

POLÍTICAS EDUCATIVAS, EFICÁCIA E MELHORIA DAS ESCOLAS



ORGANIZAÇÃO

Isabel Fialho

José Verdasca

Marília Cid

Marília Favinha

POLÍTICAS EDUCATIVAS, EFICÁCIA E MELHORIA DAS ESCOLAS

Organização

Isabel Fialho, José Verdasca, Marília Cid, Marília Favinha

FICHA TÉCNICA

© dos autores

Título: POLÍTICAS EDUCATIVAS, EFICÁCIA E MELHORIA DAS ESCOLAS

Organização: Isabel Fialho, José Verdasca, Marília Cid, Marília Favinha

Autores: Agostinho Arranca; Ana Paula Correia; Andreia dos Santos Gouveia; Andreia Gouveia; António Neto-Mendes; Carla Rezende Gomes; Carlos Barreira; Carlos Manuel Gonçalves; Carlos Novais Gonçalves; Christiane Stevão; Cidália Gonçalves; Conceição Leal da Costa; Constança Biscaia; Cynthia Martínez-Garrido; David Beirante; Diamantino Guerreiro; Ernesto Candeias Martins; F. Javier Murillo; Fernando Tavares Junior; Flávia Werle; Isabel Fialho; Jana Kantorova; Jorge Adelino Costa; José Verdasca; Josiane Silva; Joyce Lourenço; Júlio Romero; Júlio Gomes Almeida; Kantorová Jana; Kátia Canguçu; Larissa Frossard; Letícia Teixeira; Lígia Trevisan; Luiz Vicente Fonseca Ribeiro; Manuel Dinis Cabeça; Maria Vasconcelos; Maria da Graça Bidarra; Maria José Silvestre; Maria Piedade Vaz-Rebello; Marília Cid; Patrícia Castanheira; Reyes Hernández-Castilla; Rosel Bolivar Ruano; Sandra Figueiredo; Skopalová Jitka; Tânia Azevedo; Valentim Alferes; Virgínio Sá

Revisão de texto: Almerindo Janela Afonso, António Bolívar, António Neto, Bert Creemers, Carlinda Leite, José Bravo Nico, Maria José Silvestre, Isabel Fialho, Marília Cid, Marília Favinha, Jorge Pinto, Luís Sebastião, Luísa Grácio, Natércio Afonso, Olga Magalhães

Design e Paginação: Hélio Salgueiro

Edição: Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora (CIEP-UE)

ISBN: 978-989-8339-20-1

Web: www.peeme.uevora.pt

outubro de 2014

Reservados todos os direitos de publicação total ou parcial por

Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO	7
PRESENTACIÓN	9
PRESENTATION	11

INDISCIPLINA E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

UM PERCURSO CURRICULAR ALTERNATIVO. A AÇÃO BIOPEDAGÓGICA DA DIFERENCIAÇÃO EDUCATIVA <i>Manuel Dinis Cabeça</i>	15
DIVERSIDADE DE GÊNERO E PRÁTICA PEDAGÓGICA. CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONTEXTO BRASILEIRO <i>Carla Rezende Gomes</i>	31
VERIFICAÇÃO DA INDISCIPLINA NA SALA DE AULA <i>Carlos Manuel Gonçalves</i>	49
INTERVENÇÃO ESCOLAR NO 1.º CICLO CEB. ANIMAR O RECREIO PREVENINDO ATOS AGRESSIVOS E INDISCIPLINARES <i>Ernesto Candeias Martins</i>	63
O COMPORTAMENTO INDISCIPLINAR DOS ALUNOS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM SALA DE AULA (ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA URBANA DE CASTELO BRANCO) <i>Ernesto Candeias Martins & Leticia Teixeira</i>	81

AVALIAÇÃO DE ESCOLAS

EFEITOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS NOS RESULTADOS ESCOLARES E NA QUALIDADE DO SERVIÇO EDUCATIVO PRESTADO <i>Maria José Silvestre, Isabel Fialho & Marília Cid</i>	103
AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: A CONSTRUÇÃO DE INDICADORES QUE POSSIBILITEM O DIÁLOGO COM AS AVALIAÇÕES EXTERNAS <i>Júlio Gomes Almeida</i>	119
MELHORIA DAS ESCOLAS EM PORTUGAL. ANÁLISE DO DESEMPENHO NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO EXTERNA <i>Carlos Barreira, Maria da Graça Bidarra, Maria Piedade Vaz-Rebello & Valentim Alferes</i>	133
A AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS: DOS CONSTRANGIMENTOS À MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO <i>Ana Paula Correia, Isabel Fialho & Virgínio Sá</i>	147
SATISFAÇÃO DA COMUNIDADE EDUCATIVA VERSUS QUALIDADE NAS ESCOLAS <i>Carlos Novais Gonçalves</i>	165
LÍDERES ESCOLARES E QUALIDADE EDUCATIVA: SERÁ QUE A LIDERANÇA FAZ A DIFERENÇA? <i>Patrícia Castanheira</i>	183

POLÍTICAS EDUCATIVAS, LIDERANÇA E EFICÁCIA

AS METÁFORAS NOS DISCURSOS SOBRE LIDERANÇA EM CONTEXTO ESCOLAR: INCURSÃO EXPLORATÓRIA <i>Jorge Adelino Costa, Cidália Gonçalves & Sandra Figueiredo</i>	201
GÊNERO E LIDERANÇA EDUCACIONAL: NAS ENCRUZILHADAS DA DESIGUALDADE <i>Cidália Gonçalves & Patrícia Castanheira</i>	217
INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, INEVITABILIDADE OU ESTRATÉGIA? <i>Agostinho Arranca</i>	235
CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA AUTONOMIA E GOVERNANÇA <i>Maria Celi Vasconcelos</i>	253
INSTITUCIONALIZAÇÃO DE PROPOSTAS CONSTRUÍDAS LOCALMENTE: ANÁLISE DE POLÍTICAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO, RIO GRANDE DO SUL, BRASIL <i>Flávia Werle</i>	273
DEONTOLOGIA DOCENTE: RESPONSABILIDADE OU JUSTIÇA? DILEMAS E CONTROVÉRSIAS DA PROFISSÃO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA DA MODERNIDADE. <i>David Beirante</i>	289

POLÍTICAS EDUCATIVAS, SUCESSO E INSUCESSO ESCOLAR

EXAMES NACIONAIS, APOIOS PEDAGÓGICOS E EXPLICAÇÕES: A COMPLEXA CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS ESCOLARES EM PORTUGA – APRESENTAÇÃO DE UM PROJETO DE DOUTORAMENTO EM CURSO <i>Andreia Gouveia & António Neto-Mendes</i>	309
RESULTADOS DE AVALIAÇÕES EXTERNAS: PERCEPÇÕES E USOS DAS EQUIPES GESTORAS DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS <i>Larissa Frossard</i>	327
ESTUDIO MULTINIVEL SOBRE EL IMPACTO DE LA EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMARIA EN ESPAÑA. Estudo multinível sobre o impacto da avaliação de alunos em Espanha <i>Cynthia Martínez-Garrido & Reyes Hernández-Castilla</i>	347
O PERFIL DE LEITOR DOS ALUNOS DO 5EF DA REDE PÚBLICA DE MINAS GERAIS: OS GÊNEROS TEXTUAIS UTILIZADOS NO SIMAVE/PROEB 2012 <i>Josiane Silva</i>	365
A PROMOÇÃO DO SUCESSO E MELHORIA DO SUCESSO ESCOLAR COM RECURSO AO MODELO TURMAMAI: RESULTADOS PARCIAIS DE UM ESTUDO EM DUAS ESCOLAS DO ALENTEJO <i>Diamantino Guerreiro & José Verdasca</i>	385
A OFERTA DE EXPLICAÇÕES EM EMPRESAS DE LISBOA, SEUL, BRASÍLIA, OTAVA E MAPUTO NA PERSPETIVA DOS SEUS GESTORES <i>Andreia Gouveia, António Neto-Mendes & Jorge Adelino Costa</i>	407
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EFICÁCIA: O CASO DO CEARÁ/BRA <i>Luiz Ribeiro, Fernando Tavares Junior & Joyce Lourenço</i>	427

