



UNIVERSIDADE
DO BRASIL
UFRJ

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação

Márcia de Sousa Terra Brito

**PRÁTICAS E PERCEPÇÕES DOCENTES E SUAS
RELAÇÕES COM O PRESTÍGIO E CLIMA ESCOLAR DAS
ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DO RIO DE
JANEIRO.**

Rio de Janeiro
Dezembro de 2009

Márcia de Sousa Terra Brito

**PRÁTICAS E PERCEPÇÕES DOCENTES E SUAS
RELAÇÕES COM O PRESTÍGIO E CLIMA ESCOLAR DAS
ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DO RIO DE
JANEIRO.**

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

Orientador: Márcio da Costa.

Rio de Janeiro
Dezembro de 2009

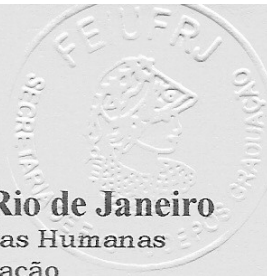
B862 Brito, Márcia de Sousa Terra.
Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro / Márcia de Sousa Terra Brito. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.
129f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2009.

Orientador: Márcio da Costa.

1. Sociologia educacional. 2. Ambiente escolar 3. Escolas públicas – Rio de Janeiro (RJ). I. Costa, Márcio da. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

CDD: 370.19



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação **“Práticas e Percepções Docentes e Suas Relações com o Prestígio e Clima Escolar das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro.”**

Elaborada por: **Márcia de Sousa Terra Brito**

Orientada pelo (a): **Prof. Dr. Marcio da Costa**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 09 de dezembro de 2009

Banca Examinadora:

Presidente:

Prof. Dr. Marcio da Costa

Prof.ª Dr.ª Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Prof.ª Dr.ª Isabel Alice Oswlad Monteiro Lelis

Para Luciano Augusto, meu marido, pelo amor compartilhado.

“O amor é sofredor, é benigno; não se irrita, não suspeita mal; não se regozija com a injustiça, mas se regozija com a verdade; tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta. (1Cor. 13:4-7)

Agradecimentos

A Deus, que me permitiu mais esta conquista.

Aos meus pais, Lourdes e Agenor, pela educação recebida, pelo incentivo constante, pelas idas e vindas ao aeroporto, sempre presentes me auxiliando nessa trajetória.

Ao meu irmão Luiz Afonso, pelo apoio recebido e por renunciar seu computador, quarto e privacidade em prol deste trabalho.

Ao meu marido Luciano Augusto, pelo companheirismo e compreensão diante de minhas ausências.

Ao meu querido bebê, que nestes últimos cinco meses tem me acompanhado no término deste trabalho, pela sua tranquilidade e mexidinhas confortantes dentro de minha barriga.

Ao professor e orientador Márcio Costa, sempre exigente, porém sensível às dificuldades, que contribuiu sobremaneira para o enriquecimento de minha formação.

Ao grupo de pesquisa GESED, grupo valioso e dedicado, de forma eficiente e amiga ajudaram a tornar esse trabalho realidade.

Aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação, Solange e Henrique, pelo profissionalismo e presteza na execução das solicitações.

À Ana Maria Cavaliere, coordenadora do curso da Pós-Graduação, sempre justa e sensata, professora admirável, sem seu apoio não teria chegado até aqui.

Resumo

O presente estudo, de cunho sociológico, tem como objetivo investigar se a percepção dos professores sobre suas práticas pedagógicas nas escolas difere em função dos distintos contextos escolares que estão inseridos, a fim de compreender se as características do ambiente escolar referente ao clima e prestígio, podem vir a influenciar o trabalho docente realizado nas escolas. A partir de entrevistas realizadas com vinte professores que lecionavam simultaneamente em escolas públicas do Município do Rio de Janeiro que ocupavam posições opostas quanto ao desempenho na avaliação da Prova Brasil (2007), foi possível identificar as percepções docentes sobre as relações de trabalho que estabelecem em diferentes contextos escolares. A fundamentação teórica compreendeu estudos referentes ao clima e prestígio escolar, destacando como esses fatores são constituídos no interior das escolas e a contribuição dessa abordagem para a compreensão das dinâmicas escolares. Os estudos referentes à eficácia escolar também foram consultados priorizando as discussões em torno da influência da escola sobre a trajetória escolar do aluno. E ainda, a literatura acerca do trabalho e questões da profissão docente a partir de estudos e reflexões de Antônio Nóvoa. Os resultados encontrados sugerem que os professores tendem a mudar suas atitudes nas escolas em função das dificuldades ou benefícios ali encontrados. Fatores associados à contribuição da escola em promover ou acentuar as desigualdades escolares entre os alunos foram identificados, destacando-se diferenças no critério de oferta de vagas nas instituições, perfil da gestão escolar, diferenças no tratamento dos conteúdos a serem ensinados e nas formas de avaliação do conhecimento escolar do aluno.

Palavras-chave: sociologia da educação; prestígio escolar; clima escolar; hierarquias escolares; percepção de professores.

Abstract

The present study, of a sociological imprint, aimed to investigate whether the way teachers perceive their teaching practices varies between different school contexts which they are inserted. I intend to understand if the characteristics of the school environment related to climate and reputation may influence the teaching done in schools. From interviews with twenty teachers who taught simultaneously at public schools in Rio de Janeiro having opposite positions in Prova Brasil's ranking it was possible to identify teacher's perceptions related to the working relationship they lay down in different school contexts. The theoretical foundations of this research encompasses studies related to school climate and school prestige highlighting how these factors are constituted within schools and the contribution of this approach to understanding the dynamics of school. Studies on the school effectiveness I were consulted prioritizing discussions about the influence of school on the student's school history also the literature on work and issues of the teaching profession described in studies and reflections from Antonio Nóvoa. The results suggest that teachers tend to change their attitudes in schools due to the difficulties and benefits found there. Factors associated with the school contribution to promote or increase inequalities among school students were identified, highlighting the differences in the criteria for offering places at institutions, the profile from school management, different treatment to content to be taught and forms of assessment knowledge from the student in the school.

Keywords: sociology from education, school's prestige, school's climate, school's hierarchies, teacher's perception.

SUMÁRIO

Introdução. Considerações iniciais.....	7
Capítulo I. Pesquisa em eficácia escolar: pontos e contrapontos.....	16
1.1 Contexto histórico e conceitual.....	16
1.2 A eficácia escolar pode ser medida? Contribuições e cuidados desta abordagem para a educação.....	23
1.3 Pesquisa em eficácia escolar na realidade das escolas brasileiras.....	27
Capítulo II. Clima escolar e Prestígio escolar: uma discussão relevante.....	33
2.1 Da cultura ao clima nas organizações escolares.....	34
2.2 O prestígio escolar	44
Capítulo III. Considerações acerca do trabalho e percepções docentes.....	49
3.1 Trajetória histórica da profissão docente no Brasil.....	51
3.2 A prática educativa e os saberes profissionais no magistério.....	60
3.3 Características do perfil docente brasileiro.....	63
Capítulo IV. As escolas em análise.....	68
4.1 Estratégias de Pesquisa.....	68
4.1.2 Seleção das escolas.....	68
4.1.3 Seleção dos professores dentro das escolas.....	69
4.1.4 Coleta de dados e categorias de análise.....	69
4.2 Dificuldades encontradas	72
4.3 Perfil dos professores pesquisados.....	72
4.4 Diferenças entre as escolas.....	77
4.5 Caracterização das escolas.....	83
4.5.2 Quanto ao prestígio escolar.....	83
4.5.3 Quanto ao clima escolar	85
4.6 Dificuldades encontradas no trabalho dos professores nas escolas.....	97
4.7 Atitudes dos professores nas escolas de maior e menor prestígio.....	101
4.8 Opiniões dos professores acerca das diferenças nas escolas.....	107
Considerações finais.....	114
Referências Bibliográficas.....	119
Anexo	129

INTRODUÇÃO - Considerações iniciais

Atuando como professora há 14 anos no primeiro segmento do ensino fundamental e há 8 anos lecionando nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro, pude vivenciar diversas situações no interior das escolas que ora estimulavam e promoviam o trabalho docente ali realizado e ora limitavam, inibiam a ação pedagógica do professor. O olhar sobre as instituições educacionais e as interações entre os agentes educativos sempre foram alvo de minha atenção. Após concluir o antigo curso normal e posteriormente a Licenciatura em Pedagogia, iniciei um processo de estudo das questões relacionadas aos profissionais da educação e a instituição de ensino. Ao final do curso de pós-graduação em Administração Escolar realizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro, concluí o estudo que investigava o cargo de gestor das escolas públicas do Município do Rio de Janeiro, e ao ingressar no curso do mestrado, pela mesma universidade, me identifiquei com a linha de pesquisa *políticas e instituições educacionais*, onde me integrei ao GESED – Grupo de Estudos e Pesquisas dos Sistemas Educacionais, inteirando-me das pesquisas que já estavam em andamento do Professor Márcio Costa, intituladas: “As Escolhidas – compreendendo as escolas de alto prestígio da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro” (2005) e “Prestígio e Hierarquia Escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal” (2008)

A partir de então tenho me empenhado em compreender mecanismos escolares que contribuem para promover um percurso escolar favorável do aluno, especialmente àqueles que já se encontram em desvantagens educativas e sociais, se comparados aos demais.

Nesse sentido, o tema deste estudo busca nas formas de organização interna da escola e interações dos professores com a instituição de ensino, fatores que nos ajudem a pensar e melhor compreender a dinâmica educativa. Procuramos direcionar o olhar para aspectos relacionais e estruturais da escola e professor, para além da formação docente, foco este, comumente pouco considerado nas investigações sobre a educação no Brasil, mas que também podem trazer contribuições significativas para a compreensão das instituições escolares e conseqüentemente do trabalho docente.

Contextualização do tema

Apesar da sociologia da educação, que enfatiza a reprodução social, continuar sendo uma referência fundamental para a compreensão do papel da escola frente às desigualdades escolares, pesquisas referentes à eficácia escolar¹ têm sido difundidas no cenário internacional desde meados da década de 1970 e se destacaram pelo espírito de reação ao pessimismo frente às escolas que se seguiu ao Relatório Coleman² (Rutter et al., 1979; Brookover et al., 1979). Estudos nesse sentido constataram que diferentes escolas produziam diferentes resultados, e desde então se empenham em analisar quais processos internos da escola contribuiriam para a produção de resultados significativamente diferentes, a fim de compreender como esta escola poderia influenciar o progresso de seus alunos.

A investigação, com ênfase no cotidiano das instituições de ensino, vem revelando de forma inequívoca a contribuição da escola para o êxito ou fracasso do aluno. Apesar de recentes no Brasil, estes estudos têm apresentado resultados bastante significativos, ratificando a importância da instituição de ensino para a trajetória escolar do aluno, como mostram dados de Barbosa e Fernandes (2001), Soares (2005) e Alves e Soares (2007).

Entende-se, portanto, que a escola não se limita a reproduzir as normas e os valores do macro-sistema, como também não pode ser vista exclusivamente como um micro-universo. Nóvoa (1995) aponta para a emergência de uma sociologia das organizações escolares que se propõe a optar por um nível *mezzo* de compreensão e de intervenção.

Assim, a necessidade e o esforço para se compreender a dinâmica dos estabelecimentos de ensino como organizações, tem sido um tema recente nas pesquisas de campo da educação brasileira e políticas públicas, de certo modo impulsionadas

¹ De acordo com Mortimore (1991) a escola eficaz é aquela que viabiliza que seus alunos apresentem desempenho educacional além do esperado face à sua origem social. O que significa que considerando alunos de características semelhantes distribuídos por diferentes escolas, a escola eficaz agrega valor adicional ao resultado de seus alunos comparativamente às restantes.

² O Relatório intitulado Equality of Educational Opportunities afirmava que a maior parte da explicação para as desigualdades nos resultados escolares tem origem na família e nas diferenças socioeconômicas entre os alunos e que a escola “não faz diferença”.

pelas denúncias no início da década de 90 contra as deficiências do ensino fundamental, especialmente das escolas públicas, frequentadas pela maioria da população brasileira, no que se refere à precariedade dos resultados escolares dos alunos (Castro, 1995).

E apesar de a oferta do ensino fundamental ter sido expandida nas últimas décadas e de ser mencionado em vários estudos que o acesso à escola fundamental atingiu níveis de universalização no país, como demonstram dados estatísticos apresentados por Ribeiro (1991) que indicam que 93% de uma geração tinham acesso ao ensino fundamental em 1991, análises recentes de Klein (2006) mostram que a conclusão deste nível de ensino ainda não foi universalizado e que as taxas de repetência e evasão deixaram de cair nos últimos anos.

Estas constatações têm sido agregadas à discussão qualitativa das escolas brasileiras de tal forma a se concluir que não basta garantir vagas nas escolas públicas para toda a população em idade escolar, mas que haja garantia, ao menos nos primeiros oito anos do ensino fundamental, da qualidade do ensino oferecido, permitindo a conclusão dos que nele ingressassem (Teixeira, 2002).

A figura do professor neste contexto é destacada, por ser entendida como um dos agentes ativos na teia de relações educativas, e embora dispondo de autonomia limitada, ainda assim é capaz de trazer grandes contribuições para construir a realidade escolar e conseqüentemente contribuir e influenciar a educação dos alunos.

Um número cada vez maior de estudos (Mortimore, 1988; Glenn, 1991; Casassus, 2002) convergem para conclusões que apontam a escola, e particularmente o professor, como um dos mais influentes no processo de aprendizagem, os quais por meio das práticas pedagógicas, podem influenciar significativamente a trajetória escolar dos alunos, contribuindo para o sucesso escolar especialmente daqueles com maiores dificuldades educacionais.

Goya (2008) relata o surgimento recente, a partir da década de 80, do interesse dos pesquisadores pelas crenças dos professores, enquanto variável de predição da eficácia do ensino e menciona estudos com foco nos processos ocorridos na sala de aula

e na aprendizagem, onde os pesquisadores identificaram diferenças nos professores em função de seus conhecimentos da matéria e de suas atitudes e crenças sobre ensino, resultando na diferença de desempenho escolar dos alunos.

Nesse sentido, Sammons (1999) realizou um resumo de pesquisas sobre professores onde foram evidenciadas que as ações dos professores de maior impacto junto aos alunos são as altas expectativas de desempenho, o ensino estruturado, o uso de estratégias apropriadas às dificuldades e o bom relacionamento com a turma.

No entanto, para além do foco na aprendizagem busca-se considerar também as dimensões pessoais, simbólicas (significado que os atores dão aos acontecimentos) e políticas (poder, interesses, controle), tendo em vista que as escolas representam um território espacial e cultural de ação coletiva, onde se revelam singulares dinâmicas dos sujeitos educativos.

A ênfase em aspectos interpessoais e subjetivos das experiências escolares vividas numa organização, onde o “clima da escola”, comumente em sintonia com prestígio escolar, caracteriza-se por um “sentimento geral afinado” com o estabelecimento, proporcionando o bom relacionamento e o funcionamento adequado das instituições, é destacada em diversos estudos como fatores relevantes para uma educação promissora. Estudos neste sentido constataam que as interações sociopsicológicas dos alunos em conjunto com as características da subcultura dentro da escola apontam disposições específicas de organização e funcionamento da instituição que influenciam o percurso escolar do aluno. Em uma pesquisa com alunos, pais e professores de dois Estados brasileiros, a escola que apresentou resultados favoráveis na trajetória escolar de seus alunos foi considerada como aquela que apresentava um ambiente favorável à ação educativa, que tratava bem os alunos e onde o prazer de ir à escola para os alunos estava ligado ao gosto de encontrar amigos e colegas, ao desejo de aprender e aos professores que ensinavam bem (CAMPOS, 2002).

Entende-se, portanto, que a prática educativa não se faz sem pessoas, e suas subjetividades, sem referência aos seus contextos sociais. Desta forma, compreende-se que investigar as percepções docentes sobre seu trabalho pedagógico em diferentes

contextos escolares, se configura um caminho promissor para se tentar compreender as diferentes realidades educacionais e suas formas de atuação junto aos alunos.

Objetivo

O sistema educacional brasileiro é fortemente segmentado por funis socioeconômicos e culturais, fato refletido em heterogeneidade e seleção nas redes escolares. As escolas públicas são em geral, caracterizadas por receberem alunos oriundos dos setores mais pobres da sociedade, enquanto grande parte das escolas privadas é freqüentada por alunos de famílias com poder aquisitivo maior. Entretanto, apesar da heterogeneidade entre as escolas públicas ser bem menor se comparada à diversidade de oferta escolar da rede particular, estudos como de Alves e Soares (2007) e Costa (2008) indicaram grande heterogeneidade entre as escolas públicas de uma mesma esfera administrativa.

A constatação das diferenças significativas entre as escolas públicas de uma mesma região administrativa e a concepção de escola como um espaço dinâmico e não neutro, cujas políticas e práticas educativas podem acentuar as desigualdades sociais no âmbito escolar, nos leva ao objetivo desta pesquisa, que busca investigar se a forma como os professores percebem suas práticas pedagógicas difere em função dos diferentes contextos escolares no qual está inserido, o que significa verificar em que medida as características do ambiente escolar incidem e influenciam a prática docente.

A prática docente é aqui entendida como uma ação de produção do conhecimento decorrente da reflexão crítica dos professores sobre o quê, como e para quem ensinar, da postura docente nas relações com alunos/as, e de suas inter-relações no sistema social, político, econômico e cultural (Ghedin, 2002).

E, embora se compreenda aqui a grande importância do debate sobre a formação dos professores e seu significativo reflexo sobre a prática pedagógica, o tema deste estudo não perpassará por essa dimensão, mas sim tentará focalizar aspectos menos evidenciados nas pesquisas das escolas e professores, que se consumam na busca de relações entre as características da escola e o pensamento pedagógico dos professores,

entendendo que os professores mesmo quando dotados de toda a competência pedagógica exigida e dos conhecimentos pertinentes às suas matérias, sofrem freqüentes abalos em sua motivação para continuar a empregar esforços em direção a uma prática pedagógica satisfatória, e que a escola pode em grande medida, influenciar esta dinâmica escolar do professor e conseqüentemente do aluno.

Brunet (1988) afirma que as organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham. Sob esta perspectiva, conceitos como cultura organizacional, clima escolar e prestígio escolar, bem como a percepção dos professores acerca do trabalho que realizam nas escolas, constituem um instrumento particularmente importante de investigação por considerar os fatores humanos que entram em jogo no funcionamento desta organização de natureza tão específica que é a escola e cujo foco de ação é o desenvolvimento do indivíduo.

Problema da pesquisa

As pesquisas nacionais referentes ao efeito escola evidenciam que as peculiaridades da escola brasileira, composta por sistemas educacionais que apresentam grande segmentação, e grandes variações de perfis sócio-econômicos, resultam em forte variação de condições de escolarização e conseqüentemente em maior produção de resultados escolares distintos.

A preocupação mais estruturada com a escola e com a qualidade do ensino oferecido vem despertando grande interesse pela avaliação dos sistemas educativos. As escolas brasileiras neste contexto têm apresentado indicadores educacionais bastante desfavoráveis, não só em comparação com países europeus, mas também em comparação com a maior parte dos países latino-americanos (UNESCO/Llece, 2000; OECD, 2004).

No âmbito nacional, são identificadas ainda, grandes discrepâncias de resultados de desempenho entre as escolas de ensino fundamental, inclusive entre o conjunto de

escolas que compõe a rede pública de ensino do Município do Rio de Janeiro, evidenciada nos testes de avaliação nacional³.

As escolas que compõe este sistema de ensino, além de apresentarem significativas diferenças de desempenho denunciadas nas avaliações de larga escala, também apresentam distinções de prestígio, como evidenciou estudo de Costa (2005), o qual apontou a existência de fortes hierarquias entre as escolas que compõe este sistema de ensino, sugerindo a relação estreita entre o prestígio escolar e as características de funcionamento da escola.

Tal constatação nos permite indagar sobre as relações de trabalho que os professores estabelecem nos diferentes contextos escolares a que estão submetidos e que apresentam significativas discrepâncias entre si.

Este questionamento ganha força quando consideramos o fato de que há grande mobilidade dos professores entre as escolas da Prefeitura do Rio de Janeiro, o que se justifica pelo grande número de oferta de estabelecimentos escolares que a rede dispõe, aliada ao fato de os professores, em sua maioria, trabalharem em mais de uma unidade escolar, e ainda, pela possibilidade do professor escolher, sob certas condições, em qual escola deseja lecionar, podendo trocar de escola se assim for de seu interesse.

Este quadro permite aos professores vivenciar experiências escolares distintas à medida que podem trabalhar em escolas com características díspares. Estas constatações nos levam a questionar se a prática educativa deste professor pode vir a ser influenciada pelo contexto em que exerce sua atividade. O problema desta pesquisa emerge dessas considerações e busca responder a seguinte questão:

Como os professores percebem seu trabalho pedagógico em diferentes ambientes escolares caracterizados por indicadores escolares díspares?

Pretende-se assim compreender se os diferentes contextos escolares que compõe o sistema de ensino público do RJ podem vir a influenciar a prática pedagógica desse

³

Prova Brasil e IDEB 2007

professor junto aos alunos, buscando através da investigação da pessoa docente, captar um pouco de seu pensamento, suas experiências e suas percepções, referentes ao fenômeno em foco.

Fundamentação teórico-metodológica

Este estudo fundamenta-se teoricamente nos estudos referentes ao clima e prestígio escolar a fim de compreender como estes fatores são constituídos no interior das escolas, destacando a contribuição dessa abordagem para a compreensão das dinâmicas escolares. Estudos sobre a eficácia escolar também foram aqui analisados com o intuito de focalizar as discussões em torno da influência da escola sobre a trajetória escolar do aluno. E por fim, a ênfase no trabalho e questões da profissão docente foi abordada a partir dos estudos e reflexões de Nóvoa.

A metodologia utilizada buscou por meio de entrevistas com professores das escolas públicas de ensino fundamental do RJ, captar a percepção destes sobre o clima e prestígio das escolas em que lecionam na tentativa de apreender como estes aspectos se configuram dentro das escolas e se estabelecem relações com as práticas escolares dos professores nas diferentes unidades escolares.

Para Duarte (2004):

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (pág.215)

Hipótese e impactos esperados

A hipótese que orienta este estudo é de que a percepção dos professores sobre o trabalho educativo que promovem nas escolas estabelece relações estreitas com as características gerais da escola tais como o prestígio e clima escolar, podendo incidir na diferenciação de suas práticas pedagógicas junto aos alunos nas diferentes escolas.

Esta constatação permite um olhar mais relevante sobre fatores pouco considerados nos estudos das organizações escolares, que são fatores qualitativos de clima e prestígio escolar associados ao trabalho docente realizado nas escolas. Características do ambiente escolar como valores, hábitos e atitudes podem ganhar importância a ponto de direcionar os comportamentos das pessoas dentro da instituição de ensino, em especial o professor, contribuindo para beneficiar ou não o desempenho dos alunos.

Tendo consciência da amplitude do tema e das limitações metodológicas que norteiam este estudo, não se pretende aqui criar generalizações no que tange as escolas públicas do município do RJ, mas de uma forma mais modesta, espera-se contribuir para melhor compreender as particularidades dessas escolas e colaborar para a busca de estratégias que venham apoiar a construção de uma educação satisfatória para todos.

CAPÍTULO I - Pesquisa em eficácia escolar: pontos e contrapontos

Apesar de não ser foco deste estudo a investigação típica das chamadas escolas eficazes, a abordagem teórica dessa linha de pesquisa é considerada pertinente à medida que busca compreender fatores internos da escola que podem vir a contribuir para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação. Considerando, ainda, que a pesquisa em eficácia escolar chama atenção para o fenômeno da diferenciação entre escolas, ela se coloca na raiz de nossa investigação, que atenta para essa diferenciação, sob o olhar de professores. Além disso, é plausível que professores ajustem seus comportamentos à percepção quanto aos ambientes escolares em que trabalham, dado que o clima escolar pressupõe exatamente esse comportamento adaptativo, guiado pelas expectativas recíprocas compartilhadas pelos atores presentes nos espaços escolares.

Nesse sentido, este capítulo objetiva ressaltar aspectos relevantes desta linha de investigação, a fim de trazer contribuições para se melhor compreender a escola brasileira, com base no pressuposto de que as desigualdades escolares têm raízes na desigualdade social, mas também em mecanismos internos à escola.

Para tanto, inicialmente serão abordados o contexto histórico e conceitual das denominadas escolas eficazes, com o fim de explicitar como surgiu esta perspectiva de pesquisa. Em seguida, serão destacadas as contribuições e ressalvas desta abordagem de investigação para a educação. E por fim, serão apontados os principais resultados da pesquisa em eficácia escolar no contexto das escolas do Brasil.

1.1 Contexto histórico e conceitual

A preocupação com o papel da escola no desempenho dos alunos surge de um longo percurso de pesquisas na área de educação, que se iniciaram, principalmente, em meados da década de 60 quando nos Estados Unidos buscou-se compreender as diferenças de oportunidades educacionais cujo foco de análise eram as grandes desigualdades entre as escolas americanas. Essa perspectiva sobre a escola traz uma

distinção dos estudos anteriores sobre a educação à medida que busca discernir possíveis relações entre as características das escolas e o desempenho de diferentes grupos de alunos.

Nesse sentido, foi realizado um levantamento, conforme determinava a Lei de Direitos Civis de 1964, que encomendava um relatório sobre a “falta de disponibilidade de oportunidades educacionais iguais para indivíduos por razão de raça, cor, religião ou naturalidade em Instituições educacionais públicas” (Seção 402). O resultado desta investigação clássica sobre o efeito-escola resultou no denominado Relatório Coleman (1966), caracterizado por sua grande abrangência, tecnologia e divulgação de resultados inéditos, sendo considerado um ponto de referência da pesquisa sociológica.

A discussão, portanto, sobre o papel da escola e sua influência na formação de uma sociedade mais igualitária é impactada com os resultados do relatório que constata a incapacidade de a escola americana combater as desigualdades. A pesquisa confirmava estudos anteriores afirmando que as diferenças sócio-econômicas entre os alunos seriam as responsáveis pelas diferenças de desempenho e que a melhor distribuição dos investimentos em educação não dariam conta de reverter a situação:

A primeira descoberta é que as escolas são extraordinariamente similares no efeito que elas exercem no desempenho de seus alunos, quando o background socioeconômico é levado em consideração. [...] quando os fatores socioeconômicos são controlados estatisticamente, parece que as diferenças entre escolas são responsáveis somente por uma pequena fração das diferenças no desempenho dos alunos. (Brooke e Soares, 2008, apud Coleman, 1966)

Coleman tentou mostrar que as diferenças de aprendizagem, medidas por meio de testes padronizados, não dependiam do tipo ou localização da escola. Brooke e Soares (2008) mencionam que as dimensões incluídas no estudo de Coleman englobavam a avaliação da qualidade da escola com base nos materiais e instalações físicas. A metodologia utilizada era caracterizada como de *input-output* ou de “insumo-produto”, sugerindo uma conexão direta entre os insumos e os resultados. Desta forma, foram constatadas que as escolas não eram diferentes entre si e que insumos escolares como equipamentos e outras condições de funcionamento da escola, não determinavam

o melhor rendimento de seus alunos e, portanto, os alunos não eram influenciados por essas diferenças, o que levou a conclusão precipitada de que era indiferente saber para qual escola o aluno iria. E, embora a pesquisa tenha apresentado outros resultados significativos como a importância do professor e da composição social da escola, a idéia de impotência da escola frente às desigualdades predominou.

Em 1967 foi publicado pelos britânicos o Relatório Plowden, também encomendado por ordem do governo, cujo propósito era identificar tendências e sugerir mudanças nas escolas primárias do país. Apesar do estudo não focalizar as desigualdades e o relatório argumentar a favor das escolas afirmando serem estas a solução certa para as grandes cidades, bem como defenderem a idéia de que as escolas precisam ser diferentes com os alunos desprivilegiados, no sentido de serem melhores e mais dispendiosas, suas conclusões acabam convergindo com as de Coleman, pois seus resultados mostram que a escola tem pouca influência na explicação do desempenho dos alunos.

Vários estudos nesse sentido seguiram como de Jensen (1969); Bowles e Gintis (1972), Armor, (1972) e Jencks (1972), os quais também não encontraram evidências de que a melhoria nos ambientes escolares como investimento em professores adicionais, equipamentos, espaço ou melhora curricular trouxessem ganhos significativos para a aprendizagem dos alunos das escolas americanas, o que foi contribuindo para aumentar o pessimismo sobre as escolas, à medida que não conseguiam apresentar dados consistentes que permitissem estabelecer associações entre os recursos existentes na escola e o sucesso dos alunos, ratificando a incapacidade da escola em promover a igualdade social.

A disseminação deste sentimento de frustração com a escola não é inédita, ela traz consigo o prelúdio de episódios anteriores que apontavam que a escola estava deixando a desejar. Alguns estudiosos do currículo (Kelly, 1980) referem-se ao episódio Sputnik⁴ em 1957 como um marco na tomada de consciência de uma crise que havia se apossado da escola americana. A evidência de superioridade tecnológica da União Soviética, quando se presumia a liderança científica dos Estados Unidos, não só colocou

⁴ Em 4 de outubro de 1957, a União Soviética lançou no espaço o primeiro satélite artificial da história,o

Sputnik, marcando o começo da exploração espacial e da corrida espacial entre os Estados Unidos e a UniãoSoviética.(<http://www.hq.nasa.gov/office/pao/History/sputnik/>).

em causa os pressupostos de avaliação dos jovens estudantes americanos, como culminou na reformulação completa dos currículos nacionais de matemática e ciências. (Pires, 2000). A publicação do Relatório Coleman nos anos subseqüentes legitima esta perspectiva de desconfiança sobre a eficiência das escolas americanas e passa a ser considerado como um dos primeiros passos rumo ao paradigma da reprodução.

Estudos de Baudelot e Estabelet (1971) e Bourdieu (1975) realizados posteriormente na França contribuíram decisivamente para acentuar a dimensão de que a origem social dos alunos se constitui em desigualdades escolares. Bourdieu, em sua obra “A Reprodução” (1977) em co-autoria com Jean-Claude Passeron, vem problematizar a crença na “escola libertadora”, argumentando que o sistema de ensino contribui, decisivamente, para a reprodução das desigualdades sociais. A educação, segundo ele, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais.

Em contraponto a este cenário pessimista, já na década de 1970, estudos referentes às escolas eficazes surgem nos Estados Unidos e Inglaterra com o intuito de refutar a dimensão negativa criada sobre a escola. Os pesquisadores se propuseram a mostrar que apesar da grande relevância dos antecedentes sociais e econômicos dos alunos para a explicação de seus resultados escolares, as escolas não poderiam ser vistas como homogêneas.

Diferenciando das perspectivas anteriores, que deixavam de fora as características sociais e culturais da escola, ignorando suas especificidades e capacidade de converter os insumos em resultados relevantes, as pesquisas sobre a eficácia escolar deslocam o foco de análise das características do aluno para as especificidades da escola, a qual passa a ser considerada um fator de grande importância para a compreensão do desempenho dos seus alunos (Brookover, 1979).

Brooke e Soares (2008) ao relatarem a metodologia utilizada por Coleman afirmam:

Própria da época e dos economistas, essa visão não tornou errados os resultados das pesquisas realizadas, mas como restringia as variáveis

estudadas a um conjunto de insumos talvez menos importantes que os processos internos da escola, ela acabou atribuindo menos relevância à contribuição da escola do que seria o caso. (pág.106)

Caracterizada como uma nova tradição de pesquisa que valoriza uma metodologia mais internalizada se concentrando nas práticas internas, essa nova perspectiva diverge da sociologia tradicional que se limitava a estudar como o conhecimento é comunicado, descrevendo fluxos e calculando o rendimento da escola sem dispositivos analíticos capazes de fornecer bases para a interpretação dos fenômenos subjacentes às desigualdades escolares.

