é sempre foco de pesquisa, como a nossa também é foco de projetos e até mesmo foco de políticos. Sobre a participação externa na escola, item mencionado por Sammons (2008) como fator importante, em que o diretor precisa saber administrar bem, isto é, a escola precisa estar sempre em contato com agentes

externos, até mesmo para possibilitar novas experiências, principalmente quando faltam recursos.

Pelo que nos relatou a diretora, o único projeto externo do governo federal de que a escola participa se chama “Mais Educação”¹³, assim como nos relatou a diretora da Escola A.

Continuando a nossa entrevista para entender melhor as características-chave na Escola B sob o olhar da diretora, procuramos conhecer o Projeto Político Pedagógico. Sabemos que este é um documento importante e que toda a escola deve ter, a diretora disse que ele existe, mas nós não conseguimos ter acesso e não foi sem insistência nossa, e todas as vezes que pedíamos para ter conhecimento, tanto a diretora quanto a vice ou a orientadora da manhã, não encontravam o PPP. De acordo com a diretora, o PPP foi elaborado e construído por toda a equipe administrativa, juntamente com alguns professores, e ela não mencionou a participação dos alunos nem dos pais.

Ao tentarmos conhecer o PPP, nosso desejo era compreender como estavam desenvolvidos os códigos de linguagem no ambiente da escola, isto é, entender se toda a equipe esforça-se para atingir uma proposta única que esteja ligada à filosofia estabelecida no projeto. Por isso, então, perguntamos sobre a forma como estava construída a linguagem na escola, a diretora mencionou a existência de uma linguagem comum, o que estava em consonância com o subitem estabelecido por Sammons (2008), chamado de “Unidade propósitos”.

Essa linguagem se dá de várias formas, no caso da gestão, fazer a promoção de objetivos comuns é um aspecto relevante para os estudos sobre a Eficácia Escolar. Para tanto, desejávamos compreender como esses objetivos chegam aos alunos e como a diretora procurava desenvolver sua relação com eles.

Sobre essa relação, ela relatou que, normalmente, é mais exigente, brava mesmo, e que pega “pesado” com os alunos, mas, ao mesmo tempo, procura mostrar que é necessário agir assim e que os alunos entendem essa sua maneira de ser. Nas palavras dela:

Tem coisas que eu falo que eu penso assim: ‘meu Deus, isso não é postura de uma diretora que tem a pedagogia, que tem a psicopedagogia, não é’. Mas as vezes eu tenho que ser dura, eu tenho que ser muito radical pra não ver as

¹³ O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.- <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16690&Itemid=1115>.

coisas cada vez pior. Porque eu sinto assim, de todos que tem na escola, até mesmo da vice, até mesmo das pedagogas, eu sinto assim, eles têm um respeito por mim muito grande. Por mais problemas que eles tenham aí com todo mundo, quando eu chego eu sei que aquilo toma outro rumo, não sei se é medo, eu tenho medo as vezes de ser medo de mim entendeu? Mas eu penso também que eu tenho que exercer essa autoridade. Mas eu penso também que tem que ser assim, porque se não for assim eu não vou conseguir muito porque as coisas estão muito difíceis, né?

A unidade de propósitos passa também pelas expectativas de trabalhos de toda a equipe escolar, e por isso perguntamos à diretora da Escola B se ela conseguia perceber tanto expectativas dela, dos professores e dos funcionários sobre os alunos, assim como incentivos para que eles estudem. A diretora nos explicou que consegue perceber sim e, normalmente, os alunos a procuram para contar sobre as propostas que os professores fazem.

Nessa mesma linha de pensamento, apoiados pela literatura sobre as visões e objetivos compartilhados na escola, quisemos também compreender como está construído o ambiente de trabalho na escola e se nesse ambiente há propósitos comuns. A diretora confirmou a existência desse propósito, ressaltando ainda que, sem um trabalho em que a linguagem seja coerente, fica impossível ter bons resultados. Explicou também que procurava observar essas questões sempre, uma vez que ela está todo dia na escola e constantemente conversa com os professores recebendo retorno como assiduidade e comprometimento.

Quisemos, então, saber se na Escola B há um programa de trabalho, e ela explicou que o programa de trabalho é realizado via SME e citou os horários de trabalho dela, dos professores e dos funcionários como item desse programa. Mesmo se referindo à SME como determinadora da estrutura de trabalho. Ela ressaltou que essa estrutura é avaliada por todos, inclusive pais, mas não mencionou de que maneira.

Para compreender melhor essa estrutura de trabalho, conversamos um pouco sobre as reuniões na escola. Nosso desejo era compreender se os diálogos eram desenvolvidos para estabelecer o consenso. A diretora disse que sim, que procurava ser muito objetiva; exemplificou sua maneira de falar em reuniões: “olha, estou aqui reunida com vocês porque nós temos isso, isso e aquilo, então vamos ver como que a gente pode resolver”.

Quando os ânimos se exaltam ou ficam mais difícil de entender. Ela expressou que age de forma mais incisiva, dizendo aos professores: “vamos resolver aqui agora, vamos tomar essas providências pra gente resolver, caso a gente não veja muito resultado, a gente volta a se reunir”.

Todas as questões citadas estão em conexão com o que Sammons (2008) chamou de prioridades organizacionais claras, assumindo um compromisso de qualidade relacionado a todos os aspectos da vida escolar e, por isso, foi importante questionar a diretora sobre cada aspecto referente à participação de todos na escola.

Quando a escola buscou a “unidade propósitos”, deve também promover “prática consistente”, subitem relacionado a esse fator-chave que estamos discutindo e que traduz aspectos pedagógicos da escola, como: avaliações, cumprimento de regras, prêmios e sanções (SAMMONS, 2008).

Começando pela avaliação, quisemos saber como na Escola B ocorre o processo de avaliação. Questionamos primeiramente sobre a avaliação externa, e ela afirmou que a escola prepara os alunos para vivenciar o processo. Comentou que a prefeitura para incentivar o trabalho irá bonificar os professores e funcionários sobre essa questão, a diretora afirmou se referindo à prefeita de Campos:

Ela fez isso pra incentivar, eu acho até que vale, vale e vale muito, né? Mas aí eu discordo num sentido, não sei se você vai concordar, tem escola que a meta dele era 2,8, porque tava tão baixinho que eles deram uma meta de 2,8, eu sei que o sacrifício pra alcançar a meta é tão quanto aquele que está bem e tem que alcançar uma maior, eu até entendo. Mas aí você vê a gente aqui com a média de 4... e uma escola ali com e média de 2,5, esses são premiados, os daqui que mantiveram não são? Aí eu não sei se é muito justo isso, não entendeu?

Explicando sobre o método avaliativo interno na Escola B, ela classificou como confuso e não concordou com a forma como está construído, mas que obedecem ao que é exigido pela SME. Para explicar melhor, ela relatou que:

Nós temos uma avaliação bimestral valendo 60%; temos 10 pontos de como o aluno é na sala de aula, de comportamento, aspecto social, 10 pontos de aspecto social; e temos 30%, 10 pontos não, 10%, e temos 30% de atividades diversificadas que o professor pode cobrar como quiser, num testezinho na sala de aula, num trabalhinho pra casa, aí ele pode estar cobrando do jeitinho que ele quiser esses 30%. Então eu penso aí eles têm 40 pontos garantidos se eles quiserem e aí só falta 10 pra completar os 50, é muito pouco.

Para a diretora da Escola B, o processo avaliativo corre solto e as crianças percebem e aproveitam disso. Ela se referiu com saudades do tempo em que a exigência era maior, como se as coisas fossem se perdendo. Aproveitando que estávamos conversando sobre as avaliações externas e internas, perguntamos sobre o resultado novo do IDEB, que saiu em 2014, referente ao processo avaliativo de 2013, aplicado nas escolas, pois queríamos entender

o resultado que a escola obteve, isto é, a Escola B se manteve praticamente igual à média exigida, não progrediu e nem perdeu no resultado.

A diretora explicou que um dos motivos para esse resultado foi atribuído ao comprometimento dos professores que, apesar de seguirem as diretrizes da SME, conseguiam ir além, assim se expressando: “a média que a gente teve na anterior já foi muito alta, né? E, quando você atinge a média, a próxima será mais alta ainda. A nossa escola não começou, não precisou trabalhar mais e manteve o trabalho que sempre fez”. Ao dizer isso, ela se mostrou contente com a nota anterior e atual da escola; não viu grandes dificuldades.

É interessante observar o que Cohen (*apud* SAMMONS, 2008) relatou, em seus estudos sobre a necessidade de os programas curriculares, assim como os métodos de ensino, estarem inter-relacionados, especialmente, nas escolas primárias. As explicações da diretora da Escola B nos fazem refletir sobre quanto essa escola procura sobressair ao comum, isto é, como ela mesmo disse: “indo além das diretrizes da SME”, estabelecendo métodos relacionados. Mas, também, nos auxilia a pensar como, quando na escola há a preocupação maior com as notas estabelecidas, por exemplo, pelo IDEB, podem acarretar uma estagnação no processo, uma vez que estabelecer um ensino inter-relacionado a bons programas curriculares devem ser propósitos contínuos que não podem parar por medição alguma, pois o conhecimento não se esgota e deve ser buscado *ad infinitum* em qualquer escola.

Um item que fecha essa questão da prática consistente se relaciona às regras na escola, e elas auxiliam nos processos de melhoramento e eficácia escolar. A diretora explicou que há muitas regras na Escola B, relatando que: “no início do ano a gente distribuiu uma circular entre os alunos que eles teriam que tá obedecendo a aquelas regras”. Explicou também que na escola há regras para todos e os professores, especialmente, resistem um pouco, assim como os alunos, mas que são regras elaboradas em conjunto na Direção e são chamadas de regras de convivência.

Perguntamos, então, sobre quando as regras são quebradas, como procuram resolver as questões. A diretora ressaltou que normalmente chama os pais ou responsáveis para ajudar a resolver as situações com os alunos. Já com os professores ela resolve diretamente com ele, assim expressando: “quando é com professor é aqui ó, cara a cara, vamos discutir o quê que tá acontecendo que não pode mais acontecer”.

Entendemos que a questão das regras está estabelecida mais pela Direção da escola, e Rutter *et al.* (*apud* SAMMONS, 2008, p. 357), como já citamos, explicaram que “os alunos têm maior probabilidade de seguir princípios e diretrizes de comportamento quando eles

entendem que os padrões de disciplinas são baseados em expectativas gerais estabelecidas pela escola, em vez de um capricho de um professor”.

Fechando essa característica, Sammons (2008) propôs que na escola haja “participação institucional e colaboração” e que este subitem assegure a unidade de propósitos.

Quando perguntamos sobre o colegiado da escola, a diretora afirmou que na escola não existia um colegiado e as decisões eram tomadas em todos os momentos. Ela procurava elogiar sempre, até brincou que era uma “boba” por elogiar a todo momento e que aproveitava, principalmente, o conselho de classe, momento do qual tivemos a oportunidade de participar antes do recesso de julho.

Quando chegamos à escola, havia uma mesa de café farta, e a grande maioria dos professores já estava lá. A orientadora pedagógica nos apresentou como pesquisadores, e logo falamos sobre o nosso objetivo com esta pesquisa, e os professores, por sua vez, aplaudiram o nosso trabalho, demonstraram interesse e o clima transcorreu alegre e tranquilo durante toda a reunião.

Em alguns momentos, a diretora interferia na fala da orientadora pedagógica com recados ou acontecimentos que exemplificassem situações dos alunos citados pelos professores. Diferentemente da Escola A, nesse conselho de classe o clima era mais amenizado e a participação dos professores, maior. A única questão que também nos chamou a atenção foi exatamente a falta de reflexão sobre o processo avaliativo e os motivos pelos quais os alunos obtinham determinadas notas abaixo da média da escola. Isso também foi observado na Escola A, em que os professores, seguindo as orientações da orientadora pedagógica (Escola B) ou da Direção (Escola A), vão citando os alunos e elas vão preenchendo a planilha que precisam enviar à SME. Realmente, pelo constatado, isso não faz deste momento um evento de reflexão e crescimento.

Buscando entender como se dava a comunicação na Escola B, item importante mencionado por Sammons (2008) como fator de Eficácia Escolar, perguntamos a diretora sobre as formas de se comunicar na escola. Ela mencionou os recados que tem o costume de dar e procura sempre repeti-los até se esgotarem as possibilidades. Disse também que escrevia bilhetes e os deixava ao lado do livro de ponto, o mesmo ocorrendo dos professores para a diretora, ou iam até a sua sala, ligavam ou deixam bilhetes.

Ao final da nossa entrevista, questionamos a diretora se ela percebia que as pessoas que trabalhavam, assim como os alunos, se sentiam parte da escola e como isso acontecia?

Sammons (2008) esclareceu que, quando há participação institucional e colaboração, principalmente em relação às tomadas de decisões, como também quando há um auxílio na

construção das diretrizes para o funcionamento da escola, os professores, principalmente, passavam a nutrir um sentimento de posse, o que poderia promover relações mais recíprocas e de respeito.

Essa diretora mencionou que para os alunos, por exemplo, havia um grande carinho pela escola, e ela percebia, pela presença constante de ex-alunos, que estavam sempre voltando lá para visitar e, logo que entravam na escola, se emocionavam. Algumas vezes, ela escutava de um aluno alguma coisa boa sobre a escola. Já em relação aos professores, ela não mencionou nada a respeito de pertencimento, apenas comprometimento.

Sobre o ambiente da escola, ela disse que a Escola B possuía, sim, um ambiente que promovia a aprendizagem e só o fazia pelo fato de ter professores comprometidos.

A realidade encontrada na Escola B se mostrou mais amenizada que na Escola A, em que se observou um ambiente mais tranquilo e mais aberto à nossa presença, e isso não quer dizer que, por isso, deixamos de perceber algumas lacunas que serão discutidas mais à frente.

3.1.5. Liderança Profissional na Escola A, segundo a Orientadora Pedagógica

A gestão da escola tem como líder principal a diretora, por isso procuramos nas escolas pesquisadas, em primeiro lugar, as diretoras e, por isso também, iniciamos a nossa discussão com as falas delas, uma vez que, como mencionado por Sammons (2008), a figura do líder é imprescindível para dar início e assegurar o processo de melhoramento da escola.

Verificamos que um bom processo de gestão se dá com a colaboração e a participação de todos e, para tanto, existe como referenciado pelas diretoras uma equipe auxiliar que fica responsável pela parte pedagógica, e a principal responsável por essa atribuição é a Orientadora Pedagógica (OP). Dessa forma, é necessário compreender como está estruturado e organizado o setor pedagógico na Escola A, como também quais as percepções da responsável sobre a gestão da escola.

Conversamos com a única OP de lá responsável pelo Fundamental II. De acordo com suas informações, essa pedagoga está na escola há apenas um ano e três meses e exerce sua função mediante a aprovação em concurso.

Logo no início da nossa entrevista em profundidade com a diretora, ela nos referenciou, quando a questionamos sobre a sua função propriamente, que não imaginava que a sua função fosse desempenhada do jeito que ela era obrigada a fazer. Então, procuramos entender como seria esse jeito, quando ela explicou:

A gente fica muito mais envolvido com a parte burocrática, principalmente em relação à documentação, né? Essas, o diário. Do que por exemplo, conseguir orientar um professor, entendeu? Conseguir sentar com ele, de trazer opções, sugestões de atividades, apesar de quê, por eu ser do segundo seguimento, o segundo seguimento não há tanta necessidade disso, entendeu? Eles são mais autônomos em relação à isso. Eles já tão mais acostumados, né? Com a forma de trabalhar, com quais conteúdos, até porque vem a matriz da secretaria e a gente entrega, porque eles já dividem por bimestre os conteúdos que serão trabalhados.

Quando ela disse sobre a autonomia do professor, entendemos que é porque há diferença no trabalho de uma OP do Fundamental I para a OP do Fundamental II, isto é, os professores do Fundamental II têm maior autonomia de trabalho do que os do Fundamental I, talvez pelo fato de serem desenvolvidos muitos projetos com datas comemorativas ou, mesmo, porque os professores demonstravam maiores dificuldades em relação ao planejamento e conteúdo do que os outros.

Aproveitamos para saber quais eram as maiores realizações dela nesse pequeno tempo como OP? Com um leve sorriso, ela demonstrou não ter muitas realizações, mas depois afirmou que a vivência do dia a dia, bem como as trocas que faziam eram motivos de realizações, mencionando:

Há preocupação em relação às coisas, assim, de aluno, em relação ao que vem de fora, da comunidade, que a gente fica sempre naquela expectativa de mais um dia, como será, já vem pedindo a Deus pra ser, né? Pra não acontecer nada, como vai embora, você viu, então, mais isso, essa angústia também, em relação à comunidade em torno da escola. Mas quanto aqui dentro não tenho o que reclamar, o pessoal é maravilhoso, os professores, a direção, chega junto comigo entendeu?

Seguindo a mesma linha de metodologia na entrevista com as diretoras, também perguntamos a essa OP sobre as suas frustrações? Ela enfatizou que, sua maior frustração é não poder ajudar pedagogicamente; para ela, essa é uma grande decepção. Citou como exemplo que, na maioria das vezes, estava sempre muito presa na correção dos diários, uma vez que os professores erravam muito.

Antes de entendermos como ela organizava o seu trabalho na gestão, questionamos sobre a Secretaria de Educação, perguntando-lhe sobre a relação dela com esse órgão, ao que ela logo nos fez um discurso importante:

Assim, eu até falei que segunda-feira tem uma reunião lá que eu vou à chefe do departamento pedagógico, vou procurar ela que eu quero falar com ela da

minha situação, que não tem OP no primeiro seguimento e eu estou sobrecarregada e depois eu não quero vir a ser cobrada, entendeu? Por uma coisa que não vou ser capaz de fazer, eu não vou dar conta, eu vou até falar. Porque fica assim, tá como se não tivesse nada acontecendo, como se a escola tivesse OP, que foi até o que as meninas falaram, a gente fica dando um jeitinho, você assina tudo, você faz tudo, não dá conta de fazer tudo, mas vai levando e vai ficando por isso mesmo, né? Então já avisei à elas que vou lá falar, vou ter essa fala com ela: “ó, estou sozinha na escola, não posso atender à tarde, eles estão sozinhos, tem professores maravilhosos que tão indo muito bem, mas tem professores que precisam de ajuda, são minoria entendeu? Mas precisam, então...”. Sem conta o caso dos alunos, né? Que no caso o primeiro seguimento, como são menos diários e mais fáceis de conferir porque não há nota pra conferir igual no segundo, o OP consegue ter uma relação melhor com os professores, de visitar, né?

Em seguida, ela mencionou que o posicionamento de um OP em relação à SME deve ser assim: “gente fazendo o que eles querem, né? Tá tudo lindo e maravilhoso. É assim que funciona”. Mencionou também que participava de reuniões mensais para o segundo segmento e relatou que:

Teve uma segunda feira agora, mas é sobre o SAERGIM. Assim, eles fazem várias, todo mês deve ter alguma reunião, mas assuntos diferentes. Uma é o departamento pedagógico que faz que é com a chefe geral; outra já é só pro segundo seguimento conforme eu vou; a de segunda é do SAERG que é do quinto ano, mas eu vou, entendeu? É, no caso, seria diretora e OP ou um dos dois, então eu vou porque é sobre avaliação, dia 01 agora, então sempre tem alguma reunião mensalmente, sempre tem. Às vezes, aborda assuntos diferenciados, mas sempre tem.

Essa OP mencionou que os assuntos mais frequentes eram as avaliações, principalmente a maneira de organizá-las, assim como os conteúdos, a fim de estabelecer uma padronização que, na sua visão, seria possível tentar melhorar. Ela explicou que:

Eu digo em secretaria, no caso aqui em relação ao segundo seguimento. Mas eles, assim, cobram bastante resultado, eles, projetos, eles definem os projetos que serão trabalhados, entendeu? E você aplica. Por exemplo, agora no primeiro semestre foi copa do mundo, então tem o dia da culminância na escola e o dia da culminância lá pra apresentação de alguma coisa pra eles entendeu? Foi até o que o professor reclamou esses dias, eles não trazem uma coisa pra vir apresentar nas escolas, só cobram, entendeu? A gente é que tem que levar a eles.

Diferentemente da diretora, a orientadora em foco afirmou que, quando há assuntos que precisam ser resolvidos, a exemplo do que ela mencionou no início sobre as dificuldades enfrentadas pela falta da OP da tarde, iria lá para conversar, mas, quando questionamos essa

questão, ela confidenciou: “eu tô falando que eu vou chegar lá segunda-feira e vou falar com a chefe, eu não sei nem se ela vai tá lá, não sei nem se vai ter alguém pra eu conseguir conversar”.

Sobre os aspectos das duas características-chave para Eficácia Escolar e, começando pela “liderança profissional”, procuramos entender, nas palavras da orientadora, como a gestão desenvolvia seu trabalho juntamente com a equipe. A Orientadora Pedagógica mencionou que, principalmente a vice-diretora da manhã, alguém “muito pedagógica” é que auxiliava nos projetos e faziam tudo junto. A diretora também havia mencionado que essa vice-diretora era a pessoa responsável pela parte pedagógica.

Com essa fala, torna-se importante salientar que, segundo Sammons (2008, p. 353), o papel do diretor ou da Direção tem impacto direto no melhoramento da escola, assim como “na construção de uma visão compartilhada e do *ethos* desejado dos outros membros da equipe”. Assim, trabalhar em equipe e promover o pensamento e ações que essa equipe demanda, no caso a OP, torna-se ingrediente importante para a eficácia da escola, o que na literatura podemos chamar de liderança “firme e objetiva e unidades de propósitos”, em que há o compartilhamento das responsabilidades com outros membros da equipe gestora.

Quando conversamos sobre os aspectos relacionados “a um profissional que lidera”, perguntamos, então, à OP sobre o acompanhamento dos professores e funcionários. Ela respondeu o que também nos informou a diretora, ou seja, esse processo é todo feito na SME, mas que, quando o professor é novo, normalmente ela o procura para explicar sobre o funcionamento da escola e também entrega ao novato a matriz curricular vinda da Secretaria.

Aproveitando esse aspecto importante sobre o acompanhamento dos professores, perguntamos à OP se ela conseguia perceber se os professores tinham expectativas sobre os trabalhos que realizavam. Ela afirmou que normalmente eles mais reclamavam e que os alunos também não queriam nada e não davam valor ao trabalho realizado.

É importante ressaltar que Sammons (2008, p. 355) relatou que a equipe gestora deveria dar ênfase ao ensino e à aprendizagem dos alunos, além de fazer o monitoramento regular de toda a escola e que isso poderia “ter um impacto poderoso” para que a escola, como um todo, obtivesse melhores resultados. Nas respostas obtidas por essa orientadora pedagógica não conseguimos perceber muita coisa relacionada a esse modelo proposto pelo citado autor; isso nos pareceu que a maior preocupação era mesmo de seguir as diretrizes da SME e, de posse dessas diretrizes, cada um procurava desenvolver seu trabalho mais de forma autônoma,

Em muitos momentos, a OP não quis responder às perguntas, dizendo que tinha pouco tempo na casa e pouca experiência. Em outros momentos, ela procurava falar baixo e não mencionar situações específicas das que se referia, dando-nos, na maioria das vezes, respostas mais superficiais.

3.1.6. Objetivos e visões compartilhados na Escola A segundo a Orientadora Pedagógica

De acordo com Sammons (2008), as escolas produzem mais ou são mais eficazes quando todos os membros da equipe trabalham em consenso, buscando objetivos e valores comuns para a escola.

Seguindo nessa linha, passamos a conversar sobre as maneiras colaborativas de trabalhar e tomar decisões na Escola A e, como mencionado anteriormente, a saber sobre os eventos que a escola procura organizar, o que foi para nós as formas de se entender esse processo.

Na fala da OP, os eventos mais comuns eram as culminâncias dos projetos, as quais ocorriam normalmente na quadra no horário normal das aulas, geralmente após o recreio. Ela citou “folclore”, também mencionado pela vice-diretora presente quando conversamos com a diretora; e a “Semana da Criança” e a “Festa da Primavera”, entre outros. Ela mencionou que os alunos e os professores costumavam participar e não entravam em maiores detalhes, o que nos leva a compreender que na escola havia participação e colaboração de todos, porém com a resposta anterior sobre a liderança, mesmo eles participando e colaborando, o trabalho de cada um nos pareceu mais individualizado.

Além da participação e da colaboração, Sammons (2008) citou a “unidade de propósitos” como item importante desta característica, antes de entendermos, por meio da opinião dessa OP, como a escola constrói os seus propósitos, achamos por bem conhecer o Projeto Político Pedagógico (PPP). Tivemos acesso a ele, e o que nos chamou a atenção foi que, quando perguntada sobre esse documento, a orientadora afirmou não conhecê-lo ainda e, por isso, não soube falar sobre a maneira como foi elaborado e nem se foram avaliadas as propostas contidas no projeto.

Para entender a “unidade de propósitos”, é importante também compreender como ela percebe as atitudes dos professores em relação à aprendizagem dos alunos. Para tanto, indagamos, primeiramente, sobre a importância de se construir uma boa relação com eles.

A OP da Escola A mencionou ser importante essa relação e, mesmo os alunos sendo de relacionamento muito difícil, afirmação que fazia o tempo todo, diferentemente da diretora, que afirmou certa dificuldade com os alunos, mas também que para ela não eram tantas assim as atitudes levadas dos alunos, como está acostumada a ouvir dos professores. A OP explicou que procurava construir essa relação na maioria das vezes, chamando a atenção dos alunos, pois uma de suas funções era não permitir que os alunos ficassem passeando pela escola.

Quanto à relação com os professores e funcionários, ela expressou que é uma relação de respeito e, ao mesmo tempo, delicada, uma vez que ela acaba desempenhando papel de escutar sempre os dois lados da moeda, isto é, escuta o lado da Direção e escuta o lado dos professores e acaba sendo uma mediadora.

Nesse aspecto, perguntamos, então, sobre o ambiente de trabalho. Ela explicou que em reuniões, por exemplo, sempre há aquelas pessoas que são “do contra”, que não gostam das ideias, referindo-se sempre de maneira pessimista a tudo que se quer fazer na escola.

E se o consenso é algo que deve ser buscado por toda a equipe gestora da escola, quisemos entender pela OP como se dava o diálogo para o consenso nas reuniões. Primeiramente, ela citou que na Escola A havia reuniões para os eventos; nas reuniões com os pais, quando eram realizadas, aparecia “meia dúzia de pais”. Citou também o planejamento, que não conseguia fazer com os professores, porque eles só iam à escola para dar aulas. Dessa forma, cada um fazia o seu, de acordo com as diretrizes vindas da SME, como citado por nós anteriormente.

Sobre o consenso, eles tentaram ao máximo chegar a algum parecer comum, de acordo com a fala da OP, e, quando não conseguiam, ela afirmou que “fica pra gente ver depois; tem coisa que não dá pra você resolver só entre a gente, então tem que levar pra gente vê o que que faz”, referindo-se levar à questão para resolver na SME.

Um item importante que essa OP trouxe como subsídio para o que encontramos na literatura está relacionado à busca por uma linguagem mais comum. No dizer dela:

(...) em relação aos alunos cobrar a mesma coisa, a gente sempre pede isso, professor não deixar sair mais de um pro banheiro, são coisinhas mínimas, mas que fazem diferença na aula do professor, você acaba chegando, percebendo aula de um, aula de outro, aula de outro como que é, por causa de coisas pequenas, então a gente tá tentando chegar na mesma linguagem.

É importante salientar que nas falas mencionadas sobre a linguagem e o consenso na Escola A tornaram-se importantes abordagens de discussão, porque tanto o consenso quanto

os valores de uma escola são associados à melhoria de resultados educacionais pelos pesquisadores de Eficácia Escolar (SAMMONS, 2008).

Como já mencionamos, Rutter *et al.* (*apud* SAMMONS, 2008, p. 357) estabeleceram, em sua pesquisa especificamente, quando abordou a questão da disciplina na escola, que os “alunos têm maior probabilidade de seguir princípios e diretrizes de comportamento quando eles entendem que os padrões de disciplina são baseados em expectativas gerais estabelecidas pela escola, em vez de um capricho de um professor em particular”.

A respeito do item mencionado por Rutter *et al.* (2008), aproveitamos para perguntar à OP sobre as regras desenvolvidas na Escola A. Ela afirmou que estavam tentando elaborar um código de regras e a escola precisava muito desse código com urgência.

Juntamente na “unidade de propósitos” está também a “prática consistente”, item estabelecido por Sammons (2008), que compõe essa característica e tem aspectos relevantes a serem discutidos. Para isso, procuramos entender como a OP observava essa prática, perguntando, então, se ela tinha conhecimento do trabalho desenvolvido pelos professores.

Como resposta, a OP afirmou que não assistia às aulas e nem gostava de fazer isso, mas procurava observar, em alguns momentos citadas por ela, com o uso do livro nas aulas de ciências, ou na hora de desenvolver algum projeto como o da copa do mundo ou, ainda, quando os professores traziam filmes. Questionamos, ainda, se ela conseguia perceber nessa prática mencionada se os professores procuravam motivar os alunos. Positivamente, ela mencionou a eleição dos conselheiros (fato mencionado também e com entusiasmo pelos alunos no grupo focal). Segundo essa orientadora, os conselheiros eram os professores responsáveis por aconselhar e também motivar cada turma.

As práticas citadas pela OP eram abordagens importantes a serem desenvolvidas e aperfeiçoadas na escola, as quais devem ser planejadas e operacionalizadas com coerência para assegurar o desempenho dos alunos e, assim, a eficácia da escola.

A avaliação mencionada por Sammons (2008) como fator importante nesse processo, até mesmo como proposta ou resultados de práticas consistentes, nos levou a questionar o método avaliativo na Escola A.

Conversamos, primeiramente, sobre a avaliação externa. Segundo a orientadora, os alunos sabiam sobre a prova, eram preparados para tal, isto é, nas palavras dela, a escola promovia o dia do sorvete ou picolé para que eles não faltassem a prova. Quando perguntamos se eles conversavam sobre essas avaliações com os pais ou responsáveis, ela sussurrou que não sabia responder e que, sobre as avaliações internas, normalmente eles conversavam sim tanto com os pais quanto entre eles.

Nesse sentido, pedimos à OP que nos explicasse sobre o processo avaliativo na Escola. A OP mencionou que “eles decidiram fazer diferente das diretrizes estabelecidas pela SME, afirmando: “não sei se a secretaria sabe disso, se tem como saber, tá? Nem sei se pode, mas a gente tá fazendo desse jeito”. Continuou explicando que, para o segundo segmento, eram oito avaliações, e uma valia 60%, a maior avaliação; as outras três eram trabalhos escolares que valiam 10% cada e mais 10% de pontos que se referiam ao aspecto social. Essas três atividades eram aplicadas na sala de aula durante o bimestre, de acordo com cada professor, enquanto a avaliação maior ficava estabelecida em cronograma organizado pela OP e aplicada durante uma semana nos dois últimos horários.

Entender esses métodos é importante porque tanto a “unidade propósitos” quanto a “prática consistente” são aspectos da atuação dentro da escola, que devem ser no dizer de Sammons (2008) desenvolvidos por meio de métodos que estejam inter-relacionados.

Unindo-se à “unidade de propósito, práticas consistentes, temos na literatura a participação institucional”, subitem relacionado aos objetivos e visões que a escola procura compartilhar, e sabemos que é preciso haver na escola decisões colegiadas e o envolvimento dos professores nas tomadas de decisões. Dessa forma, perguntamos primeiramente a OP, se na escola todos procurassem compartilhar as ideias ou, mesmo, aderir ao que ficou decidido em reuniões ou planejamentos.

Para ela, a maioria dos professores procuravam aderir às decisões e cooperar, já sobre aqueles professores que eram mais apáticos, ela afirmou que na Escola A aquilo que tinha que ser feito é feito da mesma forma, sem muita explicação para os que não aderissem ou não participasse muito.

O sentimento de pertencimento à instituição também compunha essa forma de agir ou aderir, o que era decidido na escola, com a orientadora afirmando que os alunos não demonstravam o sentimento de ter na escola sua segunda casa nem os professores. Ao perguntar sobre se era uma escola atraente, aproveitamos para saber também se ela achava que o ambiente promovia a aprendizagem. A OP acreditava que sim, que todos costumavam ser parceiros e os alunos gostavam dos professores, mesmo com os atritos que ocorriam constantemente, mas nas palavras dela o ambiente em si era um ambiente que não prejudicava a aprendizagem.

Todas essas questões são interessantes quando pensamos que a escola é um espaço de troca e quando se cria um ambiente de diálogo e respeito de que é possível promover resultados por si só, nas palavras de NREL (*apud* SAMMONS, 2008, p. 358), quando, principalmente, os professores promoviam trocas de ideias e se observavam e davam

feedbacks: “vão aprendendo um com o outro e trabalhando juntos para melhorar o programa de ensino, são aspectos muito importantes de participação e colaboração que podem auxiliar na eficácia escolar”.

Para tanto, a comunicação na escola também deve ser levada a sério, isto é, para haver melhor participação, precisa haver melhor comunicação. Assim, perguntamos à OP da Escola A quais as formas de se comunicar que a escola possuía. Da mesma maneira que a diretora, ela mencionou o mural na sala dos professores e, também, que entregavam um cronograma de datas. Não relatou nada mais.

Apesar de as respostas terem sido mais curtas e com menos detalhes como mencionamos inicialmente, sabemos que foram afirmações relevantes que nos levaram a refletir vários dos aspectos apontados na literatura.

3.1.7. Liderança Profissional na escola B segundo as Orientadoras Pedagógicas

Da mesma maneira que agimos na Escola A, também o fizemos na Escola B. Procuramos as Orientadoras Pedagógicas para uma entrevista em profundidade; desejávamos entender, na visão delas, como se dava a equipe gestora na escola e como procuravam desempenhar a função de OP.

Ressaltamos que essa característica tem aspectos interessantes, entre eles o subitem nomeado por Sammons (2008) como “um enfoque participativo”, é um aspecto em que o diretor deve distribuir as funções na escola e também perceber e escutar seus colegas, fazendo deles participantes nas decisões. Assim, as entrevistas que fizemos com as orientadoras tornaram-se relevantes, pois eram elas, juntamente com outros membros como os da Secretaria da escola, mencionadas pela diretora da Escola B, partícipes na forma como a gestão estava organizada tanto na Escola A quanto na Escola B.

Passaremos, então, a apresentar as conversas que tivemos com as duas orientadoras na Escola B e, desde já, ressaltamos que a OP da manhã não aceitou que gravássemos a conversa; ela também foi muito objetiva nas respostas, diferentemente da OP da tarde, que se delongava a cada pergunta.

Foi mais difícil falarmos com a orientadora da manhã. Ela, algumas vezes, desmarcou ou não compareceu às entrevistas feitas com as duas, que ocorreram em horários diferentes. Quando conseguimos falar com a OP da manhã, esta nos relatou que trabalhava como OP há

30 anos, mas que na rede municipal, por meio de concurso, ela estava há nove anos na Escola B. Sua maior realização era ser educadora, e quando perguntamos sobre as frustrações conforme fizemos nas outras entrevistas, seguindo a mesma linha de raciocínio sobre a importância da experiência de cada um para o seu desempenho e trabalho em equipe enquanto gestor. Ela mencionou como frustração que “não ver as coisas acontecendo” é algo que lhe angustia, isto é, para elas os alunos não dão retorno e por isso, as coisas não acontecem”.

A orientadora da tarde prontamente nos atendeu e explicou que estava na escola B, em regime de comodato, havia 15 anos. O regime de comodato foi explicado pela diretora na sua entrevista, conforme explicamos anteriormente. Da mesma maneira que perguntamos à OP da manhã, também desejávamos saber dessa OP sobre suas frustrações e realizações. Como realização, ela se disse satisfeita, mencionando também que se dava bem com todos e, por isso, sua maior alegria era perceber que realizava um bom trabalho. A respeito das frustrações, ela informou que o desinteresse dos pais é um motivo de grande preocupação para ela.

Passamos a conversar sobre a Secretaria de Educação. Queríamos saber como essa OP estabelecia sua relação com os gestores de lá. Ela fez uma comparação interessante após afirmar que era necessário manter uma boa relação com a Secretaria: “parece que são dois mundos diferentes, o mundo real, esse aqui, e lá o mundo que elas idealizam e querem que a gente, né”. Ao dizer essa questão, ela explicou que muitas diretrizes não têm nada a ver com a realidade da escola e, mesmo assim, ele tem que seguir.

Mencionou ainda que todas as decisões devem ser repassadas ao coordenador de campo que não podem resolver nada sem conversar com essa pessoa. Disse ainda que era chamada para reuniões periódicas e que para “qualquer coisa nós temos que ir lá”, mesmo tendo uma reunião mensal, que “está sempre tendo que comparecer à Secretaria, mesmo isso tendo diminuído pelo fato de usarem mais o e-mail”.

Sobre os assuntos tratados nas reuniões, a OP fez um comentário interessante:

Geralmente eu vou lá e converso com a coordenação, mas uma última vez, nem faço mais de ir lá assim pedir ajuda, uma última vez tava esse rendimento aqui aí eu fui lá e conversei com a coordenação, aí a coordenação trouxe uma equipe aqui, só papel e anotação, só papel e anotação e não fizeram nada até hoje, entendeu? Vieram, veio uma equipe, e que não sei o quê, cadê isso, cadê aquilo, cheio das exigências, mas ficou nisso.

Dessa forma, ela falou que, a partir de então, eles passaram a se reunir e tentar resolver na escola mesmo, porque, segundo essa OP, cada escola tem a sua realidade. Já para a OP da tarde, o discurso foi diferente. Ela começou afirmando que na Secretaria havia uma equipe

pedagógica muito boa que promovia muitas reuniões que, segundo ela, eram “até cansativas”. Acrescentou também que a Secretaria preparava um cronograma de reuniões e repassava a todos os gestores e orientadores.

Das discussões mais comuns estão, principalmente, a avaliação externa e o processo de ensino-aprendizagem para todos os alunos, a fim de buscar êxito nas avaliações. Ela mencionou também que, antes de chegar à Secretaria, qualquer assunto pendente, primeiramente, levava à gestão da Escola B, e era a Direção que deveria repassar, se julgasse importante.

Como o modo de relatar das orientadoras foi bem distinto, ficamos pensando na maneira como elas eram atendidas e como se davam as relações políticas estabelecidas na Secretaria para que fossem tão diversificadas as impressões e relações a respeito do mesmo órgão.

Se o diretor tem o papel de assegurar o processo de melhoramento da escola como Sammons (2008) alertou, perguntamos, então, se a Direção desempenhava papel de parceria. Essa pergunta está diretamente ligada ao item “liderança profissional”, que diz respeito à importância de que outros funcionários participem nos processos decisórios e, por isso mesmo, ao participarem da gestão concretamente, nos é possível entender aspectos mencionados sobre a liderança “firme e objetiva”.

AOP da manhã explicou que a Direção trabalhava totalmente em parceria com ela, explicou ainda que a diretora acompanha tudo afirmando “... o trabalho pedagógico não é uma coisa isolada para a direção”. Nessa mesma direção, a OP da tarde afirmou que a relação era como um “casamento” e acontecia de forma integrada, pois não havia como ser distante. Ressaltamos que, na entrevista com a diretora, ela mencionou que a parceria não acontecia dessa forma, isto é, não tinha contado com as orientadoras como elas mencionaram na entrevista, o que nos faz pensar na forma como essa relação, apontada na literatura como requisito importante para proporcionar a eficácia escolar, de fato tem acontecido na Escola B e como isso pode causar transtornos para o papel importante da gestão na escola.

Um líder que procura ser firme e objetivo, segundo Sammons (2008, p. 353), é aquele que busca dar grande “ênfase ao processo de recrutamento e mostra a importância do consenso e unidade de objetivos entre membros da equipe de gestão”. Para tanto, perguntamos às orientadoras sobre o processo de recrutamento dos professores, e tanto a OP da manhã quanto a da tarde manifestaram a mesma resposta que nos deram anteriormente, ou seja, os professores eram escolhidos mediante concursos e acompanhados mais pela SME do que pela escola. Normalmente, a OP da manhã disse que costumava acompanhá-los no dia a dia, seja na sua sala, quando precisavam de algum apoio, ou nas turmas, e nada ficava à espera do Conselho de Classe, o que tinha para ser resolvido ficava resolvido no mesmo

instante. Nas palavras dela, a relação se dava por meio, principalmente, do respeito e transparência.

A OP da tarde afirmou que os professores a viam como a “solucionadora de problemas” pela sua firmeza nas ações. Ela relatou que era uma relação amistosa, sincera e de confiança, que: “quando eu gosto, faço tudo; se não gosto, não prejudico ninguém, mas prefiro estar distante”.

Outro ponto interessante sobre a liderança “firme e objetiva”, mencionado na literatura (Levine *apud* SAMMONS, 2008, p. 353) como aspecto importante de eficácia escolar, está na capacidade do líder ou da gestão de “interceder ou ‘amortecer’ a escola contra agentes de mudanças inúteis, de desafiar e até violar diretrizes formuladas externamente”. Desse modo, questionamos as orientadoras se a escola recebia visitas de agentes de bairro, políticos ou propagandistas. A OP da manhã explicou que, com a mudança da escolha de diretores, as coisas mudaram que antes, nas palavras dela, “todo mundo chegava na escola, esses políticos de bairro, tudo chegava na escola querendo mandar...”. E continuou referindo-se a pais de alunos que chegavam dizendo: “eu boto pra fora”. A orientadora da tarde apenas disse que a escola não poderia receber visitas externas e, por isso, não recebia.

Sammons (2008, p. 353) relatou que “o esforço bem-sucedido para obter recursos adicionais, por exemplo, através de repasses ou contribuições de empresas locais e da comunidade, constituía ações importantes na gestão da escola”. Conforme mencionado pelas orientadoras, principalmente a da tarde, as escolas municipais de Campos eram proibidas de receber quaisquer ajudas externas. Assim, ao perguntarmos sobre os projetos externos na escola, elas responderam do mesmo modo que as entrevistadas anteriormente, isto é, as duas afirmaram haver na Escola B apenas o “Mais Educação”, do governo federal.

