



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ALINE MARIA GOMES LIMA

**FATORES ASSOCIADOS À EFICÁCIA ESCOLAR: ESTUDO DE INSTITUIÇÕES
EDUCACIONAIS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA – CE.**

FORTALEZA

2012

ALINE MARIA GOMES LIMA

FATORES ASSOCIADOS À EFICÁCIA ESCOLAR: ESTUDO DE INSTITUIÇÕES
EDUCACIONAIS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA – CE.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola

FORTALEZA

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

- L696f Lima, Aline Maria Gomes.
Fatores associados à eficácia escolar: estudo de instituições educacionais públicas municipais de Fortaleza – CE / Aline Maria Gomes Lima – 2012.
121f.: il, enc.; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.
Área de Concentração: Avaliação Educacional.
Orientação: Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola.
1. Escolas municipais – Organização e administração – Avaliação – Fortaleza (CE).
2. Sistemas de escolas municipais – Avaliação – Fortaleza (CE) 3. Eficácia no ensino – Avaliação – Fortaleza (CE). 4. Rendimentos escolar – Avaliação – Fortaleza(CE). 5. Professores do ensino fundamental – Avaliação – Fortaleza(CE) I. Título.

CDD 372.126098131

ALINE MARIA GOMES LIMA

FATORES ASSOCIADOS À EFICÁCIA ESCOLAR: ESTUDO DE INSTITUIÇÕES
EDUCACIONAIS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA – CE.

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
Brasileira da Universidade Federal do Ceará
como requisito para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Aprovada em: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Sueli Maria de Araújo Cavalcante
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Sofia Lerche Vieira
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Aos meus pais, Francisco Oliveira Lima e a
minha mãe, Francisca Gomes, pela dedicação
e incentivo desde os primeiros anos de vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, que tudo permite.

À minha família, pelo incentivo em todas as horas.

Ao meu esposo, João Hugo Silva Júnior, pelo apoio, cooperação e companherismo nos momentos mais difíceis.

Ao Professor Dr. Wagner Bandeira Andriola pela orientação segura e constante no desenvolvimento deste trabalho.

Às professoras Sofia Lerche Vieira e Sueli Maria de Araújo Cavalcante por participarem da banca de defesa da pesquisa pelos direcionamentos deste trabalho.

Aos professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, em especial aos professores do curso de Pós-Graduação que tanto contribuíram para a minha formação intelectual durante a minha caminhada.

Ao professor Nicolino Trompieri Filho, pelas horas dedicadas, pelos conhecimentos adquiridos e pela formação humana que tem dado com seu exemplo de generosidade em compartilhar seus conhecimentos.

Aos colegas de turma 2010.2, em especial, à Luiza Hermínia Brilhante e à Wirla Risany Lima Carvalho pelas trocas de experiências, pelas leituras compartilhadas, pelo crescimento pessoal e profissional.

À Prefeitura Municipal de Fortaleza que permitiu a realização da pesquisa em suas unidades escolares.

A todos os professores, coordenadores, supervisores, diretores e vice-diretores que participaram desta pesquisa, contribuindo para melhor conhecer os contextos escolares.

“Ai de nós, educadores, se deixarmos de sonhar sonhos possíveis. (...) os profetas são aqueles ou aquelas que se molham de tal forma nas águas da sua cultura e da sua história do seu povo, que conhecem o seu aqui e o seu agora e, por isso, podem prever o amanhã que eles mais do que adivinham, realizam.”

(Paulo Freire)

RESUMO

Conhecer as especificidades que compõem cada cultura escolar e os fatores diretamente relacionados e que influenciam na aprendizagem dos alunos, tornam-se cada vez mais fundamental para promover ações à gestão na busca de uma educação de qualidade. A necessidade de responder e de entender esses contextos tão complexos ensejou estudos específicos voltados para a dinâmica escolar, relacionados com a composição social da escola, com base no conceito de escola eficaz. O objetivo geral deste trabalho foi investigar as características relacionadas ao clima interno, liderança administrativa e pedagógica, grau de abertura da escola e a estrutura física e organizacional de escolas públicas municipais de Fortaleza com altos e baixos desempenhos no Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará – SPAECE. Como objetivos específicos, propõem - se: a) diagnosticar as escolas de alto e baixo desempenho no SPAECE, nas quatro características observadas; b) comparar as escolas, subdivididas em dois grupos de altos e baixos desempenhos; c) Propor sugestões, nas quatro características observadas, para as escolas com baixos desempenhos. Para a realização deste estudo, empreendeu-se revisão bibliográfica, privilegiando eixos teóricos e pesquisas acerca da história da avaliação e dos vários modelos e a implementação das avaliações em larga escala pelo Brasil e, em particular, no Ceará; a origem, história, definição e aplicação do conceito de eficácia, o uso do conceito na América Ibérica e no Brasil. Esta pesquisa, de natureza qualiquantitativa, descritiva, foi realizada com 12 escolas públicas municipais de Fortaleza. Os dados foram coletados mediante questionários fechados, aplicados ao grupo gestor e aos professores. A análise de dados, com o suporte do *Software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), possibilitou o estudo quantitativo, para posterior análise qualitativa. Os resultados revelaram que o grupo de escolas com altos rendimentos possui maior homogeneidade, capacidade de unidade, liderança, união, motivação e comprometimento, superação das dificuldades advindas inclusive da falta de uma estrutura física que propicie a realização de um trabalho de qualidade. A realização da pesquisa demonstrou a importância dessa temática, pois ensejou conhecer particularidades das escolas com baixos e altos resultados no SPAECE e propor ações eficazes, contribuindo para melhorar a educação cearense.

Palavras-chave: Avaliação Educacional. Eficácia Escolar. Gestão Escolar.

ABSTRACT

Know the specifics that make-up each school culture, the factors directly related and influence on student learning has become increasingly important to promote management actions of management in search of a quality education. The need to address and understand these contexts as complex generated specific studies focused on the dynamics school. Related to the social composition, from the concept of the school effectiveness. The aim this study was to investigate the characteristics related to indoor climate, administrative and educational leadership, openness of the school and the physical and organizational structure of public school of Fortaleza, with high and low performers in the Permanent System of Basic Education of Ceará – SPAECE. How specific objectives we propose: a) To diagnose the schools of high and low performance in SPAECE, in the four features observed; b) To compare the schools divided into two groups: of high and low performers; c) To propose some suggestions in the four characteristics observed for schools with low performance. For realization this study, we undertook a literature review covering theoretical axes about the history and evaluation of various models and implementation and models assessments large scale. For Brazil and the Ceará; the Origin, history, definition and application of the concept of efficiency in Iberian America and Brazil. We high light some factors, they are: The internal environment; teaching and administrative leadership; degree of opening of the school and physical structure and organizational. This research, in nature whether qualitative and quantitative, descriptive, was conducted in twelve schools publics of Fortaleza. The data were collected across of closed questionnaires, applied to management group and the teachers. The analysis of data with the support of software package statistical for the social sciences (SPSS), made possible the quantitative study, for further qualitative analysis. The results revelead that the groups of schools with high incomes have greater homogeneity, ability to drive, leadership, unity, motivation and commitment, overcoming of difficulties, arising from lack of physical facilitates structure, that provides the facilitates achievement of quality work. The research showed the importance of this topic, because nurture meets to know the particulates of schools with low and high results in SPAECE and propose effective actions, helping to improvise the education of Ceará.

Keywords: Assessment Educational. Effectiveness School. Management School.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Representação gráfica dos fatores da variância explicada.....	72
-------------	---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Média de proficiência de cada escola pesquisada, conforme a SER, nas disciplinas Português e Matemática.....	66
Tabela 2 -	Função que ocupa	68
Tabela 3 -	Sexo.....	68
Tabela 4 -	Nível de escolaridade.....	69
Tabela 5 -	Tempo de exercício na função.....	69
Tabela 6 -	Tempo em que trabalha na escola.....	70
Tabela 7 -	Teste de KMO.....	71
Tabela 8 -	Variância explicada.....	72
Tabela 9 -	Coeficiente de Cronbach (α) do instrumento. N= 25.....	73
Tabela 10 -	Coeficiente de Cronbach (α) para o fator 1. N = 10.....	73
Tabela 11 -	Coeficiente de Cronbach (α) fator 2. N = 7.....	73
Tabela 12 -	O coeficiente de Cronbach (α) fator 3. N = 5.....	73
Tabela 13 -	O coeficiente de Cronbach (α) fator 4. N = 2.....	74
Tabela 14 -	Há respeito nas relações de trabalho em sua unidade escolar.....	75
Tabela 15 -	Você se sente motivado para ir além das responsabilidades exigidas pela sua função.....	76
Tabela 16 -	Os valores da escola são claros.....	76
Tabela 17 -	Você se sente a vontade para expressar ideias, pensamentos e opiniões no seu ambiente escolar.....	77
Tabela 18 -	Quando eu solicito, obtenho o apoio das pessoas no ambiente escolar.....	78
Tabela 19 -	As relações no seu ambiente escolar são centradas nos interesses coletivos.....	78
Tabela 20 -	Nessa escola, as pessoas são comprometidas com o trabalho.....	79
Tabela 21 -	Existe cooperação e comprometimento dos membros da escola quando algum projeto é sugerido e aplicado.....	80
Tabela 22 -	A relação entre líderes e liderados favorece o desenvolvimento do seu trabalho.....	81
Tabela 23 -	Os líderes de sua unidade escolar aplicam critérios iguais para todos.....	81
Tabela 24 -	A interação com as pessoas da gestão escolar é fácil e constante...	82
Tabela 25 -	Os gestores da unidade escolar favorecem a criatividade e a inovação.....	83

Tabela 26 -	Os gestores da unidade escolar lhe estimulam a dar o máximo em seu trabalho.....	84
Tabela 27 -	Os gestores da unidade escolar reconhecem quando realiza um bom trabalho ou presta um serviço de qualidade.....	84
Tabela 28 -	Você concorda com a forma como os gestores da unidade escolar conduzem a equipe, em busca de metas e objetivos.....	85
Tabela 29 -	As informações são transmitidas no tempo necessário para executar as ações.....	86
Tabela 30 -	Os meios e ferramentas utilizados para transmitir as informações são eficazes.....	86
Tabela 31 -	A comunicação informal tem gerado conflitos na unidade escolar.	87
Tabela 32 -	A estrutura física de sua unidade escolar atende as necessidades para o desenvolvimento dos trabalhos.....	88
Tabela 33 -	A estrutura física é motivo para gerar conflitos na sua unidade escolar.....	89
Tabela 34 -	A comunidade escolar reconhece os gestores escolares como autênticos líderes.....	90
Tabela 35 -	Com que frequência os pais vêm à escola resolver problemas relacionados com comportamento dos filhos (a).....	91
Tabela 36 -	Com que frequência os pais vão à escola para discutir um problema de interesse da comunidade escolar.....	91
Tabela 37 -	A escola consulta a opinião dos pais para tomada de decisões relacionadas a atividades escolares (horário de reuniões, festividades, etc).....	92
Tabela 38 -	A família comparece voluntariamente à escola sem convocação....	93
Tabela 39 -	Itens e valores de pesos calculados.....	94

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 AVALIAÇÃO E ESCOLA EFICAZ.....	25
2.1 Percurso histórico das abordagens da avaliação.....	25
2.2 Origem e história do conceito de escolas eficazes.....	30
2.3 Conceito de Eficácia.....	36
2.4 Estudos sobre a eficácia desenvolvidos na América Ibérica e no Brasil.....	42
2.4.1 Contexto brasileiro.....	45
3 COMPOSIÇÃO SOCIAL DAS ESCOLAS E AS CARACTERÍSTICAS INVESTIGADAS.....	50
3.1 Fatores intraescolares: composição social das escolas.....	50
3.2 Características da composição social das escolas.....	54
3.2.1 Clima interno.....	55
3.2.2 Liderança administrativa e pedagógica.....	57
3.2.3 Grau de abertura da escola.....	59
3.2.4 Estrutura física e organizacional.....	60
3.3 Objetivo Geral.....	61
4 MÉTODO.....	62
4.1 Natureza do estudo.....	62
4.2 Procedimentos e caracterização da população.....	65
4.2.1 Universo.....	66
4.2.2 Caracterização da Amostra.....	67
4.2.3 Sujeitos da pesquisa.....	67
4.2.4 Instrumento utilizado.....	70
4.2.5 Análise métrica do questionário.....	71
4.2.6 Procedimentos para a coleta dos dados.....	74
4.2.7 Apresentação dos dados.....	74
4.2.8 Análise dos dados.....	96
4.2.8.1 Categoria 1 - Liderança administrativa e pedagógica.....	96
4.2.8.2 Categoria 2 - Clima interno.....	103
4.2.8.3 Categoria 3 - Grau de abertura da comunidade à escola.....	108
4.2.8.4. Categoria 4 - Estrutura física e organizacional.....	110

5 CONCLUSÃO.....	113
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICES.....	120
Apêndice A – Questionário da pesquisa aplicado nas escolas do Município de Fortaleza	121

1 INTRODUÇÃO

O tema central desta dissertação é o estudo de fatores associados à eficácia de escolas municipais de Fortaleza, voltada para conhecer os contextos escolares. A escolha do assunto desta pesquisa nasceu de experiências, descobertas, conflitos, estudos e reflexões que acompanham nossa vida profissional e acadêmica.

A avaliação está sempre presente na vida das pessoas, desde a escolha simples de uma comida, música ou roupa. Assim também como acontece com as aprendizagens, a avaliação perpassa todo o processo, preocupando-se com as primeiras concepções, perpassando a constituição de conceitos até a avaliação de toda a aprendizagem, do curso ou programa e das instituições de ensino.

Apesar de estar presente em todos os percursos da aprendizagem, a avaliação ainda é considerada algo subjacente à aprendizagem e, por causa disso, as instituições de ensino superior negligenciam uma formação sobre o tema, nos cursos de graduação, muitas vezes não sendo tema de nenhuma disciplina, seminário ou discussão teórica que fundamente tais práticas de avaliação, contribuindo com uma cultura avaliativa ultrapassada e voltada apenas para verificação de aprendizagem por meio de testes de desempenho.

Ao longo da história da avaliação, dos modelos avaliativos propostos, foi possível perceber que a avaliação foi ampliada e orientada para diversos setores e utilizada para subsidiar diversas ações educacionais, desde relacionadas às práticas de ensino, aprendizagens, gestão, materiais pedagógicos, dentre outros.

Buscando compreender melhor como ocorriam as relações entre práticas pedagógicas, aprendizagens e avaliações, iniciamos o interesse pelo tema da avaliação e suas implicações para a educação. Ainda na graduação, durante a monitoria na disciplina Didática Geral, do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC), no ano de 2002, mediante a observação das relações em sala de aula, dos embates entre alunos e professor, dos caminhos percorridos pela turma para a definição da melhor forma de avaliação dos alunos, ficou evidente a importância da função dos procedimentos avaliativos adotados para a consolidação das aprendizagens e para a tomada de consciência da elaboração desse processo.

Para registrar suas descobertas e dificuldades, os alunos propuseram utilizar uma espécie de diário, onde pudessem registrar todos os seus avanços, produções diárias e retratar melhor seus caminhos de aprendizagem, propiciando ao professor mais clareza quanto às aprendizagens realizadas, já que se tratava de uma disciplina de fundamental importância para a formação profissional.

Por meio dessa experiência, notamos que as avaliações das aprendizagens utilizadas influenciavam diretamente nas relações entre professor e alunos. Observando essas peculiaridades, a necessidade dos alunos em definir a forma mais adequada de retratar suas aprendizagens, a maneira como o professor conduziu todos os embates e discussões, agindo como um mediador, instigando os alunos sobre a importância de ver e rever o próprio caminhar na elaboração de seus conhecimentos mediante a aprendizagem e avaliação, nasceu assim, o nosso primeiro interesse em estudar a importância dos processos avaliativos, os fatores que poderiam influenciar nas relações de sala de aula e, conseqüentemente, nas aprendizagens.

Após a experiência de monitoria, o estudo sobre as experiências de professores da Rede de Ensino Estadual Cearense, considerados excelentes pelos seus pares e pelos alunos, pelo grupo de Pesquisa Social do Professor, como bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), proporcionou - nos a oportunidade de compreender mais sobre as ações educativas efetivas, as avaliações, seus contextos, dificuldades e avanços, ao longo dos anos.

Apesar das experiências vivenciadas, foi na prática diária, no contato direto com as dificuldades, com as conquistas realizadas no chão da sala de aula, que sentimos a necessidade de entender melhor as relações que se estabelecem e influenciam diretamente no resultado do trabalho como professor.

A história da avaliação demonstra a sua evolução, a mudança de foco ao longo dos anos, a utilização por profissionais e por gestores públicos, ao longo dos últimos anos, utilizam seus resultados para a formulação de políticas públicas, como se pode verificar no nosso estado, tomando como exemplo a implementação do Programa Alfabetização da Idade Certa (PAIC)¹.

Ainda no início dos anos de 1990, iniciam-se no Brasil e no Ceará, efetivamente, as avaliações em larga escala. Com o objetivo de investigar as condições de aprendizagens dos alunos e do sistema educacional brasileiro e cearense, os Governos federal e estadual começaram a aplicação de testes para verificação da aprendizagem dos discentes, por meio dos resultados nas disciplinas Português e Matemática, para alunos das séries 4^a, 8^a e, posteriormente, para a 3^a série do Ensino Médio.

¹ Programa criado em 2006, com início em um levantamento feito por uma comissão do Comitê Cearense para eliminação do analfabetismo cearense, em 60 municípios cearenses, que reafirmou a baixa qualidade dos alunos das séries iniciais e que foi transformado em política pública, para sanar as dificuldades de aprendizagens na alfabetização. Para maiores informações sobre o programa, acesse www.idadecerta.seduc.ce.gov.br.

Com o passar dos anos, os sistemas foram ficando cada vez mais específicos, fornecendo muitas informações sobre os rendimentos dos alunos, das escolas, dos municípios, dos estados. Não aconteceu, porém, o que poderia ser utilizado para ensejar novas maneiras de ver as aprendizagens, de provocar mudanças nas ações dos responsáveis pelas políticas públicas, melhorando as condições de trabalho dos professores, das escolas, das aprendizagens dos alunos e, melhorando a educação.

O que se demonstra pelas ações governamentais, em particular estadual, onde vivenciamos essas ações de perto, é um desvirtuamento das avaliações.

O Governo estadual empregou os resultados de desempenho dos alunos em avaliações de larga escala para pressionar as instituições escolares públicas municipais, por intermédio dos seus secretários de educação por melhores resultados, usando de estratégias diversas, como i) pressionar os trabalhadores da educação, responsabilizando-os pelos maus resultados; ii) cortes nos recursos financeiros repassados do Estado aos municípios; iii) criação de programas de premiação das melhores escolas, desviando o foco das atenções e atribuição aos resultados do desempenho dos alunos como único fator de avaliação das escolas.

Ante tal estado de pressão por melhores desempenhos, por bons números, pela responsabilização de cortes nas verbas vindas do Governo Estadual aos municípios, pelo desempenho do município nos testes aplicados, desempenho alcançado da unidade de ensino onde atuamos, começamos a pensar sobre o trabalho desenvolvido na instituição.

O fato de estarmos desenvolvendo uma função profissional situada perante questões complexas que necessitavam de reflexões e conhecimentos mais aprofundados sobre a realidade, para uma intervenção eficaz, solicitava mais do que uma simples observação diária da realidade. Assim, despertamos para a necessidade de compreender o que levava algumas instituições educacionais a obter bons resultados, a desenvolver um bom trabalho, consideradas escolas eficazes e outras não.

Atualmente, as escolas municipais possuem condições semelhantes de recursos financeiros, seu quadro de funcionários, a formação de professores, seus salários, a origem de seus alunos e, ainda assim, as avaliações em larga escala estadual demonstram que somente algumas escolas se destacam, logram resultados significativos, evidenciando que as escolas possuem particularidades, contextos que as tornam singulares e que podem ajudar a explicar melhor como esses resultados são produzidos.

Para entender melhor, no entanto, o modo como esses resultados são obtidos, foi necessário proceder a um estudo aprofundado das características que mais influenciam nas

aprendizagens dos alunos, nos resultados com as avaliações em larga escala do Estado do Ceará.

Com esteio na compreensão do contexto escolar, das características que influenciam diretamente nos resultados, é possível ajudar as outras instituições de ensino a melhorarem seus resultados, a trabalharem suas deficiências de forma efetiva. Conhecendo as características que podem influenciar nos resultados, os governos também poderão modificar algumas práticas políticas clientelistas, desvirtuamento de função, propondo políticas públicas eficazes. As escolas precisam se tornar espaços efetivos de aprendizagem, equidade², possibilidade de mudança.

Durante muitos anos, as práticas pedagógicas foram vistas como únicas e capazes de explicar todas as relações e consequências dos fenômenos ocorridos dentro das escolas. Os estudos se voltavam para as aprendizagens, para as relações entre professores e alunos, para as metodologias de ensino, para as salas de aula e muitas vezes não respondiam a todos os questionamentos, algumas perguntas ficavam sem resposta, pois não davam conta de explicar os contextos, suas peculiaridades. A escola era considerada uma “caixa-preta”.

A necessidade de responder e de entender esses contextos tão complexos gerou imprescindíveis estudos específicos voltados para a dinâmica escolar, para as suas características. Compreender o “ethos” (NÓVOA, 1995) escolar poderia explicar as relações estabelecidas dentro da escola.

As escolas se configuram como instituições sociais com autonomia relativa, que desenvolvem cultura própria, respeitando as relações estabelecidas entre os seus agentes e as normas vigentes no sistema educativo (NÓVOA, 1995).

Desenvolver pesquisas científicas para desvendar esse universo escolar e poder interferir diretamente sobre esses contextos, investigando sua função social, formulando políticas públicas, motivou a realizar os primeiros estudos sobre as escolas eficazes, desenvolvidos nos Estados Unidos (1960) e em outros países, como Inglaterra e França. Desde então, as instituições de ensino foram sendo desvendadas.

Utilizando a evolução dos estudos científicos das organizações escolares realizados por Nóvoa (1995), podemos descrever as fases que essas pesquisas passaram e onde se encontram atualmente. Na primeira fase, denominada de identificação, situou-se a investigação do problema; na segunda, o estudo de instituições específicas, de casos isolados,

² O termo equidade, utilizado neste trabalho, está em consonância com o adotado pelo livro *Lá investigación sobre eficacia en Iberoamérica: revision sobre el estado da arte* que o trata como a capacidade das escolas em compensar o déficit de entrada dos alunos quando ingressam na escola e quanto mais agrega valor à realidade inicial dos estudantes (TORRECILLA, 2003).

da busca em conhecer o ambiente escolar foi denominada de descrição. O terceiro período caracterizou-se por intervir diretamente nas instituições estudadas na fase anterior, sendo definida como de intervenção. A quarta seguinte voltou-se para as ações dos governos e das comunidades escolares em implementar mudanças capazes de interferir nesses âmbitos, denominada de contextualização. E a fase de remate, denominada de excelência, que buscou a eficiência e a excelência das instituições escolares, em que todos são responsáveis pelo seu bom desempenho.

A busca dessa qualidade e a responsabilização de toda a sociedade pela melhoria da educação levaram-nos a estudar mais profundamente as características das escolas que podem influenciar mais profundamente em seus resultados. Não se trata de privilegiar um aspecto em detrimento de outro, mas de desvendar as inter-relações estabelecidas por eles.

As características estruturais físicas, administrativas, pedagógicas e sociais podem explicar melhor esses contextos. Nas características físicas, podem ser investigadas as dimensões das escolas, número de turmas, recursos didáticos, uso de laboratórios e bibliotecas, organização dos espaços etc. Nas características administrativas e pedagógicas, estão a gestão, os professores, tomadas de decisão, os alunos, os funcionários, os pais, as relações estabelecidas com a comunidade e com as autoridades, autonomia etc. Nas características sociais, estão as relações entre professores e alunos, entre gestão e professores, entre pais e gestão, clima interno, participação, responsabilização etc.

Identificar essas características nas escolas consideradas eficazes e nas não eficazes e fazer contraposição entre elas pode nos fazer compreender o que as diferencia, quais suas fortalezas e dificuldades, e ajuda-las a tornarem-se mais próximas, contribuindo para a melhoria da educação. Não se trata de adotar os modelos das escolas consideradas eficazes, mas de entender os mecanismos que utilizam para vencer os desafios presentes em contextos diferenciados, de desenvolver estratégias que possam intervir diretamente nas escolas com baixos resultados, atingindo suas maiores dificuldades e, principalmente, de fornecer informações importantes para os agentes educacionais envolvidos, assim como para os gestores maiores sobre as ações eficazes e urgentes que podem ser desenvolvidas para tornar as escolas eficazes.

Apesar de a literatura internacional ser bastante consolidada sobre o tema, havendo pesquisas realizadas na Espanha, México, Argentina, França, Colômbia, Chile, ainda não existe na América Ibérica uma cultura fortemente estabelecida sobre a temática³.

Na Espanha, dez estudos foram desenvolvidos nos últimos 30 anos sobre a temática em foco, havendo 3 estudos com maior importância: os de Manuel Millan (1978), Juan Luiz Castejón (1996) e Arturo González Galan (2000).

O ensaio desenvolvido por Manuel Millan (1978) teve bastante importância para os estudos de eficácia escolar, mediante uma revisão das pesquisas realizadas sobre a mesma temática. Identificou estudos sob cinco perspectivas diferentes para a temática investigada, como as características de *input-outputs*, na vertente psicológica, organizacional, pedagógica e escolas alternativas. Tal pesquisa trouxe como resultados importantes contribuições para conhecer os fatores escolares e de aula relacionados com o desenvolvimento dos alunos (TORRECILLA, 2003).

Outra investigação de relevância foi operada por Juan Luiz Castejón (1996), que tinha como objetivo estabelecer os fatores processuais dos centros educativos que contribuem para explicar as diferenças de rendimentos entre as escolas, além dos efeitos escolares e suas propriedades. Foi um estudo desenvolvido com 24 escolas secundárias espanholas, com 1.924 alunos e investigou variáveis relacionadas com alunos, nível socioeconômico, família, professores, formação, autoconcepção, estrutura física, organizacional, psicossocial. Para a coleta de dados usou entrevistas e questionários. O trabalho concluiu que existia uma relação moderada entre os resultados de desempenho dos alunos e os processos educativos gerais de cada centro.

O experimento levado a efeito por Arturo González Galán (2000) investigou a qualidade dos centros educacionais com o objetivo de desenvolver um indicador para medir sua eficácia, mediante o estudo do clima escolar como principal característica de sua qualidade, relacionando-o a outras variáveis da eficácia escolar. O ensaio foi efetuado com 78 centros escolares de educação infantil, escolas primárias e secundárias, com 1.024 professores e diretores. Suas conclusões confirmam a importância dos estudos voltados para as características contextuais das unidades escolares, afirmando que o clima interno e suas funções explicativas são fundamentais para explicar a variação dos resultados entre os centros educativos estando diretamente relacionados com os resultados dos alunos.

3 Pesquisas relacionadas com o rendimento educativo relacionados com categorias de planos e programas de estudo, características das escolas, gestão escolar, professores, família de estudantes, cultura e gestão como fatores chave de melhoramento e eficácia da educação, liderança com visões compartilhadas, dentre outros.

No Brasil, foram desenvolvidos alguns trabalhos, como os de Franco (2001), Soares (2002), Pesquisa Longitudinal da Geração Escolar (2005) de destaque, tratando dessa temática. Ainda não existe uma cultura nacional de estudos desenvolvidos, necessitando de mais pesquisas longitudinais para conhecer e desvendar a realidade escolar brasileira. As pesquisas realizadas revelaram que a gestão das escolas, o clima interno, o envolvimento de todos nas tomadas de decisões, a participação de pais e toda comunidade escolar eram fundamentais para explicar os resultados (SOARES, 2002).

O trabalho desenvolvido por Franco et al. (2001) revelou a necessidade de dados longitudinais produzidos ao longo do tempo para a investigação da temática focalizada.

No estudo da eficácia escolar desenvolvido por Soares (2002), em três escolas públicas de Belo Horizonte, o autor buscou compreender como as características de cada contexto escolar influenciavam nos resultados apresentados no Sistema Larga Escala Mineiro, concluindo que o contexto escolar influenciava diretamente nos resultados dos alunos.

A Pesquisa Longitudinal da Geração Escolar (GERES), criada em 2005, no Brasil, envolveu cinco universidades brasileiras em parceria, com cerca de 20.000 sujeitos, com a participação de 300 escolas públicas e privadas, com a coleta de dados em períodos diferenciados produzidos por meio de testes em Língua Portuguesa e Matemática para os alunos, entrevistas com diretores, professores e pais. Os resultados, publicados, reafirmaram a importância dos contextos escolares para a produção de resultados.

Conhecer os contextos escolares, o *ethos* desenvolvido por parte de cada instituição, sua composição social, seu conjunto de definições, de normas e papéis, de avaliações e expectativas podem ajudar a explicar as diferenças entre os resultados?

Para conhecer sua composição social, é preciso compreender como se dão as inter-relações estabelecidas entre os vários agentes (professores, coordenadores, supervisores, gestores, alunos, funcionários), suas bases conceituais (objetivo e visões compartilhadas), manifestações comportamentais (clima interno, liderança administrativa e pedagógica, grau de abertura da escola e sua estrutura).