AVALIAÇÃO DOS CURSOS PROFISSIONALIZANTES DE NÍVEL MÉDIO OFERECIDOS PELOS COLÉGIOS TÉCNICOS VINCULADOS À UNESP	449
<i>Christiane Stevão, Lígia Trevisan & Tânia Azevedo</i>	

CULTURA ESCOLAR E EFICÁCIA PEDAGÓGICA

DESAFIOS AO DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DO SEU TRABALHO: VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS PELA VOZ DE "ANA"	465
<i>Conceição Leal da Costa</i> <i>Constança Biscaia</i>	
REPENSAR LAS ESCUELAS: COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE	491
<i>Rosel Bolívar Ruano</i>	
¿CÓMO SON LAS ESCUELAS DONDE LOS NIÑOS NO APRENDEN? UN ESTUDIO DE CASOS	509
<i>Reyes Hernández-Castilla, F. Javier Murillo & Cynthia Martínez-Garrido</i>	
ESTUDOS DO CLIMA ESCOLAR COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS	521
<i>Kátia Canguçu & Júlio Romero</i>	
DEVELOPMENT OF A TOOL FOR EXAMINING OF SCHOOL CLIMATE AT SECONDARY VOCATIONAL SCHOOLS AND VOCATIONAL SCHOOLS IN THE CZECH REPUBLIC	543
<i>Jana Kantorova</i>	
MANAGEMENT AND ORGANIZATIONAL CLIMATE OF TEACHER TRAINING FACULTIES IN THE CZECH REPUBLIC	565
<i>Kantorová Jana & Skopalová Jitka</i>	

APRESENTAÇÃO

O CONGRESSO INTERNACIONAL "POLÍTICAS EDUCATIVAS, EFICÁCIA E MELHORIA DAS ESCOLAS" surgiu no âmbito de uma área de investigação que emergiu, no Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-UÉ), a partir do trabalho de acompanhamento científico do Projeto TurmaMais, por conseguinte, integrou o V SEMINÁRIO NACIONAL DO PROJETO TURMAMAIS. Tratou-se de um evento que reuniu investigadores, académicos, estudantes e profissionais da área da educação constituindo uma oportunidade privilegiada para a divulgação de pesquisas e de estudos, para a troca de experiências, debate de ideias e reflexão sobre questões organizacionais e pedagógicas no campo da eficácia e melhoria das escolas.

O movimento das escolas eficazes trouxe importantes contributos ao desenvolvimento da escola e conduziu à identificação de fatores que ajudam à compreensão dos processos que se desenvolvem no seu interior lançando pistas de orientação, motivando e implicando professores e atores escolares na implementação de desafios de superação e melhoria escolar constante.

O conhecimento das práticas que as escolas desenvolvem, a compreensão e análise dos modos como trabalham e se organizam pedagógica e curricularmente, faz desse conhecimento - um conhecimento contextualizado -, e da sua gestão um recurso central que não serve apenas para informar mas que é ele próprio passível de ser usado pelas escolas como instrumento de governação.

No contexto português, são vários os programas e medidas de política educativa onde no quadro de diferentes iniciativas e parcerias institucionais as questões da equidade, eficiência e qualidade educativas constituem o foco da ação nas escolas e em que, de algum modo, com maior ou menor grau de formalização e flexibilidade, a contratualização de metas e objetivos e a fixação de benchmarks constituem referentes orientadores e estruturantes das dinâmicas escolares pelos desafios que lançam face a prioridades e resultados, tecnologia organizacional, didática e avaliativa e envolvimento vinculatorio e corresponsabilizante de atores escolares (contratos de autonomia, escolas TEIP2 e TEIP3, programa Mais Sucesso Escolar, rede de escolas ESCXEL, rede de escolas EPIS).

Os processos de melhoria eficaz das escolas requerem a naturalização de práticas escolares inovadoras e constituem um dos motores da transformação das organizações escolares e dos espaços em que a educação se desenvolve. Importa perceber, através da partilha da investigação neste domínio, o que têm sido e podem ser os contributos da investigação e das vivências escolares experienciadas por dirigentes escolares, docentes, paradocentes e outros atores na construção de uma visão prospetiva das políticas educacionais direcionadas ao desenvolvimento e melhoria eficaz da escola.

PRESENTACIÓN

El congreso internacional “Políticas Educativas, eficacia y mejora de las escuelas” surgió en el ámbito de un área de investigación que ha emergido, en el Centro de Investigación en Educación y Psicología de la Universidad de Évora (CIEP-UÉ), a partir del trabajo de acompañamiento científico del Proyecto TurmaMais e integró el V SEMINARIO NACIONAL DEL PROYECTO TURMAMAIS. Este fue un evento que reunió investigadores, académicos, estudiantes y profesionales del área de la educación, siendo una oportunidad privilegiada para la divulgación de pesquisas y de estudios, para intercambio de experiencias, debate de ideas y reflexión sobre cuestiones organizacionales y pedagógicas en el campo de la eficacia y mejora de las escuelas.

El movimiento de las escuelas eficaces ha traído una importante contribución al desarrollo de la escuela y ha conducido a la identificación de factores que ayudan a la comprensión de los procesos que se desarrollan en su interior lanzando pistas de orientación, motivando e implicando profesores y actores escolares en la implementación de desafíos de superación y mejora escolar constantes.

El conocimiento de las practicas que las escuelas desarrollan, la comprensión y análisis de los modos como trabajan y se organizan pedagógica y curricularmente, hace de ese conocimiento – un conocimiento contextualizado -, y de su gestión un recurso central que no sirve sólo para informar pero que puede ser utilizado por las escuelas como instrumento de gobernación.

En el contexto portugués, son varios los programas y medidas de política educativa donde en el ámbito de diferentes iniciativas y parecerías institucionales las cuestiones de equidad, eficiencia y calidad educativas constituyen el foco de la acción en la escuelas en las que, de algún modo, con mayor o menor grado de formalización y flexibilidad, la contratación de metas y objetivos y la fijación de benchmarks (puntos de referencia) constituyen referentes orientadores y estructurales de las dinámicas escolares debido a los desafíos que lanzan frente a prioridades y resultados, tecnología organizacional, didáctica y evaluativa, involucramiento vinculatorio y co-responsabilización de actores escolares (contractos de autonomía, escuelas TEIP2 y TEIP3, programa Más Suceso Escolar, rede de escuelas ESCXEL, rede de escuelas EPIS).