Quanto à participação da comunidade escolar, a orientadora da manhã explicou que, do primeiro ao quinto ano, a participação era bem maior dos pais do que do sexto ao nono ano. Ela acreditava que os pais não gostavam de participar da escola e não os viam preocupados com os filhos, o que as levava mais a pressionar do que incentivar a participação. Já a OP da manhã explicou melhor, dizendo que a “comunidade participa com menor constância hoje em dia por causa do trabalho que desenvolve. Os que mais participam são os pais”. Explicou também que, quando esses pais iam à escola, na visão dela, eles gostavam de estar lá, o que é muito importante, pois os incentivava, e a participação deles no processo era crucial.

Outro aspecto importante em relação à equipe gestora nessa característica está relacionado ao “profissional que lidera”, aquele profissional que procura locomover-se na

escola e visitar as salas de aula e mantém conversas informais com os alunos, entre outros aspectos de sua competência (SAMMONS, 2008).

Sammons (2008, p. 355) relatou que a liderança institucional é aquela que age indiretamente ao invés de diretamente, age “através da influência na cultura da escola e dos professores, nas atitudes e comportamentos” Desse modo, perguntamos às orientadoras se elas conheciam o trabalho dos professores e se costumavam elogiá-los.

A OP da manhã explicou que conhecia o trabalho dos professores e, de vez em quando, pedia para aplicar trabalho de algum professor nas turmas. Explicou também a forma como eram distribuído os valores na Escola B, com base nas diretrizes da SME, dizendo “são quatro pontos de trabalhos, um que se refere ao aspecto social e seis pontos de avaliações”. Mencionou também que havia docentes que eram muito complicados, que não conseguiam dar aulas por não terem o domínio da turma e sempre dizia que a turma ia bem, mas era notável para ela que não estava bem; então, muitas vezes, ela ficava sem ter o que fazer.

Sobre os elogios, ela mencionou ter muito cuidado ao fazê-lo e que o momento propício era o Conselho de Classe. Quando um professor tinha problemas no preenchimento dos diários, ela procurava conferir juntamente com ele todo o diário.

Em relação à OP da tarde, para ela as aulas ministradas eram muito dinâmicas, ao mencionar sobre o conhecimento que tinha dos trabalhos desenvolvidos pelos professores. Já os planejamentos eram organizados por meio das diretrizes vindas da SME, a partir do livro adotado pela prefeitura de Campos. Sobre as avaliações, ela mencionou a mesma organização que a OP da manhã explicou. Quanto aos elogios aos professores, ela procurava fazê-los constantemente, porque nas palavras dela “a cada dia” se sentia surpreendida por eles.

Essas falas nos remetem a dois pontos da literatura, em que “um profissional que lidera” deve ser aquele que tem conhecimento sobre as estratégias de ensino e que também faz o monitoramento do progresso do aluno. Para Levine *et al.* (*apud* SAMMONS, 2008, p. 355), “isso requer prover uma variedade de apoios aos professores, incluindo estímulo e assistência prática”. Essas orientadoras, como integrantes da equipe gestora, demonstraram clareza sobre a importância de terem conhecimento da prática dos professores.

3.1.8. Objetivos e visões compartilhados na Escola B, segundo as Orientadoras Pedagógicas

Este segundo desdobramento, “objetivos e visões compartilhadas”, está fortemente relacionado às características importantes a serem desenvolvidas para que se estabeleça uma unidade de propósitos com prática consistente e a participação de todos (SAMMONS, 2008).

Iniciamos nossa entrevista sobre esta temática perguntado às orientadoras sobre o trabalho desenvolvido pela equipe gestora para que na Escola B fossem estabelecidos consensos sobre os objetivos e valores trabalhados. Para a OP da manhã, ao responder sobre as ideias compartilhadas por todos ou, mesmo, aderir ou não ao que ficou decidido nas reuniões ou nos planejamentos. Ela explicou que a maioria procurava aderir ao que é decidido, mas que há aqueles que arranjam “mil desculpas pra não fazer e não faz” Disse também que há aqueles que são mais apáticos, então, dependendo da situação, na escola a gestão planejava até mesmo premiação, como um dia de folga, e acrescentou: “aí quando faz assim tem gente que se empolga um bocadinho”.

Outras vezes, elas encaminhavam esses professores mais apáticos para trabalhar com outro professor mais animado e explicou: “porque cada um na vida tem um dom pra alguma coisa, né? Aí junta os grupos assim, aí consegue o negócio, né?”.

A orientadora da tarde já foi bem direta, explicando que normalmente eles procuravam chegar a algum consenso e, na maioria das vezes, obtinham sucesso; quando não era possível, ela passava para a Direção resolver.

Ainda nessa linha de participação, consenso e colaboração, questionamos sobre a maneira colaborativa de trabalhar e tomar decisões na Escola B. Para isso, a literatura esclarece que sentir-se parte da escola é um requisito interessante e pode propiciar melhor organização do trabalho, tomadas de decisões mais coerentes e maior colaboração, além de propiciar um clima mais agradável e de aprendizagem (SAMMONS, 2008).

A orientadora da tarde relatou que os alunos se sentiam, na percepção dela, “dono da escola até demais”, mas não queriam participar, isto é, não queriam fazer nada. Já quanto aos professores, ela disse que eles gostavam e exemplificou: “tem professor que as vezes pega atestado, o médico dá 15 dias de licença e fica só uma semana em casa às vezes, entendeu?”. E explicou que eles diziam que preferiam trabalhar porque se distraíam, e continuou: “quer dizer, se não gostasse do ambiente não viria, né?”. A OP da manhã acreditava que era um ambiente que propiciava a aprendizagem dos alunos.

A orientadora da tarde, entre outras coisas, citou que na escola os professores se consideravam uma “família” e mencionou que percebia até um clima de cooperação; que os professores se ajudavam muito, proporcionando um trabalho mais coletivo.

Em relação àqueles professores mais resistentes e mais críticos, essa OP informou que normalmente na escola eles seguiam adiante com as decisões e que, para ela aceitar um não, era preciso haver boas justificativas. Quanto ao clima na escola, ela mencionou que, quanto mais amigável e fraterno for, melhor poderia ser o rendimento dos alunos.

As questões mencionadas pelas orientadoras estão em consonância com o que Sammons (2008, p. 356), nesse fator-chave, chamou de unidade de propósitos, isto é, a importância de que na escola a visão seja compartilhada para “elevar aspirações e promover os objetivos comuns”. Assim, o Projeto Político Pedagógico é um documento definidor de objetivos, atividades e visões da escola sobre a educação que se deseja estabelecer. Então, indagamos às orientadoras sobre o PPP da escola, ao qual, como mencionado, não tivemos acesso.

Antes de entrarmos no PPP, questionamos sobre o programa de trabalho estabelecido na escola. A orientadora da tarde foi mais precisa nessa informação, relatando que o programa da escola está baseado nas diretrizes curriculares e nos planos de ações feitos pelos professores a partir das reuniões de planejamento. Disse ainda que a escola possuía uma estrutura de trabalho, mas mudou o assunto e não respondeu qual era essa estrutura.

Sobre o PPP, essa OP mencionou que esse programa existia e, inclusive, ela estava acostumada a fazer, pois sempre participou ou, até mesmo, escrevia o documento. Explicou ainda que o PPP da Escola B foi elaborado pela equipe gestora, tendo sido passado um questionário para os professores. Esse documento era sempre sendo avaliado tanto pela escola quanto pela SME que, inclusive, era quem estabelecia a estrutura de como deveria ser elaborado esse PPP.

A OP da manhã relatou que todos participavam dessa estrutura da escola, formada pela diretora, vice, orientadoras pedagógicas e professores, disse isso referindo-se à equipe: “todos participam e nós temos uma equipe boa”. E quando perguntamos sobre o PPP, ela afirmou, como todos, que na Escola B existia um.

Para Cohen (*apud* SAMMONS, 2008), a necessidade de os objetivos do ensino serem instruções claras, públicas e consensuais é fator importante para uma educação eficaz. Nessa mesma linha, procuramos entender, na Escola B, como eram construídas as relações. Começando pelos alunos, perguntamos se era importante construir uma boa relação com eles. As duas OP afirmaram claramente que sim e, quando questionamos sobre a maneira como estabeleciam essa relação, a OP da manhã, contraditoriamente, relatou que, pelo fato de os

alunos estarem sem limite algum, não havia como manter uma relação, mesmo com a intenção de construí-la. Em razão da falta de respeito dos estudantes, normalmente ela os levava a cumprir seus deveres e procurava, então, somente fazer a sua parte.

Para a OP da tarde, o discurso foi bastante distinto do anterior. Nas suas palavras, os alunos de hoje mudaram muito; ela, então, procurava trabalhar com uma liberdade controlada, isto é, aproveitava da indisciplina para dialogar com as crianças. Evitava ao máximo chamar os pais.

Continuando a construir essa relação instrucional mencionada por Cohen (*apud* SAMMONS, 2008), perguntamos se elas percebiam se o professor tinha expectativas sobre o próprio trabalho, se motivam os alunos.

A resposta da OP da manhã foi interessante. Ela relatou que o professor tinha expectativa sim, mas também muito angústia, e continuou, “mas eu percebi que quando recebe as vezes um jeito de mudar, conforme esse quadro interativo que eles fizeram, ninguém mexeu nele nessa semana na sala. Tem, reclama, mas na hora que tem em mão ninguém quer perder tempo”. Quanto ao incentivo aos alunos, ela disse que os via fazendo isso o tempo todo, mas eles não se interessavam e nem escutavam. E sobre ela incentivá-los, disse que o que fazia era ir às salas, outras vezes procurava dar exemplos de ex-alunos da escola que estavam bem, formando-se, mas que eles não davam atenção e não estudavam.

Já a OP da tarde mencionou que os professores tinham grande preocupação com o rendimento dos alunos e, por isso, as aulas eram o momento que mais procuravam motivá-los. Disse que percebia a diferença nos alunos quando ela os elogiava.

Lee *et al.* (*apud* SAMMONS, 2008, p. 357) também concluiu que escolas mais eficazes são aquelas em que há compartilhamento de objetivos comuns, mas também há o “compromisso com a qualidade em todos os aspectos da vida escolar”. Essa qualidade mencionada passa pelo estabelecimento de propósitos pedagógicos comuns que só podem existir mediante reuniões.

As orientadoras exemplificaram que na escola as reuniões eram reuniões bimestrais de pais, reuniões com os representantes de turmas, com o Conselho de Classe, do qual participamos em julho. E a OP da tarde acrescentou que o planejamento era feito duas vezes por semana, após o horário das aulas.

Questionando sobre o clima das reuniões, as OP da manhã responderam que normalmente o clima era tranquilo e que “tem sempre aquele que vai no meio dos outros, né? e que nunca faz nada, nunca pode nada”, mas que normalmente se chegava a um consenso. Já a OP da tarde destacou o planejamento como o melhor momento, pois se conseguiam bons

diálogos. Se não houvesse consenso, conversavam novamente na próxima reunião, ou pessoalmente. A OP da tarde foi mais direta, dizendo que encaminhava desacordos para a Direção.

Sammons (2008) explicou que o consenso sobre objetivos e valores desenvolvidos na escola são associados à melhoria de resultados educacionais. Na Escola B, de acordo com o relatado até agora, a participação instrucional era forte, mas a presença de conflitos também não deixava de existir, o que pode prejudicar a “unidade de propósitos”.

Se existe abordagem que busca o consenso na Escola B, há também que se cuidar da prática, isto é, de propiciar uma “prática consistente”, item relevante mencionado na literatura como propulsor da eficácia escolar (SAMMONS, 2008).

Neste item temos relacionados tanto a avaliação na escola quanto o cumprimento de regras, prêmios e sanções. Começando pelas avaliações, perguntamos às orientadoras pedagógicas sobre as avaliações que a escola promovia. Relataram a divisão das notas. A OP da tarde mencionou ser importante fazer o acompanhamento desse processo até mesmo para manter os resultados e que normalmente enviava informativo sobre os resultados dos filhos aos pais, mas estes não iam à escola para saber sobre o aprendizado dos filhos e, nas avaliações externas, muitos nem enviavam os filhos para fazer prova.

Além das avaliações, quisemos saber sobre as regras na Escola B, quando a OP da manhã disse que na escola havia um mínimo de regras, que nem todos concordavam, inclusive os professores, citando: “É, nós pedimos até professor pra ele evitar de falar no celular dentro de sala pra não tá dando margem pro aluno. Aí eu sei que tem muitos professores que não fazem, que nem atendem, mas eu sei que tem muita gente que faz”. Quando conversamos sobre as regras na escola, antes mesmo de entrarmos na questão, essa mesma orientadora mencionou que foi designada para a escola uma assistente social, mas que não aparecia por lá. Disse ainda que a assistente que havia antes era ótima e contribuía imensamente nas questões de disciplina.

Também, a OP da tarde confirmou que não via muitas regras na escola, tendo, inclusive, já sugerido a possibilidade de elaboração de um documento com regras por causa da indisciplina, que era grande, e das regras que não eram cumpridas. Acrescentou que, quando as regras eram quebradas, geralmente o inspetor levava o aluno ou a situação para a Direção e a Coordenação resolverem.

A fala da OP da manhã sobre a questão do celular nos remete ao que Sammons (2008, p. 357) relatou sobre a importância do exemplo dos professores. Ela disse: “os autores

também mostraram a importância de os professores agirem como modelo para o aluno, em suas relações com os estudantes e outros professores em atitudes com relação à escola”.

Diferentemente das duas orientadoras da Escola B, na entrevista com a diretora ela afirmou que a escola possuía muitas regras, e especificou: “no início do ano a gente distribuiu uma circular entre os alunos que eles teriam que tá obedecendo a aquelas regras”. Explicou também que na escola havia regras para todos e os professores, especialmente, resistiam um pouco, assim como os alunos, mas que eram regras elaboradas em conjunto com a Direção e chamadas de “regras de convivência”.

Quanto à “participação institucional e colaboração”, item que compõe essa característica, temos que, nesse aspecto, há o envolvimento de temas como: as decisões colegiadas e a colaboração são condições importantes para a unidade de propósitos; as opiniões representadas e levadas a sério nos processos decisórios; a importância do envolvimento dos professores na tomada de decisões; e, por fim, a troca de ideias entre os professores, observando uns aos outros com *feedback*, aprendendo um com o outro e trabalhando juntos para melhorar o programa de ensino.

Para entendermos a participação de todos, procuramos saber sobre os eventos realizados na Escola B; assim como mencionado pela diretora, a escola realizava mais eventos e adicionava um evento que não foi relacionado pela diretora, que disse:

A festa junina, a última que teve aqui, quebraram tudo, os vândalos, quando nós fomos ver, mas não quebraram assim de barulho pra gente sair e ver não, só encontramos tudo quebrado depois, os banheiros, tudo. Aí a prefeitura começou a dificultar muito, tem que ter ambulância, tem que ter guarda, tem que ter isso, aí a gente deixou de fazer. E a festa das mães não se pode pedir dinheiro para o aluno, aí vai fazer, dinheiro o professor tem que dar do bolso dele, eu acho um absurdo.

Explicou também que normalmente os alunos participavam das festas na escola, inclusive organizadas por eles e pelos professores, pois preparavam com os alunos as apresentações.

A OP da tarde também acrescentou uma informação interessante: alguns eventos como festa junina, dia das mães e festival de poesia eram sugeridos pela SME, o que provavelmente deveria vir em uma diretriz. Ela também relatou que os alunos participavam e adoravam e os professores procuravam ensaiá-los; os funcionários também trabalhavam, normalmente no dia.

Os processos decisórios são importantes e, por isso, perguntamos às OP como eram feitos os repasses das decisões. Isto é, queríamos entender como se dava a comunicação na escola. A OP da manhã logo disse que eram muitos os avisos, repassados de boca a boca, na hora do recreio ou deixados em algum lugar para que eles pudessem visualizar. Já a OP da tarde apenas mencionou que era feita uma “comunicação direta, mais verbal. Usamos muito o telefone e informativos são enviados”.

Sobre os processos decisórios, Sammons (2008, p. 358) relatou que escolas eficazes “tendem a receber uma contribuição importante da equipe na maneira em que a escola é administrada”, por isso as falas das orientadoras sobre a participação e as reuniões estabelecidas foram tão importantes de serem contempladas, a fim de compreendermos como estava estabelecido esse processo na Escola B.

Assim como fizemos nas entrevistas anteriores, foi importante saber dessas orientadoras também a que elas atribuíam o novo resultado da Escola B no IDEB. Diferentemente da diretora, a OP da manhã no relatou: “só conseguimos conversar com ela sobre esta questão: ‘a nossa expectativa era de subir um pouco em relação ao ano passado, mas isso não ocorreu’.

Nas palavras dessa OP, o problema maior se dava pela falta de responsabilidade dos alunos, que achavam que “empurrando” para estudar iriam conseguir algo ou, mesmo, notas; achavam que seriam beneficiados pelo sistema. Pelo contrário, ela disse que esse sistema era cruel e só conseguiria obter resultados quem se esforçasse.

Outro item interessante mencionado por essa orientadora após o término das nossas perguntas foi quando pedimos para que ela explicasse melhor a questão do cargo de confiança estabelecido durante tantos anos pela Prefeitura de Campos e a mudança para eleição de diretores nas escolas a partir de 2013. De acordo com ela, muitos diretores têm abandonado o cargo. Para explicar melhor, ela relatou que:

(...) tem gente em cargo sem ser, tem vínculo e tá lá, escola ninguém assumiu, teve diretor que perdeu até R\$500,00. Aquela velha história, fazendo de tudo, eu vejo a direção esse ano que teve, né? Foi por eleição eu tô vendo as cobranças, ele fazendo de tudo pra desistir, porque eles desistindo eles podem colocar alguém deles. Um exemplo, eu ganhava 3.000 como pedagoga, um exemplo, aí eu diretora vou ganhar mais 3.000. Aí agora eu só ganho 70% desses 3.000, então vou ganhar 2.100, olha só quanto perdeu. Aí diz que com a escola que tivesse o IDEB acima de 4 ia receber R\$400,00, nós não recebemos, faltou pouco, uma ilusão, né? Dizer que a educação tá melhorando, né? Que de Campos tá dentro, né?

Essas falas da OP da manhã foram muito importantes e, mesmo sendo essa a escola com bom desempenho, as questões levantadas eram delicadas e deveriam influenciar o desempenho de todas as escolas campistas, pois o regime administrativo era um só. Por isso, foi importante discutir separadamente sobre os resultados encontrados sobre a Secretaria de Educação em Campos.

Foi possível identificar, em todos os momentos relacionados à gestão escolar, que esta é completamente atrelada à SME, dependendo de suas diretrizes até mesmo para estabelecer seus eventos cotidianos. Sammons (2008, p. 352) esclareceu, tomando os estudos de Purkey e Smith (1983) no Departamento de Educação dos Estados Unidos (1987), que, como já mencionado por nós, a figura do diretor é aquela “necessária para dar início e manter o melhoramento”. Explicou ainda que o diretor precisa “encontrar o estilo e estruturas mais apropriadas para suas situações locais (BOSSERT *et al.*, 1982, p. 38)”.

Há que se pensar nas estruturas encontradas nessas escolas, nas qualificações dos diretores e na forma como estes são orientados para trabalhar a eficácia da escola da qual são líderes ou, ainda, como procuram pensar o funcionamento da escola que, como observado por nós, tinha nuances diferenciados para cada uma das diretoras que entrevistamos. O papel do diretor não é ilustrativo; ao contrário, dele podem vir os direcionamentos necessários e precisos para que a escola possa fazer florescer seu potencial enquanto uma escola eficaz.

3.2. As visões dos professores

O interesse por escutar os professores se fez pelo fato de que eles eram atores essenciais na escola e tanto o trabalho da liderança quanto a forma de se compartilhar objetivos são processos importantes a serem desenvolvidos, sendo todos participantes desse processo, principalmente os professores.

Nesse intuito de entender como, na visão dos professores respondentes do questionário, estão desenhados na escola os fatores-chave, “liderança profissional e objetivos e visões compartilhados” é que trazemos as visões desses docentes sobre as Escolas A e B.

3.2.1. Caracterização dos professores da Escola A

Sabemos que, de acordo com Sammons (2008), é necessário que na escola seja constituído um corpo de professores coeso que contribua concretamente para que a gestão

possa, conjuntamente, buscar promover a eficácia e melhoramento da escola. Assim, é necessário saber dos professores da Escola A quais as percepções deles em relação à gestão escolar; também, a percepção sobre o relacionamento estabelecido na escola e, por fim, a percepção de cada um sobre o seu trabalho. Propusemos a eles um questionário baseado na escala Likert, conforme mencionamos na metodologia e acreditamos que as respostas atingiram o nosso objetivo de compreender como na Escola A a liderança era vista pelos professores e como eles respondem a essa liderança.

Os professores respondentes foram, ao todo, 31, contemplando uma taxa de resposta de mais da metade do número total de professores, isto é, nessa escola trabalhavam 50 professores, conforme a listagem informada pela vice-diretora. Assim, procuramos compilar os dados tendo como referência a literatura utilizada, a fim de conhecer, pelo olhar deles, como estava estabelecida a gestão na instituição e como eram compartilhados os objetivos e as visões sobre a Educação que se queria na Escola A.

Na primeira parte deste item apresentamos o perfil pessoal e profissional dos professores. Entre os aspectos relacionados a essa área fizemos a opção por entender a questão do gênero, a média das idades, o grau de instrução formal, a instituição de estudo e se cursaram ou cursavam alguma pós-graduação, bem como também a situação funcional deles na escola, o tempo de experiência como docente, a carga horária total de trabalho, incluindo outras escolas, e a média da remuneração.

Na segunda parte, discutimos os aspectos relacionados à “Liderança Profissional e Objetivos e Visões Compartilhados”, ou seja, iremos buscar entender as percepções dos professores a respeito Escola A, bem como a atuação da gestão na instituição. Buscamos entender também a visão dos professores sobre a própria prática e, ainda, as percepções deles sobre as relações desenvolvidas na escola.

Iniciando pela caracterização dos professores da Escola A, para melhor identificá-los trazemos, primeiramente, os dados sobre a questão de gênero na escola. Desejávamos entender como estava distribuída na escola a questão do sexo.

De acordo com a amostra, encontramos que a maioria dos professores da Escola A eram mulheres, isto é, encontramos que 73,3%, ou 22, dos professores eram do sexo feminino, apenas 26,7%, ou 8, dos que responderam eram do sexo masculino, conforme mostrado na Tabela 1.

Tabela 1 – Gênero dos professores – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Feminino	22	73,3
Masculino	8	26,7
Não respondeu	1	3,2
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Em relação a cor, observamos que os professores, conforme a Tabela 2, se denominaram, em sua maioria, brancos, 61,3% ou 19 deles; outros, 16,7% ou 5, se definiram como pretos; 16,1% ou 5, pardos; e 3,2% ou 1, se definiram como amarelos.

Tabela 2 – Cor dos professores – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Branca	19	63,3
Preta	5	16,7
Parda	5	16,7
Amarela	1	3,3
Não respondeu	1	3,2
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Conforme o roteiro estabelecido por nós no questionário aplicado, após identificarmos cada professor, queríamos identificar também a formação deles. Dessa forma, perguntamos qual o grau de formação de cada um, conforme a Tabela 3.

Tabela 3 – Formação dos professores – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
2º grau completo	1	3,2
3º grau completo	22	71,0
3º grau incompleto	8	25,8
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Constatamos que a maioria dos professores concluiu o 3º grau, 71% ou 22, e, dos 31 respondentes, apenas 1 ou 3,2% tinha apenas o 2º grau completo; e 8 ou 25,8% ainda não haviam completado o 3º grau. Sabemos da importância da formação e, mesmo sendo um número menor de professores com o terceiro grau incompleto, é urgente a formação integral e, até mesmo, continuada deles para que a escola obtenha maiores chances de assegurar o bom desempenho de seus alunos.

Quanto à realização da formação profissional dos professores da escola na Tabela 4, dos respondentes da Escola A, apenas 14 ou 45,2% responderam que realizaram o curso na modalidade presencial, 2 ou 6,5% semipresencial, 9 ou 29,0% a distância e 6 ou 19,3% não responderam.

O grau de instrução de um professor é um item relevante para toda a pesquisa, uma vez que todo o professor tem a função primeira de propiciar a formação, isto é, deve ser um estudioso inato e, por isso, o ideal é que procurasse ou, mesmo, tivesse oportunidade de fazer bons cursos de graduação, assim como cursos de pós-graduação.

Tabela 4 – Realização do curso superior – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Presencial	14	45,2
Semipresencial	2	6,5
A distância	9	29,0
Não respondeu	6	19,3
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Em relação aos que continuam a estudar, de acordo com a Tabela 5, dos 31 respondentes, 21 ou 67,8%, a grande maioria, responderam que não continuavam a estudar, apenas 8 ou 25,8% disseram que continuavam e apenas 2 ou 6,4% não responderam. Se pensarmos na velocidade com a qual atualmente as informações chegam para cada um de nós e a importância de que, na escola, essas informações sejam trabalhadas, até mesmo para que os discentes de hoje tenham formação mais crítica e que proporcione sua melhor participação cidadã, esse resultado referente à continuidade dos estudos torna-se preocupante, uma vez que anteriormente obtivemos que somente 22 ou 71% dos professores na Escola A possuíam o 3º grau completo.

Tabela 5 – Estuda como aluno regular está atualmente – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Sim	8	25,8
Não	21	67,8
Não respondeu	2	6,4
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Quanto à realização do curso superior, observamos, na Tabela 6, que mais da metade, 16 ou 51,7%, desses professores fizeram o curso em instituição particular. Apenas 7 ou 22,5%

realizaram em faculdade pública federal e mais abaixo, 6 ou 19,3%, realizaram o curso em universidade pública estadual e apenas 2 ou 6,5% não responderam.

Tabela 6 – Instituição em que realizou o curso superior – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Pública Federal	7	22,5
Pública Estadual	6	19,3
Particular	16	51,7
Não respondeu	2	6,5
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

No discurso de muitos professores, o curso de pós-graduação estava relacionado à remuneração. Muitos deles buscaram realizar um curso para que, com a certificação, pudessem receber uma porcentagem a mais no valor do salário que, como sabemos, estava sempre defasado. Ao analisarmos as respostas da Tabela 7, verificamos que 100% ou 31 professores responderam à questão, 16 ou 51,6% deles afirmaram ter realizado ou realizavam um curso de pós-graduação e 3,2% ou 1 professor a menos do total de resposta, ou seja, 15 ou 48,4%, afirmou não ter realizado ou realizava um curso de pós-graduação.

Tabela 7 – Você fez ou faz algum curso de pós-graduação? – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Sim	16	51,3
Não	15	48,4
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Todavia, quando verificamos na Tabela 8 que o número de professores respondentes era de apenas 16, encontramos que a maioria, 14 ou 87,5%, realizava o curso de especialização na modalidade de especialização 360h, enquanto apenas 2 ou 12,5% deles fizeram ou faziam mestrado. Tal fato nos faz pensar sobre a remuneração dos professores que recebiam alteração para mais em relação ao salário; pensar também na facilidade de acesso, principalmente pelo crescimento do ensino a distância. Pensarmos ainda sobre a dificuldade de tempo livre tanto para frequentar quanto para se preparar para fazer o mestrado, que hoje também cresceu em oferta tanto nas faculdades particulares quanto naquelas a distância.

O resultado alcançado nos remete a reflexões interessantes e até mesmo urgentes, para melhor pensarmos a eficácia da escola, uma vez que profissionais qualificados são atributos imprescindíveis para a atuação do gestor e a elaboração de objetivos comuns e que propiciem

à aprendizagem pode ser mais bem construída quando a qualificação estiver atrelada à formação do corpo docente de uma escola.

Tabela 8 – Modalidades de cursos de pós-graduação – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Especialização 360h	14	87,5
Mestrado	2	12,5
Não respondeu	15	48,4
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Uma vez entendidos os aspectos básicos da formação do professor, procuramos traçar o perfil profissional dos professores da Escola A. Primeiramente, perguntamos sobre a situação profissional dos professores, de acordo com Tabela 9.

Tabela 9 – Situação funcional na Escola A – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Contratado Integral (40h)	2	6,5
Contratado Parcial	8	25,8
Aprovado em concurso	20	64,5
Outro	1	3,2
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Todos os professores responderam à questão, e, dos 31 respondentes, encontramos que 64,5% ou 20 eram professores concursados pela Prefeitura de Campos, enquanto apenas 2 ou 6,5% tinham contrato com carga horária de 40 horas e 8 ou 25,8% trabalhavam em regime de 20 horas semanais. Apenas um ou 3,2% tinha outro tipo de situação funcional na Escola A.

Contar com professores concursados em sua maioria é um aspecto bastante positivo para a escola, pois a possibilidade de continuidade para implementação de uma proposta educativa de qualidade torna-se possível.

Sobre os meios de transporte, perguntamos aos professores quais eram os que eles mais utilizavam, cujos resultados se encontram na Tabela 10.

Tabela 10 – Meio de transporte para ir ao trabalho – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Carro	16	51,6
Moto	3	9,7
Ônibus	10	32,3
A pé	2	6,5
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Todos os professores responderam, e a maioria utilizava o carro para ir trabalhar, 16 ou 51,6%, apenas 3 ou 9,7% a moto, 10 ou 32,3% o transporte público e 2 ou 6,5% iam a pé. Vale ressaltar que, até pelo explicado anteriormente sobre a carona que conseguimos em dois momentos para sair da escola, percebemos que muitos professores combinavam caronas com os que tinham carro para chegar e sair da escola.

Quando pensamos na eficácia de uma escola, tendo o diretor como aquele que deve iniciar e manter esse processo (SAMMONS, 2008), percebemos que esse mesmo processo deve ser construído com a participação ativa e concreta dos professores. É relevante pensar a carga horária também, item que não trouxemos aqui, mas que é importante, pois a disponibilidade de cada um fica prejudicada pelo número de escolas e aulas, o que configura para o gestor um papel mais de determinador de tarefas, ou seja, na maioria das vezes, nas escolas brasileiras o gestor é aquele que decide e ordena, o restante apenas cumpre sua função na organização e estrutura estabelecida.

Assim como o gestor, o pedagogo ou a OP da Escola A passa a atuar muito mais como uma “tarefeira” do que como um profissional capacitado para pensar e agir pedagogicamente, a fim de estabelecer junto com os professores métodos mais eficientes que contribuam para a eficácia da escola como um todo.

3.2.2. Liderança Profissional na Escola A segundo os professores

Após buscarmos identificar o perfil dos professores da Escola A, passamos ao foco da nossa pesquisa, em que esses professores responderam questões propostas na escala Likert.

Antes mesmo de falarmos sobre a equipe gestora da Escola A, primeiramente conversamos com os professores sobre o papel da Secretaria de Educação, os quais afirmaram: **Sinto-me completamente representado pela atual Secretaria de Educação do município**”. Os professores não se sentiam representados pela SME, 10 ou 32,2% disseram discordar muito, 9 ou 29,1% discordaram, 6 ou 19,4% não concordaram nem discordaram e apenas 5 ou 16,1% concordaram com essa afirmação, conforme mostrado na Tabela 11. Apenas 1 ou 3,2% não respondeu a essa questão.

Tabela 11 – Sinto-me completamente representado pela atual Secretaria de Educação (SME) – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda	5	16,1
Não concorda nem discorda	6	19,4
Discorda	9	29,1
Discorda muito	10	32,2
Não respondeu	1	3,2
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Quando falamos sobre as políticas educacionais apontadas pela SME, nesse aspecto os professores também discordaram (Tabela 12), afirmando: **Eu, enquanto professor(a), acredito que as políticas pedagógicas apontadas pela Secretaria de Educação são aquelas realmente necessárias.**

Como resultado, 11 ou 35,6% discordaram, 9 ou 29,0% discordaram muito, 6 ou 19,3% não concordaram nem discordaram, apenas 3 ou 9,7% concordaram, 1 ou 3,2% concordaram muito e apenas uma professora não respondeu.

Tabela 12 – As políticas educativas apontadas pela SME são aquelas realmente necessárias – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	1	3,2
Concorda	3	9,7
Não concorda nem discorda	6	19,3
Discorda	11	35,6
Discorda muito	9	29,0
Não respondeu	1	3,2
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Procurando entender melhor a relação dos professores com a Secretaria, afirmamos que “**os professores tinham acesso direto à SME**”. Eles se mostraram divididos, 5 ou 16,1% concordaram muito, 7 ou 22,6% concordaram, 3 ou 9,6% não concordaram nem discordaram, 8 ou 25,8% discordaram e 5 ou 16,1% discordaram muito e 3 ou 9,8% não responderam.

Tabela 13 – Os professores tem acesso direto a SME – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	5	16,1
Concorda	7	22,6
Não concorda nem discorda	3	9,6
Discorda	8	25,8
Discorda muito	5	16,1
Não respondeu	3	9,8
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Para fechar nossas questões, afirmamos que a **Secretaria de Educação respeita as decisões aprovadas pela direção da escola.**

A maioria dos professores discordou, isto é, 6 ou 19,3% discordaram e discordaram muito, 10 ou 32,3% não concordaram nem discordaram, apenas 6 ou 19,3% concordaram, 2 ou 6,5% concordaram muito (Tabela 14) e apenas 1 ou 3,3% não responderam à questão.

Tabela 14 – A Secretaria de Educação respeita às decisões aprovadas pela Direção da escola – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	2	6,5
Concorda	6	19,3
Não concorda nem discorda	10	32,3
Discorda	6	19,3
Discorda muito	6	19,3
Não respondeu	1	3,3
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Todas as quatro afirmativas feitas por nós nos possibilitaram pensar sobre a maneira como os professores da Escola A entendiam a atuação da SME e quanto isso pode dificultar o papel do gestor escolar, uma vez que, como vimos, a forma como exerce sua função está completamente atrelada às diretrizes apontadas pela Secretaria, o que nos faz, então, refletir sobre o real papel do gestor nas escolas municipais de Campos.

Na Escola A, a gestão era composta pelas vice-diretoras, pela orientadora pedagógica e pelos funcionários da Secretaria da escola. Sabemos que a participação dos professores é imprescindível neste processo. Em consonância com as palavras de Sammons (2008, p. 353), encontramos que:

A literatura de pesquisa mostra que líderes excepcionais têm tendência a ser proativos. Por exemplo, de acordo com Levine e Lezotte (1990), a eficácia é melhorada pela seleção vigorosa e pela substituição de professores, apesar de uma pesquisa em Luisiana (STRINGFIELD; TEDDLIE, 1987) ter enfatizado

que isso acontece principalmente nos primeiros anos da administração de um diretor ou em um projeto de melhoria. Uma vez constituído um corpo de professores, que seja capaz de trabalhar junto a favor da eficácia, a estabilidade da equipe tende a restabelecer em escolas secundárias eficazes.

Se havia uma equipe na escola conforme relataram a diretora e a OP e a literatura aponta a importância do trabalho em conjunto também com os professores, é necessário compreender como os professores e os alunos visualizavam e entendiam essa presença da gestão escolar na Escola A.

Primeiramente, trabalhamos os aspectos relacionados à “liderança profissional” e, antes mesmo de entrarmos nos subitens estabelecidos por Sammons (2008), procuramos entender como os professores entendiam a atuação da gestão. Verificamos que, para os 31 professores da escola que responderam ao questionário, conforme mostrado na Tabela 15, ao serem apresentados à seguinte afirmativa: **Enquanto professor, sinto-me representado pela atual Direção da escola**; 29% ou 9 respondentes disseram concordar muito e outros 38,8%, ou seja, 12 pessoas, responderam concordar com essa afirmativa. Ainda, podemos observar que ninguém afirmou discordar muito da afirmativa, enquanto aqueles que não concordaram nem discordaram foram 19,4% ou 6 professores, apenas 9,6% ou 3 discordaram da afirmação (Tabela 15) e apenas 3,2% ou 1 não respondeu à questão. Temos, assim, que nessa escola em específico podemos considerar que os professores respondentes se sentiam representados pela Direção da escola, o que não aconteceu com a SME.

Tabela 15 – Sinto-me representado pela atual Direção da escola – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	9	29,0
Concorda	12	38,8
Não concorda nem discorda	6	19,4
Discorda	3	9,6
Não respondeu	1	3,2
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Se nos interessava a representatividade, também nos interessava a escuta dos professores. Assim, afirmamos: **A direção preocupa-se em saber a opinião de todos os professores (as) sobre o desenvolvimento dos trabalhos na escola.**

Para os 31 professores respondentes, apenas 1 ou 3,2% discordou dessa afirmação, enquanto 19 ou 61,3% concordaram, outros 6 ou 19,4% concordaram muito e 5 ou 16,1% não concordaram nem discordaram. Podemos considerar que, na maioria das vezes que eles tinham

necessidades de falar com a Direção, normalmente eram atendidos, e essa questão implicava a maneira como a liderança procurava desenvolver sua gestão na equipe (Tabela 16).

Tabela 16 – Atendimento ao professor pela Direção – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	6	19,4
Concorda	19	61,3
Não concorda nem discorda	5	16,1
Discorda	1	3,2
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Foi interessante também perceber como os professores enxergavam esse mesmo atendimento da Direção. Em relação aos alunos, porém, isso está exposto na Tabela 17. Dessa forma, afirmamos: **Os alunos dessa escola sempre eram atendidos pela Direção.**

Sem nenhuma discordância, os 31 professores respondentes afirmaram positivamente essa atenção demandada pela Direção aos alunos. Isto é, 6 ou 19,4% dos professores concordaram muito, outros 20 ou 64,5% apenas concordaram e 5 ou 16,1% não concordaram nem discordaram. Isso nos sinaliza que a Direção procurava escutar e atender tanto professores quanto alunos.

Tabela 17 – Atendimento aos alunos pela Direção – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	6	19,4
Concorda	20	64,5
Não concorda nem discorda	5	16,1
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Para Sammons (2008, p. 353), muitos estudos apontam que a liderança profissional não apenas na escola primária, como também na secundária, é fator-chave importante, ao citar os estudos de Gray (1990).que mencionou que “a importância da liderança dos diretores é uma das mensagens mais claras da pesquisa em eficácia escola”.

Como temos mencionado, a liderança precisa ser “firme e objetiva” para ser eficaz e, para isso, um dos traços importantes desse item indicado por Purkey *et al.* (*apud* SAMMONS, 2008, p. 353) está em “melhorar vários fatores de eficácia escolar ou fazer mudanças fundamentais. Pode exigir apoio de agências externas, como autoridades educacionais locais, universidades ou consultores (PURKEY; SMITH, 1983; WEINDLING, 1989), e líderes de sucesso irão estabelecer e manter contato regular com essas redes (LOUIS; MILES, 1990)”.

Procuramos entender dos professores como eles vivenciavam práticas da gestão a partir da participação na comunidade escolar.

Afirmamos, assim, no questionário que: **A escola tinha participação ativa nas atividades da comunidade.** Como resposta, percebemos que a maioria dos professores concordou com a afirmação, ou seja, 12 ou 38,7% concordaram, 3 ou 9,6% concordaram muito, 9 ou 29,0% não concordaram nem discordaram, 5 ou 16,1% discordaram e apenas 1 ou 3,3% respondeu que discordava muito (Tabela 18) e apenas 1 ou 3,3% não respondeu.

Tabela 18 – Participação ativa da escola nas atividades da comunidade – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	3	9,6
Concorda	12	38,7
Não concorda nem discorda	9	29,0
Discorda	5	16,1
Discorda muito	1	3,3
Não respondeu	1	3,3
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Procurando entender ainda mais sobre essa participação da comunidade, afirmamos também que: **A escola sempre promove eventos para que a comunidade participe.**

A resposta dos professores na Tabela 19 nos chamou a atenção, pois 16 ou 51,6% deles concordaram com a afirmativa, 3 ou 9,7% concordaram muito, 7 ou 22,6% não concordaram nem discordaram, 4 ou 12,9% discordaram e apenas 1 ou 3,2% discordaram muito.

Tabela 19 – Eventos para que a comunidade participe – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	3	9,7
Concorda	16	51,6
Não concorda nem discorda	7	22,6
Discorda	4	12,9
Discorda muito	1	3,2
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

A orientadora pedagógica nos informou que a escola recebia sugestões da SME sobre possíveis eventos a serem realizados, informação essa importante, pois afirmamos aos professores que: **Os eventos da escola nem sempre estavam ligados aos interesses dos alunos.**

A maioria dos 31 respondentes discordaram da afirmação, 20 ou 64,5%, 3 ou 9,7% concordaram muito, 4 ou 12,9% concordaram, 3 ou 9,7% não concordaram nem discordaram e apenas 1 ou 3,2% discordou muito, como visto por nós e esboçado na Tabela 20.

Tabela 20 – Eventos nem sempre ligados aos interesses dos alunos – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	3	9,7
Concorda	4	12,9
Não concorda nem discorda	3	9,7
Discorda	20	64,5
Discorda muito	1	3,2
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Além dos eventos para atrair a participação da comunidade e, assim, o gestor ter a possibilidade de “exigir apoio de agências externas, como autoridades educacionais locais, universidades ou consultores (SAMMONS, 2008, p. 353)”, é importante que haja participação dos pais na vida escolar dos filhos não apenas nos eventos como mencionados, mas de modo geral. Para isso, afirmamos aos professores, primeiramente, que: **A maioria dos pais ou responsáveis pelos alunos(as) participava das reuniões convocadas pela escola.**

Sobre a participação dos pais nas reuniões da escola, de acordo com a Tabela 21, os professores, ao discordarem muito, 12 ou 38,7% assumiram a mesma postura da diretora da OP ao relatarem a falta de interesse dos pais pela vida escolar dos filhos, procurando a escola apenas com interesses relacionados aos benefícios do governo. Além dos que discordaram muito, outros respondentes apenas discordaram, 10 ou 32,3%, 5 ou 16,1% não concordaram nem discordaram e empatados em 2 respondentes ou 6,5% concordaram e concordaram muito.

Tabela 21 – Participação dos pais ou responsáveis nas reuniões da escola – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	2	6,5
Concorda	2	6,5
Não concorda nem discorda	5	16,1
Discorda	10	32,3
Discorda muito	12	38,7
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Nessa mesma linha sobre a participação dos pais, afirmamos aos professores que: **Os pais ou responsáveis pelos meus alunos(as) eram, em sua maioria, participantes e interessados na vida escolar de seus filhos(as).**

Como anteriormente, nessa afirmação os professores, em sua maioria, discordaram, 14 ou 45,2%, 12 ou 38,7% discordaram muito, 2 ou 6,5% não concordaram nem discordaram; do mesmo modo, apenas 2 ou 6,5% concordaram com a afirmação, restando 1 ou 3,2% dos 31 respondentes que afirmou concordar muito. Confirmando a falta de participação dos pais, conforme também nos relataram tanto a OP quanto a diretora da escola A (Tabela 22).