O conceito de eficácia é redefinido ao longo dos últimos 60 anos. Inicialmente, os estudos realizados por Coleman et al. (1966) tinham o conceito de eficácia medido com base no desempenho dos alunos e de seu nível socioeconômico. Uma vez que foram desenvolvidos estudos da parte de Rutter et al. (1975), o conceito de eficácia foi modificado, passando a ser medido com arrimo nas instituições que reúnem valor extra à aprendizagem dos alunos. Posteriormente, com a revisão dos estudos produzidos pela temática, Sammons et al. (1995) ampliam bastante esse conceito, qualificando-o e considerando-o como um conceito de

eficácia relativa e amplamente ligada à definição de múltiplas características definidoras de uma escola eficaz.

Apesar das contribuições trazidas pelos estudos de Sammons (1995), o conceito é redefinido por Gray (1999), que considerou como escola eficaz a capacidade de melhoramento das escolas a cada período.

Os estudos desenvolvidos (BROOKOVER, 1979; COLLEMAN, 1996; GRAY 1999; RUTTER, 1975; SAMMONS, 1995) com suporte no conceito de escolas eficazes, ao longo de muitas décadas, procuram compreender quais características são mais preponderantes nas escolas que obtêm bons resultados nas aprendizagens dos alunos, como e o por que de algumas escolas conseguiram desenvolver ações que apontavam resultados significativos e outras não.

Este trabalho adota a definição de eficácia proposta por Sammons (1995), que considera o conceito de eficácia como relativo, em que, para definir a eficácia de uma escola, é necessário escolher entre diferentes valores e critérios, sendo assunto de debate político (SAMMONS, 1995).

Tomando esse conceito de eficácia, surgiu então o ponto de fulcro desta investigação: perceber como as características dos contextos escolares se relacionam para influenciar nos resultados das avaliações em larga escala. O exame dessas características é imprescindível, pois, por meio desses estudos, o movimento das escolas eficazes pode ser mais difundido no Brasil, as características estudadas oferecerão subsídios para outros estudos comparativos, ampliando o quantitativo de subcategorias que podem influenciar nos resultados, para que os governos possam adotar políticas públicas mais eficazes, direcionadas para as dificuldades apresentadas.

Atualmente, a qualidade educacional cearense é medida pela avaliação em larga escala estadual, denominado de Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará (SPAECE). Criado em 1992, o sistema de avaliação de rendimento escolar dos alunos de 4ª e 8ª séries era inicialmente voltado apenas para a avaliação do rendimento escolar, com o objetivo de fomentar uma cultura avaliativa no Estado com origem em um sistema permanente de avaliação. Somente em 1996 passa a se chamar SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará).

O SPAECE caracteriza-se como avaliação externa de larga escala, aplicado pela 1ª vez em 1994, em todas as escolas estaduais de Fortaleza, com financiamento do próprio Governo do Estado, com adesão voluntária das escolas, tendo como base de definição dos conteúdos os Referenciais Curriculares Básicos (CRB/SEDUC), os Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCN's) e os manuais de apoio de ensino de jovens e adultos, livros do telensino, tendo como objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas do Estado do Ceará, mediante o desempenho dos alunos nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, nos finais do ensino fundamental e médio.

Seus resultados são obtidos por testes de desempenho dos alunos, no entanto, esses testes não nos dizem como tais consequências são produzidas, que ações as escolas desenvolvem, quais suas fortalezas e dificuldades, que medidas podem ser tomadas internamente e pelos gestores públicos para potencializar suas qualidades e sanar suas dificuldades.

Com suporte no conhecimento dos contextos escolares municipais, é possível compreender suas particularidades, necessidades mais urgentes, fatores preponderantes responsáveis pelos desempenhos obtidos, a responsabilização de todos os envolvidos com a educação.

A realização de um estudo específico que identifique as características relacionadas ao aspecto da vida da instituição, sua organização funcional e social nas escolas do Município de Fortaleza, pode permitir que os agentes envolvidos nos processos educacionais reflitam sobre como melhorar a qualidade da educação escolar.

Assim, o objetivo geral deste trabalho é compreender o modo como os fatores da composição social das escolas estudadas podem explicar os resultados, mediante a investigação das características relacionadas ao clima interno, liderança administrativa e pedagógica, grau de abertura da escola e a estrutura física e organizacional de escolas públicas municipais de Fortaleza com altos e baixos desempenhos no Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará (SPAECE).

Em função do exposto, cuida-nos, no segundo capítulo, do percurso da avaliação e dos modelos propostos, do surgimento das avaliações em larga escala, sua área de abrangência, em especial, o programa de avaliação em larga escala do Ceará e sua composição. Após a contextualização das avaliações, demandamos compreender a origem e história da ideia de eficácia escolar, evidenciando a evolução do conceito e sua importância no mundo e no Brasil.

No terceiro módulo, procuramos explicar como os fatores intraescolares são utilizados para explicar as particularidades das escolas, tornando-as locais de culturas próprias, mediante de características relacionadas com a composição social das unidades escolares, tais como o clima interno, a liderança administrativa e pedagógica e a estrutura física e organizacional.

No quarto segmento, delineamos o método: a natureza do estudo, os procedimentos e caracterização da população, o universo, a definição da amostra, os sujeitos da pesquisa, o instrumento analisado e uma análise do questionário. Apresentaram-se os procedimentos utilizados para a coleta dos dados, assim como a análise destes e os resultados obtidos com a pesquisa.

Nas considerações finais, procedemos a um apanhado dos resultados obtidos, do caminho percorrido pela pesquisa destacando a importância de outros estudos para a área.

Esperamos que a tentativa de conhecer os contextos escolares das escolas públicas municipais de Fortaleza com altos e baixos desempenhos, por meio das características da sua composição social contribua com outros estudos sobre as instituições escolares, com as instituições envolvidas e com os gestores públicos, na tentativa de tornar as escolas espaços mais efetivos na promoção de aprendizagens, reduzindo as grandes disparidades entre as aprendizagens e seus resultados.

2 AVALIAÇÃO E ESCOLA EFICAZ

Este capítulo trata do percurso da avaliação e dos modelos propostos, do surgimento das avaliações em larga escala, sua área de abrangência, em especial, o programa de avaliação em larga escala do Ceará. Procuramos, após contextualizar as avaliações, compreender a origem e história da ideia de eficácia escolar, evidenciando a evolução do conceito e sua importância no mundo e no Brasil.

2.1 Percurso histórico das abordagens da avaliação

A avaliação está presente em nossas vidas desde a mais tenra idade. Nas situações do dia a dia, nas relações pessoais, nas tomadas de decisões, a todo instante, a pessoa avalia o que observa. Avaliar significa observar, refletir e agir. Edson Machado de Sousa (2000) amplia esse conceito e expressa a noção de que avaliar significa comparar, constatar uma situação real com algum paradigma ideal, utópico ou algum padrão de referência, constituindo-se assim de uma prática social ampla que nos acompanha por toda a vida.

Quando falamos em avaliação, a primeira ideia que nos vem é a de um teste ou prova aplicada num horário determinado, com teor específico, disposição das cadeiras em filas separadas e um fiscal para controlar os alunos, reproduzindo um “pré-conceito” de avaliação ligado somente ao período escolar. A avaliação, porém, está ligada não só à verificação da aprendizagem dos alunos, mas também a todo o processo de ensino e aprendizagem.

[...] coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele, com uma consequente decisão de ação (LUCKESI, 1995, p.93).

Para acompanhar todas as nuances que perpassam a sociedade e suas transformações tecnológicas, a educação, os currículos e os processos de ensino e aprendizagem, a avaliação tem seu foco e sua abordagem diferenciados a cada momento, passando da microavaliação (PAYNE, 1974 apud VIANA, 2003) para a macroavaliação, ampliando seu interesse por projetos, por grupos de pessoas (alunos, professores, gestores,

técnicos, administradores etc.), produtos educacionais, materiais, instituições e sistemas educacionais em todos os níveis, dando origem a vários modelos avaliativos.

Inicialmente, no final do século XIX e início do XX até meados da década de 1920, a avaliação tinha como foco o desempenho individual por meio dos testes psicométricos, denominados de testes de Quociente de Inteligência (QI), que foram bastante difundidos e que tinham como abordagem central a mensuração das habilidades cognitivas da pessoa e as mudanças comportamentais.

Já com origem na década de 1940, até aproximadamente os anos 1950, a avaliação assumiu abordagem mais descritiva, voltou-se para o currículo, tendo seu foco direcionado para análise de resultados de programas educacionais, que buscavam colher evidências sobre o rendimento dos alunos, com base na mudança de comportamento, conhecida como avaliação por objetivos, tendo em Tyler e Smith seus precursores.

Para Tyler (1942 apud VIANNA, 2000), a avaliação não se resumia apenas à verificação da aprendizagem mediante testes, mas compreendia um processo amplo que não se concentrava apenas no estudante, exigindo a participação de todos os envolvidos para o máximo de aproveitamento do programa, pois “todos participam da fixação dos objetivos, procuram evidências que demonstrem o progresso do estudante e, finalmente, têm seu interesse na interpretação dos resultados”. (VIANNA, 1989, p.33)

As políticas educacionais, os sistemas educacionais, tornaram-se o foco principal da avaliação nos anos 1960, orientando-se por pressupostos positivistas, representando uma dimensão de controle, tendo critérios e julgamentos como abordagem principal dos processos avaliativos. Cronbach (1963 apud VIANNA, 2000) é um defensor desse alargamento da avaliação educacional, em que preconizava uma coleta variável de informações, possibilitando uma descrição do currículo ou programas educacionais para identificar os elementos que devem ser modificados por especialistas, aprimorando assim, as atividades educacionais. Nesse âmbito, surgem as primeiras pesquisas que deram origem ao movimento denominado escolas eficazes.

Dando continuidade à evolução do ato avaliativo e de seus consequentes, em 1967, Michael Scriven publicou seu ensaio *Methodology of Evaluation*, propondo uma série de ideias que buscava compreender a avaliação educacional. No seu trabalho, enfoca a diferença entre os papéis e os objetivos, propondo as diferenciações entre os aspectos formativos e somativos da avaliação.

Seu modelo de avaliação concentra-se em dois aspectos: os usuários do programa ou curso e o papel da avaliação. Enquanto a avaliação formativa tem seu interesse para os

usuários do programa, seu desenvolvimento, suas possíveis modificações, a avaliação somativa se volta para seus produtos, para a sua continuidade.

Após as importantes contribuições de Scriven (1967 apud VIANNA, 2000) e a ampliação do conceito de avaliação educacional, do papel do avaliador, surge em 1971 outro modelo avaliativo baseado numa experiência de avaliar o sistema educacional dos EUA, chamado de Contexto, Insumos, Processos e Produtos (CIPP), desenvolvido por Stufflebeam, Guba, Hammond, Provus, tendo em Daniel Stufflebeam seu principal defensor.

Seu modelo avaliativo tem como objetivo proporcionar elementos para a tomada de decisões, por intermédio da avaliação de diversos momentos do programa. É considerado bastante analítico, pois avalia os Contextos, os Insumos, os Processos e os Produtos; daí sua denominação de CIPP.

A avaliação de contexto busca examinar a população envolvida, estabelece necessidades e quais os objetivos que as suprirão. Para isso, define e descreve o ambiente, identifica necessidades e potencialidades e fixa os objetivos que irão sanar tais dificuldades.

Na avaliação de insumos, é possível determinar que elementos serão utilizados para a realização dos objetivos, desde o material empregado, pessoas, tempo necessário, custos, procedimentos, entre outros.

A avaliação do processo permite informar como está se desenvolvendo o programa, seus avanços, suas deficiências e obstáculos, a verificação dos objetivos e, principalmente, permite o aprimoramento do programa.

A avaliação de Produtos acontece a cada fase do programa e ao término permitindo identificar os objetivos alcançados, o distanciamento entre o real e o idealizado.

Ampliando ainda mais os modelos avaliativos, em 1967, Robert Stake publicou seu ensaio denominado de *The Countenance of Educational Evaluation*, conduzindo as ideias fundamentais para seu modelo avaliativo, denominado de Avaliação Naturalista ou Responsiva.

O modelo proposto por Stake (1967 apud VIANNA, 2000) trouxe grande número de críticas por se tratar de um padrão bastante subjetivo, baseado nas observações da realidade, dos sujeitos em seu ambiente natural, dando origem às avaliações naturalista e responsiva. Em seu modelo, Stake (1967 apud VIANNA, 2000) destaca processos formais e informais presentes nas avaliações realizadas pelos professores e pelos avaliadores, relatando as fragilidades desses processos. Propõe que a avaliação se volte para a natureza da educação, para sua complexidade, para sua singularidade em cada circunstância.

Os dados coletados devem ser agrupados em três grupos - antecedentes, interações e resultados. Demonstra grande preocupação com as condições anteriores apresentadas à aprendizagem, com as interações ocorridas em sala de aula e fora dela e, finalmente com as habilidades, competências e aprendizagem.

Todos esses modelos tiveram enorme importância para as avaliações educacionais em todo o mundo, pois serviram de referência, de substrato para incentivar uma cultura avaliativa em outros países.

As reformas político-educacionais ocorridas em âmbito internacional, visando a ajustar os sistemas educacionais às demandas do capitalismo e ao neoliberalismo, influenciam a educação brasileira a realizar ajustes para se adequar à nova ordem econômica. Agora, a avaliação tem seu foco direcionado para os sistemas de ensino e para as instituições escolares. Sua abordagem baseia-se na negociação e no julgamento dos resultados das diversas instituições. Surge a ideia de avaliação em larga escala, dirigida a todo o sistema educacional.

Com a formulação e a divulgação do Plano Decenal de Educação e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) na década de 1990, a avaliação tem como foco a efetividade das aprendizagens, trazendo uma nova abordagem de flexibilidade, ampliando seu conceito e possibilitando a desmistificação dos processos avaliativos (LIBÂNEO, 2001).

A década de 1990 se constitui como marco na implementação das avaliações em larga escala, em todos os níveis de ensino e por todo o Brasil.

As instituições escolares, desde as universidades, passam a ser o alvo preferencial das avaliações em larga escala. A avaliação se volta, então, para as instituições, para o seu desempenho, classificação, resultados e, principalmente, as políticas públicas que as subsidiam. A avaliação institucional assume, com efeito, uma função social.

A função social da avaliação institucional distingue o controle e hierarquização entre instituições e a função do Estado, como estratégia para a identificação das insuficiências potencialidades de instituições e do sistema, com vistas à melhoria e mudanças em seu funcionamento ou, ainda, como autoconhecimento e tomada de decisões, com a finalidade de aperfeiçoar o funcionamento e alcançar melhores resultados em sua missão institucional, junto à Ciência e apousa à Sociedade (BELLONI, 1998). E para avaliar as instituições escolares e os sistemas de ensino, o Ministério de Educação (MEC) criou o sistema de avaliação do ensino público do 1º grau que, em 1992, que deu origem ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e normatizou o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) como órgão avaliador de todo o País. Efetivam-se, pois, as avaliações em larga escala, cujo objetivo principal é informar o que as

populações e subpopulações de alunos em diferentes séries sabem e são capazes de fazer, em determinado momento, e acompanhar sua evolução ao longo dos anos.

Com origem na experiência do SAEB, da possibilidade de avaliar as instituições de ensino e a aprendizagens dos alunos, diagnosticar as deficiências de cada instituição e criar políticas públicas, os governos estaduais criaram os próprios sistemas de avaliação. E o Ceará, em 1992, instituiu o sistema de avaliação de rendimento escolar dos alunos de 4ª e 8ª séries. Inicialmente, era voltado apenas para a avaliação do rendimento escolar, com objetivo de fomentar uma cultura avaliativa no Estado a partir de um sistema permanente de avaliação. Somente em 1996 passou a se chamar Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará (SPAECE) (GREMAUD, 2009).

O SPAECE caracteriza-se como uma avaliação externa de larga escala, aplicado pela primeira vez em 1994, em todas as escolas estaduais de Fortaleza, financiado pelo próprio Governo do Estado, com adesão voluntária das escolas, tendo como base de definição dos conteúdos os Referenciais Curriculares básicos (RCB) adotados pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), os Parâmetros Curriculares Nacionais e os manuais de apoio de ensino de jovens e adultos, livros do telensino, tendo como objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas do Estado do Ceará, mediante o desempenho dos alunos nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, nos finais do ensino fundamental e médio.

As provas eram elaboradas por especialistas da Universidade Federal do Ceará (UFC) e da Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC), aplicadas às duas disciplinas no mesmo dia, com um pequeno intervalo. Ao longo dos anos, o SPAECE aumenta sua abrangência, uma vez que o Governo estadual, mediado por um acordo de financiamento com o Banco Mundial, possibilitou recursos para maior participação das escolas. O programa transitou por modificações, que vão desde a reformulação de seus objetivos, sua abrangência, seus eixos formadores, a elaboração das provas, a análise dos resultados.

Por intermédio da evolução do SPAECE, podemos constatar que a avaliação em larga escala pode nos fornecer muitos indicadores sobre os sistemas de ensino, acerca das instituições escolares, a respeito das aprendizagens dos alunos e, sobretudo, no tocante às políticas e ações mais urgentes que os governos devem adotar para sanar realidades tão gritantes que presentes num mesmo município.

Assim, o programa se aprofunda, buscando suprir necessidades e deficiências para que sua atuação seja mais eficaz e contribua para a melhoria da educação cearense.

O SPAECE se encontra hoje estruturado em três células - Avaliação de Desempenho Acadêmico, Avaliação Institucional e Estudos e Pesquisas Educacionais. Cada uma delas compreendendo uma frente de ação do sistema.

A célula de Avaliação de Desempenho é de natureza externa e atua na aplicação das avaliações de desempenho dos alunos dos ensinos fundamental e ensino médio, nas áreas de Português e Matemática, a cada dois anos. Por meio da coleta de dados, é possível acompanhar o desempenho dos alunos e das escolas, identificando o nível de proficiência e a evolução de cada um.

A celular de Avaliação Institucional, de natureza interna, tem como objetivo principal fornecer informações para instituições avaliadas. Em decorrência da ausência total de uma cultura avaliativa institucional voltada para sanar deficiências e de mecanismos eficientes de autoavaliação, ainda sobrevive na concepção dos profissionais da educação, a avaliação como punição e não como uma oportunidade de crescimento. Esse instrumento aplicado pelo SPAECE possibilita o olhar para si mesmo, a mensuração para repensar objetivos, modos de atuação, conhecer como se interligam as atividades de ensino e aprendizagem, propor mudanças, reassumir compromissos com a sociedade e com a própria prática. Segundo Dias Sobrinho (2008), a avaliação institucional é importante para evoluir.

E, por fim, a célula denominada Estudos e Pesquisas Educacionais de natureza qualitativa, cujo objetivo principal é acompanhar o sistema permanente de avaliação, identificando situações diversas que precisam ser solucionadas por meio de estudos e aprofundamento, proporcionando ao sistema, a cada passo, se reinventar, melhorar, evoluir para subsidiar a “formulação e correção de rumo das ações implementadas” (SEDUC, 2007).

2.2 Origem e história do conceito de escolas eficazes

Nos últimos anos, a educação está cada vez mais presente nos discursos de políticos, empresários da educação e educadores, como instrumento capaz de modificar o meio, as pessoas, de ofertar condições de melhorar a vida, de desenvolvimento das sociedades, das ciências, de minimizar as diferenças socioeconômicas e culturais. Nesse âmbito, as políticas públicas têm fundamental importância na consolidação das mudanças.

Sabendo que a escola tem um poder modificador na sociedade, ainda na década de 1960, nos Estados Unidos, em razão dos conflitos inter-raciais que vinham acontecendo, da necessidade de reformular as escolas e o sistema educacional dos EUA, buscando tornar a sociedade mais igualitária e justa, cedendo à pressão dos menos favorecidos e oprimidos pelo

sistema capitalista, o Governo ianque decretou uma lei⁴, na qual determina a realização de uma pesquisa em todas as escolas para que pudessem conhecer sua realidade, seus alunos, aprendizagens, desempenhos, professores, origens, instalações, pontos fortes, necessidades, o ensino ministrado, o salário de seus professores, o seu envolvimento, enfim, desvendar a escola e suas especificidades.

A realização de um trabalho tão minucioso, com um objetivo de tal modo importante para todos, que poderia refletir a realidade vivenciada e modificar as relações sociais, assim como a vida de todos os estadunidenses, foi descrito na Seção 402 da Lei de Direitos Civis de 1964:

Seção 402: O comissário deve conduzir um survey e fazer um relatório para o Presidente e para o congresso, dentro de período de dois anos da promulgação desta Lei, sobre a falta de disponibilidade de oportunidades educacionais iguais para indivíduos por razão de raça, cor, religião ou naturalidade, em instituições educacionais públicas, em todos os níveis, nos Estados Unidos, seus territórios, e possessões e o Distrito de Columbia. (HOWE, 1970, p.23).

Iniciava-se com efeito, um período importante para a história dos estadunidenses que iria influenciar também outras culturas e países, pois a maior pesquisa já realizada na história das Ciências Sociais iria desenvolver renovados conceitos, outras formas de olhar a escola e seus agentes (MOSTELLER; MOYNIHAN, 1972).

A pesquisa foi realizada com cerca de 570 mil alunos, com 60 mil professores, em 4.000 escolas. Buscava responder a quatro questões principais: i) o grau de segregação dos grupos étnicos e raciais a que eram submetidos nas escolas públicas; ii) se as escolas estavam oferecendo oportunidades educacionais iguais para todos, com equidade, observando os indicadores de qualidade educacional e de desempenho; iii) o uso de testes padronizados para verificação do desempenho dos alunos e suas aprendizagens; iv) investigar e estabelecer relações entre o desempenho dos alunos e os tipos de escolas que frequentavam. Para responder a tais questionamentos, era preciso ir fundo nos contextos escolares.

Era imprescindível conhecer todas as nuances escolares, suas características estruturais, físicas, pedagógicas e administrativas, como laboratórios, bibliotecas, material didático, salas de aulas etc; além de características relacionadas com o currículo, as práticas pedagógicas, a formação de professores e suas práticas de ensino, habilidades e outras características administrativas, como gestão, estrutura organizacional, relacionamento interpessoal, características dos alunos, suas atitudes, desempenhos acadêmicos, a formação

⁴ Lei dos Direitos Civis Americanos de 1964.

de seus pais, suas influências, o tempo dedicado aos filhos e as relações estabelecidas entre o socioeconômico e o futuro.

Relacionar características objetivas e subjetivas, entretanto, para justificar um resultado observado necessitaria de técnicas cuidadosas de análise de dados. Os dados foram coletados por meio de um grande número de pesquisadores, que utilizaram questionários, testes de desempenho e observações. Ao longo da pesquisa, alguns problemas ocorreram, como perda de alguns dados, relatórios incompletos, afastamento de alguns especialistas, mas nada que pudesse invalidar seus achados. Os dados coletados iriam influenciar bastante a maneira de ver a escola, sua função social e a possibilidade de mudar a vida das pessoas.

Os resultados foram avassaladores para as instituições escolares. Alguns resultados obtidos em testes de desempenho em escolas de 1ª a 12ª séries, que mediam habilidades em leitura, matemática, conhecimentos gerais, habilidade verbal e não verbal que, tinham como objetivo verificar se a escola estava oferecendo condições do aluno progredir, revelaram que a maioria de origem branca, etnia dominante, tinha os melhores resultados em todos os níveis e, à medida que iam avançando nas séries subsequentes, as distâncias aumentavam, apesar de algumas diferenças regionais consideradas insignificantes. As diferenças entre os alunos de uma mesma escola se mostraram maiores do que entre instituições escolares diferentes; que as melhorias feitas nas estruturas físicas influenciam mais no desempenho dos resultados de alunos pobres do que nos resultados de alunos ricos; que o aspecto socioeconômico é similar no efeito de aprendizagem dos alunos; e a valorização da educação pelos pais de um aluno é fator determinante no seu desempenho, pois quando se tem consciência de que se pode mudar sua situação pela escola, o desempenho melhora. Em razão de tais resultados, a pesquisa concluiu que o esforço pessoal dos alunos é mais importante do que as outras características pesquisadas, porquanto as condições escolares eram semelhantes.

A pesquisa realizada levava em consideração características de insumos (*inputs*) que influenciam nos resultados (*outputs*). As características das instituições estudadas foram divididas em três categorias. A primeira, denominada de professores, investigou formação e salário; a segunda, chamada de equipamentos, se voltou para o número de livros por aluno na biblioteca, existência de laboratório de ciências, despesas por aluno, as infraestruturas, como idade do edifício e o currículo com maior ou menor extensão dos programas, número de horas de ensino; e a terceira conhecida como características dos grupos ou turmas, em que os alunos estavam divididos em grupos pela composição social e étnica e por tamanho da turma.

Os resultados foram publicados em um relatório conhecido como Relatório sobre a Igualdade de Oportunidades Educacionais (MOSTELLER et al.,1972), que modificou o conceito de “Igualdade de Oportunidades”, uma vez que, antes do relatório, a expressão era relacionada com os insumos das escolas, como instalações físicas, treinamento dos professores, incluindo a composição racial e, após o relatório, a Igualdade de Oportunidades passou a ser medida pelos resultados escolares, trazendo grandes mudanças para a sociedade estadunidense.

O relatório trouxe alguns resultados relacionados aos efeitos das escolas, das classes sociais em que os grupos estão inseridos. Mosteller e Moynihan (1972) destacaram que as condições em que os grupos eram submetidos, de segregação racial, do pouco incentivo dado pelos pais, até a condição socioeconômica, eram determinantes para os baixos resultados, muito mais do que as condições das escolas e sua infraestrutura.

Após a publicação dos resultados e a conclusão, trazida pelo relatório, de que as escolas não faziam diferença e de que mantinham as desigualdades, não sendo lugares de promoção de igualdade ou de possibilidade de mudanças, muitos estudiosos começaram a analisar essas conclusões e desenvolverem estudos semelhantes em outros países para verificar as possíveis variações desse estudo.

Uma pesquisa importante foi desenvolvida por Christopher Jencks (1972), também nos Estados Unidos, pois examinou uma grande quantidade dos dados. Os indicadores produzidos nacionalmente, os processados pela pesquisa de Coleman, os ensejados por uma pesquisa com cerca de 100 escolas do ensino secundário e os indicativos apontados por estudos de menor escala.

Após a análise desenvolvida, apontaram às seguintes conclusões: i) as escolas contribuem minimamente para diminuir as diferenças sociais entre alunos ricos e alunos pobres; ii) a qualidade da educação tem pouca influência nas características pós-escolares, principalmente quando relacionadas aos rendimentos no mercado de trabalho; iii) o sucesso escolar é determinado pelo contexto familiar onde o aluno se encontra, os outros aspectos considerados pelas pesquisas são secundários e sem importância; iv) os programas de educação compensatória não conseguiram reverter desigualdades cognitivas, somente com a distribuição de renda em toda a sociedade seria possível conseguir igualdade econômica.

As conclusões de Jencks (1972) confirmavam os resultados de Coleman (1966) e reafirmavam a ideia de que as escolas sozinhas não tinham grande efeito sobre o sucesso dos alunos e não contribuíam para a melhoria social dos estudantes. As conclusões desses estudos influenciaram outros ensaios pelo mundo.

Na Inglaterra, o Relatório Plowden (1967) também confirmou os estudos, desenvolvidos nos Estados Unidos, segundo os quais as escolas não fazem diferença e de que a influência familiar é mais importante. O relatório foi produto de um estudo desenvolvido com uma amostra de 173 escolas inglesas, da última série da educação infantil e da 1ª e 4ª séries primária, com cerca de três mil alunos. As variáveis estudadas foram divididas em três categorias denominadas de *Atitude dos pais*, *Condições de domicílio* e, por fim, *Condições da escola* (CONSELHO CONSULTIVO CENTRAL PARA A EDUCAÇÃO, 1967).

Na primeira categoria, os pesquisadores investigaram, com entrevistas junto aos pais, alguns fatores como i) com que idade queriam que os filhos deixassem a escola e qual a escola secundária de sua preferência; ii) se visitavam a escola, se procuravam o diretor e os professores para saberem das atividades domiciliares, o tempo dedicado para sua execução; iii) o tempo de convivência com os filhos; iv) se estavam registrados em alguma biblioteca, quantos livros tinham em casa e qual o nível de letramento da família, obtido através do tempo dedicado à leitura, de pais e filhos.

Na segunda categoria, sobre as condições dos domicílios, incluíram os itens de conforto, o tamanho da família, o trabalho dos pais e a renda obtida, a educação dos pais e sua formação escolar. Na terceira, sobre a investigação da escola, voltaram-se para sua organização, colhendo informações a respeito de seu tamanho, de suas turmas e os critérios de organizar as turmas.

As categorias estudadas forneceram resultados significativos. Na primeira categoria relacionada com as atitudes dos pais, o estudo concluiu que o interesse destes pela educação dos filhos é maior nos primeiros anos de escolaridade, porquanto se acham mais preparados para ajudar nas tarefas escolares, sendo que seu acompanhamento influencia na intenção de que os filhos terminem a escola primária. O papel desempenhado pela atitude dos pais é mais efetivo entre os filhos mais velhos.

Na segunda categoria, as questões relacionadas com as condições dos domicílios revelaram que famílias menores tendem a dar maior atenção aos filhos e à educação, as relacionadas com a formação dos pais revelaram que a formação destes influencia nas perspectivas e no incentivo de os filhos continuarem os estudos.

Apesar de confirmarem a importância da família, alguns dos resultados sinalizaram a possibilidade de investimentos nas classes mais desfavorecidas para melhorar as condições da educação. Assim, a escola continuava a ser considerada sem muita importância. Para reverter essa ideia, muitos outros países foram desenvolvendo estudos semelhantes para acabar com o ceticismo pessimista criado em torno das instituições escolares.