O surgimento de estudos mais focalizados estimulou o desenvolvimento de uma micro-sociologia da sala de aula que, de certa forma, revolucionou o conhecimento sociológico da escola, com uma maior ênfase na descrição antes da explicação e uma análise de como o conteúdo da ciência é construído levando a um rompimento de perspectivas anteriores. Neste sentido Zaia Brandão (2000) afirma:

Influenciada pelo interacionismo simbólico americano e pela fenomenologia de Schutz, a Nova Sociologia da Educação inglesa estimulou o desenvolvimento de pesquisas de campo, a observação direta e a utilização do instrumental etnográfico que vêm permitindo focalizar o aspecto coletivo, relacional e "subjetivamente construído" da realidade social das práticas escolares, assim como a descrição da trama complexa das interações, que dissimulam o arbitrário cultural inerente à linguagem, aos comportamentos, aos conteúdos e aos valores que circulam na escola. (p.44)

Desta forma verifica-se uma nova abordagem das pesquisas, que apesar de ainda considerar os insumos escolares, enfatiza as interações sócio-psicológicas dos alunos em conjunto com as características da subcultura dentro da escola, consideradas como maiores fontes de diferenças entre as escolas no que se refere ao desempenho cognitivo dos alunos, apontando características específicas de organização e funcionamento da instituição que produzem sucesso.

Estudos nesse sentido passaram a ser amplamente difundidos no cenário internacional a partir de então, e constataram que apesar de a habilidade e o *background* familiar dos alunos serem condicionantes importantes dos níveis de desempenho, as escolas em circunstâncias sociais semelhantes poderiam atingir níveis de progressos

educacionais muito diferentes, contribuindo para diminuir, ou acentuar, as expectativas negativas de origem social.

Em estudo longitudinal realizado na Inglaterra por Mortimore (1988), por exemplo, foram acompanhadas a vida na sala de aula de um grupo de dois mil alunos por quatro anos (dos sete aos onze anos de idade), em cinquenta escolas selecionadas ao acaso. O objetivo era considerar o desempenho inicial de cada aluno para examinar os efeitos da escola no progresso em uma área cognitiva específica. Os resultados indicaram diferenças impressionantes de eficácia, referente ao impacto no progresso do aluno por pertencer a uma determinada escola da amostra, em vez de qualquer outra. Constatou-se que a escola foi em média quatro vezes mais importante do que o *background* para explicar as diferenças no desenvolvimento do aluno e que algumas escolas apresentavam efeitos positivos no progresso e desenvolvimento dos alunos em várias áreas, enquanto outras tiveram um efeito negativo em várias (Brooke e Soares, 2008).

Enquanto na época de Coleman a preocupação girava em torno do funcionamento do sistema educacional como um todo e sua possível influência na redução das diferenças entre grupos raciais e sociais, em pesquisas como a de Mortimore(1998), o interesse se voltava mais para o funcionamento da escola propriamente dita, o que significa que escolas pertencentes ao mesmo sistema e com os mesmos recursos poderiam ser explicadas não só pelas diferenças entre alunos como também pelas diferenças entre elas.

Foi incorporada portanto, a idéia de eficácia como um atributo da escola e não como característica de um conjunto de escolas ou do sistema como um todo. Nesse sentido, o termo escola eficaz se refere à idéia de que as escolas são importantes por terem efeitos significativos no desenvolvimento da criança. De acordo com Mortimore (1991) a escola eficaz é aquela que viabiliza que seus alunos apresentem desempenho educacional além do esperado, face à sua origem social. O que significa que, considerando alunos de características semelhantes distribuídos por diferentes escolas, a escola eficaz agrega valor adicional ao resultado de seus alunos comparativamente às restantes.

À medida que estudos nesse sentido foram sendo realizados e uma vez demonstradas as vantagens de certas escolas, buscou-se definir as causas e características da escola eficaz.

Estudos considerados clássicos como de Brookover et al (1978,1979) realizados em 72 escolas de ensino elementar⁵ de Michigan, resultou na descrição de oito procedimentos escolares considerados importantes e que resumiam suas descobertas. Walberg (1985) enuncia nove fatores determinantes da produtividade educativa baseando-se nas sínteses de aproximadamente 3.000 realizados a partir de 1970. Sammons et al (1995) lista onze características determinantes das escolas eficazes, ao mesmo tempo que apresentam detalhada revisão bibliográfica sobre o assunto. Apesar de serem instrutivos, os estudos internacionais e comparativos sobre a eficácia da escola, apresentam desafios entre os pesquisadores, em especial o fato de seus resultados provavelmente não serem diretamente transferíveis para outros contextos. (Gray; Reynolds et al, 1996). Entretanto, existem fortes evidências da existência de aspectos comuns relativos aos processos e características de escolas mais eficazes que têm maior impacto que os insumos e, pela sua simplicidade, são considerados ao alcance de qualquer país em desenvolvimento (Scheerens; Bosker, 1997; Scheerens, 2000).

Dentre os fatores mais mencionados nestes trabalhos, podemos destacar quatro categorias e suas respectivas características: 1- direção: liderança estável, compartilhada, firme e objetiva, ativamente envolvido com a escola e com o trabalho acadêmico, bom uso do pessoal de apoio, permite o envolvimento dos pais. 2- Corpo docente: grande estabilidade, relacionamento cordial e amigável com os demais, aulas estruturadas e clareza de propósitos, consistência pedagógica e ensino intelectualmente desafiador, desenvolvimento profissional continuado, altas expectativas em relação ao desempenho dos alunos, acompanhamento adequado do desenvolvimento do aluno, envolvimento nas decisões da escola. 3- Estudantes: boa disciplina, envolvidos na administração da escola, rendimento consistentemente alto, máxima disponibilidade e uso do tempo para a aprendizagem. 4- Ambiente escolar: adequado à aprendizagem,

⁵ Compreende as escolas dos Estados Unidos que ministram educação formal do nível infantil ou 1ª série até a 6ª, 7ª ou 8ª série. Corresponde ao ensino fundamental, no sistema de ensino brasileiro.

organizado e ordenado, com boa manutenção e uma atmosfera agradável (ethos) positivo.

Aspectos ainda como efeito-turma e efeito-professor também ganham destaque e são discutidos. Hill e Rowe (1994), por exemplo, levam em conta não só o efeito-escola, mas também o efeito turma e sugerem que muita da variabilidade dos resultados escolares até então atribuídos à escola (o efeito-escola) são de fato atribuídos à turma, e que os professores é que fazem a diferença na aprendizagem. Há, contudo, muitos elementos da escolarização eficaz que vão além do que acontece nas salas de aulas individuais. A importância da liderança objetiva e firme exercida pelo diretor, por exemplo, tem sido mencionada em todos os estudos de escolas eficazes (Hopkins et al, 1994).

Deste modo, verifica-se uma gama de pesquisas que apresentam resultados e evidências estatísticas e educacionais significativas sobre o efeito-escola e que ratificaram as diferenças entre as escolas com repercussão nos resultados escolares dos seus alunos, de forma que estas pesquisas são consideradas consolidadas na Europa e nos Estados Unidos (Sammons, Hillman, Mortimore, 1995) e vêm apresentando crescimento significativo no Brasil.

A literatura, entretanto, não é consensual, no que se refere às definições de valor acrescentado e efeito-escola, ou à sua operacionalização (Goldstein, 1997; Saunders, 1999; Luyten, 2003). A seguir, serão discutidas as limitações e contribuições sobre esta linha de investigação, tendo em vista que as constatações das pesquisas sobre eficácia escolar devem ser sempre tratadas com cautela, sem simplificações e generalizações indiscriminadas.

1.2 A eficácia escolar pode ser medida? Contribuições e cuidados desta abordagem para a educação.

Os estudos sobre efeito-escola mostram que as escolas recebem alunos com diferentes níveis de conhecimento, explicados em grande parte por fatores associados ao aluno e sua família, como o nível socioeconômico e a escolaridade dos pais. Contudo, compreende-se que a aprendizagem não é uniforme, ela varia conforme as

características dos alunos, mas também em função da organização escolar e das práticas pedagógicas. O foco dado à aprendizagem favorece a explicação do impacto das escolas para diminuir ou aumentar as desigualdades que os alunos trazem ao longo da trajetória escolar, à medida que o controle sobre o efeito-escola se dá através de resultados observados na própria escola.

As escolas, no entanto, são organizações sociais complexas que pressupõem a interação entre os seus agentes, caracterizando-se por sua singularidade e constante dinâmica, que opera dentro de um sistema social e político com características próprias. A idéia de trazer à tona pressupostos para uma educação bem sucedida é muitas vezes entendida como uma tentativa de interferir e mudar as práticas de cada escola. Nem sempre é bem recebida, embora bem intencionada.

Apesar dos estudos sobre efeito-escola e eficácia escolar constituírem uma linha de pesquisa educacional que tem influenciado decisões escolares no sentido de melhorar a qualidade da educação em vários países, muitas das vezes essa influência não é clara, resultando em algumas críticas ou equívocos.

As simplificações que algumas pesquisas em eficácia escolar realizam com o intuito de serem mais bem compreendidas, como ocorre na pesquisa de Sammons (1999) intitulada *Características-chave das escolas eficazes*, cujo objetivo era produzir um documento resumido e acessível com base na avaliação e classificação das descobertas mais importantes de 160 publicações feitas em diferentes contextos de diversos países, o que resultou em uma lista de onze fatores-chave de eficácia, são comumente alvo de críticas, quando interpretadas no sentido de que se pretende apresentar soluções simples para problemas complexos.

Nesse sentido, cabe ressaltar a advertência dos investigadores, que afirmam que os resultados de pesquisas sobre eficácia escolar não podem ser vistos como “receitas de sucesso”, ou como descobertas que podem ser empregadas mecanicamente sem referência ao contexto particular de cada escola. O que significa que a utilidade das conclusões destas pesquisas tende a ser sempre limitada por corresponder a um contexto específico. Desta forma, cada escola, respeitando suas características próprias, à luz dos

resultados das investigações, poderia obter um ponto de partida útil para a avaliação de sua escola, e procurar encontrar o seu caminho para melhor desempenhar seu papel diante dos alunos.

Outro alvo de críticas desta linha de investigação, diz respeito ao que se entende por eficácia e a dificuldade em medi-la. O ponto de partida da discussão é o próprio termo “eficácia” escolar que muitas vezes adquire uma conotação negativa quando comparado à produtividade escolar. Torrecilla (2003), ao definir os trabalhos de eficácia escolar, afirma que correspondem a estudos puramente pedagógicos, cujo interesse é analisar os processos que resultam em melhores objetivos, ao contrário dos estudos sobre produtividade, que com bases economicistas, tentam otimizar os insumos a fim de conseguir os produtos (eficiência). Atualmente entende-se que a alta eficácia escolar se refere ao desenvolvimento integral dos alunos além do esperado, levando-se em conta seu rendimento prévio, a situação social, econômica e cultural da família.

Firestone (1991), ao fazer uma revisão dos estudos em eficácia escolar no contexto americano, reconheceu a complexidade em definir a eficácia de uma determinada escola, à medida que o critério de eficácia pressupõe escolhas entre diferentes valores, não sendo, portanto um termo neutro.

Sammons (1995), em concordância com a visão de Firestone, relata alguns fatores que devem ser observados com cautela à medida que podem influenciar a definição de eficácia. O primeiro refere-se ao tipo de amostra das escolas, alertando que muitos estudos sobre a eficácia escolar abrangem escolas de regiões urbanas pobres, o que torna a generalização de seus resultados problemática. A escolha da medida dos resultados também é altamente relevante, tendo em vista que estudos que visam apenas um ou dois resultados, podem fornecer uma visão parcial da eficácia. Igualmente importante é o controle das diferenças entre as características dos alunos admitidos, de modo a assegurar que “semelhante seja comparado com semelhante”. A metodologia utilizada é outro fator influente, à medida que foi alvo de muitas críticas e tem sido aperfeiçoada desde a divulgação do Relatório Coleman. Verifica-se na metodologia atual dessas pesquisas o direcionamento do foco para aspectos como valor agregado,

abordagens longitudinais, aliada ao uso de técnicas estatísticas apropriadas como o modelo multinível de regressão hierárquica⁶ e a Teoria de Resposta ao Item⁷.

Brooke e Soares (2008) constata os avanços metodológicos nesta linha de investigação e afirmam que:

Esses avanços permitiram que os pesquisadores controlassem melhor as diferenças entre as escolas, em relação às características dos seus alunos, e facilitaram a exploração de tópicos, tais como consistência e estabilidade dos efeitos escolares em tipos diferentes de resultados e ao longo do tempo. (pág.345)

Tais pesquisas nos últimos 20 anos têm se tornado mais sofisticadas tanto em relação aos tipos de dados utilizados, quanto às técnicas aplicadas, o que não anula a importância do contexto (escola primária ou secundária, política nacional ou local, países desenvolvidos ou em desenvolvimento, fatores socioeconômico, etc.) ao analisar os efeitos das escolas, nem permite a transferência direta dos resultados encontrados para outras realidades, à medida que podem ocorrer variações.

Outro aspecto relevante na discussão sobre os estudos de eficácia escolar é a constatação do abuso por parte dos governos no que se refere ao uso dos resultados das pesquisas, o que é destacado por alguns autores como Hamilton (1996) e Willmott (1999). Eles argumentam que governos tendem a assumir a eficácia escolar porque ela enfatiza a responsabilidade das escolas isentando a do governo e ainda atribui problemas econômicos e sociais ao fracasso da educação e daqueles que trabalham no sistema, especialmente os professores.

Nesse sentido, Goldstein *et al* (2000) alertam que muitas críticas em relação aos estudos de eficácia escolar ficam prejudicadas devido a falta de familiaridade com a extensa literatura sobre o assunto ou devido a mal entendidos e afirmam que existem muitas pesquisas sobre a eficácia escolar que reconhecem a verdadeira complexidade da educação, que está relacionada a processos sutis que vão além dos resultados de exames

⁶ Para maiores detalhes sobre modelos hierárquicos, ver, por exemplo, Barbosa e Fernandes (2001)

⁷ Para um primeiro contato com a Teoria de Resposta ao Item, ver Soares et al. (2001).

e testes; e muitas outras que são confessadamente críticas em relação às tentativas do governo de subverter as pesquisas em seu próprio interesse.

Constata-se, portanto, que a análise desta linha de investigação não deve suscitar um pensamento ingênuo a ponto de ser entendida com interpretações deterministas ou prescritivas. Verifica-se ainda que as pesquisas sobre o efeito-escola não defendem um modelo homogêneo de causalidade nem tampouco consideram as escolas e o ensino complexos demais a ponto de não ser possível uma análise que revele quaisquer padrões ou consistências. Busca-se, contudo, fornecer dados referentes às práticas escolares a fim de contribuir para promoção da eficácia, auto-avaliação e o melhoramento da escola, e como afirma Zaia Brandão (2005):

A escola e os educadores não só têm o seu protagonismo, como também a sua margem de influência é mais ampla nos países em desenvolvimento que nos desenvolvidos. Por isso, os educadores e a educação podem fazer diferença, para tanto, é indispensável saber como. (pág.302)

A seguir, serão abordados estudos sobre efeito-escola de âmbito nacional, a fim de melhor compreender aspectos da dinâmica educativa nas escolas brasileiras.

1.3 Pesquisa em eficácia escolar na realidade das escolas brasileiras

Os estudos voltados para o efeito-escola e os fatores associados à eficácia escolar começaram a serem produzidos no Brasil em meados dos anos de 1990, o que comparado à literatura internacional, caracteriza um campo de pesquisa ainda pouco explorado em nosso país. Uma das explicações pode ser o fato de a preocupação mais estruturada com a qualidade do ensino oferecido no país ser um tema recente.

Conforme indicam diferentes pesquisas, o Brasil tem apresentando indicadores educacionais bastante desfavoráveis, não só em comparação com países europeus, mas também em comparação com a maior parte dos países latino-americanos, (Unesco/Llece, 2000; OECD, 2004), o que tem contribuído para despertar o interesse pela avaliação dos sistemas educativos brasileiros, estimulando a criação de institutos e

departamentos voltados para avaliação dos sistemas de ensino no Brasil, como verificasse nos últimos anos.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, criado em 1990 e consolidado a partir de 1995, ganha destaque neste contexto por adquirir um papel central e estratégico no monitoramento do sistema educacional brasileiro, oferecendo informações sobre os fatores associados ao rendimento acadêmico com vista ao desenvolvimento da educação e a redução das desigualdades existentes, contribuindo para a ampliação da qualidade do ensino das escolas do Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) reforça esta perspectiva, ao estabelecer a incumbência da União de “assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, com a cooperação dos sistemas, objetivando a definição de prioridades para a melhoria da qualidade do ensino” (art.9º, incisos VI e VIII).

Apesar da complexidade do significado de qualidade educativa, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), descreve sete dimensões dos indicadores da qualidade da escola, com o intuito de garantir que a qualidade educativa seja considerada de forma ampla e de acordo com as diferentes realidades, e que seja possível “identificar o que vai bem e o que vai mal na escola”. Estas dimensões são: ambiente educativo; prática pedagógica e avaliação; ensino e aprendizagem da leitura e da escrita; gestão escolar democrática; formação e condições de trabalho dos funcionários da escola; espaço físico escolar; acesso; permanência e sucesso na escola (MEC, 2009).

Como não é o intuito deste estudo o aprofundamento do debate sobre qualidade da educação, cabe destacar apenas, que a estruturação e preocupação atual com a avaliação dos sistemas educacionais no Brasil demonstra mudanças ocorridas na educação, como a sua universalização, considerando que antes se avaliava apenas a capacidade de oferta de educação para as crianças em idade escolar, hoje tem se buscado e permitido que as escolas sejam avaliadas também por seu desempenho.

O SAEB, por exemplo, é composto por dois instrumentos de avaliação: a Avaliação Nacional do Rendimento escolar (ANRESC), que é mais extensa e detalhada, e tem com foco cada unidade escolar e por seu caráter universal é conhecido como Prova Brasil, e a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEBC) conhecida com o próprio nome SAEB, realizada por amostragem das redes de ensino, com foco nas gestões dos sistemas educacionais (Inep, 2009).

Brooke e Soares (2008) ao relatarem os benefícios do SAEB, afirmam que o cruzamento de informações sobre as condições de funcionamento das escolas, as condições sócio-econômicas dos alunos e o nível de aprendizagem alcançado, tornou possível, pela primeira vez no Brasil, avaliar as características das escolas que mais se associavam a aprendizagem, permitindo à pesquisa brasileira quantificar o efeito-escola e a desvendar as especificidades das escolas que apresentam êxito.

Além da avaliação nacional como a do SAEB, outras avaliações a nível estadual, municipal foram sendo criadas como o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) instituído pelo governo do Estado de Minas Gerais em 2000, o Programa Nova Escola no Rio de Janeiro, abrangendo alunos do ensino fundamental e médio e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Além das avaliações nacionais o Brasil participa ainda de avaliações internacionais, numa perspectiva comparada, como Oficina Regional de Educação da UNESCO e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

Cabe ressaltar, entretanto, que apesar da disseminação das práticas avaliativas dos sistemas de ensino no Brasil, estas ainda apresentam limitações. Franco (2001) afirma que os pesquisadores brasileiros reconhecem que levantamentos nacionais para a avaliação dos sistemas de ensino como o SAEB, possuem restrições para a análise do efeito-escola à medida que são dados transversais, e não permitem a mensuração do conhecimento prévio do aluno. E que o uso de dados longitudinais é que possibilitam o controle da influência do efeito-escola na aprendizagem dos alunos por permitir a comparação entre o aprendizado anterior e o aprendizado adquirido ao longo de um ano ou mais, de forma a relacionar o desempenho escolar com as características da escola. Entretanto, estudos neste sentido já estão sendo desenvolvidos como GERES – Pesquisa

Longitudinal de Geração Escolar 2005, o qual visa acumular cinco medidas de desempenho escolar durante quatro anos, em mais de trezentas escolas públicas e privadas de cinco cidades brasileiras a fim de melhor compreender o impacto das escolas no progresso escolar dos alunos.

Apesar de as pesquisas nacionais ainda se encontrarem em expansão, os dados das escolas brasileiras, vêm apresentando resultados extremamente significativos no que se refere ao efeito-escola. As escolas brasileiras são caracterizadas por suas peculiaridades, tendo em vista que o país apresenta grande segmentação do sistema educacional, e grandes variações de perfis sócio-econômicos, o que resulta na variação de condições desiguais de escolarização e conseqüentemente numa maior produção de resultados escolares distintos.

Estudos com dados nacionais revelam que há uma significativa variação entre as escolas, mesmo após o controle dos fatores associados ao aluno e o seu nível socioeconômico. Gomes (2005) relata estudos realizados na América Latina que evidenciam que nos países em desenvolvimento a escola tem um papel relevante superando as expectativas dos dados encontrados em países desenvolvidos. Enquanto em países anglo-saxões o efeito-escola é avaliado em cerca de 7% da variância de nível dos alunos na sua língua materna ou matemática, o estudo na América Latina identificou mais de dois terços da variância do aproveitamento em linguagem e matemática.

Outra particularidade das escolas brasileiras corresponde à administração das escolas públicas no que se refere à infra-estrutura, equipamentos, disponibilidade e contratação de professores, os quais não dependem diretamente da escola, mas dos sistemas de ensino. E apesar de em muitos países os recursos escolares não serem fatores de eficácia, em virtude dos equipamentos e sua manutenção não variarem muito entre as escolas, no Brasil o mesmo não ocorre. Os estudos como de Albernaz, Ferreira e Franco (2002) e Barbosa e Fernandes (2001) identificam efeitos negativos sobre a eficácia escolar em virtude da falta de recursos financeiros e pedagógicos nas escolas brasileiras.

Fatores relacionados à organização e gestão escolar, objetivos pedagógicos e clima acadêmico que não dependem de condições materiais fornecidas pelo sistema de ensino, mas principalmente dos sujeitos escolares, também apresentam resultados bem expressivos nas escolas brasileiras.

A influência das práticas dos agentes escolares para a aprendizagem é constatada na pesquisa exploratória realizada por Ferrão et al (2002) referente a ações escolares voltadas para a recuperação de alunos com dificuldades de aprendizagem. O estudo revela que apesar de praticamente todos os diretores de escola afirmarem que realizam intervenções para alunos com dificuldades, resultando numa relação estatística não significativa entre a existência destas práticas de recuperação da aprendizagem na escola e o desempenho dos alunos que a freqüentam, os autores constataram que a freqüência com que cada escola realizava estas práticas de recuperação era bem distinta, e que havia uma maior descontinuidade no uso da recuperação da aprendizagem em escolas onde a taxa de reprovação era mais elevada, indicando que era o mau uso dos mecanismos de recuperação da aprendizagem que não produzia os resultados esperados.

Outra característica das escolas brasileiras é a grande defasagem idade-série, em várias regiões do país, estudos de Ferrão e Beltrão (2001) indicam que o desempenho dos alunos com defasagem idade-série é inferior aos dos alunos em idade escolar adequada e que, mesmo que o aluno fique retido ano após ano, dificilmente o aluno atingirá o nível de desempenho escolar atingido pelos colegas em idade adequada. Os autores enfatizam a importância de estratégias antecipadas de reforço educacional a fim de evitar a repetência.

Verifica-se ainda que em muitas escolas do Brasil privilegia-se a formação de turmas por nível de habilidade que, via de regra, coincide com o nível socioeconômico como mostra o estudo de Alves e Soares (2007). Oliveira (2008) apresenta um estudo referente aos efeitos do tamanho da classe e ampliação da jornada escolar sobre o rendimento escolar em matemática dos estudantes brasileiros da rede pública de ensino, no qual identificou que o rendimento escolar dos alunos de classes heterogêneas foi melhor que o desempenho daqueles em classes homogêneas, à medida que os piores alunos tendem a ganhar mais com a exposição aos bons alunos do que os bons alunos

tendem a perder ao serem expostos aos alunos com rendimento inferior, o que significa que as turmas heterogêneas geram efeitos positivos sobre o desempenho escolar. A composição socioeconômica das turmas é relatada na literatura educacional com um dos fatores mais influentes na produção de desigualdades entre as escolas, na medida em que pode reproduzir no contexto escolar as desigualdades sociais mais amplas (Cohen, 2000).

Constata-se, portanto, que as pesquisas de âmbito nacional corroboram com os estudos sobre o efeito-escola da literatura internacional ao indicar que, apesar das limitações da faixa de atuação da escola para diminuir as desigualdades sociais, ela pode contribuir de forma significativa para o aumento das vantagens socioculturais e escolares, à medida que se focalizam os aspectos da qualidade e equidade dos sistemas de ensino. Considerando que a prática destas pesquisas no Brasil tem pouco mais de dez anos, é crucial o aumento de pesquisas neste sentido no país a fim de melhor compreender a realidade de nossas escolas, tendo em vista que as pesquisas desenvolvidas em outros países são caracterizadas por dados às vezes divergentes e com condicionantes culturais e econômicos variados, o que não nos permite tirar conclusões precipitadas sobre nossas escolas, sendo necessário investirmos mais esforços em estudos com dados de nossos sistemas educacionais com pesquisadores que conheçam em profundidade o contexto escolar das escolas brasileiras.

CAPÍTULO II - Clima escolar e prestígio escolar: uma discussão relevante

A análise de fatores intra-escolares como o clima escolar é utilizado pelo SAEB ao buscar destrinchar fatores associados às desigualdades escolares. O Sistema de Avaliação centra-se em dois eixos distintos, sendo um voltado para as condições de vida do aluno, de sua família e de seu contexto social, cultural e econômico - fatores extra-escolares, e o outro referente à própria escola, sendo descrito por meio dos professores, diretores, projetos pedagógicos, insumos, instalações, estrutura institucional, “clima” da escola e relações intersubjetivas no cotidiano escolar - fatores intra-escolares (Brasil, 2004). O presente capítulo escrutina as contribuições relevantes acerca da temática sobre clima escolar, por considerar que o ambiente na escola, pode ser a explicação chave para as diferenças de percepção dos professores quanto ao quadro de escolas de distinto prestígio.

Reconhecendo, portanto, a diversidade de fatores que podem interferir em uma dada realidade escolar, e compreendendo que nenhum fator isoladamente dará conta da compreensão efetiva das realidades escolares. A abordagem deste capítulo referente ao “clima” e “prestígio” escolar, objetiva buscar na literatura suas formulações conceituais e destacar como estes fatores se constituem nas organizações escolares. Esta dimensão teórica traz contribuições à medida que busca um olhar sobre a escola para além de sua estrutura física ou pedagógica, permitindo pensá-la enquanto um local de construção de relações sociais e humanas, de interesses e conflitos próprios.

Lima (1998) destaca que a Sociologia das Organizações Escolares é um meio de perceber que as funções da prática escolar não são orientadas apenas pelas disposições legais e administrativas externas à escola, mas são constituídas lentamente em acordo com hábitos de comportamento e formas de pensar da comunidade escolar (pais, alunos, professores, diretores).

Considerando ainda que a ação humana não segue uma linearidade prevista em programas e projetos políticos, sendo influenciada também pelas relações cotidianas que

se estabelecem entre as práticas educacionais e as realidades sociais exteriores, as realidades locais assumem também um papel central na educação. E o clima da escola e a cultura organizacional, de acordo com Mafra (2003), vão se apresentar nesse contexto como elementos de grande poder de explicação, por considerar os fatores intra-escolares referentes aos fenômenos ligados às relações interpessoais.

Esta dimensão epistemológica de análise da educação que considera as especificidades contextuais vai permitir ao indivíduo, como sugere Durkheim, (apud Fauconnet, 1973) o desenvolvimento das atitudes e capacidades que lhes são exigidas, não só pela sociedade em conjunto, mas também pelo meio a que em particular está determinado. O que pressupõe como afirma Nóvoa (1995), uma perspectiva da sociologia das organizações escolares que se privilegia um nível intermediário de análise e compreensão das escolas, ou seja, que não detém exclusivamente a aspectos macro ou micro das instituições de ensino.

2.1 Da cultura ao clima nas organizações escolares

Estudos referentes ao clima escolar objetivam analisar os padrões das interações presentes no contexto escolar, que podem facilitar ou dificultar o trabalho coletivo e o diálogo entre os diferentes atores do processo pedagógico, aspectos fundamentais na dinâmica educativa.

Para melhor se compreender a definição de clima escolar, será aqui destacada modestamente a abordagem teórica que abarca a temática sobre cultura e organização escolar, com o intuito de destacar as formas de configuração das relações internas da escola, que compreendem relações de poder, conflitos e resistências, funcionamento dos grupos e disseminação de valores e normas, considerados fatores relevantes quando se pretende compreender aspectos relacionais que a compõe e como o professor interage neste contexto. Nesse sentido Nóvoa (1995) destaca que a utilização de modelos de análise que introduzem alguns conceitos políticos (recorrendo a relações de poder, interesses, controle...) e simbólicos (significado que os atores dão aos acontecimentos, caráter contingente dos processos educacionais...) nos permite uma compreensão mais apurada da construção das estruturas da organização escolar.

Desta forma, ao buscarmos um olhar sobre a escola a partir da concepção teórica de clima nos remetemos à compreensão de escolas como organizações, o que significa identificá-las como espaços de interações que as tornam dinâmicas e complexas, similar a um organismo vivo.

Lima e Albano (2002), ao definirem organização afirmam:

Pode-se dizer que organização é um sistema de atividades conscientemente coordenadas de duas ou mais pessoas onde, devido a limitações pessoais, os indivíduos são levados a cooperarem uns com os outros para alcançar certos objetivos que a ação individual isolada não conseguiria. (p.33)

O conceito de organização apesar de aparentemente ordenado e sintonizado resulta de intensas relações conflitantes, que vão constituir a cultura organizacional, caracterizada como um dos fatores decisivos no funcionamento da escola.

Nesse sentido, Schein (1992) define a cultura de uma organização como um conjunto de pressupostos básicos desenvolvidos pelo grupo, a partir das adaptações de seus conflitos externos e internos, cujo êxito destas interações permite a construção de um padrão considerado válido, que tem como atributos a estabilidade e a integração, no sentido de formar um todo coerente. E, de acordo com Bilhim (1996), vai distinguir cada organização das restantes, agregando os membros da instituição em torno de uma identidade partilhada, facilitando a sua adesão aos objetivos gerais da organização.

A importância da cultura organizacional é destacada por Gomes (1996) ao afirmar que ela exerce influência na criação de linguagem e categorias conceituais comuns, permitindo aos membros comunicar-se eficazmente; na definição de critérios de inclusão ou de exclusão do grupo e no estabelecimento de relações de intimidade e amizade. Apresentando-se ainda de forma altamente relevante nas questões de poder e estatuto no seu interior, no sistema de recompensas e punições e, finalmente, no modo como interpretar e atribuir significados aos acontecimentos (Chambel et al, 1998).

A cultura organizacional pode ainda ser abordada sob o ângulo histórico, que segundo Torres (2005) é um processo de elaboração dinâmica e interativa que desenvolve-se historicamente por referência a fatores multidimensionais que vão permitindo a sua construção, tendo em vista que as diferentes regras produzidas num contexto organizacional não podem ser desvinculadas da própria ação humana, que está inserida num determinado espaço-tempo histórico, cuja coerência vai se consolidando no tempo, e resulta de processos de construção e de reconstrução, contínua, ou seja, de expressões simbólicas das relações de força, sendo tanto uma expressão de constrangimentos estruturais quanto a concretização de possibilidades de ação.

Ao fazer uma distinção do que se entende por cultura escolar, Barroso (2004) alerta que uma abordagem política e sociológica da escola não pode desprezar a sua dimensão cultural ampla de perspectiva global, no quadro da relação que ela estabelece com a sociedade em geral, mas também se deve considerar sua dimensão mais específica, em função das próprias formas culturais que ela produz e transmite. O que significa que não podemos atribuir diretamente à cultura escolar a interpretação de uma espécie de subcultura da sociedade em geral.

Nesse sentido Gomes (2006) também explicita:

Ao contrário de posições funcionalistas, que consideram a escola como mero veículo transmissor da cultura exterior, da sociedade em que se insere, é necessária e curial uma perspectiva que contemple cada instituição escolar como um grupo social e detentora de uma cultura própria, que se consolidou ao longo do tempo de forma dinâmica. (pág.7)

Mafra (2003), em suas investigações sobre organizações escolares evidencia o estabelecimento de uma cultura própria dentro da organização a partir do que ela identifica como a existência do “ethos escolar” definido como um conjunto de valores, atitudes e comportamentos que vão ganhando forma em consonância com o modo como as pessoas agem e interagem dentro dos estabelecimentos.

A cultura organizacional escolar, sob estas perspectivas, vai resultar das interações entre os diferentes atores sociais (alunos, professores, funcionários, diretor), compreendidos como sujeitos de um cenário social complexo em que, embora não

estejam livres de condicionantes estruturais e restrições exteriores que podem impor-se, têm também uma margem de ação própria para desempenhar seus papéis. (Sirota, 1994; Neves et al 1995).