Tabela 22 – Interesse dos pais ou responsáveis sobre a vida escolar dos(as) filhos(as) – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	1	3,2
Concorda	2	6,5
Não concorda nem discorda	2	6,5
Discorda	14	45,2
Discorda muito	12	38,7
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

A escola, entretanto, também precisa incentivar a participação da família. Essa visão não foi demonstrada nem pela diretora nem pela OP, as quais, na maioria das respostas, apenas reclamavam da falta da família e, ao mesmo tempo, de quanto não faziam questão dessa presença na escola. Dessa forma, procuramos afirmar aos professores, por meio de questionário, que: **Os pais ou responsáveis eram incentivados por essa escola a participarem da vida escolar de seus filhos.**

Os professores, diferentemente da gestão, concordaram, em sua maioria, com a afirmativa, ou seja: 19 ou 61,3%. Apenas 4 ou 12,9% concordaram muito, outros 5 ou 16,1% não concordaram nem discordaram, apenas 2 ou 6,5% discordaram e somente 1 ou 3,2% discordou muito (Tabela 23).

Tabela 23 – Incentivo da escola para a participação da família na vida escolar dos(as) filhos(as) – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	4	12,9
Concorda	19	61,3
Não concorda nem discorda	5	16,1
Discorda	2	6,5
Discorda muito	1	3,2
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

A liderança eficaz exige clareza, isto é, segundo Sammons (2008, p. 354), ela deve “evitar formas de trabalhar muito autocráticas como democráticas demais, julgamentos

cuidadosos de quando tomar uma decisão autônoma e de quando envolver outros, e o reconhecimento da eficácia do papel da liderança nos diferentes níveis da escola”.

As formas de exercer essa clareza e construir na escola uma proposta equilibrada, em que a Direção compartilhe decisões e, ao mesmo tempo, as exerça com clareza, nos permitiram afirmar que: **Quando penso na maneira como ocorre a comunicação na minha escola, percebo que ela ocorre, de forma clara e objetiva**, atribuindo à comunicação na escola um dos meios importantes e essenciais para se criar um clima ordenado, em que os envolvidos não sejam pegos de surpresa ou estejam à parte do que ocorre, por exemplo, fora da sala de aula.

De acordo com os resultados da Tabela 24, 19 ou 61,3% dos professores disseram concordar com a afirmação, apenas 5 ou 16,1% concordaram muito, 4 ou 12,9% não concordaram nem discordaram e 3 ou 9,7% discordaram. Esse resultado indica que os professores, em sua maioria, estão satisfeitos na forma como na Escola A a comunicação é feita.

Tabela 24 – Comunicação na escola de forma clara e objetiva – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	5	16,1
Concorda	19	61,7
Não concorda nem discorda	4	12,9
Discorda	3	9,7
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Sammons (2008) referiu-se, também, ao enfoque participativo como item importante da liderança. E para perceber essa participação afirmamos aos professores que: **A Direção preocupa-se em saber a opinião de todos os professores(as) sobre o desenvolvimento dos trabalhos na escola.**

Foi interessante observar que os professores, em sua maioria, concordaram com essa afirmativa, ou seja, 11 ou 35,5% concordaram muito e outros 16 ou 51,6% dos 31 respondentes também concordaram. Apenas 1 ou 3,2% deles não concordou nem discordou, 2 ou 6,5% discordaram e 1 ou 3,2% discordou muito do que dissemos (Tabela 25).

Tabela 25 – A Direção preocupa-se em saber opiniões – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	11	35,5
Concorda	16	51,6
Não concorda nem discorda	1	3,2
Discorda	2	6,5
Discorda muito	1	3,2
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Quanto à liderança profissional na Escola A, de modo geral e pelas afirmações dos professores, percebemos que, dos 31 respondentes, a maioria estava de acordo com a forma como a líder desempenhava sua função.

3.3.3. Objetivos e visões compartilhadas na Escola A segundo os professores

Quando a escola tem em sua prática promover a participação e cooperação de todos por meio de compartilhamento de ideias, da busca por consensos em reuniões mediante a comunicação clara, possibilitando a construção de uma organização de sucesso que não tem esse traço de sucesso somente na escola, mas para qualquer organização que, de acordo com a literatura, são ingredientes promotores de eficácia (SAMMONS, 2008).

Para os professores da Escola A, sobre esse fator-chave, fizemos algumas afirmações importantes, começando pelas atitudes na escola que levam ao consenso em relação aos objetivos e valores na escola. Afirmamos: **Na minha escola, as reuniões eram sempre produtivas e todos chegavam a um consenso em que todos acatavam as decisões.** A maioria dos professores, isto é, 35,5% ou 11 professores não opinaram ao optar por não concordar nem discordar, outros 7 ou 22,6% disseram concordar muito, 9 ou 29,0% apenas concordam, enquanto 4 ou 12,9% discordaram. O que demonstra opiniões diferenciadas e divergentes dos professores.

Tabela 26 – Reuniões na escola em que todos chegam a um consenso – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	7	22,6
Concorda	9	29,0
Não concorda nem discorda	11	35,5
Discorda	4	12,9
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Assim como um diálogo para consenso é importante, para se chegar a ele e podermos dizer que a comunicação na escola é eficaz há também que se construir uma linguagem clara e coesa, itens apontados por Sammons (2008). Assim, afirmamos aos professores que: **Enquanto professor(a), percebo que a linguagem desenvolvida na escola era sempre muito clara.**

Diferentemente do consenso, na Tabela 27 observamos que sobre a linguagem na escola os professores concordaram mais, isto é, 16 ou 51,6% deles concordaram com, outros 5 ou 16,1% concordaram muito, 7 ou 22,6% não concordaram nem discordaram e apenas 3 ou 9,7% discordaram do que dissemos.

Tabela 27 – Linguagem desenvolvida na escola é sempre muito clara – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	5	16,1
Concorda	16	51,6
Não concorda nem discorda	7	22,6
Discorda	3	9,7
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Se a linguagem deve levar a processos em que na Escola A haja consenso em relação aos objetivos da escola, a colaboração deve também fazer parte dos trabalhos desenvolvidos na escola. Para isso, o compartilhamento de ideias e metodologias utilizadas são opções de sucesso dentro da escola. Assim, afirmamos o contrário dos professores: **Não acho necessário compartilhar com os colegas ou coordenação a forma como desenvolvemos o trabalho pedagógico.**

A maioria discordou muito, 14 ou 45,2% dos 31 respondentes não concordaram com essa afirmação, outros 12 ou 38,7% apenas discordou, 2 ou 6,5% não concordou e houve aqueles que concordaram com o fato, isto é, foram 3 ou 9,7% que concordaram com a afirmação (Tabela 28).

Tabela 28 – Compartilhamento de ideias entre os professores ou coordenação – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda	3	9,7
Não concorda nem discorda	2	6,5
Discorda	12	38,7
Discorda muito	14	45,2
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Sobre o PPP, conforme discutimos na entrevista, documento importante na escola onde, de forma conjunta e colaborativa, deve conter, dependendo da forma como foi elaborado, o esboço dos objetivos e ideias construídas com a participação de todos, quando afirmamos: **Eu, enquanto professor(a), tive acesso e conhecia as orientações que estavam contidas no Projeto Político Pedagógico da escola.** Para os professores da Tabela 29, eles conheciam o PPP da escola, foram 15 ou 48,4% os que concordaram, 6 ou 19,4% concordaram muito, 4 ou 12,9% não concordaram nem discordaram, 5 ou 16,1% discordaram e apenas 1 ou 3,2% discordou muito.

Tabela 29 – Acesso às orientações contidas no Projeto Político Pedagógico – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	6	19,4
Concorda	15	48,4
Não concorda nem discorda	4	12,9
Discorda	5	16,1
Discorda muito	1	3,2
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

O compartilhamento de ideias também é um modo de provocar na escola o que Sammons (2008) chamou de “unidade de propósitos”, para entendermos melhor a visão dos professores sobre a unidade de propósitos na Escola A, fizemos algumas afirmações importantes, começando pela atitude positiva em relação à aprendizagem e aos alunos, aspecto importante em que pode nos revelar mais sobre a prática deles do que a atuação da liderança. Afirmamos que: **Eu, enquanto professor(a), procuro motivar e engajar os(as) alunos(as) para os estudos.** Na leitura que fazemos da Tabela 30, os professores concordaram muito com a afirmação, 16 ou 51,6%, outros 14 ou 45,2% concordaram e apenas 1 ou 3,2% não concordou nem discordou.

Tabela 30 – Motivação dos alunos pelos professores – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	16	51,6
Concorda	14	45,2
Não concorda nem discorda	1	3,2
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

A partir dessa resposta deles, desejamos saber também e, de acordo com a percepção de cada um, se **os funcionários da escola (cantina, secretaria, zelador etc.) motivavam os alunos para seu engajamento aos estudos.**

De modo geral, eles concordaram que os funcionários procuraram motivar os alunos para os estudos, 9 ou 29,0% concordaram muito, 16 ou 51,6% concordaram, 5 ou 16,1% não concordaram nem discordaram e apenas 1 ou 3,2% discordou muito da nossa afirmação(Tabela 31).

Tabela 31 – Os funcionários da escola motivam os alunos – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	9	29,0
Concorda	16	51,6
Não concorda nem discorda	5	16,1
Discorda muito	1	3,2
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Se os professores e funcionários motivam os alunos e se, de acordo com o que concordaram, procuram motivar os alunos, isso se deve ou não ao fato de trabalharem com expectativas em relação ao próprio trabalho; para isso, afirmamos que: **Eu, enquanto professor(a), sempre tenho expectativas boas sobre o trabalho que desenvolvo.**

Como esperado, se há motivação, é porque há expectativas e, conforme a Tabela 32, 12 ou 38,7% concordaram muito e também 17 ou 54,8% concordaram, enquanto empatados apenas 1 ou 3,2% discordou e discordou muito.

Tabela 32 – Enquanto professor, tenho expectativas sobre o trabalho que desenvolvo – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	12	38,7
Concorda	17	54,8
Discorda	1	3,2
Discorda muito	1	3,2
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Os resultados alcançados são importantes de serem avaliados pelo fato de que Sammons (2008) mencionou a relevância para a aprendizagem dos alunos, quando na escola há atitudes positivas e expectativas sobre eles e a forma como aprendem.

Ainda nesse aspecto, Cohen *et al.* (apud SAMMONS, 2008) explicaram sobre a “necessidade de os objetivos do ensino serem instruções claras, públicas e consensuais (p. 356)”. Os professores na sala de aula são os responsáveis por criar esse ambiente de ensino mais democrático sem, contudo, ser totalmente livre; ao contrário, estabelecendo com os alunos as regras, bem como a maneira como irão articular os conteúdos e as avaliações. Dessa

forma, afirmamos no questionário que: **Eu, enquanto professor(a), sempre defino todos os momentos em sala de aula.** Para os professores da Escola A, em sua maioria, 15 ou 48,4% concordaram que definiram todos os momentos em sala de aula, outros 4 ou 13,0% concordaram muito, 6 ou 19,4% não concordaram nem discordaram, 3 ou 9,6% discordaram, 2 ou 6,4% discordaram muito e apenas 1 ou 3,2% não respondeu.

Tabela 33 – Enquanto professor, sempre defino os momentos em sala de aula – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	4	13,0
Concorda	15	48,4
Não concorda nem discorda	6	19,4
Discorda	3	9,6
Discorda muito	2	6,4
Não respondeu	1	3,2
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Sobre essa questão, para melhor perceber a escolha deles entre as opções do questionário, afirmamos também que: **Eu, enquanto professor(a), acho que é sempre bom ouvir o que os alunos têm a dizer.**

A resposta, na Tabela 34, se choca a que deram anteriormente enquanto proposta de proporcionar aos alunos a participação ativa nos processos de aprendizagem vivenciados por eles, pois, apesar de escutados, conforme observamos na Tabela 33, em que 16 ou 51,6% dos professores concordaram muito com a afirmação, 14 ou 45,2% concordaram e apenas 1 ou 3,2% não concordou nem discordou, tendo 31 respondentes. Remete-nos a ponderar, como na Escola A, o que os alunos disseram realmente é levado em consideração, já que a maioria se disse definidora de todos os momentos em sala de aula, por exemplo.

Tabela 34 – Enquanto professor escuto os meus alunos – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	16	51,6
Concorda	14	45,2
Não concorda nem discorda	1	3,2
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Para obter a unidade de propósitos, há outros fatores que devem ser levado em consideração, como o ambiente de trabalho na escola. Afirmamos aos professores da Escola A que: **O ambiente da escola propicia a aprendizagem dos alunos.**

Para os professores, a escola propicia um ambiente de aprendizagem, quer dizer, 6 ou 19,4% concordaram muito, 14 ou 45,2% concordaram, 9 ou 29,0% não concordaram nem discordaram e apenas 2 ou 6,5% dos 31 respondentes discordaram da afirmação (Tabela 35).

Tabela 35 – O ambiente da escola propicia a aprendizagem – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	6	19,4
Concorda	14	45,2
Não concorda nem discorda	9	29,0
Discorda	2	6,5
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Se o ambiente proporciona a aprendizagem, procuramos entender como são estabelecidos os diálogos na Escola A. Fizemos algumas afirmações do tipo: **Em minha escola, a administração realiza sempre reuniões em que todos podem se manifestar livremente.**

Todos os professores responderam, e nenhum discordou da afirmação, 12 ou 38,7% concordaram muito e 19 ou 61,3% concordaram em que nas reuniões escolares todos podem se manifestar (Tabela 36).

Tabela 36 – Reuniões em que todos podem se manifestar – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	12	38,7
Concorda	3	9,7
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Outra afirmação feita por nós: **Todos os funcionários, mantendo ou não uma boa relação com a administração, são ouvidos quando se pronunciam sobre as questões do cotidiano escolar.** Porém, o nosso interesse era compreender como os professores percebiam a relação dos funcionários com a gestão e, de acordo com a Tabela 37, os funcionários eram ouvidos pela Direção; foram 10 ou 32,3% dos professores que concordaram, 19 ou 61,3% que concordaram, empatados com 1 ou 3,2% de professores que não concordaram nem discordou, como outro que discordou.

Tabela 37 – Todos os funcionários são ouvidos – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	10	32,3
Concorda	19	61,3
Não concorda nem discorda	1	3,2
Discorda	1	3,2
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Quanto aos elogios, aspecto importante que pode propiciar um ambiente de trabalho em que as pessoas se sintam valorizadas, afirmamos no questionário que: **Eu, enquanto professor(a), acredito que é importante elogiar e receber elogios do colégio.** De acordo com a maioria, é relevante para eles receber elogios, 12 ou 38,7% concordaram muito, 16 ou 51,6% concordaram, 1 ou 3,2% discordou e 2 ou 6,5% discordaram muito.

Tabela 38 – Elogio na escola – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	12	38,7
Concorda	16	51,6
Discorda	1	3,2
Discorda muito	2	6,5
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Os aspectos levantados por nós estão dentro de um desenho muito maior de características em que a escola está inserida, mas a unidade de propósitos nos estudos feitos na Irlanda do Norte por (CAUL *apud* SAMMONS, 2008, p. 357) concluiu que escolas mais eficazes “compartilham de objetivos comuns, incluindo um compromisso com a qualidade em todos os aspectos da vida escolar e prioridades organizacionais claras”. Assim, de acordo com os professores, na maioria das respostas a escola procurava desenvolver a unidade entre os professores e funcionários por meio da escuta, também por propiciar o diálogo, chegando ao consenso entre as partes e, também, por proporcionar um ambiente de elogios e valorização.

A questão da “prática consistente” é um aspecto relacionado à “unidade de propósitos” e que também se insere nos estudos de Caul (*apud* SAMMONS, 2008), isto é, a qualidade na maneira como na escola são escolhidas as abordagens em “relação a tópicos, como a avaliação e o cumprimento de regras e política referentes a prêmios e sanções (SAMMONS, 2008, p. 357)”. Passaram a ser elencada por nós como itens importantes para conhecermos melhor a Escola A na ótica dos professores.

Conseqüentemente, procuramos estabelecer algumas afirmações que nos apontassem para essa compreensão. Entender o processo avaliativo e como estão construídos na escola os aspectos relacionados às regras nos possibilitou fazer algumas afirmações relevantes entre elas, e, começando pelo método avaliativo, dissemos: **Os pais ou responsáveis têm conhecimento sobre o processo avaliativo desenvolvido na escola.**

Pareceu-nos, na Tabela 39, que os professores ficaram divididos em relação ao conhecimento dos pais sobre o processo avaliativo na escola, mesmo 12 ou 38,7% tendo concordado, mais da metade ficou dividido entre as afirmações, 1 ou 3,2% concordou muito, 6 ou 19,4 não concordaram nem discordaram, 9 ou 29,0% discordaram e 3 ou 9,7% discordaram muito.

Tabela 39 – Os pais ou responsáveis têm conhecimento sobre o processo avaliativo na escola – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	1	3,2
Concorda	12	38,7
Não concorda nem discorda	6	19,4
Discorda	9	29,0
Discorda muito	3	9,7
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Se o IDEB foi preponderante para fazermos a nossa pesquisa na Escola A, sabermos se há discussões sobre os resultados obtidos no índice, afirmamos: **Há reuniões para discussão a respeito dos resultados obtidos no IDEB.** A grande maioria dos professores, 16 ou 51,6%, concordou, apenas 2 ou 6,5% concordaram muito, enquanto 8 ou 25,8% não concordaram nem discordaram e outros 5 ou 16,1% discordaram da afirmação. Tal fato demonstra que na Escola A os professores conversaram sobre os resultados.

Tabela 40 – Reuniões para discutir os resultados no IDEB – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	2	6,5
Concorda	16	51,6
Não concorda nem discorda	8	25,8
Discorda	5	16,1
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Ainda sobre a avaliação, afirmamos também que enquanto professor: **Eu, enquanto professor(a), não acho necessário discutir com os meus alunos a maneira como avalio.** Na visão desses professores, segundo a leitura da Tabela 41, é necessário discutir com os alunos a forma como procuravam avaliar, dos 31 respondentes, mais da metade discordou da

afirmação, 18 ou 58,1%. Apenas e, ou, 9,7% concordaram muito, 4 ou 12,9% concordaram, 2 ou 6,5% não concordaram nem discordaram e outros 4 ou 12,9% discordaram muito.

Tabela 41 – Não é necessário discutir com os alunos sobre a avaliação – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	3	9,7
Concorda	4	12,9
Não concorda nem discorda	2	6,5
Discorda	18	58,1
Discorda muito	4	12,9
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

O cumprimento de regras também debatido por Sammons (2008) chamou a nossa atenção e desejamos saber, na visão dos professores, como está estabelecido o conjunto de regras. Afirmamos para eles que: **As regras desenvolvidas na escola não são eficientes.**

Para eles, de acordo com a Tabela 42, 16 ou 51,6% deles, a maioria, discordou da afirmação, apenas 1 ou 3,2% concordou muito, 2 ou 6,5% concordaram, 9 ou 29,0% não concordaram nem discordaram e 3 ou 9,7% discordaram muito.

Tabela 42 – Regras na escola – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	1	3,2
Concorda	2	6,5
Não concorda nem discorda	9	29,0
Discorda	16	51,6
Discorda muito	3	9,7
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Afirmamos também: **Na minha escola, todos – professores, alunos, funcionários – sempre concordam com as regras estabelecidas.**

Os professores ficaram divididos sobre as regras estabelecidas na Escola A, apenas 2 ou 6,4% concordaram muito, 9 ou 29,0% concordaram, 12 ou 38,8% não concordaram nem discordaram – perfazendo a maioria das respostas –, 7 ou 22,6% discordaram e apenas 1 ou 3,2 não respondeu à afirmação.

Tabela 43 – Todos concordam com as regras – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	2	6,4
Concorda	9	29,0
Não concorda nem discorda	12	38,8
Discorda	7	22,6
Não respondeu	1	3,2
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Para fechar esse aspecto levantado por nós, afirmamos ainda que: **Na minha escola, quando ocorre alguma situação de quebra de regras, as decisões tomadas são sempre muito claras e objetivas.**

Os professores, em sua maioria, concordaram com a forma como na Escola A eram resolvidas as situações conflitantes em relação à quebra de regras. Foram ao todo 19 ou 61,3% os que concordaram, 3 ou 9,7% que concordaram muito, 5 ou 16,1% os que não concordaram nem discordaram, outros 3 ou 9,7% discordaram e apenas 1 ou 3,2% que discordou muito.

Tabela 44 – Quebra de regras na escola – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	3	9,7
Concorda	19	61,3
Não concorda nem discorda	5	16,1
Discorda	3	9,7
Discorda muito	1	3,2
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Se anteriormente para os professores os aspectos relacionados à unidade de propósitos estavam coerentes e consistentes na Escola A, as afirmações feitas por nós a respeito da prática consistente também não estavam sendo desempenhadas de forma inconsistente, de acordo com as respostas. Sammons (2008) explicou que “a consistência na atuação da escola vai ser muito mais fácil em um contexto sustentado por uma unidade de propósitos (p. 357)”.

A “participação institucional” é também um item mencionado por Sammons (2008). Esse item, quando bem desenvolvido na escola, pode proporcionar a eficácia da instituição, pois está atrelada à forma como se tomam decisões na escola, isto é, é condição importante para “unidade de propósitos”.

Procuramos, então, focar nossas afirmações a respeito das decisões colegiadas e do envolvimento dos professores nas tomadas de decisões na Escola A. Queremos ressaltar que, nessa escola, não existia o colegiado, que é um conselho importante para a participação da

comunidade na escola e de todos os membros que a compõem, sejam eles alunos, professores, funcionários e membros da gestão.

Retomando a questão da organização de reuniões, afirmamos aos professores respondentes que: **Há reuniões periódicas em minha escola para discutir questões pedagógicas.** Segundo os professores da Escola A, as reuniões pedagógicas ocorriam sempre, visto que 20 ou 64,5% dos professores concordaram, empatados em 3 ou 9,7% dos professores disseram que concordaram, outros não concordaram nem discordaram e outros ainda discordaram e apenas 2 ou 6,5% discordaram muito da afirmação.

Tabela 45 – Reuniões para discutir questões pedagógicas – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	3	9,7
Concorda	20	64,5
Não concorda nem discorda	3	9,7
Discorda	3	9,7
Discorda muito	2	6,5
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Sobre as reuniões administrativas, afirmamos que: **Há reuniões periódicas em minha escola para discutir questões administrativas.** Os professores concordaram, e 19 ou 61,3% deles afirmaram que existiam reuniões administrativas, 2 ou 6,5% concordaram muito, 6 ou 19,4 não concordaram nem discordaram e 4 ou 12,9% discordaram da afirmação.

Tabela 46 – Reuniões para discutir questões administrativas

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	2	6,5
Concorda	19	61,3
Não concorda nem discorda	6	19,4
Discorda	4	12,9
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Se até o momento os professores vinham apontando que o trabalho na escola estava em consonância com a proposta encontrada na literatura, isso porque na Escola A havia um ambiente de diálogo, assim como as reuniões normalmente geravam o consenso nas decisões, fazendo que o ambiente fosse promotor de aprendizagem. Procuramos afirmar também que: **Nas reuniões da escola nunca conseguimos resolver as questões propostas.**

Neste item, encontramos, pela primeira vez, um apontamento diferenciado dos professores (Tabela 47) que nos leva a refletir sobre as respostas anteriores, principalmente no que diz

respeito ao consenso e diálogo na escola, isto é, para a afirmação anterior sobre as reuniões na escola onde nunca se consegue resolver questões propostas, obtivemos que 20 ou 64,5% dos professores concordaram, 3 ou 9,7% concordaram muito, outros 3 ou 9,7 não concordaram nem discordaram, repetindo o achado, novamente 3 ou 9,7 professores discordaram e apenas 2 ou 6,5% discordaram muito. Se mais da metade concordou que na escola nunca conseguem resolver as questões, há que se pensar sobre a forma como tanto a gestão organiza e conduz essas reuniões, como também os professores participavam desses momentos.

Tabela 47 – Reuniões sem resoluções – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	3	9,7
Concorda	20	64,5
Não concorda nem discorda	3	9,7
Discorda	3	9,7
Discorda muito	2	6,5
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

De acordo com NREL (*apud* SAMMONS, 2008, p. 358), a troca de ideias entre os professores, “observando uns aos outros com *feedback*, aprendendo um com o outro e trabalhando juntos para melhorar o programa de ensino”, constitui aspectos de participação institucional e colaboração que também se configuram na resolução de problemas e, até mesmo, compartilhamentos de novas soluções ou, ainda, novas propostas, além daquelas que comumente são discutidas em reuniões.

3.3.4. Caracterização dos professores da Escola B

Na Escola B, seguindo a lista que conseguimos na Secretaria da escola, trabalhavam 46 professores e, desses, somente 31 responderam ao questionário, contemplando uma taxa de resposta de mais da metade do número total de professores da Escola B.

Da mesma forma como fizemos na Escola A, dividiremos os resultados em dois momentos, em que iremos apresentar o perfil pessoal e profissional dos professores. Entre os aspectos relacionados a essa área, fizemos a opção por entender a questão do gênero, a média das idades, o grau de instrução formal, a instituição de estudo e se cursam ou cursaram alguma pós-graduação, também a situação funcional deles na escola, o tempo de experiência como docente e a carga horária total de trabalho, incluindo outras escolas e a média da remuneração.

Na segunda parte, discutiremos os aspectos relacionados à “Liderança Profissional e Objetivos e Visões Compartilhados”, visto que o nosso foco era por entender as percepções dos professores a respeito da escola onde trabalham, bem como a atuação da gestão nessa instituição. Buscaremos entender também a visão deles sobre a própria prática e, ainda, as percepções deles sobre as relações desenvolvidas na escola.

Na parte de identificação do questionário, colocamos alguns itens importantes para nos ajudar a compreender as características dos professores. Começando pela questão gênero, na escola esse aspecto estava estabelecido de acordo com a amostra obtida na Escola B, a presença feminina era ainda mais marcante, ou seja, 26 ou 86,7% dos professores eram do sexo feminino e apenas 13,3% ou 4 dos que responderam, do sexo masculino.

Tabela 48 –Gênero dos professores – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Feminino	26	86,7
Masculino	4	13,3
Não respondeu	1	3,2
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

A cor também foi perguntada, e como respostas obtivemos (Tabela 49) que os professores, conforme a Tabela 2, se denominaram, em sua maioria, brancos, 64,5% ou 20 deles, outros 6,5% ou 2 definiram-se como pretos e 29,0% ou 9, como pardos.

Tabela 49 – Cor dos professores – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Branca	20	64,5
Preta	2	6,5
Parda	9	29,0
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

De acordo com o roteiro por nós estabelecido no questionário aplicado, após identificarmos o perfil dos professores passamos a conhecer o perfil acadêmico deles(Tabela 50), quando verificamos que a maioria dos docentes dessa escola tinha o 3º grau completo; foram 26 (83,9%) respondentes e apenas 5 ou 16,1% que completaram o 2º grau. A formação integral dos professores é um item importante para que eles pudessem formar um quadro docente com maior competência técnica e intelectual.

Tabela 50 – Formação dos professores da Escola A – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
2º grau completo	5	16,1
3º grau completo	26	83,9
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Nesse sentido, perguntamos também como foi realizado o curso superior desses professores. Apesar de um número expressivo (11 ou 35,5%) dos professores não terem respondido à questão, observamos que, entre os 31 respondentes, 18 ou 58,1% fizeram o curso superior presencialmente, apenas 1 ou 3,2% fez o curso semipresencial e também 1 ou 3,2% concluiu o curso a distância (Tabela 51).

Tabela 51– Realização do curso superior – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Presencial	18	58,1
Semipresencial	1	3,2
A distância	1	3,2
Não respondeu	11	35,5
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

A maioria dos professores da Escola B respondentes do questionário que não estavam estudando foram 23 ou 74,2%, 6 ou 19,4% disseram estar estudando como aluno regular e 2 ou 6,4% não responderam à questão.

Tabela 52 – Estuda como aluno regular atualmente – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Sim	6	19,4
Não	23	74,2
Não respondeu	2	6,4
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Perguntando também em qual instituição os professores realizaram ou realizam curso superior, de acordo com a Tabela 53, a maioria, 31 respondentes (16 ou 51,7%), respondeu ter realizado ou estava realizando o curso em faculdade particular, enquanto empatados em 5 ou 16,1% dos professores estudaram ou estudavam em faculdade pública federal e estadual. Apenas 1 ou 3,2% disse estudar ou ter estudado em uma faculdade pública municipal e também 1 ou 3,2%, em faculdade pública e particular. Apenas 3 ou 9,7% não responderam.

Tabela 53 – O seu curso superior é ou foi realizado em instituição – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Pública Federal	5	16,1
Pública Estadual	5	16,1
Pública Municipal	1	3,2
Particular	16	51,7
Pública e Particular	1	3,2
Não respondeu	3	9,7
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Entendemos que a formação do professor deve ser contínua e, por isso, é importante que ele busque se qualificar cada vez mais. Dessa forma, procuramos saber se os professores da Escola B fizeram ou estavam cursando algum curso de pós-graduação.

A maioria (19 ou 61,3%) dos professores disse ter realizado algum curso de pós-graduação, e apenas 9 ou 29,0% dos 31 respondentes nunca havia cursado pós-graduação, enquanto 3 ou 9,7% não responderam.

Tabela 54 – Você fez ou faz algum curso de pós-graduação – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Sim	19	61,3
Não	9	29,0
Não respondeu	3	9,7
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Quanto à modalidade desse curso de pós-graduação, 15 ou 48,4% fizeram *Lato sensu* 360 h, 4 ou 12,9% fizeram ou faziam o mestrado e 12 ou 38,7% não responderam.

Tanto essa informação quanto a anterior sobre a realização de algum curso de pós-graduação são requisitos importantes, pois se referem ao esforço e também ao comprometimento deles em relação à própria qualificação, o que para a eficácia de uma escola pode contribuir muito quando, na escola, há a formação de uma equipe consistente e comprometida com a formação não só dos alunos, como dos próprios membros, sejam eles professores, gestores ou funcionários.

Tabela 55 – Modalidades de cursos de pós-graduação – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Especialização 360h	15	48,4
Mestrado	4	12,9
Não respondeu	12	38,7
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Iniciamos este perfil perguntando a respeito da situação funcional do professor na Escola B. Os professores (Tabela 56) foram, em sua maioria (18 ou 58,1%), aprovados em concurso, 7 ou 22,6% trabalhavam sob contrato parcial de 20h semanais, 5 ou 16,1% disseram ter outro tipo de contrato que no caso da Escola B– como mencionado pela diretora e pela OP da manhã– e alguns professores trabalhavam na escola em regime de comodato. Apenas 1 ou 3,2% não respondeu. Observamos, dessa forma, que os professores da Escola B eram, em sua maioria, efetivos nessa escola, o que permitia que a gestão conseguisse desempenhar um trabalho contínuo.

Tabela 56 – Situação funcional nesta escola – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Contratado parcial (20 h)	7	22,6
Aprovado em concurso	18	58,1
Outro	5	16,1
Não respondeu	1	3,2
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Em relação aos meios de transporte, observamos na Tabela 57 que, a partir da resposta de todos, encontramos que a maioria (18 ou 58,1%) dos respondentes utilizava a moto, outros 11 ou 35,5% o carro, empatados o ônibus e os que iam a pé, em que tivemos como resposta 1 ou 3,2%. Mas sabemos também que, assim como na Escola A, muitos professores combinavam de ir e voltar com o colega dividindo a gasolina ou pagando o valor do circular ou da van.

Tabela 57 – Meio de transporte para ir ao trabalho – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Carro	11	35,5
Moto	18	58,1
Onibus	1	3,2
A pé	1	3,2
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Ao traçar o perfil dos professores da Escola B, podemos argumentar algumas questões relacionadas à renda familiar, carga horária semanal, tempo de docência, condições de locomoção para ir e voltar do trabalho, também a quantidade de pessoas que moravam na mesma casa, podemos argumentar a diretriz estabelecida por Sammons (2008) sobre a liderança de sucesso. Essa autora se referiu ao “envolvimento de outros funcionários no processo decisório (p. 352)” que tem a ver com as decisões colegiadas, a cooperação nas atividades como os eventos mencionados por nós, o envolvimento na construção das metodologias para a aprendizagem, entre outros aspectos.

Se pensarmos nas condições dos professores para agir dessa forma em termos de participação, por exemplo, no Conselho de Classe, o que é mais comum de encontrar como reclamação da gestão e nos foi possível observar pela nossa participação nos conselhos tanto da Escola A quanto da Escola B. Percebemos que muitos não conseguiam participar, ou se o faziam, precisavam sair correndo para ir para outra escola ou para outro Conselho de Classe ou para dar mais aulas.

Esse é um exemplo entre tantos outros que é muito comum de encontrar nas escolas, o que implica o diretor ocupar sempre os mesmos funcionários que eram em menor número, pois na maioria das vezes só trabalhavam naquela escola. Além de, seja pelo desgaste extremo do professor que vivenciava várias realidades escolares em um dia só, ou pela distância até chegar a cada escola e, até mesmo, por não conseguir obter uma boa remuneração.

3.3.5. Liderança Profissional na Escola B segundo os professores

Como mencionamos anteriormente, a participação de todos nos processos escolares é crucial para que a escola seja uma escola eficaz. Assim, passaremos a elencar as informações obtidas de acordo com o foco da nossa pesquisa. Inicialmente, apresentamos o que nos disseram os professores da Escola B sobre a “liderança profissional” na instituição.

Sammons (2008), em diálogo com Gray (1990, p. 214), explicou que “a importância da liderança dos diretores é uma das mensagens mais claras da pesquisa em eficácia escolar (p.351)”. À vista disso, não podemos deixar de perceber a visão dos professores sobre a liderança de sua escola, bem como entender também se essa procura promove a participação de todos como mencionado anteriormente e, por fim, como eles procuravam responder a essa participação.

Da mesma maneira como fizemos ao trazermos a discussão dos achados encontrados na Escola A, na Escola B também obtivemos respostas dos professores sobre a atuação da

SME e, antes mesmo de adentrarmos aos aspectos relacionados à escola propriamente, apresentamos as respostas afirmativas sobre a Secretaria.

Iniciamos, então, afirmando que: **Sinto-me completamente representado pela atual secretária de Educação do município.**

De acordo com as respostas, 1 ou 3,2% concordou muito, 6 ou 19,4% concordaram, 11 ou 35,5% não concordaram nem discordaram, 8 ou 25,8% discordaram e 5 ou 16,1% discordaram muito.

Tabela 58 – Sinto-me completamente representado pela atual secretária de Educação do município – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	1	3,2
Concorda	6	19,4
Não concorda nem discorda	11	35,5
Discorda	8	25,8
Discorda muito	5	16,1
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Afirmamos também que: **As políticas pedagógicas apontadas pela SME são aquelas que realmente necessárias.** De acordo com esses professores, mais uma vez os que responderam ao questionário discordaram, 16 ou 51,6% discordaram, 2 ou 6,5% discordaram muito, apenas 1 ou 3,2% concordou muito, 7 ou 22,6% concordaram e 5 ou 16,1% não concordaram nem discordaram.

Tabela 59 – As políticas pedagógicas apontadas pela SME são aquelas realmente necessárias – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	1	3,2
Concorda	7	22,6
Não concorda nem discorda	5	16,1
Discorda	16	51,6
Discorda muito	2	6,5
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Quando afirmamos: **Os professores têm acesso direto à SME**, pareceu-nos que eles têm esse acesso (Tabela 60), pois os professores respondentes, em sua maioria, concordaram com a afirmativa, 22 ou 71,0% concordaram, 5 ou 16,1% não concordaram nem discordaram e apenas 2 ou 6,5% discordaram.

Tabela 60 – Os professores têm acesso direto à SME – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	2	6,5
Concorda	22	71,0
Não concorda nem discorda	5	16,1
Discorda	2	6,5
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Em seguida afirmamos: **A Secretaria de Educação respeita às decisões aprovadas pela Direção da escola.** A maioria (17 ou 54,8%) dos professores respondentes não soube ou não quis responder. Apenas 1 ou 3,2% concordou muito, 7 ou 22, 6% concordaram, 4 ou 12,9% discordaram e 2 ou 6,5% discordaram muito.

Tabela 61 – A Secretaria de Educação respeita as decisões aprovadas pela Direção da escola – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	1	3,2
Concorda	7	22,6
Não concorda nem discorda	17	54,8
Discorda	5	12,9
Discorda muito	2	6,5
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Esse resultado nos leva a pensar sobre a maneira como a Secretaria exerce o seu papel de gestão, isto é, se ao que tudo indica é ela quem determina a forma de se trabalhar de modo a promover um discurso único, como realmente esse discurso atinge o professor e como ele o reproduz, seja na sala de aula, no espaço da escola e, principalmente, no desempenho da sua função.

Começando pela percepção dos professores sobre a atuação da gestão, afirmamos: **Enquanto professor, sinto-me representado pela atual Direção da escola.**

A maioria (13 ou 41,9%) dos professores concordou se sentiam representados pela Direção da escola. Outros 8 ou 25,9% concordaram muito, 6 ou 19,4% não concordaram nem discordaram e apenas 2 ou 6,4% discordaram da afirmação feita por nós, enquanto 2 ou 6,4% não responderam sobre a representação da atual Direção da Escola B. Temos, assim, que nessa escola, em específico, podemos considerar que os professores respondentes se sentem representados pela Direção da escola.

Tabela 62 – Sinto-me representado pela atual Direção da escola – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	8	25,4
Concorda	13	41,9
Não concorda nem discorda	6	19,4
Discorda	2	6,4
Não respondeu	2	6,4
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Para entender melhor essa resposta, afirmamos também no questionário que: **Os professores desta escola sempre são atendidos pela Direção.** Dos 31 professores respondentes (Tabela 63), 19 ou 61,3% foram de acordo com a afirmação, enquanto 9 ou 29,0% concordaram muito e apenas 3 ou 9,7% não concordaram nem discordaram. Podemos considerar que, na maioria das vezes que eles precisavam de falar com a Direção, normalmente eram atendidos. Talvez esse fosse um dos motivos para se sentirem representados pela Direção da Escola B.

Tabela 63 – Atendimento ao professor pela Direção – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	9	29,0
Concorda	19	61,3
Não concorda nem discorda	3	9,7
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Quanto ao atendimento dos alunos, afirmamos: **Os alunos desta escola sempre são atendidos pela Direção.** Nossa intenção era perceber sob o olhar deles se a liderança da escola também procurava atender aos alunos. Para a maioria dos professores da Escola B, 19 ou 61,3% concordaram com a afirmativa, outros 7 ou 22,3% concordaram muito, 4 ou 12,9% não concordaram nem discordaram e apenas 1 ou 3,2% discordou da afirmativa. Essa resposta nos assegurou que a Direção procurava escutar e atender tanto professores quanto alunos.

Tabela 64 – Atendimento aos alunos pela Direção – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	7	22,6
Concorda	19	61,3
Não concorda nem discorda	4	12,9
Discorda	1	3,2
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

As respostas dos professores nos fazem lembrar das três características mencionadas por Sammons (2008) em relação à liderança profissional. São elas: “propósito forte, envolvimento de outros funcionários no processo decisório e autoridade profissional nos processos de ensino-aprendizagem (p. 352)”. Ao atender os professores assim como os alunos, percebemos que a liderança da escola poderia ter traços das três características fundamentais citadas por essa autora como aspectos que podem proporcionar à escola a obtenção de sucesso.

Mas essas características, além do atendimento aos alunos e professores, são mais bem compreendidas e apontadas ao longo das afirmações que fizemos no questionário e, avaliando a participação da comunidade, dissemos: **A escola tem participação ativa nas atividades da comunidade.**

Sobre a participação da comunidade, os professores pareceram divididos, isto é, apenas 12 ou 38,7% concordaram, 2 ou 6,5% concordaram, 9 ou 29,0% não concordaram nem discordaram, mas, também, 7 ou 22,6% discordaram e apenas 1 ou 3,2% discordou muito. Essa divisão dos professores nos fez pensar que na Escola B a atuação na comunidade não era tão efetiva.

Tabela 65 – Participação ativa da escola nas atividades da comunidade – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	2	6,5
Concorda	12	38,7
Não concorda nem discorda	9	29,0
Discorda	7	22,6
Discorda muito	1	3,2
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Ressaltamos que, segundo Sammons (2008, p. 352), a liderança eficaz “geralmente é firme e objetiva” e o diretor é o “agente-chave de mudança para muitos dos fatores que afetam a eficácia escolar (GRAY, 1990; US DEPARTMENT OF EDUCATION, 1987)”.

Se o diretor é o agente-chave de mudança e a liderança precisa ser “firme e objetiva” como afirmado por Sammons (2008), o líder precisa atuar também como um elo entre a interação entre os grupos, já que na escola não existem somente os professores e os alunos, é preciso haver a colaboração de todos e, para isso, os momentos devem ser diversificados para que, além do cumprimento de um currículo escolar, as pessoas possam vivenciar maneiras diversificadas de aprender e conviver.

Eventos são uma das formas da escola participar na comunidade ou, mesmo, promover a participação da comunidade na própria escola. Afirmamos: **A escola sempre promove eventos para que a comunidade participe.**

Mais da metade (16 ou 51,6%) dos professores concordaram, apenas 1 ou 3,2% concordou muito, 7 ou 22,6% não concordaram nem discordaram e outros 7 ou 22,6% discordaram dessa afirmação. Vale a pena ressaltar que, da mesma forma como na Escola A, na Escola B a diretora afirmou não promover muitos eventos por causa de problemas ocorridos, e os que aconteceram lá são realizados no horário regular de aulas, normalmente após o recreio.

Tabela 66 – Eventos para que a comunidade participe – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	1	3,2
Concorda	16	51,6
Não concorda nem discorda	7	22,6
Discorda	7	22,6
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Afirmamos também sobre os eventos: **Os eventos da escola nem sempre estão ligados aos interesses dos alunos.** Na leitura da Tabela 67, percebemos que mais uma vez os professores ficaram divididos, ou seja, apenas 10 ou 32,3% concordaram com a nossa afirmação, enquanto apenas 1 ou 3,2% concordou muito, 7 ou 22,6% não concordaram nem discordaram e quase igualmente aos que concordaram, menos 1, 9 ou 29,0%, discordou, além também de outros 4 ou 12,9% que discordaram muito. Tal resultado nos permite afirmar que a discordância entre os professores demonstra que na Escola B nem sempre, ou na maioria das vezes, os interesses dos alunos não eram levados em consideração para o planejamento dos eventos.