Los procesos de mejora eficaz de las escuelas requieren la naturalización de las prácticas escolares innovadoras y constituyen uno de los motores de la transformación de las organizaciones escolares y de los espacios en los que se desarrolla la educación. Es importante entender, compartiendo la investigación en este dominio, lo que han sido y cuáles pueden ser las contribuciones de la investigación y de las vivencias escolares experimentadas por los dirigentes escolares, docentes, paradocentes y otros actores en la construcción de una visión prospectiva de las políticas educacionales direccionadas al desarrollo y mejora eficaz de la escuela.

PRESENTATION

THE INTERNATIONAL CONFERENCE "EDUCATIONAL POLICIES, EFFECTIVENESS AND SCHOOLS IMPROVEMENT" was aroused within an area of research that had emerged in the Centre for Research in Education and Psychology of the University of Évora (CIEP-UÉ), from the work of scientific monitoring of the Project TurmaMais, that was why it came along with the 5th NATIONAL SEMINAR OF THE TURMAMAIS PROJECT. This was an event that brought together researchers, academics, students and education professionals providing a prime opportunity for the dissemination of research, to exchange experiences, debate ideas and reflect on organizational and pedagogical issues in the area of effectiveness and school improvement.

The effective schools movement has brought important contributions to the development of schools and has lead to identify factors that help to understand the processes inside, by giving guidance cues, motivating and involving teachers and school actors in the implementation of overcoming challenges and continuous school improvement.

Knowledge of the practices developed by schools and an understanding of the way they work and organize themselves in pedagogical and curricular terms makes this knowledge - a contextualized knowledge - and its management, a central resource that serves not only to inform but it is liable to be itself used by schools as a tool of governance.

In the Portuguese context, there are several programs and educational policy actions in schools that focus on equity, efficiency and quality education issues, within different initiatives and institutional partnerships and where, with different formalization and flexibility levels, the contracting of goals and objectives and the benchmarks setting provide guidance to the school dynamics through challenges towards priorities and outcomes, organizational didactic and evaluative technology, and involvement and co responsabilization of school actors (autonomy contracts, TEIP2 and TEIP3 schools, More School Success Program, ESCXEL network of schools, EPIS network of schools).

The processes of effective school improvement require the naturalization of innovative school practices and constitute one of the transformation engines of school organizations and places where education happens. It is important to realize, by sharing of investigation results in this area, which have been and may be the contributions of research and of school leaders, teachers, parateachers and other actors experiences in constructing a vision for the future of education policies aimed at the development and effective school improvement.



INDISCIPLINA E
DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

UM PERCURSO CURRICULAR ALTERNATIVO. A AÇÃO BIOPEDAGÓGICA DA DIFERENCIAÇÃO EDUCATIVA

Manuel Dinis Cabeça¹

RESUMO

O crescimento e a conseqüente heterogeneidade de públicos, interesses e objetivos daqueles que frequentam a escola têm colocado enormes desafios a docentes e às políticas educativas. Desafios de participação (social e pedagógica), de sucesso (pessoal e escolar), de inclusão (das diferenças e do diferente), de governo (do individual e do coletivo). Uma das medidas de política passa pela implementação de percursos curriculares alternativos (PCA) que têm como alvo jovens com percursos escolares irregulares e enquadrados em contextos sociais e familiares desfavoráveis. Tendo como objeto a implementação de um PCA a um grupo de alunos de 3º ciclo, o presente trabalho tem como objetivo analisar a construção local de políticas. Mediante a mobilização de um quadro de análise decorrente da sociologia da ação pública, o PCA é visto enquanto dispositivo onde se aliam estratégias educativas com estratégias sociais e se destaca a dimensão social da escola em detrimento da sua dimensão cognitiva (ou instrutiva). Do ponto de vista metodológico, é considerada uma perspetiva sociopolítica, assumindo-se uma abordagem interpretativa, tendo como estratégia a etnometodologia, assente na observação, na entrevista a docentes e alunos, na análise de conteúdo e na reflexão sobre o que se observa e regista na relação quotidiana.

Neste processo dou destaque à construção biopedagógica do sujeito escolar, pretendendo com este conceito colocar em evidência a dimensão social, educativa e política que a ação pedagógica exerce sobre o aluno visto enquanto objeto da ação educativa, mas também enquanto sujeito do governo de si mesmo.

Palavras-chave: currículo; ação pública; diferenciação pedagógica, biopedagogia

¹ Agrupamento de escolas de Vendas Novas - manuelcabeca@gmail.com

ABSTRACT

The growth and the consequent heterogeneity of audiences, interests and goals of those who attend the school have placed enormous challenges for teachers and educational policies. Challenges of participation (social and educational), success (personal and school), inclusion (of the differences and different) and government (individual and collective). One of the policy measures involves implementing alternative curriculum program (ACP), whose target young people with irregular and framed school courses in unfavorable social context and family.

Having as object the implementation of an ACP to a group of students of the 3rd cycle, this paper aims to analyze the local building policies. By mobilizing a framework for analysis due to the sociology of public action, the ACP is seen as a device where combine educational strategies with social strategies and highlights the social dimension of school at the expense of their cognitive (or instructive) dimension. From the methodological point of view, is considered a sociopolitical perspective, assuming an interpretive approach and strategy as ethnomethodology, based on observation, interview teachers and students and reflection on what is observed and recorded in everyday relationship.

This process highlights the bio pedagogy construction of school subject, intending with this concept to highlight social and political action that teaching has on students seen as an object of educational action dimension, educational, but also as a subject of the government of himself.

Keywords: curriculum, public action, pedagogical differentiation, bio pedagogy

ENQUADRAMENTO

O texto agora apresentado tem como pano de fundo o trabalho que desenvolvo (de há ano e meio a esta parte) em torno da implementação de um percurso curricular alternativo (PCA) numa escola do Alentejo. Antes de avançar na descrição e caracterização do trabalho que desenvolvo importa efectuar a sua

contextualização assumindo, desde logo, um conjunto de situações que o atravessam e condicionam.

Em primeiro lugar destacar que se trata de um processo de investigação-ação (que adiante procurarei explicitar melhor), que não está enquadrado em nenhum processo de investigação conducente a títulos ou níveis académicos, cumprido que está o meu percurso nesse contexto. É assim, num âmbito entre o profissional e o pessoal, de aprofundamento do gosto de conhecer e compreender os meandros da escola e da educação, que desenvolvo o estudo que sustenta esta escrita.

Um outro elemento atravessa o estudo e a minha prática profissional e exerce influência (ou interferência) neste trabalho. Diz respeito à ideia que a escola (entendam-se os docentes) tem de fazer a diferença junto de jovens marcados pela indiferença perante o processo de escolarização tendo quase como consequência o insucesso. Neste âmbito interessa-me perspetivar a dimensão social e política da escola e da educação - sem descurar, reconheço, os resultados, sejam escolares, sejam pessoais. Por outro lado, a minha posição relativamente à circunstância que é o pensar coletivo, em detrimento de posturas individualistas, que permite a construção das autonomias locais (profissionais, escolares, pessoais...), expressas em processos de diferenciação (pedagógicos, curriculares, gestionários, administrativos ou outros).

Em termos de linhas de orientação uma última referência. Pessoalmente faço o enquadramento do trabalho que suporta esta escrita, no âmbito das políticas educativas, como elas são operacionalizadas num espaço concreto, vividas por pessoas de carne e osso, contextualizadas e recriadas em face de interesses, objetivos ou simples preocupações. É perante a construção local de políticas que perspetivo as diversidades e os dispositivos de diferenciação pedagógica.