Desta forma, a apreensão da cultura nas organizações escolares, poderá se dar de forma propensa à sua mera reprodução ou pela possibilidade de ação, a partir das propriedades e dos constrangimentos impostos pela estrutura, que podem vir a criar significativamente diversas lógicas e estratégias de atuação de sentido não convergente com aquela.

Assim, as instituições escolares entendidas como organizações e que detém uma cultura própria, abarca a concepção interativa da escola e traz à tona discussões políticas e simbólicas que dão, ou melhor, devolvem conceitualmente aos atores educativos o papel de protagonistas, à medida que considera e compreende que a subjetividade humana, ou seja, as motivações, interesses, valores, história de vida, modo de relacionar-se, enfim a singularidade de cada sujeito pode exercer influência no grupo como um todo.

Moscovici (apud Lima e Albano 2002) referindo-se ao modo de interação dos indivíduos dentro da organização como elemento capaz de definir sua direção afirma que:

A maneira de lidar com as diferenças individuais cria um certo clima entre as pessoas e tem forte influência sobre a vida em grupo, principalmente nos processos de comunicação, relacionamento interpessoal no comportamento organizacional e na produtividade. (pag.33)

O clima escolar vai surgir neste contexto como parte integrante da cultura escolar, à medida que o conceito de cultura escolar é bem mais amplo. Bressoux (2003) ao analisar estudos que utilizaram o clima como um conceito, afirma que eles centram-se sobre as dimensões de um ambiente que inclui seu sistema social (relações entre as pessoas e os grupos da escola) e sua cultura (normas, crenças e valores).

Vala et al (2005) afirma que o clima escolar, corresponde a uma leitura dos fenômenos organizacionais em termos cognitivos e simbólicos, refere-se à percepção dos atributos organizacionais partilhados pelos seus membros. Desta forma o clima pode ser entendido como uma dimensão da cultura, aquela que se refere aos seus aspectos especificamente perceptivos.

O primeiro registro de trabalho que encontramos a desenvolver o conceito de clima com base empírica no campo educacional se deu em 1963, por Halpin e Croft, os quais fizeram a transposição dos estudos realizados sobre clima organizacional no campo industrial e militar para a área educacional. (Silva et al, 2002). Desde então inúmeros estudos têm sido disseminados e vêm contribuindo para a compreensão de como tais aspectos se configuram na dinâmica escolar.

E, embora se reconheça que não exista uma definição comum aceita para o que se entende por ambiente escolar, a grande maioria dos pesquisadores e estudiosos sugere que tal ambiente reflete experiências subjetivas na escola. (Cohen, 2006). E ao longo das duas últimas décadas, tem havido um crescente corpo de pesquisas sobre clima escolar, que atestam a importância do ambiente escolar sobre a experiência individual.

O pensamento predominante das pesquisas sobre clima escolar recai sobre a perspectiva de que uma escola na qual as relações entre os diferentes membros da comunidade educacional (professores, diretores, alunos, funcionários, etc.) são positivas, favorece um bom clima de trabalho, e resultados positivos serão obtidos no processo pedagógico, não se limitando exclusivamente ao rendimento acadêmico.

E, apesar de atualmente se encontrar uma multiplicidade de variações de definições sobre clima escolar, com abordagem estruturalista (ênfase no tamanho da organização, a centralização ou descentralização na tomada de decisões, o número de níveis hierárquicos e autoridade, o tipo de tecnologia que utiliza, a regulação do comportamento individual, etc.), ou de abordagem humanista (conjunto de percepções globais que os indivíduos têm de seu meio ambiente resultante de suas interações com a organização) ou ainda de correntes sócio políticas e críticas (referente às atitudes

implícitas, aos valores, às normas e aos sentimentos) (Silva et al 2002), a bibliografia sobre este tema tem em comum a idéia de clima como percepção dos indivíduos sobre o ambiente que o cerca e tem demonstrado que a forma como os indivíduos percebem coletivamente esta “atmosfera” traz significativas influências sobre o comportamento dos grupos.

Na tentativa de sintetizar os diferentes enfoques sobre clima escolar, Steward (apud Silva e Bris, 2002) remete-se ao clima como a percepção de uma atmosfera geral da escola que pode ser entendido como qualidade organizativa, onde os diretores e professores são considerados a principal fonte de dados, à medida que conhecem melhor o funcionamento da escola.

E numa perspectiva global sintetiza:

O clima é o ambiente total de um centro educativo determinado por todos aqueles fatores físicos, elementos estruturais, pessoais, funcionais e culturais da instituição que, integrados interativamente em um processo dinâmico específico, conferem peculiar estilo ou tom à instituição, condicionante, por sua vez, dos diferentes produtos educacionais. (p. 24)

Entretanto tal definição holística, não nos permite identificar qualquer dimensão operacionalizável sobre clima escolar, à medida que o clima sob esta perspectiva pode ser entendido como tudo que há na escola, perdendo assim a especificidade da abordagem. Brunet (1995) ao fazer reflexões originadas no âmbito do clima, é mais específico ao destacar sua dimensão global, e afirma que o clima integra todos os componentes da organização referentes às atitudes implícitas, aos valores, às normas e aos sentimentos e afirma que “são os atores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é.” (p. 125). Fox (apud, Cunha 2008) sob esta mesma perspectiva afirma:

O clima de uma escola resulta do tipo de programa, dos processos utilizados, das condições ambientes que caracterizam a escola como uma instituição e como um agrupamento de alunos, dos departamentos, do pessoal e dos membros da direção. Cada escola possui o seu clima próprio. O clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O clima é um fator crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola. Para os seres humanos, o clima pode ser um fator de desenvolvimento. (ibid, 12-13)

Assim, para se identificar o clima de uma organização se faz necessário recorrer à percepção que seus componentes possuem sobre os diferentes aspectos que a constituem. Em sua maioria, o clima é determinado pelas características, condutas, atitudes, expectativas e realidades sociológicas e culturais da organização. Apresentando-se como um indicador direto do comportamento porque condiciona, em alguma medida, as atitudes e expectativas dos indivíduos.

Em referência aos estudos realizados sobre escolas bem sucedidas, Gomes (2005) destaca a importância do bom clima escolar como um dos fatores chave de tais escolas, e relata as conclusões de estudos que abordam essa temática e indicaram que o clima escolar favorável converge para a existência de uma atmosfera de encorajamento, altas exigências, tratamento pessoal, liderança do diretor, cordialidade do corpo docente, disciplina, relações mais próximas com a família e os alunos. São relatados ainda como fatores relacionados ao bom clima escolar a importância atribuída a um ambiente de ordem, ao cumprimento de normas e regulamentos, a presença de sanções e recompensas tidas como legítimas, o baixo índice de evasão e a boa conduta dos alunos.

Na medida em que os alunos se sentem seguros, cuidados, devidamente apoiados e amorosamente impulsionados a aprender, o desempenho acadêmico é favorecido. E, de fato, isto tem sido apontado numa série de estudos internacionais, onde tem sido evidenciado que o clima escolar positivo promove a aprendizagem cooperativa, coesão entre o grupo, o respeito e a confiança mútua e o estímulo à aprendizagem (Ghaith,2003; Finnan, et. al, 2003).

MELLA et al (2002) também destaca o bom clima escolar como fator favorável à aprendizagem e caracteriza-o pela percepção de situações de bom relacionamento entre os alunos, sem brigas e interrupções das aulas, e um ambiente que encoraja o trabalho em equipe entre professores e diretores. É destacado ainda, que a existência de um clima organizacional aberto a mudanças, desprovido de espírito autoritário, com afetividade, confiança, respeito mútuo e relevância de brincadeiras, contribui para fazer da escola um local prazeroso.

O sentimento de “posse” da escola pelos funcionários, caracterizado pela participação e colaboração entre si, bem como o sentimento de pertencimento à comunidade escolar, são fatores também apontados na literatura sobre clima escolar que refletem de forma significativa no melhoramento escolar.

Em recente pesquisa realizada pelo Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), com apoio do Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (Orealc), da UNESCO, foram avaliadas as realidades de quase 200 mil alunos em 16 países, onde foi identificado o clima escolar como a variável que mais influencia o progresso dos alunos. (UNESCO, 2008)

No entanto, no que se refere às pesquisas de âmbito nacional sobre clima escolar estas ainda são consideradas modestas por ser um campo de pesquisa ainda pouco explorado. De um modo geral, as pesquisas brasileiras têm se pautado na investigação do clima global das escolas indicando a relevância dos estudos sobre essa temática.

A pesquisa realizada por Santos (2001) traz contribuições no sentido de identificar as dificuldades encontradas nos estudos nacionais sobre clima escolar. O autor ao realizar um estudo bibliográfico sobre clima escolar indica que dentre as organizações, a escola é a que menos se preocupou em estudar os aspectos relacionados ao clima organizacional. Sugere ainda o desenvolvimento de uma escala de avaliação de clima organizacional para as instituições de ensino e conclui que seu estudo permitiu identificar que o setor educacional é carente em pesquisas voltadas à administração escolar e que são poucos os gestores que lançam mão da avaliação do clima em suas escolas.

Estudo de Cunha (2008) aborda a investigação do clima escolar em seis escolas públicas do Município do Rio de Janeiro, as quais se distinguem entre si pelo prestígio. O estudo foi realizado a partir de entrevistas junto à equipe pedagógica, professores, alunos e pais, com o objetivo de apreender as percepções dos integrantes das escolas sobre o clima das instituições de ensino selecionadas. Foram utilizadas na análise as principais variáveis abordadas em estudos sobre clima escolar: estrutura física; características do corpo docente; características dos alunos; aspectos disciplinares;

organização institucional; algumas das importantes relações estabelecidas na escola e participação dos pais e responsáveis. O estudo buscou estabelecer uma relação entre a influência do clima escolar sobre o comportamento dos membros das instituições e dentre as contribuições relevantes da pesquisa, destaca-se a indicação da existência de um clima mais favorável à aprendizagem nas escolas de alto prestígio, o que, de acordo com a autora, não deve ser interpretado como equivalente de eficácia escolar em virtude das limitações metodológicas indicadas na pesquisa. A autora sugere ainda a necessidade de investigações que explorem mais detidamente a relação entre prestígio e eficácia, assim como o aprofundamento das investigações sobre como se constitui o prestígio das escolas.

Estudos que abordam a relação direta entre clima escolar e o professor têm sido pouco explorados nas pesquisas nacionais. As discussões e debates com foco no professor comumente giram em torno de sua formação. E a qualidade desta formação é entendida como a grande norteadora dos resultados pedagógicos destes profissionais junto aos alunos, ou seja, as deficiências na formação do professor têm sido apontadas como um dos principais fatores da má qualidade educacional no Brasil. Os trechos a seguir ilustram esta constatação:

Uma série de regulamentações no âmbito do legislativo, intensificadas no período de 1999 a 2001, vincula toda e qualquer mudança na qualidade da educação a uma mudança na formação de professores. [...]. Dessa forma, é reforçada uma relação determinista entre o desempenho do professor e o de seus alunos. (Dias e Lopes, 2003, pág.1156)

SÃO PAULO - Dois dos maiores nomes da educação brasileira dos últimos 15 anos, o atual ministro Fernando Haddad e o ex-ocupante da pasta e hoje secretário estadual Paulo Renato Souza acreditam que os cursos de formação de professores precisam mudar para que o ensino no país melhore. (Portal do Estadão- Cenpec, em 9/06/2009)

Não desconsiderando a grande relevância do tema sobre formação de professores, o estudo do clima escolar com foco no professor permite uma variação de perspectivas investigativas para além da formação docente, possibilitando um olhar, igualmente promissor, sobre as características próprias da escola e como este professor vai interagir e agir neste espaço, rico em interlocuções e dinâmicas entre os agentes educativos. Considerando ainda que a importância do clima de trabalho sobre o

indivíduo tem sido evidenciada na literatura como um dos fatores para a compreensão de sua conduta:

Para podermos determinar as causas do comportamento de um indivíduo em situação de trabalho, precisamos tomar em linha de conta as suas características pessoais, mas também o seu ambiente ou clima de trabalho. (Brunet, 1995, p. 125)

A importância do clima escolar e professor foi identificado nas pesquisas realizadas por Casassus (2002) sobre a qualidade da educação que englobaram 14 países, incluindo o Brasil. Seu estudo consistiu na análise de fatores propulsores do bom desempenho dos alunos, onde foram descritas características da escola que podem favorecer os alunos tais como poucos alunos por professor; docentes com autonomia profissional e responsabilidade em relação ao sucesso/fracasso dos alunos; avaliação de forma sistemática; nenhum tipo de segregação; pais envolvidos com a comunidade escolar; ambiente emocional favorável à aprendizagem; e concluiu que a descoberta que considera mais relevante na pesquisa é a de que o ambiente emocional favorável, por si só, pesa mais do que todos os outros fatores reunidos. O autor relata ainda como influência negativa para o desempenho dos alunos, professores que trabalham em outros empregos além do magistério, e mestres que pensam que o êxito ou fracasso do aluno depende das condições familiares, dissociando as notas baixas das habilidades docentes, ou seja, que adotam uma atitude fatalista referente às condições sócio-econômicas do aluno.

Dentre os estudos nacionais que mais se aproximam da perspectiva de análise entre clima escolar e professor destaca-se o apresentado por Pedrosa et al (2008) que buscou analisar as diferentes possibilidades de construção do clima escolar em função da diversidade das condições concretas e objetivas de trabalho com que se defrontam diretores e professores. Sua pesquisa indicou a importância de as políticas públicas considerarem as configurações específicas em que cada unidade escolar se encontra a fim de formular programas mais focalizados, que respondam de maneira mais sintonizada às necessidades particulares de cada uma delas.

Segura (2007) também traz contribuições e apresenta estudo referente ao clima escolar e professores com ênfase na formação docente realizando uma reflexão e análise sobre a importância do ambiente escolar para o desenvolvimento profissional dos

professores e a possibilidade da escola constituir-se em um espaço de formação permanente.

Nos estudos de Koehler et al (2005), foram estabelecidas relação entre clima escolar e violência com o objetivo de diagnosticar o “clima escolar no ensino particular e público” para propor formas de prevenção da violência escolar. Dentre os dados preliminares foram destacados a importância das relações interpessoais do professor com o aluno, em especial nas situações de conflito, como atitudes e respostas que transmitam segurança, a organização, o cuidado e orientação para com os alunos e a classe, criando espaços orientados de diálogo, reclamações e conversas entre os adolescentes, possibilitando a geração de um clima de harmonia geral.

Verifica-se, portanto, que os estudos sobre clima escolar colocam em evidência a influência das interações dos atores educativos sobre a escola, trazendo significativa contribuição no sentido de identificar como tais atores percebem as organizações escolares e como a construção desta percepção pode vir a favorecer ou não os resultados escolares.

2.2 O prestígio escolar

Estudos sobre prestígio escolar comumente se remetem às escolas de elite, as quais no Brasil são majoritariamente privadas, com exceção de poucas escolas federais ou colégios de aplicação vinculados às universidades. As escolas públicas aparecem numa posição de menor destaque, caracterizada pela má qualidade da oferta educativa e desprovida de status positivo junto às camadas sociais mais abastadas, sendo relegadas, àqueles de baixo poder aquisitivo.

Em recente entrevista ao jornal O globo, o atual prefeito da Cidade do Rio de Janeiro conseguiu ilustrar a imagem degradada que tomou conta da educação pública no país. Ao ser perguntado se matricularia seu filho na escola municipal, o prefeito afirmou que sim, porém complementou: “Mas, se você tem condição de pagar escola particular, ela é, na média, muito melhor.” (O Globo, 28/07/2009)

Embora reconhecendo as limitações e deficiências na oferta do ensino público no país, o estudo de Costa (2005) denominado: “As Escolhidas – compreendendo as escolas de alto prestígio da rede pública da Cidade do Rio de Janeiro”, identificou a existência de fortes hierarquias dentro da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, hierarquias estas encontradas tanto entre as escolas estudadas, quanto dentro das próprias escolas (entre turmas e turnos). O estudo indica que o grande contingente da população desprovida de meios de acesso às escolas de elite busca uma oferta escolar considerada de qualidade superior às demais dentre as opções da oferta pública municipal, criando assim um complexo sistema de produção e alimentação de desigualdades no âmbito escolar.

E, apesar de o modelo de justiça escolar ter sido alterado significativamente como declara Dubet (2004), em virtude da ampliação do acesso de todos ao ensino fundamental, o que permitiu a transição da discussão sobre a igualdade de acesso para questão da igualdade de oportunidades e enfatizou o mérito como princípio essencial de justiça. A escola ainda hoje está longe de apagar a influência do “nascimento” sobre a trajetória escolar do aluno. Tendo em vista que até a década de 1960 o fracasso escolar era entendido como um fenômeno social que continuava a se limitar pelo peso do nascimento na orientação escolar dos alunos (escolas da burguesia, da classe média, do campo, da cidade, da igreja, do Estado).

Considerando que a igualdade de acesso seja garantida pela gratuidade dos estudos e disponibilidade de vagas para todas as crianças em idade escolar, o capital cultural e econômico das famílias e as estratégias e as ambições dos pais continuam a desempenhar um papel central no êxito e no fracasso dos alunos. Assim, o que a escola permitiu foi a entrada de todos na mesma competição o que não significa que diminuiu as diferenças sociais nem as tornou mais justa, tendo em vista, que esta competição não é perfeitamente justa.

Entretanto, apesar de o capital cultural transmitido pela família deter um significativo peso na reprodução das desigualdades escolares não se pode isentar a escola de sua parcela de responsabilidade. Pesquisas nas últimas décadas como as de Barbosa e Fernandes (2001), Soares (2005) e Alves e Soares (2007) têm demonstrado a

influência da escola na trajetória escolar do aluno e contribuído para questionar o funcionamento da própria escola.

Dentre as inúmeras contribuições desta perspectiva de pesquisa, a crítica à escola no que se refere às desigualdades de oferta escolar, referente ao modo de distribuição de vagas entre os estabelecimentos de ensino tem se mostrado pertinente. Considerando, por um lado, o fato de que as classes sociais mais favorecidas têm acesso aos melhores estabelecimentos escolares, e serem mais bem informadas sobre o funcionamento do sistema porque utilizam mais livremente diversos mecanismos de mobilização escolar, e que as instituições escolares apresentam, por outro lado, fortes hierarquias, contribuindo para que os mais desfavorecidos se agrupem nas fileiras e nos estabelecimentos menos prestigiosos e menos rentáveis, evidencia que a competição pela igualdade de oportunidades está longe de ser imparcial à medida que as desigualdades sociais se ajuntam às desigualdades da oferta escolar.

A importância que a escola vai exercer sobre os rumos da trajetória escolar do aluno não pode ser, portanto, ignorada. Costa e Koslinski (2008) destacam estudos que demonstram que estudantes de contextos desfavorecidos, quando “deslocados” para espaços escolares freqüentados por estudantes de camadas superiores tendem a desenvolver um desempenho escolar condizente com esse meio em virtude da exposição a recursos escolares “superiores”, e à adaptação a um *ethos* escolar que maximiza a capacidade de absorção dos recursos escolares, a partir de características culturais desenvolvidas pelos integrados a seu ambiente.

Diversos estudos evidenciam ainda que a influência da escola é maior nos países em desenvolvimento como o Brasil, em virtude de apresentar um sistema educacional mais segmentado por funis socioeconômicos e culturais. Este fato favorece a heterogeneidade entre as redes escolares, inclusive nas escolas públicas, a qual, embora faça parte de uma mesma esfera administrativa, também apresenta grande heterogeneidade e hierarquias entre si. (Alves e Soares , 2007; Costa, 2008)

Um possível fator explicativo destas hierarquias nas escolas públicas tem sido sugerido por Costa (2008) que indica que o sistema oficial de ingresso na escola pública

(Cadastro Escolar⁸) não consegue garantir uma distribuição neutra das crianças entre as escolas, e aponta a ocorrência de mecanismos informais de seleção que influem na composição do alunado contribuindo significativamente para a diferenciação dos estabelecimentos de ensino público, em especial no que se refere à oferta educacional.

O prestígio escolar nesse contexto atua como um elemento diferenciador da clientela, à medida que uma escola passa a ser mais disputada que outras e consegue garantir um alunado em consonância com o perfil da escola, reproduzindo e alimentando o status escolar que a distingue das demais, este fenômeno, denominado “circularidade virtuosa”, tem sido mencionado nos estudos de Nogueira (2000), Brandão (2005) e Costa (2008).

E, embora o prestígio escolar não deva ser considerado como equivalente ao desempenho escolar, tendo em vista que a reputação da escola é construída ao longo do tempo, estando sujeita a outros elementos constitutivos, há uma forte ligação entre desempenho e prestígio. Estudos de Cerdeira (2008), realizados em escolas de prestígio da rede privada aponta a necessidade que as instituições têm em manter o status de prestígio, e para tanto, se empenham em atrair e manter alunos com melhores condições sociais, culturais e acadêmicas. Tal fenômeno tem sido analisado nos estudos de Costa (2009) nas escolas públicas, o qual indica que devido à posição de maior destaque que eventualmente algumas dessas escolas possuem, dispõem de recursos seletivos que as permitem filtrar seu alunado, tornando assim, o prestígio, em alguma medida, promotor de desempenho médio escolar.

E estudos de Cousin (1998) destacam ainda, as características dos professores como fator influente nas escolas de prestígio, reforçando o que vem sendo dito na literatura internacional referente aos aspectos considerados fundamentais para “políticas institucionais de sucesso”, como a estabilidade do corpo docente e administrativo, boas condições de trabalho, tempo de magistério, coesão institucional e a imagem da instituição perante a sociedade. O que corrobora mais uma vez a hipótese de que não apenas as condições socioeconômicas e culturais do aluno determinam trajetórias de sucesso, como também indicadores institucionais e do corpo docente.

⁸ O cadastro escolar viabiliza que os alunos estudem próximo de suas residências.

Assim, a crítica à oferta educativa nas escolas públicas destaca e aponta uma forma de injustiça escolar que se vale de mecanismos nem sempre explícitos, de tal forma que os estabelecimentos de menor prestígio abarcam de um modo geral os mais desfavorecidos e os estabelecimentos mais prestigiados conseguem selecionar os mais afortunados. Tal fato evidencia que a escola pode não apenas se limitar a reproduzir as desigualdades, como pode também acentuá-la. Rawls (1987) destaca que as desigualdades originadas da competição meritocrática da igualdade de oportunidades são justas ou aceitáveis se não degradarem o destino dos mais frágeis ou, até mesmo, o tornarem melhor. Ou como afirma Dubet (2008), o princípio da diferença deve pressupor que o destino dos mais fracos se torne uma prioridade, a fim de que a meritocracia não degenere em uma competição darwiniana.

Desta forma verifica-se que o prestígio escolar embora suscetível à influência de diferentes fatores que lhe darão forma, é um campo teórico rico de análise para se compreender às dinâmicas escolares, em especial na escola pública, no sentido de perceber como tais escolas em suas formas internas podem, através da diferenciação das oportunidades educacionais, contribuir para estruturação das desigualdades sociais.

CAPÍTULO III - Considerações acerca do trabalho e percepções docentes

A bibliografia em educação, nos países industrializados, evidencia o trabalho docente como um dos principais fatores de sucesso escolar dos alunos, mas apesar da importância dos professores e o crescente número de estudos sobre as instituições escolares, o trabalho que estes profissionais realizam nas escolas públicas brasileiras e como tais profissionais percebem seu fazer pedagógico junto às escolas que compõe este sistema ainda parece um campo obscuro e pouco explorado. Este estudo se propõe a trazer contribuições nesse sentido, à medida que estabelece relações entre as percepções dos professores sobre a sua prática educativa e a relação desta percepção com o clima escolar das distintas instituições ensino.

Assim, falar da percepção dos professores nesse contexto é pertinente e pressupõe identificar e compreender o papel que a escola tem desempenhado na sociedade ao longo do tempo, bem como os diferentes aspectos que constituem a profissão docente.

A discussão em torno dos elementos que vão contribuir para a constituição de uma cultura profissional própria também torna-se relevante neste contexto. Tendo em vista que as percepções e ações educativas dos professores recebem influência ainda do meio profissional no qual estão integrados, de modo que a importância do ambiente de trabalho para a prática profissional se torna um fator de grande influência.

Tardif (2000) ao discutir aspectos referentes ao trabalho docente especifica que a aprendizagem do magistério passa tanto pela escolarização formal, pautada em conhecimentos teóricos e técnicos preparatórios para o trabalho, quanto pela necessidade de uma formação prática, constituída pela experiência direta com o trabalho, onde o trabalhador se familiariza com o ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas, o que pressupõe uma interação efetiva com a instituição escolar.

O produto desta interação do professor com instituição de ensino torna-se tão relevante quanto seus saberes teóricos e culturais de origem, e nessa relação de companheirismo estabelecido entre o trabalhador e a organização, é desencadeado um consistente processo de formação, onde o aprendiz assimila as rotinas e práticas do trabalho, ao mesmo tempo em que recebe uma formação referente às regras e valores da organização, construindo um significado para as pessoas que ali realizam o mesmo ofício. (Tardif, 2000)

Partindo de tais pressupostos este capítulo se propõe a explorar algumas das dimensões históricas, sociais e profissionais que compõem a profissão docente e que podem atuar como condicionantes para orientar a percepção da educação e prática educativa dos professores a fim de destacar e trazer contribuições teóricas acerca das possíveis relações que podem ser estabelecidas entre as percepções docentes e a importância das instituições educativas nesse processo.

Para tanto, será abordada a dimensão histórica a partir de um recorte da literatura, buscando identificar alguns dos principais aspectos de como a profissão docente foi se constituindo ao longo da história no Brasil, enfatizando as principais transformações pedagógicas e políticas que influenciaram o ofício do professor. Em seguida, será discutida a dimensão social a partir da análise dos diferentes saberes profissionais mobilizados e empregados pelos docentes em sua prática cotidiana, os quais de acordo com Tardif servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias. E por fim, constituindo a abordagem da dimensão profissional, serão destacados estudos recentes que identificam as características do profissional docente brasileiro e o chamado “efeito professor” que tem como foco de análise a influência dos docentes sobre a vida escolar do aluno.

3.1 Trajetória histórica da profissão docente no Brasil

Nóvoa (1991) aborda a gênese e o desenvolvimento da profissão docente fazendo relação com a gênese e o desenvolvimento da instituição escolar. Nesse sentido, a trajetória dos sistemas de ensino e da escola e o papel do professor tendem a sofrer significativas transformações nos momentos de transição das sociedades, provocadas pelos modelos culturais, sociais e econômicos vigentes em cada época.

No Brasil, a história nos remete às primeiras práticas docentes, iniciadas no período colonial em 1549, com a chegada dos jesuítas. A coroa era encarregada de manter o ensino por eles ministrado, caracterizando os primórdios das primeiras relações entre estado e educação no Brasil. O ensino era ministrado conforme padrões pedagógicos da época, de caráter religioso e normativo marcado pela forte presença da igreja no país.

Em 1759 com as reformas pombalinas, o país sofreu uma ruptura na concepção de educação construída até então. A reforma marcada pela expulsão dos jesuítas do Brasil destaca a transição de um ensino puramente literário e clássico, para o desenvolvimento gradativo de um ensino científico. A educação ganha foco como o caminho para se formar uma nova concepção de homem necessário para as reformas sociais sob um ideário iluminista.

As transformações ocorridas nesse período caracterizam uma nova organização escolar a serviço do Estado e não mais da fé. Dentre as principais medidas tomadas no campo da educação destacam-se a criação do cargo de “diretor de estudos” cuja finalidade era estabelecer um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino; introdução das aulas régias caracterizadas por serem aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas; realização de concurso para escolha de professores para ministrarem as aulas régias; aprovação e instituição das aulas de comércio. (Maciel et al, 2006)

Assim, a mudança metodológica eclesiástica dos jesuítas pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica evidencia transformações na concepção de sociedade, embora na prática, como evidenciam estudos sobre o tema, pouco se tenha alterado a realidade educacional do Brasil e tampouco se constituiu numa oferta de educação popular, ficando restrita às elites locais. É possível inclusive observar nesse momento da história da educação brasileira a presença de problemas atuais na educação do país como a diferenciação na oferta educativa em virtude das desigualdades sócio-econômicas, a relação imbricada entre público e privado e dificuldades de financiamento para a educação como relata Teixeira Soares fazendo referência ao Alvará de 06 de novembro de 1772, que instituiu o ensino popular a ser dado nas escolas públicas:

Pombal não ficou apenas no texto da lei. Passou de imediato à fundação de escolas, que deveriam completar um total de 479. A lei determinou que o ensino popular poderia também ficar a cargo de particulares, que para tanto contariam com apoio do Estado no prelecionamento das seguintes matérias: ortografia, gramática, aritmética, doutrina cristã e educação social e cívica ('civildade'). O ensino secundário daria ênfase especial ao latim, grego e francês. Ao mesmo tempo em que cuidava do ensino popular, fundou o "Colégio dos Nobres", seminário dedicado à educação de filhos da nobreza; e, para manter o equilíbrio social e educacional, fundou também o Colégio de Mafra, destinado à educação dos plebeus, com programa idêntico ao reservado aos filhos da nobreza. [...] O primeiro-ministro criou um imposto especial destinado à manutenção e ampliação das escolas fundadas - lei de 10 de novembro de 1772. (1961, p. 218)

A educação a partir de então vai se tornando progressivamente uma prática institucional escolar, ou seja, sendo realizada na instituição que se incumbia da tarefa educativa: a escola. Como evidencia a criação da lei de 15 de outubro de 1827, a qual previa a criação em nível nacional de uma rede de escolas elementares de método mútuo, que consistia em dividir a classe em grupos, em cada qual se estabeleceria um monitor, caracterizado por ser o mais adiantado de cada grupo ao qual seriam atribuídos encargos didáticos, e ao professor caberia a tarefa de supervisionar o funcionamento do conjunto da sala. No entanto, com a reforma constitucional de 1834, em que foi atribuída a educação elementar à competência das províncias, foi invalidado o primeiro ato que constituiria um sistema nacional de educação básica (Castanho 2008). Tendo em vista a incapacidade financeira e técnica das províncias em manter e desenvolver o ensino, o país chega ao século XX sem incrementar efetivamente a educação pública.

Estudos sobre esse período indicam ainda que não estava no horizonte dos grupos sociais dominantes do Brasil pós-Independência, a educação popular, mas sim o ensino superior e secundário. Este segundo teve como modelo oficial a criação do Colégio Dom Pedro II em 1836, criado com o intuito de servir de padrão do ensino secundário. (Faria, 2004)

A escola de formação de professores para o ensino elementar no Brasil surge em 1835, com a criação da escola Normal em Niterói e em 1846 em São Paulo, as quais são marcadas por constantes instabilidades caracterizadas por trocas de nome, localização, fechamentos e aberturas que vão indicar a fragilidade dessa modalidade de escolarização na época. (Castanho, 2008)

A ausência de políticas estruturadas na área educacional marca incisivamente esse período trazendo conseqüências na lentidão da expansão educacional nacional pública como relata Saviani (2008):

Durante os 49 anos correspondentes ao Segundo Império, entre 1840 e 1888, a média anual dos recursos financeiros investidos em educação foi de 1,80% do orçamento do governo imperial, destinando-se, para a instrução primária e secundária, a média de 0,47% (Chaia, 1965, p. 129-131). Era, pois, um investimento irrisório como constatou Rui Barbosa em 1882: “O Estado, no Brasil, consagra a esse serviço apenas 1,99% do orçamento geral, enquanto as despesas militares nos devoram 20,86%” (Chaia, 1965, p. 103). Dessa forma, o sistema nacional de ensino não se implantou e o país foi acumulando um grande déficit histórico em matéria de educação. (pág. 219)

Em 1870 é que a institucionalização da formação de professores vai ganhar força colocando o papel das escolas normais no desenvolvimento quantitativo e qualitativo da educação primária. A institucionalização da escola no período da Primeira República cresce juntamente com a especificidade profissional dos educadores, caracterizando momentos de valorização escolar. As escolas primárias passaram a ser consideradas como “templos de civilização.” (Tanuri, 2000)

Estudos, no entanto, indicam que apesar do destaque relativo que a escola recebe nesse momento, a educação do país caminhava em passos lentos, bem distantes do discurso da valorização escolar:

Ao longo da Primeira República o ensino permaneceu praticamente estagnado, o que pode ser ilustrado com o número de analfabetos em relação à população total, que se manteve no índice de 65% entre 1900 e 1920, sendo que o seu número absoluto aumentou de 6.348.869, em 1900, para 11.401.715, em 1920. A partir da década de 1930, com o incremento da industrialização e urbanização, começa a haver, também, um incremento correspondente nos índices de escolarização, sempre, porém, em ritmo aquém do necessário à vista dos escassos investimentos. (Saviani, 2008, pág.220)

Como relata Carvalho (2001) é a partir de 1930 que o esforço nacional pela educação começa a ganhar elementos mais significativos. A criação do Ministério da Educação e Saúde (1930), as reformas do Ministro Francisco Campos (1931), o manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) - que vem defender a escola gratuita, laica e obrigatória como plano nacional de educação -, a fundação da Universidade de São Paulo (1934) e da Universidade do Distrito Federal (1935), caracterizando marcos no processo de estruturação orgânica do ensino nacional.