Tabela 67 – Eventos ligados aos interesses dos alunos – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	1	3,2
Concorda	10	32,3
Não concorda nem discorda	7	22,6
Discorda	9	29,0
Discorda muito	4	12,9
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Além de eventos, a escola precisa promover reuniões das mais variadas, sejam internas para organização e estruturação do trabalho interno, sejam reuniões externas para promover a participação da comunidade e em especial dos pais ou responsáveis. Assim, afirmamos nos

questionário que: **A maioria dos pais ou responsáveis pelos alunos(as) participa das reuniões convocadas pela escola.**

Para os professores, a participação dos pais era fator complexo na Escola B, assim como nos relataram a diretora e a OP. Percebemos na Tabela 68 que as respostas ficaram divididas e a maioria dos docentes discordou e outros discordaram muito, isto é, com igual resultado, 9 ou 29,0% negaram a afirmação. Outros 3 ou 9,8% não discordaram nem concordaram, outros 9 ou 29,0% apenas concordaram e um professor ou 3,2% não respondeu. Fica bem claro que a participação dos pais era muito pequena nas reuniões promovidas pelas escolas.

Tabela 68 – Participação dos pais ou responsáveis nas reuniões da escola – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda	9	29,0
Não concorda nem discorda	3	9,8
Discorda	9	29,0
Discorda muito	9	29,0
Não respondeu	1	3,2
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Dando continuidade a essa questão da participação dos pais, afirmamos também: **Os pais ou responsáveis pelos meus alunos(as) são, em sua maioria, participantes e interessados na vida escolar de seus filhos(a).**

Sobre essa questão, a maioria (13 ou 41,9%) dos professores da Escola B discordou muito e, de acordo com a Tabela 69, os professores ficaram menos divididos, isto é, apenas 6 ou 19,4% concordaram, 3 ou 9,7% não concordaram nem discordaram e 9 ou 29,0% discordaram da nossa afirmação, confirmando a ausência dos pais tanto fisicamente na escola como na vida acadêmica dos filhos, seja por meio de bilhetes, comentários dos alunos ou, mesmo, telefonemas.

Tabela 69 – Interesse dos pais ou responsáveis sobre a vida escolar dos(as)filhos(as) – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda	6	19,4
Não concorda nem discorda	3	9,7
Discorda	9	29,0
Discorda muito	13	41,9
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

A falta da participação da família foi consenso nas duas escolas, sendo o interesse dos pais, principalmente os da classe menos favorecida, em receber os benefícios do governo,

como mencionado tanto pela diretora da Escola A quanto da Escola B. Se os pais não participavam, eles deveriam ser incentivados, e a escola precisava contar com essa participação para ser uma escola eficaz.

Sammons (2008) relatou, entre as características propostas no seu estudo, que a escola deve promover o décimo fator-chave, chamado de “parceria casa-escola”, estando esse fator relacionado ao envolvimento dos pais na aprendizagem de seus filhos. Assim, procuramos afirmar aos professores, por meio de questionário, que: “os pais ou responsáveis são incentivados por essa escola a participarem da vida escolar de seus filhos”. Para os professores da Escola B, os pais são incentivados pela escola a participar da vida escolar dos filhos, mais da metade (17 ou 54,8%) concordou, 6 ou 19,4% concordaram muito, 6 ou 19,4% não concordaram nem discordaram e apenas 2 ou 6,5% discordaram.

Tabela 70 – Incentivo da escola para a participação da família na vida escolar dos(as) filhos(as) – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	6	19,4
Concorda	17	54,8
Não concorda nem discorda	6	19,4
Discorda	2	6,5
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Outro aspecto importante para a liderança profissional na escola agir com competência, demonstrando um propósito forte como mencionado por Sammons (2008), está na forma de promover na escola maior clareza na comunicação, para que ocorra o compartilhamento das decisões e, ao mesmo tempo, todos se sintam confortáveis para compartilhar também. Essa necessidade de promover a comunicação nos permitiu afirmar que: **Quando penso na maneira como ocorre a comunicação na minha escola, percebo que ela ocorre, de forma clara e objetiva**, atribuindo à comunicação na escola um dos meios importante e essenciais para se criar um clima ordenado, em que os envolvidos não sejam pegos de surpresa ou estejam à parte do que ocorre, por exemplo, fora da sala de aula.

Nos resultados estabelecidos na Tabela 71 encontramos que 18 ou 58,2% dos professores disseram concordar com a afirmação, apenas 5 ou 16,1% concordaram muito, 5 ou 16,1% não concordaram nem discordaram, 2 ou 6,4% discordaram e apenas 1 ou 3,2% não respondeu. Esse resultado evidencia que os professores, em sua maioria, estavam satisfeitos na forma como na Escola B a comunicação era feita.

Tabela 71 – Comunicação na escola de forma clara e objetiva – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	5	16,1
Concorda	18	58,2
Não concorda nem discorda	5	16,1
Discorda	2	6,4
Não respondeu	1	3,2
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Sammons (2008) referiu-se também ao enfoque participativo como item importante da liderança e para perceber essa participação, afirmamos aos professores que: **A Direção preocupa-se em saber a opinião de todos os professores(as) sobre o desenvolvimento dos trabalhos na escola.**

Ao saber as opiniões ou pedir opiniões, a Direção da escola tem a possibilidade de compartilhar as responsabilidades não só com a equipe gestora, mas também, e de forma geral, com os professores na hora de tomar decisões (SAMMONS, 2008, p. 354). Observamos que a maioria dos professores concordou com a nossa afirmativa, ou seja, 18 ou 58,1% concordaram, 9 ou 29,0% concordaram muito, 3 ou 9,7% não concordaram nem discordaram e apenas 1 ou 3,2% discordou.

Tabela 72 – A Direção preocupa-se em saber opiniões – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	9	29,0
Concorda	18	58,1
Não concorda nem discorda	3	9,7
Discorda	1	3,2
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Sobre a liderança profissional na Escola B, de acordo com os resultados mencionados por nós até aqui, os professores estão satisfeitos com a forma como a gestão da escola procura exercer sua função e estabelecer seus propósitos.

3.3.6. Objetivos e visões compartilhadas na Escola B segundo os professores

Se o compartilhamento de ideias é requisito importante para a escola eficaz, promover o “consenso a respeito dos objetivos e valores da escola (SAMMONS, 2008, p. 355)”, também. Nessa característica, procuramos focar nossos esforços por trazer afirmações aos

professores que nos fizessem compreender, pelo olhar deles, não só o compartilhamento de ideias, mas também a existência ou não de forma “colaborativa de trabalhar e tomar decisões (SAMMONS, 2008, p. 355)”.

Logo de início, afirmamos que: **Na minha escola, as reuniões são sempre produtivas e todos chegam a um consenso em que todos acatam as decisões.** Como resposta, observando a Tabela 73, veremos que a metade (15 ou 48,4%) dos professores concordou, a outra metade ficou dividida, isso sem falar nos que não opinaram, ou seja, 7 ou 22,6% não concordaram nem discordaram, apenas 1 ou 3,2% concordou muito, 6 ou 19,4% discordaram e 2 ou 6,5% discordaram muito, o que nos faz pensar que nem sempre nas reuniões os professores conseguiam atingir um consenso.

Tabela 73 – Reuniões na escola em que todos chegam a um consenso – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	1	3,2
Concorda	15	48,4
Não concorda nem discorda	7	22,6
Discorda	6	19,4
Discorda muito	2	6,5
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Estabelecer o consenso em reuniões também está relacionado com a linguagem estabelecida na escola, quando há uma linguagem clara e objetiva e que atinja a todos, de forma a propiciar segurança em relação ao ambiente em que se está e a escola pode obter melhores resultados, porque o clima propicia isso. Assim, afirmamos aos professores que: **Enquanto professor(a) percebo que a linguagem desenvolvida na escola é sempre muito clara.**

Apesar de demonstrarem certa divergência em relação às reuniões para consenso, em relação à linguagem os professores demonstraram que na Escola B há uma linguagem clara, visto que, entre os 31 respondentes, 18 ou 58,1% concordaram, 4 ou 12,9% concordaram muito, 7 ou 22,6% não concordaram nem discordaram, apenas 1 ou 3,2% discordou e 1 ou 3,2% não respondeu.

Tabela 74 – Linguagem desenvolvida na escola é sempre muito clara – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	4	12,9
Concorda	18	58,1
Não concorda nem discorda	7	22,6
Discorda	1	3,2
Não respondeu	1	3,2
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Para haver consenso e uma linguagem clara e objetiva, é preciso que todos na escola compartilhem suas ideias, opiniões, contrapontos e sua forma de trabalhar. Para tanto, dissemos aos professores: **Não acho necessário compartilhar com os colegas ou coordenação a forma como desenvolvemos o trabalho pedagógico.**

Todos responderam a essa afirmativa, e a maioria (14 ou 45,2%) dos 31 respondentes discordou, acreditando ser necessário compartilhar com os colegas a forma como trabalhavam, outros 11 ou 35,5% discordaram muito, 4 ou 12,9% concordaram e 2 ou 6,5% concordaram muito. Para a maioria dos professores da Escola B, o compartilhamento do trabalho deve ocorrer, o que nos remete às palavras de NREL (*apud* SAMMONS, 2008) quando fala sobre a “troca de ideias entre os professores, observando uns aos outros com *feedback*, aprendendo um com o outro e trabalhando juntos para melhorar o programa de ensino (p. 358)”.

Tabela 75 – Compartilhamento de ideias entre os professores ou coordenação – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	2	6,5
Concorda	4	12,9
Discorda	14	45,2
Discorda muito	11	35,5
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

A linguagem clara e objetiva de uma escola está também descrita no PPP que pode ser um documento que esboce como a escola procura desenvolver seu trabalho para atingir a objetivos reais. Sobre essa questão, afirmamos aos professores da Escola B: **Eu, enquanto professor(a) tive acesso e conheço as orientações que estão contidas no Projeto Político Pedagógico da escola.** Para os professores (Tabela 76), apesar de não termos tido acesso ao PPP da Escola B, a maioria dos professores parecia ter tido acesso ao documento. De acordo com a Tabela 76, 16 ou 51,6% deles concordaram, outros 4 ou 12,9% concordaram muito, 7 ou 22,6% não concordaram nem discordaram, empatados em 2 ou 6,5% dos professores disseram discordar e discordar muito da afirmativa.

Tabela 76 – Acesso às orientações contidas no Projeto Político-Pedagógico – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	4	12,9
Concorda	16	51,6
Não concorda nem discorda	7	22,6
Discorda	2	6,5
Discorda muito	2	6,5
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

O compartilhamento de ideias também é um modo de provocar na escola o que Sammons (2008) chamou de “unidade de propósitos”, para entendermos melhor a visão dos professores sobre a unidade de propósitos na Escola B, fizemos algumas afirmações importantes, começando pela atitude positiva em relação à aprendizagem dos alunos e aos alunos em si.

Conseqüentemente, afirmamos que: **Eu, enquanto professor(a), procuro motivar e engajar os(as) alunos(as) para os estudos.** Praticamente, todos concordaram com a afirmação, isto é, 12 ou 38,7% concordaram muito e 18 ou 58,1% dos 31 respondentes concordaram. Apenas 1 ou 3,2% não respondeu ao marcar “não concorda nem discorda”.

Tabela 77 – Motivação dos alunos pelos professores – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	12	38,7
Concorda	18	58,1
Não concorda nem discorda	1	3,2
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Sobre essa questão da motivação, afirmamos também que **Os funcionários da escola (cantina, secretaria, zelador etc.) motivam os alunos para seu engajamento aos estudos.** De acordo com o olhar dos professores da Escola B, os funcionários procuravam motivar os alunos para o estudo, visto que 15 ou 48,4% concordaram, 9 ou 29,0% concordaram muito, 5 ou 16,1% não concordaram nem discordaram e apenas 2 ou 6,5% discordaram.

Tabela 78 – Os funcionários da escola motivam os alunos – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	9	29,0
Concorda	15	48,4
Não concorda nem discorda	5	16,1
Discorda	2	6,5
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Atitudes positivas em relação aos alunos e à forma como aprendem para Sammons (2008, p. 356) “é um mecanismo poderoso para a educação eficaz”. É importante que na Escola B ocorram, mesmo, gestos e palavras motivadoras para os alunos, uma vez que, como mencionado pelas diretoras tanto da Escola A quanto da Escola B, a família não participa e se preocupa em receber benefício, ficando, então, a cargo da escola a função de incentivar o estudo; talvez a escola seja o único lugar em que esses alunos ouçam sobre a importância da aprendizagem e como ela pode abrir portas para a vida deles.

Rutter *et al.* (*apud* SAMMONS, 2008) enfatizaram que “o ambiente da escola é muito influenciado pelo grau em que ela funciona como um todo coerente, e que um conjunto de valores comuns à escola contribui para um bom estado de ânimo e um ensino eficaz (p. 356)”.

Os valores também são subjetivos, ou seja, o professor precisa também trazer expectativas sobre o que faz. Nesse sentido, procuramos provocá-los, afirmando que: **Eu, enquanto professor(a), sempre tenho expectativas boas sobre o trabalho que desenvolvo.**

A importância da expectativa sobre o próprio trabalho revela um processo em que aqueles que a têm conseguem estabelecer com a gestão e, de modo geral, com todas as atitudes mais positivas em relação à escola. Os professores da Escola B, conforme a Tabela 79, afirmaram concordar com o que dissemos (14 ou 45,2%), outros 11 ou 35,5 concordaram muito, 3 ou 9,7% não concordaram nem discordaram, 1 ou 3,2% discordou e 2 ou 6,4% não responderam.

Tabela 79 – Enquanto professor tenho expectativas sobre o meu trabalho – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concordo muito	11	35,3
Concorda	14	45,2
Não concorda nem discorda	3	9,7
Discorda	1	3,2
Não respondeu	2	6,4
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Cohen *et al.* (*apud* SAMMONS, 2008) afirmaram também que na escola há a “necessidade de os objetivos do ensino serem instruções claras, públicas e consensuais (p. 356)”. Na tarefa de um professor, esses objetivos devem ser trabalhados, principalmente, em sala de aula com os alunos. Para averiguar se há diálogo na sala de aula em relação aos momentos vivenciados pelos alunos, afirmamos que: **Eu, enquanto professor(a), sempre defino todos os momentos em sala de aula.**

Para alguns que concordaram, 11 ou 35,6% são o que define todos os momentos, assim como outros 7 ou 22,5% que concordaram muito. Outros 8 ou 25,8% deles não concordaram nem discordaram, somente 4 ou 12,9% discordaram e apenas 1 ou 3,2% não respondeu. Aspectos como o consenso que vimos mencionando são resultados que precisam ocorrerem sala de aula também e, uma vez observada pelos professores, melhores podem ser os resultados encontrados.

Tabela 80 – Enquanto professor, sempre defino os momentos em sala de aula – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	7	22,5
Concorda	11	35,6
Não concorda nem discorda	8	25,8
Discorda	4	12,9
Não respondeu	1	3,2
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Para melhor perceber a escolha desses professores sobre a questão do diálogo com os alunos, afirmamos ainda: **Eu, enquanto professor(a), acho que é sempre bom ouvir o que os alunos têm a dizer.**

Na Escola B, os professores costumavam ouvir o que os alunos tinham a dizer, com o mesmo resultado 15 ou 48,4% deles concordaram muito e concordaram com a nossa afirmação, apenas 1 ou 3,2% não concordou nem discordou. Porém, essa resposta nos leva a pensar, levando em consideração a resposta anterior, que para haver consenso de ideias, na relação entre professor e aluno, é preciso mais que escutá-los, sendo importante promover situações que os permitam se sentirem parte do processo, por isso Cohen *et al.* (*apud* SAMMONS, 2008) afirmaram que, na escola, deve existir a “necessidade de os objetivos do ensino serem instruções claras, públicas e consensuais (p. 356)”

Tabela 81 – Enquanto professor, costumo ouvir o que os alunos têm a dizer – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	15	48,4
Concorda	15	48,4
Não concorda nem discorda	1	3,2
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

As questões supracitadas se referem também ao ambiente escolar. Se há um trabalho de compartilhamento esboçando diálogo consistente e maduro entre ambas as partes, há também a possibilidade de criar um ambiente bom de estudo e, por isto, maior possibilidade de aprendizagem. Assim, afirmamos aos professores que na Escola B: **O ambiente da escola propicia a aprendizagem dos alunos.** A maioria dos professores concordou, visto que 13 ou 41,9% concordaram e 6 ou 19,4% concordaram muito. Outros 9 ou 29,0% não concordaram nem discordaram e somente 3 ou 9,7% discordaram.

Tabela 82 – O ambiente da escola propicia a aprendizagem – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	6	19,4
Concorda	13	41,9
Não concorda nem discorda	9	29,0
Discorda	3	9,7
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Partindo para entender como nesse ambiente em que se é incentivado a aprender, estão estabelecidos os diálogos por meio da maneira como os professores observam essa questão e se posicionam para tal, fizemos afirmações do tipo: **Em minha escola, a administração realiza sempre reuniões em que todos podem manifestar-se livremente.** Não houve discordância da afirmação conforme estabelecido na Tabela 83, na Escola B, todos podem se manifestar nas reuniões, visto que 20 ou 64,5% concordaram e 9 ou 29,0% concordaram muito. Apenas 2 ou 6,5% dos professores respondentes não concordaram nem discordaram.

Tabela 83 – Reuniões em que todos podem se manifestar – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	9	29,0
Concorda	20	64,5
Não concorda nem discorda	2	6,5
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Outra afirmação feita por nós: **Todos os funcionários, mantendo ou não, uma boa relação com a administração, são ouvidos quando se pronunciam sobre as questões do cotidiano escolar.** O nosso interesse era por compreender como os professores percebiam a relação dos funcionários com a gestão. De acordo com os docentes, os funcionários também eram ouvidos pela Direção, uma vez que 17 ou 54,9% concordaram e outros 11 ou 35,5% concordaram muito. Apenas 1 ou 3,2% não concordou nem discordou, e também mais 1 ou 3,2% discordou. Dos 31 professores participantes da pesquisa, apenas 1 ou 3,2% não respondeu.

Tabela 84 – Todos os funcionários são ouvidos – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	11	35,5
Concorda	17	54,9
Não concorda nem discorda	1	3,2
Discorda	1	3,2
Não respondeu	1	3,2
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Quanto aos elogios, aspecto importante que pode propiciar um ambiente de trabalho em que as pessoas se sintam valorizadas, afirmamos no questionário que: **Eu, enquanto professor(a), acredito que é importante elogiar e receber elogios do colégio.** De acordo com a maioria, se há um clima de escuta e compartilhamento de ideias, na Escola B também havia um clima de elogios de acordo com a resposta dos professores. Foram 16 ou 51,6% deles que concordaram e outros 14 ou 45,2% que concordaram muito. Apenas 1 ou 3,2% afirmou não concordar nem discordar.

Tabela 85 – Elogio na escola – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	14	45,2
Concorda	16	51,6
Não concorda nem discorda	1	3,2
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Todos as afirmações elencadas por nós, como elogio na escola, expectativas sobre o trabalho, incentivos aos alunos, diálogo para compartilhamento de ideias, reuniões para consenso, entre outras, estão relacionadas à “unidade de propósitos” proposta por Sammons (2008) e são aspectos importantes para que a escola não perca de vista, principalmente, a gestão, a fim de desenvolver ações que levem em conta esses traços para que a Escola B seja chamada de escola eficaz. Assim, de acordo com os professores pesquisados, na maioria das respostas a Escola B procurava desenvolver a unidade entre os professores e funcionários por meio da escuta, também por propiciar o diálogo, chegando ao consenso entre as partes.

A questão dos alunos não ficou muito clara. Acreditamos que na Escola B é preciso ocorrer um processo de maior entendimento sobre qual é o papel do aluno para além daquele que recebe a instrução; ao contrário, é preciso enxergar o aluno como aquele que deve ser protagonista de sua vida estudantil por propor e compor o processo escolar em que está inserido dentro e fora da sala de aula.

Se a “unidade propósito” é importante na escola, a “prática consistente” também, inserida nos estudos de Caul (*apud* SAMMONS, 2008), está relacionada à qualidade na maneira como na escola são escolhidas as abordagens em “relação a tópicos, como a avaliação e cumprimento de regras e a política referente a prêmios e sanções (SAMMONS, 2008, p. 357)”.

Consequentemente, procuramos estabelecer algumas afirmações que nos apontassem para essa compreensão. Acreditamos que entender o processo avaliativo, assim como entender

os aspectos relacionados às regras, nos possibilitou fazer algumas afirmações relevantes, entre elas e começando pelo método avaliativo, dissemos: **Os pais ou responsáveis têm conhecimento sobre o processo avaliativo desenvolvido na escola.**

Para os professores (Tabela 86), os pais têm conhecimento sobre o processo avaliativo na escola, uma vez que 14 ou 45,2% concordaram e outros 9 ou 29,0% concordaram muito, enquanto 3 ou 9,7% não concordaram nem discordaram e 5 ou 16,1% discordaram. Segundo a OP da tarde, os pais são informados pela escola, via bilhete, sobre as datas das provas, visto que, como afirmado, não só por ela e pela diretora, agora também pelos professores de que eles não se interessavam sobre a vida escolar dos filhos e não compareciam às reuniões.

Tabela 86 – Os pais ou responsáveis têm conhecimento sobre o processo avaliativo na escola – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	9	29,0
Concorda	14	45,2
Não concorda nem discorda	3	9,7
Discorda	5	16,1
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Sendo essa escola a escolhida como a que atingiu o melhor índice em Campos dos Goytacazes, RJ, ao elencarmos os processos avaliativos afirmamos também que: **Há reuniões para discussão a respeito dos resultados obtidos no IDEB.**

Como respostas, observamos na Tabela 87 que temos um empate entre os que concordavam e os que não concordavam, isto é, 2 ou 6,4% concordaram, 10 ou 32,3% concordaram muito, 7 ou 22,6% não concordaram nem discordaram, outros 10 ou 32,3% discordaram, 1 ou 3,2% discordou muito e somente 1 ou 3,2% não respondeu. O resultado nos chama a atenção, pois a Escola B, como já dissemos, é a que recebeu nota melhor no IDEB e, ao que parece, não há movimento exclusivo para se discutirem os resultados.

Tabela 87 – Reuniões para discutir os resultados no IDEB – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	2	6,4
Concorda	10	32,3
Não concorda nem discorda	7	22,6
Discorda	10	32,3
Discorda muito	1	3,2
Não respondeu	1	3,2
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Ainda sobre a avaliação, afirmamos também que, enquanto professor: **Eu, enquanto professor(a), não acho necessário discutir com os meus alunos a maneira como avalio.** A maioria (15 ou 48,4%) dos professores discordou e 9 ou 29,0% discordaram muito, o que nos proporciona inferir que eles achavam importante fazer a discussão sobre a avaliação com os discentes. Ainda, tivemos a mesma quantidade dos que concordaram e concordaram muito (2 ou 6,5%) e 3 ou 9,7% que não concordaram nem discordaram.

Tabela 88 – Não é necessário discutir com os alunos sobre a avaliação – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	2	6,5
Concorda	2	6,5
Não concorda nem discorda	3	9,7
Discorda	15	48,4
Discoda muito	9	29,0
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Assim como a avaliação, Sammons (2008) chamou a atenção para as regras e sanções na escola. Procuramos, então, entender, pelo olhar dos professores, como estava estruturada essa questão na Escola B, afirmando: **As regras desenvolvidas na escola não são eficientes.** A maioria (13 ou 42,0%) deles discordaram dessa afirmação, 4 ou 12,9% discordaram muito, 9 ou 29,0% não concordaram nem discordaram, 3 ou 9,7% concordaram e 1 ou 3,2% concordou muito. Apenas 1 ou 3,2% não respondeu.

Tabela 89 – Regras na escola – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	1	3,2
Concorda	3	9,7
Não concorda nem discorda	9	29,0
Discorda	13	42,0
Discoda muito	4	12,9
Não respondeu	1	3,2
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Ainda sobre as regras, dissemos: **Na minha escola, todos – professores, alunos, funcionários – sempre concordam com as regras estabelecidas.**

Da mesma forma que na Escola A, os professores da Escola B também ficaram divididos, ou seja, dos 31 respondentes, 3 ou 9,7% concordaram muito, 7 ou 22,6% concordaram, 9 ou 29,0% não concordaram nem discordaram, 10 ou 32,3% discordaram e apenas 1 ou 3,2 discordou muito e também não respondeu. Assim, há que se pensar como

está estabelecida para ambos os envolvidos como a escola procura fazer valer as regras, isto é, o processo de construção das regras mencionado pela diretora foi de ter sido realizado em conjunto, nomeado como “regras de convivência”, mas, se há respostas tão diferenciadas para a nossa afirmação, pode-se inferir que as regras na Escola B precisavam ser mais bem estruturadas e até mesmo repensadas (Tabela 90).

Tabela 90 – Todos concordam com as regras – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	3	9,7
Concorda	7	22,6
Não concorda nem discorda	9	29,0
Discorda	10	32,3
Discoda muito	1	3,2
Não respondeu	1	3,2
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Para Sammons (2008), esse tipo de abordagem, assim como a avaliação, deve possuir consistência e ser de aderência comum até mesmo para que na escola o ambiente seja propício ao ensino e à aprendizagem.

Para melhor compreendermos esse aspecto pelo olhar dos professores, afirmamos também que: **Na minha escola, quando ocorre alguma situação de quebra de regras, as decisões tomadas são sempre muito claras e objetivas.** Da mesma maneira que na afirmação anterior, os professores pareceram divididos ao responderem à afirmação anterior, visto que 11 ou 35,5% deles não discordaram nem concordaram, enquanto outros 11 ou 35,5% concordaram, 3 ou 9,7% concordaram muito, 5 ou 16,1% discordaram e apenas 1 ou 3,2% discordou muito (Tabela 91).

Tabela 91 – Quebra de regras na escola – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	3	9,7
Concorda	11	35,3
Não concorda nem discorda	11	35,5
Discorda	5	16,1
Discoda muito	1	3,2
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Sammons (2008) explicou que “escolas eficazes tendem a receber contribuição importante da equipe na maneira como a escola é administrada (p. 358)”. Essas contribuições fazem parte de um processo chamado pela autora de “participação institucional e

colaboração”. Está atrelada à forma como se tomam decisões na escola, isto é, torna-se condição importante para “unidade de propósitos”.

Procuramos, então, focar nossas afirmações a respeito das decisões colegiadas e do envolvimento dos professores nas tomadas de decisões na Escola B. Assim como na Escola A, nesta escola não existe colegiado de acordo com as informações obtidas tanto pela diretora quanto pelas orientadoras pedagógicas a respeito das reuniões que a escola organizava.

Sobre a organização das reuniões, afirmamos aos professores respondentes que na Escola B: **Há reuniões periódicas em minha escola para discutir questões pedagógicas.** Eles concordaram com a afirmativa, isto é, 19 ou 61,3% concordaram, 2 ou 6,5% concordaram muito, 5 ou 16,1% não concordaram nem discordaram, 4 ou 12,9% discordaram e apenas 1 ou 3,2% discordou muito (Tabela).

Tabela 92 – Reuniões para discutir questões pedagógicas – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	2	6,5
Concorda	19	61,3
Não concorda nem discorda	5	16,1
Discorda	4	12,9
Discoda muito	1	3,2
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Sobre as reuniões administrativas, afirmamos que: **Há reuniões periódicas em minha escola para discutir questões administrativas.** É interessante observar na Tabela 93 que a maioria dos professores (15 ou 48,4%) discordou, mas, também, um número significativo (12 ou 38,7%) concordou e 4 ou 12,9% não concordaram nem discordaram. Acreditamos que a liderança precisa ajudar melhorar as questões administrativas com os professores para que se construa um ambiente onde as decisões sejam tomadas em conjunto.

Tabela 93 – Reuniões para discutir questões administrativas – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	12	38,7
Não concorda nem discorda	4	12,9
Discorda	15	48,4
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

Continuando ainda a questionar sobre as reuniões na Escola B, a fim de proporcionar a “participação institucional e colaboração”, afirmamos: **Nas reuniões da escola nunca conseguimos resolver as questões propostas.**

Para os professores da Escola B, as questões propostas nas reuniões como mencionado pela diretora ao explicar como conduz a reunião são aquelas normalmente resolvidas, uma vez que 11 ou 35,5% discordaram e 5 ou 16,1% discordaram muito, pelo menos para metade dos 31 respondentes. Apenas 1 ou 3,2% concordou muito, 2 ou 6,5% concordaram, 10 ou 32,3% não concordaram nem discordaram e 2 ou 6,5% não responderam.

Tabela 94 – Reuniões sem resoluções – Brasil, 2015

AFIRMAÇÕES	FREQ.	%
Concorda muito	1	3,2
Concorda	2	6,5
Não concorda nem discorda	10	32,2
Discorda	11	35,5
Discorda muito	5	16,1
Não respondeu	2	6,5
Total	31	100,0

Fonte: Resultados da pesquisa.

A participação nas reuniões, sejam elas administrativas, sejam reuniões pedagógicas ou, ainda, reuniões colegiadas, torna-se importante, pois para os professores e funcionários, ao serem convocados ou, mesmo, provocados a participar, ao fazê-lo recebem o valor mais adequado para tal. Essa forma de gerir pode propiciar o que Mortimore *et al.* (2008) chamaram de um sentimento de “posse” e complementou:

Entretanto, tal envolvimento representa somente um aspecto da participação institucional. Até certo ponto, a contribuição ao desempenho vem de um forte sentimento da comunidade, entre funcionário e alunos, estimulados por relações recíprocas de suporte e respeito (p. 358).

3.4. A Visão dos alunos

Os discentes são sempre o foco maior de toda e qualquer escola, e promover a aprendizagem deles é um fator único e comum a todas as instituições educativas. Quando argumentamos sobre o trabalho que deve ser feito na escola para promover a aprendizagem é porque entendemos que, além dos resultados, ler, escrever, calcular, interpretar e outras habilidades devem ser o critério primeiro a ser pensado para a educação de um país.

Ao fazermos a discussão sobre a literatura relacionada à eficácia escolar, não estamos elencando valores diferenciados desse objetivo comum da escola, isto é, valores que estejam fora daquilo que é o mais importante, a aprendizagem dos alunos. Segundo Sammons (2008), em diálogo com Mortimore (1991a) uma das definições da escola eficaz se refere à escola

como o lugar “onde os alunos progredem mais do que se espera ao serem admitidos (p. 343)”, isto é, o lugar onde os alunos têm a possibilidade de aprender e, por isso, produzir resultados.

Nesse aspecto, Sammons (2008, p. 344) também trouxe alguns fatores importantes, para os quais as definições de eficácia são dependentes. Entre eles ressaltamos um que nos chama a atenção, por explicar a eficácia na seguinte abordagem:

A escala do tempo: para o estudo dos efeitos da escola sobre seus alunos são necessárias abordagens longitudinais de uma ou mais coortes de idade, ao longo de um período de tempo, em vez de observações transversais, para que seja possível examinar assuntos de estabilidade e consistência de efeitos escolares de anos para ano (ver GRAY *et al.*, 1993; SAMMONS *et al.*, 1993a).

Em seguida, essa autora explicou também que a maioria dos estudos sobre a eficácia tem focado o desempenho acadêmico, levando em consideração as habilidades básicas de leitura e matemática ou, mesmo, o resultado dos exames como os do IDEB. Porém, alguns estudiosos como Reynolds *et al.* (*apud* SAMMONS, 2008) têm insistido que há “evidências de importantes diferenças em resultados sociais/afetivos, como frequência, atitude e comportamento (p.345)”. Assim e de acordo com os nossos objetivos, procuramos apontar nesta pesquisa que resultados como os IDEB funcionam como apontamentos muito importantes sobre um processo maior, isto é, apontamentos que revelam aqueles processos escolares que propiciam ou não a aprendizagem de seus alunos. Para isso, optamos por utilizar as características-chave desenhadas por Sammons (2008) como fatores que, quando bem operacionalizados, podem promover a eficácia de uma escola e, portanto, a aprendizagem dos seus alunos.

Ao escolhermos as características-chave: “liderança profissional e os objetivos e visões compartilhados”, acreditamos que entre os aspectos relacionados até agora ao significado de cada uma dessas características não há distância do processo de aprendizagem dos alunos. Pelo contrário, o diretor é aquele mais preparado para dar início e manter o melhoramento de uma escola conforme a pesquisa de Sammons (2008) esclareceu, visto que passa por ele a estruturação de todo o processo escolar, além da forma como ele enxerga a escola em que é gestor e procura desempenhar o seu trabalho. Os professores dependerão de alguma forma da visão e da maneira como o gestor define as ações da escola e na escola.

Assim como os professores, os alunos são os que mais dependem ou esperam pelo desempenho tanto dos gestores quanto dos professores; é um conjunto de fatores que constituem uma escola. Além de esperar, dependendo da abertura de cada gestor, os alunos podem construir ou não o seu processo de aprendizagem.

Sammons (2008), em diálogo com Murphy (1989), que examinou minuciosamente a liderança instrucional, esclareceu a participação do professor de forma clara, ou seja:

O impacto que os diretores têm no desempenho e progresso de seus alunos provavelmente opera indiretamente, ao invés de diretamente, através da influência que ele exerce na cultura da escola e dos professores, nas atitudes e comportamentos, os quais, por sua vez, afetam as práticas de sala de aula e a qualidade do ensino e aprendizagem (p. 355).

Como os discentes são o público principal para os quais a escola tem razão de ser, em nossa pesquisa não teria como deixar de ouvi-los. As respostas que eles nos deram constituem os resultados daquilo que se produz na escola não apenas como resultados de desempenho cognitivo, mas, como mencionado por Reynolds *et al.* (2008), com resultados sociais e afetivos, resultados de atitudes e comportamentos.

Levando em consideração esses aspectos, fizemos a opção do grupo focal por ser técnica metodológica que funciona como uma entrevista de interação grupal em que podem ser captadas opiniões diversas. Dessa forma, passaremos a apresentar os dados com os alunos do Ensino Fundamental II, em que procuramos elaborar um roteiro com seis temas relacionados às questões que vimos discutindo até agora: 1) atitudes da liderança na escola, 2) eventos promovidos na escola, 3) responsabilidade pela aprendizagem, 4) as aulas na escola, 5) avaliação na escola e 6) regras na escola.

Vale ressaltar, também, que a conversa foi bastante proveitosa e as informações, como esperávamos, foram além do roteiro proposto.

3.4.1. Liderança profissional na Escola A segundo os alunos

Na Escola A, combinamos com a OP da manhã o dia e a hora para realizarmos o grupo focal. Inicialmente, pensamos em fazê-lo em horário extraturno, mas tanto a diretora quanto a orientadora ofereceram dia e horário para a nossa atividade. Assim, com o auxílio de uma doutoranda do programa de sociologia política da UENF, que teve a atribuição de fazer a observação e também a relatoria do grupo, fomos à escola no dia e horário combinados.

O grupo focal ocorreu no dia 22 de outubro, das 9 às 11h. Conversamos com sete alunos do 6º ao 8º ano da Escola A. Como critério de escolha, fizemos a opção por convidar os representantes da turma – eles tinham sido eleitos há pouco tempo –, cuja participação foi de grande interesse deles.

Iniciamos a atividade nos apresentando e, em seguida, expusemos o tema da pesquisa, bem como o objetivo da nossa presença ali. Logo após, pedimos que se apresentassem e nos informassem sobre o tempo, em anos de estudo, que cada um estava na escola. Dos sete alunos representantes das sete turmas presentes, dois disseram que estavam há bastante tempo na escola, outros três disseram que estavam lá há 3 anos, apenas um afirmou ter entrado na escola naquele ano e outros dois alunos mencionaram dois anos de estudo naquela escola. A maioria disse residir no bairro, e apenas uma aluna mencionou o nome de outro bairro onde morava. Aproveitamos também para saber a idade deles, que girava em torno de 13 a 16 anos.

Antes de começarmos a falar sobre a “liderança profissional” na Escola A, questionamos sobre a liderança na escola, perguntando quem eles achavam que era o líder na escola. Todos disseram ser a diretora. Disseram também que depois da diretora vinha a vice. Perguntamos se a OP era líder também, e eles afirmaram que sim. Para fechar a questão, perguntamos-lhes, então, para que eles se tornaram líderes de turma. De acordo com um aluno, o líder: “fala o que tá faltando na escola, tipo, ‘ó, tá faltando ventilador’”. Eles disseram que o líder representa a turma.

Uma vez entendido como os alunos enxergavam o papel da Direção na Escola A, iniciamos nosso tema sobre a liderança profissional nessa escola. Entre as perguntas feitas, elencamos: **Quando vocês alunos têm alguma necessidade, do tipo: conversas sobre as notas ou quando não estão se sentindo muito bem, entre outras situações, tanto a Direção quanto a orientadora pedagógica procuram escutar vocês?; Quando você tem alguma dificuldade, em quem você pensa para procurar aqui na escola?; Além dos professores, quem na escola procura conversar mais com vocês na sala de aula ou na hora do recreio?**

Como resposta, os alunos mencionaram as professoras conselheiras que há pouco tempo foram escolhidas em cada turma. Uma aluna referiu-se à professora de Português, afirmando também: “a gente não tem liberdade de conversar com a diretora, mas com a professora”. A maioria deles afirmou conversar com essa professora, que foi citada em outros momentos da atividade. Outros alunos mencionaram também a professora de Ciências e outro a professora de Artes. De acordo com o relato dos alunos, uma das funções desse professor conselheiro é, por exemplo: “se tiver algum problema com nota, ou se um professor explicou a matéria e a gente não entendeu, a gente fala pra ela e ela fala pros professores”.

Para entender melhor essa resposta a respeito da Direção, questionamos a eles sobre quando o professor conselheiro não estava na escola, como eles faziam para resolver as questões. Um aluno afirmou que procurava a OP, outra já procurou a Direção, outro

conversou com a vice, mas que normalmente não procuravam a Direção. Um dos alunos que não interagiu quando questionado sobre o assunto afirmou: “eu concordo. Porque os professores dão mais atenção a gente”.

Insistindo um pouco mais sobre esse assunto, fizemos o contrário, ou seja, questionamos, então, quem mais conversava com os alunos na escola? Dois responderam que era a professora que estava afastada da função e ficava de auxiliar da orientadora pedagógica, outro mencionou o porteiro, sendo mencionada também a faxineira, uma aluna mencionou que a vice-diretora era quem conversava com ela e dois disseram que não conversam com ninguém.

Os alunos mencionaram a proximidade dessas pessoas com eles e, quando apontamos diretamente a Direção, ou seja, perguntamos se eles achavam que quando fossem à Direção se seriam atendidos. Todos afirmaram que sim. Então, perguntamos-lhes qual o motivo para a falta de proximidade. Uma aluna afirmou: “Eu acho que é porque é muita gente; aí a gente, sei lá”, outro aluno completou: “a gente quis logo os professores porque eles tem que dá atenção a muita gente e agente já tem o professor”.

Aproveitamos para questionar, então, na visão deles, qual era a função da Direção na Escola A. Uma aluna mencionou que era “coordenar tudo”, referindo-se à escola, aos horários, às brigas que, segundo outros alunos na escola, “tem bastante”. E sobre a atuação da Direção nessa hora, um completou: “a Direção pega, por exemplo, se foi dois alunos que brigaram vai pra Direção, bota no livro de ocorrência e chama os pais”.

Como a diretora mencionou que a OP também fazia parte da equipe gestora, aproveitamos para saber dos alunos se a função da OP era igual à da Direção. A maioria deles disse que não era igual e, sobre a função específica dela, disseram:

Ah, eles ficam lá em cima ajudando os alunos, por exemplo, se os alunos tiver no corredor eles bota pra sala, se os alunos precisar de alguma coisa. Se tiver aqui embaixo eles vem buscar. Por exemplo, se você tiver faltando um lápis pra fazer uma prova eles vão lá, pergunta e dão; tiram as dúvidas se você tiver algum professor que não vai vim, se vai vim. Por exemplo, se tiver aluno matando aula aqui embaixo eles chamam, perguntam porque tá matando aula. E leva pra sala. É.

Se não havia proximidade com a Direção, perguntamos, então, sobre a importância da Direção na escola: “é importante a Direção na escola?”. Todos disseram que sim, e uma aluna completou: “sem a Direção essa escola aqui seria uma bagunça”. Questionamos o porquê de a escolar se tornar tão bagunçada, e eles complementaram que: “porque é a Direção que bota ordem na escola, né?”. Outro aluno disse: “ela tem o pulso mais firme”. Inferimos perguntando

o que seria esse pulso mais firme. Então, os alunos se referiram à diretora anterior que, segundo uma aluna: “essa escola aqui melhorou bastante com essas diretoras que entraram agora”.

Os relatos desses alunos são interessantes e nos remetem aos estudos de Sizemore *et al.* (*apud* SAMMONS, 2008) quando destacaram que o diretor deve buscar “locomover-se frequentemente na escola, visitar as salas de aula e manter conversas informais com os professores (p. 355)”.

Se o diretor deve ser alguém que age com proatividade, deve também tomar o cuidado para não ser alguém que apenas resolve os problemas ou, mesmo, alguém tão acostumado a resolver problemas que na sua ação já não há a sensibilidade, o que também foi mencionado por Sammons (2008) como uma das características marcantes de sua gestão e, por isso, deve-se estabelecer um contato mais direto tanto com os alunos quanto com professores, funcionários e os pais.

As reuniões e os eventos são momentos importantes e propícios para afirmar essa relação, e os alunos também deveriam ter oportunidades de vivenciá-los desde a organização até a sua realização e finalização. Dessa forma, continuando a nossa conversa, trazendo questões do tipo: **Tem reuniões para vocês participarem aqui na escola e entre vocês? A escola promove atividades extras: reuniões, eventos culturais, dia de convivência? Tanto você como a sua família se sentem incentivados a participar?**

Sobre as reuniões, os alunos foram enfáticos, afirmando que não havia reuniões; só para os professores. Questionamos se em algum momento eles participavam das decisões na escola, e novamente disseram que não. Então, questionamos sobre como eles ficavam sabendo das decisões do tipo: “vai ter Semana da Criança na escola”.