ESTRATÉGIAS E MEDIDAS DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DO SUCESSO (OU DE COMBATE AO INSUCESSO)

O PCA é uma opção de política que se insere no contexto de diferentes medidas normativas que cruzam uma dimensão escolar e uma dimensão social.

Um currículo alternativo é uma proposta diferente de frequência do ensino básico, concebida na escola especialmente para grupos de crianças e jovens em que foram detectadas características comportamentais e de aprendizagem muito problemáticas e que correm o risco de abandono da escolaridade obrigatória por várias razões (familiares, económicas, psicológicas, falta de motivação pessoal, etc). (...) Trata-se de uma flexibilização do sistema que, sem abdicar, de um denominador comum característico do ensino básico (aquele que assegura a definição de um perfil terminal de competências), procura reconhecer situações extremas de insucesso escolar em que as respostas típicas de apoio à aprendizagem se manifestam insuficientes (M.E., 1997, p. 9);

De acordo com o texto do normativo de enquadramento da medida (despacho normativo nº. 1/2006) os objetivos passam por garantir «uma formação geral comum a todos os cidadãos que inter-relacione o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano» (p. 157). Neste mesmo diploma se assume a escola como «um espaço plural, do ponto de vista social e cultural, em que as motivações, os interesses e as capacidades de aprendizagem dos alunos são muito diferenciados». Perante este reconhecimento de igual modo se assume que «importa garantir e flexibilizar dispositivos de organização e gestão do currículo destinados a alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa».

Enquadramento normativo

O enquadramento normativo do PCA tem origem nos idos anos 90 do século passado. Na sequência do crescimento da escola e dos problemas que foram sendo colocados diferentes foram (e são) as medidas de política que visam enfrentar os problemas, criar alternativas (escolares ou pedagógicas, educativas ou sociais) que o legislador tem disponibilizado. Neste conjunto de opções, a foco do(s) problema(s) ora tem incidido na pessoa do aluno (desinteresse, desmotivação, alheamento e indiferença, entre outros), no docente (formação e informação, práticas e metodologias, estratégias e argumentos) ou, para não ir mais longe, na

estrutura organizacional e funcional da escola (dimensão dos grupo/turma, heterogeneidades, afetação de técnicos não docentes, entre outros). Também não têm ficado de fora dessas considerações os contextos socio económicos (do aluno ou da escola) ou a estrutura familiar do aluno, entre muitos aspetos pelos quais tem sido visto, olhado, analisado e perspetivado o insucesso escolar.

Na sequência das medidas de apoio e reforço do sucesso escolar o PCA surge como o entrelaçar de perspectivas. Isto é, o PCA enquanto medida de política, considera o insucesso no contexto de diferentes problemáticas de ordem social e não apenas educativas. Nesta opção, cruza-se uma dimensão social e familiar do aluno com dimensões educativas e escolares. A primeira vista enquanto problema para o aluno, eventualmente reprodutora dos desinteresses e dos desfazamentos à escola e ao processo de escolarização. A segunda enquanto reconhecimento, mesmo que não explícito, da desadequação curricular vigente ao contexto e interesses do aluno.

É neste contexto que o local (entendido enquanto palco da ação educativa e escolar, composto por escola e docentes, parceiros educativos e comunidade) tem sido, de forma crescente, «convidado» a pensar e a construir políticas de combate ao insucesso ou de promoção do sucesso. A opção de mobilizar o local vai ao encontro da alteração de estratégia de ação sendo um reconhecimento por parte do Estado à multiplicidade de problemas que, de modo uniforme e centralizado, assume que não consegue resolver (Correia; Pereira & Vaz, 2012).

Esta alteração de estratégia, valoriza uma ordem cognitiva da ação em detrimento dos sentidos normativos (Correia; Pereira & Vaz, 2012; p. 393). Isto é, o Estado delega no local a gestão das contradições de que as políticas educativas enformam. Contradições que decorrem do fato de se exigir a integração de todos na escola, que a escola a todos responda, independentemente dos seus interesses ou objetivos. Esta exigência terá como consequência a definição de um processo de «inclusão exclusiva» (Barroso, 2003), isto é, ao tornar a escola obrigatória fomentam-se formas de exclusão de todos aqueles que não se reconhecem na escola ou no trabalho escolar. Perante o insucesso, as medidas de política destacam os resultados finais (de eficácia e eficiência) em detrimento dos processos de construção de sentidos próprios ou de identidades pessoais. Isto é,

Do ponto de vista da estruturação simbólica do espaço político do debate educativo, tende a desqualificar-se o debate sobre os sentidos da educação e da sua articulação com as decisões organizacionais (o debate sobre as justças organizacionais), para se centrar, apenas, na funcionalidade dos meios e dos recursos, em termos, portanto, de uma eficácia funcional, (Correia; Pereira & Vaz, 2012; p. 395)

O grupo/turma de PCA

Nesta medida e perante a análise efetuada, se afirmou a opção de implementação de um PCA de equivalência ao terceiro ciclo do ensino básico, mediante a constituição de um grupo/turma composto por 18 elementos. Ao nível da constituição do grupo/turma de PCA realço uma ideia que retiro do documento apresentado à estrutura regional do Ministério da Educação enquanto justificação da proposta. Aí é feito o reconhecimento do traço de união entre «muitos alunos e muitas diferenças»:

Todos estes alunos têm em comum o facto de serem detentores de um perfil diferente do que se padronizou para o aluno dito normal. Contudo, o aspeto que os unifica enquanto grupo, o ser diferente, não confere homogeneidade a esse mesmo grupo na medida em que cada um tem a sua diferença específica. É essa diferença específica que, muitas vezes, determina o seu insucesso. Há alunos com grandes dificuldades cognitivas para quem a aquisição de conhecimentos é o grande obstáculo, há outros cujo maior entrave à aprendizagem se situa ao nível da postura e do comportamento e há aqueles que acumulam os dois tipos de impedimento. Estes bloqueios, por sua vez, são eles também determinados por causas diversas: falta de valorização da escola, falta de expetativas, falta de motivação para aprender, falta de apoio familiar, incapacidade de aprender estando integrado num grupo, falta de conhecimentos básicos acumulada ao longo de todos os anos de escolaridade.

A opção assumida pelo órgão de gestão há dois anos atrás (decorria o ano letivo de 2010/2011), contemplou um conjunto de alunos marcados pelo insucesso, pelo absentismo e/ou por questões de ordem social vistas como contraproducentes ao seu envolvimento na escola. O grupo de alunos, constituído por 18 elementos, entre os quais 8 raparigas e 10 rapazes, tem como principais características o facto de todos eles terem uma ou mais retenção já registada no seu percurso o que faz com que a média etária dos alunos se situe nos 15 anos, aquando do início do seu percurso de 3º ciclo. Para além de marcados por processos de retenção, a generalidade dos alunos apresenta ainda referências ao mau comportamento, ao desrespeito pelas regras escolares e de sala de aula, por não acatarem ordens, por atitudes despropositadas que colocam em causa o “normal” funcionamento da sala de aula, por prejudicarem os demais alunos da turma e criarem tensão entre aluno e docente.