Estudo desenvolvido na França, em 1979, por Cherkaoui, analisou os resultados produzidos pelo relatório Coleman, dando ênfase maior ao “efeito composição” que estavam relacionados às minorias étnicas e aos grupos sociais desfavorecidos. Concluiu que as escolas tinham efeitos diferentes para os alunos, ajudando a reforçar a ideia de que a escola não poderia ajudar na reestruturação da sociedade, na melhoria das condições de vida dos grupos menos favorecidos (LIMA, 2008).

Com a reação desenvolvida por estudiosos contrários a essas afirmações, nasceu o movimento conhecido como escolas eficazes, em decorrência da necessidade de comprovar o que muitos já sabiam pela prática, de que as escolas podem estabelecer o diferente na vida das crianças, uma vez que elas precisam frequentar escolas para adquirir certos conhecimentos e vivenciar experiências só possíveis no ambiente escolar.

O Movimento das Escolas Eficazes tem sua evolução sistematizada em quatro gerações (BARROSO, 1996 apud LIMA, 2008) e descrita em cinco momentos de delimitação de campo do saber, definidas por Nóvoa (1995). Com a evolução histórica, a primeira geração representada por Coleman e Jencks (1966) buscou medir os efeitos dos programas de democratização do ensino e a influência recebida pelos grupos étnicos raciais, por meio do rendimento dos alunos, das relações estabelecidas entre as instituições que os alunos frequentavam, seus ambientes sociais e familiares.

A segunda geração, representada pelos estudos desenvolvidos em Rutter (1979), veio contrapor os achados da geração anterior. Tomando como referencial os resultados desta geração, seus estudos se voltaram para as relações estabelecidas no contexto escolar, levando em consideração outras características de processo, relacionadas com o clima das instituições. Apontou críticas à geração anterior em virtude dos instrumentos de medidas utilizados e do tipo de análise dos dados.

A terceira geração, definida na década de 1990, caracterizou-se pela qualificação dos aspectos fixados na geração anterior. E, por fim, a quarta geração, iniciada no final da década de 1990 voltada para a junção entre os estudos sobre a eficácia das escolas e o dos programas de melhoria dos estabelecimentos de ensino.

Muitos aspectos da pesquisa desenvolvida por Coleman (1966) foram questionados. A comparação estabelecida entre desiguais, as medidas usadas e os métodos de análise estatística empregados, foram alguns deles.

Desde então, a escola foi sendo desvendada. Pesquisas⁵ estudaram aspectos como efeitos institucionais, *ethos* escolar, gerenciamento de grupo em sala de aula, valores, normas de comportamento na escola, expectativas e padrões, modelos oferecidos pelos professores, *feedback*, consistência dos valores da escola, aceitação das normas pelos alunos, condições gerais e atitudes do corpo docente para com o aluno, alunos em posições de responsabilidade, sucesso e desempenho, dentre outros.

Esses estudos foram muito importantes, pois contribuíram para a formulação do conceito de uma escola eficaz e suas características, que não estariam ligadas somente ao bom desempenho em testes.

Assim, foi possível pensar em uma definição para eficácia, que características poderiam ser observadas para conceituar uma escola eficaz.

2.3 Conceito de Eficácia

O conceito de escola eficaz foi modificado ao longo dos anos, uma vez que os diversos estudos produzidos pela temática utilizaram conceitos relacionados com a eficiência, com a equidade, com a agregação de valor e efeito escola, com escolas em melhorias, ao longo das quatro gerações

Inicialmente, ainda na década de 1960, a primeira geração é representada pelos primeiros estudos realizados por Coleman (1966), nos Estados Unidos, em que o conceito de eficácia esteve relacionado estritamente com os resultados acadêmicos obtidos pelos alunos, divididos entre a proporção de alunos que continuavam os estudos no ensino médio ou com as notas obtidas nos exames. A eficácia estava relacionada com a eficiência. Após verificar que esses dados não forneciam maiores informações sobre as escolas e acerca dos processos escolares, seus contextos, uma nova definição foi utilizada para realizar pesquisas.

O conceito utilizado passou a ser definido com base na noção de que a capacidade da instituição escolar ia além do que seria esperado, adicionando valor extra às aprendizagens dos alunos, considerando as características iniciais deles, antes de ingressarem na instituição, dando origem à segunda geração de estudos. Então, as pesquisas realizadas concentravam-se em comparar as instituições estudadas com um padrão nacional ou pela determinação do perfil dos alunos que estudam na instituição ao longo do tempo.

⁵ Pesquisas realizadas em Rutter (1975), Brookover (1979), Mortimore (1988), Teddlie e Stringfield (1993).

Os estudos desenvolvidos por Mortimore (1988) forneceram uma nova maneira de realizar estudos sobre a eficácia, abandonando a comparação de instituições com um padrão nacional e a determinação de perfil dos alunos e passando para o de acrescentar valor extra. A denominação de escola eficaz seria utilizada para aquelas instituições que adicionassem sucesso ao desempenho de seus alunos, além do que eles já possuíam ao entrar nas escolas. Agora, as pesquisas poderiam comparar semelhantes com semelhantes (LIMA, 2008).

Esse conceito de valor acrescentado, extra, do efeito escola, é bastante utilizado em muitas pesquisas relacionadas para determinar a eficácia das escolas, uma vez que os investigadores podem considerar os antecedentes trazidos pelos alunos, suas aptidões, a influência do seu ambiente familiar e de seus pares.

Nova maneira de analisar os dados, contudo, se fez necessária. Os estudos desenvolvidos por Lee (1989), buscando identificar o efeito escola e quantificá-lo, usaram um método estatístico denominado de Modelos Hierárquicos Lineares. Em seus estudos, Lee (1989) selecionou várias variáveis e as correlacionou ao aprendizado dos alunos. A pesquisa foi dividida em duas linhas e faz comparações entre setores. Comparou alunos de escolas católicas, particulares, do ensino médio com escolas públicas e concluiu que “as características organizacionais das escolas influenciam tanto o desempenho dos alunos dentro das escolas quanto a distribuição deste desempenho entre os alunos com “backgrounds” sociais diferentes” (LEE, 2000, p. 273).

Para chegar a essas conclusões, seu estudo incluiu uma amostra de 9.812 alunos, da 12ª série, de 789 escolas públicas, católicas e privadas do ensino médio, no ano de 1992, utilizando os efeitos do tamanho da escola no aprendizado de Leitura e Matemática, tendo como ponto de partida a mudança ou o ganho em desempenho nas disciplinas. Na primeira linha, relacionou o tamanho das turmas com o desempenho dos alunos. Na segunda linha, relacionou o currículo utilizado nas escolas menores com o desempenho dos estudantes.

Outros dois estudos que também demonstraram a força dos efeitos das escolas foram desenvolvidos nos Estados Unidos, um em Michigan e outro em Louisiana (1993). O contexto escolar foi o ponto de partida dos estudos.

Com arrimo nos estudos desenvolvidos com ênfase no valor acrescentado, da utilização dos relatórios produzidos pelos investigadores, da crescente utilização dos dados para a formulação de políticas públicas e para a implementação de novas pesquisas nessa área de estudo, surgiu uma nova concepção de eficácia.

O grande número de estudos voltados para o efeito da escola, para a definição das principais características que poderiam afetar o seu desempenho, a fim de suprir a necessidade de informações regulares e confiáveis sobre os alunos, ao longo de um período, fez surgir uma definição mais exigente do conceito de eficácia.

A eficácia não poderia ser definida apenas pelo efeito produzido pela escola, pois que nem sempre é possível determinar com precisão o efeito da escola para todos os alunos. Assim, surge a terceira geração de estudos sobre a eficácia escolar, representada pelos estudos de Sammons et al (1995), em que faz uma revisão de 160 estudos produzidos por vários estudiosos. E conceitua: “Eficácia não é um termo neutro. Definir a eficácia de uma determinada escola sempre requer escolhas entre diferentes valores e que o critério de eficácia seja assunto de debate político” (FIRESTONE, 1991 apud SAMMONS, 1995, p. 342), ampliando o conceito de eficácia e, com suporte nesses estudos, define onze características presentes nas escolas eficazes.

Apesar da utilização das características propostas por Sammons et al (1995), no entanto, novos estudos produzidos deram origem à quarta geração de estudos sobre a eficácia escolar. Dentre os estudos produzidos, destaca – se o trabalho desenvolvido por Gray et al. (1999 apud LIMA, 2008) em que adotou o conceito de eficácia escolar relacionado às escolas em melhorias (*improving School*). Define uma escola em melhorias como “uma instituição educativa que melhora a sua eficácia ao longo do tempo, ou seja, que assegura melhorias, ano após ano, nos resultados de coortes sucessivas de anos similares” (GRAY, 1999 apud LIMA, 2008, p. 38).

Em seus estudos, Gray et al. (1999 apud LIMA, 2008) descreveram cinco critérios para avaliar as melhorias desenvolvidas por uma escola. O primeiro critério utilizado foi o relato de pessoas da instituição (diretores, vice-diretores, supervisores, coordenadores) sobre as mudanças ocorridas na escola, sua evolução. Uma avaliação sobre como era antes e acerca de como estaria naquele momento. O segundo critério foi mais específico. As escolas estudadas deveriam estar inseridas em programas de eficácia, há pelo menos três anos e o estudo desenvolvido contrapôs o relato do diretor com as observações feitas pelos investigadores. O quarto critério utilizado estava relacionado com o juízo de valor que os inspetores escolares fizeram sobre as mudanças ocorridas. E o quinto critério relacionava-se ao desempenho dos alunos em testes.

Como se pode observar, essa definição de eficácia, baseada em melhorias das escolas, leva em consideração o tempo de observação, atividades relacionadas como melhorias da escola que vão desde sua organização até as atividades desenvolvidas em sala.

Assim, a eficácia seria observada ao longo do tempo e as instituições escolares poderiam melhorar seus resultados, tornando-se cada vez mais eficazes.

Todos os conceitos de eficácia, no entanto, trabalhados ao longo dos anos, trazem benefícios e prejuízos para as pesquisas.

Apesar do grande número de conceitos utilizados para a realização de estudos sobre a eficácia escolar, é possível observar a predominância de estudos utilizando as características propostas por Sammons et al (1995). Os autores elegeram um conjunto de características a ser relacionadas com alguns critérios de escolha referenciados à eficácia das escolas, como: i) a amostra das escolas; ii) a escolha de medidas de resultados; iii) o controle adequado para assegurar que semelhantes são comparados a semelhantes; iv) a metodologia utilizada para estudo dessas características; e v) o tempo dedicado a essas pesquisas.

Baseando-se nesses pressupostos defendidos por Sammons et al. (1995), 11 características-chave foram definidas para evidenciar os fatores que influenciavam na eficácia escolar: i) liderança profissional; ii) visão e finalidades partilhadas; iii) ambiente de aprendizagem; iv) concentração no ensino e na aprendizagem; v) ensino resolutivo; vi) expectativas elevadas; vii) reforço positivo; viii) monitoração do progresso; ix) direitos e responsabilidades dos alunos; x) parceria escola-família; xi) uma organização orientada aprendente.

Essas 11 características são usadas como fonte de inspiração para outros estudos, uma vez que cada pesquisador, em cada lugar, faz as suas adaptações para melhor perceber a relação estabelecida entre as características estudadas e seus resultados. Essas características são utilizadas como ponto de partida, não podendo ser empregadas de forma mecanizada, sem olhar para os contextos em que estão inseridas.

Na primeira característica, definida como liderança profissional, os autores ainda relacionaram três características: firmeza e determinação, abordagem participativa e exercício de autoridade no âmbito do ensino e da aprendizagem (LIMA, 2008). Ressaltam que, em todos os estudos realizados sobre eficácia, a liderança do diretor aparecia como algo forte, definida por Sammons (1999) como “Liderança, como certeza, não se refere somente à qualidades individuais, apesar disso ser importante. Refere-se também ao papel que os líderes desempenham, seus estilos administrativos, à relação deles com a visão, valores e objetivos da escola, e às suas abordagens em relação a mudanças” (SAMMONS, 1999, p. 352).

Na segunda característica, definida como visão e finalidades partilhadas, os autores chegaram à conclusão de que nas escolas mais eficazes, seus agentes elaboram e partilham juntos as visões e finalidades da instituição, colaborando nas tomadas de decisão.

Estão relacionadas a essa característica a unidade de propósitos, a consistência das práticas, colegialidade e a colaboração.

Na terceira característica, denominada de ambiente de aprendizagem, os autores enumeram dois fatores importantes para o desenvolvimento de um ambiente propício para a aprendizagem: a visão compartilhada entre todos e a maneira como os docentes realizam seus trabalhos em sala de aula com os alunos. O ambiente escolar - o conceito de *ethos* escolar - aparece nessa característica. Destacam também uma atmosfera ordeira e um ambiente de trabalho atrativo.

Na quarta característica, denominada de concentração no ensino e na aprendizagem, a qualidade do ensino, o tempo dedicado à aprendizagem, a ênfase acadêmica e a focalização no sucesso são conceitos-chave usados para definir essa característica.

Muitas pesquisas em eficácia escolar partem do princípio de que uma escola eficaz dedica grande parte do tempo em sala de aula para a realização das aprendizagens, a realização de atividades e interação dos alunos, a dedicação do corpo docente e seu grau de preocupação com o sucesso dos alunos, sua pontualidade e a ausência de influência dos problemas que venham de fora da sala de aula.

Os autores destacam que, após analisar estudos feitos na Inglaterra (1994), há uma relação entre o ensino de disciplinas isoladas e a maneira como o tempo é administrado, destacando:

Professores podem ter grandes dificuldades em administrar com sucesso a aprendizagem de alunos em aulas onde estão em andamento trabalhos de diversas áreas do currículo. Em pesquisas de escolas primárias, tem sido relatado engajamento menor de alunos nas tarefas, níveis mais baixos de comunicação professor/aluno sobre os trabalhos e interações mais de rotinas administrativas (SAMMONS et al., 1994, p.361).

A quinta característica é definida como Ensino Resoluto. É evidente que um ensino de boa qualidade se reveste de aprendizagens, e uma escola onde os alunos aprendem pode ser considerada eficaz. Para que o ensino seja eficaz, os autores identificaram alguns fatores que podem estar presentes nas boas práticas de ensino, como organização eficiente, propósitos claros, aulas estruturadas e práticas adaptativas. Os estudos desenvolvidos em Rutter et al. (1979) revelaram que o tempo dedicado pelos docentes para organizar as aulas e as atividades em sala de aula influenciavam nas aprendizagens dos alunos.

A sexta característica é definida como expectativas elevadas. As expectativas elevadas estão relacionadas com as expectativas positivas que os docentes têm em relação a

todos os seus alunos, a maneira como comunicam essas expectativas e os tipos de atividades usadas em sala de aula para estimular o desenvolvimento e as aprendizagens. Muitos estudos pressupuseram que existe uma relação forte entre expectativas positivas e aprendizagens, dentre eles, Trimna, Waller, Wilder, (1976); Bookover et al., (1979); Rutter et al., (1979); Mortimore et al., (1988).

A sétima característica, denominada de reforço positivo, em termos de padrões de disciplina e de *feedback*, é uma determinante importante presente em uma escola eficaz, uma vez que os estudos desenvolvidos por Walberg (1984) mostraram que os reforços positivos são considerados os determinantes mais importantes para a aprendizagem. Podemos citar como exemplo de reforço positivo, algumas ações como, o professor deixar evidente as normas de disciplina, eleger com o grupo os acordos e as punições de acordo com o regimento interno da escola, ser justo na aplicação dos direitos e deveres, se preocupar em incentivar os comportamentos positivos, estar sempre a acompanhar as atividades realizadas dando retorno para as cobranças institucionais e a incentivar positivamente seus alunos a apreender.

A oitava característica, definida como monitoramento do progresso, é composta de dois fatores: monitoração do desempenho dos alunos e avaliação de desempenho da escola. Uma escola eficaz monitora o desempenho de seus alunos para determinar se seus objetivos estão sendo atendidos, verificando em que aspectos a instituição precisa melhorar. Por intermédio do monitoramento dos alunos e com a atenção de todos voltados para a realização dos objetivos, as escolas eficazes fazem avaliações das escolas, de suas fortalezas e dificuldades, buscando melhorar.

A nona característica, denominada de direitos e responsabilidades dos alunos, é composta de três aspectos relevantes: aumento da autoestima dos alunos, posições de responsabilidades e controle do trabalho. Os estudos desenvolvidos por Trisman, Waller e Wilder (1976) revelaram que um bom relacionamento entre professores e alunos tem influência positiva nos resultados e sucesso dos alunos. O professor que trabalha dividindo responsabilidades e saberes, organizando o trabalho de modo a envolver a todos, proporcionando desafios, cobrando as atividades de casa e dando retorno das atividades domiciliares, terá alunos mais envolvidos e mais sucesso nos resultados. Assim, os três aspectos investigados estão em consonância entre si, sendo importante observar que o sucesso dos alunos depende também de todo o ambiente educacional em que estão inseridos.

A décima característica é denominada de parceria escola-família. Desde os primeiros estudos (COLLEMAN, 1966), ficou comprovada a importância do envolvimento das famílias com as aprendizagens dos filhos e com a escola. Ainda não é possível, no

entanto, dizer em que nível essa parceria se torna totalmente eficaz, uma vez que os estudos de Teddlie e Stringfield (1993) mostraram que esse envolvimento pode se dar de maneiras diferentes, dependendo no nível de ensino. No ensino primário, os trabalhos de Mortimore et al. (1988), com escolas primárias inglesas, revelaram que, nas instituições que obtiveram os melhores resultados, os pais participavam ativamente do acompanhamento dos filhos, seja com visitas às salas de aulas durante os estudos, nas reuniões para debater as conquistas dos filhos, até o acesso para falar com o diretor.

A décima primeira característica, denominada de Organização Aprendiz, tem como principal componente a formação dos docentes na própria instituição. Essa formação tem duas vertentes: a de aprofundar seus conhecimentos e atualizar-se e a de formação em conjunto, com toda a escola. A formação em conjunto tem a vantagem de se voltar para a realidade em que estão inseridos; os conhecimentos podem ser postos em prática imediatamente, contribuindo para a sua eficácia. Esse conjunto de características é observado nas escolas estudadas e consideradas eficazes, mais fortemente presente umas do que em outras, mas todas estão lá, fazendo parte das instituições com bons resultados.

2.4 Estudos sobre a Eficácia desenvolvidos na América Ibérica e no Brasil

Os estudos desenvolvidos sobre eficácia escolar na América Ibérica são bastante tradicionais e reportam ao final de década de 1970. Apesar de o termo eficácia ter recebido grande rejeição por pesquisadores latinos, talvez isso tenha ocorrido em virtude de uma confusão conceitual de alguns pesquisadores que mostraram certo preconceito em relação ao termo eficácia, relacionando-o ao de produtividade escolar. Alguns estudos, no entanto, foram desenvolvidos e contribuíram enormemente para desconstituir essa ideia negativa e consolidar as pesquisas sobre eficácia escolar.

Estudo mais aprofundados das pesquisas realizadas em outros países contribuíram para ultrapassar essa confusão e fazer os pesquisadores avançarem nessa linha de pesquisa. Para melhor realizar tais investigações, o objetivo de eficácia foi redefinido e expresso em termos de qualidade e equidade educacional, por Torrecilla (2003, p.468): “conhecer a capacidade que têm as escolas de influir no desenvolvimento dos alunos, e por outro, conhecer o que com que uma escola seja eficaz”.

Vários estudos foram desenvolvidos nos países da América Ibérica. Podemos citar os de Morales, 1977; Colombi, 1979; Virrierira, 1979; na Bolívia, Schmelkes, Martinez,

Noriega e Lavín (1997); no México, os de Herrera; López, (1992); na Venezuela, os de Zárate e Concha (1996); no Chile e os de Bertz Creemers (2003); em Portugal.

Os estudos de Morales (1977) foram pioneiros na Bolívia e influenciaram ensaios em outros países, como o México. A criação de uma organização ibero-americana de formação e divulgação das pesquisas em eficácia escolar, no ano de 2000, fortalece esse movimento nesses países. Ainda na década passada, estudos desenvolvidos em países como Bolívia, Chile, Colômbia, Cuba, Equador, Espanha, Panamá, Peru e Venezuela buscaram determinar as características sociais, econômicas, culturais, educativas das escolas eficazes (BENÍZET, 2000; HIMMEL et al, 1984; PINZÓN et al, 1998; VIRRIEIRA et al, 1979).

Os estudos desenvolvidos buscam determinar as relações entre alguns fatores escolares e os rendimentos dos alunos, com base nos resultados obtidos nos testes em larga escala desenvolvidos pelos sistemas de ensino. Os fatores associados à eficácia escolar desenvolvidos na América Ibérica são divididos em três grandes categorias - a primeira denominada de fatores escolares, a segunda de fatores de sala e a terceira de fatores associados ao pessoal docente.

Essas três grandes categorias se subdividem para dar conta de todos os estudos realizados, desvendando muitos aspectos sobre as escolas e sua eficácia.

Torrecilla (2003, p. 472) resume assim a maneira como os trabalhos são conduzidos:

1. Foi realizada uma coleta de dados específica para o estudo, com os quais se conseguem informações mais idôneas, tanto em sua concepção, como na escolha do instrumental utilizado.
2. A metodologia de estudo é bastante variável, desde estudos quantitativos com grandes amostras, até trabalhos com escolas típicas.
3. Os resultados fundamentais da pesquisa se referem à relação dos fatores associados ao ganho acadêmico dos alunos.

Com síntese nos estudos sobre eficácia escolar e nas particularidades relacionadas a cada país, as pesquisas realizadas foram agrupadas em função do seu campo de interesse em seis grupos principais: eficácia docente, recursos econômicos, clima, pré-escolarização, nutrição/desnutrição e educação bilingue.

Na Argentina, na década de 1990, os trabalhos foram divididos em três grandes grupos: escola como unidade de transformação educativa; cultura e gestão como fatores chave de melhoramento e eficácia da educação, associação entre rendimento e as escolas.

Na Bolívia, as pesquisas foram realizadas em meados das décadas de 1970 e 1990 e estavam associadas ao rendimento educativo em categorias. A de planos e programas de

estudo, características das escolas (infraestrutura, recursos materiais, formação docente), gestão escolar (ambiente escolar, definição de objetivos institucionais) professores (nível de formação, práticas e metodologias e nível de satisfação), família do estudante (nível socioeconômico, apoio aos estudos, saberes escolares, expectativa dos estudantes).

No Brasil, na década 1980, as pesquisas buscam identificar as características das escolas, subdivididas em cinco categorias: i) igualdade de oportunidades; ii) estudos econômicos sobre a função da produção da educação; iii) avaliação de programas de educação compensatória; iv) eficácia de professores e métodos aplicados em contextos escolares; v) fatores associados da escola ao rendimento: liderança do diretor e fatores externos, como desigualdade e nível socioeconômico.

No Chile, os estudos iniciaram por volta da década de 1980 e se voltaram para a gestão da escola (missão, responsabilidades, currículo, capacidades profissionais dos professores, estabilidade dos professores), liderança (boa formação, capacidade de orientação, capacidade de exercer liderança, boa formação, expectativa dos alunos) e características pedagógicas dos professores.

Na Colômbia, as pesquisas foram iniciadas na década de 1990 e foram relacionadas com a eficácia escolar. Partiram dos resultados do sistema avaliativo colombiano e estão subdivididas em dois grupos. O primeiro é relacionado com a dependência do centro educativo, a jornada escolar, características dos professores, gestão e organização escolar. O segundo grupo, com os estudantes e os contextos sociais, a autopercepção, tempo na escola, assistência às classes, repetência.

As pesquisas realizadas no México e Venezuela reportam-se à década de 1990.

No México, as pesquisas estão mais direcionadas aos efeitos da escola, às condições socioeconômicas, às famílias, à forma como as escolas podem evitar as desigualdades.

Na Venezuela, as pesquisas se voltam para o tempo dedicado às aulas, repertório didático, modo de organização e funcionamento das escolas, estilo de direção, autonomia dos docentes.

No Peru, Equador e República do Panamá, não existem estudos diretamente relacionados com a temática de eficácia escolar, mas com o rendimento dos alunos ou pontos de vista das aulas, do contexto escolar.

Apesar dos estudos desenvolvidos em muitos países, é importante salientar que a eficácia escolar e seus efeitos só são possíveis de conhecer quando nos voltamos para as nossas escolas, para a realidade vivenciada em cada lugar. Preocupados com a qualidade

educacional de seus países, muitos criaram institutos de avaliação para realizar avaliações em larga escala, pontos de partida para muitos estudos.

Em Portugal e na Espanha, os estudos desenvolvidos, baseados nos conceitos de eficácia escolar, foram fundamentais para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a melhoria dos sistemas educacionais. Alguns estudos desenvolvidos ao longo da década de 1990 foram fundamentais para desenvolver uma cultura avaliativa em Portugal, como o Projeto de Qualidade XXI (1999 - 2002), Programa Avaliação Integrada das escolas (1999 - 2002), Projecto Melhorar a Qualidade (2000 - 2004), Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias (início 2000), Projecto de Aferição Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas (2004 – 2006), Programa de Avaliação Externa das Escolas (início 2006) e o Observatório da Qualidade da Educação, desenvolvido entre 1992 e 1999 pelo Ministério da Educação, abrangendo em torno de 1000 escolas, em todos os níveis, considerado como ponto de partida para uma cultura avaliativa das instituições educacionais portuguesas (ROSA, 2008).

Para a efetivação desses estudos pelo Governo português, foram criados os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), em Portugal, em 1996, com o objetivo de

[...] melhorar a qualidade dos ambientes educativos e das aprendizagens dos alunos, conseguir uma melhor interação entre os três ciclos do ensino básico e articulá – los com a educação pré – escolar e com as políticas de formação, aprofundar a ligação da experiência escolar dos alunos à vida activa e assegurar a coordenação das políticas educativas numa área geográfica específica, adequando – as às necessidades da comunidade residente nesse território (DESPACHO nº 147 – B/ME/96, de 1 de agosto apud LIMA, 2008, p.282).

O Governo português, mediante a implementação de programas educacionais baseados em estudos da temática da eficácia escolar, da implementação de avaliações institucionais para todas as escolas portuguesas, da necessidade de conhecer seus contextos escolares, suas características particulares, como um critério fundamental para a produção de políticas e ações voltadas para a melhoria da qualidade educacional portuguesa, corrobora a importância desses estudos para avançar na qualidade educacional pelo mundo.

2.4.1 Contexto brasileiro

Os estudos desenvolvidos no Brasil tiveram início na década de 1990 e se concentraram em três aspectos: no efeito das escolas, na eficácia e na equidade do sistema

escolar brasileiro, com suporte nos dados produzidos pelos sistemas avaliativos em larga escala nacional, estaduais e municipais.

Os dados utilizados estão relacionados ao censo escolar, aos levantamentos produzidos em consonância com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), experiências de monitoramento educacional, aos dados coletados pelo SAEB, por meio de testes padronizados. Apesar do grande número de fontes de dados, no entanto, os pesquisadores sabem que esses indicadores são considerados transversais e não devem ser utilizados como fontes primárias de dados para o estudo sobre a situação real das escolas. Eles são, no entanto, usados como ponto de partida para obtenção de informações reais sobre as realidades apontadas.

Ainda são poucos os estudos desenvolvidos no Brasil em relação a esse tema. Algumas pesquisas, no entanto, foram desenvolvidas com escolas bem-sucedidas, na busca de conhecer os caminhos percorridos para superação das dificuldades e quais aspectos tiveram maior importância para o bom trabalho desempenhado (CENPEC, 1994; BRAZIL/MEC/UNICEF, 2007; VIEIRA, 2011). Esses estudos destacam alguns aspectos positivos desses estabelecimentos de ensino assim organizados e descritos.

[...] Sentido de urgência na gestão escolar, foco nos projetos educativos, convicção da importância da educação e do potencial de aprendizagem de todos os alunos independentemente de sua condição sócio-econômica, instauração de uma cultura de esforço, currículo enriquecido, escolha de métodos de comprovada eficácia, aplicação constante de avaliações externas e existência de um ambiente personalizado e organizado (VIEIRA, 2011, p.2).

Os estudos desenvolvidos por Soares et al. (2002) e Franco et al. (2003), produziram informações sobre a realidade vivenciada dentro das escolas brasileiras que se correlacionam diretamente com as características do movimento de eficácia escolar. Estudos desenvolvidos por Barbosa e Fernandes (2001), Esposito, Davis e Nunes (2001), também trataram das características associadas às escolas eficazes.

Estudo piloto, com o título *Escola Eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais*, foi pioneiro nessa temática no Brasil, que produziu dados primários, longitudinais e importantes para a literatura avaliativa (SOARES, 2002). Esse estudo foi desenvolvido em três escolas da rede pública de Belo Horizonte, em que foram selecionadas com suporte no desempenho da avaliação em larga escala do Estado Sistema Mineiro de Avaliação em Larga Escala do Estado de Minas Gerais (SIMAVE), na edição de 2000, nos testes de Português e Matemática. As três escolas com resultados

diferenciados, uma com excelente resultado, outra com médio desempenho e, por último, uma com baixo desempenho, o objetivo principal era investigar as características das escolas com amparo nos estudos feitos em outros países.