Um comentou que eles avisavam, outra argumentou que a diretora avisava e outros dois afirmaram que os professores avisam. E sobre como eram avisados, eles mencionaram “na sala de aula”.

Aproveitando a Semana da Criança e sobre as decisões, simulamos para eles que, se por acaso, na escola fosse acontecer uma gincana, eles precisariam saber sobre as regras da gincana e, por algum motivo, não entendessem as regras, como fariam para compreendê-las. Como esperado por nós, os alunos disseram que perguntariam e que costumavam perguntar à vice-diretora e à professora que auxiliava a orientadora da manhã. De acordo com eles, as duas, vice e auxiliar, eram as responsáveis pelos eventos, como nos explicaram a diretora e a OP.

Outro aspecto interessante sobre as reuniões na Escola A, em especial quando falamos sobre as reuniões para os pais, da mesma maneira que disseram os professores, a diretora e a

OP, os alunos também disseram que elas quase não ocorriam, e outra aluna afirmou: “é muito difícil ter reunião pros pais”.

Mesmo sendo eventual a reunião de pais, perguntamos também se, quando elas aconteciam, os alunos costumavam participar. Mais de um aluno afirmou que não. E se os pais costumavam vir as essas reuniões, diferentemente da afirmação da diretora e da OP, os alunos disseram que os pais deles vinham, já outros colegas mencionaram que: “tem uns que não vem não”. E, ainda, perguntamos se eles achavam que muitos pais participavam quando havia reuniões? Um deles afirmou que: “os que tão fazendo mais bagunça que tão chamando”, referindo-se aos alunos chamados por eles de bagunceiros. A escola não tem feito reuniões, mas tem chamado os responsáveis por esses alunos.

Se não havia reuniões de pais e os alunos eram do Fundamental II, ou seja, menores de idade e dependentes de algum responsável, questionamos ainda sobre a entrega dos boletins. Uma das alunas participantes do grupo afirmou que a entrega do boletim era individual. Ela disse: “entrega o boletim pra mãe assinar em casa”.

O “enfoque participativo” e a “participação institucional”, como já mencionados, são itens relacionados ao compartilhamento de ideias. As reuniões e os eventos são momentos propícios para isso, para desenvolver na escola o que Sammons (2008) chamou de participação institucional. “Até certo ponto, a contribuição ao desempenho vem de um forte sentimento da comunidade, entre funcionários e alunos, estimulados por relações recíprocas (p. 358)”.

Além das reuniões, os eventos são oportunidades importantes para que se desenvolvam as relações entre a escola e a família, assim como as relações da escola com a comunidade do seu entorno. Assim, passamos a conversar com os alunos sobre os eventos da escola, quando questionamos sobre as atividades extras como: eventos culturais, dia e convivência, as próprias gincanas, entre outras atividades. Os alunos, inicialmente, negaram a ocorrência desse tipo de evento na escola; uma aluna até mencionou: “eu não vi, nunca vi isso não”. Então, para reforçar a primeira resposta, afirmamos aos alunos que na escola, então, só tem aula. Dois deles confirmaram tal afirmação, uma aluna explicou que, quando “tem eventos, apenas o primeiro segmento que participa, o segundo segmento não participa, não”. Outra aluna confirmou isso, e um aluno do 6º ano afirmou: “o ginásio sobra, é sempre pros pequenos”.

Os alunos disseram que para o segundo segmento o evento que acontecia era no final do ano, e uma representante do 7º ano relatou: “mas é muito difícil ter alguma coisa para o segundo segmento, né? É sempre para o primeiro”. E todos afirmaram assim: “É, nem tem”. Eles relataram ainda que ano passado (2013) não houve festa junina, como era de costume, e

que para eles apenas acontecia o desfile para escolher o garoto e a garota representantes da escola.

Aproveitamos essa fala sobre o desfile para questioná-los sobre “quando havia alguma atividade o que eles achavam dela”. Com um sorriso, uma aluna comentou: “ah, muito legal, eu participo só por participar, não é pra ganhar, não, ganhar ou perder...”. Quando perguntados se gostavam, um disse que “na maioria das vezes é bom”, outros comentaram apenas que gostavam e um aluno complementou: “menos aulas, mais diversão”, e explicou: “é porque, tipo hoje, a maioria do tempo o intervalo é muito pouco pra gente ficar aqui embaixo”.

Para entender melhor os interesses dos alunos, perguntamos quais as atividades que gostariam que acontecessem na Escola A. Eles relataram questões importantes, como a falta de professores para o ensino religioso e ciências; disseram que só “tinha informática para o primeiro segmento”; sobre o eventos, gostariam que houvesse mais festas e passeios para que pudessem sair mais da escola, como: visitas a museus, ir a uma cachoeira. Explicaram também que quando “tinha evento” se sentiam motivados a participar, que a pessoa que mais os incentivam a estarem presentes era a vice-diretora, em que uma aluna relatou: “ela adora que os alunos participa das coisas que ela faz”. Sobre a participação da família, a maioria disse que “costuma vir”, e frisaram: “a gente convida pra vim, ele vem ver o desfile”.

Já que eles propuseram atividades extras na escola e fora dela como os passeios, perguntamos-lhes se eles falavam com alguém sobre esses eventos. Os que falaram sobre esse assunto com alguém disseram ter conversado com a vice-diretora, e a resposta foi de que, na maioria das vezes, não havia esses eventos por causa dos “alunos bagunceiros”, quando um aluno imediatamente interferiu, dizendo: “essa história tá muito diferente; no ano passado era muito pior e tinha mais coisa”.

Perguntamos, então, se quando falavam com alguém da escola se eram escutados, e eles afirmaram que sim, porém, na maioria das vezes, não. Assim, para entender melhor o diálogo na Escola A, percebemos que o professor conselheiro era um sujeito importante desse processo, razão por que passamos a conversar sobre ele.

Primeiramente, eles foram explicando quais professores eram os conselheiros. Perguntamos a cada um e vimos que a professora de português predominou nas turmas do 7º e do 8º ano. Esses alunos nos informaram que essa professora estava na escola há muito tempo.

Sobre o papel do professor conselheiro, três alunos explicaram:

Ela aconselha a gente, por exemplo, como a gente tava em semana de prova a gente não sabia que não poderia ter aula na quadra, educação física, aí

chegamos pra ela e reclamamos que não tava tendo aula na quadra, ela chegou pra ele e conversou aí ele explicou porque que não tava tendo aula na quadra. Se a gente não tem coragem de chegar pro professor e falar alguma coisa, a gente chega pra ela e fala que ela vai lá e fala. Fala pra diretora. Fala pra professora, se tiver com dúvida na matéria a gente fala: “professora, a gente tá com dúvida nessa matéria”, ela vai lá e chega pro professor e fala. Ela tem que chegar pra ele e falar. Ela dá conselho.

Perguntamos aos outros alunos sobre a participação dos outros professores conselheiros, ao que eles comentaram que eles agiam iguais, mas a de Arte do 6º ano “é meio doidinha”, afirmou o aluno. Disseram também que a escolha do professor conselheiro começou naquele ano, em 2014.

Como essa atividade é recente, perguntamos a eles como faziam antes de ter o professor conselheiro. Um aluno disse que não conversava com os professores, outras duas alunas relataram que ficavam quietas, um aluno falou que costumava conversar com o professor de Matemática, outra aluna conversava com a professora de Ciências, que não estava mais na escola.

Aproveitamos, então, para saber se, de modo geral, os alunos da Escola A, de acordo com a visão dos alunos representantes de turma, conseguiam conversar com os professores. Quase sempre, depois de nomearem pelas disciplinas quais os professores com quem costumavam conversar, os alunos ficaram divididos entre os que achavam que todos os professores os escutavam e aqueles que não os escutavam. Assim, perguntamos também como eles se sentiam ao serem ouvidos pelos professores; destacamos a fala de uma aluna: “melhor, porque sempre que a gente tiver algum problema pode confiar neles, falar que a gente pode ter certeza que eles vai resolver”.

Questionamos, então, sobre a escuta da Direção em relação aos alunos, também divididos, porque alguns nunca foram falar com a diretora; disseram que, quando precisaram, foram ouvidos, mas que se sentiam mais escutados pelos professores, que estes costumavam resolver as questões, enquanto a Direção, na fala dessa mesma aluna: “a Direção, se resolver, fica por eles mesmos. Ela não fala com a gente ‘ó, a gente conseguiu fazer isso que você conversou com a gente’, eles não falam, não”.

Foram muitas as falas desses alunos elencadas por nós, tanto sobre os eventos quanto sobre o diálogo deles com os professores e a Direção da escola, bem como um clima de escuta desenvolvido ou não na escola. Elencamos essas falas porque são relevantes, se observamos na nona característica mencionada por Sammons (2008) referente aos “direitos e responsabilidade do aluno”. Nessa característica, essa autora, no item “aumentar a autoestima dos alunos”, explicou que:

Uma das descobertas comum das pesquisas em escolas eficazes é que pode haver um ganho substancial quando a autoestima dos alunos é levantada, quando eles têm um papel ativo na vida da escola e quando é dada a eles uma parte da responsabilidade por sua própria aprendizagem (p. 372).

A citada autora explicou também, ainda nessa característica no item sobre “aumentar a autoestima dos alunos”, citando Rutter *et al.* (1979), que: “quando os alunos se sentiam capazes de se aconselharem com seus professores sobre problemas pessoais, efeitos positivos nos resultados podiam ser notados (p. 273)”.

Como mencionaram esses autores e a partir de todas as falas elencadas por nós a respeito da insatisfação deles pela falta de que o que eles falam seja realmente escutado, como o desejo deles por atividades mais atrativas que os retirem do que nos pareceu monótono por serem as aulas sempre iguais, torna-se fator importante para se pensar, bem como é substancial pensar o papel ativo dos alunos na vida da escola.

A escola, entretanto, já vem promovendo a possibilidade de que os alunos possam estabelecer uma relação mais próxima com os professores ao fazerem a escolha do professor conselheiro. Como mencionado pelos próprios alunos, essa proximidade deveria ocorrer com todos os professores, para que os alunos se sentissem participantes nos processos decisórios, seja em reuniões para planejamentos que não ocorrem, como informado pela OP da manhã, ou, então, pelo conselho de classe.

A partir desse desenho e tendo a participação da gestão como aquela que desencadeia esses processos e assegura sua continuidade, podemos retomar a característica primeira da nossa pesquisa, “liderança profissional”, quando Sammons (2008) relatou sobre o papel dos líderes em relação aos seus estilos administrativos, “à relação deles com a visão, valores e objetivos da escola e às suas abordagens em relação a mudanças (p. 352)”.

Por conseguinte, a esse papel da liderança fizemos um parêntese no que estávamos abordando para perceber, exatamente, qual a percepção desses alunos a respeito do papel da Direção e, também, qual o grau de relação com a escola como um todo, enquanto prédio, local de estudo, espaço de aprendizagem, de lazer, entre outras características.

Começando pela Direção, questionamos sobre o que os alunos esperam da Direção, a que uma aluna respondeu e os outros consentiram: “quando a gente tiver algum problema que eles resolvam pra gente, né? Se ela não escutar nosso problema não vai ser resolvido, né? Apesar de ser um problema pequeno”. Quando mencionamos sobre o fato de a Direção não resolver problemas que talvez possam ser resolvidos de outra forma, sem a intervenção dela. Afirmamos que o que eles mais queriam era atenção. Dois alunos disseram que: “é, também”.

Sobre a possibilidade de sair da escola, a maioria disse que tinha vontade de sair da escola, e apenas um revelou que não teria nada a dizer. E se os pais gostavam da escola, praticamente todos falaram que os pais gostavam, por vários os motivos, como: “uma aluna sempre estudou na Escola A; é mais perto de casa; os pais gostam porque têm intimidade com a diretora; a mãe gosta, mas acha que o ensino é fraco, porque falta professor; os pais nunca falaram nada sobre a escola”.

As falas empreendidas pelos alunos até aqui mostram a necessidade de reflexões sobre os valores, visões e objetivos desenvolvidos na Escola A, e o diretor pode proporcionar mudanças pertinentes e eficazes para a maior participação dos seus discentes.

3.4.2. Objetivos e visões compartilhados na Escola A segundo os alunos

Ao conversarmos com os alunos, procuramos perceber como na Escola A as orientações da liderança estavam estruturadas para que a escola obtivesse sucesso. Para o alcance desse sucesso ou para ser eficaz, os membros da equipe escolar precisam chegar a consensos sobre os seus objetivos e valores. De acordo com Sammons (2008), para isso acontecer de forma prática é necessário que ocorram “maneiras consistentes e colaborativas de trabalhar e tomar decisões (p. 355)”.

Fazer a escolha de líderes de turmas é um movimento interessante, principalmente quanto se pensa sobre as respostas dos alunos a respeito da sua participação nas decisões escolares e na forma como demonstraram enxergar e respeitar a Direção. Esse movimento de escolha dos líderes pode ser um elo propício para que nas escolas de Campos dos Goytacazes, uma vez que todas elas fizeram eleição, esteja mais aberta a participação dos alunos.

Antes de falarmos sobre a maneira como os alunos percebem os processos de aprendizagem na escola, curiosamente falamos da escolha do líder, em que fizemos questionamentos do tipo: **Por que vocês acham que vocês foram escolhidos no lugar dos outros meninos? Você gosta de ser a referência para a sua turma? Você é participativo na sala de aula? Vocês se sentiram importantes por isso? Como foi o processo de escolha?**

Os alunos disseram que houve eleição para a liderança de turma, um mencionou que ganhou com 16 votos e outro relatou ter ganhado com mais de 20 votos. Sobre ter sido escolhido no lugar dos outros colegas, a maioria disse não saber; uma aluna afirmou que era para ela ser a líder, mas recusou e, mesmo assim, foi escolhida.

Perguntamos, então, se eles gostavam de serem líderes. Uma aluna explicou que não gostava de ter que controlar a turma, explicando: “porque minha turma ó, tem gente que mata aula, tem gente que não vem, tem gente que fica de farra na sala, aí eu já não sou muito chegada nisso não”. Alguns responderam que não sabia por que o professor escolheu que não quer ser líder, já outros alunos relataram que devem ter sido escolhidos porque eram quietos.

Interessante pensar nas falas deles sobre a escolha dos colegas ou sobre a imposição de professores para que eles fossem líderes, uma vez que na escola os processos decisórios devem ser compartilhados ao máximo e, para que os alunos entendessem a importância de um líder de turma, qual o seu papel e como deveria agir, é preciso haver uma cultura de diálogos, participação e envolvimento de todos. Até para não ser uma função mais de figurante do que protagonizada a exercer sua função como tal.

Partindo para a responsabilidade pela aprendizagem, aproveitamos as reflexões sobre o papel da liderança para fazermos perguntas, como: **Você se sente responsável quando está aqui na escola, pelos espaços da escola, por quê? Você acha que os professores, a Direção te auxiliam para ter mais responsabilidade com você, com os colegas e com a escola? De que forma? Vocês são elogiados?**

A maioria dos alunos disse não se sentir responsável pela escola, e um aluno completou que: “se uma pessoa que se tiver matando aula eu vou fazer o quê? Tá matando aula, eu é que tenho que estudar, eu tenho que saber de mim, quem quer passar de ano sou eu, se ele não quer, fazer o quê por ele?”. Outra aluna complementou dizendo: “não adianta falar nada, pelo menos na minha sala é assim, não adianta falar nada, não”.

Apenas uma mencionou se sentir responsável e disse:

Porque eu gosto de dar conselhos, então, pra um amigo, ele era péssimo, aí eu comecei ajudar ele, ele tava perdendo de ano, eu falei com ele que eu ia ensinar ele, que eu ia ajudar ele, quando a gente tem horário vago a gente se junta e começa a estudar.

Como não pareceu ficar clara a pergunta, questionamos de outro modo: **Vocês sentem que essa escola é de vocês?** No primeiro momento, eles afirmaram que a Escola A era deles porque são alunos de lá; uma aluna mencionou: “a gente convive praticamente metade do dia dentro da escola, praticamente é como nossa casa, praticamente... o que a gente fizer aqui a gente tá fazendo em casa”.

Como alguns não se mostraram em acordo com os que se sentia em parte da escola, perguntamos, então, se na escola a Direção, os professores passam para eles que eles são parte

de lá ou se eles sentem que a escola é mais da Direção ou, mesmo, do professor. Nessa hora, a maioria concordou com a fala de um colega: “a escola passa que é deles a escola”.

Já que falávamos sobre a responsabilidade com a escola, passamos a conversar sobre a atuação dos professores e da Direção em relação a auxiliar os alunos para perceberem essa responsabilidade. Os alunos disseram que os professores e a Direção auxiliavam, sim; mencionaram atitudes deles da seguinte forma :“ter responsabilidade de chegar no horário certo; subir no horário certo; lanche no horário certo”. Para entender melhor essa responsabilidade, perguntamos se essas atribuições eram boas para a Direção ou para os alunos. Dois estudantes disseram que essas atribuições eram boas para os alunos, enquanto outros que as atribuições eram boas para os dois lados, aluno e escola, mais dois apenas confirmaram o que os dois disseram anteriormente e uma aluna completou: “pra aprender a ter responsabilidade”.

Argumentamos ainda sobre quando os professores e a Direção conversavam com os alunos sobre essas responsabilidades e se o faziam com clareza. Segundo esses alunos, tanto professores quanto a Direção eram “bastante claros”.

Ao falarmos sobre os elogios a eles, isto é, queríamos saber se eles conversam apenas sobre os deveres dos alunos ou se eles também eram elogiados. Novamente e em concordância, disseram que eram “bastante” elogiados e normalmente quem o fazia eram os “professores”. Outro aluno completou que, além dos professores, eles eram elogiados “muitas vezes também pela Direção”, mas “mais pelos professores”.

Quando Sammons (2008) apontou a “prática consistente” como requisito que compõe a característica sobre os “objetivos e visões compartilhados” na escola, podemos pensar nos aspectos relacionados ao incentivo “positivo e monitoramento do progresso do aluno”, características 7 e 8 que, aliadas a esta, auxiliam no entendimento de quanto a escola precisa desenvolver uma abordagem consistente que seja comum e acordada conforme apontado nesse item.

Um dos quatro pontos apontados na oitava característica sobre o “monitoramento do progresso do aluno” considera a importância de que esse monitoramento pode resultar em “uma mensagem aos alunos de que os professores estão interessados no progresso dele (p.371)”, isso para todos os aspectos, principalmente os resultados das disciplinas.

Já o “incentivo positivo” compreende, entre outros aspectos, o que Rutter *et al.* (*apud* SAMMONS, 2008) mostraram ser o *feedback* positivo e direto, “tal como elogio e valorização”, que têm “associação positiva com o comportamento do aluno (p. 369).

A “prática consistente” foi um dos pontos mais elencados por nós com os alunos, uma vez que esta expressa a necessidade de que a escola promova “programa curriculares e métodos de ensino inter-relacionados (SAMMONS, 2008)”, assim, esses são elementos diretamente ligados aos alunos e, por isso, aparecerão com maior frequência em nosso discurso.

A partir desse foco, passamos a conversar com os alunos sobre o quarto tema: as aulas na escola e para isso fizemos perguntas, como: **Você acha que consegue aprender nas aulas ministradas aqui na escola? Em que momentos vocês acham que conseguem aprender? É tudo muito difícil ou muito fácil?**

Sobre aprender nas aulas, a maioria dos alunos disse que conseguia em algumas disciplinas. Sobre quais metodologias eles acreditavam que facilitavam a aprendizagem, dois alunos enfatizaram:

Porque tem professores que explica, explica direitinho, mas tem professores que fazem e se aprender aprendeu, se não aprender problema seu. Tem professores que falta a semana toda, só vem no dia, na minha sala, só vem no dia da prova e no dia da revisão, que adianta? Minha nota foi boa, foi 90, 80 nele, mas eu falei que eu não queria isso não porque depois eu vou pra outra escola e o que que adianta, não vou saber qual a matéria.

Eles mencionaram ainda que, quando um professor não aparecia para dar aula, nada ficava modificado, por exemplo, em relação às provas desse professor, eles faziam a avaliação do mesmo modo. Citaram que a Direção chamou a atenção do professor, mas que não resolveu. Foi ainda mais interessante quando perguntamos se eles achavam que as matérias eram muito difíceis, em que dois alunos afirmaram que a Educação Física era muito difícil e explicaram: “porque ele não dá muito de esporte, dá mais de doenças. E é muito complicado aprender; tem que aprender rápido”. Explicaram, ainda, que as aulas aconteciam mais na sala de aula.

Ao fazermos uma pequena enquete sobre as aulas preferidas, em que eles acreditavam que aprendiam mais, apareceram duas vezes Matemática, duas vezes Geografia, uma vez Inglês e uma vez o Português. Foram seis respostas, porque um aluno precisou sair. Entre os motivos por gostarem mais da matéria, os alunos elencaram: “mais explicações quando não entendem algum assunto com maior paciência até os alunos entenderem; explica direito e chama atenção na hora de explicar; sabe interpretar os textos na aula de Português; o Inglês é legal porque tem conversa em inglês na sala”. Mencionaram também haver mais facilidade com a matéria.

Perguntamos também se eles estudavam em casa, e quase todos disseram que sim. Intercalamos perguntando se havia muita atividade para casa. Um aluno mencionou que somente de Matemática e outro disse ter atividade só de Português. Questionamos, então, se eles estudavam em casa porque os pais mandavam. Apenas um mencionou mais ou menos isso, explicando que não gostava de estudar, gostava era de dançar. Já os outros disseram que sempre gostaram de estudar. Eles ainda disseram que quase não havia atividades para casa; normalmente faziam muitas atividades na escola.

Para entender melhor a metodologia dos professores, questionamos sobre os cadernos, isto é, queríamos saber se eles tinham o costume de olhar os cadernos dos estudantes. De acordo com os alunos, todos os professores olhavam e o fazia todo dia; apenas o professor de Ciências dava o visto no caderno no final do ano. Aproveitando que um aluno mencionou novamente o professor de Ciência, perguntamos como eles estavam sem as aulas desse professor, como iriam fazer prova, por exemplo. Eles mencionaram na hora do estudo para as provas que já começariam na sexta-feira daquela semana.

Para nosso espanto, eles disseram que não havia aula de Ciências desde o segundo bimestre, estávamos no terceiro e mesmo assim iriam fazer a prova, disseram: “eles vão dar, eu não sei que apostila eles vão dar. Sexta-feira agora, a gente não sabe nada de Ciências”, e outro argumentou fechando a questão: “deve ser um texto e tirar as coisas do texto”, outros dois confirmaram.

A extensa fala desses alunos nos remete a muitas reflexões; em primeiro lugar, Sammons (2008), em diálogo com Rutter *et al.* (1979), chamou a atenção para a unidade de propósitos como aspectos, em que o “ambiente é muito influenciado pelo grau em que ela funciona como um todo coerente e um conjunto de valores comuns à escola contribui para um bom estado de ânimo e um ensino eficaz (p. 356)”.

O ensino eficaz está permeado por abordagens consistentes “acordadas em relação a tópicos, como a avaliação e o cumprimento de regras e políticas referentes a prêmios e sanções (SAMMONS, 2008, p. 357)”. Perfazendo todos esses aspectos, o professor tem prioridade de ação, visto que, como salientou Sammons (2008), o professor, por ser aquele que mais se ocupa dos alunos, é aquele que deve agir dando exemplos para os alunos, e isso deve ocorrer tanto nas relações com os alunos quanto também com os professores e, principalmente, “em suas atitudes com relação à escola (p. 357)”.

As informações obtidas sugerem reflexões importantes tanto sobre o clima organizacional na Escola A e como está estabelecida as abordagens em relação à avaliação, como as abordagens em relação ao cumprimento de regras. Merecem mais reflexões ainda

quando pensamos no papel fundamental do professor naquilo que é a sua função primeira, ser mediador da formação de seus alunos e, para isso, a construção desse espaço é conjunto e não há como fugir às responsabilidades.

A avaliação também é um tópico mencionado por Sammons (2008) como um dos processos da organização curricular e metodológica. Perguntamos aos alunos sobre o processo avaliativo na Escola A. De acordo com esses alunos, eles são avaliados pelo comportamento, e isso é feito, segundo eles, no “Conselho de Classe pra falar sobre os alunos”. Explicaram que ganhavam pontos em comportamento, nos trabalhos, no caderno e também sobre as provas, no valor 6,0, que são realizadas por disciplinas sempre no último horário, conforme mencionou a OP da manhã.

Para entender melhor como estava estruturada a avaliação na Escola A, perguntamos aos alunos se eles recebiam de volta as provas que faziam, e eles disseram que recebiam e relataram também que alguns professores explicavam os erros e acertos. Sobre os boletins, os alunos disseram que o professor falava na sala sobre as notas. Quando os alunos de modo geral não vão bem na matéria, uma aluna disse que o professor “dá trabalho, às vezes, que não culpa os alunos”, que é preciso prestar atenção.

Algo que chamou a nossa atenção foi quando questionamos se havia recompensa para os alunos quando eles tiravam boas notas e eles afirmaram que recebiam e mencionaram recompensas, como: ponto de trabalho; dependendo do aluno, algum professor deu três pontos para que o aluno viesse com 10, “alguns professores, às vezes, davam brinde”. Afirmaram ainda que, quando os alunos estavam muito abaixo da nota, a diretora e os professores conversavam com eles e, quando ocorria o contrário, os alunos iam bem, tanto os professores quanto a diretora ou a vice iam às salas para dar os parabéns e, normalmente, comparavam dizendo: “vocês têm que seguir o exemplo de tal, tal, tal pessoa”, citando caixa de bombom, e alguns disseram que na sala dele nunca aconteceu. A aluna explicou ainda que só ganhava quem fechava a prova ou o bimestre; se não estivesse gabaritado, não recebia nada. Citaram apenas a professora de Matemática que recompensou toda a turma, e a aluna completou: “ela só elogiou quem deveria ser elogiado, quem não presta atenção na aula, essas coisas, assim, ela só deu bombom só”.

Para fecharmos o assunto, perguntamos a eles se conheciam a Prova Brasil. Todos afirmaram que sim, explicando também que os professores falavam sobre a prova; alguns já fizeram a prova e os que lembravam disseram que a prova era fácil, mas que não sabiam para que fizeram a prova. Fizemos, então, uma enquete perguntando o que eles imaginavam sobre a prova, ao que responderam, entre outras coisas, que a prova “deve ser para concorrer com as

outras pessoas das outras escolas, será que não?”. E apenas um, entre os seis alunos, afirmou que seria para aumentar as notas.

O interessante também foi quando perguntamos como eles fizeram a prova, e uma aluna afirmou que: “fui chutando tudo, não sabia nada. Não sabia nem pra que era”. Outros disseram que nem sabiam que teriam prova naquele dia.

O papel do diretor nas questões referentes às metodologias utilizadas pelos professores na escola deve ser sempre avaliada e, de acordo com Scheerens (*apud* SAMMONS, 2008), a constância na avaliação é uma questão que pode ser vista como “um dos pilares da liderança educacional (p. 355)”. A diretora mencionou como o processo avaliativo ocorria na Escola A, mas a OP foi mais clara quanto à forma como a avaliação ocorria nessa escola, que estava de acordo com as falas dos alunos. Porém, algumas lacunas mencionadas pelos alunos precisavam ser repensadas e mais bem estruturadas como a questão da prova quando o professor não estivesse presente ou, mesmo, a forma de oferecer recompensas sem critérios coerentes e, portanto, não auxiliavam tanto para a aprendizagem dos alunos.

Como dissemos anteriormente, para uma escola ser eficaz, de acordo com Sammons (2008), as abordagens precisavam ter consistência e, também, ser planejada entre todos, para que se promovesse um ambiente onde a aprendizagem passasse a ser o foco maior de todos.

Nosso último item debatido com os alunos, conversamos sobre as regras na escola, item que causou certa polêmica entre os alunos, mas também boas reflexões, quando conversamos sobre questões como: **Na escola tem regras? Quais são? Vocês conseguem cumpri-las? E, quando não as cumprem, o que acontece?**

Os alunos começaram relatando sobre as regras para ir ao banheiro e tomar água, conforme mencionou a OP da manhã, ou seja, esse é um problema na Escola A. Eles explicaram que, mesmo com a autorização do professor, eles não podem ir, só a professora de Português; a conselheira que é respeitada se eles disserem que ela deixou. Mas que, no mais, eles não podem ir, mesmo quando o professor autoriza e, em algumas vezes, o professor acaba tendo que levar. Normalmente, a professora auxiliar da OP com outros funcionários ficaram assentados no corredor para não deixar que os alunos saíssem para ir ao banheiro.

Perguntamos aos alunos se eles achavam que essa é uma regra clara e justa. Todos disseram que não achavam justo, e uma aluna mencionou: “a água até que é justo, levar uma garrafinha, mas negócio de banheiro não acho”. Então, perguntamos se os líderes já levaram essa questão para a Direção ou, mesmo, se outros alunos já pediram para que eles levassem. Todos disseram que não e falaram com a OP que, por sua vez, comentou que é ordem da

Direção. Um aluno complementou: “se a gente não obedecer, a gente leva suspensão, tira ponto da gente”.

A partir desses primeiros assuntos, perguntamos, então, se na escola havia regras, e todos disseram que sim e, quando perguntamos se eram regras claras, a maioria disse que sim, porém uma aluna ressaltou: “apesar de que agora tá falando que se ficar três vezes o nome ia ser expulso e agora tá indo mais de quatro vezes e não tá sendo expulso”. Pedimos exemplos de regras na escola; eles disseram: “não usar *short* curto; usar o uniforme completo, não usar o celular em sala, não pode chegar atrasado”.

Perguntamos, então, se eles conseguiam cumprir as regras citadas, e a maioria argumentou que nem todas, e isso se deve por vários fatores, como a questão do celular, e uma aluna disse ter precisado falar em casa e não pôde, outro aluno explicou: “eles usam o celular na frente. Sabe porque proibiu o celular? Nem foi por causa de mexer na sala, é porque teve aluno que tava gravando as aulas dos professores e tava jogando na internet”.

Questionamos também sobre o que acontecia na escola quando eles não cumpriam segundo uma aluna: “aumenta o número de ocorrência”. Sobre as ocorrências, perguntamos sobre quando elas aconteciam, com quem eles conversavam, relataram que conversavam com a diretora, mas que, na maioria das vezes, com a OP.

Aproveitando a conversa sobre as regras na escola, questionamos aos alunos se eles se sentiam seguros na escola. Todos eles disseram que não se sentiam seguros e, quando perguntamos o motivo disso, foram várias as questões apresentadas, como:

Ah, vira e mexe vem mãe fazer barraco aqui. Querendo bater na diretora. As vezes, quando falta professor, elas acham que as diretora são obrigadas a ficar com as crianças. Elas pensam que é os diretores. Se não tem aula o que as diretoras pode fazer. Que nem passou na televisão que tinha estuprado um menino aqui na escola. E não era daqui. Já era estuprado da casa da mãe dele que vivia com vários homens. E só vieram aqui na escola pensando que era aqui na escola. A mulher veio fazer um escândalo, a mulher veio igual uma doida.

Nesses casos, segundo os alunos, eles acabavam saindo mais cedo e a Direção tinha o costume de ligar para os pais avisando. Como os alunos estavam mencionando a Direção e até mesmo usando expressões de defesa em relação à Direção na escola, aproveitamos para perceber quais as opiniões deles sobre a gestão na escola.

Perguntamos se a diretora estava na escola há muito tempo e se todos afirmaram que sim, e uma aluna em tom de brincadeira disse: “teve eleição pra ver se tirava ela, mas ninguém conseguiu tirar ela”. E foi interessante que seguiram fazendo afirmações interessantes, referindo-se à presença da diretora como essencial. E eles disseram: “Essa

escola aqui nem ia existir. Ó, essa escola aqui, quando tinha a outra diretora, os meninos entravam e fumavam maconha atrás da escola. Agora com a diretora, eles a respeitam. Ela bota a cara dela na reta”.

Os alunos fizeram outras afirmações sobre a atuação da diretora na comunidade, principalmente quanto à questão da droga, eles afirmaram:

Se acontecer algum problema, tipo assim, gente de fora, um traficante vier pra cá pra poder mexer com algum aluno aqui ela bota a cara dela na reta, ela fala: “ó...”. Teve um dia que roubaram duas bicicletas aqui, foram ela e a cozinheira atrás do bandido atrás da bicicleta. E ela pegou. Ela é doida. Aí foi e ligou pra polícia, foi e pegou ele. Quando os bandidos entrava aqui pulava o muro, ela que chegava pros bandido e conversava com eles, ela conversando, não botou ninguém na reta, nem pai, nem mãe, nem homem, nem polícia, ela chegou pra eles e conversava.

E quando perguntamos se eles percebiam, então que a comunidade a respeitava, eles disseram que sim e o porquê disso, e uma aluna observou: “deve ver a diferença, né? Ela tá aqui pra ajudar as crianças. Porque não é qualquer diretora que bota a cara na reta não, chama polícia, segurança, qualquer coisa, mas não bota a cara na reta não”.

Se para eles a diretora é essencial, procuramos entender se eles observavam mais um trabalho apenas dela, sem o envolvimento dos colegas. Os alunos mostraram-se um pouco confusos, e disseram que ela promovia um trabalho em que todos estavam envolvidos, mas que, também, ninguém queria fazer o que ela fazia. Então, perguntamos, de outro modo, se os professores e funcionários ajudavam nas decisões, nas atividades. Eles argumentaram que, normalmente, era ela sozinha, ressaltando apenas os eventos que eram realizados pela vice-diretora e elencaram várias questões, que exemplificavam essa ação da diretora:

Quando tem um problema assim, sempre é a diretora que bota a cara dela. Quando tá faltando professor, ela que luta atrás procurando professor. Ela que vai na secretaria discutir por causa de professores, por causa de várias coisas. Materiais, o quadro, ela falou que ela tava na praia, aí falaram que ia mandar o quadro pra cá, ela falou “não, eu vou chegando aí já”, rapidinho chegou pra botar o quadro aqui. Ela falou que saiu da praia e veio pra cá, então ela tava de férias. Eles queria botar o quadro em outra escola. É falou que não ia botar mais aqui porque não tinha ninguém. Aí ela saiu da praia e falou ‘não, eu já tô indo pra lá.

Mencionamos, então, sobre a falta dela; se eles sentiam falta, uma aluna mencionou: “mais ou menos, porque vários alunos vêm sem uniforme e é ela que bota ordem”. E explicou que os outros funcionários da escola não “tem pulso, que quando ela fala, está falado e todos respeitam”. Mencionaram também que ela era a mais brava e, às vezes, os escutava.

Mudando o foco da conversa, passamos a questioná-los sobre a participação deles, isto é, perguntamos se tanto eles quanto os colegas faziam tudo o que podia para a escola ser melhor. Eles disseram que não e nem todos. Mencionou também que não havia respeito, um fica batendo no outro, discutindo com os professores, gritando e fazendo o professor chorar, às vezes até mesmo xingando o professor, e sobre essa forma agressiva um aluno contou que houve uma situação em que o aluno foi expulso pelo fato de ter usado de violência com a professora.

Os relatos dos alunos foram também mencionados tanto pela diretora quanto pela OP e em algumas respostas dos professores ao responderem ao questionário. Percebe-se um ambiente de extrema complexidade, em que as situações são delicadas e devem ser pensadas com muito cuidado.

O papel da diretora é como mencionado, um papel ímpar, na presença dela as coisas tomam certa orientação, e isso é um traço do que Sammons (2008) chamou de ser sensível ao contexto. No entanto, alguns aspectos estruturais básicos já mencionados por nós, pela fala dos alunos, estavam totalmente fora daquilo que nos estudos sobre eficácia são fatores positivos, em que se pode estabelecer o sucesso de uma escola.

De acordo com Fullan (1991), a mensagem “dos programas de melhoramento escolar, sintetizada exhaustivamente, é de que a mudança eficaz vem de dentro da escola (p. 353)”, e o diretor tem função preponderante e, no caso da Escola A, desafiadora para enfrentar cotidianamente como foi possível identificar, sobretudo, na fala dos alunos. Contudo, se o processo deve ser de dentro para fora, procuramos também provocar os alunos no final da atividade, falando sobre as mudanças que eles fariam na escola. Foram citadas algumas ações, entre elas: reforma na quadra, melhoria dos lanches, arrumar os banheiros feminino e masculino, poder usar a biblioteca, mais livros didáticos, aumentar o tempo do intervalo, o horário de chegada, arrumar o ventilador que todos dia quase cai sobre os alunos.

A respeito do que não mudariam, citaram os professores, a auxiliar da OP, a diretora e as faxineiras, entre outras questões. E, para não mudar nada, perguntamos o que seria necessário, e eles disseram: escutar os dois lados, poder vir com a roupa que quiser, enfim, que a escola fosse do jeito deles.

Quando a aluna terminou o grupo focal dizendo essa última frase sobre a escola ser do jeito do aluno, foi possível pensar o jeito que a Escola A tinha sido para os alunos, isto é, tinha sido um lugar de compartilhamento de ideias, valores e percepções, um espaço de aprendizagem com um clima de elogio, respeito e diálogo. Ao que tudo indica, muitos dos fatores apontados por Sammons (2008) como propiciadores de eficácia da escola, enfocando a

gestão escolar, em sua maioria não foram ressaltados pelos alunos, e as suas falas nos levam a pensar sobre alguns processos urgentes que precisavam ser retomados desde a Secretaria Municipal até a Escola A, a fim de ser essa escola, mesmo em um contexto de grandes dificuldades alheias às suas forças, ser uma escola dita eficaz.

3.4.3. Liderança profissional na Escola B segundo os alunos

O grupo focal na Escola B se deu de forma bem diferenciada da discussão feita na Escola A. Até conseguirmos de fato realizar o grupo focal, fizemos duas tentativas frustradas, na primeira vez um parente de um professor (a) faleceu e os alunos saíram mais cedo, e quando chegamos já quase não havia alunos e a OP que entrava mais tarde naquele dia para trabalhar também foi pega de surpresa e não pôde nos avisar. Já na segunda tentativa a mesma OP esqueceu que havia marcado conosco, e os alunos do 9º ano não estavam na escola na hora marcada, pois foram fazer visitar o Instituto Federal Fluminense. Então, tivemos que marcar em outra data e horário. Dessa forma, fomos pela terceira vez à Escola B no dia 19 de novembro de 2014, após o horário do recreio, e, conforme o combinado com a vice-diretora, fizemos o grupo focal e conversamos com nove alunos do 7º ao 9º ano que, assim como os alunos da Escola A, também eram representantes de turma.

As discussões na Escola B não foram tão produtivas quanto na Escola A, e, já que os alunos não estavam tão participativos e interessados, tivemos dificuldades para conseguir as informações e promover a interação entre todos. Além disso, dois alunos precisaram sair no meio da discussão, uma saiu teve de ir embora mais cedo para sua casa e a outra saiu por causa de uma festa surpresa para uma professora que era a responsável principal.

Iniciamos apresentando o tema da pesquisa, também o objetivo da nossa presença lá e, em seguida pedimos que se apresentassem e nos informasse há quantos anos são alunos daquela escola. De acordo com os alunos, a maioria deles estudava na Escola B há mais de três anos, apenas dois alunos disseram estudar lá há pelo menos nove anos e uma aluna do 7º ano estudava há dois anos.

Antes de começarmos a falar sobre a “liderança profissional” na Escola B, questionamos os alunos sobre a liderança na escola, perguntando a eles sobre quem seria o líder na Escola B. Todos disseram ser a diretora a líder e não mencionaram outros funcionários como líder, apesar de ao longo da conversa apontarem algumas vezes a vice-diretora como líder, por ser com quem eles mais conversavam.

Após percebermos a identificação que os alunos fazem a respeito de quem seria o líder e qual o seu papel na Escola B, passamos, então, a conversar sobre os aspectos relacionados a “liderança profissional” mencionados por Sammons (2008), entre as perguntas feitas, estão: **Quando vocês alunos têm alguma necessidade, do tipo: conversas sobre as notas ou quando não estão se sentindo muito bem, entre outras situações, tanto a Direção quanto a orientadora pedagógica procuram escutar vocês? Quando você tem alguma dificuldade, em quem você pensa para procurar aqui na escola? Além dos professores, quem na escola procura conversar mais com vocês na sala de aula ou na hora do recreio?**

De acordo com esses alunos, normalmente a diretora os escuta e, quando eles pensam em alguém para conversar quando tem necessidade, a maioria apontou a vice-diretora e uma única aluna relatou que para ela seriam a coordenadora e o professor representante da turma, a pessoa que mais tinha confiança em conversar. De acordo com a fala deles, também na Escola B foram eleitos os professores para representar a turma, e o processo de escolha foi conduzido pela SME, diferentemente do relato feito pelos alunos da Escola A.

Questionamos aos alunos se em algum momento eles eram ouvidos e atendidos pela Direção da escola, e eles deram o exemplo das aulas de Informática, isto é, não estavam participando das aulas. Então, os alunos do sexto ano fizeram um abaixo-assinado e entregaram ao professor representante, que o encaminhou para a Direção e, segundo os representantes ali presentes: “a gente foi lá e conversou com a Direção e elas nos ouviram, daí deu tempo de a gente participar”. Os alunos mencionaram que, quando ocorria esse tipo de atitude de escuta e atenção ao que eles falavam, eles sentiam que poderiam confiar mais na liderança da escola; entretanto, um aluno mencionou que a questão colocada sobre o abaixo-assinado era muito complexa, isto é, para ele ter que fazer o abaixo-assinado para coisas que eles precisavam não teria cabimento. No mesmo instante, os outros colegas complementaram que nem sempre quando eram escutados isso significava que eram atendidos.

Entre as situações que eles normalmente comunicavam à Direção, mencionaram situações como: “horário, se professor veio ou não veio ou algum passeio”, e entre as pessoas da equipe gestora que costumavam ir às salas de aula, mais uma vez eles mencionaram a vice-diretora. Explicaram que a diretora estava de férias e só no segundo semestre apareceu mais vezes nas turmas.

Seguindo adiante para entendermos, sob o olhar dos alunos, como a Direção desempenhava sua função e em que momento, os alunos participavam ou percebiam o exercício das atribuições da gestão. Assim, passamos a conversar sobre as reuniões na escola.

Inicialmente, eles mencionaram a reunião para os representantes da turma em que alguns participaram, pois, conversando conosco, havia representantes e vice-representantes das turmas. Eles contaram também que a reunião foi organizada pela SME e, como pauta apresentada, foram relatados aspectos sobre a função deles na escola, conversaram sobre a própria escola e o que poderiam ajudar para melhorar.