A FABRICAÇÃO DE UM OBJETO DE ESTUDO

É a partir do contexto de enquadramento e funcionamento do grupo/turma de PCA que, mediante o meu envolvimento com o conjunto de docentes, procurei construir o meu objeto de estudo. Este objeto de estudo configura-se no cruzamento de dois objetivos. Um primeiro referente à determinação por parte da tutela em se analisar e avaliar a sua implementação. Um segundo referente à necessidade de se definirem as regras ou os critérios de funcionamento do grupo/turma, este mediante a criação do regulamento de funcionamento. O primeiro objetivo estará em processo até à finalização do período de funcionamento considerado (a três anos, correspondente ao 3º ciclo do ensino básico). O segundo foi concretizado no decurso do primeiro ano mediante aprovação do regulamento do PCA em sede de conselho pedagógico.

Deste modo, o objeto de estudo configurado passa por determinar os modos de fabricação local de políticas. Isto é, que dimensões são mobilizadas, por quem e em face de que objetivos, com que preocupações (receios, mas também esperanças) ou considerando que orientações (entre o aluno e o cidadão, o presente e o futuro). Qual o papel do currículo nessa fabricação local, com que

características e que elementos diferenciadores dos percursos ditos “regulares”. Que quadros referenciais (valorativos, normativos ou simbólicos) são invocados, em prol do quê e em que contextos. Esta é apenas uma síntese de algumas das orientações que sustentam o objeto de estudo.

O acesso ao objeto configurado, a fabricação local das políticas, tem sido feita mediante a consideração (análise) de dois tipos de discurso. Um discurso escrito, tendo por base a documentação de justificação apresentada, as atas de conselho pedagógico, relatórios de execução ou ação, bem como o diário da docente que coordena o grupo/turma. Um segundo conjunto de fontes discursivas diz respeito à análise das reuniões de conselho de turma, às considerações tecidas pelos docentes em diferentes momentos do seu trabalho.

MÉTODOS E QUESTÕES DE METODOLOGIA

Parto da consideração de uma designação no plural (de métodos e não método) por duas ordens de razões. Uma primeira decorrente do fato de assumir que não sou um purista. Não utilizo apenas um método ou uma técnica de investigação. Existe efetivamente uma preponderância de opções qualitativas, mas, no decorrer do próprio processo de investigação não são poucas as situações em que sinto necessidade de recorrer a opções de natureza quantitativa. Enquanto segunda ordem de razões, destaco o fato de os métodos se irem adaptando às circunstâncias e às diferentes situações do processo de investigação. Processo que decorre num contexto do quotidiano, marcado por afetos e emoções que assentam em relações (ensino/aprendizagem, professor/aluno, hoje/amanhã, sucesso/insucesso), também elas muito marcadas pela imprevisibilidade que nenhum método consegue captar em pleno.

Assim, assumo, desde o primeiro momento, que todo este processo (de estudo e análise da implementação de um PCA) é dinâmico e interativo. Dinâmico relativamente aos métodos, mas também às relações que acontecem e que sustentam a própria opção de implementação de um PCA. É vivo, instável e requer procedimentos por vezes não muito *standarts* relativamente aos estudos enquadrados em escolas do ensino superior. Interativo porque método e empiria,

teoria e prática, pensamento e ação vão trocando ideias entre si, umas vezes mediadas pela minha pessoa enquanto investigador, outras no assumido protagonismo que as dinâmicas do cotidiano imprimem e determinam ao processo de investigação.

Em termos metodológicos o processo de análise da implementação deste PCA constitui-se como um enorme e aliciante desafio assente em três dimensões: o investigador como ator, a sala de aula enquanto local de cruzamento de «mundovisões», a complexidade da relação pedagógica. Vamos por partes.

No processo de análise da implementação do PCA assumi um duplo papel numa dupla situação. Fui (e sou) investigador e ator mas nunca deixei de ser ator e investigador. Tive oportunidade de participar tanto no processo de reflexão e questionamento do projeto como na sua dinâmica de ação, circunstância que faz com que enfrente o pior de dois mundos. Por um lado, não sou teórico mas visto pelos docentes (que se vêem como práticos) enquanto tal. Não sou prático, mas visto pelos teóricos (os académicos da universidade) como um dos outros. Esta situação faz com que uma das características assumidas do processo de análise cruze dimensões entre investigação-ação e formação em ação.

Considerar a sala de aula ou, melhor dito, as dinâmicas que resultam do trabalho e da relação em sala de aula é uma outra componente do desafio de analisar o PCA, porquanto se correm e se assumem diferentes riscos. Desde logo o da atomização do estudo, o seu isolamento quando não mesmo distanciamento ao contexto mais amplo e global. A sala de aula é um ponto de chegada de muitos e de muitas situações. Cada pessoa que ali entra transporta ideias, crenças, valores, opiniões, vontade ou falta dela, expetativas, conceções da relação e do processo que ali se desenrola. Sendo também e simultaneamente um ponto de partida. A sala de aula é, assim, um espaço de (re)interpretação, de (re)criação do (re)conhecimento, das identidades, da pessoa de cada um, das relações que se estabelecem, dos sentidos que se definem a cada segundo da relação. Considerar a sala de aula como espaço privilegiado de observação e investigação faz com que se tenham que incorporar, neste processo, os valores e as ideias, as crenças e os modelos que ali se apresentam. Importante ainda por permitir cruzar espaços e dimensões, como o sejam as políticas e a ação, o pensamento e a prática, o global

e o local, as normas e a(s) sua(s) prática(s), entre outros em processo multifacetado de arranjos e combinações.

Finalmente e talvez como resultado dos dois anteriores elementos, o risco de se simplificar aquilo que é a complexidade inerente tanto à dimensão social, decorrente das interações que se estabelecem, como pedagógica, onde se cruzam ideias e políticas, o papel da escola e a ação do docente. Circunscrever o olhar da investigação à sala de aula e a um processo muito concreto, como é um PCA, corre o sério risco de simplificar o que é manifestamente complexo, reduzir o que é amplo. Há, deste modo, que considerar outras lógicas da ação coletiva, a pluralidade de situações e não a sua unicidade, a combinação diversa e plural das variáveis e não simples dicotomias (práticas de análise, mas excessivamente redutoras do que é o social e a ação pedagógica). Há que cruzar e recombinar as dicotomias (micro/macro, nacional/local, perto/longe, quantitativo/qualitativo, conhecimento/ação, entre outras) e construir uma rede, que permita perspetivar a relação e a ação entre os diferentes conceitos, as suas múltiplas complexidades e configurações.

Perante os desafios, as opções foram diversificadas, mas com um traço em comum, a de valorizar o quotidiano como espaço de investigação. Assim sendo, optei por metodologias na área da antropologia da educação, mais concretamente na etnometodologia. É um desafio que passa pela «delimitação de um terreno de pesquisa que acaba por coincidir, em larga medida, com a delimitação do próprio objeto de estudo» (Cordeiro, 2012; p. 111). Permite também e de modo não menos importante, «entender a interação social (...) que se aprende nesse quotidiano (...) (Iturra, 2001; p. 21) enquanto campo produtor de sentidos. De modo a evitar os riscos de atomização e desprendimento de um contexto mais geral recorri ao diálogo permanente entre o micro e macro, a sala de aula e o seu contexto, o próximo e o distante, as políticas e a ação, o conhecimento e os saberes. Diálogo instituído por meio das conversas, dos modelos, dos pensamentos, das ideias como da ação que ali, na sala de aula, acontecem. Neste contexto, estruturar redes e considerar uma multi referencialidade (e não simples dicotomias) são elementos determinantes de análise deste processo de análise da realidade educativa.