Uma nova pedagogia surge em meio às críticas à pedagogia tradicional, bem como a crença no poder da escola e em sua função de equalização social. Nesse sentido, como relata Saviani (2006) o movimento da Escola Nova vai influenciar várias das reformas da instrução pública efetivada a partir de então, caracterizando o abandono do perfil autoritário das escolas, em favor da liberdade; a ênfase numa nova proposta de escola, pautada no objetivo de preparar o indivíduo para se auto dirigir numa sociedade mutável. É evidenciada a necessidade da transformação da escola tradicional, preparatória e suplementar, em “escola progressiva de educação integral. Ganha força a idéia de uma educação universal, como direito dos cidadãos.

Nesse contexto, cabia ao professor, o domínio de grandes áreas de conhecimento, suas atitudes deveriam estar voltadas para o aluno e atuar tanto como transmissor do saber, como instigador da aprendizagem, devendo estar atento às necessidades dos alunos e às suas experiências de aprendizagem. (Bandeira, et al, 2007) Esta perspectiva de ensino recebe também influências de estudos da psicologia e biologia e pressupõe uma nova reformulação da organização escolar, onde o professor idealmente deveria trabalhar com pequenos grupos de alunos, num ambiente estimulante, dotado de materiais didáticos, biblioteca de classe, dentre outros aparatos,

cuja aprendizagem ocorreria de forma espontânea. Estabelecendo, portanto, uma nova imagem da escola a qual passaria de um ambiente rigoroso e disciplinado para um ambiente alegre e criativo. No entanto, como explica Saviani (2000), tais pressupostos não conseguiram alterar de forma significativa a organização dos sistemas escolares em virtude, principalmente, dos altos investimentos que a escola despenderia e como consequência provocou o “afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares (...). Em contrapartida, a "Escola Nova" aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites.” (pág.11)

As teorias críticas vão surgir postulando não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais, denunciando o fracasso das reformas escolares e evidenciando o papel da escola em reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista.

No que tange à esfera legislativa, esta caminha a passos lentos, com pequenos avanços e recuos. A promulgação da Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, nº 5.692 em 1971 torna obrigatória a profissionalização no Ensino Médio, e a escola normal passa a ser apenas uma das habilitações profissionalizantes, sofrendo alterações no currículo em virtude da redução da carga horária. E é em 1988, que a Constituição Brasileira incorpora os princípios de valorização do magistério, resultante do movimento da organização dos educadores, os quais se manifestaram na luta pela democratização da sociedade através da participação em associações científicas e sindicais, colocando em questão os modelos dominantes, embora as aspirações dos profissionais da educação fossem maiores do que apresentou a referida lei.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96), aprovada em decorrência da Carta Constitucional de 1988, também resultou de inúmeras pressões, contemplando apenas em parte as demandas dos educadores no que se refere sua formação para atuar na educação básica. A lei em vigor cria uma nova instituição fora da universidade para a formação docente, os Institutos Superiores de Ensino, incentivando a substituição da formação de professores em escolas normais de nível médio pela formação de nível superior. O artigo 62 que trata da formação de docentes

para atuação na educação básica, ressalta as universidades e os institutos superiores de educação como *locus* destinados à formação desses profissionais:

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Brasil, 1996)

A compreensão do trabalho docente no contexto da história da educação brasileira torna-se um fator de análise de extrema complexidade, permeado por intensas reestruturações e transformações sociais, tensões e conflitos e como afirma Lélis (2001):

A história social do magistério é um arena feita de um conjunto de histórias que se interpenetram: história da construção do campo intelectual da educação e da profissão, história das lutas e estratégias dos professores em relação ao Estado, história da construção da escola e do conhecimento que nela circula.” (pág.41)

Em meio a tal complexidade, o trabalho docente na atualidade não é entendido mais apenas como atividade em sala de aula, compreendendo também a gestão da escola no sentido da dedicação dos professores na construção planejamento, na elaboração de projetos, reestruturação do currículo e das formas de avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de atuação, diante das variadas funções que a escola pública assume, e o professor acaba muitas vezes tendo de responder às exigências que estão além de sua formação, tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. (Noronha, 2001)

A desvalorização da profissão docente tem sido um tema contemplado nas últimas décadas por diversos estudos (Lélis, 2001; Oliveira, 2004, Nóvoa 1999) que buscam compreender aspectos da profissionalização do magistério, da identidade e socialização profissionais.

Autores como Oliveira (2004) e Noronha (2001) têm destacado a temática da desvalorização, desqualificação, desprofissionalização e proletarização do magistério, com foco nas reformas educacionais⁹ mais recentes, ocorridas a partir da década de 1990. E embora o movimento das reformas sugira uma direção contrária à temática destacada, tais estudos buscam evidenciar as interferências que estas reformas exerceram sobre as relações de trabalho dos profissionais da educação, incluindo aquelas concernentes ao processo de trabalho na escola e aos procedimentos normativos que determinam a carreira e a remuneração docente.

Tais teses partem do pressuposto de que as reformas ocorridas, pautadas na educação para a equidade social e assentadas nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, repercutem sobre a organização escolar e provocam a reestruturação do trabalho pedagógico, à medida que implicaram em transformações substantivas na composição, estrutura e gestão das escolas públicas, resultando numa sobrecarga dos professores, intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte destes trabalhadores.

A centralidade dos professores, nos programas governamentais, como agentes responsáveis pela mudança nos contextos de reforma é outro tema de discussão e traz à tona a fragilidade dos discursos e reformas políticas, nesse sentido Nóvoa (1999) aponta a ambigüidade atual dos discursos políticos sobre os professores:

Por um lado os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural. (pág.13)

⁹ Criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei n. 9.424/96; e posteriormente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). A regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que enfatizam a participação da comunidade, dentre outras. (Oliveira, 2004)

O autor faz uma crítica ao excesso dos discursos, onde aponta que são discursos que surgem para esconder a pobreza das práticas políticas resultante da ausência de propostas coerentes para a profissão docente.

E de acordo com Lélis (2001) “o que está em causa é o próprio projeto de uma escola de massa que não consegue dar conta do aumento de alunos e sua heterogeneidade sociocultural, do impacto de novas formas de tratar o conhecimento e o ensino.” (pág. 42). O que significa que o trabalho pedagógico ao ser reestruturado, deu lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar em processos de precarização do trabalho docente.

Em conformidade com tal perspectiva Magrone (2005) aborda a massificação do ensino ocorrida nas duas últimas décadas do século XX no Brasil, caracterizada pela grande expansão da oferta e elevação de matrículas de alunos nas instituições de ensino resultando na ampliação numérica de professores em serviço. Dados de seu estudo, realizado com professores que ingressaram no ensino fundamental da rede de ensino pública do RJ na década de 50, e aqueles que ingressaram nos anos 80 e 90, revelam que em 1950, havia 4.900 docentes atuando no ensino fundamental comum das escolas públicas municipais, em 1959 havia 6.198 docentes e durante o período de 1980 e 1999, 21.257 professores/as ingressaram no quadro de pessoal do magistério público municipal para atuar no primeiro segmento do ensino fundamental.

O autor explicita ainda, que a massificação do ensino ou processo de expansão educacional, não se restringiu apenas às questões quantitativas. Dentre outros desdobramentos, afirma que esta expansão da oferta educativa tem acarretado modificações profundas no perfil social e imagem da profissão docente no que corresponde às transformações impostas a estes profissionais referente ao modo de recrutamento e seleção, remuneração, carreira e a própria imagem social docente que tem alterado sobremaneira a própria noção de profissão, conduzindo os professores a uma degradação sem precedentes das condições materiais e simbólicas de seu exercício profissional.

O estudo aponta ainda a ocorrência de uma queda gradativa no nível sócio-econômico dos professores. Dentre as variáveis analisadas nesse sentido, o autor busca captar o bairro de origem por geração de professores, evidenciando uma queda no número de profissionais oriundos de regiões mais valorizadas da cidade. De acordo com os dados houve um aumento de professores oriundos de regiões de baixa valorização, os quais na década de 1950 correspondiam a apenas 10,2% dos professores da rede pública e nos anos 80/90, os professores moradores em regiões de baixa valorização correspondiam a 56,6% do total de professores, o que contribui para evidenciar mudanças no padrão de recrutamento dos professores.

Cláudio Moura Castro, estudioso das questões educacionais, em entrevista publicada na Revista Bovespa (edição dez/2006) apresenta algumas considerações também a cerca do nível sócio econômico dos professores:

De toda maneira, há um problema fundamental no sistema educacional como um todo que é o fato de que os professores são os estudantes mais pobres do ensino superior. E o que eles podem pagar é muito pouco. Então, quando aparece um instituto normal superior privado, ele dificilmente é bom porque o aluno não consegue pagá-lo. E o sistema público educacional superior é muito pequeno, tem exigências de qualidade fenomenais e seu índice de deserção chega a 95% na licenciatura da matemática ou da física, sobretudo. O que resulta em que os professores que se formam são os que cursaram licenciatura ou um instituto desses.

E o autor afirma que uma das formas de se contribuir para a mudança deste quadro seria fornecer subsídios de incentivo à formação dos futuros professores a fim de atrair uma maior diversidade de alunos, melhorar a qualidade e oferta dos professores brasileiros.

Verifica-se, portanto, o peso da complexidade que envolve a construção histórica e social do magistério, e como afirma Nóvoa (2004) ainda que a reestruturação da escola tenha muitos caminhos, todos passam pelos professores, e aponta a necessidade dos docentes refletirem sobre a sua própria profissão, buscando encontrar modelos de formação e de trabalho que lhes permitam não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente, como também consolidar as dimensões coletivas da profissão. E como menciona Lélis (2001), o caráter polissêmico da profissão docente, marcado por diferentes formas de recursos que os professores

dispõem, contribuem para construir suas histórias, bem como as formas particulares de viveram o seu trabalho, inclusive no sentido da formação inicial desejável. E estas diferenças “devem ser consideradas e constituir o eixo para definição de políticas públicas voltadas de fato para a valorização social do magistério nos seus vários significados”. (pág. 48)

3.2 A prática educativa e os saberes profissionais no magistério

Falar sobre saberes docentes nesse estudo pressupõe compreender que o professor, ao longo de sua trajetória profissional mobiliza diferentes conhecimentos que vão sendo construídos e reconstruídos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais. Esta perspectiva traz à tona a dimensão interativa e reestruturante da profissão docente, possibilitando uma análise das diferentes relações que o professor pode estabelecer com a instituição escolar na qual está inserido bem como as diferentes concepções que sua prática pedagógica pode assumir.

Será utilizado como suporte teórico para esta breve discussão as contribuições de Tardif (2000) que destaca as diferentes instâncias que compõe a construção do saber docente (família, escolarização, cultura pessoal, universidade, dos pares, dos cursos de formação continuada) destacando questões fundamentais para a compreensão da atuação do professor no processo coletivo desenvolvido pela escola.

Os saberes que servem de base para o ensino sob esta perspectiva, não correspondem apenas ao domínio de conteúdos que dependeriam de um conhecimento especializado, mas abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com o trabalho docente. Nesse sentido Tardif (2000) define o saber docente:

Atribuimos à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as

atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. (pág.212)

Esta definição, como explicita o autor, foi construída a partir de suas investigações junto aos professores e tentou dar conta dos variados aspectos que os próprios professores relatavam sobre os seus saberes, os quais são exemplificados a seguir :

Eles falam, por exemplo, do conhecimento da matéria e do conhecimento relativo ao planejamento das aulas e à sua organização. Referem-se igualmente ao conhecimento dos grandes princípios educacionais e do sistema de ensino, tecendo comentários sobre os programas e livros didáticos, seu valor e sua utilidade. Salientam diversas habilidades e atitudes: gostar de trabalhar com jovens e crianças, ser capaz de seduzir a turma de alunos, dar provas de imaginação, partir da experiência dos alunos, ter uma personalidade atraente, desempenhar o seu papel de forma profissional sem deixar de ser autêntico, ser capaz de questionar a si mesmo. Enfim, os professores destacam bastante sua experiência na profissão como fonte primeira de sua competência, de seu “saber-ensinar”. (Ibid, pág.212)

O autor a partir de tais constatações e para dar conta do pluralismo do saber profissional relaciona tais saberes com os lugares que os professores atuam, com as organizações que os formam e trabalham, bem como com as suas fontes de aquisição e modos de integração no trabalho docente. Além desta abordagem social da proveniência dos saberes, o pesquisador destaca ainda a grande relevância das dimensões temporais destes saberes, ou seja, a constituição temporal na história de vida do professor destes saberes e sua construção ao longo da carreira docente.

Nesse sentido Dubar (apud Tardif 2000) afirma que o professor em meio às solicitações múltiplas e contraditórias, ao buscar definir seu estilo e negociar formas identitárias para si e para os outros utilizará referenciais espaço-temporais que considera válidos para dar alicerce e legitimar as certezas experienciais que reivindica.

Deste modo são destacados dois aspectos temporais essenciais dos saberes docentes que irá fundamentá-los. Sendo um, a trajetória pré-profissional, ou seja, grande parte do que os professores sabem sobre o ensino e sobre a sua função docente tem como gênese a sua própria história de vida, especialmente a sua socialização enquanto alunos, pois como alunos permaneceram imersos em seu ambiente de trabalho

pelo menos uns 16 anos antes de iniciar sua formação docente. E o outro, a trajetória profissional, desenvolvidos no âmbito de uma carreira e marcada por um processo de incorporação e adaptação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionais, exigidas pela equipe de trabalho, e sob este aspecto Tardif (2000) afirma:

Do ponto de vista profissional e da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras etc. (pág.217)

Tardif (2000) especifica duas dimensões da carreira, sendo uma a sua institucionalização e a outra a representação subjetiva entre os atores. A primeira corresponde a normas que não se limitam aos aspectos de qualificação dos indivíduos, mas abrangem também atitudes e comportamentos correspondentes a tradição ocupacional e cultura da instituição. Estas normas não são necessariamente explícitas e devem ser aprendidas com a socialização profissional, com o contato direto com os agentes educativos, ou seja, com a experiência de trabalho na organização. E a segunda, corresponde ao sentido que os indivíduos dão à sua vida profissional, onde as ações e projetos docentes contribuem para definir e construir sua carreira. A carreira é caracterizada como fruto da interação entre a ação dos indivíduos e as normas e papéis que decorrem da institucionalização de suas ocupações, essas interações, portanto, modificam a trajetória dos indivíduos bem como as ocupações que eles assumem. A carreira docente, portanto é situada numa dimensão que privilegia aspectos dos atores e das instituições, ou seja, uma conexão com a história de vida (pré-profissional) e a socialização (profissional), revelando os diferentes aspectos que constituem o saber do professor.

Essas breves dimensões conceituais nos permitem concluir que os estudos que privilegiam as percepções docentes sobre seu ofício não podem estar desvinculados dos diferentes aspectos que compõem os saberes profissionais dos professores, à medida que esta perspectiva teórica possibilita situar a profissão docente numa dimensão de tempo e espaço que contribuirá para revelar e compreender aspectos da dinâmica da prática docente e o papel das instituições educacionais nesse processo.

3.3 Características do perfil docente brasileiro

Os estudos internacionais e nacionais que indicam a existência de dificuldades significativas nos resultados de aprendizagem de alunos de diferentes origens sociais apontam uma diversidade de fatores que vão configurar esse quadro, e o “fator docente” tem sido abordado e apontado como uma das explicações do baixo impacto das reformas nos processos de ensino-aprendizagem.

Partindo de tais pressupostos a pesquisa “O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...” realizada pela UNESCO (2004), buscou entrevistar cerca de 5.000 professores do ensino fundamental e médio, de escolas públicas e privadas em todo o país com o intuito de identificar algumas de suas características sociais, econômicas e profissionais.

Com base nesse estudo serão aqui destacados alguns dos principais resultados obtidos que apontam dados relevantes sobre as possíveis características do docente brasileiro, tendo em vista a importância e necessidade de aprofundarmos tais pesquisas a fim de melhor conhecermos os professores das escolas brasileiras, como condição relevante para as iniciativas voltadas à sua valorização e à possibilidade real de construção de medidas promissoras que abranjam tais profissionais.

A pesquisa mostra que a atuação dos professores, se dá em grande parte nas escolas públicas (82,2%) contra 17,8% na rede privada. A questão do gênero apresenta-se de forma bem distinta. Dentre os 5.000 entrevistados, 81,3% eram mulheres e 18,6% homens. Sendo que a maioria das professoras encontrava-se atuando no ensino fundamental, indicando a feminização da profissão docente. Algumas pesquisas têm apontado a associação, presente no imaginário social, entre escola e maternidade, que leva a uma concepção do processo educativo da escola como continuidade do iniciado no lar, de tal forma que a função da professora é naturalizada e desqualificada como prática e saber especializados, quando é concebida como continuação das tarefas da primeira educação, próprias da mãe (FREIRE, 1993).

De acordo com Louro (1997), o professor sempre foi associado à autoridade e ao conhecimento, enquanto a professora, em especial das primeiras séries, sempre foi – e ainda é – vinculada ao apoio e a cuidados dirigidos aos alunos. Essas associações correspondem e se ajustam a tendência ao predomínio dos homens nos níveis mais altos e especializados da educação, e a predominância das mulheres nos segmentos iniciais da escolarização, embora venha sendo notada uma mudança acelerada desta situação, nos últimos anos, em virtude da crescente participação das mulheres no mercado de trabalho em todas as áreas profissionais.

Outro fator relevante quanto ao perfil dos professores brasileiros indicado na pesquisa, corresponde à questão da distribuição geográfica. Os professores mais velhos apareceram em maior número atuando nas capitais, enquanto nas periferias foram observadas maior concentração relativa de professores mais jovens. Assim, identificou-se 20,9% dos professores com até 25 anos, para 30,8% dos professores na faixa de 46 a 55 anos atuando nas capitais do Brasil, sendo indicada uma mobilidade na carreira docente onde o tempo de trabalho e/ou experiência possa acompanhar o vetor centro/periferia.

Os dados indicaram ainda, que apenas 8,9% dos professores em serviço têm mais de 25 anos de profissão, o que pode sugerir que os professores se aposentam no limite mínimo permitido por lei (mínimo de 30 anos de serviço para homens e 25 anos para as mulheres) ou ainda que exista um aumento na parcela de jovens recrutados nos últimos anos por conta de uma expansão recente do ensino fundamental e médio.

Estudo de Castro et al (1984) evidenciaram que na América Latina, a experiência docente entre 10 e 20 anos favorecia o rendimento discente, assim como os salários, o vínculo contratual permanente e a formação pós-secundária ou pós-média na docência das séries mais avançadas. Sendo que na antes denominado “ensino primário” (atual primeiro segmento do ensino fundamental), os professores “normalistas” (formação em nível de ensino médio) alcançaram melhores níveis de aproveitamento do que aqueles com a formação superior.

Quanto à opinião dos professores sobre as finalidades mais e menos importantes a serem alcançadas pela educação: as duas mais importantes apontadas foram formar cidadãos conscientes (72,2%) e desenvolver a criatividade e o espírito crítico (60,5%). Por outro lado, foi identificada pouca importância atribuída às finalidades de transmitir conhecimentos atualizados e relevantes (16,7%) e proporcionar conhecimentos básicos (8,9%). As duas finalidades da educação que foram consideradas menos importantes referiam-se a selecionar os indivíduos mais capacitados (66,1%) e criar hábitos de comportamento (27,9%).

E por fim, o estudo menciona que os professores consideraram como fator de maior influência para a aprendizagem dos alunos, o acompanhamento e apoio da família (78,3%). Em segundo, a relação professor/aluno (53,9%), e em terceiro lugar, com 31,9% de menções, aparece a competência do professor como fator de influência na aprendizagem dos alunos. A infra-estrutura, equipamento e condições físicas da escola aparecem em quarto lugar (14,8%), e em quinto, a gestão da escola com apenas 9,7%. O fator menos apontado como importante para a aprendizagem foi o nível econômico e social da família do aluno (7,1%). Cabe ressaltar que tais itens foram previamente sugeridos no questionário aos professores os quais deveriam numerar em ordem de importância.

Dentre as conclusões da pesquisa, é destacado o fato de os professores acompanharem uma tendência de responder as questões apresentadas dentro de padrões que pudessem valorizá-los, frente ao que hoje é estabelecido como o “politicamente correto”. Foi evidenciado que as respostas dos professores pareciam refletir uma preocupação em se mostrarem identificados com valores relativos ao “educador intelectual”, conforme a concepção de Anísio Teixeira, ou com o “professor crítico-reflexivo”, na perspectiva de Paulo Freire. É mencionado, portanto, que a tendência expressa se dá no sentido de respostas que seguem um certo código dominante de percepções, o que, de acordo com as conclusões do próprio estudo, encobre a pluralidade de suas condições de vida e trabalho.

Os estudos que abordam a temática sobre “efeito-professor”, também trazem a tona dados que nos permitem melhor compreender a profissão docente no que tange a

importância do papel desempenhado por tais profissionais, tais estudos buscam relações entre as características pedagógicas e estruturais da profissão docente e o sucesso escolar dos alunos. E evidenciam que o professor afeta indiscutivelmente o desempenho escolar de todos os alunos, havendo potencialmente maior influência sobre aqueles com maiores dificuldades nas condições de vida.

Estudo nesse sentido realizado por Paul e Barbosa (2008) com dados de 96 escolas situadas em bairros pobres de Belo Horizonte, Buenos Aires, Santiago e Guanajuato, destaca uma dimensão política relevante. O estudo indica que os alunos mais pobres, que comumente têm apresentado um desempenho inferior àquele de seus colegas mais afluentes, são submetidos a uma maior rotatividade dos professores e têm professores menos experientes. Por outro lado, professores com menor rotatividade, isto é, que permanecem mais tempo na mesma escola, também têm alunos com melhores resultados nos testes aplicados. E de acordo com os dados apresentados alunos mais pobres têm 47,71% menos chances de ter um professor experiente que os alunos de melhor situação social. De forma bem direta, o estudo indica que os professores mais experimentados recebem, ou escolhem, os melhores alunos ou aqueles de melhor posição social.

O estudo realizado por Rosenthal e Jacobson (1971) sobre o comportamento do professor para com o aluno, referente à influência dos preconceitos positivos sobre o resultado escolar, conhecido como “efeito Rosenthal” ou “efeito pigmaleão”, indicou que altas expectativas dos professores em relação aos alunos incidiam sobre o desempenho escolar desse aluno. Posteriormente centenas de estudos denominados “Pigmaleão na escola” se seguiram evidenciando que muitas das expectativas dos professores em relação ao aluno surtem efeito na escolarização, sendo os primeiros anos escolares os mais sensíveis às expectativas. Tais estudos acrescentaram ainda que as expectativas dos alunos em relação aos professores também mostravam efeitos significativos. (Oliveira, 1988)

Meuret (2000), em seus estudos nas escolas francesas, destaca algumas das características dos professores encontradas nas escolas bem sucedidas. Os docentes que tinham alunos com desempenho escolar baixo eram os que tinham conceito negativo sobre os seus alunos e não se sentiam à vontade no relacionamento com eles; em

contrapartida, os docentes que apresentaram melhores resultados tinham visão realista e diferenciada dos seus alunos, declarando que deviam adaptar a estes os seus modos de ensino quando o nível era baixo, sem, todavia, reduzir as suas exigências, ou seja, mantinham os objetivos, porém, diversificavam as estratégias. A administração do tempo pelo professor, também foi apontado como um fator relevante, verificando-se sucesso dos alunos quando estes estudavam grande parte do programa, com constante envolvimento em atividades pedagógicas, sem tempos ociosos.

Verifica-se que a prática docente se configura através da experiência de vida do professor e sua experiência profissional. Ela tem relação com a maneira como o professor incorporou e se apropriou de um conjunto de experiências e de ações sobre situações concretas, e como essas coisas se misturam num contexto social e histórico para dar origem a uma determinada realidade.

Os dados sobre as escolas brasileiras ainda estão sendo modestamente construídos, o que evidencia a necessidade cada vez mais urgente de melhor conhecermos as dinâmicas que caracterizam e configuram nossas escolas, a profissão docente e os alunos, a fim de trazer a tona questões pertinentes em prol de uma escola que favoreça o aprimoramento da oferta educativa, em especial nas escolas públicas. Torna-se assim, um caminho promissor o olhar sobre a dinâmica escolar e nesse sentido Nóvoa (2004) afirma:

Tenho tendência a olhar do ponto de vista pragmático para a realidade e pensar como é que naquela escola os professores estão organizados, como é que a direção articula ou não com os professores, se há ali alguma coerência no funcionamento. Prefiro olhar para a realidade concreta. (pág.3)

Sob tais perspectivas passaremos para o capítulo a seguir, que objetiva analisar e discutir os dados coletados nas escolas investigadas neste estudo.

CAPÍTULO IV - As escolas em análise

4.1 Estratégias da pesquisa

4.1.2 Seleção das escolas

Tendo como referência a avaliação da Prova Brasil (2007) e com foco nas escolas públicas que integram a rede municipal do Rio de Janeiro, foram selecionadas neste contexto, as 100 escolas que obtiveram os melhores resultados na avaliação e as 100 escolas com resultados inferiores, dentre o universo de 367 escolas públicas municipais do Rio de Janeiro que avaliaram as turmas do 9º ano (antiga 8ª série) em 2007. As escolas selecionadas de melhor classificação e entendidas neste estudo como de maior prestígio foram aqui denominadas como **E1** e as escolas de menor classificação, entendidas como de menor prestígio foram identificadas como **E2**.

A rede pública municipal do Rio de Janeiro possui hoje um dos maiores sistemas municipais de ensino do país. De acordo com banco de dados estatísticos da secretaria municipal de educação, em março de 2008, o total de unidades escolares correspondia a 1.057 escolas e 34.746 professores do ensino fundamental. A grande diversidade desta rede de ensino nos permite traçar distinções significativas entre as 100 escolas com melhor desempenho e, provavelmente, com boas reputações e as 100 com desempenho e suposta reputação inferior.

Costa (2005) em seu estudo sobre escolas de prestígio, alerta que apesar de considerar que o prestígio deve estar em forte medida associado ao desempenho dos alunos em termos de aprendizado, estes dois elementos não devem ser tomados como equivalentes, à medida que a reputação de uma escola é algo construído ao longo do tempo e sujeito a outros elementos constitutivos que não apenas o índice em avaliações de grande escala. É plausível, porém, considerar que as diferenças registradas nos pólos extremos da distribuição da média de proficiência medida através da Prova Brasil sejam indicadores razoáveis de diferenciação entre as escolas da rede municipal. Este estudo

pode contribuir no sentido de verificar como e se essa correspondência entre desempenho e prestígio é representada pelos professores.

Devido à posição de maior destaque que eventualmente possuem, algumas escolas dispõem de recursos seletivos que as permitem filtrar seu alunado, tornando assim, o prestígio, em alguma medida, promotor de desempenho médio escolar. (COSTA, 2009)

4.1.3 - Seleção dos professores dentro das escolas

Para assegurar uma fonte mais rica de informações e permitir uma melhor comparação da relação entre as percepções dos professores sobre sua prática pedagógica e os diferentes contextos escolares, foram buscadas informações junto à secretaria municipal de educação do RJ, a fim de verificar se existiam professores que trabalhavam simultaneamente nos dois extremos da distribuição das escolas selecionadas, segundo o critério de proficiência média na oitava série (agora nono ano). O que significou verificar se existiam professores que trabalhavam ao mesmo tempo numa das 100 escolas de melhor classificação, quanto em uma das 100 escolas de mais baixa classificação. Foi-nos fornecida uma lista nominal de 60 professores que se enquadravam nesse perfil e das respectivas escolas em que lecionavam, e a partir desta lista foi possível entrevistar um total de 20 professores. Dada a escassez de professores que atendessem ao critério amostral escolhido, optou-se por um trabalho de natureza qualitativa, procurando extrair o melhor possível desse recurso.

4.1.4- Coleta de dados e categorias de análise

A coleta de dados se deu através de entrevistas gravadas as quais foram realizadas com base no roteiro¹⁰ previamente elaborado, tal roteiro sofreu alguns ajustes

¹⁰ Anexo 1

após as três primeiras entrevistas, o que possibilitou uma melhor adequação aos objetivos da investigação.

Após a transcrição das entrevistas, a análise dos dados se configurou na elaboração de uma árvore de categorias e subcategorias a partir do roteiro de entrevista e das informações coletadas, as quais foram incorporadas ao *software* NVIVO – programa de análise de dados qualitativos – o que permitiu o relacionamento das informações obtidas sobre como os professores percebem as escolas em que lecionam e como os mesmos professores se percebem dentro dos diferentes ambientes escolares.

O uso do *software* favoreceu a organização das informações em eixos temáticos, possibilitando a comparação, união, relação e sobreposição de dados dispersos em vários contextos. Esse processamento confere consistência quando se trabalha com incontáveis e diferentes informações. Desta forma, além de sistematizar o trabalho, facilitou o recorte específico dos temas que se buscava dentro da entrevista.

Sabendo que programas de computador orientados para o auxílio na análise de dados qualitativos não substituí o trabalho do investigador, buscou-se no uso do *software* apenas a potencialização dos resultados a fim de aumentar o alcance e profundidade da análise. Para Duarte (2004):

Quando se trata de pesquisadores em formação, o risco de haver uma leitura equivocada do material é maior. Aqui, o uso de softwares para análise de dados qualitativos se justifica e, em alguns casos, se impõe. (p.217)

As categorias para análise dos depoimentos das entrevistas foram constituídas a partir do próprio roteiro de entrevistas, seguindo modelo hipotético-dedutivo, e contemplaram quatro grandes eixos temáticos:

- 1- *Características do clima e prestígio das escolas*: Levantamento dos aspectos das relações pessoais internas da escola que possibilitem caracterizar seu perfil quanto ao clima e prestígio escolar.

- 2- *Percepção de diferenças entre escolas:* Análise do depoimento dos professores diante das realidades que vivenciam a fim de destacar possíveis diferenças entre as escolas em que lecionam.
- 3- *Perfil dos alunos e caracterização da escola:* Identificação de relatos de diferenças de perfil do alunado conforme as características da escola.
- 4- *Atitudes dos professores nas diferentes escolas:* Caracterização das atitudes divergentes dos professores em consonância com as características da escola.

Para atender aos objetivos deste recorte, as informações obtidas com as entrevistas possibilitou a criação de subcategorias temáticas a fim de aprofundar o quadro geral de análise dos dados.

Os dados obtidos com as entrevistas serão, sempre que possível cruzados com os referenciais teóricos aqui trabalhados objetivando estabelecer uma análise mais consistente, pois como afirma Queiroz (1988) :

O crédito a respeito do que é narrado será testado, não pela credibilidade do narrador, mas sim pelo cotejo de seu relato com dados oriundos de outras variadas fontes, que mostrará sua convergência ou não. Desta forma, nas ciências sociais, o depoimento perde seu sentido de “estabelecimento da verdade” para manifestar somente o que o informante presenciou e conheceu. (Queiroz, 1988, pág.21)

Tal pressuposto indica que os depoimentos dos entrevistados não significam “estabelecimento de verdades”, e embora não devam ser tomados como verdades absolutas são carregadas de significado à medida que estão ligados a situações objetivas e condições concretas nas quais vive o entrevistado. E ainda de acordo com Queiroz, os valores e opiniões têm base coletiva, não sendo produto essencialmente individual, o que possibilita às histórias orais ganharem grande importância para a Sociologia. Assim, a pertinência do uso da entrevista neste estudo reside no seu caráter flexível de diálogo com o informante, baseado na combinação da exploração e questionamento, e na possibilidade de recuperar aquilo que não encontramos em documentos de outra

natureza, a respeito de certos acontecimentos e padrões desconhecidos nas interações sociais.