As escolas estudadas foram classificadas por cores. A escola com melhor resultado foi chamada de escola verde, aquela com resultado médio, de escola azul e a com menor desempenho foi da escola vermelha. O estudo foi realizado com uma pesquisa qualitativa e com base dos resultados foi feita uma comparação entre os resultados das três escolas. As características observadas foram divididas em seis grandes grupos.

O primeiro, denominado de Infraestrutura e fatores externos à organização da escola, foi subdividido em: i) estado de conservação do prédio e adequação das instalações; ii) recursos didáticos e a existência e a qualidade da biblioteca; iii) número de alunos nas turmas; iv) controle da escola sobre o tipo de aluno admitido; v) controle da escola sobre a seleção e a demissão dos professores; e vi) percepção de segurança pelos alunos nas escolas.

O segundo grupo, denominado de Liderança na escola, foi subdividido em: i) liderança administrativa; ii) liderança pedagógica; e iii) existência de um projeto político-pedagógico aceito por todos e o envolvimento com o projeto.

O terceiro grupo, denominado de professores, foi subdividido em: i) formação inicial adequada e existência de professores; ii) oportunidade de treinamento; iii) satisfação com o trabalho e com o salário; iv) tempo de serviço na escola e instabilidade da equipe; v) relações interpessoais dos professores da escola; e vi) apoio ao professor.

O quarto grupo, denominado de Relação com as famílias e com a comunidade, foi subdividido em: i) a forma como a escola estimula a participação dos pais; ii) inserção da escola na comunidade; e iii) inserção dos pais na administração da escola.

O quinto grupo, denominado de Características do clima interno da escola, foi subdividido em: i) expectativas em relação ao desempenho dos alunos; e ii) existência de um clima de ordem.

Por fim, o sexto grupo, denominado de Características do Ensino, foi subdividido em: i) ênfase nos aspectos cognitivos; ii) existência de estrutura de monitoramento de desempenho dos alunos; iii) política de reprovação e aceleração de alunos; e iv) processo de ensino utilizado, se existe uma referência clara sobre o que ensinar.

Esses seis grupos davam conta da literatura utilizada e da realidade escolar brasileira que se assemelha à de outros países, mas que tem suas peculiaridades e não podem ser ignoradas. Assim, era possível conhecer melhor nossa realidade.

Os resultados coletados possibilitaram a conclusão de que as características utilizadas na literatura internacional são capazes de dar conta da realidade brasileira, sendo possível observar situações semelhantes de fatores presentes na sua pesquisa com os fatores já definidos pela literatura internacional, nas escolas eficazes, dando ênfase para a liderança da escola e o clima interno como grupos fortes na determinação e influência no desempenho dos alunos.

Outro estudo importante aconteceu em consonância de seis universidades, desenvolvido pelo grupo denominado Pesquisa Longitudinal da Geração Escolar (GERES) utilizando dados longitudinais, durante um período de quatro anos, de 2005 a 2008. Mais de 20.000 alunos de uma amostra de 303 escolas estaduais, municipais e particulares, foram testados todo ano, em Língua Portuguesa e Matemática.

O objetivo do estudo era estudar os fatores escolares e sociofamiliares que influenciam no desempenho escolar dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental I, mediante entrevistas com os professores, diretores, pais e os próprios alunos para determinar os impactos na aprendizagem dos fatores escolares e familiares (ALVES; FRANCO, 2008).

A escolha dos fatores seguiu extensa revisão da literatura nacional e internacional para atender ao interesse dos pesquisadores em oferecer subsídios práticos para a formulação de políticas voltadas para a melhoria da qualidade e da equidade da educação, no Brasil.

As escolas da amostra estavam localizadas em cinco grandes cidades brasileiras: Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Campo Grande, Salvador e Campinas. As universidades que participam do planejamento, coordenação e execução do projeto são seis: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

É um estudo bastante complexo, pois se utilizou de dados quantitativos e qualitativos, além de longitudinais para perceber todas as nuances das influências recebidas pela educação brasileira.

Existe necessidade grande de produção de estudos nessa linha de pesquisa para conhecer melhor as escolas em seu contexto, suas fortalezas e dificuldades, para fornecer importantes informações para a melhora dessas ambientes escolares e dar subsídios para a formulação de políticas públicas eficientes.

Os estudos desenvolvidos no Brasil, apesar de terem como ponto de partida pesquisas realizadas fora do País, utilizaram apenas características que melhor retratassem a

realidade das escolas brasileiras e seus fatores de influência, tendo como objetivo compreender e conhecer, em cada contexto, as várias características que podem influenciar na aprendizagem dos alunos.

As características associadas à eficácia escolar, descritas na literatura brasileira, estão divididas em cinco categorias, havendo algumas variações: i) Recursos escolares; ii) Organização e gestão da escola; iii) Clima acadêmico; iv) Formação e salário docente; v) Ênfase pedagógica (ALVES; FRANCO, 2008).

Essas características são as mais utilizadas, porém elas podem ser redimensionadas, alargadas, subdivididas para dar conta da realidade educacional brasileira que possui particularidades e que devem ser valorizadas.

3 COMPOSIÇÃO SOCIAL DAS ESCOLAS E AS CARACTERÍSTICAS INVESTIGADAS

Neste capítulo, procuramos conhecer como os fatores intraescolares são utilizados para explicar as particularidades das escolas, tornando-as locais de culturas próprias, por meio de características relacionadas com a composição social das unidades escolares, tais como o clima interno, a liderança administrativa e pedagógica e a estrutura física e organizacional.

3.1 Fatores intraescolares: composição social das escolas

Os diversos estudos realizados ao longo dos anos, e, em vários países, mostram que os fatores intraescolares são possíveis de explicar como as escolas realizam seu trabalho, quais relações são estabelecidas e que contribuem diretamente para os resultados. Esses fatores podem estar diretamente ligados, seja em relação ao desempenho dos alunos, a imagem da instituição, a satisfação de seus agentes, a satisfação dos envolvidos até sua influência sobre a continuidade da vida escolar e profissional dos alunos.

Desvendar os fatores do contexto escolar é possibilitar visão mais dinâmica e plural sobre as instituições escolares, fortalecendo suas particularidades, compreendendo sua organização social e seu *ethos*. O conceito de *ethos* e de composição social das escolas surgiu da observação das escolas, das relações e modelos políticos e simbólicos adotados. Segundo Nóvoa (1995), com suporte desses modelos, uma série de novos conceitos foi trazida para descrever e compreender as diversas forças que atuam dentro do universo escolar, influenciando nos resultados. Ainda segundo esse autor, os modelos políticos são constituídos pelas forças estabelecidas pelas relações de poder, disputas ideológicas, conflitos, interesses, controle, regulação, entre outros, enquanto aos modelos simbólicos são constituídos de significados que os envolvidos conferem aos acontecimentos. Assim, o estudo das escolas deixou de ser contingente, relacionado apenas aos resultados do desempenho dos alunos, voltando-se para os contextos escolares, para os processos internos.

Desde a década de 1970, algumas pesquisas foram produzidas, preocupadas com as relações desenvolvidas dentro da escola. Dentre estas, encontram-se as de Rutter et al. (1979), as de Brookover et al. (1979) e Mortimore (1988), importantes para consolidar esses aspectos e explicar a importância de estudá-las.

A pesquisa realizada por parte de Rutter et al. (1979) aconteceu em Londres, com 12 escolas secundárias, foi originária de duas questões principais: ressaltar a importância da

formação recebida pelas crianças, nas instituições escolares, durante o período de formação crucial para o seu desenvolvimento e se o tipo de escola frequentada também pode influenciar nessa formação.

Para responder a essas questões, foi elaborado um guia com orientações para realizar seus trabalhos. Segundo Lima (2008. p.66), a pesquisa listou-os assim:

Necessidade de um estudo longitudinal que compare as características com que crianças se apresentam à entrada para a escola, com os resultados que obtêm mais tarde;

Importância de se fazer incidir sobre a recolha de dados sobre aspectos que sejam directamente relevantes para o que se ensina na escola e não sobre teste gerais sobre inteligência;

Importância de se alargar o leque de resultados educativos estudados, incluindo não só o sucesso académico, mas também as atitudes, a assiduidade e o comportamento dos alunos;

Necessidade de se considerarem outras características das escolas que não apenas os edifícios e os recursos disponíveis, nomeadamente, aspectos da vida da instituição que tenham a ver com o seu funcionamento enquanto organização social (o *morale* do seu pessoal, o seu clima e ambiente, as acções e actividades que lhes estão subjacentes).

Necessidade de avaliar as diferentes facetas da escola acima referentes, através de métodos de observação directa e de entrevistas, durante um período de tempo relativamente longo.

Tinham como objetivos: investigar as razões que diferenciaram as instituições escolares quanto aos seus resultados, com origem no comportamento e sucesso dos alunos, e determinar como as instituições influenciavam no progresso desses alunos. Para tal, se voltaram para as características dos estudantes ao entrarem para as escolas secundárias, os processos escolares, os resultados educativos atingidos pelos alunos e os fatores ecológicos.

As características observadas dos alunos, ao entrarem na escola, estavam referenciadas aos testes de aptidão realizados pelos alunos ainda na escola primária, aos dez anos de idade, ocupação profissional dos pais e valores e comportamento dos alunos relatados por seus professores, em um questionário. Esses dados eram recolhidos por documentos disponibilizados pelas escolas.

Os processos escolares estiveram relacionados com o tipo de ambiente de ensino e aprendizagem que era desenvolvido nas escolas. Para coletar esses dados, desenvolveram os seus métodos e instrumentos, tendo que testar sua validade e confiabilidade. Para investigar os resultados educativos, elegeram quatro tipos de informações: comportamento dos alunos na escola, assiduidade, sucesso nos exames e delinquência. Quanto aos fatores ecológicos, investiram sobre a composição da população estudantil e seu equilíbrio, como fator de influência para seu desempenho e a reputação da escola.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas com os professores e os diversos funcionários, questionários com os alunos e observações. O estudo incidiu sobre 2730 estudantes, dos 1º, 3º e 5º anos da escola secundária londrina. Ouviu 76 docentes, 34 estagiários, 109 pessoas que ocupavam cargos importantes dentro das instituições. Foram realizadas observações em 402 aulas, em 312 disciplinas acadêmicas, durante um período de dois anos.

Como se pode observar, a pesquisa coletou informações importantes, pois esteve presente no ambiente escolar. Os resultados desse estudo chegaram às seguintes conclusões: i) as escolas estudadas eram bastante diferentes quanto ao sucesso e comportamento dos alunos; ii) as experiências vivenciadas dentro da instituição influenciavam mais no prosseguimento de seus estudos do que as experiências vividas antes de entrarem para a escola secundária; iii) as diferenças existentes entre as instituições quanto ao sucesso dos alunos se mantinham durante um período de 4 a 5 anos; iv) as diferentes formas de sucesso estavam relacionadas nas instituições com bons resultados, as instalações físicas e as diversas visões e organizações administrativas não constituíram empecilho para o desenvolvimento de bons resultados; v) os resultados das escolas estavam diretamente relacionados com sua organização social, com a importância que conferiam ao trabalho desenvolvido em sala de aula, ao comportamento dos alunos e à responsabilização por ações dentro da instituição; vi) aspectos sem controle direto da instituição, como o nível acadêmico dos alunos ao se matricularem, também apareceu como um aspecto relevante e, a combinação do efeito dos vários fatores contribuía para um efeito superior a qualquer um deles individualmente, sugerindo que “as ações ou medidas individuais podem combinar-se para criar um Ethos ou conjunto particular de valores, atitudes e comportamentos que se tornará característico da escola como um todo”. (RUTTER apud LIMA, 2008, p.92)

O conceito de *ethos* (NÓVOA, 1995) foi considerado fundamental para compreender os resultados das escolas e sua importância.

Outro estudo relevante foi efetuado e serviu para evidenciar a importância da composição social da escola, do clima interno nos resultados apresentados pelas escolas. Esse ensaio foi desenvolvido nos Estados Unidos, no estado de Michigan, por Brookover et al. (1979), um estudo amostral com escolas marcadas pelas diferenças de raça e condições socioeconômicas, subdivididas em três subgrupos: o primeiro composto por 68 escolas estaduais, o segundo formado de 61 escolas com maioria branca (50%) e o terceiro de 7 escolas de maioria negra, com alunos do 4º e 5º ano. As escolas foram comparadas. Os dados colhidos para determinar a amostra de escolas estudadas foram fornecidos pelo Governo

estadual e por escolas, mediante um teste que se baseou na realização de 49 objetivos, em leitura e aritmética (LIMA, 2008).

O estudo se voltou para aspectos definidos de variáveis. Esses aspectos foram divididos em dois grupos de variáveis: as dependentes e as independentes. Nas variáveis independentes, observou as variáveis de entradas, as da estrutura social e as do clima interno. Nas independentes, buscou observar o sucesso acadêmico, o autoconceito médio dos alunos em relação ao seu sucesso e a capacidade média de autonomia pessoal dos alunos. As variáveis de entrada foram divididas em dois grupos: um constituído da composição social dos alunos (o estatuto socioeconômico médio das escolas e a percentagem de alunos brancos) e o segundo relativo aos trabalhadores da escola.

As variáveis utilizadas para dar conta da estrutura social da escola foram reunidas em cinco itens: envolvimento parental na escola; diferenciação dos programas destinados aos alunos; grau de abertura ou fechamento da organização da sala de aula; distribuição do tempo nas diversas atividades da escola; e satisfação docente com a estrutura da escola.

A variável clima da escola foi definida por Brookover et al (1979) como “O clima da escola engloba um composto de variáveis (...) [que] podem ser concebido [a]s, de um modo global, como as normas do sistema social e as expectativas existentes relativamente aos [seus] vários membros, tal como são percebidas por eles e lhes são comunicadas” (apud LIMA, 2008, p. 110).

Para caracterizar essa variável, utilizou itens relacionados com as percepções dos alunos, professores e diretores das escolas. A fim de caracterizar a percepção do clima, na opinião dos alunos, investigou: o sentimento dos alunos em adotar medidas que pudessem trazer consequências positivas para o sucesso na aprendizagem, opiniões sobre as avaliações e expectativas para mais remoto futuro e para o presente, sobre a pressão exercida pelos docentes pelos bons resultados e as normas acadêmicas dos alunos.

Em relação aos professores, estudou:

[...] capacidade, avaliação, expectativas e qualidade da educação para o ingresso na universidade; Avaliações e expectativas presentes dos professores relativamente à conclusão da escolaridade secundária por parte dos alunos; empenhamento do professor e do aluno para com a melhoria; percepção do professor sobre as expectativas do diretor e sentimento de futilidade acadêmica do professor (LIMA, 2008, p. 111).

E, para caracterizar as percepções dos diretores, investigou sobre a formação continuada, a avaliação dos diretores e dos pais sobre a qualidade dos trabalhos desenvolvidos

pela escola, a avaliação, feita pelos alunos, em relação ao diretor e o interesse dos pais no que concernia à qualidade da educação.

Os dados foram analisados por intermédio de regressões múltiplas, em que foram correlacionadas variáveis dependentes com peso significativo para o resultado da independente. Os resultados obtidos foram diferenciados nos grupos de escolas estudados. Segundo Brookoven et al. (1979), no entanto, as condições socioeconômicas e raciais dos alunos não eram suficientes para explicar o sucesso ou o fracasso da escola e que as mudanças ocorridas na composição social não eram significativas para alterar os resultados, se não fossem acompanhadas de mudanças no clima escolar (LIMA, 2008).

Assim, os pesquisadores evidenciaram que os componentes sociais das instituições escolares tinham relevância importante nos resultados e influenciavam o trabalho desenvolvido dentro da escola e em seus resultados.

3.2 Características da composição social das escolas

Como podemos observar, os estudos desenvolvidos ao longo dos últimos 50 anos contribuem para tornar a escola um objeto importante de estudo sobre as aprendizagens e formação dos alunos, as relações que são estabelecidas, o poder de mudança da vida das pessoas e de influenciar as sociedades.

As escolas, como quaisquer instituições sociais, precisam mobilizar os conhecimentos e competência de seus agentes para realizar seus objetivos e enfrentar os problemas ocorrentes cotidianamente. Isso, no entanto, só se torna possível quando conhecem suas potencialidades e fragilidades para intervir conscientemente na própria realidade, observando que as ações realizadas são fonte de progresso e melhora.

A composição social das escolas composta de vários elementos determinantes tanto sua configuração interna como a maneira de se inter-relacionar com a comunidade. Assim, faz-se necessário estudar mais profundamente a composição social das escolas com suporte nas características que possam retratar sua realidade e explicá-la.

As características utilizadas para evidenciar as possíveis relações estabelecidas entre os resultados apresentados, ao longo dos cinco anos mediatamente transcorridos, pelos dados produzidos pelas últimas edições do SPAECE e o trabalho que será desenvolvido nas escolas pesquisadas são o clima interno, a liderança administrativa e pedagógica, refletidas nos modelos da gestão, o grau de abertura da escola e sua estrutura física e organizacional.

3.2.1 *Clima interno*

Os trabalhos desenvolvidos para estudar o clima interno são caracterizados por diversos conceitos que variam desde o uso de instrumentos para medir o clima até suas bases epistemológicas. Não é possível definir um só conceito para conceituar o clima interno. Brunet (1995), contudo, faz um levantamento das definições mais utilizadas. Elas possuem variabilidade relativa a três categorias: quando na utilização dos instrumentos para medir as relações entre as características físicas das organizações e sua influência nos empregados (medida múltipla dos empregados), para mensurar a satisfação dos empregados (medida perceptiva dos atributos individuais) e as que consideram o clima como uma junção de fatores reconhecidos com base nas organizações sociais (medida perceptiva dos atributos organizacionais).

A última categoria é que mais se aproxima da definição de clima utilizada nos estudos de escolas eficazes, uma vez que as duas primeiras estão diretamente ligadas ao funcionamento de empresas.

O autor ainda trata de características que compõem o clima de uma organização social e que podem ser consideradas permanentes. Assim, destaca:

a) diferenciam uma dada organização, podendo considerar – se que cada escola é suscetível de possuir uma personalidade própria, um clima específico; b) resultam dos comportamentos e das políticas dos membros da organização, especialmente da direcção, uma vez que o clima é causado pelas variáveis físicas (estrutura) e humanas (processo); c) são percebidas pelos membros da organização; d) servem de referência para interpretar uma situação, pois os indivíduos respondem às solicitações do meio ambiente de acordo com a sua percepção do clima; e) funcionam como um campo de força destinado a dirigir as actividades, na medida em que o clima determina os comportamentos organizacionais (BRUNET, 1995, p. 126).

Após observar essas características e suas possíveis combinações e aparições nos contextos escolares, Likert (1917) realizou um estudo que identifica oito dimensões, agrupadas em duas subdivisões para caracterizar os tipos de clima (BRUNET, 1995).

As oito dimensões de Likert (1971) são: a) os métodos de direcção; b) a natureza das forças de motivação; c) a natureza dos processos de comunicação; d) a natureza dos processos de influência e de interação; e) o modelo utilizado para a tomada de decisões; f) a estratégia de definição dos objetivos e das normas organizacionais; f) o processo de controlo

utilizado; e g) a definição dos objetivos de desempenho e de aperfeiçoamento (BRUNET, 1995).

Os climas são dos tipos autoritário e participativo, subdivididos em autoritários explorador e benévolo, e participativo de caráter consultivo ou participativo com participação no grupo.

O tipo de clima autoritário tem como principais componentes: o controle nas mãos dos gestores; a confiabilidade nos professores é variável; as tomadas de decisões variam entre a vontade do diretor e a partilha parcial entre os outros atores; as decisões são tomadas de cima para baixo; e, existe, pelo gestor, o emprego ora de punição ou de premiação para motivar o grupo docente.

O tipo participativo tem como principais componentes: o controle partilhado das decisões; há confiança nos professores; a comunicação se dá de forma horizontal; e as decisões são responsabilidade de todos, uma vez podendo ser tomadas de cima para baixo ou compartilhadas por todo o grupo.

Com amparo nessas definições e das variações dos tipos de clima, é possível investigar, descrever e analisar melhor as situações contextuais que venham a caracterizar as escolas.

Alguns estudos, desenvolvidos nacionalmente, relacionam o clima interno, a percepção dos professores sobre o ambiente de trabalho, suas práticas pedagógicas, e o clima interno com a percepção dos alunos e o conceito de prestígio escolar, que ora aparece como indicação da comunidade, onde as instituições escolares estão inseridas, por meio do desempenho em avaliações de larga escala, como o SAEB (ABRAMOVAY, 2004; BRITO, 2010; PACHECO; 2008).

O clima escolar aparece como destaque pelos membros da comunidade escolar, no estudo desenvolvido com escolas denominadas inovadoras, pois conseguiram superar suas dificuldades e realizar melhorias efetivas em suas escolas e nas aprendizagens dos alunos. [...] O ambiente escolar e as boas relações entre diretores, professores, funcionários, alunos, coordenadores e pais foram considerados como aspectos com repercussão no bom desempenho dos alunos na Prova Brasil (ABRAMOVAY; 2004, p. 61).

No estudo desenvolvido com professores, fica evidente que o clima organizado e a definição de valores claros são dois os fatores responsáveis por um bom ambiente de trabalho, que se torna motivador e se reflete na aprendizagem dos alunos (BRITO, 2010).

Modifico, claro que modifico, eu modifico de acordo com o ambiente, a disciplina, o interesse do aluno; você aprende a dançar conforme a música. Se não a sensação de frustração se torna maior. Se não fizer isso, é como se você estivesse remando contra a maré, então tem que se adaptar. (P2) (BRITO, 2010, p.507).

O estudo desenvolvido com os alunos de escolas com alto e baixo prestígios evidenciou um de seus resultados a importância de um bom clima interno, como fator importante para a aprendizagem dos alunos (PACHECO, 2010).

Assim, podemos observar a relevância de estudos sobre o clima interno das instituições escolares, como forma de melhor compreender a dinâmica escolar e propor ações que ajudem a possibilitar às escolas um ambiente agradável e promotor de aprendizagens.

3.2.2 Liderança Administrativa e Pedagógica

Nos estudos realizados com base do conceito de escolas eficazes, Rutter et al., (1979), Brookeven et al. (1979) e Pam Sammons et al. (1995) evidenciaram a importância da liderança na gestão das instituições escolares pesquisadas, como fator fundamental para obterem bons resultados.

Mortimore et al. (1988), em seus estudos com escolas londrinas de nível primário de ensino, com 2000 alunos em idade entre 7 e 11 anos, concluiu que a liderança forte e participativa são características presentes da liderança da gestão nas escolas que apresentavam os melhores resultados, sendo reconhecida também pelos professores, uma vez que as ações exercidas fora da sala de aula se refletem no desempenho dos alunos. “É essencial ter-se em linha de conta que a escola e a sala de aula estão interligadas de diversas maneiras. O que o professor pode ou não pode fazer, depende em certa medida, do que acontece na escola em seu todo” (MOTIMORE apud GLATTER, 1995, p.148).

Para Sammons et al. (1999), existe um conjunto de características para definir a gestão de uma escola considerada eficaz. Dentre as muitas características listadas, definiram cinco fatores: ser firme e ter objetivos claros, envolver os outros nos processos, exibir liderança pedagógica, monitoramento frequente e pessoal da seleção e substituição de pessoal.

No Brasil, assim como em outros países, a gestão das escolas é exercida de forma compartilhada. Os setores administrativos e pedagógicos são separados e cada agente da gestão é responsável por um setor. A gestão administrativa normalmente fica a cargo do gestor maior, que cuida das finanças, compras, problemas com funcionários, representatividade da escola etc. A parte pedagógica fica dividida entre vice-diretores,

coordenadores de área, supervisores e professores. Muitas vezes, os setores administrativo e o pedagógico não se relacionam.

O estudo da gestão escolar é de grande interesse de pesquisadores e gestores, nas últimas décadas, em decorrência dos baixos resultados dos indicadores de avaliações externas.

Alguns estudos foram importantes para conhecer a realidade das escolas brasileiras e fazer um levantamento das características e das ações de liderança realizadas capazes de influenciar nas aprendizagens (CENPEC, 1994; UNICEF, 2007; VIEIRA, 2011).

O estudo desenvolvido pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) em 16 unidades escolares, que conseguiram reverter seus baixos índices de desempenhos, deu origem ao Projeto *Raízes e Asas* cujo objetivo era melhorar a qualidade da educação, no ensino fundamental, com base no apoio técnico e profissional às escolas com participação nas comunidades. Os temas trabalhados foram: i) a escola e sua função social; ii) gestão escolar; iii) trabalho coletivo na escola; iv) projeto de escola; v) ensinar e aprender; vi) como ensinar um desafio; vii) a sala de aula; e viii) avaliação.

Outro estudo valioso realizado com enfoque nas escolas com bons rendimentos e seus fatores, foi realizado com 33 escolas públicas, com amparo nos resultados da Prova Brasil (2005), com notas acima da média nacional na avaliação que mediu o desempenho em Português e Matemática de alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental. Nesse estudo, temas como práticas pedagógicas, a importância do professor, gestão pedagógica e participação da comunidade escolar, participação dos alunos e parcerias externas tiveram grande destaque (UNICEF, 2007).

Outra pesquisa, de relevante contribuição para ressaltar a importância dos contextos escolares da gestão escolar, foi desenvolvida em 26 escolas públicas cearenses e investigou a relação entre os gestores escolares, sua atuação e os indicadores de desempenho. A pesquisa foi realizada em duas etapas. Na primeira, apenas seis escolas foram investigadas e se constatou que a gestão realizada era baseada no senso comum. Na segunda etapa, houve aumento do número de escolas participantes, passando para 20 escolas investigadas e os achados evidenciaram a heterogeneidade da visão dos diretores e descontinuidade com os indicadores de desempenho (VIEIRA, 2011).

Os estudos desenvolvidos por Soares et al. (2002), com escolas em Belo Horizonte, em um estudo de caso, concluíram que, apesar dessas divisões, a liderança forte da gestão é uma característica presente nas escolas com bons resultados.

Ensaio desenvolvido por Brito (2010) também evidencia o valor da gestão, como um dos aspectos fundamentais para um contexto educacional organizado, motivador, saudável e encorajador. Assim, o professor pesquisado, destaca: “É cobrado mais da gente também, dos próprios professores, e isso reflete na conduta dos alunos e dos próprios professores” (Professor 15, BRITO, 2010. p. 506).

Com efeito, conhecer mais os contextos escolares brasileiros relacionados à gestão e suas características é um bom começo para melhorar a qualidade das escolas.

3.2.3 Grau de abertura da escola

A escola é uma instituição social de grande relevância para a vida dos alunos, pais e das comunidades em que estão inseridas, pelo trabalho que pode fazer junto a essas localidades. Somente a presença de uma unidade escolar, no entanto, não significa que ela desenvolva um trabalho de envolvimento de pais, alunos e comunidade. É preciso ter consciência da importância e dos benefícios de ter abertura para acolher as necessidades dos alunos, pais e moradores de seu entorno. A escola que acolhe e se utiliza das diversas possibilidades de participação de pais e comunidades é beneficiada na realização de um trabalho de qualidade.

Desde os primeiros estudos desenvolvidos para desvendar o universo escolar e suas influências (BROOKOVER et al., 1979; COLEMAN et al., 1966; MORTIMORE et al., 1988; SAMMONS et al., 1995) observa-se que é possível identificar a abertura das escolas para a participação familiar em instituições que apresentaram os melhores resultados.

A abertura se dá em todos os níveis de oferta de serviços, desde um simples atendimento para informações sobre o funcionamento, a participação dos pais na execução de planejamentos e aulas, contribuindo com as experiências pessoais e profissionais, acompanhamento dos filhos, acolhimento de propostas de melhorias até fácil acesso aos gestores escolares.

Importante estudo realizado em 33 escolas brasileiras com boas práticas escolares capazes de acolher e transformar a realidade dos alunos evidenciou a participação das famílias como ponto fundamental para as melhorias percebidas. “Essa participação acontece de três formas: a gestão participativa e democrática na escola; o envolvimento e a presença dos pais das crianças e dos adolescentes, e as parcerias externas, com empresas, associações de moradores, universidades, ONGs (Organizações não governamentais)”. (ABRAMOVAY, 2003, p. 27)

A participação familiar é uma vertente fundamental para o sucesso escolar. Apesar do estudo de Brito (2010) não buscar investigar diretamente a participação familiar, esse fator aparece como um ponto fundamental para uma boa escola, ficando evidente, na fala de um pesquisado, como assim, ele cita:

A participação da família nos estudos dos filhos e a conscientização da comunidade sobre a importância da escola. A direção também é importante, mas ela sozinha não vai fazer tudo, não vai dar conta de tudo, precisa todos chegarem juntos e aí a família tem um peso muito grande (Professor 17, BRITO, 2010, p. 507).

Essa participação, no entanto, só será eficaz se a escola estiver aberta para atender e acolher os anseios de sua comunidade.

3.2.4 Estrutura física e organizacional

A estrutura física e organizacional das escolas não foi tema específico de nenhuma pesquisa realizada com suporte no conceito de escolas eficazes, uma vez que desde o relatório Coleman (1966), estudo de origem da temática em foco, ficou revelado que uma escola bem equipada, com boa estrutura física, não significava necessariamente uma escola eficaz. A presença de equipamentos (biblioteca, laboratórios, recursos didáticos) não tornava a escola melhor, era preciso utilizar esses recursos de maneira eficaz para obter resultados significativos.