Assim e sucintamente o processo envolve uma significativa dimensão etnográfica e etnometodológica, de cariz interpretativo. É um processo que se desenvolveu na escola e com a escola, na educação e sobre a educação, assente num quadro de análise que tem a sociologia da ação pública como enquadramento.

QUADRO DE ANÁLISE - A SOCIOLOGIA DA AÇÃO PÚBLICA

Sem me querer alongar no referente à sociologia da ação pública, uma vez que há diferente literatura sobre o assunto, importa efetuar o seu enquadramento no processo de análise, a sua pertinência e mais-valias.

A opção pela sociologia da ação pública decorre da possibilidade que esta concede para que se equacionem diferentes escalas de análise, a inter relação entre diferentes atores, a inter dependência entre estratégias e objetivos. Ou seja, a opção pela ação pública permite colocar em evidência as:

(...) múltiplas configurações de relações inter dependentes e de estratégias interligadas de atores, redes de ação pública e sistemas de ação, de acordo com um esquema de tomada de decisão que resulta de uma acumulação de regulações negociadas e de relações de força para se inscrever mais na transversalidade, horizontalidade ou circularidade, não obedecendo a uma concepção linear e hierárquica. (Commaill, 2009; p. 96)

Esta opção permite, assim, mobilizar conceitos como os de referencial, que mais não é que uma «(...) conceção do lugar e do papel que compete à sociedade» (Muller, 2011; p. 555). É constituído por valores (o que é desejável ou não), normas (enquanto guias de ação), algoritmos (que exprimem as relações causais) e imagens (o que cria os sentidos mais imediatos) (Muller, 2011). O conceito de regulação, sendo aqui utilizado «para descrever dois tipos de fenómenos diferenciados, mas interdependentes: os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a ação dos atores; os modos como esses mesmos atores se apropriam delas e as transformam», (Barroso, 2006; p. 12). Ou instrumento de ação pública, entendido enquanto «dispositivo ao mesmo tempo técnico e social que organiza as relações sociais específicas entre o poder público e os seus

destinatários em função das representações e significados de que é portador» (Lascoumes & Galés, 2004; p. 12).

Tem-se, deste modo, que construir soluções implica pensar e conceber primeiramente os problemas, situá-los perante um contexto (espaço, tempo e conhecimentos). Entre problemas e soluções, constituindo a ponte entre uns e outros, encontram-se valores, ideias, normas e regras, conhecimentos, experiências, modos de ver e olhar o mundo. Neste campo, a concepção de um PCA surge-nos como «(...) uma representação, uma imagem da realidade em que se quer intervir» (Muller, 2011, p. 557), sendo que as soluções não deixam de estar imbuídas de valores e ideias perante os quais se construíram, primeiramente, os problemas perante os quais se pensa intervir.

Ao colocar em destaque os conceitos referidos, permite-se que se incorpore no estudo da ação educativa, valores e ideias, dimensões normativas ou simbólicas, a educação e a socialização, relações ou processos, resultados ou produtos. Permite-se, ainda, considerar diferentes escalas de análise, esferas de acção (dos docentes, dos pais/encarregados de educação, das estruturas que apoiam o percurso), em processos imbricados de relações, cumplicidades e/ou (inter)dependências. É todo um leque de elementos habitualmente afastados da análise dos processos educativos ou considerados sectorialmente que, deste modo, são incorporados na interpretação do real social respeitando a diversidade e complexidade que constitui a realidade educativa (Cabeça; 2012).

Considerando o quadro de análise definido, referência importante deve ser feita à estreita relação entre uma dimensão social e uma outra de âmbito cognitivo. Nesta perspetiva, o PCA é visto enquanto instrumento de regulação de múltiplas ações e/ou dimensões. Uma primeira referente ao aluno, na consideração da sua integração escolar e social, de enquadramento entre o presente e o futuro, o que se tem e o que se pretende. Depois da ação docente, na configuração de estratégias e de outras formas de gestão do currículo. Do meio enquanto elemento mobilizador da sua ação, da aferição de procedimentos de «normalização» social e escolar.

O PCA é um dos instrumentos mobilizados por quanto visa (re)organizar as relações entre alunos e docentes, entre alunos e escola, em processo onde se

mobilizam conhecimentos, técnicas, poderes, relações e emoções. A escola e os professores são assim chamados a serem, para além de (co)responsáveis pelas políticas (situação que desde sempre o foram), (co)produtores, isto é, a assumirem o processo de legitimação das opções educativas. Neste processo de (co)responsabilização, efetua-se a deslocação do eixo de análise da ação política, que passa do nacional para o local, do pensamento para a ação, da política para as práticas. É uma forma de vinculação do pensamento à ação, o agir sobre o pensamento e não exclusivamente na ação.

Destaco ainda a necessidade de, perante a opção de implementação de um percurso curricular alternativo, não se ficar restringido a uma redutora dimensão escolar. Ao se mobilizarem valores e ideias, ao se analisar a articulação entre uma dimensão cognitiva e uma outra de âmbito social, evita-se a redução do pedagógico ao escolar e concebe-se a possibilidade de outras dimensões ou sectores interferirem na ação pedagógica.

ALGUMAS IDEIAS EM SÍNTESE

Sem ser um estudo conclusivo, assumindo muito de reflexão sobre o trabalho que em torno desta medida se tem desenvolvido, importa efetuar um ponto de situação, aferir do caminho percorrido e reter algumas ideias.

Uma primeira diz respeito à necessidade de se ir além das dicotomias tradicionais de pensamento/ação, cognitivo/normativo, interior/exterior, individual/coletivo, entre outros e considerar a sua multireferencialidade. Isto é, a implementação de um PCA coloca em destaque todo um conjunto de fatores onde se podem referenciar ideias e valores, dimensões simbólicas, políticas, sociais ou técnicas, âmbitos normativo e/ou, cognitivo, modelos e comportamentos. É o respeito pela diversidade e pela complexidade que se reveste a prática e a ação pedagógica numa construção local que mais não é que um processo de delegação de responsabilização do nacional ao local perante a fuga à norma e ao comum.

Segunda ordem de ideias destaco o conceito de biopedagogia.