4.2 Dificuldades encontradas

Dentre as dificuldades encontradas, destaca-se a falta de disponibilidade de tempo dos professores para a realização das entrevistas. A grande maioria dos professores lecionava em mais de uma escola no período dos dois turnos, e o tempo disponível era destinado a almoços corridos e deslocamento entre as escolas. Por não concordarem na sua maioria, em realizar a entrevista fora do ambiente escolar, as entrevistas foram agendadas nos dias de “centro de estudos” que ocorrem semanalmente às quartas-feiras, onde os professores se ausentam da sala de aula para realização do planejamento escolar. Esta dificuldade na disponibilidade de tempo dos professores limitou o número de entrevistas (20) as quais foram sendo realizadas em média a cada 7 dias. Apesar desta dificuldade foi possível obter informações ricas e significativas para elaboração das análises.

4.3 Perfil dos professores pesquisados

A partir das entrevistas realizadas foi possível destacar algumas considerações relevantes sobre o perfil dos professores. A predominância do gênero feminino foi um fator de destaque. Dentre os vinte professores entrevistados 17 eram mulheres e 3 eram homens. A prevalência do sexo feminino entre os professores foi constatada também na listagem mais ampla fornecida pela secretaria municipal de educação de onde foram aleatoriamente escolhidos os 20 professores entrevistados. A listagem abrangia o total de 64 professores, sendo que destes, apenas 15 eram homens. A predominância de professoras na amostra obtida sugere e reforça o que tem sido indicado nas pesquisas sobre gênero na profissão docente as quais destacam a feminização da profissão nas escolas brasileiras.

Outro aspecto relevante sobre o perfil dos professores entrevistados corresponde ao tempo de docência, que dentre outros fatores contribui para indicar maior ou menor experiência dos professores nas escolas públicas, bem como a correspondência a um grupo mais jovem ou não de professores. Tomando como base o tempo de magistério de cada professor se chegou a uma imagem geral do tempo de docência que possuem.

QUADRO 1
TEMPO DE DOCÊNCIA DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Professor	Tempo geral de docência (em anos)	Tempo apenas nas escolas municipais do RJ (em anos)
1.	10	6
2.	28	23
3.	15	14
4.	17	9
5.	30	8
6.	17	14
7.	28	23
8.	27	24
9.	23	18
10.	32	25
11.	20	20
12.	23	13
13.	20	14
14.	24	24
15.	21	15
16.	26	26
17.	20	18
18.	21	15
19.	47	45
20.	22	20
MÉDIA	23,55	18,7

Fonte: Amostra de 20 professores das escolas públicas do município do RJ

O tempo de docência dos professores entrevistados nas escolas públicas municipais pode considerado relativamente alto, o que contribui para indicar que a profissão docente na rede pública de ensino não abrange um público jovem, o que converge com dados de Mendonça (2001) que analisa o mercado de trabalho dos professores do ensino fundamental no Brasil, e onde verificou que no setor público apenas 1/3 dos professores têm menos de 30 anos de idade, enquanto que no setor privado 1/2 dos professores estão nesta faixa etária, indicando que o setor privado

trabalha com um elevado contingente de professores muito jovens e com pouca experiência nesse nível de escolarização.

Outro aspecto relevante corresponde à experiência profissional dos professores entrevistados. Dos vinte professores, seis nunca lecionaram em escolas particulares, apenas em escolas públicas. E com exceção de uma professora, todos os demais lecionam atualmente somente em escolas públicas. Embora a maioria dos entrevistados (12 professores) tenha uma única matrícula, o que corresponderia a lecionar em apenas um turno, a falta de professores nas escolas, permite ao professor dobrar a carga horária de trabalho o que contribui para que estes professores permaneçam exclusivamente nas escolas públicas. E dentre os professores que afirmaram ter tido experiência em escolas particulares, relatam que tal experiência ocorreu após os primeiros anos de formação e por períodos breves, entre seis meses a três anos em média, como mostram os trechos a seguir:

Já dei aula em colégio particular, por um ano só. Trabalho atualmente em três escolas da rede pública. (Professor 3)

Eu já lecionei em escolas particulares, mas por pouco tempo, logo que me formei. Atualmente trabalho no Estado e no Município. (Professor 5)

No iniciozinho eu trabalhei em escola particular, mas coisa de seis meses, um ano. E eu era professora primária, porque agora eu sou P1. (Professor 11)

Já lecionei em colégios particulares, mas foi pouco tempo, já dei aula em cursinho pré-vestibular. Mas isso tem tempo, agora só estou nas escolas do Município mesmo. (Professor 17)

Comecei trabalhando em escola particular, depois de uns três anos eu resolvi tentar concurso pra rede municipal, e assim eu passei pra 9ª CRE, penei bastante. Depois de um ano vim pra cá, pra esta escola, e depois de um tempo fui dobrando em várias escolas até chegar nessa outra de Coelho Neto, na 6ª CRE. (Professor 15)

A busca pela estabilidade profissional através do concurso público foi mencionada como o fator mais relevante na procura pelas escolas públicas, no entanto outros aspectos referentes ao padrão de trabalho nestas escolas também foram relatados como vemos nos trechos a seguir:

Eu nunca trabalhei em escola particular, eu sempre quis fazer concurso para a escola pública. Eu não sei se é porque minhas amigas entraram cedo para a escola particular e tinha uma série de restrições, aí elas se sentiam cansadas, às vezes se sentiam exploradas, porque tem escolas particulares que pagam bem e tem escolas que não pagam, pagam um salário igual ao nosso ou menor que o nosso. E tem que fazer um montão de coisas e é cobrado em várias coisas. Então como eu ouvia muito essas histórias, que na escola particular você não tem a sua liberdade em sala de aula, eu sempre quis escola pública. Porque é uma das características até hoje, você pode falar mal a beça da escola pública, mas é uma das melhores características da escola pública, essa capacidade de abertura, que eu não consigo ver na escola particular. É claro, tem seu ponto negativo, que de tanto arreganhar as pernas, tem seus problemas. É um ponto negativo dessa questão, agora o lado positivo é o seguinte: você não tem que seguir a cartilha A, B ou C. Se você consegue os resultados, você dentro da sala de aula, o trabalho fluindo, você é dona do seu próprio trabalho, você é dona do seu próprio produto, você não tem que estar sujeita a uma direção revisando o seu trabalho no sentido de impor o produto. Isso em todas as escolas públicas que eu trabalhei, não é uma característica dessa escola apenas, é uma característica daqui, do Ciep, ou das escolas do Estado. A questão toda é o resultado. Se o adulto saiu lendo e escrevendo, se a matéria foi trabalhada, isso é que é o importante, a meta é essa, agora como você chega lá fica ao seu critério, aí você vai procurar saber mais. Essa flexibilidade da escola pública sempre me atraiu e essa diversidade cultural também, não só dos alunos, mas dos professores também, das salas, as salas não são idênticas, elas não seguem um padrãozinho, e eu gosto disso, se eu quiser colocar flores eu posso colocar, se eu quiser colocar roxo eu posso colocar, se amanhã eu quiser mudar toda essa sala de lugar, tudo isso aqui de lugar, eu tenho a liberdade de fazer isso. (Professor 18)

Eu já trabalhei em cursinho de música, já trabalhei em escolas particulares, e eu percebo que nessas outras escolas a autonomia do professor era menor. Eu percebia influências política muito grande, eram escolas que limitavam a maneira de você trabalhar tinha muita preocupação em agradar os pais, tinha que ser do jeito deles, da direção. Eu acho que isso nas escolas aqui do Município do Rio você ainda consegue manter livre, dessa influencia direta no seu trabalho, de ter alguém ali metendo o bedelho, te dando ordem, interferindo no seu trabalho. Eu já trabalhei em escolas particulares que era assim. Os professores penavam na mão da direção e até dos próprios pais dos alunos, tinha que seguir aquele padrãozinho de forma de bolo, entende? (Professor 1)

Sempre trabalhei em escola pública, nunca trabalhei em escola particular. Já trabalhei a noite, mas sempre no município. Nunca gostei de escola particular porque a grande maioria explora muito o professor. E como eu entrei cedo pra rede pública, sempre preferi ficar só nela. (Professor 20)

Este desconforto com as escolas particulares mencionada pelos professores indica uma percepção positiva das relações de trabalho dos professores nas escolas públicas, caracterizada pela existência de um nível de autonomia mais amplo e pela ausência de um padrão rígido de supervisão do trabalho pedagógico. E embora este seja um aspecto positivo na perspectiva dos professores, a independência na realização do trabalho pedagógico se mal conduzida, pode resultar em aspectos desfavoráveis para a aprendizagem do aluno e acentuar as diferenças entre as escolas, favorecendo discrepâncias na abordagem dos conteúdos de ensino, diferenças na administração do tempo de estudo efetivo com os alunos e nos critérios de avaliação. O que nos permitiria indagar, se essa maior liberdade de ação indicada pelos professores promoveria também maior liberdade para operar o efeito pigmaleão? O efeito pigmaleão, indicado no capítulo III, é um conceito pautado em estudos que evidenciam que altas ou baixas expectativas dos professores em relação os alunos influenciam o desempenho discente, tais expectativas atuam como uma profecia auto-realizadora. Ou seja, professores que esperam que os alunos tenham um desenvolvimento intelectual maior, tendem a um maior envolvimento com estes alunos, investindo mais tempo, dedicação e estímulo, levando-os conseqüentemente a um maior desenvolvimento. O que significa que as crianças podem aprender mais quando os professores acreditam nessa possibilidade. E no caso de alunos cujas expectativas são baixas, ocorreria o oposto. Nesse sentido, o relato dos professores que indica o caráter independente da ação educativa nas escolas públicas em análise, poderia favorecer a atuação desse efeito pigmaleão, contribuindo para acentuar as diferenças entre as escolas públicas aqui em estudo. No entanto, os relatos até aqui analisados não nos permitem inferir com profundidade esta questão, o que não exclui a pertinência de se pensar este conceito e identificar ao longo da análise que se segue pistas sobre esta questão.

Outro aspecto que cabe destacar no perfil dos professores entrevistados foi a tendência a uma maior instabilidade dos professores nas escolas de baixo prestígio, ou seja, foram identificados professores que saíram das escolas que coincidiam com o baixo resultado da avaliação da Prova Brasil de 2007. Tal fato foi possível de ser observado em virtude de termos recebido da secretaria municipal de educação a listagem dos professores e de suas respectivas escolas no mês de novembro. A partir deste mesmo mês foram realizadas algumas entrevistas até o mês de dezembro, onde foi

necessário interromper a coleta de dados devido às férias escolares de janeiro. Ao retomar no ano seguinte o contato com os professores, foi constatado que muitos professores haviam mudado de escola. Dentre os vinte professores contatados para a realização da entrevista seis professores haviam migrado para outra escola na virada do ano letivo. Sendo que a escola da qual abriram mão, correspondia às escolas de menor classificação. Como mencionado na revisão bibliográfica do capítulo I deste estudo, uma das características que aparecem em vários estudos sobre eficácia escolar é a estabilidade do corpo docente na escola, o que também é mencionado por Nóvoa (1995), que indica que nenhum estabelecimento de ensino consegue conduzir projetos coerentes de ação, se o seu pessoal mudar constantemente ou estiver sujeito a situações de instabilidade. Um ambiente de segurança e de continuidade parece, portanto condição essencial ao desenvolvimento organizacional escolar.

4.4 Diferenças entre as escolas

Uma das primeiras questões apresentadas aos professores entrevistados buscava identificar se eles percebiam diferenças entre as duas escolas nas quais lecionavam. O tipo de diferença não foi especificado aos entrevistados. A única informação dada no início de cada entrevista correspondia ao nome das duas escolas nas quais os professores lecionavam e a informação de que tais escolas haviam obtido resultados distintos na Avaliação da Prova Brasil de 2007, não sendo divulgado, portanto qual escola obteve melhor ou pior resultado.

Todos os professores entrevistados afirmaram existir diferenças significativas entre as duas escolas nas quais lecionavam. E embora todos tenham relatado desconhecer ou não se lembrar da nota ou desempenho de suas respectivas escolas na avaliação da Prova Brasil no referido ano, todos os professores sugeriram enfática e corretamente qual a escola poderia ter alcançado o melhor resultado. O fato de a opinião dos professores sobre o desempenho das escolas ter convergido com os resultados da Prova Brasil de 2007, reforça em alguma medida a significância dos dados desta avaliação, bem como revela a coerência da percepção dos professores sobre a existência de diferenças entre as escolas em que lecionam.

Os trechos a seguir relatam a percepção dos professores sobre diferenças entre as escolas:

As diferenças são gritantes. Quando eu cheguei aqui na E¹ tem um ano, e aí eu fiquei chocada, que era uma diferença estúpida. Apesar de que, a E² em que eu estou não é das piores, é uma escola razoável, não é dentro do morro, dentro da favela não, mas ainda assim é bem diferente daqui [E¹]. (Professor 1)

Sim, percebo sim. A E² ela pega uma comunidade que fica ali no morro S. M* e S. A* [menciona o nome das comunidades], aquelas comunidades por ali, essa aqui [E¹] pega até a comunidade da R* e essas comunidades daqui, e aqui [E¹] é mais classe média para baixa, e lá [E²] já é um pessoal que tem um nível muito díspar, tem turmas com padrões bem diferentes de nível de conhecimento, é bem diferente daqui [E¹].

Eu acho que essas escolas mostram diferenças sim, diferenças que várias outras escolas que passei também tinham. Uma escola relativamente boa, que consegue agregar uma clientela específica, vai resultar em grandes diferenças, que vai influenciar até o trabalho da gente mesmo. (Professor 3)

Percebo diferenças sim. A gente enquanto professor tenta superar essas diferenças. Acho que a forma da escola trabalhar as dificuldades é diferente. Eu não diria que os professores aqui são melhores que os de lá não, mas acho que os alunos e a forma de se trabalhar aqui [E¹] contribuem para esse perfil da escola. (Professor 4)

Eu percebo diferenças sim, lógico, os alunos são diferentes, as realidades são diferentes, as famílias dessas escolas são diferentes. (Professor 5)

Elas são diferentes. Eu acho que é porque aqui [em E¹] a gente tem a escolaridade desde o primeiro ano e os alunos vão crescendo aqui junto com a gente e a gente tem um tipo de tratamento. Lá [em E²] a escola acabou com o primeiro segmento, lá eles recebem muitos alunos de outras escolas e tipo assim: três turmas inteiras para o sexto ano. Entendeu? Então a característica da escola fica um pouco diferente. (Professor 7)

Tem diferença sim. Na parte formativa. Na questão da disciplina, na questão do aprendizado. Porque embora a gente tenha uma rede unificada, uma rede só, mas não adianta. É tudo muito diferente. Aqui mesmo [em E¹], a gente recebe alunos de outras escolas diferente da nossa filosofia de escola. E dá pra perceber como as escolas são diferentes. [Professor 8]

Olha, cada escola tem um perfil diferente, tá. Todas as escolas são diferentes. Independente de estarem ou não no PDE [Plano de Desenvolvimento da Educação], independente de serem do que for elas são diferentes, né. A E¹ é uma escola que está no meio do bairro,

aqui [em E¹] a gente não atende uma comunidade só, a gente atende o T*, o S*, F*, CB*, B*, M*, Ma*, e por incrível que pareça a S*, BV* [cita o nome de muitas comunidades]. E como os pais trabalham aqui na região, eles trazem os filhos de manhã, então a gente tem aluno da Baixada, da Zona Oeste... É uma maluquice. Então não existe comunidade aqui [em E¹], aqui existe só uma escola. Na E² eles são da comunidade do M*. (Professor 10)

As escolas são diferentes porque a clientela é muito diferente, muito diferente. Porque lá [E²] a gente pega aluno de uma área que tem o índice de Desenvolvimento Humano mais baixo do município do RJ, são alunos de J*, F. B.*, C. N.*, M. P* [nome das comunidades]. São muito carentes e aqui [E²] já é uma clientela bem diferente, mais estruturada. (Professor 12)

Diferenças entre as escolas? Óbvio que eu percebo diferenças entre elas. Não só entre elas, mas entre as outras que já trabalhei. Óbvio que tem diferenças, diferenças que passam desde a clientela, o modo como você fala com o aluno, passando até pelas próprias professoras, até como o modo das professoras se vestirem, até o modo dos profissionais de ensino se vestirem, é diferente de escola pra escola. Por exemplo se você for para uma escola da Zona Oeste, dificilmente você vai com uma saia, porque vai ficar difícil você correr depois, geralmente tem que ir de calça comprida, é tênis, por exemplo, uma escola de favela você não vai toda arrumada, emperequetada para uma escola de favela, poucas pessoas vão assim. Então claro que tem diferença, da localização da escola, da clientela da escola, do professor que trabalha nela, o modo como você fala com o aluno, tem sim, não é igual. (Professor 18)

Vejo muita diferença. Às vezes nem sempre é só o local que a escola ta inserida não. Já trabalhei na escola* [nome de outra escola] que é perto do P* [nome de uma comunidade] e tinha uma série de problemas lá. Engraçado. Aqui [E¹] também é perto do P* [repete o nome da comunidade] e tem muito poucos problemas, mesmo sendo perto do P* [nome da comunidade]. Mas aqui os alunos são todos ali da P. F* [nome da rua] zona urbana, né. Não tem quase crianças da favela não. Não é que morro seja pior não, as crianças é que são muito carentes, largadas. (Professor 19)

As percepções dos professores sobre as diferenças entre as escolas foram acompanhadas de algumas justificativas, embora ainda não tivesse sido perguntado o que poderia causar tais diferenças. Percebe-se, nesse primeiro momento, que os professores tenderam a indicar como fator predominante das diferenças entre as escolas o perfil dos alunos que a escola atende, sendo este perfil caracterizado pelo nível socioeconômico da comunidade ou bairro do qual os alunos são oriundos.

Muitos dos professores entrevistados lecionavam em escolas localizadas no mesmo bairro ou em bairros próximos, e relataram que algumas escolas embora situadas em uma mesma região agrupam alunos com perfis semelhantes (oriundos da mesma comunidade ou com dificuldades parecidas), ou seja, uma escola do mesmo bairro, consegue agrupar alunos com características semelhantes entre si, diferentemente da outra escola também situada no mesmo bairro que agrupa alunos com outras características semelhantes entre eles, tal fato contribui para reforçar as diferenças entre as escolas, como se verifica nas falas abaixo:

Quanto aos alunos tem muita diferença, porque aqui [E2] é uma escola que os alunos vão dando problema em outras escolas aí vem pra cá, então aqui [E2] tem isso, que cada vez mais aqui [E2] a chapa vai esquentando e lá [E1] eu acho mais selecionado. O nível sócio-econômico deles [E2] não é muito diferente dos de lá [E1]. Aqui [E2] eles vão seguindo com dificuldade, eles vêm de outras escolas onde já deram problema e vem pra cá. Se você for observar os alunos problemáticos dessa escola, os alunos novos que vieram pra cá esse ano e for verificar, eles já vêm de pelo menos duas escolas daqui da I* [fala o nome do bairro]. E eu não sei por que, aí não me pergunta por quê? Por que eles caem tudo aqui? Vou te dar um exemplo, esse ano tem uma menina que estuda aqui, você soube do caso de uma menina que trancou um velhinho que tinha um açougue dentro do frigorífico? Teve esse caso. Ela pegou uma arma do tráfico, assaltou o açougue e prendeu o velhinho lá dentro. Ela foi presa, agora ta solta, e onde ela está estudando? Aqui. E a diretora fala: “não é possível, tudo vem pra cá!” Mas tem que ser aqui, entendeu? Então, como é que a escola pode ter o índice bom? Vai juntando um grupo bem característico. (Professor 5)

O alunado realmente é totalmente diferente, porque aqui [E2] a gente recebe um pessoal mais despreparado em todos os aspectos e na outra [E1] é mais selecionado, mesmo porque estes que estão aqui [E2] eles não procuram outras escolas como os da [E1], eles vão procurar só as que são mais próximas da residência deles. Se eles se deslocarem um pouco mais eles não querem. Até tem escolas boas perto da casa deles [alunos da E2], entendeu? Mas eles dão preferência às escolas que estão dentro da comunidade, ou, assim bem próximo mesmo que eles tenham que andar pouco. Até isso eles procuram menos esforço possível. (Professor 8)

Não é basicamente a mesma clientela. O que varia um pouco é a localidade aqui dentro do A* [nome do bairro], duma parte de um bairro estar mais direcionada aqui pra E2, e outra parte do bairro estar mais direcionada pra E1. Na E1 eu acho que eles tem um contexto social, econômico um pouco melhor, aqui [E2] acho que eles são um pouco mais carentes. (Professor 13)

Os alunos são mais ou menos iguais, mas aqui [em E1] é um pouquinho melhor. Que é aquela tal história... Na comunidade tem de tudo que é tipo. Claro que a tendência é pessoas com problemas, mas tem aquelas exceções e aqui [na E1] você vê muitas dessas exceções, que lá [E2] você já não vê, apesar de serem escolas próximas. (Professor 15)

A homogeneização do perfil de alunos nas escolas como mencionado pelos professores indica que tais escolas ou os próprios alunos/responsáveis podem estar fazendo uso de estratégias diferenciadas de oferta ou obtenção de vagas nas escolas públicas. E como sugerem estudos de Costa (2009), mencionado anteriormente na análise bibliográfica, a ausência de regulação ou critérios claros e explícitos sobre a oferta de vagas aos alunos no ensino fundamental da rede pública de ensino pode contribuir para desigualdades da oferta educativa entre as escolas.

Foi possível identificar dentre as 20 entrevistas, quatro relatos que reforçam a tese acima, nos quais foram mencionados pelos professores alguns mecanismos de diferenciação da oferta educativa pela gestão da escola. Os referidos relatos correspondiam às escolas de maior prestígio, como vemos a seguir:

Existe diferença na gestão, uma firmeza maior nas atitudes, esta firmeza até na hora de escolher quem vai entrar naquela escola. Quem é o aluno, que aluno que está entrando ali. E lá na E1 tem isso. Como é eu não sei exatamente, mas os alunos ali são mais selecionados. (Professor 8)

Hoje não dá para a escola selecionar aluno, nós não temos um mecanismo de seleção, você não pode excluir. Hoje a política é "inclusão social". Então, há sim, uma pressão maior dessa direção [E1]: o cara apronta, ela chama o pai, aí amanhã o cara aprontou de novo, ela incomoda o pai de novo, e amanhã de novo, ela cola no pé, chama, se for preciso, cinco dias na semana. O pai vai ter que sair do trabalho, vai ter que faltar o trabalho para vir aqui, senão o filho dele não entra, sem a presença dele. E aí, dentro de uma conversa, a diretora fala assim: "olha, ele [aluno] não tem mais interesse, ele está fora da idade, ele está precisando de outras perspectivas, de outras coisas". Aí orienta: "olha, tem um curso assim, assim" "tem uma escola noturna tal", e encaminha. Agora, isso se o pai quiser tirar. Se ele não quiser tirar, ele não é obrigado, porque ele está dentro do sistema. (Professor 10)

E tem também, tipo assim, como é que eu vou dizer, a própria direção, também é bem diferente. Na E1 ela consegue selecionar melhor os alunos. Eu lembro que uma vez uma mãe foi fazer uma matrícula, aí a diretora falou assim: Não, não. Não tem vaga não. Aí eu falei: "Poxa, L* [nome da diretora], você não vai dar vaga pra menina não? Essa aí

é a irmã do I* [nome do aluno], um menino muito bom.” Aí ela falou: “Aquele Igor, que escrevia aqueles textos bons pra caramba?” Eu falei: “É!” Aí ela gritou a mulher e mandou chamar ela de volta e conversou com ela e a irmã do menino conseguiu a vaga, entendeu? Tem uma seleção de até quem vai entrar e quem não vai. Se a direção da escola puder pegar aquele aluno que ela sabe que vem de uma família participativa, que se preocupa em dar apoio à criança em casa e tudo mais, ela pega, e se puder descartar aquele que ela vê que vai dar problema para a escola, porque já conhece o "histórico" do aluno, aí ela descarta. Eu to falando isso porque é o seguinte, eu to perto de me aposentar e sei como as coisas são, lá ela conseguia fazer isso, nem todas conseguem, ou não querem fazer, entende? (Professor 16)

Tem escolas também que selecionam os alunos. E não é uma só não, já vi várias. Tem uma determinada escola que não vou falar que selecionava pelo conceito. É isso é terrível, e tipo assim: “O aluno é pobrezinho?” Acha que a família não dá assistência. “Então não tem vaga.” Como tem escola assim! E antigamente a gente via assim, selecionava principalmente pela aparência, pelos pais. Se o pai era formado, ou dentista, como eu já ouvi isso: “A caixa escolar vai ser boa, então vamos matriculá-lo.” Como tinha isso! Já trabalhei em secretaria, já fui diretora adjunta, já trabalhei em tudo. Já trabalhei em matrícula vários anos e eu sei como é. Eu sou contra isso. O ser humano é ser humano, não é porque é mais pobre mais carente... Temos que aceitar tudo somos filhos de Deus, todos iguais. (Professor 19)

Em suma, a percepção de diferenças entre as escolas foi claramente constatada por todos os professores entrevistados e os relatos indicaram a relação destas diferenças com fatores extra-escolares caracterizado pela origem socioeconômica dos alunos e ainda por fatores intra-escolares correspondente às ações diferenciadas em cada escola, o que contribui para manter e acentuar as diferenças nestas escolas.

Estudos nacionais (Franco et al, 2007) e internacionais indicados na revisão bibliográfica do capítulo I, também identificam variação entre escolas. Tais estudos reconhecem o peso dos fatores sócio econômicos sobre a trajetória escolar do aluno, no entanto, evidenciam que é possível favorecer o desempenho cognitivo e percurso escolar discente e diminuir as desigualdades escolares através da ação sobre as estruturas escolares. Verifica-se, no entanto, que as implicações de fatores intraescolares dentro de cada escola como os apontados nos relatos acima, referentes à seleção de alunos, podem incidir de forma negativa sobre os alunos de origens sociais desfavorecidas por promover a desigualdade no acesso às unidades escolares públicas,

afunilando a oportunidade de acesso desses alunos às escolas mais prestigiadas. Embora os relatos sejam apenas sugestivos, contribuem ainda para por em evidência a importância de se pensar políticas de qualidade em educação acompanhadas de políticas de equidade intraescolar, de modo a impedir que a busca pela qualidade educativa promova formas de injustiça dentro das instituições escolares.

4.5 Caracterização das escolas

A partir do relato dos professores foi possível destacar características predominantes nas escolas públicas de maior prestígio e nas de menor prestígio. A análise destas características se deu a partir dos depoimentos que abrangiam os seguintes aspectos: percepção do prestígio das escolas; percepção do clima escolar; e perfil dos alunos e turmas nas respectivas escolas.

4.5.2 Quanto ao prestígio escolar

Uma das questões trazidas aos professores entrevistados buscava identificar aspectos que reforçassem a caracterização do prestígio das escolas, para além da classificação na Avaliação da Prova Brasil (2007). E foi apontada com um fator relevante a procura de alunos por estas escolas. As escolas de maior prestígio corresponderam às escolas mais procuradas e de melhor classificação:

Essas escolas são diferenciadas até pela fama que tem. Tanto é, que quando você diz que trabalha aqui [E2], acontece um certo preconceito. E lá [E1] na outra não. Você sente que aqueles que buscam uma outra escola com um rendimento maior, querem uma melhora de vida. Eles estão pensando em termos de futuro. (Professor 8)

A E1 é bem mais procurada, porque os pais que procuram lá são mais interessados querem o melhor para os filhos e o pessoal sabe que essa escola aqui [E1] tem uma fama boa, é difícil de conseguir vaga. (Professor 9)

É o seguinte todo mundo quer ir pra lá [E1], e não tem como todo mundo ir, porque ainda tem os alunos que às vezes repetem. Aí parece que tem sorteio, eu não posso te afirmar, por que lá nós não participamos dessa escolha dos alunos, dessa vinda dos alunos de outras escolas para a nossa. Mas é uma escola menor, mais organizada e atrai mais os alunos. (Professor 11)

A E1 é mais disputada. Todo mundo quer estudar aqui. Todo mundo quer estudar aqui principalmente pela localização, né. A E1 já teve uma reputação muito ruim, né, há alguns anos atrás. Tanto que quando eu escolhi vir para cá, as pessoas falaram: "você vai para lá?" e tal. Mas graças a Deus eu não peguei esse tempo ruim, isso já mudou a um bom tempo. (Professor 12)

Tem, aqui [E1] tem bastante procura. Lá [E2] também tem procura, mas é porque não há uma escola próxima que ofereça da quinta a oitava (do sexto ao nono ano), então concentra muito mais. E aqui [E1], os alunos procuram mais porque a escola já tem essa fama de ser boa e realmente é uma escola que tem um diferencial. (Professor 15)

São escolas bem diferentes entre si, a E1 é bem mais procurada mesmo. Se eu te contar você não acredita, eu já soube de caso que na época que tinha fila de matrícula, que a matrícula era na própria escola, de gente que ficou três dias na fila na porta da escola para colocar o filho lá [E1], e quem é se prestava esse trabalho todo? Os pais mais interessados! E o que acontece com a escola? Tem alunos com pais mais preocupados com a educação dos filhos. (Professor 16)

A escola de lá [E1] é mais procurada sim, os pais têm maior interesse em ir pra lá [E1]. Agora a daqui [E2] vem mais quem é do entorno, da comunidade aqui perto, que não quer se deslocar muito para ir para outra escola. A de lá [E1] tem pessoas que moram por ali, mas tem gente de outros bairros também que preferem ir para lá [E1] porque acham a escola melhor, mais organizada. (Professor 17)

A demanda de alunos depende do objetivo dos pais. Se no momento eu tenho o objetivo de colocar meu filho na escola mais perto do meu trabalho, eu não quero saber se aquela escola é boa ou não, só se é mais perto do meu trabalho, pra eu poder deixar o meu filho, aí meio dia pode ir lá e pegar e levar, porque muitos fazem isso. Já outros não, trabalham o dia inteiro e depois vem pegar. Se eu quero que meu filho fique numa escola porque ela tem a fama de ser boa, aí ele vai procurar ela, mesmo sendo longe... aí depende do objetivo do pai, da clientela. Geralmente, nas escolas de "asfalto" como aqui na E1 a clientela é melhor, não adianta dizer que não, porque é. Mas não quero dizer com isso que o pessoal do morro também não desça, desce pra caramba pra vir pra escola de asfalto. Esses são os interessados, é outra questão, eles têm alguém que se interesse e até pagam a pessoa pra subir o morro com três, quatro, cinco crianças pra levar os filhos, porque tem pais que querem que os filhos estudem na escola do asfalto, numa escola melhor. (Professor 18)

Ah sim, lógico, a demanda é diferente. Sempre as escolas de nível melhor, de melhor local, são mais procuradas, como a E1 é mais procurada que a de lá [E2], sem dúvida. (Professor 19)

4.5.3 Quanto ao clima escolar

A caracterização do clima escolar buscou identificar as percepções docentes sobre suas respectivas escolas, na tentativa de apreender as características das instituições percebidas no dia-a-dia escolar pelos professores. O relatório do SAEB-2003 (Brasil, 2004), aponta que é de fundamental importância que os alunos sejam conduzidos a um bom relacionamento coletivo, produtivo e prazeroso nas escolas, indicando ser responsabilidade direta dos professores e diretores a criação deste bom "clima" de relações, estando a construção deste ambiente favorável relacionado às características concretas da estrutura e funcionamento das escolas.

Para apreender tais características foram tomadas como referência neste estudo, as percepções dos professores a partir dos seguintes indicadores: os recursos humanos correspondentes aos aspectos de funcionamento e organização da escola; as interações sociais: referentes às relações mantidas entre os membros da instituição e os indicadores culturais: correspondentes às percepções do ambiente geral da escola, das normas e valores existentes na instituição. Estes indicadores serão apresentados a seguir, destacando as relações interpessoais e subjetivas que os professores estabelecem nas diferentes unidades escolares e conseqüentemente caracterizando o clima das instituições em análise.

a) Recursos humanos e organizacionais

Embora como relatado anteriormente na análise bibliográfica, os recursos materiais escolares em muitos países não exerçam influência de forma significativa na qualidade do ensino das escolas, em virtude dos equipamentos, sua manutenção e recursos humanos não variarem muito entre as instituições de ensino, nas escolas brasileiras o mesmo não procede. Os efeitos negativos para a educação escolar em virtude da falta de recursos materiais e humanos nas escolas brasileiras tem sido um

fator indicado em várias pesquisas. Pode-se considerar que, em parte, as condições materiais reflitam as relações intraescolares.