Outras pesquisas confirmaram essa ideia (MORTIMORE et al., 1988; RUTTER et al., 1979), no entanto, mediante os relatos das pesquisas, fica evidente que as condições físicas e organizacionais das escolas estrangeiras segue um padrão físico e organizacional, o que as torna semelhantes na oferta de ambientes variados de aprendizagem. A realidade brasileira é diferente.

Existe, no Brasil, grande disparidade entre as escolas e sua organização. Os prédios escolares são bastante diferentes e a estrutura organizacional e de oferta de serviços também.

Desde o início da história educacional no Brasil, as estruturas físicas e organizacionais não se constituíram como uma necessidade para o funcionamento de uma instituição escolar. É bem verdade que, desde o início da história das instituições escolares até hoje, muita coisa foi feita para melhorar e minimizar as disparidades e as condições precárias em que muitas escolas se encontravam.

Ainda é, contudo, uma realidade encontrar escolas sem a menor condição de funcionamento, pois falta tudo, desde um prédio apropriado com estruturas mínimas, cadeiras, salas de aula, pátio e até professores.

Como assinalou Rutter et al (1979) em seus resultados, a estrutura física não constitui empecilho para que um bom trabalho seja desenvolvido, mas as condições físicas e organizacionais podem influenciar nos resultados positivos de aprendizagem e formação dos alunos, uma vez que um ambiente apropriado, saudável e com as condições favoráveis facilitam e estimulam uma boa aprendizagem. (LIMA, 2008)

Na perspectiva de Albernaz et al. (2002), a infraestrutura física das escolas afeta o rendimento dos alunos de forma significativa.

Somente conhecendo e aprofundando as influências desses fatores é possível acentuar a importância de modificação dessas condições.

3.3 Objetivo Geral

Com apoio na revisão bibliográfica sobre o Movimento das Escolas Eficazes, sua atuação e contribuição para desvendar o *ethos* escolar, das pesquisas realizadas, inclusive no Brasil, e de perceber a lacuna sobre esse movimento relacionado à composição social das escolas brasileiras e cearenses, nos propomos e efetivamos uma pesquisa cujo objetivo geral foi investigar as características relacionadas ao clima interno, liderança administrativa e pedagógica, grau de abertura da escola e a estrutura física e organizacional de escolas públicas municipais de Fortaleza com altos e baixos desempenhos no Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará (SPAECE).

Delineamos três focos relacionados com os objetivos específicos de cada universo pesquisado.

- Diagnosticar as escolas de alto e baixo desempenho no SPAECE, nas quatro características observadas: i) características relacionadas ao clima interno, ii) liderança administrativa e pedagógica, iii) grau de abertura da escola e iv) a estrutura física e organizacional, o que foi realizado, com aplicação de um questionário fechado, com quesitos relacionadas às quatro categorias analisadas.

- Comparar as escolas nos quatro aspectos pesquisados, com base nos dados gerados pelos questionários, evidenciando as características fortes para cada grupo.

- Propor ações de aprimoramento às escolas com baixo desempenho no SPAECE, nos quatro aspectos pesquisados, respeitando suas individualidades.

4 MÉTODO

Neste capítulo delineamos a natureza do estudo, os procedimentos metodológicos da pesquisa, o universo e a definição da amostra, descrevendo e analisando os resultados.

4.1 Natureza do estudo

Nessa investigação, foram empregados os pressupostos teóricos das abordagens qualitativa e quantitativa, uma vez que “existem estudos que integram componentes qualitativos e quantitativos”. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 63)

Essas duas abordagens aplicadas concomitantemente são denominada de métodos mistos, estando caracterizados por utilizar questionários, obter formas múltiplas de dados e de análises, em vista da necessidade de responder ao objetivo da pesquisa (CRESWELL, 2007).

Este experimento não busca fazer uma análise profunda das duas abordagens, mas tão somente, reafirmam que os dados quantitativos podem ter um tratamento qualitativo, na busca de melhor explicar a realidade observada, não fazendo uma dicotomia entre ambas, mas justapondo-as.

[...] A relação entre quantitativo e qualitativo, entre subjetividade e objetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada em oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice – versa (MINAYO; SANCHES. 1973, p. 247).

Flick (2007), citando Bryman (1992), exprime haver diversos caminhos para a interpretação das pesquisas quantitativas e qualitativas. O primeiro, denominado de triangulação, considera possível haver uma comparação entre os resultados quantitativos e os qualitativos. Na segunda trilha, o inverso do primeiro, há comparação de resultados entre os dados qualitativos com os quantitativos. O terceiro transcurso que o pesquisador pode executar é utilizar-se das duas abordagens para que se mostre um quadro geral do objetivo da pesquisa. Na quarta vertente é ressaltada a análise dos resultados, chamando-se atenção para o uso de métodos quantitativos para analisar os aspectos estruturais e o uso de abordagem qualitativa para análise dos aspectos processuais. O quinto caminho traz a perspectiva de pesquisador e sujeitos. Enquanto o pesquisador tem uma perspectiva mais quantitativa, os

sujeitos exibem um ponto de vista mais quantitativo. O sexto caminho proposto pelo autor refere-se a generalizações.

Assim, a pesquisa qualitativa, utilizando descobertas quantitativas, facilita a leitura das conexões entre os fatores do conjunto de dados quantitativos. Outro caminho que o pesquisador pode seguir é a combinação entre pesquisa qualitativa e quantitativa para esclarecer uma questão fundamental, entre níveis macro e micro, adequando-as a cada parte distinta do processo. E, por fim, as formas híbridas, ou seja, a utilização de pesquisa qualitativa em processos experimentais.

Atualmente, os modelos híbridos ou mistos já são utilizados com frequência em estudos, e alguns autores (KELLE E ERZBERGER, 2004; TASHAKKOFI E TEDDLIE, 2003 apud FLICK, 2007) consideram que esse método se interessa por uma combinação entre as duas pesquisas.

Neste estudo, descrevemos cada abordagem em separado para melhor compreender a necessidade de junção entre as duas e a sua complementação, a fim de atingir o seu objetivo. A abordagem quantitativa está caracterizada pela forma positivista de investigação, em que o conhecimento é produzido com suporte numa pesquisa experimental, utilizando um instrumento que controla as possíveis variáveis para a produção de resultados (MERRIAM, 1998).

Assim, a busca de teor quantitativo está caracterizada por ser objetiva, particularista, orientada para o resultado, com categorias fixas, voltada para a realidade estática, mecanicista, reducionista, fundamentada em teoria (TROMPIERI, 2007).

Na compreensão de Gunther (2006), a pesquisa qualitativa surgiu em oposição à pesquisa quantitativa, uma vez que, após fazer minucioso estudo sobre as duas abordagens teóricas, concluiu que há sempre uma contraposição em ambos.

Buscar compreende, porém, os pressupostos da pesquisa qualitativa é ir além de uma mera comparação na demanda por pontos convergentes ou divergentes. Assim, fazendo uma análise mais profunda das suas principais características, é possível compreendê-la por si mesma.

A pesquisa qualitativa contém cinco características. A primeira delas está relacionada ao seu interesse pelo ambiente natural como fonte direta dos dados, em que o pesquisador é o instrumento principal. A segunda a define como descritiva, em que os indicadores colhidos estão em forma de palavras e imagens, valorizando a quantidade de informações produzidas, na tentativa de formar conhecimento. O terço aspecto cuida dos resultados, da preocupação da pesquisa qualitativa com os processos, com o modo como as

atividades e as ações acontecem para a produção dos resultados. Em quarto lugar, vem a característica referente à análise dos resultados, uma vez que o exame dos dados se dá de forma indutiva, ou seja, o agrupamento dos diversos resultados serve para a base da teoria formulada. A quinta e última característica relaciona-se com o significado que os sujeitos atribuem e que a pesquisa consegue produzir (BOGDAN E BIKLEN, 1994).

Em razão do que expusemos, no que concerne aos dois tipos de pesquisa, convém ressaltar que este ensaio opta pelo método misto, porquanto o uso das duas abordagens permite a produção de grande quantidade de dados e uma análise qualitativa desses indicativos para compreender a realidade investigada.

Do ponto de vista epistemológico, nenhuma das duas abordagens é mais científica do que a outra. De que adianta ao investigador utilizar instrumentos altamente sofisticados de mensuração quando estes não se adequam à compreensão de seus dados ou não respondem a perguntas fundamentais? (MINAYO; SANCHES, 1973, p.247).

A preferência por essa metodologia de pesquisa advém da necessidade de conhecermos os contextos escolares de um grande número de instituições escolares de ensino fundamental, nas características pesquisadas, permitindo considerável quantitativo de informações dos diversos sujeitos em busca de compreender como os contextos escolares influenciam nas aprendizagens dos estudantes.

Para alcançar o objetivo geral de investigar as características relacionadas ao clima interno, liderança administrativa e pedagógica, grau de abertura da escola e a estrutura física e organizacional de escolas públicas municipais de Fortaleza, com altos e baixos desempenhos no Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará (SPAECE), foram implementadas as etapas sequenciadas à frente:

a) Foi realizado estudo bibliográfico sobre o tema, buscando pesquisas relacionadas, e procedido a levantamento de obras e autores que fundamentassem o problema estudado.

b) Os primeiros contatos com os gestores escolares foram efetivados, buscando sensibiliza-los sobre a importância da pesquisa, seu objetivo e suas possíveis contribuições para a realidade estudada e agendando a nossa visita para aplicação do instrumento.

c) Os questionários foram aplicados aos sujeitos da pesquisa. Os questionários continham perguntas referentes a clima interno, liderança administrativa e pedagógica, abertura da escola para a comunidade e infraestrutura física e organizacional.

d) Os indicadores foram inseridos no *Software Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS 15.0, propiciando uma análise quantitativa e desses dados.

O exame dos indicativos consiste em analisar qualitativamente e examinar as análises de correlações estatísticas, as associações entre cada aspecto do processo escolar considerado relevante com cada um das subcategorias observadas por via da regressão linear múltipla, de um programa denominado *Statistical Package for the Social Sciences* - SPSS 15.0, que relaciona essas subcategorias, determinando o peso de cada variável e sua influência para a obtenção dos resultados.

Após a determinação do peso das categorias para cada instituição, seus resultados foram comparados, uma vez que, nos estudos de escolas eficazes,

[...] têm sido utilizado três formas principais de para o julgamento de uma escola.

Comparar esse desempenho com um padrão nacional (p.ex., a média nacional). Embora esta tenha disso, historicamente, a tendência dominante, tem interessado pouco aos investigadores dessa área.

Determinar o grau de eficácia de uma determinada instituição educativa, tendo em consideração o perfil dos alunos que a frequentam. Esta opção implica em comparar escolas com características semelhantes, quanto à sua população estudantil. Nesse caso, a eficácia é entendida como um conceito relativo cujo grau só pode ser determinado através de dados empíricos relativos a cada instituição. A escola eficaz seria, neste caso, a que consegue levar seus alunos para além do que seria esperado, dadas as características iniciais desses estudos, aquando do seu ingresso na instituição.

Determinar se a escola está “a melhorar a capacidade acima referenciadas, ao longo do tempo (LIMA, 2008, p. 31).

Assim, há necessidade de comparação entre as escolas.

Os resultados e conclusões dos achados encontram-se analisados e expressos no capítulo seguinte, visando a contribuir com as pesquisas na área de avaliação institucional, com os agentes educacionais, na intenção de compreender melhor como as escolas estudadas chegaram aos seus respectivos resultados e com os agentes públicos com suporte no estudo, poderão conhecer melhor as realidades educacionais e formular políticas públicas mais eficazes.

São desenhados a seguir, a metodologia empregada para a escolha da amostra, o levantamento dos dados e a forma como o este estudo foi desenvolvido.

4.2 Procedimentos e caracterização da população

Para esta investigação, determinamos as seguintes etapas: i) definição das unidades escolares que serão pesquisadas; ii) definição dos sujeitos da pesquisa; iii) aplicação dos questionários fechados aos sujeitos participantes; e iv) análise dos dados.

4.2.1 Universo

O Município de Fortaleza possui uma das maiores redes de ensino do Brasil, atendendo a cerca de 200 mil alunos, distribuídos em 465 unidades escolares, atendendo estudantes desde creches, escolas de educação infantil e ensino fundamental, e uma unidade que atende ao ensino médio, empregando cerca de oito mil professores.

Por se tratar de um município com grande extensão, está subdividido em seis Secretarias Regionais – SER, que funcionam como pequenas unidades de gerenciamento, com subchefes responsáveis pelas unidades escolares de cada SER e subordinadas a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza.

Existe uma variedade no total de unidades escolares de cada SER, já que estas possuem um número variável de bairros e de unidades escolares. De acordo com a SME⁶: a SER I tem 68 unidades escolares; a SER II tem 50 unidades escolares; a SER III Tem 58 unidades de ensino; a SER IV tem 39 unidades de ensino; a SER V tem 121 unidades de ensino, a SER VI tem 113 unidades de ensino, num total de 449 unidades educacionais.

Tabela 1 - Média de proficiência de cada escola pesquisada, conforme a SER, nas disciplinas Português e Matemática.

SER	Escolas com altos rendimentos	Escolas com baixos rendimentos
SER I	P: 195,7	P: 183,8
	M: 208,5	M: 183,8
SER II	P: 202,5	P: 168,0
	M: 228,2	M: 184,4
SER III	P: 191,2	P: 158,2
	M: 202,5	M: 180,1
SER IV	P: 209,5	P: 185,9
	M: 205,2	M: 193,6

⁶ Informações obtidas pelo site www.sme.fortaleza.ce.gov.br

Continua

SER	Escolas com altos rendimentos	Escolas com baixos rendimentos
SER V	P: 205,9	P: 163,4
	M: 229,0	M: 171,6
SER VI	P: 217,1	P: 156,8
	M: 218,1	M: 175,2

Fonte: dados da pesquisa.

4.2.2 Caracterização da amostra

A definição da amostra desta pesquisa foi definida com base em dois critérios, o primeiro dos quais é ser uma unidade de ensino participante das avaliações em larga escala realizadas pelo SPAECE, entre 2006 e 2010, unidades com baixos e altos resultados, em cada SER.

O segundo fundamento é ser uma unidade de ensino público municipal de Fortaleza, ofertando o ensino fundamental, uma vez que as notas utilizadas são dos alunos da 5ª série.

Assim, participaram 12 unidades escolares, subdividida em dois grupos. Para cada SER, uma unidade com alto desempenho e outra com baixo desempenho.

4.2.3 Sujeitos da pesquisa

Na demanda por compreender como algumas características das escolas pesquisadas poderiam explicar os resultados, foi preciso considerar os saberes dos agentes envolvidos, em especial daqueles que fazem parte diretamente da cultura de cada escola. Então, participaram da pesquisa o diretor, vice-diretor, coordenador / supervisor e professores das unidades selecionadas.

Os sujeitos que tomaram parte do trabalho totalizaram 163 pessoas. Dessas, dez ocupavam a função de diretor, dez de vice-diretores, oito de coordenadores, três de supervisores, 131 eram professores e um sujeito não identificou sua função.

Tabela 2 – Função que ocupa

		Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual Cumulativo
Válido	1 - diretor	10	6,1	6,2	6,2
	2 - vice - diretor	10	6,1	6,2	12,3
	3 - coordenador	8	4,9	4,9	17,3
	4 - supervisor	3	1,8	1,9	19,1
	5 - professor	131	80,4	80,9	100,0
	Total	162	99,4	100,0	
	Rejeitado pelo sistema	1	,6		
Total		163	100,0		

Fonte: Pesquisa de campo

Quanto ao sexo, 21 dos participantes eram homens e 142 eram mulheres.

Tabela 3 - Gênero

		Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual cumulativo
Válido	1 - masculino	21	12,9	12,9	12,9
	2 - feminino	142	87,1	87,1	100,0
	Total	163	100,0	100,0	

Fonte: Pesquisa de campo

Quanto à escolaridade, 49 eram graduados, 10 especialistas e havia oito mestres. Observa – se que, em se tratando de escolaridade, a maioria dos sujeitos é especialista, portanto, há predominância de especialistas no grupo investigado.

Tabela 4 – Nível de escolaridade

		Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual cumulativo
Válido	1 - graduado	49	30,1	30,6	30,6
	2 - especialista	103	63,2	64,4	95,0
	3 - mestrado	8	4,9	5,0	100,0
	Total	160	98,2	100,0	
	Rejeitado pelo sistema	3	1,8		
Total		163	100,0		

Fonte: Pesquisa de campo

Para o tempo de exercício na função, 28 sujeitos estão entre um e três anos na função que ocupam, 13 têm entre 3,1 e cinco anos, 17 têm entre 5,1 e sete anos, 14 têm entre 7,1 e nove anos e 90 têm acima de 9,1 anos. Concluiu-se, por conseguinte, que a maioria dos sujeitos têm mais de nove anos na função que ocupa.

Tabela 5 – Tempo de exercício na função

		Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Válido	1 - entre 1 e 3 anos	28	17,2	17,3	17,3
	2 - entre 3,1 e 5 anos	13	8,0	8,0	25,3
	3 - entre 5,1 e 7 anos	17	10,4	10,5	35,8
	4 - entre 7,1 anos e 9 anos	14	8,6	8,6	44,4
	5 - acima de 9,1 anos	90	55,2	55,6	100,0
	Total	162	99,4	100,0	
Rejeitado pelo sistema		1	,6		
Total		163	100,0		

Fonte: Pesquisa de campo

Em relação ao tempo em que trabalha na escola, os dados colhidos revelaram que 75 sujeitos estão entre um e três anos na escola; 19 estão entre 3,1 e sete anos; 24 estão entre 5,1 e 7 anos; nove estão entre 7,1 e nove anos; e 35 dos sujeitos estão a mais de nove anos. A maioria dos sujeitos está há pouco tempo nas escolas pesquisadas - entre um e três anos.

Tabela 6 – Tempo em que trabalha na escola

	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual cumulativo
Válido 0	1	,6	,6	,6
1 - entre 1 e 3 anos	75	46,0	46,0	46,6
2 - entre 3,1 e 5 anos	19	11,7	11,7	58,3
3 - entre 5,1 e 7 anos	24	14,7	14,7	73,0
4 - entre 7,1 e 9 anos	9	5,5	5,5	78,5
5 - acima de 9,1 anos	35	21,5	21,5	100,0
Total	163	100,0	100,0	

Fonte: Pesquisa de campo

4.2.4 *Instrumento utilizado*

Com o intuito de possibilitar a apreensão de diversas informações sobre o clima interno, liderança, estrutura física, participação familiar, comunicação, grau de abertura à comunidade foi empregado um questionário fechado, com 25 perguntas objetivas, com as respostas divididas em três asserções: - nunca, às vezes e sempre.

A seguir, o instrumento foi analisado qualitativa e metricamente.

O questionário empregado foi fruto de uma adaptação das proposições utilizadas na pesquisa *Representações Sociais de Gestão Escolar Produzidas por Equipe Técnico Pedagógica de uma Escola de Ensino Fundamental*⁷. Após adaptações para atender aos objetivos da presente pesquisa, um pré-teste foi aplicado em uma escola pública municipal, não participante da pesquisa, com 20 participantes, entre diretores, vice-diretores e professores.

⁷ A pesquisa está disponível no site:
http://www.estacio.br/mestrado/educacao/dissertacoes/Dissert_RSPE_dirce_da_costa_figueira.pdf

O pré-teste possibilitou um aperfeiçoamento das questões propostas, com a reformulação de alguns itens e exclusão de outros.

O questionário empregado neste estudo está dividido em quatro blocos de perguntas e objetiva avaliar vários aspectos. O primeiro bloco é composto de oito questões que versam sobre as relações de trabalho, os valores da escola e o comprometimento do grupo, almejando compreender as particularidades de cada contexto escolar.

O segundo agrupamento traz dez questões sobre a gestão, a liderança, as relações entre líderes e liderados, o apoio ao trabalho, a criatividade, estímulo, reconhecimento, igualdade de tratamento, comunicação e conflitos, com o intuito de evidenciar as características mais marcantes de cada liderança e suas relações com os liderados.

O terceiro conjunto é composto de duas questões que buscam investigar sobre a estrutura física das unidades escolares e se podem favorecer ou prejudicar o trabalho desenvolvido, podendo ser motivo de conflitos.

O quarto e último complexo traz cinco questões tratando sobre a abertura da escola à comunidade, o acompanhamento que os pais têm com os filhos, sua preocupação com as atividades intra e extraclasse, a opinião dos pais para resolução de problemas da comunidade escolar como um todo, objetivando delinear a importância das relações entre escola e comunidade.

4.2.5 Análise métrica do questionário

O *Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy* (KMO) é um teste que examina o ajuste de dados, tomando todas as variáveis simultaneamente, e provê uma informação sintética sobre os dados.

Conforme os indicadores, o teste KMO apresentou resultado de 0,87, significativo para $p < 0,0001$.

Tabela 7 – Teste de KMO

Kaiser-Meyer-Olkin de adequação da amostra.		,870
Teste de Bartlett de esfericidade	Aprox. Chi-Square	1217,633
	DF	300
	Sig.	,000

Fonte: Pesquisa de campo

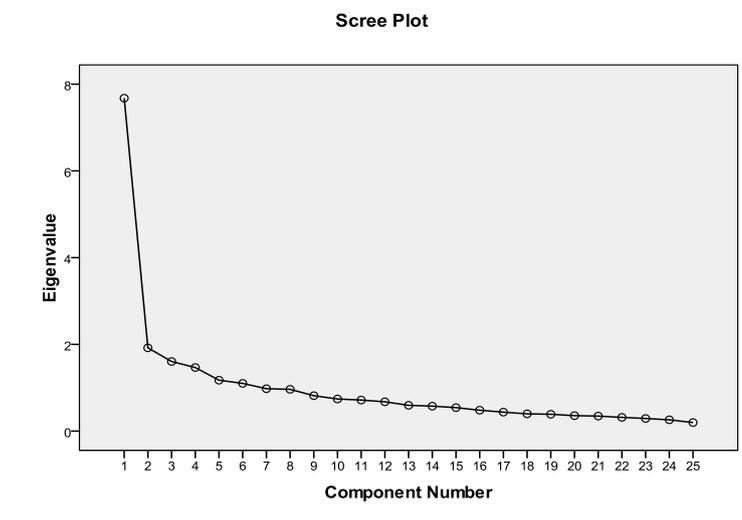
A carga fatorial obtida para os componentes do questionário está expressa nos resultados da tabela 7. Conforme os dados, quatro fatores conjuntamente explicam 50,7% dos resultados, havendo um fator com maior peso, de 30,7%, enquanto os outros ficaram com 7,7%, 6, 4% e 5,9%, respectivamente.

Tabela 8 – Variância explicada

Componentes	Autovalores iniciais		
	Total	% variância	Cumulativo %
1	7,677	30,707	30,707
2	1,920	38,386	38,386
3	1,604	6,417	44,803
4	1,465	5,861	50,664

Fonte: Pesquisa de campo (Método extraído: Principal Componente Análises).

Gráfico 1 – Representação gráfica dos fatores da variância explicada



Fonte: Pesquisa de campo

Conforme este gráfico demonstra, o fator 1 tem importância preponderante para explicar os resultados, seguido dos fatores 2, 3 e 4. Os outros fatores são de tal modo próximos que não possuem representação significativa para os resultados.

O coeficiente de Cronbach (α) foi calculado para verificar a confiabilidade do instrumento utilizado, revelando sua consistência interna. Inicialmente, foi calculado para todo o questionário e posteriormente para cada fator em separado. O coeficiente de Cronbach (α) para o instrumento foi de 0,87, demonstrando ser um bom instrumento.

Tabela 9 – Coeficiente de Cronbach (α) do instrumento.

Cronbach's Alpha	Nº de Itens
,868	25

Fonte: Pesquisa de campo

O cálculo do coeficiente de Cronbach (α) para o fator 1, denominado de categoria administrativa e pedagógica, foi de 0,86, revelando a importância do fator 1 para o instrumento.

Tabela 10 - Coeficiente de Cronbach (α) para o fator 1.

Cronbach's Alpha	N de Itens
,864	10

Fonte: Pesquisa de campo

O coeficiente de Cronbach (α) para o fator 2 é menos significativo, ficando em torno de 0,63.

Tabela 11 - Coeficiente de Cronbach (α) fator 2.

Cronbach's Alpha	N de Itens
,625	7

Fonte: Pesquisa de campo

O coeficiente de Cronbach (α) para o fator 3 ficou em torno de 0,69.

Tabela 12 - O coeficiente de Cronbach (α) fator 3.

Cronbach's Alpha	N de Itens
,694	5

Fonte: Pesquisa de campo

O coeficiente de Cronbach (α) para o fator 4 foi de 0,55. O fator 4 apresentou o menor coeficiente, utilizando apenas dois itens do instrumento.

Tabela 13 - O coeficiente de Cronbach (α) fator 4.

Cronbach's Alpha	N de Itens
,552	2

Fonte: Pesquisa de campo

4.2.6 Procedimentos para a coleta dos dados

Os dados foram por nós colhidos, antes de nos deslocar até a unidade, agendávamos com os gestores o melhor dia e horário para aplicação dos questionários. Em quatro unidades escolares, passamos o dia na escola, aplicando os questionários com os sujeitos que aceitavam participar da pesquisa, pois nem todos aceitaram ser partícipes.

Nessas unidades, o questionário foi preenchido no horário do intervalo. Os professores respondiam nesse momento, na nossa presença que nos mantínhamos distante para dar liberdade aos sujeitos, mas atenta para tirar qualquer dúvida sobre o instrumento.

Em sete unidades escolares, agendamos com o diretor um dia para aplicar os questionários, acontecendo em períodos alternados, ora de manhã, ora à tarde, sempre no período intervalar, momento em que os professores estavam reunidos, facilitando a participação dos sujeitos e não prejudicando as atividades da escola.

Em apenas uma unidade escolar, a direção da escola recebeu os questionários e marcou um dia para entregar posteriormente, alegando que não tinha tempo, nem disponibilidade para participar da pesquisa, achando melhor receber e entregar com um prazo, o que aconteceu cinco dias depois.

Os diretores, vice-diretores, coordenadores e supervisores preencheram os questionários em momentos diversos, durante o período que a estivemos na escola.

4.2.7 Apresentação dos dados

Os dados colhidos serão exibidos a seguir, por item do questionário utilizado.

A tabela 13 retrata o percentual obtido para a primeira pergunta do questionário, a qual versa sobre o respeito nas relações de trabalho dos sujeitos. Como podemos observar, as

unidades de baixos rendimentos no SPAECE apresentam uma predominância de heterogeneidade sobre as relações de respeito, sendo frequente algum tipo de desrespeito, uma vez que, em 53,4% das relações estabelecidas, somente às vezes há respeito. Para o grupo com altos rendimentos, verifica-se maior homogeneidade em relação ao respeito dentro das unidades pesquisadas, já que 58,7% do total afirmam haver sempre respeito nas relações de trabalho.

Tabela 14 - Há respeito nas relações de trabalho em sua unidade escolar.

Qualidade_ Escola		Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual cumulativo
Baixos rendimentos no SPAECE	Válido 1 - as vezes	47	53,4	53,4	53,4
	2 - sempre	41	46,6	46,6	100,0
	Total	88	100,0	100,0	
Altos rendimentos no SPAECE	Válido 0 - nunca	1	1,3	1,4	1,4
	1 - as vezes	29	38,7	39,2	40,5
	2 - sempre	44	58,7	59,5	100,0
	Total	74	98,7	100,0	
	Rejeitado pelo sistema	1	1,3		
	Total	75	100,0		

Fonte: Pesquisa de campo

De acordo com os dados da tabela 14, retratado a motivação dos sujeitos em ir além de sua função, fica evidente que o grupo de escolas com baixos rendimentos se sente menos motivado a ir além da sua função, ressaltando que somente às vezes (54,5%) sente motivação pra ir além. Outro percentual que chama atenção nesse grupo é o referente ao quesito nunca, pois em 5,7% dos sujeitos, nunca se sentem motivados a ir além, demonstrando um total descontentamento com a função que desempenham, uma vez que nunca estão motivados a realizar o trabalho. Já o grupo de escolas com altos rendimentos está sempre mais motivado para ir além (49,3%).

Tabela 15 - Você se sente motivado para ir além das responsabilidades exigidas pela sua função?

Qualidade_escola		Frequên- cia	Percen- tual	Percentual válido	Percentual cumulativo
Baixos rendimentos no SPAECE	Válido	0 - nunca	5	5,7	5,7
		1 - as vezes	48	54,5	60,2
		2 - sempre	35	39,8	100,0
		Total	88	100,0	100,0
Altos rendimentos no SPAECE	Válido	0 - nunca	2	2,7	2,7
		1 - as vezes	34	45,3	49,3
		2 - sempre	37	49,3	100,0
		Total	73	97,3	100,0
		Rejeitado pelo sistema	2	2,7	
	Total	75	100,0		

Fonte: Pesquisa de campo

No terceiro item, os pesquisados foram questionados sobre ir além de sua função. Tanto no primeiro grupo de escolas (52,3%) quanto no segundo (61,3%), corroboram a importância de ter os valores da escola claros.