Apresento a expressão biopedagogia na continuidade com aquele que é designado como sujeito biossocial (Rose, 2007), onde a dimensão biopolítica

(Foucault, 2008) é essencial à relação entre o sujeito e a pedagogia. Quero destacar, com a utilização deste conceito, as formas que a escola institui para regular os comportamentos do sujeito, presente e futuro. Regulação de comportamentos em permanente (re)construção de si, dos modelos e dos valores que o (devem) orientar, das regras e das normas que deve assumir e integrar na sua conduta, das formas que as relações de poder, num tempo e num contexto assumem. A expressão biopedagogia procura dar conta do carácter imbricado da dimensão pedagógica na construção do sujeito, onde participam elementos oriundos de diferentes áreas do saber e se considera a personalidade do indivíduo como algo inacabado. Ou seja,

(...) a individualidade é tomada como algo a ser apreendido por toda a vida. Trata-se de uma individualidade que projeta a vida como uma contínua solução de problemas, que faz do indivíduo um ser capaz de escolher e de colaborar em comunidades de aprendentes num processo de permanente inovação. (Popkewitz, 2009; p.76)

Nesta expressão se aliam conhecimento e ação, em que a ação implica um pensamento deliberado e determinado ao sujeito. Neste campo, o sujeito (o aluno) é visto sob múltiplas perspetivas, que vão das dimensões pedagógicas às sociais, abrangem os serviços da psicologia ou da saúde, as necessidades educativas ou recursos técnico-pedagógicos diferenciados. Por seu intermédio instituem-se as formas de governo do coletivo que assentam na gestão do diferente e da diferença, numa (nem sempre assumida ou reconhecida) somatização da ação pedagógica. O aluno, os seus comportamentos, o seu pensamento, as estruturas de agir sobre si e sobre os outros, torna-se

(...) um foco de governo, um alvo de novas formas de autoridade e perícia, um campo fortemente especializado de conhecimento, um território de expansão para a exploração bio-económica, um conjunto organizado de princípios de ética (...). (Rose, 2007: 4)

Esta afirmação vai diretamente ao encontro das expectativas que os docentes apresentam para o PCA, nomeadamente quando a docente promotora no documento de justificação apresentado à tutela afirma que o

fim último [passa por] desencadear um processo de ensino aprendizagem que evitasse o abandono escolar, prevenisse os comportamentos desviantes e construísse um conhecimento teórico prático essencial para fazer a ponte para um ensino profissional.

É a pedagogia, enquanto prática mas também e simultaneamente enquanto pensamento organizador da ação, que se visa transmitir ao aluno, para que, desse modo, oriente e defina o seu futuro. É uma dimensão cognitiva da norma no sentido de ser, pelo pensamento e pela reflexão que se identificam os mecanismos de vinculação daqueles que pretensamente recusam ou resistem ao processo de escolarização e da ação educativa. Apesar da norma definir os limites do possível, é o pensamento, mais que a ação, que implica um processo de regulação e de vinculação do aluno ao trabalho escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barroso, J. (2003). Factores organizacionais da exclusão escolar – A inclusão exclusiva. In D. Rodrigues. *Perspectivas sobre a inclusão*, pp. 25-36. Porto Editora. Porto:
- Barroso, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação - espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa
- Cabeça, M. (2012). *As condutas dos escolares e a construção do cidadão social - uma análise política pelo referencial dos instrumentos de regulação (1977-2007)*. Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Commail, J. (2009). O Modelo de Janus da regulação jurídica. O carácter revelador das transformações do estatuto político da justiça. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. (87), 95-119.
- Cordeiro, G. (2012). As cidades fazem-se por dentro: desafios da etnografia urbana. *Cidades - Comunidades e Territórios* (20/21), pp. 111/121.

- Correia, J.; Pereira, L. & Vaz, H.. (2012). Políticas educativas e modos de subjectivação da profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 42 (146), pp. 388/407.
- Iturra, R. (2001). *O Caos da criança - ensaios de antropologia da educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lascoumes, P., & Galés, P. L. (2004). L'Action publique saisie par ses instruments. In P. Lascoumes & P. Galés (Eds.), *Gouverner par les Instruments* (pp. 11-43). Paris: Presse de la Fondation Nacional de Sciences Politiques.
- M.E. (1997). *Currículos alternativos no ensino básico - guia prático*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Muller, P. (2011). *Les politiques publiques*. (9ª ed.). Paris: PUF.
- Pacheco, J. A. (2011). Currículo: entre teoria e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, 39 (137), pp. 383-400.
- Popkewitz, T., & Linblad, S. (2001). Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relação entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *Educação & Sociedade*, XXII (75), pp. 111-148.
- Popkewitz, T.; Olsson, U.; & Petersson, K. (2009). Sociedade da aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade, in *Educação e Realidade*, 2 (34), pp. 73-96.
- Vieira, M. (2013). *Gramática escolar e (in)sucesso - os casos do projeto Fénix, Turma+ e ADI*. Universidade Católica. Tese de Doutoramento; disponível em: http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/12584/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Il%C3%ADdia_Vieira_15-04-2013.pdf, consulta em dezembro de 2013;

Referências Legislativas

- Despacho 22/SEEI/96 de 20 de abril;
Despacho normativo 1/2006 de 6 de Janeiro;
Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho;
Despacho normativo 24-A/2012 de 6 de dezembro;

DIVERSIDADE DE GÊNERO E PRÁTICA PEDAGÓGICA. CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONTEXTO BRASILEIRO

Carla Rezende Gomes¹

RESUMO

O estudo discute, sob a abordagem de gênero, a prática pedagógica de professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental, destacando as diferenças em sala de aula, no processo de construção das identidades de gênero em seus alunos. Gênero, como categoria analítica, traz embutida a idéia de separação entre o que é biológico e o que é construído culturalmente. A pesquisa qualitativa foi realizada no Brasil, por meio do Estudo de Caso em uma unidade de ensino do Município de Aracaju, capital do estado de Sergipe. Foram privilegiados para a coleta de dados: observação participante e entrevistas semi-estruturadas.

A amostra da pesquisa foi composta por seis professoras(es), quatro professoras da primeira à quarta série, uma de cada série e dois professores de Educação Física, um homem e uma mulher. Foram realizadas seis sessões de observação de duas horas cada, totalizando doze horas de observação participante em sala de aula, para cada docente. Percebe-se a existência de uma lacuna na inserção dessa perspectiva, na formação profissional das professoras, as quais reproduzem os estereótipos sociais influenciando a construção da identidade das crianças.

Os dados levantados apontam para o fato de que os estereótipos de gênero ainda são reproduzidos para as crianças, de uma maneira contínua e irrefletida, pela grande maioria dos sujeitos desta pesquisa. Também pode-se perceber um número menor de situações em que a prática pedagógica tenta romper com preconceitos e idéias ancoradas em estereótipos de gênero dentro da sala de aula. Discutir a questão da diversidade não se limita às questões de gênero, mas espera-se ter levantado questionamentos que levem a um repensar das práticas educativas e ao

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe, Brasil e pela Universidade do Porto, Portugal. Bolsista do Programa Institucional Doutorado Sanduiche- PDSE. Professora do curso de Psicologia da Faculdade Estácio de Sergipe. rezendecarla@hotmail.com

reconhecimento de sua devida importância na formação da identidade daqueles que a ela se submetem no decorrer da sua história de vida.

Palavras -chave: diversidade, educação; gênero; identidade

ABSTRACT

The study discusses, under the gender approach, pedagogical practice of teachers of the first four grades of elementary school, highlighting the differences in the classroom, in the construction of gender identities in their students process. Gender as an analytical category, brings in the idea of separation between what is organic and what is culturally constructed. The qualitative research was conducted in Brazil, through the Case Study in a teaching unit of the municipality of Aracaju, capital of the state of Sergipe. Were privileged to data collection: participant observation and semi-structured interviews.

The survey sample consisted of six teachers (s), four teachers from first to fourth grade, one in each series and two physical education teachers, a man and a woman. Six observation sessions of two hours each were conducted, resulting in twelve hours of observation in the classroom for each teacher. Perceives the existence of a gap in the inclusion of this perspective, the training of teachers, which reproduce social stereotypes influencing the construction of the identity of children.