Os relatos trazidos pelos professores nesse sentido trazem contribuições por reforçar a relevância dos recursos escolares como meio de favorecer o ensino nas escolas. Entretanto esse dado surge de forma peculiar, por não corresponder simplesmente à ausência de recursos nas escolas. Os professores relatam que a disponibilidade de recursos materiais em ambas as escolas que lecionam é basicamente a mesma, sendo tais escolas igualmente contempladas com salas de informática com computadores, bibliotecas, televisores, aparelhos de DVD, som, internet, canais por assinatura, materiais pedagógicos e etc., variando apenas no tamanho dos ambientes ou quantidade de computadores disponíveis aos alunos. Entretanto as diferenças surgem na forma como tais recursos são administrados pelas escolas, ou seja, a sua utilização ou manutenção, indicando que nas escolas de maior prestígio [E1] os professores têm acesso mais facilmente a tais recursos, utilizam com maior frequência, principalmente as salas de vídeo e biblioteca e os alunos são mais cuidadosos com o ambiente escolar. A presença de profissionais especializados como inspetor foi relatado com maior frequência também nas escolas de maior prestígio [E1].

Eu entrei aqui [E2] em 1990, quando eu entrei não tinha papel higiênico, não tinha folha A4, não tinha copiadora, não tinha computador, as máquinas de escrever eram destinadas para uso exclusivo da direção. Hoje nós temos tudo isso, mal ou bem nós temos recursos materiais. Tem salas de vídeo, embora aqui [E2] não funcione, têm laboratório em algumas escolas, aqui [E2] tem os equipamentos, mas a sala não funciona, tem sala de informática, também nunca usamos e você pode imaginar porque não funcionam, os alunos daqui acabam destruindo as coisas, e é tanta cobrança da direção pra gente ter cuidado com as coisas que os professores preferem nem usar com receio dos alunos quebrarem, entende? (Professor 5)

Tudo que tem aqui [E1] tem lá [E2], sala de leitura tem nas duas, lá [E2] tem duas salas de informática. Eu não uso essas coisas na E2 porque é motivo para o professor se aborrecer. O problema começa desde de você conseguir a chave da sala de vídeo, por exemplo, até o momento de fazer os alunos retornarem para sala. Eles lá [E2] são muito agitados e eu prefiro nem ir. Na outra [E1] eu até fui algumas vezes sim. Mas normalmente eu evito. (Professor 7)

Aqui [E2] tem um monstruoso quarto andar, tem até um laboratório que foi modificado: as pias, as bancadas, estão todas lá, só que foram

colocadas carteiras de aula, para ter aula, para utilizar o espaço de outra forma. Na [E1] os espaços são mais bem aproveitados, a biblioteca lá é bem estruturada, tem uma TV em cada sala, tem um inspetor, isso ajuda muito. (Professor 11)

Em relação à sala de computador, biblioteca, quadra nas duas escolas tem a mesma coisa, só o auditório que aqui [E1] tem e lá [E2] não. Eu acho que na E1 a gente usa bem mais a biblioteca e a sala de vídeo. Porque na E1 a gente trabalha com uma série de projetos que envolvem toda a escola, e há um estímulo maior por parte da equipe pedagógica para usarmos os diferentes recursos. A gente consegue fazer esse trabalho mais integrado na E1, o que na E2 é mais complicado porque os alunos ali não são tão interessados, não participam tanto quanto os da E1. (Professor 10)

Eu não vejo diferença na estrutura das escolas não, é mais na organização dos espaços mesmo, na forma de utilizar. Na [E1] as salas são ambientes. Os alunos estão acostumados com aquela sistemática, bateu o sinal, saem da sala de História, rapidamente bebem água, se dirigem a outra sala, dá tempo direitinho, não se vê problemas ali [E1] mesmo a escola sendo grande. Eles se deslocam para a biblioteca, sala de vídeo, os professores é que ficam na sala. (Professor 6)

Alguns relatos contribuíram ainda para sinalizar de forma clara que o tamanho da escola parece não influenciar de forma direta a utilização dos recursos materiais na instituição. Os professores indicaram que nas escolas de maior prestígio [E1] embora apontadas como escolas de grandes dimensões ou com grandes quantidades de alunos, ainda assim os recursos eram utilizados pelos professores, enquanto as escolas de baixo prestígio quando caracterizadas por seu tamanho menor, ainda assim foram identificadas dificuldades na utilização dos recursos escolares pelos professores.

Aqui [E1] e lá [E2] são escolas organizadas. Mas é diferente de você ter uma escola... Sabe, sei lá quantas turmas a gente tem agora aqui [E1], Acho que umas dezoito turmas. E lá [E2] só oito turmas. Aqui [E1] é o Maracanã. Muito grande. Acabam algumas coisas sendo mais problemáticas... Mas a gente consegue usar bastante os recursos da escola [E1], até porque depois que colocaram tipo um inspetor, que é da própria comunidade, é o que eles chamam de amigo da escola, os alunos [E1] sabem que tem alguém ali no corredor que tá cuidando da disciplina. Na E1 nós temos esse apoio e lá [E2] não tem. Na E2, até pela quantidade de alunos ser bem menor, poderia ser usado mais a sala de vídeo, e até a biblioteca, mas eles ali [E2] tem outras

questões que precisam ser trabalhadas primeiro dentro da sala de aula que já é um desafio, pra depois sair daquele espaço pra outro. (Professor 12)

As duas são boas escolas, de boa estrutura, bem equipadas, Lá [E1] eu sempre que posso uso a tecnologia da escola, às vezes é mais demorado um pouco o acesso à sala de vídeo ou biblioteca, por ser uma escola muito ampla. Na E2 eu querendo ir aqui na sala de leitura eu vou na mesma hora, lá [E1] eu tenho que reservar porque as vezes já tem uma professora utilizando a sala de vídeo. A quadra é a mesma coisa, pela quantidade de turmas ser maior. Na E2 embora seja mais fácil o acesso, a dificuldade que a gente encontra é nos próprios alunos que são mais desinteressados e uma determinada atividade fica prejudicada, eu prefiro nem ir. E olha que aqui [E2] o acesso ao material é quase que direto, pela equipe ser menor, o acesso ao material e as salas e a estrutura das salas é quase que direto, a gente tem acesso a todas as chaves, mas tem dificuldades de outra ordem, que é até pior, que é o aluno respeitar o ambiente escolar, o material escolar, os recursos da própria escola, e eu quero crer que isso se aprende, os de lá [E1] conseguem! (Professor 13)

As escolas são basicamente iguais, têm as mesmas coisas, só o espaço físico lá [E2] que é menor, A E1 é uma escola é bem grande, tem também uma quadra bem grande, aqui [E1] tem mais salas de aula. Eu percebo sim, diferença na atitude dos alunos em relação ao espaço da escola, na E1 eles tem mais cuidado, a preservação é diferente, o prédio é mais bem cuidado e isso favorece a gente a usar mais os recursos e espaços da escola. (Professor 14)

A E1 é bem mais conservada, os alunos preservam muito mais do que lá na outra [E2]. Na E2 eles picham, rabiscam tudo, eles foram capazes de até quebrar os ventiladores das salas. Isso desestimula a gente a usar os recursos da escola, porque eles[E2] não são cuidadosos. (Professor 16)

Aqui na E2 as dificuldades aqui são maiores para conseguir fazer as coisas, mas também aqui [E2] os alunos são menos cuidadosos com o espaço físico, com os equipamentos da escola. Acho que lá [E1] ela [diretora] coloca uma pressão maior nos alunos para preservarem o ambiente escolar e aqui [E2] apesar de também se ter essa cobrança, eles não respeitam tanto como lá. Precisa de um trabalho maior de conscientização e valorização da escola. Então lá [E1] acaba sendo mais conservada, a própria comunidade valoriza e a gente consegue usar melhor o espaço da escola, os recursos. (Professor 17)

A queixa dos professores em relação às escolas aqui denominadas como E2, referente à ausência de cuidado dos alunos com os recursos escolares disponíveis, foi apontada como um fator que inibe a utilização dos recursos materiais pelos professores nas escolas de menor prestígio, indicando descaso dos alunos com o ambiente escolar a que pertencem. Nesse sentido, estudo de Costa (2008) sobre escolas de prestígio

apontou um forte senso de pertencimento a uma coletividade, bem como prazer e orgulho por tal pertencimento entre os alunos das escolas mais prestigiadas, enquanto nas escolas menos prestigiadas, não foram encontradas dados que sugerissem um ambiente escolar "positivo" ou o orgulho de pertencimento à escola. A forma descuidada com que os alunos da E2 interagem com o ambiente e preservam os recursos escolares, como indicado nos relatos dos professores, sugere dentre outros aspectos, a ausência nos alunos da E2 desse sentimento de pertencimento ao ambiente escolar.

b) Interações sociais e aspectos de gestão

A percepção dos professores sobre o relacionamento que estabelecem com os agentes educativos nas diferentes escolas contribui para a compreensão do clima que configura as instituições aqui estudadas. As interações dos professores com os membros da instituição escolar (direção, professores, funcionários, alunos e responsáveis) nos permite compreender as possíveis relações que este professor estabelece com o seu ambiente de trabalho, o que podem contribuir para orientar suas ações nas diferentes escolas. Cunha (2008) faz referência a estudos que indicam a importância de uma boa comunicação entre os membros da escola como fator de grande influência sobre o clima e como aspecto de grande relevância para o alcance dos objetivos, fortalecendo o sentido de "missão escolar" nos grupos envolvidos. Hargreaves (1998), ao analisar diferentes formas de interação entre os professores nas escolas, também menciona aspectos da missão escolar, no sentido de que quando incorporada por tais profissionais pode gerar lealdade, compromisso e confiança entre os professores.

O relato dos professores sobre como percebem a equipe escolar nas distintas escolas, colocou em evidência principalmente a influência da gestão e as características do grupo de alunos em cada escola como fator relevante para caracterizar as escolas.

Os professores relataram significativas diferenças na forma de gestão nas duas escolas em análise. Destacaram a importância do papel do diretor da escola na promoção de um ambiente escolar de maior qualidade, à medida que esta gestão consegue executar um trabalho coeso, organizado e aberto ao diálogo no sentido de

discutir os problemas que surgem no do dia-a-dia das escolas. Foi possível identificar que nas escolas de maior prestígio [E1], as diretoras, em geral, estão no cargo há bastante tempo, o que parece favorecer maior consistência nas normas e regras estabelecidas e maior integração entre a equipe escolar verificada nestas escolas.

A gestão é diferente, a forma como cada um vai encarar as dificuldades e administrar os problemas às vezes é bem diferente. Na E1 as coisas acontecem mais rápido. Outro dia a porta do banheiro dos meninos [E1] deu problema, rapidinho a direção arrumou, ela é mais cuidadosa, não gosta de ver a escola capenga. Ela [E1] até mandou pintar o refeitório com uns desenhos de legumes muito bonitos na parede, mandou forrar todos os murais com cortiça, esse tipo de coisa, que você vê que é um cuidado a mais e os alunos se sentem valorizados também. (Professor 17)

A gestão aqui [E1] é mais atuante e isso favorece esse perfil da escola, ela é empenhada, corre atrás em manter as coisas em ordem. (Professor 4)

Eu sempre achei que a escola boa se dá por causa da gestão, na E1 a diretora saiu esse ano ela tava lá há 15 anos e a escola é ótima, agora entrou outra e eu senti que a escola deu uma sacudida, vamos ver como vai ser. (Professor 9)

A direção está na escola [E1] há treze anos, então vem construindo ao longo desse tempo um padrão de qualidade em nível de disciplina, metas que a escola vem alcançando, não só a nível assim da questão ensino-aprendizagem, mas na elaboração de hábitos e atitudes, A diretora [E1] é bem exigente, e a comunidade gosta porque as coisas funcionam. (Professor 10)

O que posso perceber é que a E1 é uma escola que vem com uma direção de muitos anos, uma direção muito bem estruturada e isso ajuda muito, até mesmo no relacionamento com os professores. E a E2 está com uma direção recente, que eu sinto que está tentando colocar a casa em ordem, muita coisa já melhorou e acho que esse índice da escola [E2] vai subir. (Professor 13)

Na E2 a diretora tem que ter mais jogo de cintura porque os problemas da favela, como envolvimento de alunos com o tráfico, chegam lá com mais frequência do que na E1, Eu percebo também que na E1 existe uma abertura maior para a comunidade participar das atividades dentro escola, semana passada, no sábado, teve oficinas e os pais vieram. Há uma integração mais amistosa da comunidade com a escola e entre os professores aqui na E1, o que, a meu ver, ajuda a comunidade a valorizar e respeitar mais essa escola [E1]. (Professor 14)

A diretora daqui [E1] tem uns 12 anos que está nesta escola e eu percebo que ela permite um relacionamento mais aberto com ela, é uma diretora firme nas atitudes e bem mais organizada do que a de lá [E2]. A coordenação também é mais organizada. A coordenadora da E2 está de licença e uma colega assumiu, e está um tanto quanto perdida, tudo isso também acaba influenciando um pouco. (Professor 15)

Na E2 a direção estressa muito os professores, ela é esforçada, mas o jeito dela de impor ordem causa desgaste na equipe da escola. Outro dia cheguei e ouvi uns gritos da diretora com uma professora e isso cria um ambiente muito desagradável na escola. Lá [E2] é meio estressante, carregado. Na maioria das vezes os alunos dão muito trabalho mesmo pra gente, isso a gente já espera, mas quando a equipe da escola não coopera, não deixa os professores à vontade, não tem um diálogo legal, está sempre reclamando ou com a cara amarrada, aí fica mais difícil de agüentar. (Professor 6)

O relacionamento que o professor estabelece com a unidade escolar, é evidenciado também por diferenças nas relações estabelecidas com os alunos nas respectivas escolas. Os relatos indicam que o convívio com os alunos na E2 tende a ser mais turbulento e desgastante.

Na E2 os alunos são mais carentes, mais agressivos e indisciplinados e isso influencia o relacionamento da gente com eles. Por mais que a gente não queira, acaba sendo mais áspero com aqueles alunos. (Professor 2)

Os alunos da E2 a maioria são mais desinteressados, são faltosos parecem que estão ali obrigados. A gente se aborrece mais pra eles realizarem as tarefas, para terem modos. São muito agitados, intolerantes, agridem uns aos outros. Mas isso é um reflexo da família. (Professor 3)

Vejo um relacionamento mais conflituoso com os alunos da E2. As escolas que tem alunos com maiores dificuldades, que atendem uma clientela de comunidade mais carente como a E2 são as mais desfavorecidas, com falta de professores e outros funcionários, falta também uma cobrança mais específica da família. (Professor 4)

O relacionamento dos professores é diferente nessas escolas porque são demandas diferentes, são comunidades diferentes. Na [E1] os alunos são mais interessados, tem mais prazer em ir para escola. Quando eles terminam o ensino fundamental eles voltam, vários voltam para visitar a gente e se deixar eles estão sempre lá. Existe um relacionamento mais afetivo com os alunos ali naquela escola. [E1] (Professor 14)

Os alunos na E1 eles são mais motivados. Isso faz com que o relacionamento com eles seja diferente. Eles fazem um trabalho e falam "vou mostrar para minha mãe". Demonstram um interesse maior pelas atividades da escola. (Professor 17)

Aqui [E1] a gente percebe que eles têm um nível econômico melhor que os de lá [E2], isso aí a gente percebe pela roupa, pelos celulares e material que eles usam. Isso tudo influencia e a R* [nome da comunidade] também é uma favela mais calma, quase não tem confusão, eu acho que é uma das comunidades melhores da zona sul, a família deles [E1] é mais estruturada, participam mais e isso tudo influencia na conduta do aluno e no relacionamento com o professor e a escola. (Professor 6)

A diferença nas relações entre professores e os responsáveis dos alunos também foi identificado e sugere um reflexo da relação professor-aluno. De acordo com o relato dos professores existem maiores dificuldades em atrair a participação dos pais nas escolas de menor prestígio [E2], o diálogo e interação entre responsáveis e a escola é mais conturbado nestas escolas.

Infelizmente, lá [na E2] é muito complicada essa situação com os responsáveis, até a questão da rotina. Os próprios pais, que levam os filhos atrasados para a escola já chegam "armando o barraco", se você vai reclamar, acontece isso. Então tem essa dificuldade até de diálogo. (Professor 10).

Na E2 é uma dificuldade só, os pais lá não comparecem, Agora mesmo pra assinar boletim tivemos que marcar duas reuniões e as mães, quando vão, já chegam dizendo que tem que ir embora porque tem que trabalhar. Então é um relacionamento bem complicado. (Professor 13)

Se uma criança está com muita dificuldade e os pais não se importam, a gente se mata para conseguir um resultado legal, chamamos o pai na escola e quando eles não demonstram interesse em cobrar dos filhos, e isso acontece muito na E2, aí você vai perdendo as forças vai ficando desmotivado. (Professor 4)

Aí tem diferença, porque você percebe que aqui [E1] nós temos crianças que a gente considera do asfalto, não só da comunidade, do morro. Então, você vê pais que têm uma cultura maior, uma postura mais educada, mais tranqüila, de vir até você e às vezes, questionar alguma ação. Porém, com uma linguagem mais adequada, até a aparência física, um vestuário mais adequado, uma calça, uma blusa, um vestido... Lá na E2 a coisa é bem mais complicada. (Professor 10)

Nas escolas que a coisa é mais certinha, como lá na E1, onde as coisas funcionam melhor, os pais são mais presentes. (Professor 8)

Os pais se envolvem mais na E1, eles participam ativamente dos problemas da escola, se queimar uma lâmpada no dia seguinte tem um pai lá pra trocar, para não deixar de ter aula. Eles se preocupam em preservar a escola e conseqüentemente os alunos também. (Professor 9)

Não foram identificadas diferenças significativas no relacionamento entre os professores nas diferentes escolas. No entanto, os depoimentos destacaram uma maior rotatividade dos professores nas escolas de baixo prestígio [E2], o que evidencia maior instabilidade do trabalho docente nestas escolas. Tal fato já havia sido sinalizado no início do trabalho de campo, e mencionado anteriormente, onde foi percebido que alguns dos professores, que pertenciam às escolas de baixo prestígio, trocaram de escola na virada do ano letivo. Nesse sentido, os depoimentos dos professores contribuem para confirmar esta tendência nas escolas de menor prestígio [E2]. A instabilidade do corpo docente tem sido indicada na literatura sobre eficácia escolar, como um aspecto desfavorável ao progresso escolar dos alunos.

Os professores de lá [E1], houve um tempo que eram os mesmos dos daqui [E2]... Geografia trabalhava aqui, Ciências... Eles foram se transferindo daqui [E2], mudaram de residência, foram para outras escolas. Mas o relacionamento entre os professores é ótimo em ambas as escolas. Os profissionais têm um nível de instrução muito bom. (Professor 11)

Tenho bom relacionamento com todos os professores, independente da escola. A única coisa diferente é o tempo de escola. Lá [E1] eu tenho 8 anos. Aqui [E2] eu estou há uns 3 anos. Então, lá [E2] não há tantos professores antigos quanto aqui [E1]. Aqui [E1] tem gente que já virou parte do patrimônio histórico da escola, e existe uma amizade maior no grupo. (Professor 9)

Não, pra mim não muda nada não, entre os professores eu não vejo nada de diferente não, pra mim o relacionamento com eles não muda nada. O que muda é a relação do professor com aluno. (Professor 14)

Em geral, tenho um bom relacionamento com todos os professores. Na E1 eu trabalho bastante tempo, estou ali há 12 anos, mas na E2 eu comecei esse ano. O que acontece é que quando a gente chega num novo ambiente de trabalho a gente fica mais observando e aprendendo um pouco com as coisas funcionam ali, pra tentar entrar em sintonia com o grupo senão você acaba criando atrito e isso não é bom. (Professor 19)

O corpo docente tanto na E2 quanto na E1 é muito unido. Lógico que tem sempre um professor que tem uma característica pessoal mais arredia, mais fechada, mas o corpo docente é fantástico. O relacionamento é muito bom. O que modifica é essa interação com o nosso público-alvo (aluno), que dependendo da comunidade e até da direção tem uma barreira, uma dificuldade maior. (Professor 10)

O relacionamento entre os professores não tem diferença, Na E2, eles reclamam demais da escola, e a rotatividade de professores lá é grande. Eu estou lá há cinco anos, mas só porque é perto da minha casa, por comodismo, porque eu já trabalhei em S*C* [menciona o nome de um bairro] e levava uma hora e meia pra chegar no trabalho, então eu já estou perto da minha casa e vou levando, mas é realmente difícil de trabalhar lá [E2]. (Professor 4)

c) Aspectos de cultura organizacional

A cultura escolar tem sido apontada por vários autores, como indicado na revisão bibliográfica do capítulo II, como um aspecto de grande relevância para a compreensão do funcionamento do cotidiano das organizações escolares e do clima escolar. Os aspectos culturais aqui em análise correspondem à cultura interna da escola e remetem-se às percepções dos professores sobre os valores e normas estabelecidos pela instituição de ensino, referentes às regras, métodos, modos de agir que uma organização adota para lidar com problemas e dilemas que ela enfrenta e que contribui para orientar a conduta de toda a equipe organizacional. São procedimentos e interligações não oficiais que surgem a partir das próprias situações cotidianas do trabalho. E de acordo com Silva (2007), tais procedimentos, quando compartilhados, funcionam com eficácia suficiente para manter os membros unidos e influenciar os valores associados ao indivíduo, à organização e ao trabalho que ali será desenvolvido.

Nesse sentido foi possível identificar nas escolas em estudo, maior adesão e clareza quanto às normas e valores estabelecidos nas escolas de maior prestígio [E1], sendo as escolas menos prestigiadas [E2] indicadas como escolas de convívio social mais difícil, por não terem critérios bem definidos junto aos alunos e professores. A gestão é evidenciada pelos professores como um fator chave no direcionamento e constituição da cultura interna na escola.

É muito interessante. Eu brinco que eles [alunos E1] têm um contato com outra realidade. Aqui [E1] tem hora de brincar, tem hora de estudar, as coisas são muito bem definidas. Os padrões são muito bem

definidos e toda a equipe de trabalho não permite que se saia dessa rotina que já foi criada. (Professor 10)

Na E1 os alunos são submetidos a um maior grau de controle e exigências, por exemplo, com relação até o uniforme, se o aluno aparece sem uniforme é cobrado dos pais, manda-se bilhete. É cobrado mais da gente também, dos próprios professores, e isso reflete na conduta dos alunos e dos próprios professores. Na outra escola [E2] isso já não é tão forte. (Professor 15)

Eu sinto que na E2 tem uma falta de coesão maior entre o grupo. Os professores se sentem mais solitários na execução do seu trabalho, Não existe um grupo que trabalha em prol de um projeto da escola. Muitos problemas que a escola enfrenta com os alunos não são discutidos entre a equipe e cada um faz o que está ao seu alcance. Ali [E2] eu percebo a ausência de estratégias coletivas. (Professor 5)

Nós temos aqui [E2] um problema que não é dessa escola aqui, é do sistema, que é o problema das regras, porque é importante ter regras de convivências. E para ter regras você precisa ter um preceito do que pode ser feito do que não pode ser feito, e a sanção. Hoje em dia a escola pública não tem sanção, então não tem regras. Se você não tem os dois componentes da norma, você não tem regra alguma. Aí fica muito pelo esforço de cada profissional, pela capacidade de se comunicar com o aluno, porque não há institucionalmente nem um respaldo. Por exemplo, o aluno recebe o uniforme, nós não podemos cobrar o uniforme, porque corre o risco da direção ser denunciada, quando há algum procedimento desse tipo. Esse é um dos grandes problemas que a gente tem, e eu percebo que a direção de lá [E1] consegue articular melhor essa questão do que aqui [E2]. (Professor 6)

Tem escola que segue a risca tudo, como é aqui [E1], e já têm outras que dá o dia do mês, o dia do aniversário, tem escola que favorece os alunos, que a direção tem medo de bandido, tem de tudo. E essas diferenças estão na forma de gestão da escola, e isso influencia os alunos e até os professores. É que nem dirigente, entra um dirigente, um político e faz Y, você reflete pelo Y que ele faz, quando eu falo reflete, no caso da escola, é na relação pessoal, depende de como você se relaciona, depende das mudanças de regra. Só posso dizer uma coisa: é diferente. Agora, como vai ser diferente, depende de como é que a pessoa vai seguir. Você pode ver aqui mesmo, a diretora daqui [E1] gerencia de uma forma, segue um padrão alto de exigência, a diretora de lá [E2] gerencia de outra, e conforme for esse gerenciamento, reflete sim na conduta dos alunos e professores. (Professor 18)

Quando a gente recebe alunos de outra escola, eles chegam aqui meio alucinados, sem modos, mas rapidinho eles percebem como as coisas funcionam e mudam, então acho que isso pode ser aprendido. (Professor 4)

d) Síntese do clima das instituições em estudo

Como mencionado anteriormente na revisão bibliográfica, o pensamento predominante das pesquisas sobre clima escolar recai sobre a perspectiva de que uma escola na qual as relações entre os diferentes membros da comunidade educacional (professores, diretores, alunos, funcionários, responsáveis) são positivas, irá favorecer um bom clima de trabalho, e conseqüentemente resultados positivos serão obtidos no processo pedagógico, não se limitando exclusivamente ao rendimento acadêmico.

Nesse sentido, a partir dos relatos dos professores foi possível identificar claramente distinções no clima escolar das respectivas escolas em que lecionavam. As percepções docentes destacaram a existência de uma atmosfera de encorajamento e altas exigências, cordialidade, relações mais próximas com a família e os alunos nas escolas de maior prestígio [E1], convergindo com estudos de Gomes (2005) e Cunha (2008) indicados na revisão bibliográfica. Foi possível constatar ainda que os professores tendem a reconhecer que os aspectos que constituem o clima escolar exercem influências significativas na conduta dos alunos e dos professores nas respectivas escolas. Os professores indicam terem maior satisfação em trabalhar nas escolas onde há regras claras, maior comunicação entre a equipe e maior disciplina.

Claro que na [E2] tem problemas também, isso você vai encontrar em qualquer lugar, mas aqui [E1] é melhor. Em termos de ambiente escolar aqui [E1] é melhor de trabalhar, a dinâmica dos professores com a direção e os alunos é melhor. (Professor 3)

Nessa escola [E1] eu percebo uma visão diferente. As pessoas são mais politizadas, as pessoas se colocam mais, os professores têm espaço para questionar. Tem uma postura diferente, Isso reflete no nosso trabalho e nos alunos. No momento é a escola [E1] que eu mais gosto de trabalhar. (Professor 12)

Na E1 você tem maior liberdade e apoio para desenvolver seu trabalho, Esse tipo de coisa é diferente nessa escola e isso vai fazer uma grande diferença no resultado do seu trabalho. (Professor 17)

É uma das melhores escolas que eu trabalhei, quando eu fui trabalhar não conhecia o grupo direito. Fui, só havia uma vaga, a coordenadora muito boa a diretora exigentíssima, peguei as turmas lá e ela pediu para eu continuar. Ai tô ficando lá [E1] gosto muito dessa escola, porque gosto de escola cuja diretora é exigente. (Professora 19)

Aqui (E1) você já vê alunos com outras perspectivas que já fazem concurso pra ganhar bolsa de estudo no São Bento, a E1 é fora de série. (Professor 1)

Eu prefiro trabalhar aqui [E1], embora esteja pouco tempo aqui, é melhor. As coisas aqui são mais contornáveis, os problemas da escola não chegam muito a nós. (Professor 14)

Você chega numa escola [E1] que tem uma determinada, digamos assim, aura, né? Onde há postura diferente, mais organizada. Aí você consegue fazer seu trabalho fluir. (Professor 11)

A literatura sobre clima escolar tem destacando a figura do gestor como um agente crucial na promoção de um clima favorável nas escolas e os relatos dos professores corroboram para evidenciar a influência da gestão na construção desse bom clima de trabalho. Aspectos como gestão democrática, mobilização comunitária e fortalecimento da equipe, parecem contribuir para promover o maior envolvimento dos professores nas atividades escolares favorecendo o aprendizado escolar dos alunos.

4.6 Dificuldades encontradas no trabalho dos professores nas escolas

Os professores ao mencionarem as dificuldades encontradas nas respectivas escolas em análise, destacaram dois fatores de maior incidência e que caracterizam distinções significativas entre as escolas, sendo um a diferença no desempenho dos alunos e a outra correspondente à indisciplina dos alunos.

O desempenho escolar dos alunos oriundos das escolas selecionadas de maior prestígio [E1] foi mencionado nas 20 entrevistas como melhor quando comparado ao dos alunos das escolas de baixo prestígio [E2]. Esta constatação fortalece a evidência de que o prestígio escolar estabelece relações estreitas com o desempenho dos alunos e reforça ainda, em virtude da convergência da opinião dos professores com os resultados da Prova Brasil (2007), a legitimidade dos dados desta avaliação.

O rendimento dos alunos dessas escolas com certeza é diferente, e isso foi meu grande choque no início quando eu fui trabalhar na E2. Na E1 o rendimento é bem melhor, bem melhor. Agora no final do ano eu estou começando a reavaliar esse tipo de coisa, porque como aqui [E1] eles têm pais cobrando, eles apresentam um rendimento maior, mas eu

acho que também a estrutura do ensino faz com que o interesse dos alunos caia, essa aprovação automática, contribui para que eles não estudem muito. Na E1 embora eles tenham uma resposta melhor, eu acho que em termos de interesse ainda é fraco. (Professor 1)

Na E2 muitos chegam ao 6º ano analfabetos. A gente sai de lá [E2], como se tivesse trabalhando em uma obra bem difícil. Estamos fazendo uma Pirâmide do Egito, entendeu? Mas aqui [E1] o aluno é mais interessado. Também tem outra coisa importante. Aqui [em E1] estamos perto do metrô, então vamos ao um museu, ao teatro, Eles têm mais acesso a outras coisas. Os de lá [E2] não, eles ficam fechados. Então isso tudo é conhecimento, é aprendizado, é estímulo que eles [E2], não têm. É um conjunto de coisas que reflete no desempenho deles, acaba sendo diferente. (Professor 2)

Eu vou dar um exemplo prático, o vitral? Você sabe o que é um vitral? Você sabe porque alguma vez na vida você entrou numa Igreja e lá tinha um vitral, você já viu um vitral, não é isso? Essas crianças da E2 nunca viram um vitral na vida, na minha aula eu perguntei se alguém sabia o que era ninguém tinha a menor idéia. Eu passei um trabalho sobre isso, eles estão fazendo, é desenho em vitral, mas sem nunca ter visto, fica mais difícil né? Aqui [E1] eu vejo que eles têm mais esse conhecimento geral entendeu? Aqui [E1] eles sabem mais sobre as coisas. Eu acho que isso tem a ver com a condição social deles, nessa escola [E1] essa condição social é um pouco melhor, a R* [nome da comunidade] é uma favela mais estruturada, mais organizada, e mesmo com os problemas que toda a favela tem, acho que lá é mais estruturada, e isso vai influenciar o rendimento deles. (Professor 14)

Aqui na E1 o rendimento é bem melhor do que lá. Acontece que os de lá trazem uma dificuldade crônica, de anos. E a questão da aprovação automática também colaborou com isso, porque muitos foram aprovados sem condição nenhuma. Então, eu percebo que o rendimento é muito diferente. (Professor 15)

Na E2 a gente procura desenvolver um trabalho legal, mas o aluno ali não vislumbra o futuro. O aluno de lá [E2] tem uma mentalidade mais tacanha, então ele não acha muito interesse naquilo que ele está fazendo. O desempenho não é igual, a gente quebra mais pedras. Mas não é que eles não cheguem lá, eles chegam, eles são inteligentes, são alunos bastante inteligentes. São tratados com muito carinho. Ambas as escolas. Então esse trabalho a gente faz mesmo, eles querendo ou não, mas é pedreira! (Professor 12)

Os alunos da E1 estão mais bem preparados que os alunos da E2, aqui a gente consegue cobrar mais deles, eles correspondem melhor, se consegue fazer um trabalho diferente, além da sala de aula (Professor 6)

Na E1 o nível dos alunos é bem melhor, você pode dar ênfase na matéria. (Professor 9)

Os alunos da E1 estão mais bem preparados que os alunos da E2, a gente consegue cobrar mais deles, e isso vão influenciar muito na qualidade da escola. (Professor 4)

O rendimento dos alunos é diferente. Não é porque o aluno é pobre que ele vai mal na escola não, mas os alunos de famílias mais humildes como tem na E2, onde muitos pais não estudaram ou são analfabetos, ou chegam aqui com cheiro forte de bebida, eu tenho muitos pais de aluno que vem na reunião bêbados, isso vai influenciar no rendimento do aluno, porque o apoio que essa criança precisa em casa pra estudar, não encontra. (Professor 20)

O trabalho lá [E2] é mais difícil, eu acredito que os professores também encontram dificuldade porque o trabalho é difícil, não é fácil, você tem que buscar estratégias o tempo todo, e isso é complicado. (Professor 1)

O outro aspecto mencionado refere-se à indisciplina dos alunos, sendo indicado como um problema presente no cotidiano das escolas públicas em geral, no entanto foi destaca maior ocorrência de alunos com problema de indisciplina nas escolas de menor prestígio [E2].