Tabela 16 - Os valores da escola são claros

Qualidade_escola		Frequên- cia	Percen- tual	Percentual válido	Percentual Cumulativo
Baixos rendimentos no SPAECE	Válido	0 - nunca	2	2,3	2,3
		1 - as vezes	40	45,5	47,7
		2 - sempre	46	52,3	100,0
		Total	88	100,0	100,0
Altos rendimentos no SPAECE	Válido	0 - nunca	3	4,0	4,1

Continua

Qualidade_escola	Frequên- cia	Percen- tual	Percentual válido	Percentual Cumulativo
1 - as vezes	25	33,3	33,8	37,8
2 - sempre	46	61,3	62,2	100,0
Total	74	98,7	100,0	
Rejeitado pelo sistema	1	1,3		
Total	75	100,0		

Fonte: Pesquisa de campo

Conforme evidenciam os números da tabela abaixo, os dois grupos demonstram ter liberdade para expressar ideias, pensamentos e opiniões. Tanto o grupo de escolas com baixos rendimentos (61,4%) quanto no de escolas com altos rendimentos (60,0%), os sujeitos revelaram que a liberdade de opinião está presente nos dois ambientes.

Tabela 17 - Você se sente a vontade para expressar ideias, pensamentos e opiniões no seu ambiente escolar

Qualidade_escola		Frequên- cia	Percen- tual	Percentual válido	Percentual Cumulativo
Baixos rendimentos no SPAECE	Válido 1 - as vezes	33	37,5	37,9	37,9
	2 - sempre	54	61,4	62,1	100,0
	Total	87	98,9	100,0	
	Rejeitado pelo sistema	1	1,1		
	Total	88	100,0		
Altos rendimentos no SPAECE	Válido 0 - nunca	1	1,3	1,4	1,4
	1 - as vezes	26	34,7	36,1	37,5
	2 - sempre	45	60,0	62,5	100,0
	Total	72	96,0	100,0	
	Rejeitado pelo sistema	3	4,0		
Total	75	100,0			

Fonte: Pesquisa de campo

Em se tratando do apoio recebido dentro do ambiente de trabalho, os dados revelaram que há uma diferenciação entre os dois grupos, porquanto, no grupo de baixos desempenhos, esse apoio é menor, correspondendo ao percentual de 34,1%, enquanto que no grupo de escolas com altos rendimentos, esse percentual sobe para 48%.

Tabela 18 - Quando eu solicito, obtenho o apoio das pessoas no ambiente escolar.

Qualidade_escola			Frequên- cia	Percen- tual	Percentual válido	Percentual Cumulativo
Baixos rendimentos no SPAECE	Válido	0 - nunca	1	1,1	1,2	1,2
		1 - as vezes	55	62,5	64,0	65,1
		2 - sempre	30	34,1	34,9	100,0
		Total	86	97,7	100,0	
		Rejeitado pelo sistema	2	2,3		
		Total	88	100,0		
Altos rendimentos no SPAECE	Válido	0 - nunca	3	4,0	4,0	4,0
		1 - as vezes	36	48,0	48,0	52,0
		2 - sempre	36	48,0	48,0	100,0
		Total	75	100,0	100,0	

Fonte: Pesquisa de campo

O interesse do grupo, do coletivo, foi enfatizado pelo conjunto de escolas com altos rendimentos, quando observamos o percentual obtido com o instrumento aplicado, que foi de 52,0%, refletindo a importância dada para o coletivo nessas instituições (Tabela 18).

Tabela 19 - As relações no seu ambiente escolar são centradas nos interesses coletivos

Qualidade_escola			Frequên- cia	Percen- tual	Percentual válido	Percentual Cumulativo
Baixos rendimentos no SPAECE	Válido	0 - nunca	2	2,3	2,3	2,3
		1 - as vezes	48	54,5	54,5	56,8

Continua

Qualidade_escola		Frequên- cia	Percen- tual	Percentual válido	Percentual Cumulativo	
Altos rendimentos no SPAECE	Válido	2 - sempre	38	43,2	43,2	100,0
		Total	88	100,0	100,0	
	Válido	0 - nunca	3	4,0	4,0	4,0
		1 - as vezes	33	44,0	44,0	48,0
		2 - sempre	39	52,0	52,0	100,0
		Total	75	100,0	100,0	

Fonte: Pesquisa de campo

Um contraste fica evidente entre os dois grupos, quando observamos os dados colhidos referentes ao comprometimento do grupo com o trabalho. Nas escolas com altos rendimentos, o comprometimento do grupo ficou em torno de 58,7%, evidenciando que o comprometimento de todos está presente em mais da metade do grupo; no do conjunto de baixos rendimentos fica em torno de apenas 39,8%.

Tabela 20 - Nessa escola, as pessoas são comprometidas com o trabalho?

Qualidade_escola		Frequên- cia	Percen- tual	Percentual válido	Percentual Cumulativo
Baixos rendimentos no SPAECE	Válido	1 - às vezes	51	58,0	59,3
		2 - sempre	35	39,8	40,7
		Total	86	97,7	100,0
		Rejeitado pelo sistema	2	2,3	
		Total	88	100,0	
Altos rendimentos no SPAECE	Válido	1 - às vezes	29	38,7	39,7
		2 - sempre	44	58,7	60,3
		Total	73	97,3	100,0
		Rejeitado pelo sistema	2	2,7	

Continua

Qualidade_escola	Frequên- cia	Percen- tual	Percentual válido	Percentual Cumulativo
Total	75	100,0		

Fonte: Pesquisa de campo

Quando o quesito cooperação é incluído na pesquisa, os dados demonstram que os dois grupos se aproximam em seus resultados, pois no grupo de baixos rendimentos, o percentual ficou em torno de 45,5%, enquanto no grupo dos altos rendimentos, está perto de 52,0%. Como fica ressaltado pelos índices, os dois grupos se aproximam.

Tabela 21 - Existem cooperação e comprometimento dos membros da escola quando algum projeto é sugerido e aplicado?

Qualidade_escola		Frequên- cia	Percen- tual	Percentual válido	Percentual Cumulativo
Baixos rendimentos no SPAECE	Válido	0 - nunca	1	1,1	1,1
		1 - as vezes	47	53,4	54,5
		2 - sempre	40	45,5	100,0
		Total	88	100,0	100,0
Altos rendimentos no SPAECE	Válido	1 - as vezes	36	48,0	48,0
		2 - sempre	39	52,0	100,0
		Total	75	100,0	100,0

Fonte: Pesquisa de campo

O sub item que trata sobre a relação entre líderes e liderados enfatizou que, nos dois grupos, essas relações não são homogêneas, pois há momentos favoráveis e desfavoráveis. Assim, para os dois grupos de escolas, os índices ratificam essa heterogeneidade de 58,0% e 44,0 %, respectivamente.

O percentual significativo para o questionamento nunca foi verificado nas escolas com altos rendimentos. Para os sujeitos desse, em 5,3% das vezes, nunca veem a relação entre líderes e liderados como algo capaz de favorecer o trabalho.

Tabela 22 - A relação entre líderes e liderados favorece o desenvolvimento do seu trabalho?

Qualidade_escola		Frequên- cia	Percen- tual	Percentual válido	Percentual Cumulativo
Baixos rendimentos no SPAECE	Válido	0 - nunca	2	2,3	2,3
		1 - as vezes	51	58,0	60,2
		2 - sempre	35	39,8	100,0
		Total	88	100,0	100,0
Altos rendimentos no SPAECE	Válido	0 - nunca	4	5,3	5,3
		1 - as vezes	33	44,0	49,3
		2 - sempre	38	50,7	100,0
		Total	75	100,0	100,0

Fonte: Pesquisa de campo

A tabela 22 revela que, para as escolas de baixos rendimentos, os líderes utilizam critérios iguais para todos sempre, já que o percentual é de 58,0%, considerando que mais da maioria dos participantes afirmam que os líderes utilizam os mesmos critérios para todos. Assim como nas escolas de altos rendimentos, o percentual foi de 52,0%, no entanto, 5,3% dos sujeitos, para esse grupo de escolas, relatam que nunca os líderes aplicam critérios iguais para todos, revelando que a aplicação de critérios varia, não existindo uma uniformidade nas ações dos gestores em relação aos seus liderados, havendo, sim, distinção entre os sujeitos que trabalham nas instituições. Para esses sujeitos, eles estão sempre em desvantagem em relação ao restante do grupo, pois nunca observam o mesmo tratamento para o grupo de sujeitos que trabalha na escola.

Tabela 23 - Os líderes de sua unidade escolar aplicam critérios iguais para todos?

Qualidade_escola		Frequên- cia	Percen- tual	Percentual válido	Percentual Cumulativo
Baixos rendimentos no SPAECE	Válido	0 - nunca	3	3,4	3,4
		1 - as vezes	34	38,6	42,0
		2 - sempre	51	58,0	100,0
		Total	88	100,0	100,0

Continua

Qualidade_escola		Frequên- -cia	Percen- tual	Percentual válido	Percentual Cumulativo
Altos rendimentos no SPAECE	Válido	0 - nunca	4	5,3	5,4
		1 - as vezes	31	41,3	47,3
		2 - sempre	39	52,0	100,0
		Total	74	98,7	100,0
		Rejeitado pelo sistema	1	1,3	
		Total	75	100,0	

Fonte: Pesquisa de campo

Ainda tratando da relação entre líderes e liderados, indagamos aos sujeitos sobre a facilidade e a constância com que ocorrem essas relações, os dados revelaram que para os dois grupos a interação é fácil e constante, pois os índices apresentados foram altos para os dois grupos. Assim, os índices apresentados são de 55,7% para o grupo de escolas de baixos rendimentos e de 68,0% para o grupo de escolas com altos rendimentos.

Tabela 24 - A interação com as pessoas da gestão escolar é fácil e constante?

Qualidade_escola		Frequên- cia	Percen- tual	Percentual válido	Percentual Cumulativo
Baixos rendimentos no SPAECE	Válido	0 - nunca	3	3,4	3,4
		1 - as vezes	35	39,8	43,7
		2 - sempre	49	55,7	100,0
		Total	87	98,9	100,0
		Rejeitados pelo sistema	1	1,1	
	Total	88	100,0		
Altos rendimentos no SPAECE	Válido	0 - nunca	1	1,3	1,3
		1 - as vezes	23	30,7	32,0
		2 - sempre	51	68,0	100,0
		Total	75	100,0	100,0

Fonte: Pesquisa de campo

Outro aspecto investigado nesse instrumento refere-se ao favorecimento da criatividade e da inovação pelos gestores das unidades escolares participantes. Os índices dos dois grupos revelaram que esses dois aspectos estão presentes intensivamente nas instituições pesquisadas de um modo geral, uma vez que os índices expressos são de 58,0% para o grupo de escolas com baixos rendimentos e de 62,7% para as escolas com altos rendimentos.

Tabela 25 - Os gestores da unidade escolar favorecem a criatividade e a inovação?

Qualidade_escola		Frequên- cia	Percen- tual	Percentual válido	Percentual Cumulativo
Baixos rendimentos no SPAECE	Válido	0 - nunca	2	2,3	2,3
		1 - as vezes	33	37,5	40,7
		2 - sempre	51	58,0	100,0
		Total	86	97,7	100,0
	Rejeitado pelo sistema		2	2,3	
	Total		88	100,0	
Altos rendimentos no SPAECE	Válido	0 - nunca	2	2,7	2,8
		1 - as vezes	22	29,3	33,8
		2 - sempre	47	62,7	100,0
		Total	71	94,7	100,0
	Rejeitado pelo sistema		4	5,3	
	Total		75	100,0	

Fonte: Pesquisa de campo

Quando os sujeitos foram questionados sobre os gestores estimularem os professores a fim de que deem o máximo em seu trabalho, os índices apresentados enfatizam que estão sempre sendo incentivados a produzir mais, a dar o máximo. Assim, os índices apresentados foram de 56,8% para as escolas de baixos rendimentos e de 60,0% para as escolas de altos rendimentos. Apesar desses elevados índices, um grupo significativo de sujeitos, para os dois grupos de escolas, exprimiu que nunca se sentem motivados, em 6,8% para as escolas com baixos rendimentos e em 5,3% para as com altos rendimentos, retratando seu descontentamento em relação à forma como os gestores conduzem os trabalhos nas escolas.

Tabela 26 - Os gestores da unidade escolar o estimulam a dar o máximo em seu trabalho?

Qualidade_escola		Frequên- cia	Percen- tual	Percentual válido	Percentual Cumulativo
Baixos rendimentos no SPAECE	Válido	0 - nunca	6	6,8	6,8
		1 - as vezes	32	36,4	43,2
		2 - sempre	50	56,8	100,0
		Total	88	100,0	100,0
altos rendimentos no SPAECE	Válido	0 - nunca	4	5,3	5,3
		1 - as vezes	26	34,7	40,0
		2 - sempre	45	60,0	100,0
		Total	75	100,0	100,0

Fonte: Pesquisa de campo

De acordo com os totais da tabela 26, comprovamos que em se tratando de reconhecimento do trabalho desenvolvido nas unidades escolares, no grupo de escolas com baixos rendimentos, o percentual ficou em torno de 50%, ou seja, metade dos sujeitos considera que sempre tem seu trabalho reconhecido. Além desse percentual, 8,0% dos sujeitos desse grupo consideram que nunca têm seu trabalho reconhecido pelos gestores, demonstrando a falta de apoio e incentivo por parte de quem dirige.

No caso das escolas com altos rendimentos, esse percentual sobe um pouco, ficando em torno de 58,7%.

Tabela 27 - Os gestores da unidade escolar reconhecem quando realiza um bom trabalho ou presta um serviço de qualidade?

Qualidade_escola		Frequên- cia	Percen- tual	Percentual válido	Percentual Cumulativo
Baixos rendimentos no SPAECE	Válido	0 - nunca	7	8,0	8,0
		1 - as vezes	37	42,0	50,0
		2 - sempre	44	50,0	100,0
		Total	88	100,0	100,0
Altos rendimentos no SPAECE	Válido	0 - nunca	4	5,4	5,4
		1 - as vezes	26	34,7	40,5
		2 - sempre	44	58,7	100,0

Continua

Qualidade_escola	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual Cumulativo
Total	74	98,7	100,0	
Rejeitado pelo sistema	1	1,3		
Total	75	100,0		

Fonte: Pesquisa de campo

Quando os sujeitos foram questionados sobre concordar com a forma como os gestores conduzem a equipe em busca de atingir metas e objetivos, os percentuais apresentados, para os dois grupos pesquisados, asseguram que somente 33% sempre concordam com o modo pelo qual os gestores conduzem a equipe. O percentual de sujeitos, que não concordam com a forma como os gestores conduzem a equipe, ficaram em torno de 6,8% para as escolas com baixos rendimentos e 5,3% para o grupo de escolas com altos rendimentos.

Tabela 28 - Você concorda com a forma como os gestores da unidade escolar conduzem a equipe, em busca de metas e objetivos?

Qualidade_escola	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual Cumulativo
Baixos rendimentos no SPAECE	Válido 0 - nunca	6	6,8	6,8
	1 - as vezes	53	60,2	67,0
	2 - sempre	29	33,0	100,0
	Total	88	100,0	100,0
Altos rendimentos no SPAECE	Válido 0 - nunca	4	5,3	5,3
	1 - as vezes	46	61,3	66,7
	2 - sempre	25	33,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0

Fonte: Pesquisa de campo

Outro subitem que aproximou bastante os dois grupos de escolas foi o que tratou sobre se as informações são transmitidas no tempo necessário para executar as ações. Os dados asseguram que 70% dos participantes, nos dois grupos de escolas pesquisadas, somente

às vezes isso acontece. Em se tratando do quesito nunca, os dois grupos também se aproximaram, pois para o grupo de escolas com baixos rendimentos, o percentual ficou em torno de 9,1% e das escolas com altos rendimentos em 9,3%.

Tabela 29 - As informações são transmitidas no tempo necessário para executar as ações?

Qualidade_escola			Frequên- -cia	Percen- tual	Percentual válido	Percentual Cumulativo
Baixos rendimentos no SPAECE	Válido	0 - nunca	8	9,1	9,1	9,1
		1 - as vezes	62	70,5	70,5	79,5
		2 - sempre	18	20,5	20,5	100,0
		Total	88	100,0	100,0	
Altos rendimentos no SPAECE	Válido	0 - nunca	7	9,3	9,5	9,5
		1 - as vezes	53	70,7	71,6	81,1
		2 - sempre	14	18,7	18,9	100,0
		Total	74	98,7	100,0	
		Rejeitado pelo sistema	1	1,3		
	Total	75	100,0			

Fonte: Pesquisa de campo

Quando os participantes do estudo foram questionados sobre a eficácia dos meios e das ferramentas para a transmissão de informações, mais uma vez, os dois grupos se aproximam em seus índices, revelando que somente às vezes esses meios e ferramentas são eficazes. Os índices para os dois grupos ficam em torno de 62%, como ilustrado na tabela 29.

Para o quesito nunca, entretanto, os grupos se diferenciam. Para 5,7% dos sujeitos das escolas com baixos rendimentos, os meios e as ferramentas utilizadas para transmitir as informações nunca são eficazes, revelando que as informações estão sempre atrasadas, dificultando a realização do trabalho.

Tabela 30 - Os meios e ferramentas utilizados para transmitir as informações são eficazes?

Qualidade_escola			Frequên- cia	Percen- tual	Percentual válido	Percentual Cumulativo
Baixos rendimentos no SPAECE	Valid	0 - nunca	5	5,7	5,8	5,8

Continua

Qualidade_escola			Frequên- -cia	Percen- tual	Percentual válido	Percentual Cumulativo
Altos rendimentos no SPAECE	Válido	1 - as vezes	53	60,2	61,6	67,4
		2 - sempre	28	31,8	32,6	100,0
		Total	86	97,7	100,0	
	Rejeitado pelo sistema		2	2,3		
		Total	88	100,0		
	Válido	0 - nunca	2	2,7	2,7	2,7
		1 - as vezes	47	62,7	62,7	65,3
		2 - sempre	26	34,7	34,7	100,0
		Total	75	100,0	100,0	

Fonte: Pesquisa de campo

A comunicação informal também foi pesquisada neste trabalho. Os participantes foram perguntados se a comunicação informal produz conflitos na unidade escolar e revelaram que nas escolas de baixos rendimentos, em 79,5% das vezes, a comunicação informal às vezes produz conflitos. Para os sujeitos do grupo de escolas com altos rendimentos, o percentual apresentado ficou em torno de 70,7%, confirmando que às vezes a comunicação informal pode ensejar conflitos nas unidades escolares.

Outro percentual importante apresentado foi para o quesito nunca. Os sujeitos dos dois grupos consideraram que, para parte dos grupos, as comunicações informais não ocasionam conflitos. Para o grupo de escolas com baixos rendimentos, o percentual foi de 8,0% e para o grupo de escolas com altos rendimentos foi de 17,3%, demonstrando que o grupo é bastante coeso, que as relações e a comunicação informal não são capazes de abalar seriamente o desempenho do trabalho realizado.

Tabela 31 - A comunicação informal tem gerado conflitos na unidade escolar?

Qualidade_escola			Frequên- cia	Percen- tual	Percentual válido	Percentual Cumulativo
Baixos rendimentos no SPAECE	Válido	0 - nunca	7	8,0	8,0	8,0
		1 - as vezes	70	79,5	79,5	87,5
		2 - sempre	11	12,5	12,5	100,0

Continua

Qualidade_escola			Frequên- -cia	Percen- tual	Percentual válido	Percentual Cumulativo
altos rendimentos no SPAECE	Total		88	100,0	100,0	
	Valid	0 - nunca	13	17,3	17,6	17,6
		1 - as vezes	53	70,7	71,6	89,2
		2 - sempre	8	10,7	10,8	100,0
		Total	74	98,7	100,0	
	Rejeitado pelo sistema		1	1,3		
	Total		75	100,0		

Fonte: Pesquisa de campo

Outra característica pesquisada neste estudo foi relacionada com a estrutura física das escolas. Assim, no instrumento indagamos aos sujeitos se a estrutura física das escolas atende as necessidades para o desenvolvimento do trabalho. Os sujeitos das escolas com baixos rendimentos em 55,7% das vezes, responderam que somente às vezes a estrutura física favorece o desenvolvimento do trabalho. Para as escolas de altos rendimentos, o índice sobe para 76,0%.

Na ótica de alguns sujeitos dos dois grupos, a estrutura física nunca atende as necessidades para a realização do trabalho, evidenciando a insatisfação com esse aspecto nas escolas. Os percentuais ficaram em torno de 10,2% para as escolas com baixos rendimentos e de 12,0% para as escolas com altos rendimentos.

Tabela 32 - A estrutura física de sua unidade escolar atende as necessidades para o desenvolvimento dos trabalhos?

Qualidade_escola			Frequê n-cia	Percen- tual	Percentual válido	Percentual Cumulativo
Baixos rendimentos no SPAECE	Válido	0 - nunca	9	10,2	10,2	10,2
		1 - as vezes	49	55,7	55,7	65,9
		2 - sempre	30	34,1	34,1	100,0
		Total	88	100,0	100,0	

Continua

Qualidade_escola			Frequê- n-cia	Percen- tual	Percentual válido	Percentual Cumulativo
Altos rendimentos no SPAECE	Válido	0 - nunca	9	12,0	12,0	12,0
		1 - as vezes	57	76,0	76,0	88,0
		2 - sempre	9	12,0	12,0	100,0
		Total	75	100,0	100,0	

Fonte: Pesquisa de campo

Ainda investigando sobre a estrutura física das escolas pesquisadas, o questionário perguntou sobre se a estrutura física já foi motivo para produzirem conflitos dentro das unidades escolares. De acordo com os dados, o percentual apresentado para as escolas de baixos rendimentos revela que, às vezes, em 55,7% dos casos, produz sim conflitos. No caso das escolas com altos desempenhos, o percentual fica em torno de 60%, sendo às vezes geradora de conflitos. Outro importante percentual apresentado foi para o quesito nunca. Nos dois grupos, ele ficou em torno de 37,5% e 34,7% para os grupos de escolas com baixos rendimentos e altos rendimentos, respectivamente.

Tabela 33 - A estrutura física é motivo para gerar conflitos na sua unidade escolar?

Qualidade_escola			Frequê- cia	Percen- tual	Percentual válido	Percentual Cumulativo
Baixos rendimentos no SPAECE	Válido	0 - nunca	33	37,5	37,5	37,5
		1- as vezes	49	55,7	55,7	93,2
		2 - sempre	6	6,8	6,8	100,0
		Total	88	100,0	100,0	
Altos rendimentos no SPAECE	Válido	0 - nunca	26	34,7	34,7	34,7
		1- as vezes	45	60,0	60,0	94,7
		2 - sempre	4	5,3	5,3	100,0
		Total	75	100,0	100,0	

Fonte: Pesquisa de campo

Os sujeitos foram questionados sobre o reconhecimento dos gestores como autênticos líderes pela comunidade escolar. Os dados colhidos revelaram que a liderança exercida pelos gestores ainda não é constante e reconhecida por todos. Assim, os dados das escolas com baixos rendimentos revelam que em 47,7% das vezes, essa liderança não é constante, só é exercida às vezes. Para um grupo de sujeitos, ainda desse grupo, em momento algum eles reconhecem os gestores como líderes, ratificando seu descontentamento em relação aos líderes de suas unidades escolares.

Para os sujeitos das escolas com altos rendimentos, em que os dados ficaram com o percentual de 49,3%, somente às vezes eles reconhecem os gestores como autênticos líderes.

Tabela 34– A comunidade escolar reconhece os gestores escolares como autênticos líderes?

Qualidade_escola			Frequên- cia	Percen- tual	Percentual válido	Percentual Cumulativo
Baixos rendimentos no SPAECE	Válido	0 - nunca	6	6,8	7,1	7,1
		1 - as vezes	42	47,7	49,4	56,5
		2 - sempre	37	42,0	43,5	100,0
		Total	85	96,6	100,0	
	Rejeição do sistema	3	3,4			
	Total	88	100,0			
Altos rendimentos no SPAECE	Válido	0 – nunca	2	2,7	2,8	2,8
		1 - as vezes	37	49,3	51,4	54,2
		2 - sempre	33	44,0	45,8	100,0
		Total	72	96,0	100,0	
	Rejeição do sistema	3	4,0			
	Total	75	100,0			

Fonte: Pesquisa de campo

Outro subitem presente no instrumento de coleta de dados versou sobre a frequência com que os pais visitam a escola para resolver problemas relacionados ao comportamento dos filhos. Os resultados revelam que a frequência é baixa nos dois grupos de escolas. Nas escolas de baixo rendimento, em somente 23,9% essa frequência é constante; e, nas de alto rendimento, o percentual é de 28,0%.

Tabela 35 - Com que frequência os pais vêm à escola resolver problemas relacionados com comportamento dos filhos?

Qualidade_escola			Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual Cumulativo
Baixos rendimentos no SPAECE	Válido	0 - nunca	4	4,5	4,5	4,5
		1 - as vezes	63	71,6	71,6	76,1
		2 - sempre	21	23,9	23,9	100,0
		Total	88	100,0	100,0	
altos rendimentos no SPAECE	Válido	0 - nunca	3	4,0	4,1	4,1
		1 - as vezes	50	66,7	67,6	71,6
		2 - sempre	21	28,0	28,4	100,0
		Total	74	98,7	100,0	
	Rejeição do sistema	1	1,3			
Total			75	100,0		

Fonte: Pesquisa de campo

A tabela 35 contém os resultados a respeito da frequência com que os pais vão à escola para resolver problemas relacionados com a comunidade escolar. Os dados revelam que a participação familiar não é constante. Tanto nas escolas de baixo rendimento quanto de alto rendimento, a frequência dos pais acontece esporadicamente, em 70% sucede às vezes nas de baixo rendimento e em 64,0% nas de alto rendimento.

Outro percentual importante revelado pelos dados, para o questionamento acima, foi que nunca, em 19,3% para as escolas de baixos rendimentos e de 17,3% para as escolas de altos rendimentos, os pais comparecem à escola, evidenciando a total falta de interesse dos pais em relação ao trabalho desenvolvido pelas escolas.

Tabela 36 - Com que frequência os pais vão à escola para discutir um problema de interesse da comunidade escolar?

Qualidade_escola			Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual Cumulativo
Baixos rendimentos no SPAECE	Válido	0 - nunca	17	19,3	19,5	19,5
		1 - as vezes	62	70,5	71,3	90,8
		2 - sempre	8	9,1	9,2	100,0
		Total	87	98,9	100,0	

Continua

Qualidade_escola		Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual Cumulativo	
Altos rendimentos no SPAECE	Rejeição do sistema	1	1,1			
	Total	88	100,0			
	Válido	0 - nunca	13	17,3	17,3	17,3
	1 - as vezes	48	64,0	64,0	81,3	
	2 - sempre	14	18,7	18,7	100,0	
Total	75	100,0	100,0			

Fonte: Pesquisa de campo

Ainda investigando sobre a participação familiar, os sujeitos foram perguntados sobre com que frequência a escola consulta a opinião dos pais para tomada de decisões relacionadas às ações escolares. Em se tratando de consultar os pais, os dois grupos tiveram baixos resultados em relação à consulta aos pais, uma vez que somente em 18,7% essa consulta acontece e nas escolas de altos rendimentos esse percentual subiu um pouco para 24,0%. Para o quesito nunca, os percentuais para os dois grupos também é expressivo, corroborando a noção de que a consulta da escola aos pais é baixa, 21,6% para as escolas de baixos rendimentos e de 29,3% para as escolas de altos rendimentos.

Tabela 37 - A escola consulta a opinião dos pais para tomada de decisões relacionadas a atividades escolares (horário de reuniões, festividades etc)?

Qualidade_escola		Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual Cumulativo	
Baixos rendimentos no SPAECE	Válido	0 - nunca	19	21,6	21,8	21,8
	1 - as vezes	52	59,1	59,8	81,6	
	2 - sempre	16	18,2	18,4	100,0	
	Total	87	98,9	100,0		
	Rejeição do sistema	1	1,1			
Total	88	100,0				
Altos rendimentos no SPAECE	Válido	0 - nunca	22	29,3	30,1	30,1
	1 - as vezes	33	44,0	45,2	75,3	
	2 - sempre	18	24,0	24,7	100,0	
	Total	73	97,3	100,0		
	Rejeição do sistema	2	2,7			

Continua

Qualidade_escola	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual Cumulativo
Total	75	100,0		

Fonte: Pesquisa de campo

Ainda tratando sobre a participação familiar, o questionário continha um item sobre a frequência com que os pais comparecem à escola sem convocação. Os resultados revelaram que o comparecimento dos pais é baixo, nos dois grupos de escolas pesquisados. No das escolas com baixos resultados é de apenas 8,0% e no grupo de escolas de altos rendimentos esse percentual ascende para apenas 12,0%.

No quesito nunca, esses percentuais foram mais expressivos. Para o grupo de escolas de baixos rendimentos o percentual foi de 14,8% e para as com altos rendimentos foi de 17,3%, demonstrando que a família não comparece sem convocação.

Tabela 38 - A família comparece voluntariamente à escola sem convocação?

Qualidade_escola		Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual Cumulativo	
Baixos rendimentos no SPAECE	Válido	0 - nunca	13	14,8	15,9	15,9
		1 - as vezes	62	70,5	75,6	91,5
		2 - sempre	7	8,0	8,5	100,0
		Total	82	93,2	100,0	
		Rejeição do sistema	6	6,8		
	Total	88	100,0			
Altos rendimentos no SPAECE	Válido	0 - nunca	13	17,3	18,1	18,1
		1 - as vezes	50	66,7	69,4	87,5
		2 - sempre	9	12,0	12,5	100,0
		Total	72	96,0	100,0	
		Rejeição do sistema	3	4,0		
	Total	75	100,0			

Fonte: Pesquisa de campo

Após a apresentação das questões separadamente, agora trazemos os itens do questionário e seus respectivos pesos calculados pelo *Software Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS 15.0, de cada item, para compor as categorias estudadas.

Tabela 39 – Itens e valores de pesos calculados.