Os alunos, muito tímidos, falavam muito baixo, um ou outro que mais expressavam opinião e, mesmo que pedíssemos, não mudavam o tom de voz, o que prejudicou a nossa gravação apesar de usarmos dois gravadores, pois havia também muito barulho externo na escola.

Continuamos a conversar sobre as reuniões, quando eles então mencionaram a reunião de pais, dizendo que a escola promovia essa reunião, mas que havia muito tempo que não acontecia e, dessa forma, quando questionamos a maneira como os pais ficavam sabendo de questões como provas, passeios, entre outras questões, eles explicaram que costumavam levar bilhetes e, de acordo com uma aluna: “daí os pais, se tiverem alguma dúvida, vêm à escola”.

Aproveitando esse assunto, perguntamos a eles se acreditavam ser importante que na escola haja reunião de pais. Alguns disseram que, algumas vezes, sim, e um aluno mencionou: “depende do bimestre, se o bimestre for uma nota assim azul, porque chamar os pais para falar dos filhos, não tem necessidade. Agora, por exemplo, se 10 pessoas ficaram com nota vermelha, aí há necessidade”. Perguntamos, então, se eles achavam que o pai devia ir à escola somente por causa das notas deles, ao que responderam que não, mas, sem entrar em muitos detalhes, uma aluna informou apenas que os pais costumavam aparecer na escola somente quando algo não estava claro para eles.

Voltamos ao assunto dos professores de modo geral, já que a nossa conversa era sobre a maneira como na escola eles eram ouvidos. Perguntamos se, além dos professores representantes, eles costumavam conversar com os outros professores. Dois alunos mencionaram que conversavam apenas o necessário. Outro afirmou assim: “lá na sala a gente tem o professor de matemática, ele é muito divertido, aí a gente conversa com ele sobre várias coisas também. Sobre a aula e sobre outras coisas também”. Outros disseram que há professores que conversavam mais e costumavam fazer mais brincadeiras, já outros eram mais sérios. E, para complementar a história do professor de Matemática, um aluno mencionou: “tipo o professor de Matemática, ele gosta de fazer, por exemplo, a sala ficar divertida. Já a professora de História gostava da sala mais quieta”.

Um aspecto que nos chamou a atenção entre várias das falas dos alunos foi quando eles mencionaram uma ligação maior com a vice-diretora e nem tanto com a OP da manhã e muito menos com a diretora, apesar de mencionarem que a diretora estava de férias e havia

voltado há poucos dias. Sabemos que as atribuições de um diretor são muitas, o que muitas vezes não permite maior qualidade nas relações. Contudo, Sammons (2008) relatou que o diretor eficaz deve ter conhecimento sobre o que acontece na escola, e muito desse conhecimento se dá pelo bom desempenho das relações, o que implica gastar tempo em conversas com alunos e escuta atenta ao que eles estão dizendo nos momentos de maiores exaltações, como no caso do abaixo-assinado.

Além das reuniões, os eventos são momentos propícios para que a escola busque maior integração entre todos que trabalham ali, os alunos, seus pais e a comunidade, além de ser um momento de receberem visitas externas, que podem propiciar bons projetos, que auxiliem sempre mais na aprendizagem dos alunos ou, mesmo, em oportunidades que eles não teriam se não fossem à escola. Sob esse aspecto, Sammons (2008) relatou que:

Melhorar vários fatores de eficácia escolar ou fazer mudanças fundamentais pode exigir apoio de agências externas, tais como autoridades educacionais locais, universidade e consultores (PURKEY; SMITH, 1983; WEINDLING, 1989), e líderes de sucesso irão estabelecer e manter contato regular com essas redes (LOUIS; MILES, 1990). Entretanto, a mensagem dos programas de melhoramentos escolar, sintetizada exaustivamente por Fullan (1991), é de que a mudança eficaz vem de dentro da escola (p. 353).

Assim, e da mesma maneira que falamos com a diretora, a OP e com os professores, procuramos conversar com os alunos sobre os eventos da escola. As reuniões e os eventos são momentos importantes e propícios para afirmar essa relação, e os alunos também deveriam ter oportunidades de vivenciá-los desde a organização até a realização e finalização. Para continuar essa conversa, trouxemos algumas questões como: **A escola promove atividades extras: reuniões, eventos culturais, dia de convivência? Tanto você como a sua família se sentem incentivados a participar?**

Se na Escola B há organização de eventos, os alunos responderam que “de vez em quando” citaram uma gincana no IFF para o nono ano e um desfile para as outras turmas. Disseram ainda que, no ano 2014, na escola só aconteceram os eventos citados. Perguntamos, então, se as famílias participavam dos eventos, e eles mencionaram que não, e um aluno acrescentou: “meu primo, antes de ir pra Campos, ele falou que ele estava estudando à tarde; ele falou que teve uma festa junina uma hora da tarde e foi só pros alunos. Quê isso? Nem é uma festa, não pode se dizer que é uma festa”, e mencionaram que queriam que na escola tivesse mais eventos”.

Ao conversarmos sobre esses eventos, voltamos a falar sobre a gincana que não aconteceu e queríamos saber se, assim como fizeram com o abaixo-assinado e entregaram à Direção, quando eles propuseram atividades diferentes, eles percebiam que eram escutados ou, mesmo, atendidos, um aluno mencionou: “ser ouvido a gente acha que vai, só que...”, demonstrando que nada ocorriam quando falavam.

Como já mencionamos, os eventos eram momentos propícios para que a escola estivesse mais integrada e também estavam relacionados ao que Sammons (2008) chamou de “enfoque participativo”, em que as partes podem compartilhar suas ideias, por isso a nossa pergunta sobre as propostas feitas pelos alunos para outras atividades na escola.

A questão dos eventos e da forma como os alunos procuravam apresentar a maneira como observavam o atendimento feito a eles nos remete ao que discorremos na próxima característica, quando falamos sobre o item mencionado por Sammons (2008), nomeado por “participação instrucional e colaboração”. Isto é, como as características apresentadas por essa autora estão interligadas e quando bem operacionalizadas podem promover a eficácia escolar, achamos que as falas supracitadas fazem eco ao que Sammons (2008), apoiada nas pesquisas de Rutter *et al.* (1979), explicou ao afirmar que, quando os alunos, professores, pais ou membros da comunidade podem contribuir para o desempenho da escola como um todo, seja em eventos, em reuniões abertas ou pela escuta e valorização do que, por exemplo, os alunos disseram, essa atitude vem manifestada “de um forte sentimento da comunidade, entre funcionários e alunos, estimulados por relações recíprocas e suporte e respeito (p. 358)”.

3.4.4. Objetivos e visões compartilhados na Escola B, segundo os alunos

O compartilhamento de ideias por todos que, de uma maneira ou de outra, participavam da escola, especialmente professores e alunos, era extremamente eficaz, por isso Sammons (2008) referiu-se ao líder como alguém que pode também iniciar e dar continuidade a esse processo por promover na escola, neste caso a Escola B, “um ambiente de aprendizagem em que ocorram unidades de propósitos, a prática consistente” e a participação institucional e a colaboração.

Quando os alunos se sentem parte deste processo e são chamados a ter responsabilidade pelo que ele vivencia uma vez que a escola como um todos torna-se cotidianamente pra eles, um ambiente social, isto é, eles não só aprendem conteúdos, mas

estabelecem relações importantes que como um todo podem contribuir ou não para a aprendizagem.

Partindo deste pressuposto, procuramos conversar com eles a respeito do papel deles no processo escolar para perceber como eles entendiam o espaço em que estavam e quais as contribuições e responsabilidades de cada um, nossas perguntas giraram em torno de: **Você se sente responsável quando está aqui na escola, pelos espaços da escola, por quê? Você acha que os professores, a Direção te auxiliam para ter mais responsabilidade com você, com os colegas e com a escola? De que forma? Vocês são elogiados?**

Logo de início, os questionamos a respeito de como eles enxergavam a Escola B, um aluno muito animado e sempre querendo sobressair nas respostas revelou que a escola para ele era uma “festa”. Uma aluna disse que: “pra mim, no meu caso, é só um local de estudo, mesmo, de ver meus amigos, não é uma festa”. A maioria disse: “pra mim é pra estudar, com certeza”.

Perguntamos também se na escola havia lazer para eles, ao que alguns responderam que não, uma aluna mencionou a biblioteca, mas imediatamente afirmou: “biblioteca tem, mas ninguém pode usar. Não sei nem pra quê tem”, e uma aluna ainda sobre a biblioteca confidenciou: “as vezes a professora de história ela quer levar gente pra assistir um filme e chega lá dá tudo errado, aí o filme não encaixa, é complicado”. Imediatamente, outra interrompeu dizendo: “eu não tô falando da biblioteca pra ver filme, tô falando dos livros. A gente não tem acesso”.

Aproveitando que estávamos falando sobre os espaços da escola, perguntamos sobre o sentimento dos alunos em relação a ela, se sentiam-se responsáveis pela Escola B de modo geral. Eles não entenderam a pergunta e deram respostas sobre a responsabilidade que tinham como líder de avisar a Direção sobre quando algo acontecia de errado. Então, fizemos outro tipo de pergunta, questionando se eles tinham a escola como deles também. Uma aluna afirmou que não sentia isso, outra disse que quem fazia a escola eram os alunos e, por isso, sentia-se parte dela. Na verdade, essa pergunta causou confusão, pois uma aluna afirmou que: “de alguma forma, sim, depende também, sei lá”. Então, para terminar a confusão fomos mais diretos, perguntamos-lhes se a Escola B era dos alunos ou apenas de quem trabalhava lá. Alguns disseram que “é meio dividido, porque se não tiver um não tem o outro, se não tiver o outro não vai ter o um”.

Finalmente, chegamos à responsabilidade deles em relação à escola, quando uma aluna explicou:

Sim, mas a gente não fica mais responsável, às vezes a gente é mais responsável em casa do que aqui. Às vezes, joga uma caneta dessa para um aluno que fala: ‘empresta a caneta aí?’ sem pensar que pode acertar no olho dele; isso é falta de responsabilidade.

Ao dizer isso, os colegas se mostraram a favor do que a colega disse.

Questionamos, então, se havia uma forma para eles e os colegas se sentirem representados para ter mais responsabilidade, e uma aluna explicou que: “tem professores que conversam com a gente: ‘olha vocês tem que ter mais responsabilidade’, porque tem outros que só entram, dão a aula e saem”.

Perguntamos, então, se eles eram elogiados, ao que comentaram que sim, principalmente na sala de aula, afirmando que a vice e a diretora também os elogiavam. Apenas uma aluna afirmou: “minha sala não é elogiada não, minha sala é a pior de todas”. Outra aluna interferiu: “a minha é a melhor sala”, e a outra completou: “a minha professora fala que são as melhores turmas”. A aluna que disse que a sala dela era a pior relatou também que na turma dela só recebiam broncas e eles sempre saíam perdendo em tudo.

O uso dos espaços, as dificuldades que eles sentiam na escola para usufruir, por exemplo, da biblioteca foi uma fala relevante, isto é, a prática consistente consiste em promover na escola a unidade de propósitos em que haja consistência na atuação da escola (SAMMONS, 2008, p. 357). E para isso é necessário que não só os alunos tenham condições de usufruir do espaço do qual, como eles mesmos disseram, são a parte principal, afinal toda a escola precisa de alunos para ser chamada de escola; além da disponibilidade de outros espaços que não a sala de aula, são aspectos que incentivam os alunos a estudar e se interessar pela escola.

Sobre esse incentivo, os elogios fazem interlocução com o que Sammons (2008) disse sobre o “grau em que os professores seguem uma abordagem consistente no seu trabalho e aderem abordagens comuns e acordadas em relação a tópicos, como a avaliação e o cumprimento de regras e políticas referentes a prêmios e sanções (p. 357)”.

A forma como os alunos desenharam, principalmente, a diferença afirmada pela forma como eram elogiados e como não o eram tanto pelos professores quanto pela equipe gestora nos leva a pensar sobre a noção de consenso ou, mesmo, a forma como se desenvolvem conjuntamente esses aspectos e como isso pode afetar, por exemplo, aqueles que, como disse uma aluna, “nunca são elogiados”.

Para melhor perceber essa questão de consensos para uma prática mais consistente, levando em consideração as práticas metodológicas postas na escola, passamos a conversar com os alunos sobre o quarto tema, em que fizemos perguntas como: **Você acha que**

consegue aprender nas aulas ministradas aqui na escola? Em que momentos vocês acham que conseguem aprender? É tudo muito difícil ou muito fácil?

Os alunos não falaram muito sobre as aulas quando perguntamos se eles achavam que é tudo muito difícil para se aprender na escola. Eles trouxeram respostas interessantes:

De acordo. Também acho isso. De acordo que dá pra gente aprender. Tem matérias que complicam bastante. Dependendo do professor... depende do jeito do professor de falar, explicar... depende da matéria explicada, né? A gente que tem que prestar atenção, né? Se não prestar atenção também não tem como entender, mas dependendo do professor, dependendo do jeito que ele explica as coisa.

Esses alunos disseram que nas aulas eles tinham poucas novidades, pensavam que poderiam ter outra oportunidade como na aula de Ciências, em que poderiam usar um laboratório, e um aluno finalizou o assunto, dizendo: “você fica muito mais animado pra poder vir pra aula, uma coisa diferente”. Eles explicaram que normalmente a aula era explicada no livro, que disseram conter muita teoria e somente exercícios.

Sobre as aulas e o interesse deles por outras possibilidades de estudo como o laboratório, isso nos remetem ao que Sammons (2008) explicou quando mencionou, na característica sobre a “liderança profissional”, a importância de o líder de sucesso ser aquele que constantemente está em contato com agências externas como universidades, por exemplo, que normalmente promovem vários projetos de extensão, para que os alunos possam auxiliar, das formas mais diversificadas, as escolas. Entretanto, ao que nos pareceu e pelo referenciado pelas diretoras, a escola não pode ter muitos contatos externos quando questionamos a elas sobre projetos que a escola recebia.

Sobre aprender nas aulas, a maioria dos alunos disse que conseguia, em algumas disciplinas. Sobre quais metodologias eles acreditavam que facilitavam a aprendizagem, dois alunos enfatizaram:

Porque tem professores que explica, explica direitinho, mas tem professores que fazem e se aprender aprendeu, se não aprender problema seu. Tem professores que falta a semana toda, só vem no dia, na minha sala, só vem no dia da prova e no dia da revisão, que adianta? Minha nota foi boa, foi 90, 80 nele, mas eu falei que eu não queria isso não porque depois eu vou pra outra escola e o que que adianta não vou saber qual a matéria.

Eles mencionaram ainda que, quando um professor não aparecia para dar aula, nada modificava, por exemplo, em relação às provas desse professor; eles faziam a avaliação do mesmo modo. Citaram que a Direção chamava a atenção do professor, mas que não resolvia. Foi ainda mais interessante quando perguntamos se eles achavam que as matérias eram muito

difíceis, pois dois alunos afirmaram que a Educação Física era muito difícil, explicando: “porque ele não dá muito de esporte, ela dá mais de doenças. E é muito complicado aprender, tem que aprender rápido”. Explicaram ainda que essas aulas tinham acontecido mais na sala de aula.

Ao fazermos uma pequena enquete sobre as aulas preferidas, em que os alunos acreditavam que aprendiam mais, apareceu duas vezes a Matemática, duas vezes a Geografia, uma vez o Inglês e uma vez o Português. Foram seis respostas, porque um aluno precisou sair. Entre os motivos de gostarem mais da matéria, os alunos elencaram: “mais explicações quando não entendem algum assunto com maior paciência até os alunos entenderem; explica direito, chama a atenção na hora de explicar; sabe interpretar os textos na aula de Português; no Inglês é legal porque tem conversa em inglês na sala”. Mencionaram também terem mais facilidade com a matéria.

Perguntamos também se eles estudavam em casa, e quase todos disseram que sim. Intercalamos perguntando se havia muita atividade para casa. Um aluno mencionou que somente de Matemática e outro disse ter atividade só de Português. Questionamos, então, se eles estudavam em casa porque os pais mandavam. Apenas um mencionou “mais ou menos isso, explicando que não gostava de estudar, gostava era de dançar”. Já os outros disseram que sempre gostaram de estudar. Eles ainda relataram que quase não havia atividades para casa; normalmente faziam muitas atividades na escola.

Para entender melhor a metodologia dos professores, questionamos sobre os cadernos, isto é, queríamos saber se eles tinham o costume de olhar os cadernos. De acordo com os alunos, todos os professores olhavam os cadernos da turma todo dia, mas apenas o professor de Ciências dava o visto no final do ano. Aproveitamos que um aluno mencionou novamente o professor de Ciências e perguntamos como eles estavam sem as aulas desse professor, como iriam fazer prova, por exemplo? Eles mencionaram que na hora do estudo para as que estas já começariam na sexta-feira daquela semana.

Para o nosso espanto, eles disseram que não tinham aula de Ciências desde o segundo bimestre; estavam no terceiro e, mesmo assim, iriam fazer a prova, dizendo “eles vão dar, eu não sei que apostila eles vão dar. Sexta-feira agora, a gente não sabe nada de Ciências”, e outro argumentou fechando a questão: “deve ser um texto e tirar as coisas do texto”, o que outros dois confirmaram.

A extensa fala desses alunos nos remete a muitas reflexões. Em primeiro lugar, Sammons (2008), em diálogo com Rutter *et al.* (1979), chamou a atenção para a unidade de propósitos como aspectos em que o “ambiente é muito influenciado pelo grau em que ela

funciona como um todo coerente e que um conjunto de valores comuns à escola contribui para um bom estado de ânimo e um ensino eficaz (p. 356)”.

O ensino eficaz está permeado por abordagens consistentes “acordadas em relação a tópicos, como a avaliação e o cumprimento de regras e políticas referentes a prêmios e sanções (SAMMONS, 2008, p. 357)”. Perfazendo todos esses aspectos, o professor tem prioridade de ação, visto que, como salientou Sammons (2008), o professor, por ser aquele que mais se ocupa dos alunos, é aquele que deve agir dando exemplos para os estudantes, e isso deve ocorrer tanto nas relações com os alunos quanto também com os professores e, principalmente, “em suas atitudes com relação à escola (p. 357)”.

A abordagem metodológica configura um dos aspectos substanciais em toda escola e não seria diferente na Escola B, pois a forma como os professores trabalham e a maneira como compartilham seu trabalho com os colegas e com a equipe gestora são imprescindíveis também, conforme orientou Sammons (2008). Além do que acoplada a abordagens metodológicas de ensino está a avaliação, processo contínuo que deve ocorrer em todos os aspectos e em todo o tempo da vida escolar dos alunos.

Desse modo, entramos no quinto ponto da pauta apresentada aos alunos antes de iniciarmos o grupo focal, ou seja, passamos a conversar sobre a avaliação na escola e procuramos trazer questões como: **Vocês são avaliados aqui na escola? Quais os tipos de avaliação? Vocês recebem os resultados, a explicação das avaliações.**

Da mesma maneira que os alunos da Escola A, os da Escola B explicaram a forma como eram distribuídos os pontos das avaliações: “são 60 na prova, 30 de trabalho ou teste e 10 de comportamento”. Disseram que apenas um professor não utilizava o mesmo critério, segundo os alunos ele dividia os 100 pontos em duas provas. Esse professor, em alguns momentos, propunha algumas listas de exercícios para as provas e, juntamente com as listas e as provas, ele distribuía os 100 pontos.

Os alunos explicaram que algumas provas eram mais fáceis, que tinha o professor que dava prova de múltipla escolha e outros, com múltipla escolha e consulta. Quando questionamos sobre a explicação dos professores sobre a prova no momento em que distribuía as provas, os alunos disseram que alguns costumavam ler a prova inteira com eles, outros que apenas entregavam e não tiravam dúvidas. Sobre a correção, eles disseram que alguns professores não devolviam as provas, outros corrigiam e explicavam os erros; citaram também que apenas um professor corrigia a prova com o aluno. “Mas quando as notas finais chegam”, todos os alunos disseram que os professores não conversam sobre as notas finais.

Quando falamos sobre a Prova Brasil, os alunos ficaram confusos, perguntaram se era o Saerjinho, avaliação desenvolvida pelo Estado do Rio de Janeiro, depois alguns disseram terem feito a avaliação no quinto ano, mas que não se lembravam do que o professor na época havia explicado. Assim, passamos a explicar para eles o que era a prova e qual a função da prova.

As avaliações são aspectos das abordagens consistentes para o desenvolvimento de uma escola e, como mencionado, precisam ser compartilhadas para que se proponham boas discussões a partir da experiência de cada professor. A experiência apontada pelos alunos se referia às diretrizes advindas da SME e, pelo que os alunos disseram, quase todos os professores seguiam; apenas um distribuía os pontos conforme a sua prática. Vale a pena lembrar que, como expressa essa característica, é importante que, segundo Mortimore *et al.* (*apud* SAMMONS, 2008), é importante o “envolvimento dos professores na tomada de decisões e no desenvolvimento de diretrizes escolares, criando assim um sentimento de ‘posse’ (p. 358)”.

Nosso grupo focal na Escola B transcorreu de forma tumultuada, isto é, não conseguimos promover uma boa discussão, pois os alunos tinham pressa e não se interessaram tanto pelo assunto. Dessa forma, chegamos ao nosso último item da pauta, as regras na Escola B. Conversamos sobre questões como: **Na escola tem regras? Quais são? Você consegue cumpri-las? E quando não as cumpre, o que acontece?**

A nossa conversa sobre as regras foram iniciadas pelas conversas dos alunos, ou seja, eles estavam nos explicando sobre a escola como um espaço de encontro entre eles e comentaram que se encontravam mesmo, conversavam muito nos intervalos entre aulas e no recreio. Porém, um aluno mencionou que na escola “é proibido encostar a mão”. E uma aluna complementou: “eu acho que é por causa que você não pode ficar dando a mão pra namorada”. Então, eles afirmaram que na escola não “pode namorar”.

Os alunos disseram que não existiam muitas regras, mas que ainda assim poderia haver menos regras. Citaram também o celular, isto é, ele não pode ser usado na hora da aula, mas a maioria dos alunos não respeitava. Uma aluna mencionou ainda que a tecnologia “é importante que muitas vezes eles deveriam poder usar porque eles também gostam de pesquisar”. Esses alunos citaram ainda outras regras da escola, como não usar *short* curto, e um aluno completou: “só entra uniformizado, mas muita gente entra se ninguém fala nada, mesma coisa do *short*. É errado isso”. Assim, eles mencionaram quatro regras básicas da Escola B que diziam respeito ao namoro, uniforme, celular e o *short* curto. Porém, mencionaram ainda que todas essas regras não eram respeitadas. Então, perguntamos se não sofriam consequências, ao que alguns alunos ironizaram dizendo:

Eles falam que sempre tem consequência, mas assim, eu nunca vi ter consequência. Ou de calça com cor rosa, diz que vai voltar pra casa, mas muitas vezes fala, mas entra. Aí fala assim: “amanhã, a partir de amanhã ou segunda feira você não vai entrar”. Aí os alunos não respeitam mais eles. É. Entendeu?

Perguntamos, então, se eles nunca viram alguma consequência para as infrações dos alunos, e eles se lembraram de que, por causa de brigas, os alunos eram levados à Direção, que avisava que se acontecesse outra vez eles receberiam suspensão e deveriam “assinar o livro”. Com essas falas, os alunos disseram que a escola precisava ser mais organizada, como também carecia de mais funcionários, que os alunos precisavam mudar seu comportamento e “não ficar quebrando as coisas dentro de sala”. E contaram-nos um fato sobre essa ação dos alunos de ficarem quebrando coisas:

Soltaram o quadro pro quadro cair na cabeça da professora, uma aluna explicou melhor: “professora de Matemática, um dia antes de acontecer o que aconteceu ela chegou dentro da sala e falou, tava irritada e falou: “tomara que esse quadro aqui, ó, caia na minha cabeça”. Aí na quinta-feira teve aula, as crianças ouviram, cabeça fraca, foi lá tiraram o parafuso e o quadro caiu na cabeça dela.

O representante da turma estava presente e contou que essa professora saiu da escola e que a turma dele já estava querendo tirar a professora há muito tempo. Aproveitamos a confusão desse ocorrido e perguntamos sobre quem era a pessoa que conseguia resolver questões como essas na escola. A maioria disse que era a diretora, mas, como citaram mais vezes a vice-diretora, perguntamos por que não a vice, e eles responderam que a vice era mais calma. Insistimos um pouco sobre o papel de resolver os problemas, e eles explicaram que a vice-diretora conversava mais, era mais calma, que também resolvia e que a diretora eles quase não viam.

Cada escola é uma escola, e os aspectos apontados pelos alunos da Escola B são bem diferenciados da realidade experienciada na Escola A. De todo modo, alguns aspectos apontados por eles em relação às regras na escola foram muito interessantes para se pensar o papel que cada um ocupava na escola. Quando eles citaram as quatro regras mais básicas sobre o *short*, o uniforme, o celular e o namoro e, em seguida, disseram que eram regras constantemente desrespeitadas, isso nos fez pensar no que Sammons (2008), ao mencionar como exemplo o professor, indicou como fonte importante para que os alunos respondam mais positivamente. Essa autora disse sobre a importância dos “professores agirem como modelos para o aluno, em suas relações com os alunos e outros professores em relação à escola (p. 357)”.

Essa fala nos remete ainda quando uma aluna comentava que um professor havia mencionado na sala que só poderiam usar o celular na faculdade. Ela, mais indignada, disse que não deveria ser porque um professor tem uma faculdade que pode usar o celular em sala, como eles costumavam fazer.

Claramente que a orientação de Sammons (2008) pode ser aplicada a todos os funcionários da escola, especialmente à equipe gestora, como também para os próprios alunos que precisavam ser incentivados e participar da construção dessas regras na escola.

Ao encerrarmos o grupo focal na Escola B, fizemos do mesmo modo na Escola A, em que procuramos provocar os alunos sobre a possibilidade de eles mudarem algo na escola. Como já estavam um pouco mais envolvidos e o tumulto externo havia sanado, eles foram elencando mudanças, e a primeira foi colocar mais funcionários e apareceu em outro momento, sendo também uma reclamação da diretora quando conversamos na entrevista em profundidade.

Outra aluna mencionou algo interessante: “também poderia ter um inspetor aqui na vila porque a gritaria que fica aqui enquanto a gente estuda atrapalha, não tem ninguém pra ficar vigiando as turmas daqui, só lá no pátio”. Achamos que isso auxiliou quanto ao tumulto externo que nos atrapalhou um pouco na conversa e no áudio gravado. Voltaram também a mencionar a Informática, que os computadores ficavam parados por falta de estrutura mais adaptada. Mencionaram ainda os quadros interativos que não eram usados, e um aluno comentou: “ninguém aprende a mexer nisso aí em uma aula, pra funcionar, começar, porque isso aí uma hora vai ter que ser usado, novinho, a gente não vai usar”?

Apesar de mais introvertidos e impacientes, os alunos fizeram colocações interessantes, após a fala do aluno anterior, outro comentou: “quê que adianta ter um quadro desse lindo e não ter e nem funcionar o quadro?”. Em seguida, começaram a elencar coisas que precisavam ser observadas na Escola B, do tipo: “botar quadro novo, janela nova, porta nova, essas coisa que mais precisa pra depois vir o quadro, né?”. E outro aluno complementou: “é a mesma coisa se tiver construindo uma casa e, ao invés de você começar pelo chão, ele vai lá e coloca as paredes... é você começar pelo teto. Aí colocou o teto e cadê as paredes? Não existe isso. Pra ficar parado”.

Após esse desabafo, eles seguiram sugerindo: sala de Informática, biblioteca melhor, laboratório que não tem mais salas de aula, pintura na escola toda, reforma na escola. E quando pedimos para dizerem, então, o que não mudariam, eles disseram: “os funcionários, os professores, pelo menos alguns, as aulas”, e um aluno comentou: “não tem nada que me agrada, que possa permanecer”.

Finalizando a nossa questão, perguntamos se eles gostavam de estudar na Escola B? Duas alunas disseram “mais ou menos”, outros disseram da forma de ensinar que gostava e outras duas comentaram: “é, assim, a escola não agrada a gente muito, só que é o único lugar que tem mais perto, a gente tá satisfeito com o que tem”, outro acrescentou: “é o jeito, tá muito bagunçado a escola já foi muito boa, mas por causa dos alunos, da organização tá se tornando ruim”.

Os alunos pareceram muito sinceros e foram complementando uns aos outros: “porque eu acho que a escola precisa de mais organização, precisa de materiais, mas eu gosto de estudar aqui na escola, eu acho que aqui o ensino é bom, eu gosto daqui, só acho que tinha que melhorar algumas coisas”.

Como, apesar de gostarem, eles continuavam citando as coisas mais negativas, dissemos a eles que a Escola B teve uma boa nota no IDEB, pois eles não sabiam e se assustaram. Explicamos, então, o índice e a nota da escola. Quando perguntamos porque eles achavam que a escola teve bom desempenho, uma aluna respondeu: “o índice foi bom porque nós fomos bem, não marcamos tudo e entregamos a prova na mesa aí, nós paramos mesmo pra ler a prova, pra fazer. As questões são de raciocínio, não são questões super difíceis não”.

Quando Sammons (2008) citou, na participação institucional e na colaboração, as decisões colegiadas e a colaboração como condições importantes para a unidade de propósitos na escola, e, por sua vez, esses são aspectos que levam à eficácia escolar. Ficamos pensando que algumas das visões desses alunos sobre o cotidiano da escola, ao apontarem aspectos tão necessários e coerentes, foram relatos que precisariam ser ouvidos, e a maneira como os alunos enxergavam a escola podem servir de base para bons processos decisórios, como apontou a citada autora, e não só os professores devem fazer parte desse processo, todavia os alunos também e de forma concreta, participando não apenas com opiniões, mas com ajuda concreta.

3.5. A Secretaria Municipal de Campos

Sabemos que no Brasil toda escola é supervisionada por um órgão gestor, e há sempre uma superintendência regional responsável pelas escolas brasileiras e, por meio de inspetores, pedagogos e secretários procuram gerir as escolas a partir das diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal, a Educação do país vai sendo delineada.

Para as escolas municipais, o órgão que tem essa função é chamado de Secretaria Municipal de Educação, e o responsável principal por administrar as escolas é o secretário de

Educação, que está diretamente ligado à prefeitura. O secretário é um líder relacionado à prefeitura, alguém que na maioria das vezes, ou em todas elas, é comumente chamado de “pessoa de confiança” do prefeito. É sabido que as relações políticas e ideológicas se fazem muito presentes nas escolas, sendo bastante comum encontrar situações, nas quais, por exemplo, as escolas municipais são dirigidas por alguém que não tenha prestado concurso e que, por um grau de conhecimento ou até mesmo de parentesco, assuma uma função de maior hierarquia, como a posição do diretor escolar.

No caso de a SME ser um órgão do governo municipal, suas atribuições se tornam muito mais próxima ao cotidiano da escola, sendo normal que as escolas sejam mais visadas e, até mesmo, controladas por aqueles que são os agentes da SME. Por serem mais visadas, as escolas são também orientadas para dar respostas adequadas às políticas estabelecidas por esses órgãos, políticas essas estabelecidas pelo município de modo geral.

Em nossa pesquisa, ao tomarmos os estudos de Sammons (2008) como linha mestra para nos orientar no estudo, procuramos focar as duas primeiras características-chave descritas por essa autora, quais sejam: “liderança profissional e objetivos e visões compartilhados”. Ao procurarmos as Escolas A e B, para iniciarmos a pesquisa foi muito recorrente no discurso, principalmente da Direção escolar, em se referir à presença da SME em todos os processos decisórios, por meio de diretrizes orientadoras para quase todas as questões. Como a intenção era compreender a liderança escolar e esta, em Campos, estava, pelo que observamos, completamente atrelada ao seu órgão gestor, entendemos que era necessário buscar compreender como esse órgão desenvolvia a sua função nas escolas.

Para conseguirmos essas informações, procuramos, primeiramente, as supervisoras pedagógicas responsáveis pelas Escolas A e B, a função dessa profissional era de semanalmente, ao visitarem as escolas de sua responsabilidade, averiguar todos os documentos dos alunos e dos professores, como também os diários de classe. Além dessa averiguação, as supervisoras devem também manter a documentação em dia e cobram da Secretaria semanalmente a atualização. Quando decidimos por procurá-las, foi devido ao fato de estarmos na Escola B e a supervisora responsável aparecer por lá, e, como representante maior da SME naquele momento, procurou entender a nossa pesquisa e se colocou à nossa disposição, e a partir daí tivemos acesso à Secretaria para fazermos as entrevistas em profundidade.

Foi, então, nesse momento, pela presença da supervisora, que começamos a compreender quanto a Escola B e, nesse caso, também a Escola A e as instituições dependentes das várias gerências que, como salientou a supervisora, tem uma função

específica para atender cada escola e, na maioria das vezes, fazer funcionar as diretrizes, isto é, fazer que a escola as cumpra.

Como a nossa intenção não era apenas a administração escolar, mas também compreender como estava constituído o setor pedagógico. De acordo com a supervisora da Escola B, deveríamos procurar a gerente pedagógica em outro setor, a qual nos atendeu, posteriormente, com muita atenção e respeito pela pesquisa.

Pretendíamos fechar a pesquisa de campo, conversando com a líder maior e em exercício até 2014, isto é, a secretária de Educação de Campos. A intenção era por, a partir das afirmações dela, compreendermos como estava desenvolvido o trabalho da sua gestão e como este trabalho, na sua maneira de enxergar e estabelecer diretrizes, tem atingido as escolas. Infelizmente, não conseguimos fechar a pesquisa com as informações dela, mas isso não quer dizer que não conseguimos compreender o processo administrativo e pedagógico da Secretaria e das Escolas A e B. Como a nossa pesquisa tem também um aspecto social, desejávamos abordar, a partir do olhar da secretária, quais as concretas respostas que a gestão educacional de Campos vem dando à Educação, principalmente, quando tomamos o IDEB como referência dos resultados a respeito da Educação campista.

Sendo assim, procuraremos neste item trazer a explanação dos resultados das nossas conversas com as supervisoras pedagógicas das Escolas A e B. Também, apresentamos a conversa que tivemos com a gerente pedagógica e salientamos ainda que o nosso roteiro seguiu a mesma linha do que utilizamos para conversar com as diretoras e orientadoras, isto é, dividimos o assunto conforme os critérios estabelecidos nas características-chave.

Uma escola eficaz não se faz sozinha, são vários os fatores ou fatores-chave (SAMMONS, 2008) que estão relacionados ao processo escolar. Esses fatores são interligados, assim como as pessoas que fazem parte dele, seja aquelas pessoas que vivenciam o cotidiano escolar, como os professores, alunos, diretoras, entre outros, seja aquelas pessoas que procuram normatizar esse cotidiano por meio de diretrizes, como vimos na atuação da SME em Campos.

3.5.1. Liderança Profissional na SME segundo a supervisora pedagógica da Escola A

Entre os dias de pesquisa de campo na Escola A, após combinarmos por telefone com a supervisora pedagógica o horário e o melhor dia, fomos à escola para a nossa conversa com ela. A conversa deu-se em um clima tranquilo, na sala dos professores, e a supervisora foi

muito receptiva, direta e sincera. Inicialmente, procuramos saber sobre o tempo de trabalho na função que exercia, e ela nos informou que era concursada e trabalhava há 10 anos na rede municipal. Disse também que cumpria 20 horas semanais com horário flexível na semana e só supervisionava a Escola A. Segundo essa supervisora, essas horas eram divididas por reuniões semanais na Secretaria, estudos realizados no seu setor e as 16 horas que sobravam eram cumpridas na escola. Assim como fizemos com as diretoras e orientadoras, questionamos também sobre a satisfação com o trabalho. Com sinceridade, ela afirmou que não se sentia satisfeita e, da mesma maneira que a OP, essa supervisora observou que: “não estou, por isso que te falei, porque na minha cabeça a supervisão não seria isso que o município de Campos tem como supervisão entendeu? Pra mim isso não é supervisão é inspeção escolar”.

Explicando melhor, ela mencionou o serviço burocrático como fator-chave para a sua insatisfação. Disse ainda que estudou em outro Estado e o trabalho de um supervisor era realizado com outras atribuições e o que ela executava, por exemplo, era conferir documentos, o que não era algo que ela gostava de fazer.

Relatou também que sua maior realização era quando conseguia fazer algo específico do pedagógico e, quando saía das atribuições burocráticas, se sentia mais realizada. Explicou ainda que, além de estar sempre presa às questões documentais, uma grande frustração enquanto supervisora era a força da questão política na SME e afirmou: “muitas coisas que a gente é obrigada a fazer, que a escola é obrigada a fazer, é por política”.

Ao relatar sobre o papel da sua gerente, essa supervisora mencionou que era um trabalho de parceria e direcionador sobre os trabalhos que deveriam cumprir. Observou também que, pelo fato de a gerente ser alguém concursado, com experiência na área, conhece e isso facilita muito as suas atribuições.

Para entender melhor como está estabelecido o trabalho, questionamos sobre o cumprimento de metas, isto é, se para atingir os objetivos, era preciso agir com base nas ordens vindas da secretária. Em uma palavra, ela afirmou que totalmente e explicou:

É, assim, tudo influencia, por exemplo, se é senso escolar, o senso escolar influencia, né? Na qualidade da Educação, né? No ponto que o município ganha e tal. Então, isso, quando chega na época do senso escolar, é uma loucura, entendeu? Você tem que fazer levantamentos, e mais levantamentos, e mais levantamentos e aí surgem planos pra você fazer; é, tentar reter, ficar com os alunos, é, diminuir quantidade de evasão escolar, entendeu? Então, assim, planos emergenciais para determinados casos, entendeu? Passou aquilo ali meio que se esquece, entendeu? Não se esquece porque o que a gente consegue realmente trazer pra escola aqueles alunos vão ficar, né? Mas aí depois ninguém mais toca nesse assunto. Então, tem coisas que são feitas exatamente só pro benefício, entendeu? Para objetivos que é da Secretaria de Educação.

Entender o processo de trabalho estabelecido na SME foi um dos pontos-chave desta entrevista, portanto passamos a conversar sobre o trabalho administrativo e pedagógico desenvolvido pela Secretaria; queríamos entender os valores e objetivos que regem as ações do órgão. Essa supervisora não soube responder, mencionava que era difícil responder à questão, porque na visão dela havia muitas falhas e, por isso, a Secretaria precisaria de profissionais mais engajados.

Perguntamos também sobre os espaços de reflexões, se na Secretaria há espaços para esses momentos e a supervisora mencionou que, na área dela, há reflexões sobre o trabalho que desenvolvem e a gerência abre espaços para isso. Exemplificou ainda que, constantemente, faziam reuniões semanais, em que são discutidas e planejadas as ações.

Sobre o funcionamento da Secretaria, ela explicou que quase toda a semana havia reuniões pedagógicas e era convidada a participar tanto de reuniões na sua área quanto na área pedagógica, além de, às vezes, participar de cursos específicos ou, até mesmo, contribuir com sua ação devido ao fato de o supervisor pedagógico na Secretaria ser conhecido, como ela mesma disse, como os “conhecedores da lei, os legalistas, que eles chamam”.

Dos assuntos mais frequentes apresentados nessas reuniões, ela especificou que os números, isto é, os “números quantitativos” são os de maior interesse. Quando mencionou os números se referia, por exemplo, à quantidade de alunos evadidos. Explicou que havia grande preocupação em relação a essa questão numérica, que havia casos de escolas que convocavam alunos para ser matriculados como, por exemplo, o caso da EJA, em que faziam grande convocação para obter grande número de alunos, mas que, no final, restaram apenas 20 deles na sala.

Essa supervisora da Escola A trouxe fatos muito importantes que nos remetem ao que Sammons (2008) mencionou sobre o líder, isto é, o líder profissional precisa desenvolver seu estilo administrativo em consonância com os valores, visões e objetivos da Educação escolar e saber dialogar com as mudanças. De acordo com as falas elencadas dessa supervisora, na Secretaria o trabalho pareceu ser mais em função de atingir as metas, responder ao que se pede do que em consonância com os valores, objetivos que a Educação traz, tanto que ao final, como ela mesma mencionou, restam 20 alunos nas turmas de EJA, o que configura uma ação sem propósitos consistentes e que proporcione a Educação como um todo, já que estamos falando sobre a Secretaria, uma Educação de qualidade.

Além dos assuntos mais frequentes, queríamos entender como essa supervisora procurava resolver as questões do seu trabalho, seja na escola, seja na Secretaria. Ela explicou que normalmente, quando é na escola, ela se une à Direção e tenta resolver ali mesmo, seja

com professores, funcionários e pais. Quando o assunto é mais sério, ela procura convidar alguém da Secretaria ou, mesmo, do Conselho Tutelar, Guarda Municipal e Assistente Social para ajudar na resolução dos problemas.

Como a supervisão estava constantemente na escola, perguntamos à supervisora se a Secretaria respeitava as decisões aprovadas na escola, e ela enfaticamente afirmou que não. Insistimos perguntando se nunca havia esse respeito pelas decisões na escola. A supervisora reafirmou: “na maioria das vezes, não. Na maioria das vezes, aqui em Campos, não. E, muito por causa dessa questão de política, a política influencia muito”.

Pedimos que explicasse melhor essa questão da política, ela afirmou:

Política, política mesmo. De politicagem. Principalmente nessa época que a gente tá. Época de eleição, entendeu? Então, muita coisa, por exemplo, às vezes, é, vou até citar um exemplo do que aconteceu aqui. A comunidade disse que aconteceu alguma coisa aqui na escola, eu nem tava aqui na época, sabe? Estava de licença ainda, que não ocorreu, que a escola sabe, a Direção, os professores, os funcionários, todo mundo sabe que não aconteceu aqui dentro da escola e a escola não teve o devido apoio da Secretaria de Educação porque nós estamos numa época política, e eles não podem bater de frente com a comunidade. Logicamente que isso não é dito por eles, né? Eles não assumem isso, mas a gente sabe que é isso, né? (...)a Secretaria de Educação não deu esse apoio pra escola se firmar de que não foi, então a escola até hoje responde, vai responder na justiça, vai responder no Ministério Público, sendo que ninguém foi ver na verdade o outro lado.