O maior problema não é nem a questão de conhecimentos anteriores, mas a questão da vontade de querer fazer os exercícios... Aqui [E2] eu chego numa determinada turma e tenho que chamar várias vezes a atenção do aluno para que ele retome a atividade... Ele se dispersa, ele conversa, ele vai querer, mesmo sabendo que não pode, ouvir o danado do radinho dele, do mp3, do mp4. Aí eu tenho que chamar a atenção. É tempo de aula que eu perco (Professor 10)

A disciplina é um grande problema, de um modo geral as crianças hoje tem muita dificuldade de concentração, eles se dispersam, conversam, brigam entre si. A sala de aula hoje é um ambiente de muitos conflitos e eu falo isso pelos meus colegas também, todos reclamam do comportamento dos alunos de hoje, e como isso tem piorado ao longo dos anos. Geralmente temos que interromper várias vezes o conteúdo por causa dos alunos indisciplinados. Daí não conseguimos trabalhar da forma que planejamos. E isso ocorre mais na E2 porque os problemas de limites que os alunos têm lá são maiores. Eles têm mais dificuldades com autoridade, em respeitar regras porque isso não faz parte da vida delas e a gente não consegue impor isso não. É uma conquista diária. (Professor 20)

Na E2 eles são indisciplinados demais, demais! São muitos palavrões e brigas em sala de aula. Isso contribui com que o rendimento caia. (Professor 15)

Na outra [E2] você vê casca de banana em cima da mesa no refeitório, as mesas são mais rabiscadas, o cuidado com o mural da escola, a própria disciplina dos alunos é diferente. (Professor 16)

Quanto à disciplina, no geral, todos são agitados. Não tem turma de santinhos não, até porque a gente não trabalha com turma de 10 ou 15 alunos. A gente trabalha com turmas acima de 35, 40 alunos e não tem como turmas de quarenta alunos serem calmos. Mas aí a gente usa um recurso diferente, coloca uma música, tenta trabalhar de outra forma pra atrair a atenção deles. Mas eu percebo que aqui [E2] é mais difícil, é mais desgastante do que lá [E1]. (Professor 17)

Porque hoje em dia os alunos são mais agitados, não são como antigamente, que eram mais calmos, essa agitação é geral. Eu acho que eles têm que participar mesmo. Não podem ser aquela coisa bitolada. Mas o que a gente vê aqui [E2] é falta de respeito mesmo. Lá [E1] eles são menos agitados do que aqui [E2]. Aqui você vê alunos com problemas permanentes, que não tem como você dialogar, tem desvios de comportamento e tudo mais. (Professor 5)

A disciplina muda. O importante é o professor saber trabalhar a disciplina no aluno de forma que consiga dar aula, caso contrário, não dá pra fazer nada. Na E2, eles são agitados, porque tem problema de outra ordem. Passa o caveirão, tem tiroteio, a violência é mais próxima e isso reflete neles [E2] e a até na gente, eu não consigo dar aula direito, fico nervosa, assustada, tudo isso influi. (Professor 9)

A disciplina é um fator que vai de acordo com o perfil da escola mesmo. Eles sabem o que podem fazer ou não, de acordo com o grau de cobrança e sanções que você consegue ministrar. A gente precisa do apoio da escola como um todo para os alunos serem mais calmos, entenderem as regras de conduta dentro de uma escola. Eu tenho mais dificuldade de trabalhar na E2 porque os alunos ali não têm limites, eles necessitam de mais controle, mais conversa, trabalhar boas maneiras, coisas que aqui E1 eles já adquiriram. (Professor 4)

É, lá [E1] com relação à disciplina é melhor. Porque como eu te falei, você entra num local onde você tem uma determinada visão "Ah, nessa escola todo mundo interage de uma forma...", a postura é diferente. (Professor 11)

A predominância da indisciplina dos alunos nas escolas de baixo prestígio [E2] indica que este fator influencia negativamente a relação ensino-aprendizagem que o professor irá estabelecer junto às turmas nestas escolas, o que pode contribuir para favorecer o menor desempenho escolar destes alunos.

É interessante destacar nos relatos, a percepção dos professores sobre a mudança de postura dos alunos quando inseridos num ambiente de regras bem definidas e limites claros de conduta. Estudos de Aquino (1998) sobre a indisciplina escolar evidenciam que o problema da indisciplina nas escolas estabelece forte relação com a qualidade das interações institucionais, não se limitando apenas a fatores externos ou individuais do

aluno. O que significa que a indisciplina pode resultar também da forma como é organizado e conduzido o trabalho no cotidiano das escolas, podendo se acentuar ou despontar de acordo com as circunstâncias, tendo em vista que um mesmo aluno indisciplinado numa escola ou com um determinado professor pode não o ser em outra escola ou com outro professor.

4.7 Atitudes dos professores nas escolas de maior e menor prestígio

Uma das questões trazidas aos professores entrevistados correspondia às expectativas destes com relação aos alunos nas diferentes escolas. As expectativas docentes, como mencionada na revisão bibliográfica, contribuem para direcionar a atitude dos professores diante dos alunos. Estudos nesse sentido são crescentes e evidenciam que as expectativas da equipe escolar correspondem ao estabelecimento de metas, objetivos e desempenho a serem alcançados por seus alunos e sugerem que baixas expectativas podem funcionar com “profecias auto-realizadoras” na sala de aula, por atuarem como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. (Rosenthal e Jacobson, 1981).

Nas entrevistas realizadas, com exceção de duas professoras, os demais (18) relataram criar expectativas em relação ao desempenho dos alunos, sendo as expectativas mais elevadas correspondentes aos alunos das escolas de maior prestígio [E1], como indica alguns dos depoimentos selecionados abaixo:

Eu acho que criar expectativas é do ser humano. Se eu tenho um diálogo maior com meu aluno aqui [E1] é óbvio que eu cobro e espero mais dele aqui [E1] do que do aluno que passa por mim e não me dá "boa tarde", como tem lá [E2]. O professor tem que ter uma atitude, tem que tentar elevar esse aluno, só que é murro em ponta de faca. É ingloria, é um a luta ingloria. Por quê? Porque a comunidade em que ele vive é tão doente, que esses valores morais que são importantíssimos e que estão implantados aqui [E1], lá [E2] você não

tem. Como é que você vai implantar isso? Você fica quatro horas com o aluno, e ele fica vinte [horas] dentro da comunidade. Uma aluna da E2 semana passada ganhou uma camisa nova, ela pegou e levantou [a blusa] dentro da sala. Eu falei assim: "Minha filha, você está de sutiã", e ela: "Qual é o problema? Não está aparecendo nada". Como é que você altera isso? É muito complicado. (Professor 10)

Sim, com certeza! Eu sei que lá [E2], a gente fala de faculdade, fala de futuro com eles, mas a maioria não consegue, nem vai conseguir terminar o Ensino Médio. E aqui [E1] a gente recebe visita de alunos que estão na faculdade, felizes da vida, quase se formando. Então as expectativas são bem diferentes. (Professor 15)

Muita, não tem como não criar. Você sabe das dificuldades, das carências deles, ou do potencial deles e não tem como não criar expectativas diferentes. E isso não sou só eu não, acho que todo professor é assim, dependendo da turma ou do aluno. Pra você ter uma idéia eu estava conversando com uma professora da Educação Infantil da outra escola e ela me falou que pelas dificuldades dos alunos que ela percebe ao longo do ano ela já sabe apontar quem vai chegar no sexto ano sem ter aprendido a ler e a escrever, ela também tem bastante tempo de magistério e pela experiência ela já sabe o que vai dar frutos e o que não vai, E pode anotar que é certo! (Professor 16)

Crio sim. A gente espera que todos consigam, mas a gente sabe, porque percebe, você vê o andamento do aluno, até a postura dele em sala de aula, a forma como ele trata os amigos, você percebe e vê que ele tem muita dificuldade, o que não significa que ele não irá conseguir, mas que vai ser bem difícil. E do outro lado a mesma coisa. Aquela turma motivada, que os pais participam, você passa atividades e a grande maioria faz e você pensa "poxa, esses vão conseguir, você até passa coisas mais difíceis, passa desafios pra eles se sentiram mais estimulados, você sente que eles são bons e que pode dar uma guinada maior. Acho que isso é normal, acontece com todo professor. (Professor 17)

Eu crio expectativas com relação ao individual e não ao coletivo. Porque tem aluno que eu vejo que é muito bom, aí eu falo com a mãe, falo com o pai e eu penso naquele aluno melhorando daqui a alguns anos, independente da escola que ele esteja. Eu não faço expectativa em conjunto, faço expectativa individual, independente da escola que a criança esteja. (Professor 18)

Infelizmente sim. Eu sei que lá [E1] eles vão me ouvir melhor, vou poder fazer um trabalho mais adequado, mais criativo e aqui [E2] não. (Professor 6)

Claro, você conhece o perfil da escola antes de ir pra lá. A gente às vezes vai porque não tem jeito. não deu pra ir pra onde você realmente queria, ou então você vai mesmo porque escolheu. Mas seja qual for o modo, o pessoal já te fala de como é a direção, como é a escola e você já chega lá preparada para encontrar um tipo de clientela. Você já cria expectativa antes mesmo de entrar na escola. É claro que isso pode mudar, mas em relação aos alunos também é assim. Muitas vezes

antes de você pegar a turma a professora que já pegou aqueles alunos já te avisa dos problemáticos, (Professor 9)

Ao serem questionados sobre mudanças de atitudes em função das diferentes escolas todos os 20 professores foram claros em afirmar que em decorrência das características das escolas, de fato era necessário modificar suas ações, conforme indicam os relatos a seguir:

Modifico, claro que modifico, eu modifico de acordo com o ambiente, a disciplina, o interesse do aluno, você aprende a dançar conforme a música. Senão 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. (Professor 2)

Eu vou fazer um paralelo meio ridículo- por exemplo, o oceano atlântico é enorme, mas quando ele banha o Brasil, dependendo de onde ele banha o Brasil ele banha de uma forma, o Rio de Janeiro ele vai banhar de uma forma, ele vai banhar a Bahia de outro e assim por diante, é a mesma coisa. Eu não posso ser do mesmo jeito. Aqui na escola eu tenho um relacionamento X, na outra eu tenho um relacionamento Y e se eu for pra outra talvez eu tenha um relacionamento W. Porque eu vou interagir com pessoas diferentes, e com isso surgem novas formas de interação, você não pode dizer que é igual em cada lugar, porque não é, não é porque o grupo não vai ser igual, o grupo é heterogêneo. Eu não posso dizer que vou ser a mesma pessoa lá como eu aqui, não, porque depende. Depende de como você vai ser integrado nesse grupo, depende de quais os laços afetivos que você vai ter, do grupo de alunos, do grupo de colegas (Professor 18)

Dependendo do perfil da escola, dos alunos, você já tem que adotar uma postura diferente, mais dura. Na E2 o pessoal fala: "Olha só! Não dá mole pra eles não porque esses alunos que não querem nada!" Então você já sabe que vai ser dureza, e não pode nem ficar com brincadeira, tem que se mostrar firme, rigorosa. (Professor 9)

O professor se molda de acordo com as regras do sistema, pior que sim, porque isso vai influenciar a prática desse professor, pode até torná-lo limitado. Sem dúvida eu mudo. Modifico assim, na medida em que, eu não tenho como exigir um comportamento de retorno como lá na E2, fica diferente. (Professor10)

Claro, as necessidades são diferentes, você tem que mudar. (Professor 20)

Ah sim, aqui [E2] eu sou extremamente individualista. Como eu sei que aqui [E2] eu não tenho guarita, ajo da minha maneira, e tento resolver por conta própria os problemas pra tentar trabalhar da melhor maneira possível, se você tentar fazer diferente, quiser mudar alguma

coisa aqui [E2], parece que você está criando outro problema. É. Lá [E1] eu tenho liberdade de falar, e fazer as coisas, aí seu trabalho muda, fica melhor. (Professor 6)

Sim, de alguma maneira sim, quer dizer, não que eu queira mudar, eu tento agir da mesma forma nas duas escolas, mas eu percebo que aqui [E2] eu fico mais desmotivada, mais aborrecida, porque o aluno não corresponde com as coisas que você propõe fazer, as dificuldades de trabalho são maiores. Então você acaba trabalhando diferente. (Professor 17)

Ah, com certeza eu modifico minhas atitudes nessas escolas, porque lá [E2] não dá pra trabalhar como se trabalha aqui. Como é que um professor sabe que tem diferença? Porque um mesmo trabalho que você se propõe a fazer lá, você faz aqui, só que lá [E2] eu não consigo e aqui [E1] eu consigo, então tem uma coisa errada, eu sou a mesma pessoa aqui e a mesma pessoa lá. Porque lá eu não consigo e aqui eu consigo, aí entra uma série de fatores que eu te aponte. A estrutura da escola falta de pessoal, o ambiente entre os professores, a realidade lá [E2] é mais difícil, tudo isso influencia. O professor sozinho criar estratégias é muito difícil, você não tem como desenvolver seu trabalho melhor. A clientela é fraca, os pais não são atuantes, não se envolvem, aí fica difícil. (Professor 3)

Essa diferença que eu sinto entre a E1 e E2 é horrorosa, não devia ter. Porque essa diferença implica numa escola [E1] eu ser um tipo de professor, que se sente melhor no ambiente de trabalho e age de determinada forma e na outra [E2], pelos problemas que existem ali, eu ser levado a ser outra pessoa. (Professor 6)

Modifico pelo seguinte: aqui [E1] como eu conheço os alunos já há muito tempo, é como eu estou falando, eu trabalho aqui há 9 anos, eu vejo eles crescerem. Muitos alunos meus estão saindo do nono ano agora, então a gente tem aquele carinho por eles. Eu entrei lá [E2] agora praticamente sem conhecer ninguém, então eu vejo determinadas posturas dos alunos que a escola não muda, então eu também fico na minha. Tipo assim: o aluno entrar de boné na sala, escutar música na sala. Isso não é minha prática, eu não aceito esse tipo de coisa, eu não apoio esse tipo de coisa. Quando eu vejo que a direção deixa o aluno passar de boné, quando eu vejo que têm outros professores com essa prática, como eu ainda não estou inserida ali naquela comunidade, fica mais difícil encarar e modificar, então eu fico na minha (Professor 7)

Claro que modifico. Olha só, é conforme o local tipo... "em Roma como os romanos", né? Na E2, não é que você não queira, mas não tem como você falar: "Licença! Querido, você poderia, por favor, sentar?". Tem que ser: "AÍ, QUAL O PROBLEMA NÃO VAI SENTAR NÃO?". Tem que ser assim para poder ser ouvida, porque infelizmente a situação deles é essa, é no grito, porque essa é a vida deles ali dentro. Lá [E2] eu tenho que ser bem mais enérgica. (Professor 5)

Nóvoa (1999) ao debater sobre as práticas dos professores afirma que estas se caracterizam também por “zonas indeterminadas” de ação, que representam o cerne do exercício docente, o que significa compreender que os professores são sujeitos ativos nas relações que estabelecem com o ensino, julgando e tomando decisões a partir de situações singulares, com base nas convicções individuais e construídas coletivamente.

É importante ressaltar que vários professores demonstraram ter aguda consciência da diferença de atitudes e expectativas que desenvolvem em cada escola, o quanto isso pode estar associado a esquemas reprodutores de injustiças, mas também das limitações que enfrentam para confrontar a questão no plano individual. Parecem perceber a necessidade de esquemas de ação coletiva, não acessíveis no plano individual das rotinas fragmentadas.

Nesse sentido, diferenças de abordagem dos conteúdos nas diferentes escolas também foram mencionadas pelos professores. Nas escolas de baixo prestígio [E2] foi indicada uma tendência à simplificação dos conteúdos e em alguns casos, foi apontada a falta de oportunidade de esses conteúdos serem trabalhados, em decorrência das dificuldades apresentadas pelos alunos nestas escolas.

Aqui [E1] você vê de um outro prisma, porque o que for solicitado eles fazem e aí a gente trabalha nesse sentido. (Professor 2)

O conteúdo que eu dou aqui [E1] é diferente do que eu dou lá[E2], porque muda o enfoque, muda o tipo de aluno, são mentalidades diferentes, realidades diferentes. (Professor 3)

Eu dou a mesma prova pra eles, tanto aqui como lá. Mas como eu sei que na E2 eles não vão conseguir fazer a prova sozinhos eu deixo eles consultarem o caderno. Isso não tem como fugir, a gente conhece os alunos, os alunos de lá, pelas inúmeras carências que carregam eles não vão conseguir dar conta das mesmas coisas que os daqui [E1] já conseguem. (Professor 4)

Com essas avaliações das escolas, tem-se cobrado da gente a dar um conteúdo mínimo, que o aluno tem que dominar pra fazer a prova. O grau de exigência é bem baixo, são coisas mínimas, mínimas mesmo. E o que acontece é que, quando a turma é boa, eles já dominam aquilo tudo e a gente segue adiante. Quando não é, a gente fica tentando garantir aquele básico e com muita dificuldade. Na E1 a maioria ali tira de letra aquelas exigências da prova, eles são mais interessados e têm menos dificuldades. Na E2, eles têm uma série de

comprometimentos, até de leitura e escrita mesmo e torna tudo mais lendo e mais difícil. (Professor 5)

Os conteúdos são os mesmos, mas a forma de tratar o conteúdo muda. Eu estou dando revolução industrial nas duas escolas, mas na E2 isso é só pano de fundo, eu acabo trabalhando outras coisas, que você não tem como ignorar. Tem que ensinar a usar um livro, a pesquisar, a sentar numa sala de aula. Não aprofundo muito o conteúdo, coisa que na outra [E1] já dá pra aprofundar. (Professor 9)

Por exemplo na E1, eu tenho turmas muito boas e na outra é diferente. Eu não consigo dar a mesma coisa na outra escola [E2], porque os alunos estão num nível mais fraco, apesar de ser a mesma série. (Professor 16)

O conteúdo é o mesmo que eu dou aqui [E2] e dou lá [E1], o que acontece é que lá[E1] eu consigo avançar mais, os alunos são mais interessados, fazem as atividades, enquanto aqui[E1] a gente perde muito tempo com questões de desinteresse do aluno, você tem que fazer mil coisas antes de começar a dar o conteúdo. Tipo assim, eles não trazem o livro, aí você tem que administrar quem tem livro, sentar com quem não tem. Você vai corrigir as tarefas de casa e a maioria não fez e você tem que dar um sermão, e corrige pra metade da turma e o restante fica atrapalhando. Tem que interromper a aula várias vezes, aí acaba sendo diferente. (Professor 17)

Eu tento não modificar, mas é claro que a gente se adapta, a gente tenta fazer o mesmo planejamento, mas as atitudes em sala de aula nunca são as mesmas. (Professor 13)

A gente sempre procura modificar sim, porque é preciso, ou fazendo uma coisa mais simplificada, ou mais elaborada, de acordo com o perfil da escola, dos alunos. No caso de lá [E2] eu procuro não complicar muito as atividades nem sofisticar nada. (Professor 14)

O professor nesse contexto assume a função de intermediador de interesses contraditórios, na tentativa de executar um trabalho que busca articular sua capacidade de adaptação e improvisação para enfrentar os dilemas a que se defronta, como explicita Sacristán (1998):

Os dilemas são pontos significativos de "tensão" frente aos quais é preciso optar e frente aos quais de fato sempre se toma alguma opção quando se realiza algum tipo de prática, ou quando se planeja o próprio ensino, de modo que a opção ou direção tomada configura um modelo ou estilo educativo peculiar. (p.190)

A atividade docente é, portanto permeada por ações que traduzem o pensamento do professor quanto às crenças, juízos e valores que irão se ajustar aos dilemas, conflitos e necessidades por ele vivenciados.

Verificou-se ainda que em virtude das diferenças de abordagem do conteúdo nestas escolas, as avaliações ministradas junto aos alunos também são diferenciadas. Nas escolas de maior prestígio é indicada uma exigência maior dos assuntos trabalhados em aula:

As provas eu não posso cobrar igual, às vezes faço prova com consulta na E2, ou uma prova com dificuldade menor que a da E1, Tenho que trabalhar no ritmo deles. (Professor 16)

Se eu não posso manter o mesmo conteúdo, porque eles não são do mesmo nível de aprendizagem, então tenho que dar uma prova de acordo com o aprendizado que estão tendo. Agora, vendo sempre se no final consigo estabilizar, isso é muito importante. (Professor 3)

Mas eu tento dar as mesmas coisas, mas cobro diferente, a prova que acabei de dar para eles hoje aqui na E1 eu fui bem mais rigoroso, na outra escola eles puderam fazer em dupla e um ajudar o outro, às vezes lá dou com consulta. (Professor 4)

Agora mesmo nós fizemos uma avaliação escrita. E confesso que no ano passado, se eu dei uma avaliação foi muito, fazia só atividades, trabalhos, porque tava de um jeito que todos passavam. A questão da avaliação era uma coisa que não interessava. Aí esse ano eu já tive que dar prova aqui [E2]. Lá [E1] a avaliação já foi diferente, porque eu não sou maluca de fazer igual por que lá [E1] eles são diferentes. (Professor 5)

4.8 Opiniões dos professores acerca das diferenças nas escolas

A opinião dos professores sobre como vêm as diferenças entre as escolas, revelou certa naturalização destas diferenças. De um modo geral os professores mencionaram que estas diferenças refletem as diferenças existentes na sociedade brasileira. E que a escola apenas revela um problema social maior.

Ao serem indagados sobre a que atribuem estas diferenças entre as escolas, os professores foram unânimes (20 professores) em indicar o aluno, a família e aspectos

sócio-econômicos como fatores principais. A influência da gestão escolar foi o segundo aspecto mais mencionado pelos professores. Apenas um relato mencionou a ação dos professores nas escolas como fator de influência das diferenças. A tendência predominante no discurso dos professores entrevistados corresponde à força determinante dos aspectos extra-escolares sobre as diferenças escolares.

Sem dúvida é a questão da família por trás, da constituição familiar que vai fazer a diferença. O nível social e o acesso à cultura, ao cinema, a um bem estar melhor, a uma qualidade de vida melhor que você vê na zona sul, mas não vê na zona oeste e a estrutura familiar é fundamental. Essa parceria com a família é importante, a gente não faz nada sem ela. (Professor 1)

O que faz ter diferença na escola é principalmente o aluno. A postura do aluno é que vai delinear aquela escola, então eu acho que tinha que mudar um pouco essa postura do aluno. É, postura dos alunos, dos responsáveis, o entorno também que é violento... (Professor 11)

Eu acho que são vários fatores, como a gente já mencionou, o acompanhamento da família, certa carência um pouco maior, tanto econômica quanto afetiva, a própria desvalorização da escola que a gente vem sofrendo ao longo dos anos. Aqui [E2] tá mais forte, a gente tem que trabalhar mais isso na mente dos nossos alunos, embora lá também exista, mas aqui [E2] tá mais marcante. (Professor 13)

A questão dos alunos, a clientela que a escola atente faz diferença. A família, que vai cobrar desse aluno também é importante. Eu acho que isso é o principal. (Professor 14)

A clientela. Eu acho que o principal aí são os alunos, são as famílias por trás, é a vida deles fora da escola. Eu acho que isso ajuda muito a determinar o rendimento, o aproveitamento do aluno na escola. (Professor 15)

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 chegar junto e aí a família tem um peso muito grande. (Professor 17)

O local que a escola está inserida, o ambiente, a família acima de tudo porque dá um desânimo você trabalhar com uma criança cujo pai não dá a mínima pros filhos. Porque muitas vezes o professor procura ser até melhor como professor porque a família dá atenção, porque a diretora é competente, humana. Então é isso, local, família e direção. (Professora 19)

Eu acho que a comunidade que a escola atende sem dúvida causa uma nítida diferença. A ação da direção na escola também influencia um

pouco, vai permitir uma melhor unidade da equipe, maior adesão às propostas pedagógicas da escola e melhor relacionamento de todos. (Professor 4)

Os alunos fazem a diferença, a concentração de mais alunos com problemas, com certeza influencia a escola. (Professor 5)

O rendimento, os alunos e a direção, a diretora principalmente que é a cabeça, os pais e as professoras, quando a professora é dedicada o rendimento é maior. (Professor 20)

É interessante verificar ainda que, ao serem questionados sobre como alterar as diferenças entre as escolas, especialmente nas mais “fracas”, houve certa dificuldade em responder esta pergunta, pois para a maioria dos professores esta questão sugeriu tamanha complexidade que eles se viram incapazes de responder. As falas a seguir ilustram esta percepção:

Essa é a pergunta de seis milhões de dólares! Não tem uma fórmula! Mas eu acho que deveria ter, acima de tudo, trabalhos sociais pertinentes. [Professor 18]

É isso é complicado, é a grande pergunta. Eu acho que isso tem a ver com vários problemas que eles [alunos] têm e que a mídia nunca está alerta a isso. (Professor 14)

Olha, você está me fazendo uma pergunta muito difícil mesmo. Porque eu acho que o universo que a gente teria que debater e analisar é muito amplo. Como é que eu vou dizer que a culpa é só da direção? Não é, porque a direção atua. Agora jogar a culpa também só na comunidade, que nunca teve uma escolarização ou não incentivava os filhos... Aí a gente entra na questão social, entendeu? Do governo, a comunidade que não tem um apoio, que não tem isso. É muito complicado, é muito amplo. Sabe, é muito amplo mesmo. (Professor 10)

Para outros professores essa questão foi respondida destacando a impotência da escola diante destas diferenças:

Não tem como melhorar. A gente não tem estrutura capaz, porque só você sozinho você não consegue. Teria que ter uma intervenção da CRE, selecionar profissionais preparados, para, como é que eu posso te falar...Para encarar uma realidade difícil, porque ali não é exceção não, deve ter outras escolas nessas realidades, em comunidades como Nova Holanda, ali é brabo também. Então nesse caso eu acho que teria que ter uma coisa especial, um tratamento especial. (Professor 3)

As diferenças irão sempre existir, acho que temos que estar sempre buscando alguma coisa pra tentar melhorar a escola, o nível das crianças, a escolaridade. Temos sempre que estar buscando alguma coisa, a gente não pode modificar isso, mas se amolecer vira o caos mesmo. (Professor 7)

Eu não sei se há uma solução imediata, é uma questão social que envolve fatores que a escola não dá conta. É uma questão política que necessita dar condições de vida digna para todos. Do jeito que a nossa sociedade tá, essas diferenças vão ser naturais. A família vai ser um ponto importante pra reverter isso, mas pra isso essa família precisa se reestruturar, ter condições de acompanhar a educação dos filhos e dar educação pra eles também. (Professor 9)

E dentre os professores que foram mais específicos, a ênfase dada para alterar as diferenças entre as escolas recaí sobre aspectos relacionados à participação da família na educação dos filhos, às políticas públicas sociais eficientes, e maior assistência do governo às escolas que apresentam maiores dificuldades:

Eu acho que só mesmo o governo investir na família, porque não é só a educação que vai resolver o problema, é a família... Dar infraestrutura para a família, para que os pais possam ter aquela responsabilidade, de fato, de cuidar dos filhos, de estarem presentes. Então, eu acho que o governo tinha que investir nisso, na família... Dar condições de vida digna para a pessoa... Que houvesse um planejamento familiar. Às vezes eu vejo mães com cinco filhos, não tem condição nem de criar 1, aí gera 5... Aí bota as crianças para cuidarem dos menores... Quer dizer, são muito massacrados... Pessoas ficam muito massacradas. A educação não tá sendo valorizada como deveria. Eu acho que o governo tinha que investir na escola, mas também tinha que investir no social, na família. E não é com atitudes paternalistas, tipo bolsa família, bolsa escola não, mas com atitudes mais contundentes, que a pessoa pudesse dar uma qualidade de vida maior para a família. (Professor 11)

Um maior comprometimento da família, a valorização do profissional de educação, é fundamental em todos os sentidos, salarial, apoio em relação a projetos, do governo, capacitação. Porque a coisa está meio devagar mesmo, estamos andando com as próprias pernas a muito tempo. Acompanhamento, isso ajuda bastante. (Professor 19)

Eu acho que é tudo isso que eu já falei, esse olhar especial pras escolas que sinalizam que estão com problema, procurando dar maior assistência nas dificuldades. Principalmente esses alunos que tem problemas, eles precisam de um acompanhamento, até ser feito uma sala em outro lugar, uma sala só para eles, voltada pras dificuldades deles. (Professor 5)

É fundamental para a escola funcionar bem, ter recursos humanos. Transferiram para gente tanta responsabilidade, mas não deram nem

qualificação técnica, nem material humano para fazer isso tudo, então esse é outro aspecto importantíssimo, a meu ver. (Professor 6)

Olha, eu não sei! Eu fico pensando nas políticas públicas, se o governo realmente se envolvesse, entrasse lá na favela e percebesse as necessidades reais daquelas pessoas. Porque não basta o Bolsa Família ou Bolsa Escola, mas o governo fazendo o papel dele suprindo as necessidades reais das comunidades, melhor qualidade de vida, acesso a cultura e saúde, emprego. (Professor 15)

A opinião dos professores acerca das avaliações a que são submetidas as escolas, indica que estes professores, de um modo geral, reconhecem a importância de as escolas serem avaliadas, no entanto, foi identificada uma tendência dos professores em olhar com desconfiança para os resultados destas avaliações, bem como criticarem a forma como estas avaliações são constituídas e imputadas aos alunos.

Eu acho que é fundamental para você traçar um caminho de metas, porém, como é feita essa mensuração é que questionável. É elaborado por pessoas que não estão dentro da rede municipal, que não sabem a realidade. Então as vezes a realidade de como é montado se choca com a realidade prática, do dia a dia, então eu acho que aí pega. (Professor 1)

Eu não acompanhei essas avaliações, mas eu sabia da diferenças dessas escolas porque eu estou lá, dentro delas. Eu acho essas avaliações válidas até um certo ponto. Se isso trazer benefícios para aquelas escolas que estão ruins. Porque todos ficam cientes de que aquelas escolas são ruins, as autoridades, as CREs, mas aí vão fazer o quê pra reverter essa situação? Isso sim é importante! Agora se for só para dizer que aqui é bom e lá não é, não está dizendo nada. Eu já sei disso, eu trabalho lá dentro e sinto isso. (Professor 3)

Essas avaliações não revelam a realidade não. 100% não. Mas acho que elas têm que existir sim, acho que tem que existir porque é uma forma que se tem de ver se tem alguma coisa boa ou alguma coisa ruim, pelo menos para sinalizar como estão as coisas. (Professor 16)

Eu acho que tudo isso é importante, a gente tem que estar sempre se avaliando Tanto a gente, quanto os alunos, a avaliação é importante. Só que nem sempre a maneira como elas são imposta pra gente é satisfatória. Essa ultima avaliação que a gente fez agora do município, foi um troço braçal que tivemos que fazer correção, quer dizer, algumas coisas não têm muito fundamento pra gente aqui enquanto escola, Se tivessem feito um cartão e colocado no computador, todo esse trabalho tinha sido evitado. Quer dizer, eu acho importante a avaliação sim, muito importante, mas acho que a maneira como ela é feita, como ela é imposta nem sempre é adequada pra gente. (Professor 7)

Um ponto destacado por alguns professores refere-se às dificuldades apresentadas pelos alunos em realizar as provas que avaliaram as escolas, estas dificuldades são decorrente, como relatado pelos professores, também da falta de hábito dos alunos do ensino fundamental em realizar provas de múltipla escolha. Esta indicação dos professores embora apenas sugestiva converge com o fato de as primeiras edições da Prova Brasil realizadas nas escolas públicas terem apresentado resultados bem baixos, o que vem sendo alterado nos últimos anos.