Itens	Fator e pesos calculados			
	1	2	3	4
11 – A interação com a gestão é fácil e constante?	,760			
13 – Os gestores da unidade escolar o estimulam a dar o máximo em seu trabalho?	,712	,307		
12– Os gestores da unidade escolar favorecem a criatividade e a inovação?	,697	,299		
14- Os gestores da unidade escolar reconhecem quando realiza um bom trabalho ou presta um serviço de qualidade?	,661			
10- Os líderes de sua unidade escolar aplicam critérios iguais para todos.	,640			
15- Você concorda com a forma como os gestores da unidade escolar conduzem a equipe, em busca de metas e objetivos.	,623	,331		
9- A relação entre líderes e liderados favorece o desenvolvimento do seu trabalho.	,573	,434		
2 – Você se sente motivado para ir além das responsabilidades exigidas pela sua função.	,525			
4 – Você se sente a vontade para expressar ideias, pensamentos e opiniões no seu ambiente escolar.	,504			
16 – As informações são transmitidas no tempo necessário para executar as ações.	,472		,317	
6 – As relações no seu ambiente escolar são centradas nos interesses coletivos.	,460	,413	,323	
7 – Nessa escola, as pessoas são comprometidas com o trabalho.		,750		
1 – Há respeito nas relações de trabalho em sua unidade escolar.		,729		
8 – Existem cooperação e comprometimento dos membros da escola quando algum projeto é sugerido e aplicado.		,537		

Continua

Itens	Fator e pesos calculados			
	1	2	3	4
3- Os valores da escola são claros.		,522		,396
5 – Quando eu solicito, obtenho o apoio das pessoas no ambiente escolar.		,503		
18 – A comunicação informal tem gerado conflitos na unidade escolar		-,487		-,363
17- Os meios e ferramentas utilizados para transmitir as informações são eficazes.	,367	,426	,340	
25 – A família comparece voluntariamente à escola sem convocação.			,747	
23 – Com que frequência os pais vão à escola para discutir um problema de interesse da comunidade escolar.			,745	
24 – A escola consulta a opinião dos pais para tomada de decisões relacionadas atividades escolares (horário de reuniões, festividades etc)			,523	
22- Com que frequência os pais vêm à escola resolver problemas relacionados com comportamento dos filhos.			,536	
21 – A comunidade escolar reconhece os gestores escolares como autênticos líderes.	,340		,437	
20 – A estrutura física é motivo para gerar conflitos na sua unidade escolar.				-,806
19 – A estrutura física de sua unidade escolar atende às necessidades para o desenvolvimento dos trabalhos.				,740

Fonte: Pesquisa de campo (Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Equamax with Kaiser Normalization. a Rotation converged in 6 iterations).

Para a categoria liderança administrativa e pedagógica, os itens associados foram o 11, 13, 14, 10, 15, 9, 2, 4, 16, 6.

Para a categoria clima interno, os itens foram: 7, 1, 8, 3, 5, 18,17

Para a categoria grau de abertura da escola, os itens foram: 25, 23, 24, 22, 21.

E para a categoria estrutura física e organizacional, os itens foram o 20 e o 19.

Utilizando as categorias analisadas e comparando-as por bloco de fatores, os dados comprovam que a categoria liderança administrativa e pedagogia é a que demonstra a maior heterogeneidade entre os dois grupos; e de maior peso.

A análise se deu inicialmente pela categoria mais forte, seguida pelas outras categorias de forma decrescente. A seguir, dentro da categoria, os fatores com maior peso para as escolas com altos rendimentos no SPAECE; em seguida, as características que também apareciam com bons índices, nas escolas de baixo rendimento e, por fim, as características que tiveram índices aproximados nos dois grupos.

4.2.8 Análise dos dados

4.2.8.1 Categoria 1 - Liderança administrativa e pedagógica

Visualizando de maneira mais aprofundada os dados colhidos, é possível expressar que a liderança no grupo de escolas com melhores resultados no SPAECE é forte, atuante, motivadora, cooperativa, reconhece e estimula os seus liderados a ir além da sua função.

De acordo com os dados colhidos neste estudo, a interação, o estímulo a estar sempre desenvolvendo e melhorando o trabalho, o reconhecimento, a relação entre líderes e liderados foram consideradas ótimas e os interesses coletivos são pontos fortes que definem a gestão como fator preponderante para justificar os bons resultados que as escolas obtêm.

A liderança administrativa e pedagógica é uma característica presente em nos estudos de escolas eficazes (GRAY et al, 1990; RUTTER, 1979; SAMMONS, 1995). A presença de um líder forte, objetivo, presente, participativo, envolvente, justo, o domínio dos processos de ensino-aprendizagem e o monitoramento da qualidade educacional são algumas das competências que um líder tem para conduzir uma escola com eficácia.

Apesar de a literatura da área não determinar um tipo de liderança que atenda a todas as instituições escolares, em qualquer lugar do mundo, visto que a liderança deve estar em consonância com o local e o ambiente em que se encontra efetivada, respeitando as particularidades de cada contexto, os autores (SAMMONS, HILMMAN e MORTIMORRE, 1995) elegeram três características fundamentais e sempre presentes em escolas eficazes estudadas: a) a existência firme de propósitos e determinação; b) o envolvimento de todo o

grupo escolar nas tomadas de decisões; e c) o domínio dos processos de ensino aprendizagem. (LIMA, 2008).

Assim, a liderança administrativa e pedagógica é composta por diversos fatores que vão se relacionando para compor uma gestão eficiente e eficaz na busca de uma educação de qualidade.

Em se tratando de liderança, a interação foi apontada, neste estudo, como principal componente para determinar uma boa liderança.

A interação dos líderes e liderados aparece como fator de maior peso dessa característica, considerando que sempre, para os sujeitos, em 68% é fácil e constante nas escolas de altos rendimentos.

Nas escolas de baixos rendimentos, esse percentual ficou em torno de 55,7%.

A mediação, a habilidade de interceder para resolver conflitos, feita por um bom gestor, conduz a escola para realizar aprendizagens significativas e se tornar eficaz.

Segundo Lima (2008), um bom gestor é aquele que mantém boa interação com todos os segmentos da escola, sendo capaz de dialogar e manter a unidade do grupo, evitando maneiras de trabalhar muito autocráticas ou democráticas demais, estabelecendo um limiar entre tomar atitudes individuais ou de partilha com o grupo.

A interação também aparece como fator relevante nos achados de Soares (2002), quando ressalta que [...] “o diálogo entre a liderança administrativa e os professores está sempre presente na escola, sendo que a diretora procura constantemente apresentar aos professores, durante o intervalo, qualquer problema que ocorra ou decisão que a escola tenha que tomar” (p. 57).

Assim, é possível concluir que a interação fácil e constante está diretamente relacionada com o desenvolvimento do trabalho e que se reflete nas aprendizagens.

A inovação e à criatividade aparecem como características fortes e presentes nas instituições de ensino que afetam os resultados das aprendizagens.

O estímulo à inovação e à criatividade por parte da gestão teve grande importância neste estudo.

Para os sujeitos das escolas com altos rendimentos, esse fator tem tanta importância quanto a interação, ficando com seu índice em torno de 62,7%. Apesar de não terem sido verificadas como fatores isolados em nenhuma pesquisa, a inovação e a criatividade estão sempre presentes quando se analisa um bom trabalho, principalmente em tratando de instituições de ensino.

É possível encontrar a inovação e a criatividade associadas a novos projetos, que as escolas com bons resultados estão sempre apoiando e abraçando para a melhoria da instituição. Soares (2002) cita o apoio que novos projetos receberam dos professores e a facilidade de implementação, mesmo quando tinham que utilizar uma ferramenta considerada nova, como o computador, para ilustrar o incentivo, a criatividade e a inovação, presentes na escola com bons rendimentos.

Mortimore (1998) acrescenta que, se os alunos não forem submetidos a experiências de aprendizagens em que possam aprender o que precisam, dificilmente vão atingir níveis de sucesso mais elevado.

Outro fator de grande relevância, que teve peso significativo para composição dessa categoria foi o estímulo que os gestores davam aos seus liderados a darem o máximo em seu trabalho. Esse fator obteve 60% de importância para os sujeitos das escolas com altos rendimentos. Nas escolas com baixos rendimentos, ficou em 56,8%.

Segundo Sammons (1995), um diretor eficaz possui envolvimento e conhecimento com o que ocorre em sala de aula, estimulando e concedendo uma variedade de estímulos aos professores, desde estratégias de ensino, currículo, monitoramento do progresso do aluno até assistência prática.

Um profissional estimulado acredita que pode fazer mais e melhor o seu trabalho. Mortimore (1998), em sua pesquisa, concluiu que um líder profissional oferece aos professores diversos tipos de apoio, sob a forma simbólica, como incentivos, elogios e também sob ações concretas, como visitas às salas de aula, conversas com outros setores escolares na busca de melhorar o trabalho dos professores (LIMA, 2008).

Junto com o apoio, o reconhecimento do trabalho que o professor desempenha por seus superiores contribui para tornar a escola eficaz. Foi o que restou evidente nas respostas dos sujeitos, já que o índice para essa característica foi de 58,7% nas escolas com altos rendimentos e de 50% nas escolas de baixos rendimentos.

Uma escola eficaz reconhece e incentiva seus profissionais ao desenvolvimento de trabalho de qualidade.

Essa característica está presente quando o gestor faz o monitoramento dos trabalhos dentro da instituição escolar, dando *feedbacks* e reconhecendo as boas práticas executadas pelos professores.

Rutter et al (1979), em seus achados, confirma a importância do reconhecimento, não só relacionado ao trabalho em si, mas também em relação a outros aspectos, como frequência e cidadania.

O senso de justiça e de aplicação de critérios iguais pelos gestores, iguais para todos, apareceu como item forte para essa categoria, nos dois grupos de escolas. Para o grupo de escolas com baixos rendimentos, o índice foi 58% e o das escolas com altos rendimentos ficou com 52%.

Estudos feitos por Gray (1999) e por Sammons (1995) confirmam os dados colhidos nesta pesquisa: a importância conferida à liderança firme e objetiva, em que seus líderes são proativos, trabalhando para manter a estabilidade da equipe, mostrando a importância da unidade de objetivos entre os membros da equipe.

O sentido de justiça é um critério fundamental em qualquer relação numa sociedade democrática. As escolas são espaços efetivos de estabelecimento dessa democracia, sendo impossível compreender uma escola - que busca ensinar os seus alunos a lutar por esse bem tão precioso que é a democracia - a inexistência dessa característica.

Apesar de estar diretamente relacionada com os outros fatores que compõem essa categoria, e de ser citada em outras pesquisas internacionais, essa característica não teve destaque em outras pesquisas nacionais, revelando particularidade importante das escolas locais e que deve estar presente nas práticas dos diretores.

A forma como os líderes conduzem a equipe, em busca de metas e objetivos, alcançou destaque entre os dois grupos de escolas, não por concordar com a maneira como as escolas são conduzidas, mas pelo fato de revelarem que somente em 33% das vezes estão de acordo, nos dois grupos estudados.

O estudo não investigou de maneira mais aprofundada como seria essa gestão, como os líderes deveriam conduzir os trabalhos para que houvesse consenso sobre os rumos da escola e como deveriam ser conduzidas as escolas. A liderança, no entanto, não está relacionada apenas às qualidades individuais, mas também ao papel que os gestores desempenham para exercer sua liderança, valores e objetivos, sua visão de grupo em busca de unidade, a partilha de decisões, a consulta ao grupo que lidera, a sensibilidade para as questões de sala de aula, mas também para as necessidades básicas de realização do trabalho (LIMA, 2008).

As escolas estudadas são conduzidas por gestores que não foram propostos pela comunidade escolar em que atuam, não foram escolhidos por um processo democrático, em que o grupo de professores pudesse participar e ter um líder representativo, escolhido pelo grupo. Assim, o gestor, muitas vezes, por conta dessa situação, mantém certo distanciamento do grupo de docentes, não partilhando as decisões, dando um encaminhamento para as questões escolares que muitas vezes não representam a vontade da maioria do grupo.

É preciso dizer, contudo, que em escolas públicas, submetidas às normas e ações das secretarias de educação, os gestores têm certas limitações para intermediar as escolhas do grupo e as exigências impostas pela Secretaria.

Ainda tratando da relação entre líderes e liderados, como característica forte e com influência nos resultados dos desempenhos das escolas, a maneira como essa relação acontece configurou-se como positiva para as escolas com altos desempenhos, com índices de 52,0 %, em contraposição às escolas de baixos rendimentos que ficaram apenas com 39,8% para a mesma resposta.

Em consonância com as pesquisas internacionais, as escolas eficazes possuem líderes que estabelecem boas relações com seus liderados, que medeiam essas relações, favorecendo o desenvolvimento do trabalho nas unidades escolares. Uma abordagem participativa nas tomadas de decisões favorece o bom andamento da instituição.

Na lição de Mortimore (1988), o envolvimento do vice-diretor, do grupo na definição de grandes decisões políticas, como a participação na gestão, a consulta ao corpo docente para a aplicação das despesas, contribui diretamente para uma cultura colaborativa e para uma escola eficaz.

O índice a seguir exibido pelos sujeitos das escolas com baixos rendimentos vem corroborar esse fator, confirmando a importância de uma gestão participativa, atuante e essencialmente democrática.

Quando os professores estão submetidos a um ambiente de trabalho em que não estão motivados, não recebem estímulos para ir além de suas funções, nem têm seu trabalho reconhecido, revelando que a interação com seus superiores é difícil e se sentem excluídos das tomadas de decisões importantes, eles não se sentem motivados para ir além de suas responsabilidades, realizando apenas o que está restrito a sua função. Isso é confirmado quando analisamos os resultados que os sujeitos apresentaram quando questionados se achavam motivados para ir além de sua função.

Soares (2002) também obteve o mesmo resultado em seus achados quando realizou seu estudo em três escolas com altos, médios e baixos índices. Na escola amarela, denominação utilizada por ele para definir aquela com baixo rendimento, os professores não se sentiam motivados para participar de projetos, realizar atividades diversificadas, nem eram partícipes das decisões no ambiente escolar; eles simplesmente realizam suas funções. O autor chega a relatar a dificuldade de relacionamento entre gestores e professores como um dos fatores de baixos rendimentos. “O diálogo entre liderança administrativa e professores não existe, devido aos sérios problemas de relacionamentos”. (SOARES, 2002, p.60)

Os resultados obtidos pelo grupo de escolas com baixos rendimentos tiveram um percentual de apenas 39,8%. Em contrapartida, o índice das escolas com altos rendimentos foi de 49,3%, confirmando que, sem motivação e inserção nas decisões da escola, os professores apenas realizam seu trabalho, não visando à eficácia.

Em se tratando de liberdade de expressão, os sujeitos dos dois grupos acentuaram que sempre se sentiam à vontade para expressar ideias, pensamentos e opiniões no seu ambiente escolar.

Esse aspecto demonstrou um resultado bem peculiar, não visto nos outros fatores estudados anteriormente, presente na categoria analisada. Pela primeira vez, as escolas com baixos rendimentos demonstraram um índice mais significativo de que as escolas com altos rendimentos.

Segundo os sujeitos do grupo de baixos rendimentos, em 61,4% das vezes se sentem à vontade para expressar pensamentos e opiniões. A importância desse dado é assegurar que apesar de todos os problemas evidenciados, por meio dos outros fatores que compõem a gestão das escolas desse grupo, os sujeitos não se sentem intimidados ou desencorajados para exprimir suas opiniões e reivindicações, indicando que o diálogo acontece nesses contextos, que de alguma forma os gestores conhecem as opiniões do grupo que lideram.

Nas escolas com altos rendimentos, esse fator também é alto, em torno de 60%, e reflete mais um aspecto da gestão democrática e participativa.

Portanto, a atuação do diretor é ressaltada, na medida em que o seu papel deve ser justamente de conseguir construir esse ambiente de integração. [...]. Essa liderança não deve ser confundida com a ideia de diretor em posição de mando dentro da escola, e deve representar a capacidade deste de coordenar e incentivar a participação dos vários sujeitos escolares (SOARES, 2002. p.18).

As informações compartilhadas e transmitidas em tempo hábil para realização do trabalho são condição fundamental para realizar um trabalho de qualidade. O planejamento de uma ação requer tempo para traçar estratégias e alcançar êxito no objetivo proposto. Assim, as informações precisam ser transmitidas com um tempo necessário para realizar esse planejamento. Essa condição básica, no entanto, para realização de um bom trabalho é ignorada, na maioria das vezes, para as instituições pesquisadas.

De acordo com os índices obtidos, em 70% das vezes, essa informação não chega com tempo necessário de executá-la. Esse percentual é o mesmo para os dois grupos, revelando que esse é um fator presente nas realidades dos dois grupos.

“Elementos característicos de uma comunidade, como trabalho cooperativo, comunicação eficaz e objetivos compartilhados foram identificados como cruciais para todo tipo de organização de sucesso, não somente para escolas” (LEE apud SAMMONS, 1995, p.356).

Esse aspecto, apesar de não ter sido citado em separado, na literatura sobre a temática, parece ser evidente para a realização de um trabalho de qualidade - dispor de um mínimo necessário de tempo. E os sujeitos pesquisados reconhecem essa necessidade, uma vez que é algo presente em todas as instituições pesquisadas.

E, por fim, último fator que se sobressaiu como partícipe dessa categoria, versando sobre as relações, no ambiente de trabalho, estarem centradas nos interesses coletivos.

Tanto os estudos de Rutter et al (1979) como os de Trisman (1976) confirmaram a importância de haver objetivos e metas em comum. Sammons (1995) cita Rutter para enfatizar a importância dos interesses coletivos, “Rutter et al. (1979) 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)

Assim, os dados apresentados revelam, que nas escolas com altos rendimentos, o índice ficou em torno de 52%; ou seja, a maioria dos sujeitos considera que as ações de liderança da escola são centradas no coletivo, na busca de um ambiente saudável, integrado, com metas compartilhadas e objetivos construídos, em que a confiança e o companherismo estão presentes.

Para o grupo de escolas com baixos rendimentos, a importância de existir metas e valores compartilhados, relações centradas nos interesses coletivos, ainda não atingiu a importância que necessita para contribuir com a melhoria educacional dessas escolas que apresentam em seus resultados dificuldades em fazer das aprendizagens, seu carro chefe. Seu índice ficou em torno de 43,2%.

De acordo com a revisão da literatura efectuada por Sammons, Hilman e Mortimore, a investigação mostra que as escolas são mais eficazes quando o seu pessoal docente chega a um consenso sobre as finalidades e os valores essenciais da instituição e põe em prática essas finalidades e valores, através

de um trabalho consistente e colaborativo, quer na tomada de decisões, quer no próprio ensino. Esta forma de funcionamento dá lugar a um sentimento de comunidade que se traduz em aspectos como o trabalho colaborativo, a comunicação constante e a partilha de objetivos (LIMA, 2008.p. 197).

Não foi intuito deste estudo traçar perfil único para determinado tipo de gestão e liderança de cada escola, mas de compreender que características da liderança de cada grupo poderiam ajudar a explicar os resultados obtidos pelos dois grupos.

De acordo com os dados e as análises, as escolas que estão classificadas pelo SPAECE com altos rendimentos possuem particularidades relacionadas com as escolas consideradas eficazes, confirmando que a liderança administrativa e pedagógica forte, objetiva, flexível e compartilhada é essencial para uma escola eficaz.

As escolas com baixos rendimentos, apesar de já apresentarem alguns indícios de preocupação com valores relacionados à liderança e à gestão, como o senso de justiça, a busca de objetivos e metas comuns, a liberdade de expressar opiniões e pensamentos, ainda estão longe de constituir espaços de participação efetiva, de lugares democráticos em que todos se sentem parte e podem contribuir efetivamente para a melhoria educacional. Assim, os gestores internos precisam adotar atitudes mais democráticas, flexíveis precisam olhar para os agentes que compõem as escolas, partilhar os problemas na busca de novas soluções, estimular e valorizar as conquistas e as potencialidades de cada um, manter um olhar apurado para aqueles que necessitam de mais apoio, acompanhar as ações pedagógicas e, principalmente considerar as peculiaridades de cada ambiente, de cada grupo, traçando, assim, metas simples, comuns e partilhadas para serem alcançadas.

A categoria analisada a seguir é referente ao clima. Posteriormente, será analisado o grau de abertura e, por fim, a estrutura física e organizacional. A opção por essa dinâmica está condicionada ao peso das categorias, que ficaram bem próximas em seus resultados e que estão diretamente ligadas, uma vez que a gestão escolar contribui para determinar o clima e o ambiente de trabalho.

4.2.8.2 Categoria 2 - Clima interno

Os dados evidenciaram que a inter-relação de comprometimento, respeito nas relações de trabalho, valores claros da instituição, apoio, comunicação informal, e as ferramentas utilizadas para transmitir as informações, são características que compõem o

clima interno das instituições estudadas, porquanto essas características estão representadas pelos fatores para determinar sua composição.

A fim de investigar o clima interno de uma instituição educacional é preciso analisar algumas características e definir o tipo de clima da instituição que está diretamente relacionada com atitude de gestão escolar. Utilizando as definições de Brunet (1995) para definição dos climas internos, verifica-se que o clima pode ser definido como autoritário ou participativo.

O clima autoritário é subdividido em autoritário explorador e autoritário benévolo.

O clima participativo é subdividido em participativo de caráter consultivo ou participativo com participação no grupo.

O fator de maior peso para a categoria analisada esteve relacionado com o comprometimento das pessoas com a escola. No grupo das escolas com maior desempenho, em 58,7% das vezes, as pessoas estão comprometidas com o trabalho.

O comprometimento do grupo com o trabalho é um dos aspectos fundamentais e que aparece com bastante relevância na literatura de escolas eficazes. Brunet (1995) cita vários estudos para destacar que as boas relações entre os diferentes agentes educacionais favorecem as relações entre gestores e professores (COX, 1983; ELLET & WALBERG, 1979; RUTTER et al, 1979).

No Brasil, o estudo de Brito (2010) sobre as práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do Rio de Janeiro confirma os achados deste estudo, uma vez que um de seus resultados está diretamente relacionado com o comprometimento do grupo, da gestão da escola. Quando a escola não tem uma gestão forte, comprometida, os professores também não se sentem motivados para assumir responsabilidades. “Os professores indicam ter maior satisfação em trabalhar nas escolas onde há regras claras, maior comunicação entre a equipe, maior disciplina”. (BRITO, 2010. p.506)

Em contrapartida a essa situação, as escolas com baixos desempenhos demonstraram um baixo comprometimento com o trabalho, pois somente em 39,8% das vezes, o grupo parece comprometido. Brito (2010) também relatou em suas análises essa relação, em que o comprometimento do professor muda de acordo com a escola. Se a escola é mais comprometida, a prática do docente também se modifica.

De tal maneira, o comprometimento dos sujeitos influencia diretamente na aprendizagem dos alunos, uma vez que quando expostos a um ambiente em que o grupo não tem esse sentimento de comprometimento forte, os professores não sentem necessidade de dedicar-se mais ao trabalho, configurando, assim, um círculo vicioso, se não há

comprometimento do grupo, individualmente, ele também não precisa se comprometer, atribuindo ao ambiente, às pessoas, aos outros a sua falta de comprometimento, prejudicando o desempenho dos alunos.

Outro fator relacionado ao clima interno das escolas refere-se aos valores que a escola adota e a clareza com que os sujeitos se apropriam desses valores. Segundo Likert (1971), essa é umas das categorias para definir o tipo de clima de uma instituição, a maneira como são estabelecidas e definidas as metas, objetivos e os valores da escola.

Quando analisamos os dados fornecidos, é possível verificar que os sujeitos das escolas com altos rendimentos têm maior clareza dos valores adotados pelas escolas onde atuam, pois o índice de 61,3%, de sempre ter claro os valores da escola, representa essa relação.

Os estudos de Brito (2008) confirmam esses achados. “Foi possível identificar, nas escolas em estudo, maior adesão e clareza quanto às normas e aos valores estabelecidos nas escolas de maior prestígio”.(P. 506)

As escolas de baixos rendimentos também demonstraram preocupação com o comprometimento dos sujeitos no ambiente de trabalho, reconhecendo que os valores adotados pelas escolas precisam ser claros e estar em consonância com o comprometimento de todos. O índice produzido pelo grupo de baixos rendimentos ficou em torno de 52,3%, quando afirmaram ter sempre claros os valores da escola.

Outro fator importante que tem sido citado em estudos de escolas eficazes é o apoio no ambiente de trabalho. (MORTIMORE et al, 1988; RUTTER et al, 1979; SAMMONS, 1995).

Lima (2008) cita os estudos desenvolvidos por Teddlie e Stringfield (1993) que investigaram instituições ao longo do tempo para verificar o grau de melhoramento, destacando que o apoio dado aos professores contribuía para o clima interno das instituições e para a aprendizagem dos alunos.

Os dados desta pesquisa revelaram que nas escolas com altos rendimentos a ajuda é presente e sempre obtêm apoio em 48% das vezes.

Contudo, Sammons, Hilman e Mortimorre (1995) Sublinharam que este envolvimento é apenas uma das várias expressões que a colegialidade deve assumir: esta também requer um forte sentimento de comunidade entre os docentes e discentes, sustentado em relações de respeito e apreciação mútua; e a partilha de ideias entre colegas, a observação recíproca de aulas, o *feedback* sobre as respectivas práticas e o trabalho conjunto para melhorar os processos de ensino (LIMA, 2008 p. 199).

Em se tratando do apoio nas escolas de baixo prestígio, o índice ficou em 34,1% como fator positivo, demonstrando que o apoio nessas instituições é baixo e que o trabalho desenvolvido é mais solitário, com menor interação de colegas e maior fragilidade do grupo, contribuindo para uma equipe de unidade frágil, podendo ser facilmente abalada e refletindo as dificuldades de cooperação na aprendizagem dos alunos.

A comunicação também foi investigada para compreender o clima interno das unidades escolares.

A comunicação informal se configurou como um fator forte de aproximação dos dois grupos estudados. Neles, a comunicação informal às vezes enseja conflitos dentro das unidades escolares; o índice encontrado ficou em torno de 70%.

Segundo Brunet (1995), a comunicação é um dos aspectos responsáveis para definição do tipo de clima de uma unidade escolar.

Apesar de aparecer como um fator relevante em alguns estudos de escolas eficazes, não aparece como determinante capaz de influenciar nas aprendizagens dos alunos. Quando relacionadas; porém, ao clima interno, é considerada uma característica forte, pois também representa a forma como os gestores conduzem o grupo.

Embora haja diferenças significativas entre os dois grupos estudados, a comunicação informal os aproxima, revelando que os conflitos podem acontecer pela falta de comunicação ou por uma comunicação indevida.

No que respeita à comunicação, os sujeitos foram perguntados sobre se os meios e as ferramentas utilizados para transmitir as informações são eficazes. De acordo com os dados, nas escolas com altos rendimentos e de baixos rendimentos, os índices indicam que às vezes são eficazes para 61% dos sujeitos.

Por não estar presente em pesquisas de maneira isolada, mas aparecendo em interação com outros fatores, consideramos importante destacar sua influência para determinação do tipo de clima interno das instituições.

De acordo com as análises realizadas, foram definidos, com base nos dados, os tipos de clima para cada grupo de instituições.

O grupo de instituições com baixos rendimentos é caracterizado como um ambiente onde as pessoas estão pouco comprometidas com o trabalho; o respeito existe, mas não é constante; o apoio e o comprometimento são pequenos; os valores da escola não estão bem definidos e não são tão claro quanto deveriam para propiciar a elaboração de objetivos e metas em comum; a comunicação informal produz conflitos e as ferramentas e meios de comunicação nem sempre são eficientes. Então, podemos concluir que o clima interno dessas

unidades escolares pode ser definido, com esteio nas categorias adotadas por Brunet (1995), como um clima do tipo autoritário benévolo.

A direção tem confiança condescendente nos seus professores. A maior parte das decisões são tomadas no topo, mas por vezes verifica –se alguma delegação de poderes. As recompensas e, por vezes, os castigos são os métodos utilizados para motivar os professores. As interações são estabelecidas com condescendência e precaução. Embora o processo de controlo esteja sempre centralizada no topo da hierarquia organizacional, verifica – se pontualmente uma participação dos níveis intermédios e inferiores. É possível o desenvolvimento de dinâmicas informais de organização (como, por exemplo, grupos de professores), que dificilmente resistem aos objetivos formais da escola (BRUNET, 1995, p.130).

Com base nos indicadores, o grupo de escolas com altos rendimentos possui maior respeito entre seus participantes; apoio, comprometimento e cooperação apresentam-se mais frequentes e constantes; e os valores da escola são claros. A comunicação informal e o meio e as ferramentas utilizadas dentro dessas, no entanto, ainda constituem motivos de conflitos e desagregação entre seus membros, mostrando certa fragilidade no clima das unidades escolares. De acordo com essa análise, e segundo as definições de Brunet (1995), o clima interno desse grupo de escolas pode ser definido como participativo de caráter consultivo.

Nesse tipo de clima a direção tem confiança nos professores; a elaboração das políticas e das decisões gerais é feita no topo, mas é permitida uma participação a diversos níveis organizacionais. A comunicação é de tipo descendente. As recompensas, os castigos ocasionais e a participação são utilizados para motivar os professores. Há uma quantidade moderada de interações, muitas vezes com um nível de confiança bastante elevado. Os aspectos importantes do processo de controlo são delegados de cima para baixo com um sentido de responsabilidade nos escalões superiores e inferiores. Por vezes desenvolve – se uma organização informal, mas esta pode parcialmente aderir ou resistir aos objetivos da organização (BRUNET, 1995, p. 131).