Quando Sammons (2008) se referiu à liderança eficaz, ela o fez ao citar aos professores que a “estabilidade da equipe tende a restabelecer em escolas secundárias eficazes (p. 353) e, em seguida, sugere que escolas eficazes tenham diretores que mostram a “importância do consenso e unidade de objetivos entre membros da equipe de gestão (p. 353)”.

As respostas dadas pela supervisora pedagógica da Escola A foram demasiadamente importantes para se compreenderem os processos escolares desenvolvidos pela SME e como estes atingiam as escolas. Não respeitar às decisões escolares é um ponto de muita complexidade para o processo da escola, pode e deve abalar a estabilidade de toda a equipe e, principalmente, propiciar os processos de descrédito e pouco ou nenhum respeito por parte dos professores, por exemplo, em relação ao seu ambiente de trabalho e à maneira de trabalhar dos seus líderes.

Como estávamos conversando sobre as reuniões, as decisões escolares, entendemos que nesses momentos a proposição de ideias e o desenvolvimento de um bom clima são aspectos relacionados ao consenso e unidade de objetivos (SAMMONS, 2008). Essa unidade e bom clima são construídos também quando há elogios entre os membros da equipe e, dessa forma, questionamos sobre os elogios na escola. A supervisora respondeu positivamente e

explicou que, até pelas dificuldades enfrentadas na escola, os professores costumavam se apoiar muito.

Como supervisora pedagógica, ela tem contato com os professores apenas em questões relacionadas ao preenchimento do diário e, quanto aos alunos, ela não tem contato com eles e acha que deveria ter, uma vez que, quando entra na Secretaria da escola, ela não consegue sair de lá por atender professores, a própria secretária e também a Direção.

Das suas observações sobre os professores da escola, essa supervisora explicou que percebia que alguns eram muito empenhados e conscientes sobre o seu papel, mas há também aqueles que não estão nem aí para a sua prática, estando na escola apenas para cumprir horário na visão dela.

Perguntamos, então, se quando eles têm alguma questão que ultrapasse as atribuições da Direção escolar, eles têm acesso fácil à Secretaria de Educação. A supervisora mencionou que sim e, com facilidade, explicou: “então, dependendo de qual setor, né? Porque como a secretaria é divididinha, muito divididinha em cada setor administrativo: recursos humanos, supervisão, pedagógico. Então, depende do problema que o professor tenha e depende do setor que vai atender ele”.

Essa última fala da supervisora nos propiciou ao que Sammons (2008) chamou de “envolvimento de outros funcionários nos processos decisórios (p. 352)” e também sobre o propósito forte, percebemos até aqui que a Secretaria tem um propósito forte, mesmo que seja para conseguir bater as metas objetivadas, porém, ao mesmo tempo, a forma de atender os professores, diretores e demais funcionários nos pareceu falha, porque, mesmo atendendo a todos nos diversificados setores, não procurava envolvê-los nesse processo decisório ao simplesmente respeitar ou, pelo menos, tentar compreender os motivos pelos quais uma escola ou determinados professores estão decidindo algum assunto. Quando pensamos nesses setores, podemos entender que eles existem para melhor fazer o atendimento dos seus profissionais e, portanto, gerar compartilhamento de ideias para que estas produzam melhores efeitos na Educação.

O que é mais interessante sobre essa questão a respeito das ideias, decisões vindas da Secretaria, a supervisora explicou que, na escola, havia uma adesão completa e completou: “se eles não aderirem, não tem Direção. Exatamente também a questão de Direção também é atrelada à política”. Como ela mencionou que havia exigência pelo cumprimento do que se estabelecia na Secretaria e, se não houvesse, não havia Direção ou o diretor não permanecia, perguntamos sobre a questão da eleição dos diretores, acreditando que essa seria uma situação vencida por ter sido democratizada.

Nas palavras dessa supervisora:

Então, ano passado eles fizeram a eleição, né? Muito apertados, né? Por professores, por sindicatos que não concordam com a pura e simplesmente indicação de alguém, entendeu? É, mas não ficou desatrelada e, mesmo com a eleição, isso não ficou desatrelada da política, porque a maioria delas tem um político nas costas delas, entendeu? Então a eleição, o que aconteceu, a eleição disse, na forma, na lei que tiveram que fazer pra instaurar a eleição, que essa pessoa tinha que ser funcionária da escola, diretor, vice-diretor, tinha que ser funcionário da escola. Tudo bem, isso aí eu acho que a maioria eles conseguiram que fosse, mas essas pessoas que são funcionários ou, da escola não, funcionários do município, por exemplo, a gente tem nossa vice aqui que não é lotada aqui, mas ela é professora do município entendeu? Mas a maioria delas tem um político atrás delas, entendeu? Até porque, muitas delas que já são antigas, já vinham pura e simplesmente da indicação, então já tinham um político, né? E elas não perdem isso, então, assim, a carga política é muito grande, e se eles não cumprirem eles estão fora.

É interessante observar que esse aspecto mencionado pela supervisora nos faz retomar, quando Sammons (2008) sugeriu que escolas eficazes têm diretores que dão grande ênfase ao processo de escolha, por exemplo de professores, e isso mostra que a escola busca por promover o consenso e a unidade entre membros da equipe. Uma vez citada a Direção da escola como aquelas que deve pensar e estruturar melhor a escolha dos professores, o que não dirá a escolha pelo próprio diretor, isto é, quando essa escolha é democratizada e parte de dentro da escola, há maiores condições para que nessa escola as escolhas estejam mais de acordo com o que é próprio da sua realidade e, se a escolha fica à mercê de questões políticas, esse processo se torna falho ou nulo.

Aproveitamos para entender o programa de trabalho desenvolvido pela Secretaria, foi interessante saber que para ela o programa de trabalho para a supervisão estava mais relacionado à questão da distorção idade/série, pois essa é uma preocupação muito grande da Secretaria. Comentou que estavam montando salas para fazer a correção do fluxo, isto é, “tiram esses alunos da sala da turma deles e forma outra turma com outros alunos na mesma situação, entendeu? Pra tentar acelerar esse aluno e colocar ele na série que ele deveria estar com a idade certa”. Para ela, esse seria o programa de trabalho naquele ano.

Toda liderança deve estabelecer práticas que sejam consistentes e, para isso, deve proporcionar um programa de trabalho que privilegie práticas desta natureza, ou seja, que proporcione às escolas condições de atenderem os alunos para que sejam levados a se formarem como cidadãos. Sammons (2008) relatou sobre a importância de, nas escolas, serem encontrados programas curriculares e métodos de ensino inter-relacionados.

3.5.2. Objetivos e visões compartilhados pela supervisora pedagógica da Escola B

Para entender como se constrói os objetivos da Educação em Campos, retomamos o programa de trabalho, mas passamos a conversar sobre o ambiente escolar que propicie na construção desse ambiente. Perguntamos à supervisora se na Escola A ela percebe esse ambiente, isto é, em que as pessoas procuram estabelecer relações claras, a fim de chegar a um objetivo comum. A supervisora disse que sim, que a maioria dos professores, funcionários e da equipe gestora buscava construir esse ambiente. Explicou também que a linguagem desenvolvida na escola proporcionava uma proposta única e mencionou que o Projeto Político-Pedagógico é real, que na escola eles trabalhavam com base no projeto e metade dos professores procurava aderir às decisões, mas que havia aqueles que estavam lá para receber os seus salários. Sobre o ambiente de aprendizagem para os alunos, ela mencionou que percebia esse ambiente na Escola A.

A questão do ambiente harmonioso tanto para construir diretrizes que estabeleçam a aprendizagem, assim como a construção de objetivos que proporcionem a escola obter bons resultados, esse processo está diretamente ligado à participação institucional e à colaboração (SAMMONS, 2008). Quando há participação, “escolas eficazes tendem a receber uma contribuição importante da equipe na maneira que a escola é administrada (p. 358)”.

Um programa de trabalho necessariamente está vinculado aos processos avaliativos. Assim, perguntamos à supervisora sobre os processos de avaliação, ao que ela mencionou que seria preciso mais estudos sobre esse processo. Para ela: “a avaliação em si, a prova em si não é a única coisa que pode avaliar um aluno; eu tenho alunos que não conseguem expressar o que sabem num papel, por exemplo”. E pensa que a maneira como é estabelecida a distribuição dos pontos é insatisfatória e não avalia, de fato, a aprendizagem.

A escola precisa estabelecer regras, ou seja, maneiras para que os itens mencionados como avaliação, ambiente de trabalho, compartilhamento de ideias e objetivos possam, de fato, ocorrer, e as regras possibilitam a organização da escola e, por isso, são valiosas para que a escola seja eficaz.

Mais uma vez, ela trouxe declarações importantes e explicou que a Escola A passava por muitas dificuldades nesse aspecto, citando, por exemplo, a dificuldade de que se organize essa questão, uma vez que também, segundo a supervisora:

(...) é muito difícil, você não consegue colocar ou fazer, porque é aquilo que eu te falei, se os pais vem, se você coloca a regra não vai entrar se tiver de boné e você barra esse aluno lá na frente no portão e esse aluno vai pra casa, se a mãe procurar a secretaria de educação em 2 segundos a secretaria de

educação vai ligar pra cá e vai reclamar e vai te punir porque você fez isso, entendeu? Então a escola não tem autoridade para suspender um aluno, porque não pode; a escola não tem autoridade pra deixar, pra mandar esse aluno de volta pra casa porque ele veio sem uniforme entendeu?

O que se discute nessa característica-chave é o “senso de comunidade”, mencionado por Sammons (2008) como preponderante para escolas eficazes, e isso não significa que promover a participação por meio do compartilhamento de ideias seja a forma de não se estabelecerem, tanto na escola quanto nas diretrizes estabelecidas pela SME, aquelas regras que são necessárias para a organização de um ambiente e, por isso mesmo, proporcionar as condições reais de um bom trabalho.

A comunidade e a família são pontos fundamentais, sim, no processo escolar, mas isso não quer dizer que devem ser eles a ditar as normas para aqueles que estão ali preparados para exercer e fazer o que fazem. Por isso mesmo que Sammons (2008) afirmou que a liderança precisa ter “propósito forte, envolvimento de outros funcionários no processo decisório e autoridade profissional no processo de ensino e aprendizagem (p. 352)”.

Se um ambiente precisa ter regras, precisa também estabelecer boas formas de comunicação, e a supervisora mencionou que, na Secretaria, a comunicação é estabelecida após reuniões por meio de informativos. Ela disse que “esse informativo é orientado pela Secretaria, que seja exposto na escola e que, se o professor tiver interesse, que ele pegue na mão e leia todo se quiser; se o professor não tiver interesse, que a Direção repasse pro professor aquelas informações que precisam ser repassadas”.

Para os outros funcionários como os supervisores, diretores, secretários de escola, a comunicação é estabelecida também por telefone e e-mail, isto é, “sempre que a situação é mais grave, mais imediata, por telefone, a qualquer hora, te liga à noite, te liga de manhã, te liga de madrugada, a qualquer hora”.

As palavras dessa supervisora foram sempre muito diretas e sinceras. Como ela mesma disse, não teria porquê inventar história ou, mesmo, deixar de expor a realidade como ela enxergava. Além disso, ela acreditava que na Secretaria de Educação o trabalho era desafiante e, ao mesmo tempo, cheio de atropelos que descaracterizavam aquilo que deveria ser o processo educacional. Decepcionada também com a sua prática cotidiana, ela mencionou a Escola A como um lugar conflitante, mas que possuía bons profissionais e boa liderança, apenas que “deixado de lado pela SME” acabava por vivenciar maiores dificuldades para se conseguir desenvolver uma Educação de maior qualidade.

Sammons (2008) expressou que a escola eficaz é delimitada pela participação de todos, e em cada uma em que ocorra a “troca de ideias entre professores, observando uns aos

outros com *feedback*, aprendendo um com o outro e trabalhando juntos para melhorar o programa de ensino (p.358)”. Do mesmo modo, espera-se que em um órgão como a SME, que estabelece as diretrizes para a Educação campista, o pressuposto estabelecido por Sammons se adequa concretamente ao ambiente de lá, ou seja, troca de ideias entre os seus próprios gestores, dos seus gestores com os professores e dos professores entre si, entre alunos, família e comunidade. Sendo essa a realidade, levando em consideração o que se entende por eficácia escolar e o caminho traçado para tal, há que se esperarem melhores condições e, para isso, um ambiente de trabalho que prima pela busca dessa realidade.

3.5.3. Liderança profissional na SME segundo a supervisora pedagógica da Escola B

A nossa conversa com a supervisora da Escola B aconteceu na Secretaria de Educação, onde fomos muito bem atendidos por ela, e pelos toques que ela nos deu é que conseguimos ter melhor acesso à gerente pedagógica, como mencionamos, e ao gabinete da secretária de Educação.

Essa supervisora mencionou que era concursada há 10 anos e naquele ano estava como supervisora de cinco escolas, e se referiu ao trabalho que desenvolvia com satisfação, dizendo gostar muito do que fazia, mesmo com as adversidades que enfrentava, ela disse sobre a falta de pessoal, necessidades básica das escolas por materiais, como os de Informática, e explicou: “às vezes, tem o computador, mas não tem internet, quando tem internet falta a impressora, falta uma tinta, coisas que faltam até na casa da gente”. Disse que se sentia muito realizada quando conseguia cumprir a sua função, que era fazer os levantamentos e encaminhar documentos. Ela explicou que um supervisor “precisa ir à escola, precisa conhecer a realidade da escola que está responsável e alguns não fazem assim”. Por ter essa prática, elas se sentia muito realizada por conseguir fechar os processos todos em relação à documentação dos alunos, professores, funcionários. Segundo informou, quando não conseguia cumprir os prazos estabelecidos pela Secretaria, ela se sentia muito frustrada.

Após nos explicar minuciosamente a maneira como desenvolvia o seu trabalho e a forma como ele era estabelecido pela sua gerente de supervisão, ela mencionou, do mesmo modo que a outra supervisora, que o trabalho do setor era feito em parceria e, mesmo a gerente sendo alguém que assumiu o cargo por indicação, a escolha foi muito acertada, pois ela trabalhava também como supervisora e, por isso, entendia como deveria ser estabelecido o trabalho do setor. Sobre esse trabalho, questionamos a respeito das ordens dadas aos

supervisores, quando nos disse que, mesmo sendo um grupo questionador, ela tinha que acatar e seguir as ordens. Para que as ordens não fossem cumpridas ou os documentos não fossem entregues, o supervisor deveria saber argumentar, acrescentou: “eu acho que é aceito quando você sabe argumentar por escrito e as coisas têm que ser por escrito”.

Aproveitando essa deixa, conversamos sobre o trabalho na Secretaria, questionando a respeito dos valores e objetivos desenvolvidos na SME, quando ela mencionou a “formação dos cidadãos”. Mencionou também que sempre que precisava resolver uma questão normalmente era atendida pelo chefe de Departamento. Segundo essa supervisora, “elas se ajudavam muito em momentos de maiores necessidades”.

Sobre as reuniões, ela comentou que na Escola B só participava dos Conselhos de Classe quando “conseguia ir” e que o clima era bom e, na maioria das vezes, os professores eram os mais antigos na rede e, “por se dizerem cansados”, nem todos propunham ideias. Todavia, salientou algo interessante:

(...) normalmente você percebe isso mais nos funcionários antigos da rede, só que tem uma leva chegando aí que tá mais cansada que o povo que já tá há muito tempo, sabe? É pessoas já chegando na educação como degrau, percebo isso: “ah, eu tô aqui, passei nesse concurso, tô aqui agora, mas minha área não vai ser Educação, não”. Deve ser muito difícil pro diretor que tá no dia a dia e pra OP tá chamando esse grupo, porque nem todos são comprometidos.

Em relação às reuniões na Secretaria, ela mencionou que o assunto mais frequente tratado pela supervisão eram as leis: “constantemente estamos estudando as leis”. E sobre as demais reuniões mencionou:

São passadas várias informações de todas as secretarias para o diretor, ela é mensal. A reunião do meu setor que é o setor de supervisão é quinzenal. Tem a reunião com os pedagogos das unidades escolares que eu acredito que seja mensal também, que já é o setor pedagógico. Agora, a periodicidade das reuniões depende dos setores. Eu tenho sessão de estudo que é quinzenal também. São várias reuniões diferentes.

Perguntamos, então, como essas discussões eram repassadas nas escolas. Do mesmo modo que a supervisora da Escola A, ela afirmou com outro termo a mesma coisa, isto é, ela explicou que eram feitos boletins informativos:

Tudo que é passado na reunião é a pauta, a pauta de cada setor é escrita e colocada nesse boletim, e uma exigência mesmo daqui da secretaria é que o diretor, ao chegar na unidade, que ele mostre esse boletim aos professores e funcionários, os funcionários deem uma rubrica no boletim e ele fique exposto na unidade no mural, no mural as vezes não dá que ele é pesado, né? Mas em cima de uma mesa na sala dos professores, aí todo funcionário tem

acesso. Porque tem muita data nele, tem data pra capacitação de professor da educação infantil, data de capacitação do professor de primeiro ao quinto, então professor ele tem que tá vendo ali aquelas datas, tem que tá acompanhando, se ele se interessar fazer os cursos pra ele tá se inscrevendo. E tem também determinações novas que saem, por exemplo, teve a copa, você sabe que a copa do mundo os jogos foram na parte da tarde, aí teve mudança de horários, tudo tava no boletim, e o professor tem que ser informado pra ele se ajustar, teve escola que precisou que o professor chegasse mais cedo pra turma começar mais cedo, sair mais cedo. Vai por escrito e também vai tudo pro e-mail das escolas.

Um aspecto interessante sobre o funcionamento da Secretaria observado por nós é que, mesmo sendo o órgão, ao que nos pareceu, bem organizado, em que as coisas aconteciam a todo momento, existia uma “cabeça” pensante que elaborava e decidia todos os aspectos da vida escolar, ou seja, procedimentos como os que são debatidos por Sammons (2008), a exemplo do “enfoque participativo”, os quais não ocorriam como de fato deveria. Não percebemos um compartilhamento das responsabilidades de liderança com outros membros da equipe gestora, como se ali existisse pessoas para executar o que era mandado.

Essa supervisora foi mais cautelosa ao nos responder sobre a SME considerar as decisões da escola. Diferentemente da outra supervisora, esta mencionou que a SME só não aceitava uma decisão da escola se fosse “descabida” e que em situações assim ela não estava lembrada de ter ocorrido.

Perguntamos, então, sobre o programa de trabalho da Secretaria, e ela explicou o programa da seguinte forma:

O programa de trabalho é muito amplo porque a secretaria ela tem programa de trabalho na parte de serviço social, que é um programa determinado, direcionado mais às famílias, aos problemas, aos déficits. Tem diretriz de trabalho do programa pedagógico que é a questão da educação, de você tá vendo ali os parâmetros positivos e negativos da educação, projeto, apoio. Tem o da supervisão que é essa questão de legislação, de documentação. Tem até na educação, tem essa questão do parâmetro da saúde, que as escolas tem que encaminhar a criança com problema de saúde, pra fonoaudiólogo, pra exame de vista, pra não sei o quê. É muito amplo, isso aí você resumir numa frase só, eu não consigo não.

Sobre as práticas para desenvolver concretamente esses programas na escola, ela mencionou que, mesmo entre as grandes dificuldades, ela encontrava “coisas sendo feitas com muita boa vontade”, e isso, segundo ela, se dava quando havia boa parceria com a escola. E, para as situações que não davam certo, ela exemplificou:

Porque tem peculiaridades, tem escola que é longe, tem um aluno que tem dificuldade de transporte, tem dificuldade de vida mesmo, dinheiro, dificuldade de alimentação, tudo influencia gente, é uma utopia você pensar

assim: “não, vamos fazer uma escola modelo” se em casa aquela criança é cheia de problema, se o professor também não tá se empenhando tanto porque ele também tem os problemas dele, ou se o funcionário não tá tão bom porque não é aquilo ali que ele quer, ele tá usando aquilo ali só pra receber o do mês que tem, tem o diretor que só quer receber o do mês porque ele quer uma coisa melhor, tem o professor assim, tem aluno que tá ali obrigado que pai e mãe quer que ele estude, tem pai e mãe que não tá nem aí se o filho vai ou não para a escola, isso tudo influencia na pra dar certo uma determinada situação ou não.

A sensibilidade ao contexto e aos padrões de organização de uma escola são aspectos citados por Sammons (2008) como características importantes para o papel da liderança. Quando pensamos no que essa supervisora salientou ao se referir às realidades encontradas nas escolas em suas múltiplas faces dentro de um sistema só, como é o sistema regido pela SME, é então que podemos compreender outra citação dessa autora, quando falou da forma de trabalhar do líder. Sammons (*op. cit.*) disse que “nenhum estilo simples de administração parece apropriado para todas as escolas... (p. 352)”.

E se nenhum estilo simples de administração pode ser apropriado às escolas, também as diretrizes estabelecidas precisam ser pensadas em conjunto, principalmente com a participação daqueles que estão no dia a dia das escolas, isto é, os diretores. A impressão que tivemos tanto nas conversas com as diretoras quanto com as supervisoras é que as deliberações em reuniões eram como repasses de decisões, de informações, e cabia aos diretores executar o que era estabelecido e fazer com que todas as supervisoras das escolas também executassem.

3.5.4. Objetivos e visões compartilhados segundo a supervisora pedagógica da Escola B

Após conversarmos sobre os aspectos referentes à liderança e a sua maneira de estabelecer sua prática na SME de Campos, passamos a conversar sobre os aspectos mais direcionadores do trabalho tanto na Secretaria quanto na Escola B.

Falamos sobre o ambiente escolar em relação aos propósitos da escola. E essa supervisora mencionou que:

De forma geral eles estão querendo ver uma melhoria para o grupo, uma melhoria pra função, de forma geral eu vejo assim, até aqui na supervisão a gente tá sempre reunindo, plano de cargo e carreira, a gente tá querendo ver uma coisa pro grupo, que a gente sabe que o grupo é mais forte. O professor também tem essa noção de que ele sozinho é uma coisa, mas se ele pleitear um aumento pro grupo de professores, se ele pleitear um curso pro grupo de professores é mais fácil ele conseguir.

Ela disse que os professores tenta estabelecer uma mesma linguagem e que as metas mais comuns vão sendo alcançadas, assim como o compartilhamento de ideias que, quando é possível, ela consegue perceber, sendo feito pela maioria dos professores. De acordo com essa supervisora, por causa dessas questões a escola consegue promover um ambiente de aprendizagem e se faz porque, segundo ela:

Eu percebo da Direção, dos professores, da OP muita exigência em relação ao aluno de horário, de não faltar. Tem também a assistente social que quando o aluno é muito faltoso, quando o aluno ele tem dez dias consecutivos de falta a gente faz uma relação e dá a assistente social, elas vão até a casa deles. É uma boa estrutura, sabe? Eu também já trabalhei no Estado muito tempo e a prefeitura é uma boa estrutura. As coisas às vezes não sai tudo 100% porque um ou outro deixa a desejar, mas a estrutura em si é boa, não é ruim, não.

Um adendo que nos cabe fazer nessa fala da supervisora sobre a questão do atendimento da assistente social é que tanto na Escola A quanto na Escola B a assistente social não se faz presente. As diretoras e orientadoras comentaram que normalmente não apareciam na escola e faziam muita falta, dizendo que “é um cargo quase que fictício”.

Passamos a conversar sobre o processo avaliativo que é único na SME, conforme percebemos na fala tanto das diretoras quanto das orientadoras. A supervisora confirmou o mesmo processo, afirmando também que as escolas conseguiam desenvolver bem o processo e explicou que só conseguiam porque normalmente os professores preparavam trabalhos individuais e em grupo para os alunos, pois também se preocupam em preparar avaliações com bastantes questões para o aluno ter mais chances, e normalmente os viam organizando e preparando as avaliações e atividades. Segundo a supervisora, “quando a escola não se preocupa em estabelecer esse programa estabelecido, a evasão dos alunos é certa na escola”.

Em relação às regras na Escola B, ela explicou que, de modo geral, as escolas não desenvolviam bem esse processo por achar que os alunos já sabiam das regras. Assim, esqueciam de reforçá-las, seja por cartazes, seja por conversas, entre outras opções, o que acarretava dificuldades na escola e a falta de clareza em relação às regras estabelecidas.

Aproveitando que estávamos falando sobre a clareza nos propósitos, no estabelecimento de regras e no processo avaliativo, sabemos que a comunicação eficaz é o meio mais propício para se estabelecerem esses processos, razão por que perguntamos sobre a comunicação na Escola B e na Secretaria. A supervisora explicou que o “carro chefe” eram as reuniões e que não passava um mês sem que houvesse uma reunião geral para os gestores. Fora isso, a Secretaria usava de telefonemas e e-mail – este último, por ser muito frequente,

requeria constante esvaziamento da caixa para que não retornassem – e a comunicação pessoal, para essa supervisora, era a mais importante e necessária.

Nessa característica, o “programa de ensino” (SAMMONS, 2008) pode ser visto como o elo que une aspectos relacionados à unidade de propósitos, prática consistente e participação institucional e colaboração; quando a escola é clara e a Secretaria procura desenvolver seu trabalho com base em um programa que organiza a escola de forma a obter sucesso e produzir resultados por meio da aprendizagem dos alunos, pode-se dizer que a escola é uma escola eficaz, indo além, e a Secretaria de Educação daquele município é eficaz.

3.5.5. Liderança profissional segundo a diretora pedagógica da SME

Conseguimos falar com a gerente pedagógica da Secretaria de Educação na segunda vez que fomos lá, pois na primeira um contratempo e ela não pode nos atender. No dia combinado, estivemos lá e, conforme fizemos em todas as entrevistas, mediante autorização, iniciamos a nossa conversa e procuramos gravar todo o tempo.

Essa gerente, muito atarefada e com vários compromissos, avisou-nos que seria breve foi muito direta e objetiva. Em seguida, esclareceu que é pedagoga na rede, concursada e que sua função era de OP e no momento tinha sido indicada para ser a diretora pedagógica da rede. Disse que havia 15 gerentes, divididos em Educação Infantil, Fundamental I e Fundamental II. Explicou que sua função era liderar, verificar e analisar todo o processo pedagógico da escola em foco neste trabalho, de todas as escolas e creches.

A diretora pedagógica disse estar na função há um ano e meio e se sentia muito contente com a forma como exercia sua função. E uma das maiores realizações para ela era:

Vê, assim, as escolas funcionando, a questão pedagógica funcionando, o professor exercendo a função dele, o aluno aprendendo, são as coisas básicas, entendeu? Que faz a gente ficar satisfeita, né? Aquilo que realmente tá funcionando. Como frustração, ela mencionou o contrário das realizações, ou seja, “quando falta professor, né? Essa questão de violência nas escolas é muito terrível, a gente lida com isso diariamente, né? É aluno que tem dificuldade de aprendizagem, entendeu? A ausência da família, né?!

Ela mencionou que trabalhava diretamente com a secretária de Educação. Assim, perguntamos se era um trabalho de parceria, e a diretora afirmou que o trabalho era de parceria “o tempo todo, tem que ser”. Pedimos que dissesse de que forma, e ela completou dizendo que: “toda sexta de manhã tem reunião com as diretorias e a secretaria, e aí é onde a gente conversa os problemas, né? Principalmente, os problemas emergenciais pra tentar

solucionar, né? Não deixar acumular. E tudo que eu faço aqui, tudo que eu planejo é junto com ela”.

Como estávamos tentando entender a organização estrutural e, ao mesmo tempo, a forma como eram as relações entre as lideranças, perguntamos à diretora sobre o seu posicionamento no dia a dia, e ela explicou que apresentava as demandas do seu trabalho e as estratégias traçadas, bem como os planejamentos. De acordo com ela: “estão sempre planejando, ‘não deixa aquela coisa ficar acumulando não, por isso a reunião é semanal””.

Aproveitamos para saber quais eram os assuntos mais frequentes nessas reuniões. Ela mencionou as ausências de professores, explicando que ainda havia muitos professores licenciados. Também mencionou os alunos com dificuldade de aprendizagem, ausência de alunos porque os pais não “mandam” para a escola e, para finalizar, ela se referiu à “questão da evasão escolar que preocupa muito, a questão distorção série/idade que é uma preocupação constante também pra resgatar esse aluno e vários outros assuntos”.

Ela disse que essas discussões eram repassadas na escola pelas orientadoras pedagógicas, que participavam de reunião mensais, assim como os diretores. Aproveitamos para saber se ela organizava reuniões tanto na Secretaria quanto nas escolas. Respondeu que as reuniões eram realizadas apenas em casos emergenciais e quando as diretoras pediam; o mesmo ocorria com os professores.

Sobre o clima das reuniões, essa diretora mencionou que geralmente era tranquilo e “enquanto secretária, a gente tem a função de fazer o quê, de buscar a solução, e a gente vai tentar buscar a solução dentro de uma harmonia, né”. E se há compartilhamento das ideias e acolhida dessas mesmas ideias, ela relatou que sim, dizendo que “nada é decidido sozinho, nenhuma gerência toma uma decisão sozinha, eu não tomo decisão sozinha. Tudo em reunião”.

De acordo com a diretora pedagógica, o clima das reuniões era sempre muito bom. Havia sempre muito incentivo e elogio e uma vez ao mês acontecia um seminário para todas as gerências. De acordo com ela, “cada gerência apresenta um tema pra ser discutido, pra ser estudado, todo mês. Então, esses momentos são de integração, e nessa troca de conhecimentos é justamente onde surgem os elogios. A gente percebe em que a gente tá avançando, é muito interessante”.

Os efeitos que a escola produz está muito interligado às diretrizes que são estabelecidas a elas. Uma escola não se faz sozinha nem somente com a equipe escolar, apesar de que essa equipe é essencial para que a escola de fato aconteça, isto é, que haja aprendizado. Entretanto, essa equipe é dependente de um órgão maior, de representantes que estejam

organizando e idealizando a Educação que se quer, e isso significa que uma Secretaria de Educação é importante, assim como uma superintendência e, até mesmo, o Ministério da Educação, ou seja, os resultados apontados pelo IDEB dizem respeito não apenas à realidade de uma escola, mas de todo um sistema de ensino e, ao termos a oportunidade de conhecer a Secretaria de Campos, por meio das entrevistas conseguidas, mais nos faz pensar e entender que os processos chamados por Sammons (2008) de características-chave das escolas eficazes se aplicam também aos seus órgãos e à forma como estes procuram reger a Educação.

Achamos interessante perceber da diretora, além dos aspectos relacionados à Secretaria, quais as percepções dela em relação às escolas; claro que devemos entender que, como ela mesma revelou, “a rede educacional de Campos é muito grande, são muitas as escolas”.

Como soubemos a respeito da escolha dos professores, essa diretora também afirmou o mesmo, isto é, explicou que os professores passavam por concurso e, quando algum saía de licença, normalmente eles faziam processo seletivo para licenciados, isto é, passando no processo seletivo o professor trabalhava em regime de contrato pela prefeitura. Quanto ao acompanhamento para os professores, ela disse que havia formação continuada durante todo o ano e uma gerência específica só para preparar essa formação.

Sobre os alunos propriamente, ela não pôde dizer muita coisa, pois não mantinha contato com eles; outras gerências, sim, e explicou como foi o processo de escolha da liderança:

(...) há gerência que faz, por exemplo, a gerência do segundo segmento faz esse contato com os alunos. Agora vai ter posse porque essa gerência proporcionou pra eles pra ter um líder. A liderança de turma, então vai ter posse desses alunos aqui na Secretaria. É um trabalho bem legal, ouvindo os alunos, conselho escolar, então os gerentes aqui, o grupo deles que acompanha diretamente as escolas; eles fazem isso.

Quanto aos professores, ela mencionou encontrá-los mais em cursos e, quando isso acontecia, era muito tranquilo. Explicou ainda que havia um coordenador de campo que fazia o acompanhamento dos professores e levava para ela as informações. Disse também que só tinha oportunidade de perceber se os professores apresentassem expectativas quando a eventos, citando:

(...) os eventos também tem esse contato, tem mostra pedagógica, agora em outubro mesmo a gente vai ter. Tem um *show* de talentos com os alunos. Então, é o momento que a gente tem um contato maior com o professor enquanto Secretaria, né? Eu, no caso. E aí é onde a gente vê desse empenho deles quem realmente se empenha, quem realmente quer fazer acontecer as coisas de modo geral; a gente percebe os professores com muito empenho.

Essa diretora nos trouxe duas informações interessantes. A primeira foi sobre a questão dos projetos desenvolvidos na escola, em que ela relatou que “são projetos que saem daqui” e mencionou, por exemplo, o “projeto de valores esse semestre, mas a escola desenvolve. Que tipo de valor que a escola precisa mais desenvolver? Aí ela vai desenvolver dentro do contexto dela. Porque o tema é que é proposto por aqui, entendeu”.

Confirmou a presença do projeto “Mais Educação” e mencionou ainda que a escola realizava eventos, pois possuía o seu próprio calendário com os eventos a promover: “a gente tem um calendário único de dias letivos, né? Mas os eventos as escolas que programam, né? Elas têm autonomia pra fazer esse planejamento, né?”.

O projetos na escola, pelo que conseguimos perceber, são oriundos das diretrizes pedagógicas elaboradas na Secretaria, particularmente na gerência pedagógica, e, mesmo que essa diretora tenha mencionado que a escola deve procurar desenvolver da sua maneira, de acordo com a sua realidade, sabemos que projetos escolares devem ser realizados e construídos dentro da escola a partir das discussões entre professores e alunos.

Assim como os eventos devem mesmo fazer parte do calendário escolar, conforme expressou a diretora, porém soubemos pelas diretoras da Escola B sobre as dificuldades que eles enfrentavam para conseguir proporcionar algum evento não apenas por conflitos com a comunidade, mas também pelas exigências feitas pela Secretaria quando se procurava programar qualquer evento, o que, como mencionou a diretora, causava desânimo na equipe gestora.

O enfoque participativo mencionado por Sammons (2008) diz muito mais do envolvimento geral de todos, incluindo, principalmente, os professores nos processos de tomadas de decisões. Se na escola eles recebem as ordens vindas da Secretaria ou, mesmo, as ideias para se trabalhar com os alunos, conforme citado no projeto “valores” pela diretora, esse processo de participar, envolver-se nas decisões está muito longe do professor e, até mesmo do diretor, uma vez que estes devem ser cumpridores de diretrizes e, por isso, é bem provável que não se sintam parte do processo ou a peça-chave para construir uma escola eficaz.

Voltamos a falar sobre a estrutura da Secretaria, perguntando sobre o programa de trabalho estruturado, e essa diretora relatou que:

Por exemplo, a gente tem a matriz curricular que é nível federal, né? O que realmente tem que ter no currículo mínimo e tal. E aí nós temos as diretrizes, então, dentro dessas diretrizes que a gente faz assim, toda a preparação do professor, esse grupo de formação continuada apresenta, trabalha com eles, quais são as diretrizes por ano de escolaridade, por disciplina, né? Trabalham

todos esses conteúdos, essas diretrizes pra ter essa logística macro do que é o planejamento, entendeu? Enquanto Secretaria. Aí depois cada escola vai buscando o seu contexto dentro daquela matriz, não é uma coisa fechada, né?

Se há uma estrutura, perguntamos se ela percebia que as escolas conseguiam estruturar esse programa no seu dia a dia, ao que ela afirmou:

É aquela questão, né? A gente acompanha, agora quem vai fazer acontecer mesmo esse processo é o professor, se ele não quiser fazer acontecer ele não vai fazer. Mas ele tem todo o acompanhamento, a formação pedagógica, coordenador de campo que acompanha, entendeu? Os recursos, livros didáticos, tudo isso, né? Então, não vai fazer acontecer se realmente, né? E a própria escola onde tem o pedagogo, né? Eles tem horário de planejamento, mesmo onde não tem o pedagogo. Então, eles têm que sentar, têm que planejar, pra colocar isso em ação, né?

Ao falar sobre isso, ela mencionou que a avaliação sobre como a escola estava desempenhando ou colocando em prática essa estrutura dada pela SME era feita pelo coordenador de campo, e explicou também que “o professor tem que ser esse profissional autônomo, né? De fazer acontecer, né? A gente dá o suporte”.

Foram colocações muito importantes e claras da diretora, principalmente as que ouvimos no final desta parte sobre a “liderança profissional”. Para a Secretaria, o professor de modo especial é quem deve fazer acontecer o processo, e talvez o diretor tenha mesmo o papel de, como relatou Sammons (2008), “dar o início e manter o melhoramento escolar (p. 352)”, ou seja, nesse caso aqui, faz os professores desempenharem essas diretrizes em sala de aula, principalmente.

Nos estudos sobre a EE, no entanto, o líder profissional é aquele que procura fazer o “envolvimento de outros funcionários no processo decisório, e a autoridade profissional nos processos de ensino e aprendizagem (SAMMONS, 2008, p. 352) deve também ser um líder que ‘mostra a importância do consenso e unidade de objetivos entre membros da equipe de gestão (p. 353); deve ainda fazer o compartilhamento das responsabilidades de liderança com outros membros da equipe gestora e o envolvimento mais geral dos professores no processo de tomada de decisão (p. 353)’”, entre tantos outros aspectos mencionados pela autora como características de uma liderança que tem em mãos poderes ou condições de criar sobre, isto é, de a partir das diretrizes construir o seu espaço educacional sem maiores dependências. Como mencionado anteriormente, as escolas e os profissionais que lideram têm que seguir à risca o que é decidido pela Secretaria e não lhes cabe tanto questionar.

Se nessa visão a Secretaria dá o suporte ao designar inúmeros gerentes e coordenadores de campo que assegurem que nas escolas se cumpram as decisões, os

professores devem mesmo, ao contrário de usar sua autonomia, seguir cada passo do que ficou estabelecido e, portanto, não se sentir integrante daquilo que se pensa e sabe sobre a Educação e, principalmente, sobre a sua realidade escolar.

3.5.6. Objetivos e visões compartilhados segundo a diretora pedagógica sobre a SME

Na segunda parte da nossa entrevista, começamos a falar sobre o projeto político-pedagógico, sendo a nossa intenção saber como se dava esse processo, isto é, se era feito por eles. A diretora explicou que cada escola tinha que ter o seu e prepará-lo com o pedagogo, o professor e os gestores. Explicou que existia uma proposta explicativa sobre o que vem a ser um PPP e afirmou que “não pode existir um projeto político-pedagógico único da Secretaria para as escolas, entendeu? Não existe porque é dentro de cada contexto também”.

Voltamos a falar sobre o ambiente de trabalho da Secretaria e das reuniões conduzidas que traziam indícios importantes a respeito dessa característica. A diretora mencionou que sempre tinha uma pauta, uma mensagem de boas-vindas na reunião e que não apenas buscavam chegar a consensos como “tem que chegar, e geralmente chega... pode até não dar certo, mas a gente chega a um consenso de tentar aquela solução”. Ela mencionou ainda que eles sempre estavam ajudando uns aos outros e, quando havia aqueles mais apáticos, eram chamados para conversar e, se ainda assim não resolvesse, eles perguntavam, então, a essas pessoas mais apáticas “onde que elas vão ficar mais feliz pra trabalhar”.

Passamos, então, a falar sobre o processo avaliativo, oportunidade em que ela confirmou tudo o que nos disseram anteriormente sobre o modo de avaliar nas escolas municipais de Campos e ressaltou, também, que procuravam acompanhar esse processo. Aproveitamos, então, para conversar sobre os resultados que Campos vem apresentando no IDEB, quando ela falou longamente sobre o assunto, conforme a explanação a seguir:

A demanda de Campos é imensa, né? Você sabe disso, são 55 mil alunos entre educação infantil e o primeiro e segundo segmento, são quase 160 unidades escolares, também entre creche e escola; então, assim, é uma demanda muito grande de problemática, de coisas boas, de tudo, né? O IDEB, quer dizer, você comparando com município pequeno, você comparar, eu falo isso porque tenho amigas de outras secretarias, outros municípios que têm cinco escolas e ficaram sete pontos não sei que lá no IDEB, mas nós tivemos 25 unidades que ultrapassaram o IDEB, atingiram o IDEB de 2015, sabe? Ultrapassaram. Então, se você for nessa porcentagem pequena, comparando com outro município, nós estamos bem. Agora, dentro da nossa perspectiva, a gente tem que melhorar muito ainda. Agora o quê que a gente percebe, por exemplo, que é um nó no nosso IDEB é essa

questão de distorção série/idade, entendeu? Acaba caindo porque nós temos um percentual de alunos grande ainda nessa distorção. Então, por exemplo, o ano que vem a gente já tá tentando implementar EJA diurno, que é onde você resgata esse aluno, né? Ele fica fora da sala regular, que ele já tá ali perdendo de ano com aquele aluno que é criancinha, ele já é, né? Maior, adolescente, então ele vai pra EJA diurna que tá dentro da faixa etária dele, né? Do próprio interesse dele também. Então, esse é um problema que a gente tem em relação ao IDEB que afeta muito, e a evasão escolar, né? Também, muitos alunos que saem pra trabalhar, pra colheita de cana ainda é a realidade de Campos, zona rural que tem aroeira, era até uma coisa que eu não conhecia, eu conheci quando trabalhava numa escola, né? Eles saem pra colheita de aroeira, a pesca, entendeu? Então, isso a gente tem esse problema ainda de evasão. Dentro da cidade também, aluno que não vai mesmo, que não quer.

Insistimos, então, em saber sobre o investimento mais adequado para a Educação melhorar. Ela explicou que:

Olha, em relação à distorção série/idade, por exemplo, nós temos um programa só pra isso, específico pra isso, que é o alfa e beto, né? É um trabalho específico pra isso, então tem esse investimento. O que a gente vai ter que fazer agora é aumentar esse trabalho, entendeu? Tentar captar mais alunos pra fazer essa correção. Com a EJA diurna também é outro investimento, uma coisa nova que não tem ainda que a gente vai implementar ano que vem pra mais uma estratégia, né? E outras de alfabetização que a gente tá fazendo um trabalho específico de alfabetização do G2 ao segundo ano, começa ano que vem, pra tentar também pegar a base, né? Fortalecer a base. O Pacto que é o PNAE também trabalha extremamente só com alfabetização. Então, tem várias estratégias, né?

Ela terminou dizendo que esse tem sido o maior foco da Secretaria e voltou a fazer as comparações entre municípios, afirmando que não dá para comparar por causa das 250 escolas que a Secretaria tem que gerir.