O Município do Rio não tinha o hábito de fazer prova, e agora parece que eles estão renegando o passado. Falava-se exatamente assim "prova não é um único instrumento avaliativo". Ou então: "com a prova não se mensura a amplitude dos fatores que envolvem a aprendizagem." esse tipo de coisa. E a prova foi praticamente banida, extinta, desapareceu, e agora foi retomada dessa forma. É claro que a prova tinha um valor X, mas considerava também o cotidiano, o dia-a-dia da sala de aula. (Professor 18)

Eu acho que algumas políticas na educação caem meio de pára-quedas, e a escola tem que se virar. Por exemplo, essas provas que os alunos vêm sendo submetidos como a Prova Brasil. Isso é super contraditório. Até pouco tempo a prova de múltipla escolha era vista como um demônio nas salas de aula. A própria prova como única forma de avaliação era vista como antipedagógico. Então de repente vem uma enxurrada de provas e avaliações que contrariam tudo o que falaram pra gente não fazer com nossos alunos. Essas crianças hoje não sabem mais fazer prova, eles não sabem marcar um cartão resposta e com isso muitos foram prejudicados. Eu tenho excelentes alunos que tiraram notas baixíssimas na avaliação da prova Brasil e não é porque ele não sabia a resposta não, é porque não tinha o hábito de fazer esse tipo de prova. (Professor 20)

O sentimento de ausência de voz dos professores na constituição de políticas públicas no campo da educação justifica grande parte da inquietação desses profissionais com as propostas dos governos que chegam às escolas, como as avaliações de larga escala. A fala a seguir ilustra perfeitamente o pensamento dos professores identificado nas entrevistas:

Eu sou favorável. Eu acho que o governo tem o direito de fazer isso. O problema, por exemplo, um caso concreto da atual gestão, é que é tudo pra ontem, o amanhã é como se não existisse. Então, vêm aqueles pacotões e não há diálogo, assim como dentro da escola é necessário o diálogo, acho que a política educacional traçada pelo governo também tem que ser dialogada com o professor. Há no momento uma resistência no meu ver, muito mais por conta da ausência de diálogo do que propriamente um desacordo com a questão de avaliação

externa. Pois, a gente tem que ter uma ciência de como está sendo feito e quais os objetivos disso. Se o professor tem essa consciência fica muito mais fácil trabalhar e aceitar essas mudanças. Eu sou favorável, acho que tem que fazer, mas o que isso vai resultar vai depender muito da política da prefeitura, do estado ou do governo federal. Você pode usar o dado estatístico para o bem ou pra o mal, entre aspas. Dado estatístico é neutro você que vai trabalhar e que vai estabelecer uma determinada política que pode ser benéfica ao aluno ou não, de acordo com seus interesses, com seus objetivos. (Professor 6)

Nesse sentido, entende-se que não é novidade a discussão de que para qualquer mudança efetiva na educação se faz necessária a adesão dos agentes envolvidos na mudança, sendo imprescindível a instituição de dispositivos de suporte que permitam principalmente ao professores um dos principais agentes de mudança, a possibilidade de discussão, conhecimento, abertura e flexibilidade quanto às novas propostas a fim de que se sustentem e desenvolvam adequadamente as diretrizes de mudanças. No entanto, parece que ainda continua a persistir a tentativa de se impor de forma vertical, propostas na educação, que ainda que pertinentes, esbarram na resistência daqueles que deveriam ser co-participantes conscientes de tais propostas.

Conclusão e considerações finais

Na tentativa de trazer contribuições para a compreensão das dinâmicas estabelecidas nas organizações escolares, buscou-se apreender as percepções dos professores sobre o trabalho que realizam nas escolas públicas com características bem distintas. Cabe ressaltar que mediante a complexidade de fatores que envolvem uma dada realidade escolar, aliada às limitações metodológicas desta pesquisa, não é intenção de este estudo estabelecer generalizações sobre o sistema escolar aqui analisado, sendo os dados obtidos meramente descritivos e sugestivos. Contudo, a partir das informações mapeadas é possível levantar algumas proposições relevantes, que podem ajudar a compreender melhor as interações educativas estabelecidas nas escolas em análise. A riqueza das falas, expostas aqui de forma um tanto exaustiva, proporcionam muitas reflexões sobre o quadro da desigualdade social expresso no interior do sistema escolar.

A primeira dessas reflexões corresponde à existência clara de diferenças entre os dois extremos de escolas investigadas, referente a distinções significativas na forma de gestão, perfil dos alunos, desempenho escolar, participação dos pais e satisfação dos professores nestas escolas. O enfoque dado à identificação de diferenças nestas escolas não pode ser entendido sob o pressuposto de que todas as escolas devam ser semelhantes ou corresponderem a um determinado padrão de comportamento, até porque cada instituição escolar por si só é um ambiente peculiar, naturalmente composto por grupos distintos, que permitirá a constituição de uma cultura específica a partir das relações de convívio que ali serão estabelecidas, determinando ritmos e processos coletivos conforme as necessidades e situações de aprendizagem.

O que se pretendeu foi verificar se possíveis diferenças entre escolas estabelecem algum tipo de relação com as práticas escolares ali desenvolvidas, no sentido de promover educação com equidade e qualidade a todos ou se favorecem a desigualdade social promovendo a distribuição desigual do aprendizado escolar. A identificação de diferenças entre escolas que compõem um mesmo sistema de ensino

constatada neste estudo, também já havia sido mencionada em alguns pesquisas nacionais como de Alves e Soares (2007) e Costa (2008).

Assim, nossa pesquisa trouxe contribuições no sentido de identificar que além dos professores perceberem diferenças relevantes entre as escolas do município do Rio de Janeiro, estes professores tendem a adaptar sua ação pedagógica junto aos alunos, em conformidade com as dificuldades que a escola apresenta ou com os benefícios que a instituição proporciona, podendo, contudo, estarem de alguma forma, contribuindo para a reprodução das desigualdades educativas encontradas nestas escolas.

Uma segunda proposição corresponde a um dado interessante referente ao fato de os professores embora identificarem diferenças nos aspectos intra-escolares como o clima escolar (diferenças de relacionamento com direção escolar, pais e alunos, mudança de atitude dos professores diante dos alunos, diferenças na abordagem dos conteúdos e nas formas de avaliação, uso diferenciado dos recursos escolares) e o prestígio escolar (indicação de seleção de alunos nas escolas e diferenciação nos critérios de oferta escolar) nas respectivas escolas. Estes professores tendem a não vincular as diferenças existentes nas escolas com as relações intra-escolares estabelecidas em cada instituição.

Para os entrevistados o fator que move estas diferenças entre as escolas é o perfil dos alunos em cada unidade escolar, frequentemente associado às características de interação da família com a escola e a fatores sócio-econômicos. E apesar de evidenciarem a grande importância da gestão escolar para a organização e estruturação da escola, o peso de fatores extra-escolares no discurso dos professores é, para eles, o ponto determinante para a constituição das diferenças escolares.

Assim, foi possível perceber uma tendência dos professores de eximir a escola de qualquer eventual responsabilidade na promoção destas diferenças, o que fez com que também fosse excluído do discurso dos professores qualquer tipo de relação entre as ações docentes e as características diferenciadas das escolas. O problema desta perspectiva é que ao imputar os problemas enfrentados pela escola a fatores

exclusivamente externos, o professor se isenta de qualquer possibilidade concreta de atuação no sentido de favorecer as escolas com maiores dificuldades.

Nóvoa (1999) ao discutir os desafios da profissão docente nos dias atuais afirma:

Os professores não podem refugiar-se numa atitude “defensiva”, têm de estar preparados para enfrentar as interpelações dos seus alunos. A definição da consciência e da responsabilidade profissional não se esgota no ato técnico de ensinar e prolonga-se no ato formativo de educar. (pág. 19)

A importância da ação do professor junto aos alunos nas escolas não pode ser ignorada, tendo em vista um número cada vez mais crescente de estudos que indicam que a escola, e particularmente o professor, através da gestão de sua turma e do seu ensino, influencia de forma significativa a aprendizagem dos alunos, o que pressupõe que melhorando as práticas pedagógicas, pode-se contribuir para melhorar o desenvolvimento escolar dos alunos. Assim, é fundamental o professor compreender que as práticas escolares possuem um grau de influência importante no sucesso escolar dos alunos, particularmente junto àqueles oriundos de estratos sócio-econômicos baixos.

Um terceiro aspecto relevante corresponde à espontaneidade apresentada pelos professores, nos relatos, ao descreverem as mudanças de atitudes e a mudanças de expectativas de acordo com o perfil dos alunos e escolas. Foi possível observar que os professores sentiam-se perfeitamente à vontade em descrever as diferenças de atitudes que estabelecem no cotidiano das escolas. Podemos nos arriscar a deduzir que esta constatação represente o reflexo do entendimento coletivo apresentado pelos professores de que as dificuldades enfrentadas por eles estão num âmbito que transcende a ação da escola, e que eles agem em conformidade com a lógica de um sistema que impõe a eles uma determinada ação e conduta, o que contribuiria para configurar o tom de naturalização das diferenças e necessidade de mudança de atitudes destes professores nas diferentes escolas. A resposta dada acerca do que achavam das diferenças entre as escolas reforça esta suposição, como vemos a seguir:

Eu vejo uma diferença natural... (Professor 12)

Infelizmente estas diferenças fazem parte da realidade da educação que a gente enfrenta, a educação precisa ser mais valorizada pela sociedade. (Professor 13)

Eu acho que essas diferenças sempre existiram e sempre vai existir, porque tem grupos de alunos que simplesmente não aprendem, não querem aprender. (Professor 16)

A tendência à naturalização dos problemas enfrentados pela escola e a maneira isolada desta escola encarar as dificuldades, podem estar sinalizando a fraqueza da escola em enfrentar os dilemas que a ela foram impostos nas últimas décadas. Atitudes isoladas e divergentes que as escolas e professores assumem diante dos problemas e as dificuldades em trabalhar com um grande contingente de alunos heterogêneos, sugerem dentre outros fatores, deficiência na preparação destes profissionais da educação para lidar com uma escola de massa que tomou para si responsabilidades e metas talvez acima de sua capacidade de ação efetiva.

A demanda escolar aumentou e apresenta necessidades em ritmo muito além do que a escola vem conseguindo acompanhar. No entanto, o investimento na formação e capacitação dos agentes educativos, não pode ser entendido como único meio de viabilizar a superação das dificuldades enfrentadas pela escola. O foco apenas nesta perspectiva pode acabar obscurecendo a identificação e busca de estratégias mais amplas que também contribuiriam para a superação de problemas mais substantivos que as escolas se defrontam. Torna-se, portanto fundamental, dentre outras centenas de medidas, o investimento na melhoria de qualidade do ambiente escolar e o reconhecimento de que a instituição e seus sujeitos devam ser ouvidos e valorizados enquanto agentes fundamentais de qualquer perspectiva de melhoria educativa.

Não pretendemos, aqui, todavia, martirizar ou responsabilizar concentradamente o professorado pelo quadro desigual observado. Afinal, conforme a sociologia da educação tão fartamente já demonstrou, os fatores extra-escolares são, de fato, bem mais fortes na explicação das diferenças de desempenho e trajetória escolar de alunos, em todos os sistemas educacionais pesquisados. Nossos professores parecem de alguma forma compartilhar dessa percepção, ainda que de forma não teorizada. A preocupação maior é quanto à tendência observada de naturalização das diferenças e ao correspondente senso de impotência diante do quadro. Há, porém, a ressalva de que,

também conforme a literatura sobre efeito-escola e efetividade escolar apontam, ainda que presentes no plano individual, os elementos para ruptura do quadro observado demandam lógicas de ação coletiva eficazes e, sobretudo, políticas públicas atentas ao problema. Não parece ser casual que os ambientes escolares típicos dos “círculos virtuosos” sejam raros no contexto estudado – escolas públicas “comuns” - dependendo mais da existência ocasional, não planejada, de algum tipo de liderança carismática ou de fortes mecanismos de segregação social. (Costa, 2009)

Por fim podemos encerrar destacando a imponente da complexidade que envolve a ação educativa e os altos níveis de imprevisibilidade que a caracterizam, fatores estes que se acentuam diante dos dilemas que a escola contemporânea enfrenta, oriundos de uma escola que conseguiu abarcar crianças de todas as origens sociais e culturais. O que torna emergente a necessidade cada vez maior de conhecermos e enfrentarmos os desafios que esta realidade educativa impõe.

Verifica-se assim a necessidade de estudos mais aprofundados sobre o cotidiano das escolas e do trabalho docente, com o objetivo de contribuir para a compreensão de como nossas escolas podem ajudar a favorecer a permanência e aprendizagem dos alunos, independente do peso indiscutível das características sociais, econômicas e culturais que carregam, a fim de ser possível o estabelecimento de discussões pertinentes sobre políticas públicas adequadas em prol do fortalecimento das instituições escolares e do exercício profissional dos professores.

Referências Bibliográficas

ALBERNAZ, A. FERREIRA, F. e FRANCO, C. **Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro**. Pesquisa e Planejamento Econômico, v.32, n.3. Rio de Janeiro, IPEA, 2002.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. **Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos**. Educação em Revista nº 45 Belo Horizonte, Jun 2007.

ANDERSON, Carolyn S. **The search for School Climate: A Review of the Research**. Review of education Research. Vol. 52; N. 3; P. 368-420; 1982.

AQUINO, Julio Groppa. **A indisciplina e a escola atual**. Rev. Fac. Educ. vol.24 n.2 São Paulo July/Dec., 1998.

ARMOR, D. J. **School and family effects on black and white achievement: a reexamination of the USOE data**. In: MOYNIHAN, D. P. (Ed.). On equality of educations opportunity. New York: Vintage Books, p.168-229, 1972.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins ; MENDES, B. M. M. **Profissão docente: organização histórica do processo pedagógico**. In: IBIAPINA, I. M. L. M.; CARVALHO, M. V. C.. (Org.). A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas. Teresina: Edufpi, v. 2, p. 97-106, 2007.

BARBOSA, M. E. F. e FERNANDES, C. **A Escola Brasileira Faz Diferença? Uma investigação dos Efeitos da Escola na Proficiência em Matemática dos alunos da 4ª série**. In: C. FRANCO (org.), Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação. Porto Alegre, Artmed, 2001.

BAUDELLOT, C., e ESTABELET, R., **L'école capitaliste en France**, Paris, Maspero, 1971.

BOURDIEU, Pierre and PASSERON, Jean Claude. **Reproduction**. In Education, Society and Culture. London: SAGE Publications, 1977.

_____. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BILHIM, José Faria: **Teoria organizacional – Estruturas e pessoas**. Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 1996.

BOWLES and GINTIS. I. Q. **In the U.S. Class Structure**. Social Policy 3: 65-96, 1972.

BRANDÃO, Zaia. **Fluxos escolares e efeitos agregados pelas escolas**. Em Aberto, Brasília, v.17, n.71, p. 41-48, jan. 2000.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Disponível em: www.inep.gov.br/basica/saeb/prova_brasil Acesso em: 10 fev 2009.

_____. LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm Acesso em: 10 fev 2009.

_____. Ministério da Educação/INEP. Resultados do SAEB 2003. (Versão preliminar). Brasília, DF, jun. 2004.

BRESSOUX, Pascal. **As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor.** Educação em Revista. Belo horizonte: n.º 38, p.17-88, dez. 2003

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. (orgs.) **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias.** Belo Horizonte. Editora UFMG, 2008.

BROOKOVER, W. B. **School Social Systems and Student Achievement: Schools Can Make a Difference.** New York: Praeger Publishers, 1979.

_____. Elementary school social climate and school achievement. American Educational Research Journal, 15, 301-318, 1979.

BRUNET, L. **Clima de trabalho e eficácia da escola.** In: NÓVOA, A. (Coord.). As organizações escolares em análise. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.123-140.

CARVALHO, LAERTE R. **A educação e sua periodização.** Revista brasileira de história da educação nº 2 jul./dez. 2001.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade.** Brasília, DF: Plano, 2002.

CASTANHO, S. E. M. . **A institucionalização escolar entre 1879 e 1930.** Série-Estudos (UCDB) v. 25, p. 43-56, 2008

CASTRO, Cláudio de Moura. Disponível em: www.bovespa.com.br/InstSites/RevistaBovespa/100/Pensando.shtml. Acesso em 25/10/2009.

CERDEIRA, D. G. S. **Mapeando o Perfil Docente de Escolas de Prestígio: Uma Contribuição Para a Compreensão do Sucesso Escolar.** Dissertação de Mestrado; Departamento de Educação, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2008.

CHAMBEL, Maria José, e CURRAL, Luís: **Psicossociologia das Organizações.** Lisboa, Texto Editora 1998.

COHEN, E. G. **Equitable Classrooms in a Changing Society.** In: HALLINAN, M. T. (Ed.). Handbook of the Sociology of Education. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2000. p. 265-284.

COHEN, J. **Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being.** Harvard Educational Review, Vol. 76, nº 2, Summer, pg 201-237, 2006.

COSTA, M. ; KOSLINSKI, M. C. . **Prestígio escolar e composição de turmas - explorando a hierarquia em redes escolares.** Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, p. 305-330, 2008.

COSTA, M. ; KOSLINSKI, Mariane C . **Competing for public schools in Rio de Janeiro reflexions on a hidden quasimarket.** In: Penser les marches scolaires, Genebra. Penser les marches scolaires. Genebra : Rappe Université de Genève, 2009. p. 1-22.

COSTA, Márcio. **As Escolhidas – compreendendo as escolas de alto prestígio da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro.** Projeto de Pesquisa submetido ao CNPq: Gesed – Grupo de Estudo dos Sistemas Educacionais, UFRJ, 2005.

_____. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. Rev. Bras. Educ. Vol.13 nº 39 Rio de Janeiro Set./Dez. 2008.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação.** Petrópolis: Vozes, 1995 (Ciências Sociais da Educação).

CUNHA, M. B. **Clima Escolar em Foco: um estudo sobre a cultura interna de instituições de ensino de alto e baixo prestígio.** Monografia de fim de curso; Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro. 2008.

DELAMONT, Sara. **Interação na sala de aula.** Lisboa: Livros Horizonte, 1987.

DIAS, Rosanne Evangelista. LOPES, Alice Casimiro. **Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo.** Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003 .

DUBET, F. **Democratização escolar e justiça da escola.** Santa Maria, v. 33, n.3, p. 381-394, set./dez, 2008. Disponível em: www.ufsm.br/revistaeducacao . Acesso em 10/09/2009.

_____. O que é uma escola justa? Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

FARIA FILHO, L. M. **Processo de escolarização no Brasil: algumas considerações e perspectivas de pesquisa.** In: MENEZES, M. C. (Org.). Educação, memória, história: possibilidades, leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FAUCONNET, Paul: **Educação e sociologia.** São Paulo, Melhoramentos, 1973.

FERRÃO, M.E., BELTRÃO, K., BARBOSA, M.L., SANTOS, D.. **Aluno repetente: perfil, condições de escolarização e identificação dos fatores sociais. Relatório técnico.** Brasília: INEP/MEC, 2002.

FINNAN, C., SCHNEPEL, K. & ANDERSON, L.. **Powerful learning environments: the critical link between school and classroom cultures.** Journal of Education for Students Placed At Risk, 391-418, 2003.

FRANCO, C. O SAEB: **Potencialidades, problemas e desafios.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 17, p. 127-133, 2001.

FRANCO, C., ORTIGAO, M. I., ALBERNAZ, A., BONAMINO, A., AGUIAR, G., ALVES, F., SATYRO, N.. **Eficacia Escolar en Brasil: Investigando Prácticas y Políticas Escolares Moderadoras de Desigualdades Educativas.** In: Santiago Cueto.(Org.). Educación y brechas de equidad en América Latina. Santiago: Preal, 2006.

FRANCO, Creso et al. **Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, nº 55, p. 277-298, abr./jun. 2007.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho D'água, 1993.

GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica** In PIMENTA, Selma Garrido, e GHEDIN, Evandro: Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez Editora, 2002.

GHAITH, G.. **The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate.** Educational Researcher, 83-93, 2003.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GOLDSTEIN, H. and Woodhouse, G.. **School effectiveness research and Educational Policy.** Oxford, Review of Education,v.26,p.353-363, 2000.

GOLDSTEIN, H.. **Methods in school effectiveness research.** School Effectiveness and School Improvement, 8: 369-395, 1997.

GOMES CARVALHO, R. G.: **Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria** In Revista Iberoamericana de Educación, n.º 39/2, 2006. Disponível em www.rieoei.org/1434.htm. Acesso em 15/06/2009.

GOMES,C. A.. **A Escola de Qualidade para Todos: Abrindo as Camadas da Cebola.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 281-306, jul./set, 2005.

GRAY, J., JESSON,D., REYNOLDS, D.. **The Challenges of School Improvement: Preparing for the Long Hau.** In Gray,J. et al (Ed.). Merging Traditions: The Future of Research on School Effectiveness and School Improvement, London: Cassell, 1996.

HALPIN, A. V. & CROFT, D. B. **The organizational climate of schools.** Chicago, University of Chicago, 1963.

HANUSHEK, E. A. et al., **The market for teacher quality**. NBER Working Paper Series, February, 11154, 2005.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudanças: o trabalho e a cultura dos professores na Idade pós- moderna**. Lisboa: Mac Graw-Hill, 1998.

HILL, P. e Rowe, K.. **Multilevel modelling of school effectiveness research**. International Congress for School Effectiveness and Improvement, Melbourne, 1994.

HOPKINS, D., Ainscow, M. and West, M.. **School Improvement in an Era of Change**. London: Cassell, 1994.

JENCKS, C. S., et al. **Inequality: A Reassessment of the Effect of the Family and Schooling in America**. New York: Basic Books, 1972.

JENSEN, A. R. **How much can we boost I.Q. and scholastic achievement?** Harvard Educational Review, 39, p. 1-123, 1969.

KELLY, A.. **O currículo: teoria e prática**. S. Paulo: Harbra, 1980.

KOEHLER, Sonia Maria Ferreira; MORAES., D. M. . **Clima escolar e incivildades nas relações entre iguais**. In: V Mostra de Produção Científica, 2005, Unisal Lorena.

LELIS, Isabel. **Profissão docente: uma rede de histórias**. Revista Brasileira de Educação. Campinas-SP: ANPED/ Autores Associados, n.º 17, 2001.

LIMA, Licínio C. Planos. **A Escola como organização e a participação na organização escolar**. 2ª ed. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1998.

LIMA, Súsi M. Barcelos. ALBANO, Adriana Gaffrée Burns. **Um estudo sobre clima e cultura organizacional na concepção de diferentes autores**. Rev. CCEI - URCAMP, v.6, n.10, p. 33-40 - ago., 2002.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes; CNTE, 1997.

LUYTEN, H. **The size of school effects compared to teacher effects: an overview of the research literature**. School effectiveness and school improvement, 14: 31-51, 2003.

MACIEL, L. et al. **A educação brasileira no período pombalino**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006

MAFRA, Leila de Alvarenga. **A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em reconstrução**. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira. Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.109-136.

PAUL, Jean-Jacques. BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. **Qualidade docente e eficácia escolar**. O Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 20, nº1, 2008.

Ministério da Educação e Cultura, 2009. Disponível em:
www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf. Acesso em 15/06/2009.

MAGRONE, E. **O impacto da massificação do ensino sobre a autoridade profissional da docência**. In: XII Congresso Brasileiro de Sociologia, 2005, Belo Horizonte. O Impacto da Massificação do Ensino sobre a Autoridade Profissional da Docência, 2005.

MELLA, O. et al. **Qualitative study of schools with outstanding results in seven Latin American countries**. Santiago, Chile: UNESCO, Latin American Laboratory for Assessment of the Quality of Education, 2002.

MENDONÇA, R.S.P. (Docente): **O Mercado de Trabalho para Professores no Brasil**. Anais do IX Encontro Nacional de Economia/ANPEC; 2001.

MORTIMORE, Peter. et al. **School Matters. The Junior Years**. Wells, Somerset: Open Books, 1988.

_____. Can Effective Schools Compensate for Society? In: HALSEY; LAUDER; BROWN and WELLS. Education – Culture, Economy and Society. Oxford University Press: New York, 1988.

_____. The nature and findings of school effectiveness research in primary sector. In: RIDDELL, S. e PECK, E. (orgs) School effectiveness research: its message for school improvement. Londres: HMSO, 1991.

NEVES, Angela Cunha, EIDELMAN, Jacqueline, ZAGEFKA, Polymnia. **Tendências da pesquisa em sociologia da educação na França: 1975 – 1983**. In: FORQUIN, Jean Claude (org). . Sociologia da educação: dez anos de pesquisas. Petrópolis: Vozes, 1995.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. **A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 78, p. 15-36, 2002.

NORONHA, M.M.B. **Condições do exercício profissional da professora e os seus possíveis efeitos sobre a saúde: estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros**. Minas Gerais. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

NÓVOA, Antônio. **Novas Características do Professor**. Diário na Escola – Santo André , parceria com a Secretaria de Educação e Formação Profissional de Santo André. Coordenação pedagógica – Luciana Hubner Edição – James Capelli Diagramação – Anderson Lucena e Éder Marini. Jul. 2004.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.

_____. *As organizações escolares em análise*. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

_____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p.109-139, 1991.

_____. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, Antonio (org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2005, p.15-43.

O GLOBO ONLINE. Disponível em: <http://moglobo.globo.com/blogs/blog.asp?blg=/blogs/megazine//@208903>. Acesso em 3/08/2009.

OLIVEIRA, D.A. **As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, J.H.B. **Interpretação diferencial das expectativas na escola**. Universidade do Porto. *Jornal de Psicologia*, 1988, 7,3,18-32.

OLIVEIRA, J.M. **Custo efetividade de políticas de redução do tamanho da classe e ampliação da jornada escolar**. *Revista FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS*, Nº 336 /Setembro, 2008, pág.15-22.

PEDROSA, G. S. ROCHA, M. S. P. M. L. **Notas etnográficas sobre a desigualdade educacional brasileira**. *Educ. Soc.* v.29 nº 103 Campinas maio/ago, 2008.

PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIRES,C.M.C. **Currículos de Matemática: da organização linear à idéia de rede**. São Paulo: FTD, 2000.

PORTAL DO ESTADÃO. Disponível em : <http://www.cenpec.org.br/modules/news/article.php?storyid=830>. Acesso em 28/07/2009.

QUEIROZ, Maria Isaura P. de. **Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”**. In: *Experimentos com histórias devida: Itália-Brasil*. Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais. São Paulo: Vértice, 1988, p. 14-43.

REIMERS, Fernando. **Perspectives in the Study of Educational Opportunity**. In: *Unequal Schools, Unequal Chances – the challenges to equal opportunity in the Americas*. Harvard University Press: Cambridge, 2000.

ROSENTHAL, R. ; JACOBSON, L., **Pygmalion à L'École.Succès ou Échec Scolaire? Un Facteur Important**. Le Prèjugé du Maître, Ed. Casterman, Paris, 1971.

SACRISTÁN, J. GIMENO. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAMMONS, P., Hillman, J. Mortimore, P.. **Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research.** London: Office for Standards in Education (OFSTED), 1995.

SAMMONS, P. **Key Characteristics of Effective Schools.** In: School Effectiveness: Coming of Age in the Twenty-First Century, Lisse, Swets and Zeitlinger. p.183-231, 1999.

SANTOS, Ademir. **Avaliação do clima organizacional na escola: um estudo exploratório.** Dissertação de Mestrado. Universidade São Francisco – Psicologia, 2001.

SAUNDERS, L.. **A brief history of educational “value added”: how did we get to where we are?.** School effectiveness and school improvement, 10: 233-256, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Desafios da Construção de um Sistema Nacional articulado de Educação.** Trab. Educ. Saúde, v. 6 n. 2, p. 213-231, jul./out. 2008.

_____. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33ª ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHEERENS, J. **Improving school effectiveness.** Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning, 2000.

SCHEERENS, J.; BOSKER, R. **The foundations of educational effectiveness.** Oxford: Pergamon, 1997.

SCHEIN, Edgar: **Organizational Culture.** In American Psychologist, vol. 45, 2, pp. 109-119, 1990.

SEGURA, Daiane Roberta Basso Fernandes. **Clima Organizacional Escolar: implicações para o desenvolvimento profissional docente.** Biblioteca Depositária: UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara 1v. 174p. Mestrado. Universidade Est.Paulista Júlio De Mesquita Filho/Araraquara - Educação Escolar, 2007.

SILVA. J. M. A. P.; BRIS, M. M. **Clima de Trabalho uma Proposta de Análise da Organização Escolar: revisão teórica.** EDUCAÇÃO: Teoria e Prática - vol. 10, nº 18, jan.-jun.-2002 e nº 19, p. 24-30, jul.-dez.-2002.

SILVA, Kleuton Izidio Brandão. **Cultura e clima organizacional.** Posead, Brasília-DF, 2007. p.1-43.

SOARES, J. F., CESAR, C. C. e MAMBRINI, J. **Determinantes de desempenho dos alunos do ensino básico Brasileiro: Evidências do SAEB de 1997.** In: C. FRANCO (org.) Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação, Porto Alegre, Artmed, 2001. p.121-153.

STEWART, A. **A critique of school climate: what it is? How it can be improved and some general recommendations.** In The Journal of Educational Administration, n° 2 (17), 1979.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores.** Revista Brasileira de Educação, n. 14, mai/jun/jul/ago de 2000 (Número Especial – 500 anos de educação escolar), p. 61-88.

TARDIF, M. et al. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade.** Campinas: v. 21, n. 73, p. 209-244, dez.2000.

TEIXEIRA SOARES, Á. **O Marquês de Pombal.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1961.

TORRECILLA, F.J.M. **Um panorama da pesquisa ibero-americana sobre eficácia escolar.** Revista Eletrônica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación, v.1, n.1, 2003.

TORRES, L. L. **Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.49, p. 435-451, out./dez. 2005.

UNESCO. Fundo das Nações Unidas para a Educação e Cultura. **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.** Pesquisa Nacional. Ed. Moderna, 2004.

VALA, J. MONTEIRO M. B., LIMA, M.L. **Culturas organizacionais: uma metáfora à procura de teorias.** Análise Social, 1988.

WILLIAMS, R. **Cultura.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

ANEXO

Roteiro de entrevista com professores

- 1) Identificação e caracterização (nome, formação, tempo de docência, tempo no município).
- 2) Primeiro, vamos falar um pouco de sua experiência docente. Escolas em que lecionou, escolas em que leciona, etc.
- 3) Trabalha em duas escolas municipais que ocupam posições bem distintas na classificação da Prova Brasil e do IDEB. Percebe diferenças entre elas? Que diferenças?
- 4) Percebe diferenças nítidas no rendimento dos alunos? Caso sim, a que atribui?
- 5) Você acha que modifica suas atitudes, suas práticas docentes, em função das diferenças entre as escolas?
- 6) As turmas são muito diferenciadas nessas escolas? Em que aspectos? E os professores? Como você acha que eles se adaptam às diferenças entre escolas?
- 7) O que você acha dessas diferenças entre as escolas? Como você vê essas diferenças?
- 8) O que você acha que poderia alterar essas diferenças entre as escolas, em especial na escola mais fraca?
- 9) Comparando com outras escolas em que já trabalhou ou trabalha, como você situa essas escolas municipais em questão?
 - 9.1) são consideradas destaque negativo/positivo
 - 9.2) apresentam pouca/pequena demanda
- 10) Só para reafirmar, qual ou quais seriam os fatores realmente mais importantes, decisivos, que fazem a diferença entre as escolas públicas que você conhece?
- 11) Você cria expectativas diferentes em relação aos alunos dessas escolas?
- 12) Você acha que a Secretaria de Educação ou as CRE's tratam muito diferenciadamente essas escolas?
- 13) O que você pensa sobre as políticas de avaliação externa que revelam essas diferenças?