De tal modo, as escolas de baixos rendimentos devem adotar ações que possam modificar suas relações internas, seu clima interno e, conseqüentemente, melhorar o ambiente escolar e as aprendizagens dos alunos.

A categoria seguinte a ser analisada é denominada de grau de abertura da escola à comunidade.

4.2.8.3 Categoria 3 - Grau de abertura da escola à comunidade

O interesse por essa categoria surgiu por ser uma característica presente nas escolas eficazes e estar diretamente relacionada com a participação dos pais no acompanhamento dos filhos, das atividades escolares, da gestão escolar.

Desde os primeiros estudos sobre o movimento de escolas eficazes, a participação familiar está no centro das pesquisas, em razão dos primeiros resultados de Coleman (1966), que afirmavam a importância do acompanhamento dos pais para o sucesso dos filhos, em detrimento do trabalho desenvolvido nas escolas.

O conceito de eficácia evoluiu, a escola assumiu função primordial nas aprendizagens dos alunos, no entanto, a participação familiar ainda constitui como fator de grande relevância nos resultados das pesquisas com escolas eficazes.

Os dados deste estudo revelaram que a participação familiar é pequena nos dois grupos de escolas, ficando restrita a visitas esporádicas, quando são chamados para resolver problemas de indisciplina dos filhos, sendo consultados pelos gestores ou professores para tomadas de algumas decisões nas unidades escolares visitadas.

Os dados encontrados refletem a realidade dessas instituições, de distanciamento entre escola e família, quando as pesquisas mostram a importância da participação familiar, no desenvolvimento de um trabalho de qualidade (BROOKOVER et al., 1979; MORTIMORE, 1988; SAMMONS, 1995).

O fator de maior peso para a categoria estudada, que versa sobre a abertura da escola para a comunidade, foi o que investigava a frequência com que a família comparece à escola sem convocação. Em se tratando de comparecer a escola sem convocação, os índices mostraram que é muito baixa essa participação. Os índices para escolas de altos rendimentos é de 12% e o de escolas com baixos rendimentos fica em torno de 8%.

Apesar de o grupo de escolas externar altos rendimentos, a participação do pais sem convocação se mostrou insignificante. Esses dados não corroboram os indicadores expressos em outras pesquisas, as destacarem que a participação familiar na escola, de forma geral, é benéfica para a aprendizagem dos alunos.

“A generalidade dos estudos de escolas eficazes mostra que a existência de relações cooperativas e positivas entre a escola e as famílias gera efeitos positivos sobre os resultados educativos atingidos pelos alunos”. (LIMA, 2008, p. 212)

Brito (2010), em seu estudo, cita a falta de participação familiar como um dos fatores mencionados pelos professores para justificar as diferenças entre as boas escolas e as escolas ruins, denominadas naquele estudo como de alto prestígio e de baixo prestígio.

Os dados desse estudo, entretanto, revelam ter pouca diferença entre a frequência dos pais que vêm à escola sem convocação, das escolas de altos e baixos rendimentos.

“São poucos os pais que comparecem a escola sem convocação”. (SOARES, 2002, p.83)

Em razão do instrumento utilizado, não foi possível determinar os fatores que poderiam indicar dados tão insignificativos.

Outro fator relacionado com a abertura da escola à comunidade trata sobre a frequência com que os pais vão à escola para discutir um problema de interesse da comunidade escolar. Mais uma vez, os dados se mostram insignificantes. Nas escolas com altos rendimentos, o índice foi de 18,7% e nas de baixos rendimentos foi de apenas 9,1%.

Soares (2002) também encontrou resultados insignificantes relacionados com a participação dos pais nos três grupos de escolas estudadas, nas de alto, nas de médio e de baixos rendimentos.

Ainda investigando sobre a relação entre comunidade escolar e família, os sujeitos foram questionados sobre a consulta que a escola faz pedindo a opinião dos pais quando vai tomar decisões relacionadas às reuniões, horários, festividades. Agora, é a escola que está no centro do questionamento.

Os dados colhidos revelaram que a escola investe na participação familiar, buscando integrar mais os pais nas atividades educacionais. No grupo de escolas com baixos rendimentos, o índice de participação foi menor do que no grupo de escolas com altos rendimentos, respectivamente, 18,2% e 24%.

As escolas consideradas eficazes estão sempre buscando estratégias para atrair os pais para dentro das unidades escolares.

Sammons (1995) citando Macbeath (1994), destaca: “[...] escolas de sucesso provavelmente são aquelas que não apenas envolvem mas também apóiam e exigem coisas dos pais” (P. 375).

Outro fator relacionado com a abertura da escola à comunidade foi relacionado com a frequência com que os pais vêm à escola para resolver problemas relacionados com o comportamento dos filhos.

Os dados revelaram que quando convocados para irem à escola resolver problemas com os filhos, os índices são melhores, mas ainda baixos para representar a

preocupação dos pais com o desempenho dos filhos. Nas escolas de altos rendimentos, foi de 28,0% e nos de baixos rendimentos foi de 23,9%.

Consoante entende Soares (2002), os motivos para a baixa participação dos pais são parecidos para o conjunto das três escolas de seu estudo, como a falta de tempo por trabalharem fora, a desestrutura familiar e a responsabilização da escola pela educação dos filhos.

O último fator associado à abertura da escola à comunidade refere-se ao reconhecimento dos gestores como autênticos líderes. Segundo os dados, nas escolas com altos rendimentos, o índice ficou em torno de 44% e o grupo de escolas com baixos rendimentos em 42,0%. O reconhecimento da comunidade escolar dos gestores como autênticos líderes reflete a confiança nos gestores escolares. Assim, finalizando o estudo desta categoria, os dados revelaram que os dois grupos de escolas estudadas precisam adotar estratégias de participação familiar nas escolas.

Essas estratégias precisam ser eficazes na busca dessa participação. Na inteligência de Soares (2002), as escolas de alto e médio resultados já realizavam algumas estratégias, como ceder o espaço da escola para a comunidade em finais de semana, criação de um colegiado de pais para acompanhar as ações da gestão e de acompanhamento das atividades pedagógicas, atendiam as necessidades dos pais quanto os horários de reuniões, participação em atividades em sala de aula e empréstimos de livros da biblioteca da escola para os pais.

As estratégias usadas por essas escolas indicam um bom caminho que pode ser seguido pelos dois grupos de escolas pesquisadas neste estudo, na busca de aproximar pais e escola.

A seguir será analisada a última categoria investigada no estudo.

4.2.8.4. Categoria 4 - Estrutura física e organizacional

A estrutura física e organizacional não constitui característica presente nos estudos clássicos de escolas eficazes, nem aparece como fator capaz de influenciar nas aprendizagens dos alunos, isso fundamentalmente porque nos países que deram origem ao Movimento de Escolas Eficazes - Estados Unidos e Inglaterra- as escolas possuem condições de estrutura e de funcionamento muito semelhantes, não causando qualquer alteração nos resultados das aprendizagens.

Os estudos clássicos (COLLEMAN, 1969; RELATÓRIO PLOWEND, 1967) revelaram a importância de que os equipamentos físicos nas escolas fossem utilizados, uma vez que estavam presentes.

A situação brasileira, no entanto, é bem diferente. É fácil constatar a grande disparidade entre as escolas brasileiras, não só de equipamentos físicos, como também de pessoal. Não há uma uniformidade entre esses dois aspectos.

Assim, uma característica presente nos estudos de escolas eficazes realizadas no Brasil é o estudo das condições da estrutura física e organizacional como elemento que interfere nas aprendizagens dos alunos (ALBERNAZ, FERREIRA E FRANCO, 2007; SOARES, 2002).

Conforme explicitado há pouco, essa categoria denominada de estrutura física e organizacional foi composta por apenas dois fatores do instrumento utilizado, que versavam sobre os possíveis conflitos produzidos pela estrutura física e se a estrutura física atendia as necessidades para desenvolvimento do trabalho.

De acordo com os dados, a estrutura física das escolas não atende as necessidades dos sujeitos para realização dos trabalhos, pois que no grupo de escolas com altos rendimentos, apenas 9% dos sujeitos têm suas necessidades de trabalho atendidas quando são questionados sobre a estrutura física. No caso das escolas com baixos rendimentos, esse percentual sobe para 30,1% dos sujeitos.

Apesar de apresentarem dados que comprovam a deficiência das estruturas físicas nos dois grupos, eles revelam outro aspecto importante - o de que os professores das escolas com baixos desempenhos estão mais satisfeitos com sua estrutura física do que os sujeitos com altos rendimentos, demonstrando que a estrutura física não é motivadora para realizar um trabalho significativo.

O estudo desenvolvido por Trompieri Filho (2007) em sua tese intitulada *Análise dos resultados da Avaliação do SAEB/2003 Via Análise de Regressão Múltipla* revelou que os equipamentos físicos têm maior influência nos resultados dos alunos com níveis mais altos de escolaridade, como os dos alunos da nona série. Seu estudo está em consonância com os estudos de Albernaz et al (2007) que afirmam efeito negativo sobre a eficácia escolar da falta de recursos financeiros e pedagógicos da escola, com base nos dados da 8ª série do SAEB 2001.

O outro fator que teve peso para a composição dessa categoria é se a estrutura física da unidade escolar é motivo para ensejar conflitos. Os dados colhidos, para os dois grupos de escolas, revelam que em algum momento a estrutura física produz conflitos. No

grupo de escolas com altos rendimentos, o percentual ficou em torno de 60% e, para as escolas de baixo rendimento, esse percentual cai e fica em torno de 55,7%.

Se observamos os dois fatores de forma conjunta, podemos concluir que os professores das escolas com altos rendimentos estão mais insatisfeitos com sua estrutura física e, por conta disso, têm mais conflitos dentro escola. No caso das escolas com baixos rendimentos, essa relação é um pouco diferenciada, pois os sujeitos estão mais satisfeitos com sua estrutura física e os conflitos existem, mas são menores.

Assim, podemos concluir que a estrutura física das escolas pesquisadas não atende as necessidades dos sujeitos, interferindo nas relações interpessoais e na aprendizagem dos alunos.

Para sanar as dificuldades encontradas pela estrutura física nos dois grupos, é preciso reivindicar mais junto aos gestores por maiores e melhores condições de trabalho, pois os sujeitos podem interferir pouco na infraestrutura das escolas. Para evitar conflitos em razão da falta de estrutura, porém, cumpre adotar estratégias que amenizem essa situação, como exemplo, uma instituição visitada por nós, durante o estudo, adota a estratégia de dividir o recreio por série, proporcionando maior segurança aos alunos e um lugar adequado enquanto estão brincando, não afetando o trabalho dos outros professores.

O importante é ter em mente a noção de que essa condição não é causada por nenhum dos sujeitos e que ela afeta a todos igualmente. Então a saída é estabelecer mecanismos conjuntos para amenizar as dificuldades, atendendo a todos, diminuindo possíveis conflitos e potencializando as aprendizagens dos alunos.

5 CONCLUSÃO

Sabemos que os estudos sobre escolas eficazes concedem muitas contribuições para a educação de vários países, ajudando a compreender como os elementos de dentro da escola e de fora dela podem influenciar para a aprendizagem dos alunos. Esses estudos motivem mudanças significativas na forma de ver as instituições escolares, de compreender como algumas características podem influenciar de forma positiva os trabalhos educacionais e contribuir para que todas as instituições possibilitem aprendizagens significativas.

Este ensaio, que ora remetamos buscou investigar algumas destas características, relacionadas à composição social, das escolas do Município de Fortaleza, com altos e baixos rendimentos no SPAECE, edições de 2006 a 2010, para identificar e explicar se elas influenciavam nos resultados apresentados pelas escolas.

Para alcançar estes objetivos foram aplicados questionários fechados com diretores, vice-diretores, coordenadores/supervisores e professores de seis escolas com altos rendimentos e de seis escolas com baixos rendimentos nas categorias de clima interno, liderança administrativa e pedagógica, grau de abertura da escola à comunidade e estrutura física e organizacional.

Com esteio nos indicadores que a pesquisa revelou por meio de questionários, é possível constatar que existem algumas ações e características que definem e diferenciam os dois grupos de escolas nas categorias pesquisadas.

O grupo de escolas com altos rendimentos apresentou-se coeso, motivado, com objetivos e metas compartilhadas para realizar o trabalho coletivamente, utilizando o diálogo para estabelecer um ambiente saudável e acolhedor que busca a superação dos conflitos, da falta de estrutura física e da participação da comunidade escolar por meio de uma gestão participativa.

O grupo de escolas com baixos rendimentos mostra-se desmotivado, disperso, sem apoio para realizar o trabalho, em conflito com a gestão por discordar da forma que conduz o grupo, como o autoritarismo, concessão de privilégios a alguns, ausência do grupo nas decisões etc. A participação dos pais é pequena e a estrutura física atende as necessidades dos professores.

A natureza da pesquisa é qualiquantitativa e a metodologia empregada e uso do *Soft Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) ajudaram na definição da categoria de maior peso, determinado os fatores que se relacionam e definindo suas principais características. Assim, foi possível concluir que as características da composição social da

escola interferem de modo significativo na aprendizagem dos alunos, uma vez que os sujeitos educacionais influenciam e são influenciados pelo ambiente onde trabalham, com destaque para a categoria liderança administrativa e pedagógica com maior influência, entre as investigadas, capaz de explicar os resultados obtidos pelas escolas, apesar de as outras características investigadas revelarem importância para compreender os contextos escolares investigados.

De posse desses resultados, é possível observar algumas das ações positivas presentes nas escolas de altos rendimentos que favorecem as aprendizagens e lançar estratégias para outras unidades escolares, respeitando suas particularidades, mas sendo eficientes e mais próximas dos reais desejos do grupo. Assim, todos se sentirão partes do processo e dos resultados.

As escolas com baixos rendimentos devem adotar ações que promovam mudanças efetivas relacionadas à gestão, como um diretor atuante, conhecedor dos problemas da escola, agindo como um interlocutor, valorizando os professores e alunos, propiciando um bom entrosamento mediado pelo diálogo, trabalho coletivo, motivação, da participação de todos na proposição de ideias e projetos capazes de transformar as relações interpessoais e os resultados.

A segunda categoria de destaque foi a do clima interno. As escolas de baixos resultados estão distantes de possuir um ambiente escolar acolhedor, cooperativo, em que os valores adotados são claros e a comunicação é eficiente. Na busca de modificar esses contextos, algumas ações são importantes, como:

- a) estabelecer valores que representassem a filosofia do grupo e da escola, sendo construídos e partilhados por todos;
- b) incentivar o apoio entre os sujeitos através de interesses comuns, como as mesmas metas, a troca de experiências positivas tanto no âmbito pedagógico quanto nas relações interpessoais;
- c) os gestores devem valorizar e motivar os professores, elaborando estratégias de motivação; e
- d) favorecer o uso da comunicação para fortalecer as relações de respeito, cordialidade e confiança.

Os dados revelaram que a abertura da escola à comunidade ainda constitui desafio para as escolas de altos e baixos rendimentos. É possível adotar, porém, ações eficientes na busca de potencializar a participação familiar, como:

- a) constituição de conselhos de pais;

- b) abertura dos espaços escolares, como quadra, biblioteca, laboratórios de informática;
- c) participação de pais nas práticas pedagógicas, valorizando seus saberes;
- d) estabelecimento de parcerias com associações, empresas para formação de pais;
- e) valorização e incremento da sociabilidade e construção do sentido de pertencimento através da troca de experiência entre pais; e
- f) participação de pais em projetos e aulas passeios.

A quarta categoria, denominada de estrutura física e organizacional, foi a de menor importância, expressando que os resultados não dependem prioritariamente da estrutura física. Uma boa estrutura, contudo, propicia menos conflitos, um ambiente saudável e acolhedor para toda comunidade escolar.

As escolas com baixos rendimentos apresentaram melhor estrutura física e maior satisfação dos sujeitos, apesar dos resultados. Para o grupo de escolas com altos rendimentos, a estrutura física é considerada ruim, mas propicia a adoção de ações para superar as dificuldades, como adaptação do horário das aulas, do recreio, das atividades extraclasse, adaptação das salas de aulas com cantinhos para leitura, na ausência de bibliotecas, adaptação dos espaços abertos para a realização de atividades.

Os achados apenas indicam questões importantes que evidenciaram alguns dos resultados dessas instituições. São necessários mais estudos para mapear outras características das escolas fortalezenses e cearenses, na busca de lançar mão de estratégias eficazes, pois nosso município tem as próprias necessidades, que muitas vezes não são atendidas com programas educacionais tão gerais e tão distantes das necessidades de nossas escolas.

Impõe-se ressaltar que os governos precisam levar em consideração a importância da gestão escolar na formulação de políticas públicas para torná-las eficientes.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam (coord.) et al. **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2003.
- AIRASIAN, W. Peter; Kellaghan Thomas; Mandaus F. George. Estudos Empíricos. In BROOKE, Nikel; Soares, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar**. Origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- ALBERNAZ, A.; AGUIAR, G.; ALVES, F.; BONAMINO, A.; FERREIRA, H. G. F.; FRANCO, C.; SÁTYRO N.; Qualidade e Equidade em Educação: reconsiderando o significado de fatores intra-escolares. **Ensaio: aval. pol. Edc.**, Rio de Janeiro, v.15, n. 55, p 277 – 298, jun, 2007. Disponível em <www.econ.puc.rio.br/pdf/td445.pdf> Acesso em 12 nov. 2011.
- ALVES, M. T. Gonzaga; Franco Creso. A Pesquisa em Eficácia Escolar no Brasil. Evidências sobre o Efeito das Escolas e Fatores Associados à Eficácia Escolar. In Brooke, Nikel; Soares, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar**. Origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- BELLONI, Isaura. A função social da avaliação institucional. **Avaliação**, Campinas, v.3, n.34, 1998.
- BRASIL. **Aprova Brasil: o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil**. 2ªed. Brasília: MEC/UNICEF. 2007. Disponível em <<http://www.unicef.org>>. Acesso em: 06.fev.2012
- BODGAN, C. Roberto; Biklen, Knopp Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, LDA, 1994.
- BRITO, Márcia de Sousa; Costa, Márcio. Práticas e Percepções Docentes e Suas Relações com o Prestígio e o Clima Escolar das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**. V. 15 n. 45 set/dez 2010. p. 500 – 510. Disponível em <www.scielo.br/PDF/rbedu/v15n45/08.pdf>. Acesso em 10.nov.2011.
- BRUNET, Luc. Clima de Trabalho e Eficácia da Escola. In Nóvoa, Antonio. **As Organizações Escolares em Análise**. 2ª ed. Portugal: Dom Quixote, 1995.
- CEARÁ, Secretaria de Educação Básica do Estado do. Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico Pedagógico. Núcleo de Pesquisa e Avaliação Institucional. Sistema Permanente de Avaliação do Ensino do Ceará – SPAECE/98 – **Documento Síntese**. Fortaleza: SEDUC 1999.
- CEARÁ, Secretaria de Educação Básica do. Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará: SPAECE 2006: **relatório geral**. Fortaleza: SEDUC; Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, 2007.

CENPEC. **A democratização do ensino em 15 municípios brasileiros**. São Paulo: UNICEF/CENPEC/MEC. Pacto pela Infância. 1993. Disponível em <<http://www.cenpec.org.br>> Acesso em: 19.fev.2012

CENPEC. **Gestão Educacional: tendências e perspectivas**. São Paulo. <http://www.cenpec.org.br>. Acesso em: 12.fev.2012

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 4ª Ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

COLEMAN, S. James. Desempenho nas Escolas Públicas. In BROOKE, Nikel; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar**. Origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CONSELHO CONSULTIVO CENTRAL PARA EDUCAÇÃO (Inglaterra). O Lar, a Escola e a Vizinhança. In BROOKE, Nikel; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar**. Origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CRESWELL, W. JONH. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DIAS, Sobrinho José. Avaliação Institucional: marco teórico e campo político. **Avaliação**, Campinas: Ano 1, nº 1, 1996.

ECOB, Russell; Lewis David; Louise Stoll; Mortimore Peter; Sammons Pamela. A Busca Pela Eficácia. Por que Fazer um Estudo das Escolas Primárias? In Brooke, Nikel; Soares, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar**. Origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

_____. Conclusões. Especulações e implicações; Resultados Escolares – Frequência, Comportamento e desempenho dos alunos; In Brooke, Nikel; Soares, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar**. Origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. **Avaliação Institucional da Escola e do Sistema Educacional** – base teórica e construção do projeto. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GLATTER, Ron. A Gestão como Meio de Inovação e Mudanças nas Escolas. In In Nóvoa, Antônio **As Organizações escolares em análise**. 2ªed. Dom Quixote, 1995.

GRAY, Jonh. Desenvolvendo Métodos de Valor Agregado para a Avaliação da Escola. As experiências de três autoridades educacionais locais. In Brooke, Nikel; Soares, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar**. Origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

GREMAUD, A. Patrick. [et at]. **Guia de Estudo: Avaliação Continuada**. Juiz de Fora: FADEPE, 2009.

GUNTHER, H. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: está é a Questão? Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília. Mai – Ago 2006, Vol 22 n 2, PP 201 – 210. Disponível em <www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf> Acesso em 22. nov.2011.

HOWE, Harold. Carta de Entrega do Relatório sobre Igualdade de Oportunidades Educacionais. In BROOKE, Nikel; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar**. Origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

JENCKS, Christopher. Desigualdade no Aproveitamento Educacional. In BROOKE, Nikel; Soares, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar**. Origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LEE, E. Valerie. Utilização e Modelos Hierárquicos Lineares para Estudar Contextos Sociais. O Caso dos Efeitos da Escola. In Brooke, Nikel; Soares, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar**. Origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**. Teoria e Prática. Goiânia. Editora Alternativa, 2001.

LIMA, Jorge Ávila de. **Em busca da boa escola**. Instituições eficazes e sucesso educativo. Vila Nova Gaia: Fundação Manuel Leão, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e preposições. 19ª Ed. São Paulo. Cortez, 2008.

MAUGHAN, Barbara; Mortimore Peter; Ouston, Janet; Rutter Michael; Alan Smith. Estudos Anteriores. In Brooken, Nikel; Soares, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar**. Origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MERRIAM, S. B. Qualitative Research and Case Study: applications in education. San Francisco, CA: Jossey Bass, 1998. Disponível em <<http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/dealtimini>> Acesso em 12.nov.2011.

MINAYO, S. M. C; Sanches, Odélio. Quantitativo – Qualitativo: Oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, vol 9. N 3, p. 239 – 262, Jul/Set, 1993. Disponível em www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf Acessado em 07.06.2012 às 17:00 hs.

MOSTELLER, Frederick; Moynihan P. Daniel. Um Relatório Inovador. BROOKE, Nikel; Soares, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar**. Origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

NÓVOA, Antônio. Para uma análise das instituições escolares. In Nóvoa, Antônio **As Organizações escolares em análise**. 2ªed. Dom Quixote, 1995.

PACHECO, M. Estevez, Silva. **Clima escolar nas escolas municipais de alto e baixos prestígio no Rio de Janeiro**. A percepção dos alunos no ambiente escolar. 2008 Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008. Disponível em <www.educacao.ufrj.br> Acesso em 09. jul. 2011.

ROSA, J. Maria; Coelho, C. Inês. Avaliação das Escolas em Portugal: que Futuro? **Revista Portuguesa de Gestão**. Abr/Jun 2008. Disponível em <<http://www.scielo.oces.mcts.pt/pdf>> acesso em 23.mai.11.

SAMMONS, Pam. As Características – Chave das Escolas Eficazes. In Brooke, Nickel; Soares, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar**. Origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SOARES, J. F. **Um Estudo de Caso em três escolas da rede pública de ensino do estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Ford, 2002. Disponível em www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_dir/.../gestao1.pdf acesso em 12 jan.11

SOUSA, Edson Machado De. Políticas Públicas e a Questão da Avaliação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação**, Rio Comprido: V. 1, N. 2.

TORRECILLA, F. Javier Murrilo. Um Panorama da Pesquisa Ibero – Americana Sobre a Eficácia Escolar. In Brooke, Nickel; Soares, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar**. Origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

_____. **La Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamerica Revisión internacional sobre estado del arte**. Bogotá: Covenio Andrés Bello. Centro de Investigación y documentación educativa, 2003.

TROMPIERI, F. N. **Análise dos resultados da Avaliação do SAEB/2003 Via Análise de Regressão Múltipla**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2007. Disponível em <www.ufc.teses.br> acesso em 12. nov. 2011.

VIANNA, M. M. **Avaliações em Debate: SAEB, ENEM, PROVÃO**. Brasília. Plano Editora, 2003.

_____. **Avaliação Educacional**. Teorias – Planejamento – Modelos. São Paulo. IBRASA, 2000.

_____. **Introdução à Avaliação Educacional**. São Paulo. IBRASA, 1989.

VIEIRA, S. Lerche. Vidal, M. E. Gestão e Sucesso Escolar: visão de diretores *versus* indicadores. www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/108.pdf

WILLMS, J. Douglas. A Estimação do Efeito da Escola. In Brooke, Nickel; Soares, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar**. Origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

APÊNDICE

APÊNDICE A

Questionário da pesquisa aplicado nas escolas do município de Fortaleza



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
LINHA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – EIXO AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL**

Caros (as) Gestores Escolares, Professores (as),

Sou aluna do Mestrado Acadêmico em Educação Brasileira e o objeto do meu estudo é Investigar as relações estabelecidas na composição social da escola⁸, realizada junto aos gestores escolares e professores das escolas públicas municipais de Fortaleza, na cidade de Fortaleza - CE, considerando-se as interações ocorridas no interior da escola. Como gestor, coordenador/supervisor, professor da instituição, convidamos V.Sa. a participar desta pesquisa que, certamente, irá contribuir para o aprimoramento desse curso.

Grata pela colaboração.

DADOS CADASTRAIS

1. Instituição: _____
2. Função que ocupa: () Diretor () Vice-diretor () Coordenador () Supervisor () Professor
3. Sexo: () Masculino () Feminino
4. Nível de Escolaridade: () Graduado () Especialista () Mestrado () Doutorado () Pós-Doc
5. Tempo de exercício da função: () entre 1 e 3 anos () entre 3,1 anos e 5 anos () entre 5,1 anos e 7 anos () entre 7,1 anos e 9 anos () acima de 9,1 anos.
6. Tempo em que trabalha na escola: () entre 1 e 3 anos () entre 3,1 anos e 5 anos () entre 5,1 anos e 7 anos () entre 7,1 anos e 9 anos () acima de 9,1 anos.

QUESTIONÁRIO

Agora você encontrará algumas frases que podem identificar opiniões que você tem sobre as relações estabelecidas no interior da escola. Por favor, para cada afirmação, marque com um X o número ao lado, que expressa o mais fielmente possível sua opinião. Não existe resposta certa ou errada, o que importa é a sua sinceridade.

Ord.	ITENS	Nunca	Às vezes	Sempre
1	Há respeito nas relações de trabalho em sua unidade escolar			

⁸ Cultura social da escola: A composição social das escolas é composta de vários elementos, dentre eles, o clima interno, liderança administrativa e pedagógica, grau de abertura da escola e estrutura física e organizacional que determinam tanto sua configuração interna como a maneira de se inter-relacionar com a comunidade.

2	Você se sente motivado para ir além das responsabilidades exigidas pela sua função.			
Ord.	ITENS	Nunca	Às vezes	Sempre
3	Os valores da escola são claros.			
4	Você se sente a vontade para expressar ideias, pensamentos e opiniões no seu ambiente escolar.			
5	Quando eu solicito, obtenho o apoio das pessoas no ambiente escolar.			
6	As relações no seu ambiente escolar são centradas nos interesses coletivos.			
7	Nessa escola, as pessoas são comprometidas com o trabalho.			
8	Existe cooperação e comprometimento dos membros da escola quando algum projeto é sugerido e aplicado.			
9	A relação entre líderes e liderados favorece o desenvolvimento do seu trabalho.			
10	Os líderes de sua unidade escolar aplicam critérios iguais para todos.			
11	A interação com as pessoas da gestão escolar é fácil e constante.			
12	Os gestores da unidade escolar favorecem a criatividade e a inovação.			
13	Os gestores da unidade escolar lhe estimulam a dar o máximo em seu trabalho.			
14	Os gestores da unidade escolar reconhecem quando realiza um bom trabalho ou presta um serviço de qualidade.			
15	Você concorda com a forma como os gestores da unidade escolar conduzem a equipe, em busca de metas e objetivos.			
16	As informações são transmitidas no tempo necessário para executar as ações.			
17	Os meios e ferramentas utilizados para transmitir as informações são eficazes.			
18	A comunicação informal tem gerado conflitos na unidade escolar.			
19	A estrutura física de sua unidade escolar atende as necessidades para o desenvolvimento dos trabalhos.			
20	A estrutura física é motivo para gerar conflitos na sua unidade escolar.			
21	A comunidade escolar reconhece os gestores escolares como autênticos líderes.			
22	Com que frequência os pais vêm à escola resolver problemas relacionados com comportamento dos filhos (a).			
23	Com que frequência os pais vão à escola para discutir um problema de interesse da comunidade escolar.			
24	A escola consulta a opiniões dos pais para tomadas de decisões relacionadas a atividades escolares (horário das reuniões, festividades, etc.).			

25	A família comparece voluntariamente à escola sem convocação.			
----	--	--	--	--