Conversamos também sobre a comunicação, quando ela mencionou as mesmas formas de comunicação já descritas anteriormente e revelou ainda que: “as escolas buscam muito a Secretaria, então tem essa abertura de vir aqui, conversar com a gente, conversar com a gerência, conversar com secretário, entendeu? Tem essa abertura”. E continuou dizendo que: “há uma hierarquia, não autoritária, mas de organização, né? Tem que ter planejamento, senão não funciona, né? Tendo já é difícil, né?”.

Para nós foi muito interessante e proveitoso conversar com essa diretora, bem assim com as supervisoras, para melhor compreendermos os processos decisórios na Educação campista e também o papel do líder profissional tanto na escola quanto na própria Secretaria.

Ao estudarmos as 11 características-chave, temos que a escola passa por vários processos e estes são interligados, mesmo tendo a sua realidade específica como a relatada por nós nessas duas características escolhidas para a pesquisa, sabemos que o processo é muito

mais profundo e envolve a todos, ultrapassando a obtenção de resultados como outros estudos procuraram fazer.

Ao obtermos as afirmações dessa diretora, muito nos chamou a atenção para o processo e a forma como estava constituído o líder na escola, bem como a forma como ele tinha possibilidades para desenvolver o seu trabalho e construir os objetivos e as visões dentro da sua própria escola, principalmente quando esse trabalhado tem que estar totalmente atrelado a uma realidade de Secretaria que esboça uma teoria adequada, porém com práticas na contramão do que se prega como vimos nas falas dos sujeitos da pesquisa.

Sammons (2008) apontou que “trabalho cooperativo, comunicação eficaz e objetivos compartilhados foram identificados como cruciais para todo tipo de organização de sucesso não somente para escolas (p.356)”. Se este deve ser o ambiente da escola, ele também deve ser o ambiente de uma Secretaria, e a coparticipação de todos não pode estar ligada apenas ao cumprimento de leis e o insucesso das escolas, assim como o sucesso também pode estar ligado aos processos de base, isto é, daqueles que estão na gerência primeira do processo escolar.

3.6. Triangulação metodológica dos dados obtidos

Foram três os instrumentos utilizados para a pesquisa. Nesse sentido, trazer os aspectos preponderantes entre as escolas é importante, uma vez que ambas mostraram traços próprios, assim como traços conflitivos. Dessa forma, nos quadros a seguir, apresentamos os aspectos convergentes e divergentes nos resultados arrolados pela metodologia utilizada.

3.6.1. Aspectos convergentes e divergentes obtidos na triangulação metodológica

A fim de esboçarmos os aspectos principais dos achados da pesquisa, no Quadro 1 elencamos aquilo que foi preponderante na triangulação dos dados e mostram convergência das opiniões dos sujeitos da pesquisa, isto é, opiniões tanto das diretoras quanto das orientadoras, supervisoras, gerente da SME e professores, bem como os alunos representantes de turma referentes aos aspectos relacionados a “liderança profissional e objetivos e visões compartilhados”, de ambas as escolas.

Quadro 1 – Aspectos convergentes obtidos na triangulação metodológica –Brasil, 2015

Aspectos	Diretoras	Orientadoras	Alunos	Secretaria
Líder firme e objetiva	X	X	X	X
Boa equipe de trabalho e alguns bons professores	X	X		X
Sentem falta da presença da família na escola	X	X	x	X
Professores costumam participar dos eventos, reuniões e outras atividades	X	X		X
Consenso	X	X		X
Um ambiente de aprendizagem	X	X	x	X
Projeto desenvolvido: o “Mais Educação” do Governo Federal	X	X	x	X
Métodos avaliativos de acordo com a SME	X	X		X
Acompanhamento dos professores pela SME	X	X		x
Adesão da maioria dos professores quanto às decisões	X	X		x
Dificuldades no estabelecimento das regras	X	X	x	x
Eventos comuns estabelecidos pelas diretrizes da SME	X	X		x
Elogios	X	X	x	x
Preparação dos alunos para a avaliação externa	X	X	x	
Professores, funcionários e gestão buscam contribuir	X	X	x	x
É obrigatório o consenso nas reuniões	X	X		x

Fonte: Elaboração própria a partir dos resultados da pesquisa.

Verificamos que a presença de alguns desses aspectos é recorrente nos dados obtidos a partir de todos os instrumentos utilizados no estudo. Entre os aspectos comuns encontrados, observamos que para os profissionais, nas escolas e na Secretaria Municipal, há uma boa equipe de trabalho, bem como alguns bons professores. Sobre as reuniões, todos procuravam chegar a um consenso, e a maioria dos professores procurava aderir às decisões tomadas. Os métodos avaliativos são estabelecidos de acordo com as diretrizes da SME, assim como o acompanhamento dos professores. O único projeto que vem sendo desenvolvido nas escolas é o “Mais Educação”, do Governo Federal.

De modo geral, todos disseram que sentiam falta da presença da família na escola; todos participavam dos eventos, reuniões ou outras atividades e havia um ambiente de aprendizagem, elogios, porém existia grande dificuldade de se estabelecer e fazer dar certo as regras nas escolas.

No Quadro 2, elencamos os aspectos preponderantes encontrados na triangulação dos dados, que mostraram a divergência das opiniões.

Quadro 2 – Aspectos divergentes obtidos na triangulação metodológica – Brasil, 2015

QUESTIONÁRIO	ENTREVISTAS	GRUPO FOCAL
Escolas A e B: professores se mostraram divididos nas opiniões em relação à SME	Escola A: líder centralizadora, poucos conhecimentos dos aspectos pedagógicos na escola Escola B: líder ligada aos aspectos pedagógicos	Escola A: aprendem nas aulas; faltam professores. Escola B: Aulas sempre iguais.
	Escola A: líder tem maior conhecimento dos aspectos administrativos da escola Escola B: líder tem maior conhecimento dos aspectos administrativos e pedagógicos da escola	Escola A: os alunos Não se sentem responsável pela escola, falta lazer e mais eventos. Escola B: Pouco responsável pela escolas; a escola é de todos; falta de lazer e mais eventos.
	Escola A: líder mais determinadora Escola B: líder mais observadora	
	Escola A: líder tem um papel fundamental no cumprimento de regras Escola B: líder contraditória quanto aos acompanhamentos de regras, prêmios e sanções	
	Escola A: professores se contagiam; colaboração da maioria Escola B: participação dos professores e alunos nos eventos; os alunos costumam voltar à escola por sentir saudades	
	Escola A: preocupação em seguir as diretrizes da SME Escola B: parceria com a Direção; se denominam como família	
	Escola A: a Direção exerce papel mais tarefeiro Escola B: a Direção exerce papel mais pedagógico, especialmente nos planejamentos	
	Escola A: a OP não conhece o PPP da escola; avaliação diferenciada da que é exigida pela SME Escola B: orientadoras costumam acompanhar os planejamentos e atividades dos professores	
	Escola A: alunos desmotivados e apáticos Escola B: os alunos são participativos e se sentem “donos” da escola	
	Escola A (supervisoras): SME - politicagem; reuniões constantes e um trabalho burocrático Escola B (supervisoras): SME - A SME aceita as decisões tomadas nas escolas	
	Escola A (supervisoras): SME - trabalho para atingir metas; a Secretaria não respeita as decisões da escola Escola B (supervisoras): SME - acatar e seguir as ordens; função de legalistas	
	Escola A (supervisoras): SME - processo avaliativ insatisfatório; não avalia a aprendizagem Escola B (supervisoras): as escolas conseguem desenvolver bem o seu processo avaliativo e, quando não o faz, a evasão é certa	
	Escola A (supervisoras): SME - regras difíceis de serem estabelecidas por causa da política Escola B (supervisoras): SME - Boa estrutura de trabalho da SME	

Fonte: Elaboração própria a partir dos resultados da pesquisa.

O Quadro 2 evidencia os resultados divergentes verificados na triangulação dos instrumentos utilizados. Dessa forma, no questionário aplicado aos professores encontramos aspectos divergentes no que tange às políticas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação, bem como a sua forma de gerir as escolas municipais. Também no Grupo Focal, os alunos se mostraram divididos em relação à forma como os professores atuavam, possibilitando ou não a aprendizagem deles.

Apenas nas entrevistas é que temos diferentes respostas quanto à atuação das diretoras. Começando pelas lideranças, temos diferenças marcadas nos aspectos da atuação profissional delas, ou seja, uma é mais tarefaira (Escola A) e a outra mais ocupada dos aspectos pedagógicos da escola (Escola B).

Também nas entrevistas nos disseram que os professores participavam dos momentos na escola, mas, entretanto, para que essa participação seja efetivada, algumas vezes é preciso fazer premiações. Encontramos também que há divergência com relação à forma como a Secretaria Municipal entende as decisões que são tomadas na escola. Por último, nas entrevistas também nos foi relatado que o processo avaliativo é insatisfatório e, por isso, não se pode afirmar que realmente o processo avalia a aprendizagem dos alunos. Entretanto, uma supervisora relatou que, quando o processo avaliativo não é bem desenvolvido, a evasão é certa.

Os dois quadros anteriores são importantes, trazem aspectos de convergência e divergência encontrados nas escolas. Sugerem-nos que ambas as escolas viviam conflitos e que tinham aspectos diferentes, mas também muitas questões próximas ou, mesmo, iguais, uma vez que são regidas pela SME de forma muito próxima e preponderante.

Foram poucos os apontamentos que nos permitiram entender questões muito destoantes nas escolas, a não ser pela atuação mais tarefaira da líder na Escola A, enquanto na Escola B a líder está mais ligada, preponderantemente, aos aspectos pedagógicos. Além da atuação mais conflitiva em relação à Secretaria Municipal de Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos compreender como as características-chave da eficácia escolar, “liderança profissional e objetivos e visões compartilhados”, têm atuado sobre o desempenho de duas escolas municipais localizadas na cidade de Campos dos Goytacazes, RJ. Assim, tivemos por objetivo compreender como esses elementos, estando presentes ou não, alteram os resultados obtidos pelas respectivas escolas e, mesmo estando presentes, se são suficientes.

Inicialmente, quando do contato com as Escolas A e B, verificamos que, em Campos dos Goytacazes, a presença da Secretaria Municipal de Educação é cotidiana e se faz por meio de várias diretrizes que toda a equipe escolar precisa seguir de um jeito ou de outro. Dessa forma, ampliamos nossa pesquisa de campo para entender o funcionamento e articulação estabelecida pelo órgão gestor, por meio de vários gerentes, supervisores e coordenadores de campo na escola.

Inferimos, assim, que ao se fazer presente por meio das várias diretrizes e reuniões mensais, a SME estabelece as normas que as escolas devem seguir e a escola, por sua vez, se vê dependente e, também, sem muitas condições para estabelecer um trabalho mais autônomo, pois constantemente é supervisionada e tem que prestar contas daquilo que lhe é exigido.

Com base nas análises realizadas no capítulo 4, em que nos propusemos a lançar o olhar para as ações dentro das Escolas investigada A e B, porém sob as lentes de nossos entrevistados, passamos a apontar nossas considerações sobre o trabalho desenvolvido. Apresentamos, nesse sentido, alguns entendimentos do que nos foi possível visualizar, por meio da análise dos depoimentos de nossos entrevistados, assim como de outras fontes, sendo elas os professores respondentes do questionário e os alunos participantes do grupo focal.

Iniciando nossas considerações sobre o aspecto obtido referentes à característica-chave “liderança profissional” e seus aspectos delineadores do que venha a ser um líder profissional, ou seja, alguém “firme e objetivo”, que promova um “enfoque participativo” e que seja “um profissional que lidera”.

Para a Escola A, observa-se a existência de uma liderança que contempla os três aspectos delineados anteriormente, uma líder firme e objetiva, que busca promover um enfoque participativo e, também, se mostrou claramente uma profissional que lidera. Isso se

deve à forma com a qual nos respondeu às questões, também pelas falas da orientadora pedagógica, as respostas dos professores ao questionário e, sobretudo, as afirmações feitas pelos alunos às temáticas propostas no grupo focal.

Sobre essa característica, algumas questões podem ser delineadas na Escola A, principalmente pelas orientações de Sammons (2008) sobre a importância de que o diretor seja conhecedor de todos os processos que a escola vivencia. Assim, ficou claro que, por serem bem divididas as atribuições da equipe gestora, especificamente entre a diretora e a vice-diretora, torna-se preocupante que a diretora, aquela que é responsável por dar início e manter o melhoramento, não tenha conhecimento dos processos pedagógicos, como ficou claro pela fala da própria diretora ao pedir o apoio da vice-diretora que, segundo ela, na escola é quem participa das reuniões pedagógicas.

Em relação à Escola B, observou-se que havia também uma liderança concreta, “firme e objetiva”, promovia um “enfoque participativo” e também era uma “profissional que lidera”. Apesar de estar na escola há mais de 30 anos, de acordo com Pam Sammons (2008), não é por ter um período longo de trabalho na mesma escola, sendo alguém mais antigo, que um diretor é eficaz; às vezes, esse tempo de trabalho pode atrapalhar e causar vícios.

Vale ressaltar que na Escola B a diretora estava mais atenta aos aspectos pedagógicos, esboçou interesse maior sobre esse aspecto e demonstrou maior conhecimento dos processos que a escola vivenciava, a exemplo do processo avaliativo, que julgou inferior à capacidade dos alunos e professores, além de pouco exigente, mas era uma diretriz estabelecida pela SME.

Essas observações só puderam ser feitas pelas confirmações dos professores ao responderem ao questionário aplicado e, também, pelas respostas dos alunos no grupo focal. Sobre os alunos, a única questão mais complexa a respeito da Direção que eles nos disseram e que não esteve em consenso com a fala da diretora diz respeito ao relacionamento entre ambos. Para os alunos, a diretora era ausente, isto é, não costumava visitá-los em sala, e eles preferiam conversar com a vice-diretora ou com um professor conselheiro, devido ao fato de a diretora ser muito brava, como ela mesma se autointitulava, o que provocava, por assim dizer, o afastamento dos alunos.

Constatamos, com base na literatura e na análise de nossos dados, que quanto à segunda característica-chave proposta na literatura: “objetivos e visões compartilhados”. A gestão da Escola A busca a “unidade de propósitos” em suas reuniões, como ficou estabelecido pelas diretoras, pela OP e pelos professores. Sobre a “prática consistente”, algumas questões se mostraram conflitantes, como a definição de regras, isto é, a gestão

estabelece uma regra e esta não é cumprida nem pelos professores e, muito menos, pelos alunos. Também, não há planejamentos elaborados em conjunto, assim como não cumprem na escola exatamente o que estabelece a diretriz sobre a avaliação proposta pela SME quanto à aplicação das provas. Sobre os eventos organizados pela vice-diretora, os alunos reclamaram da falta deles para a o segundo segmento.

Em relação aos professores, eles eram sempre os que decidiam as atividades e avaliações em sala de aula. Já, sobre o SAEB, alguns alunos disseram conhecer a avaliação, outros nunca tinham ouvido falar e os que conheciam admitiram não saber o conteúdo da prova quando a fizeram e, por isso, realizaram apressadamente, escolhendo qualquer questão.

Quanto ao último item dessa característica, a “participação institucional e a colaboração” foram comuns entre os entrevistados que citaram a ausência dos pais. Disseram também que, de modo geral, todos eram ouvidos pela Direção e, por fim, que o ambiente da Escola A proporcionava a aprendizagem. Entretanto, os alunos não se sentiam à vontade para falar com a Direção da escola; acreditavam que a Direção não dispunha de tempo para ouvi-los e, por isso, não procuravam por ela.

Interessante nesses aspectos é que, segundo a gestão e os professores, na escola se desenvolvia uma linguagem acessível e comum, porém, quando as analisamos sob as óticas dos alunos, vimos que as contradições eram grandes e isso poderia trazer consequências para o aprendizado na escola.

Vale ainda destacar que ficou muito claro quanto os aspectos relacionados ao bairro influenciavam na dinâmica da escola, da gestão, dos professores e dos alunos, provocando desconforto e inconstância na vida da escola como um todo. Inclusive, essa situação proporcionava à diretora problemas de saúde, como já mencionado.

Sob a mesma ótica, isto é, em relação aos “objetivos e visões compartilhados”, na Escola B a “unidade de propósitos”, de modo geral, era levada em consideração nas reuniões organizadas, de acordo com a OP da manhã, quando um professor se mostrava apático, sendo normalmente orientado a permanecer no grupo mais animado, para se animar também ou, mesmo, receber uma premiação, dependendo da situação proposta.

Quanto à “prática consistente”, assim como na Escola A, algumas questões foram complexas, a primeira dela foi não termos acesso ao PPP. A forma como mencionavam o documento a cada vez que solicitávamos para o nosso conhecimento nos pareceu estranha, como se houvesse sim o documento, porém, mais no intuito de constar a sua elaboração e, por isso, tão bem guardado que ninguém sabia aonde se encontrava.

Apesar de a gestão elogiar os professores, os alunos reclamavam das aulas vivenciadas. Disseram que as aulas eram sempre iguais e que faltava uma metodologia que os ajudasse a aprender mais. Além de se referirem às regras apenas como convenções, isto é, não são levadas a sério, e as punições de fato não ocorriam, além de ser tudo muito bagunçado. Sobre as avaliações, apesar de os alunos não conhecerem direito o SAEB, comentaram que costumavam fazer a prova inteira e com calma, referindo-se ao SAERJ.

Quanto à “participação institucional e à colaboração”, a gestão reclamou a falta da família, os professores afirmaram essa ausência no questionário e os alunos disseram que não percebiam a participação dos pais. Sobre a participação dos professores, tirando aqueles que normalmente não participavam como citado pela gestão, na Escola B havia maior colaboração e participação de todos. Para a diretora, os alunos que visitavam a escola após terem completado o Fundamental II, ao voltarem se diziam com saudades.

Quanto aos resultados produzidos pelas Escolas A e B no IDEB, no primeiro momento este revelou a posição de ambas entre as escolas municipais, ou seja, uma com bom desempenho e outra com pior desempenho. Porém, com o advento do SAEB em 2013 e os resultados divulgados em 2014, fomos informados de que a Escola A obteve melhor desempenho, ultrapassando a meta estabelecida; e a Escola B permaneceu com o mesmo resultado. Tanto a vice-diretora da Escola A quanto a OP da mesma escola, assim como a Diretora da Escola B, afirmaram ser esse um resultado do trabalho em equipe e do desempenho, principalmente, dos professores.

A partir deste estudo e das observações estabelecidas por nós, podemos conjecturar que a questão é mais delicada e que sobrepõe ao trabalho de equipe e, até mesmo, dos professores, pois, ao que nos pareceu, a Escola B, que obteve resultado melhor no IDEB, como nos informou a diretora, permaneceu com o seu trabalho normalmente, e a Escola A precisou “correr” atrás. O que nos intriga é que a meta estabelecida para todas as escolas é de 6,0 até 2022, e ambas as escolas estavam abaixo da nota 5,0, a Escola A abaixo de 4,0 e, portanto, o trabalho que deve ser estabelecido é bem mais amplo, como é a proposta para que uma escola seja eficaz. Quando pensamos nas 11 características-chave, encontramos uma proposta de trabalho para além dos resultados, mas que, quando empreendida em condições suficientes de qualidade, leva à escola a resultados superiores ao que é medido pelas agências nacionais e internacionais.

Ainda como considerações, um terceiro entendimento que extrapola as características-chave e que inicialmente mencionamos ao citarmos o nosso interesse na Secretaria Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes é que a literatura expõe desdobramentos que

extrapolam a forma de gerir demarcada pela Secretaria. De acordo com a literatura, cada escola tem a sua realidade e, por isso, precisa estabelecer diretrizes mais específicas para que seus processos ocorram com sucesso. Vários dos requisitos propostos por nós a partir dos itens desenhados para cada uma, as características estudadas não eram possíveis de serem pensados e organizados pela gestão, uma vez que esta se via atrelada ao processo gerencial da SME.

Outra questão latente e demonstrada pela grande maioria dos sujeitos da pesquisa foi a insatisfação com a forma como a Educação era gerida pela Secretaria. Além, é claro, da questão política que, apesar de estar amenizada, é muito corrente e determinante de situações e cargos como bem nos referenciou a supervisora da escola A.

Essa análise vem reforçar a nossa concepção de que a escola é um lugar em que são estabelecidos vários tipos de relação e que estes vão além da aprendizagem, mas que, ao contrário, a aprendizagem é resultado das relações e, portanto, dos vários processos ocorridos na escola. Além do mais, o diretor precisa estar atento para ser um mediador eficaz para tal situação.

Constatamos, com base na literatura e na análise de nossos dados, que os diretores, orientadores, professores, alunos, supervisores e Direção pedagógica encontravam-se inseridos em um processo de desenvolvimento profissional delicado e cheio de controvérsias, que não serão desfeitas facilmente sem um aprofundamento das ideias aqui propostas para além das duas características estudadas, visto que foram 11 características propostas, que trazem oportunidades para se pensarem e estudarem com maior clareza os processos escolares e, portanto, a Educação de Campos.

Quanto às características estudadas, “liderança profissional e objetivos e visões compartilhados”, percebemos que realmente são requisitos iniciais para a verificação da eficácia da escola, e seus aspectos são aplicáveis. São constatações importantes geradoras de muitas outras questões e possibilidades, que podem assegurar e manter o melhoramento da escola, como nos alertou Pam Sammons (2008).

Por fim, ao procurarmos compreender as características-chave das escolas eficazes, sob a ótica da gestão, ratificamos o nosso reconhecimento da relevância dos profissionais na posição que ocupavam e quanto eles poderiam ser agentes diretos e indiretos para que as escolas fossem chamadas de escolas eficazes para além dos resultados nas avaliações externas, mas muito mais por encontramos práticas consistentes, propósitos comuns, participação e colaboração.

Acreditamos, contudo, ter conseguido avançar na discussão e compreensão dos estudos sobre a eficácia escolar, já que no Brasil esses estudos ainda são recentes. Acreditamos também ser essa uma linha de pesquisa relevante para se compreender a realidade educacional estabelecida em Campos dos Goytacazes, a partir do aprofundamento dos processos educacionais nas escolas.

De modo geral, a ideia da pesquisa está justamente em demonstrar que, apesar de estarmos imbuídos numa perspectiva neoliberal, em que conceitos como eficácia e eficiência estão latentes, é possível utilizar os mesmos termos como auxiliares para a promoção educacional, uma vez que avaliar sempre foi um ato escolar que deve ser levado em conta, tanto educacional quanto estatisticamente.

As escolas analisadas também possuíam características próprias que poderiam propiciar melhor desempenho aos alunos, inserindo-os, dessa forma, em uma participação mais crítica e cidadã, indo para além da pura busca por resultados. Assim, os resultados que as escolas apresentaram e apresentarão serão mera consequência do que se vivencia em âmbito escolar. Tanto na escola A quanto na escola B, verificamos que a atuação das gestoras está configurada distintamente, mas, devido o fato de ambas as escolas serem supervisionadas constantemente pela SME, não há como determinar que muitos dos processos citados pela gestão estejam sendo desenvolvidos de modo muito diferente como, por exemplo, os projetos escolares que são estabelecidos pela secretaria e desenvolvidos ao mesmo tempo em todas as escolas municipais.

Deste modo, é importante destacar que as características analisadas nas escolas estudadas não dão respostas claras nem suficientes para entender as diferenças dos resultados do IDEB. Vale ressaltar também que, apesar de termos escolhido as características-chave estabelecidas por Sammons (2008), há que se considerar e lembrar, mais uma vez, que, no Brasil, Alves e Franco (2008) estabelecem cinco categorias associadas à eficácia escolar ligadas aos recursos escolares; a organização e gestão da escola; o clima acadêmico; a formação e salário docente e a ênfase pedagógica (p. 494). Isto significa que a gestão como ressaltada neste trabalho é um instrumento importante que contribui e tem a função de iniciar e dar continuidade à eficácia e ao melhoramento da escola, porém, sozinha, não traz em si a resposta única para o melhor ou pior desempenho da instituição. Há fatores interligados como os ressaltados pelos autores aqui no Brasil e também os fatores estudados por Sammons (2008), que, como dissemos, são onze características-chave e ambos são interligados.

Acreditamos que estudar a gestão escolar, pela sua importância enquanto espinha dorsal no processo educacional, foi de grande valia. Entendemos que este estudo surge com

luzes para a compreensão da educação pública da cidade a partir da gestão, o que leva a outras perguntas que possam responder melhor àquela que trouxemos, pois, como vimos, a partir da gestão, encontramos aspectos que denunciam uma realidade complexa vivenciada em Campos, mas que ainda não responderam à questão. Entendemos que a gestão das escolas aportou indícios e que, por isso, é necessário que hajam outras pesquisas que esclareçam mais e melhor o processo educacional de Campos, o qual, ao longo dos anos, vem demonstrando-se tão complexo e, por isso mesmo, pouco eficaz.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Políticas contemporâneas e avaliação educacional. In: LIMA, L.; AFONSO, A. J. **Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo**. Porto: Afrontamento, 2002. p. 111-123.
- ALVARADO, R. P. B. **Exploring effective secondary schools in challenging contexts: a study in two chilean regions**. BA, Med, 2012.
- ALVES, M. T. G. FRANCO, C. A pesquisa em Eficácia Escolar no Brasil: Evidências sobre o Efeito das escolas e fatores associados a eficácia escolar. In: **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- AZEVEDO, F. *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959) Fernando de Azevedo... [et al.]**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p.
- BONAMINO, A. **Tempos de avaliação educacional: o Saeb, seus agentes, referência e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/47883>>. Acesso em: 20 Abr. 2015.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOTO, C. Na revolução francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de condorcet. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 735-762, Set. 2003.
- BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 21 Dez. 2014.
- BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/19394.htm>>. Acesso em: 21 Dez. 2014.
- BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

DELFINO, J. **Rosinha**: Gratificação para escola que atingir meta do Ideb. Disponível em: <http://www.campos.rj.gov.br/exibirNoticia.php?id_noticia=20160>. Acesso em: 7 Dez. 2014.

DOURADO, L. F. (Org.). **Políticas e gestão da Educação no Brasil**: novos marcos regulatório. São Paulo: Xamã, 2009. 192 p.

FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 1996.

G1 Educação. **Estudantes brasileiros ficam em último em teste de raciocínio**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/04/brasil-fica-entre-ultimos-em-teste-para-estudantes-resolverem-problemas.html>>. Acesso em: 5 Jan. 2015.

GOLDSTEIN, H.; WOODHOUSE, G. Pesquisa sobre eficácia escolar e Políticas Educacionais. In: **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetória. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

GOLDENBERG, M. Objetividade, representatividade e controle de BIAS na pesquisa qualitativa. In: GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1999. p. 44-52.

GRAY, J. Desenvolvendo métodos de valor agregado para avaliação da escola. As experiências de três autoridades educacionais locais. In: **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetória. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS – IBGE. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=330100&search=rio-de-janeiro|campos-dos-goytacazes|infogr%EFicos:-dados-gerais-do-munic%EDpio>>. Acesso em: 28 Mar. 2015.

LUCKESI, C. C. **Prática educativa**: processo versus produto. ABC EDUCATIVO, nº 52, p. 20 e 21, Dez. 2005-Jan. 2006. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/textos/abc_educatio/abceducatio_52_processo_educativo_pratica_versus_produto.pdf>. Acesso em: 12 Mar. 2014.

MACHADO, C. Impactos da avaliação externa nas políticas de gestão educativa. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 11, n. 1, 2013.

MADAUS, G. G.; AIRASIAN, P. W.; KELLAGHAN, T. Insumos escolares, processo e recursos. In: **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetória. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

MAZZOTI, A. J. A.; GEWANDSNAIDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Como melhorar seu Ideb**. Disponível em: <http://www.educacao.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=273&Itemid=345>. Acesso em: 27 Abr. 2014.

_____. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 26 Set. 2012.

MONTANDO, C. E. **Políticas Sociais Estatais e “terceiro setor”**: o projeto neoliberal para a atual resposta à questão social. Rio de Janeiro: Escola de Serviço Social – UFRJ, p. 11-12, Abr. 2002.

MORIN, E. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da. (Org.). **Para navegar no século XXI**. Porto Alegre: Suçoma/Edipucrs, 2000.

MORTIMORE, P. *et al.* A busca pela eficácia. Por que fazer um estudo das escola primárias? In: **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetória. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

PERONI, V. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. **RBP AE**, n. 2, v. 25, p. 285-300, Maio/Ago. 2009. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Yqh8wv4viScJ:seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19498/11322+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 20 Abr. 2015.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, J. C. P.; PEDLOWSKI, M. A. Estado e programas municipais de habitação popular em Campos dos Goytacazes (RJ). In: **Análise social**, v. 204, xlvii (3), 2012.

PARENTE, J.; PARENTE, C. (Org.). **Políticas, gestão e financiamento da educação**. São Cristovão, RJ: Editora UFS, 2008.

PEREIRA, L. C. B. **A reforma do Estado dos anos 90**: lógica e mecanismo de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1998.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C.; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulasses entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. Campinas: **Educ. Soc.**, v. 30, n. 108, p. 761-778, Out. 2009.

PERRENOUD, P. A avaliação dos estabelecimentos escolares: um novo Avatar da ilusão científica? In: **Ideias (Fundação para o Desenvolvimento da Educação, São Paulo, Brasil), “Sistemas de Avaliação Educacional”**, n. 30, p. 193-204, 1998.

REYNOLDS, D.; TEDLLIE, C. Os processos da eficácia escolar. In: **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetória. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

REYNOLDS, D *et all.* Conectando a Eficácia e o Melhoramento Escolar. In: **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetória. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

RUTTER, M. *et all.* Estudos anteriores. In: **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetória. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

RUTTER, M. *et al.* Frequência, comportamento e desempenho dos alunos. In: **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetória. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

SHIROMA, E.; MORAES, M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SAMMONS, P.; BAKKUM, L. **Effective schools, equity and teacher effectiveness: a review to the literature**, v. 15, n. 3, Dez. 2011.

SAVIANI, D. O. Plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, Out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 Maio 2015.

SOUZA, C.; CARVALHO, I. M. M. de. Reforma do Estado, descentralização e desigualdades. **Lua Nova**, n. 48, p. 187-212, 1999.

TORRECILLA, F. J. M. Una panoràmica de la investigaci3n ibero-americana sobre Eficàcia Escolar. **REICE**, v. 1, n. 1, 2003.

WILLMS, J. A estimac3o do Efeito Escola. In: **Pesquisa em eficàcia escolar: origem e trajet3ria**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

ANEXOS

ANEXO 1

**UENF**

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro



**Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais
Laboratório de Estudos do Espaço Antrópico
Instrumento de coleta de dados
Pesquisa 2014**

As características-chave para a eficácia Escolar em Campos dos Goytacazes, RJ: um estudo comparativo entre escolas de alto e de baixo desempenho no SAEB.

ROTEIRO DE ENTREVISTA – DIREÇÃO ESCOLAR**Entrevista número:****Pesquisador:** _____**Data:** ____/____/____**Local da aplicação:** _____**Entrevistado (a):** _____**Temática: Liderança profissional****Informações Pessoais**

- 1) Há quanto tempo é diretor da escola? Como foi o processo de sua escolha para diretor dessa escola?
- 2) Você está contente com a maneira como exerce a Direção? Quais são as suas maiores realizações? Quais são as suas maiores frustrações?
- 3) Das pessoas que trabalham com você, quais são as que mais contribuem? Há uma distribuição das responsabilidades?

Secretária de Educação

- 4) Você mantém uma relação com a Administração pública? Se sim, como você se posiciona no dia a dia?
 - 4.1. Você é chamado para reuniões periódicas na Secretaria de Educação?
 - 4.2. Qual a periodicidade das reuniões na Secretaria de Educação?
 - 4.3. Quais são os assuntos mais frequentes apresentados pela Secretaria de Educação?
 - 4.4. Quando você tem assuntos que julga importante, como você faz para que eles cheguem à Secretaria de Educação?
 - 4.5. Qual foi a principal discussão pedagógica de que você participou na Secretaria?
 - 4.6. Estas discussões pedagógicas são repassadas na escola? De que forma?

Reuniões escolares

5) Na escola, vocês organizam reuniões (planejamentos, organização para eventos, conselho escolar, reuniões de pais)? Quais?

5.1. Você percebe um clima bom quando ocorrem essas reuniões? Você percebe o envolvimento de todos com proposições de ideias e acolhida da ideia do outro?

5.2. Você percebe também um clima de elogio, incentivo entre vocês?

Relações internas e acompanhamento dos professores

6) Como são escolhidos os professores e funcionários da escola? Existe algum acompanhamento para eles? Quem faz esse acompanhamento?

6.1. Como você procura acompanhar os funcionários e professores? De que forma o faz?

6.2. Quanto aos alunos, você acha importante construir uma boa relação com eles? Se sim, como você estabelece essa relação?

6.3. Pensando nas suas relações com os professores e funcionários da escola, como essas relações são construídas no dia a dia?

6.4. Você consegue perceber se os professores têm expectativas sobre o trabalho que desenvolvem na escola?

6.5. Você conhece o trabalho que eles desenvolvem? Como eles são feitos?

6.6. Em quais momentos você acha importante elogiar sua equipe?

6.7. Você percebe um trabalho que os professores e funcionários procuram motivar e encorajar os alunos? Como você percebe isso?

6.8. Você também procura motivar e encorajar os alunos?

Relações externas

7) Por ser uma escola municipal, vocês recebem muitas visitas de agentes de bairro, políticos, propagandistas? Como os recebem?

7.1. A escola participa de algum projeto externo?

7.2. A comunidade participa na escola? Quem são os que mais participam das famílias dos alunos?

7.3. Você acha que eles gostam de participar? Acha importante incentivá-los?

7.4. Eles se interessam pelas avaliações externas que os alunos fazem?

7.5. Vocês falam para os pais sobre as avaliações externas e internas? E entre vocês, há conversas sobre essas avaliações?

7.6. A escola realiza eventos? Quais são esses eventos? Como eles ocorrem?

7.7. Os alunos participam? E os professores e funcionários? De que forma?

Programa de trabalho

8) De acordo com as suas observações, como você explicaria o programa de trabalho desenvolvido por vocês?

8.1. É importante avaliar esse programa, com qual periodicidade?

8.2. Você identifica uma estrutura de trabalho na escola? Todos participam dela, inclusive os alunos?

Temática: Objetivos e visões compartilhados

Projeto Político Pedagógico

- 1) O Projeto Político-Pedagógico é um documento com diretrizes muito importantes, não é? Vocês tem um? Como foi construído?
 - 1.1. Quem participou na construção do projeto?
 - 1.2. Há um acompanhamento das atividades estabelecidas no Projeto?

Ambiente escolar

- 2) As reuniões são momentos importantes na escola, você acha que as que ocorrem aqui na escola têm trazido resultados para o andamento do trabalho? Como você costuma conduzir as reuniões?
 - 2.1. Procuram chegar há algum consenso? E quando não conseguem, como resolvem?
 - 2.2. Você consegue perceber na escola um ambiente de trabalho em que os propósitos são os mesmos, há uma linguagem comum entre vocês?
 - 2.3. Essa linguagem proporciona a formação de uma proposta única que direcione à filosofia estabelecida no Projeto Político-Pedagógico?
 - 2.4. Todos procuram compartilhar ideias, aderir o que ficou decidido em reuniões ou planejamentos?
 - 2.5. Além das ideias, você percebe um clima de cooperação na equipe? E os que são mais apáticos, procuram envolvê-los?
 - 2.6. Você acredita que todos, inclusive os alunos, se sentem parte da escola pela maneira como participam dos momentos?
 - 2.7. Você sente que o ambiente escolar auxilia na aprendizagem dos alunos?

Avaliação escolar

- 3) O tempo todo somos convidados a pensar na avaliação escolar, o processo avaliativo está em foco, como ocorre o processo avaliativo aqui na escola?
 - 3.1. Você acha importante que a escola desenvolva bem esse processo? De que forma?

Avaliação escolar

- 4) Na escola há sempre muitas regras, você acha que aqui na escola há muitas regras? Você pode exemplificar?
 - 4.1. É importante que essas regras sejam bem desenvolvidas e claras na escola? Todos concordam com elas?
 - 4.2. E quando elas são quebradas, como procuram resolver?

A comunicação na escola

- 5) Para uma boa comunicação, às vezes precisamos usar de meios que possibilitem para que todos visualizem. Quais as formas de se comunicar aqui na escola?

ANEXO 2



Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais
Laboratório de Estudos do Espaço Antrópico
Instrumento de coleta de dados

Pesquisa 2014:

As características chave para a eficácia Escolar em Campos dos Goytacazes – RJ: um estudo comparativo entre escolas de alto e baixo desempenho no SAEB.

Este questionário é completamente voluntário. Suas respostas são sigilosas e o seu nome não será associado a elas.

Questionário Nº:

Pesquisador: _____

Data: ____/____/____

Local: _____

I - IDENTIFICAÇÃO

1) Sexo: (1) Feminino (2) Masculino	3) Qual a sua cor? (1) Branca (2) Preta (3) Parda (4) Amarela (5) Indígena
2) Idade: _____	

II - FORMAÇÃO

4) Qual a sua formação? (1) 2º grau completo (2) 3º grau completo (3) 3º grau incompleto	5) Você estuda como aluno regular atualmente? (1) Sim. Qual curso: _____ (2) Não.	6) Como você realizou ou realiza esse curso superior? (Múltipla Escolha). (1) Presencial. (2) Semipresencial. (3) A distância.
7) O seu curso superior é ou foi realizado em instituição (Múltipla Escolha). (1) Pública federal. (2) Pública estadual. (3) Pública municipal. (4) Particular. (5) Pública e particular.	8) Você faz ou fez algum curso de pós graduação? (1) Sim. (2) Não -> vá para a questão 10.	9) Dentre as modalidades de cursos de pós-graduação a seguir, assinale a opção que corresponde ao curso de mais alta titulação que você completou ou está cursando. (1) Especialização (mínimo de 360 horas). (2) Mestrado. (3) Doutorado.

III - TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

10) Qual é a sua situação funcional nesta escola. (1) Contratado integral (40h). (2) Contratado parcial (20h). (3) Aprovado em concurso. (4) Voluntário. (5) Outro: _____	11) Há quantos anos completos você é docente? _____
	12) Qual a sua carga horária semanal de trabalho? (incluir todas as instituições de ensino em que você trabalha). _____

IV - CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS

13) Qual a sua renda familiar líquida mensal? _____	14) Quanto tempo, em minutos, você gasta para chegar a seu local de trabalho: _____
15) Qual é o seu meio de transporte para ir ao trabalho: (1) Carro. (2) Moto. (3) Ônibus. (4) Bicicleta. (5) A pé. (6) Outro: _____	16) Quantas pessoas moram em sua casa incluindo você? _____

Abaixo estamos apresentando uma série de frases afirmativas e negativas sobre o cotidiano desta escola.
Por favor, diga-nos se você: concorda muito; concorda; não concorda, nem discorda; discorda; discorda muito.

	Concorda muito	Concorda	Não concorda, nem discorda	Discorda	Discorda muito
17) Em minha escola a administração realiza sempre reuniões em que todos podem manifestar-se livremente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18) Todos os funcionários, mantendo ou não, uma boa relação com a administração, são ouvidos quando se pronunciam sobre as questões do cotidiano escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19) A direção preocupa-se em saber a opinião de todos os professores (as) sobre o desenvolvimento dos trabalhos na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20) A secretaria de educação respeita as decisões que são aprovadas pela direção da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21) Os (as) professores (as) da escola têm acesso direto à Secretaria de Educação do Município.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22) Eu, enquanto professor (a), sinto-me completamente representado pela direção atual dessa escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23) Eu, enquanto professor(a), sinto-me completamente representado pela atual secretária de educação do município.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24) Eu, enquanto professor(a), acredito que as políticas pedagógicas apontadas pela secretaria de educação são aquelas que realmente necessárias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25) A escola tem uma participação ativa nas atividades da comunidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26) A escola sempre promove eventos para que a comunidade participe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27) Os eventos da escolas nem sempre estão ligados aos interesses dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28) A maioria dos pais ou responsáveis pelos alunos (as) participam das reuniões convocadas pela escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29) Os pais ou responsáveis pelos meus alunos (as) são, em sua maioria, participantes e interessados na vida escolar de seus filhos (a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30) Os pais ou responsáveis são incentivados por essa escola a participarem da vida escolar de seus filhos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31) Os pais ou responsáveis tem conhecimento sobre o processo avaliativo desenvolvido na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32) Há reuniões periódicas em minha escola para discutir questões pedagógicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33) Nas reuniões da escola nunca conseguimos resolver as questões propostas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34) Há reuniões periódicas em minha escola para discutir questões administrativas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Concorda muito	Concorda	Não concorda, nem discorda	Discorda	Discorda muito
35) Há reuniões para discussão a respeito dos resultados obtidos no Ideb.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36) Eu, enquanto professor (a), procuro motivar e engajar os(as) alunos(as) para os estudos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37) Os funcionários da escola (cantina, secretária, zelador, etc) motivam os alunos para seu engajamento aos estudos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38) Eu, enquanto professor (a), sempre tenho expectativas boas sobre o trabalho que desenvolvo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39) Eu, enquanto professor (a), não acho necessário discutir com os meus alunos a maneira como avalio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40) Eu, enquanto professor (a), acredito que é importante elogiar e receber elogios do colégio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41) Não acho necessário compartilhar com os colegas ou coordenação a forma como desenvolvemos o trabalho pedagógico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42) Eu, enquanto professor (a), sempre defino todos os momentos em sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43) Eu, enquanto professor (a), acho que é sempre bom ouvir o que os alunos têm a dizer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44) Eu, enquanto professor (a), tive acesso e conheço as orientações que estão contidas no Projeto Político Pedagógico da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45) Na minha escola, as reuniões são sempre produtivas e todos chegam a um consenso em que todos acatam as decisões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46) Enquanto professor (a) percebo que a linguagem desenvolvida na escola é sempre muito clara.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47) Quando há eventos na escola, percebo que todos cooperam nos trabalhos desenvolvidos porque se sentem parte da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48) O ambiente da escola propicia a aprendizagem dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49) Na minha escola, quando ocorre alguma situação de quebra de regras, as decisões tomadas são sempre muito claras e objetivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50) As regras desenvolvidas na escola não são eficientes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51) Na minha escola, todos – professores, alunos, funcionários – sempre concordam com as regras estabelecidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52) Os alunos desta escola sempre são atendidos pela direção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53) Os professores desta escola sempre são atendidos pela direção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54) Quando penso na maneira como ocorre a comunicação na minha escola, percebo que ela ocorre, de forma clara e objetiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>