The data obtained point to the fact that gender stereotypes are still played for the children, an ongoing and thoughtless way, the vast majority of subjects in this research. Also can perceive fewer situations where pedagogical practice tries to break prejudices and ideas rooted in gender stereotypes in the classroom. Discuss the issue of diversity is not limited to gender issues but is expected to have raised questions that lead to a rethinking of educational practices and the recognition of its due importance in shaping the identity of those who submit to it in the course of its history life.

Keywords: diversity, education; gender; identity

INTRODUÇÃO

A prática pedagógica é o que caracteriza o trabalho do professor. Para Bourdieu (1999), a prática resulta do *habitus* como sinal da incorporação de uma trajetória social, ou seja, o *habitus*, como estrutura estruturada e estruturante, integra, nas práticas e nas idéias, os esquemas práticos de elaboração oriundos da incorporação de estruturas sociais resultantes do trabalho histórico de sucessivas gerações. Para ele, a ação pedagógica é caracterizada pelo poder de comandar a prática, tanto em nível inconsciente, através dos esquemas constitutivos do *habitus* cultivado, como em nível consciente, através da obediência aos modelos explícitos.

Rodrigues (2002) acrescenta que o *habitus* é particular, é genérico, por estar em toda atividade humana, e que o *habitus pedagógico* também o é, por estar em toda atividade educativa, especialmente na formação de professores e em sua atividade pedagógica. Nesse contexto, as práticas pedagógicas da/o professora/or têm, simultaneamente, um caráter particular e genérico pois se estruturam a partir do *habitus* por eles apropriados na trajetória familiar, estudantil, profissional, exteriorizados na sala de aula, que se constitui num espaço privilegiado, onde fragmentos do cotidiano e da história oficial tecem-se para a construção de uma história particular. Com isso, pode-se perceber uma contradição nas relações profissionais e sociais da prática pedagógica de professores/as. Como profissionais, eles/as internalizam representações objetivas (*habitus pedagógico*), através do currículo escolar e do processo de formação que expressam outra visão de classe. Como indivíduos, pertencentes a um outro grupo social, eles reinterpretem, através da prática pedagógica, essas representações objetivas dos currículos escolares e da formação, por meio de *habitus* incorporados nas relações particulares de classe, isto é, que podem gerar e regular novas práticas independente de regras orientadas para um fim. Isso implica um processo em que o/a professor/a internaliza, em seu processo de formação profissional, o genérico do cotidiano social para exteriorizá-lo pelo particular do cotidiano de classe. Rodrigues (2002) conclui disso tudo que o *habitus* das relações particulares de classe, também contido no *habitus* genérico do social mais amplo, cunha no/a professor/a uma identidade tendente a determinar a constituição de *habitus pedagógicos* ulteriores.

Estudar as práticas pedagógicas do cotidiano escolar e da sala de aula de professoras/es é buscar compreender dimensões e sentidos particulares das ações que ocorrem no contexto genérico social e educacional e como elas se articulam com a realidade mais ampla. (Rodrigues, 2002).

Este estudo permite, também, identificar como nas relações interpessoais da vida habitual, naquilo que é aparentemente banal e rotineiro, que já não causa nenhum estranhamento ou indignação, se expressam e se instituem os significados para os valores e preconceitos que sustentam os mecanismos de produção das diversas formas de exclusão e de desigualdades sociais, na e pela escola. (Louro, 2004).

Desse modo, é importante ressaltar que o/a professor/a e sua prática pedagógica trazem marcas das tensões e contradições existentes no seu cotidiano e a maneira como estas contradições são interpretadas, bem assim pela forma como as representações de educação, escola, cultura, gênero, entre outros, habitam as subjetividades dessa/e profissional. Essas representações influenciam suas escolhas metodológicas, de conteúdo e estratégias de ensino.

Não é sensato analisar a prática pedagógica sem a devida reflexão quanto às condições objetivas e materiais na qual ela acontece. Em Azevedo (1999), fica claro que a prática pedagógica da professora da escola pública não acontece desligada da forma de existir da escola, e se relaciona não só à sua formação, seu preparo técnico, fundamentos psicológicos, culturais, políticos, etc., mas é fundamentalmente influenciada pelas determinações das condições objetivas do processo de produção do conhecimento na escola, logo é também a organização social e da escola que irá encaminhar os resultados do desempenho dessas professoras.

Segundo Brabo (2000), cada cultura atribui traços característicos a seu povo, determinando idéias, valores, e comportamentos comuns a homens e mulheres. Em quase todas as sociedades o poder é atribuído ao homem. No seu cotidiano, sua identidade é formada para exercer poder, em todas as circunstâncias da vida, já a identidade feminina é forjada ouvindo as palavras, castidade, humildade, modéstia, sobriedade, trabalho etc..

Sabe-se que é no campo da educação que também se constroem e se fortalecem as identidades, e que ela é uma forte contribuinte para a perpetuação dos estereótipos de papéis, bem como de suas transformações e evoluções. Nesse sentido, é fundamental a importância da escola não só para o desenvolvimento cognitivo da criança, como também para o afetivo, moral e comportamental. Desse modo, o papel desempenhado pelas professoras na estruturação das bases da construção social da subjetividade e do processo de desenvolvimento infantil como um todo assume grande relevância.

ESTUDOS DE GÊNERO

Os estudos de gênero tiveram origem com o movimento feminista e seus estudos sobre as mulheres, os quais, desde a década de 1960 até os dias atuais, incorporaram variados temas às suas discussões, tais como as questões dos homossexuais, dos negros, dos asiáticos, dos hispânicos, enfim, as ditas “minorias”, chamadas de “minorias ativas” por Serge Moscovici. Ativas, pois são “desafiadoras do senso comum, capazes de provocar, pela firmeza e visibilidade de suas posições, transformações das normas e relações sociais” (Oliveira, 1993, p.71).

Para Cruz e França (2006), as relações entre gênero e educação mostram que a educação não deve ser entendida apenas como um ato de escolarização, mas como um processo de construção social, de socialização, como prática de vida, como o desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da mulher, visando a sua melhor integração individual e social.

É importante enfatizar que estudos de gênero dizem respeito a homens e mulheres, na medida em que o estudo de um, necessariamente, implica o estudo do outro, não faz sentido analisá-los separadamente, pois esta seria mais uma forma de perpetuação das diferenças estabelecidas socialmente. A categoria gênero é, portanto, relacional, vez que aponta as construções culturais de idéias que determinam papéis adequados a mulheres e homens, ou seja, seus papéis sexuais. O uso do termo é abrangente e pode, inclusive, tratar de sexo entre uma série de outras relações sociais.

Gênero, como categoria analítica, traz embutida a idéia de separação entre o que é biológico e o que é construído culturalmente. O conceito de gênero, elaborado por Joan Scott (1999), esclarece que a definição de gênero baseia-se na conexão integral entre duas proposições. Primeiro: Gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseados nas diferenças percebidas entre os sexos; e, segundo: gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. Constituindo-se, portanto, como salienta Cruz (2005), em um instrumento de análise adequado para o estudo das desigualdades entre homens e mulheres pelo fato deste conceito desconstruir toda uma arqueologia de significados a partir de vários espaços em que eles se constroem: a família, o mercado de trabalho, as instituições e a subjetividade. Desenvolvendo, assim, uma nova possibilidade teórica para a análise das relações hierárquicas que se estabeleceram entre homens e mulheres em todos os níveis da vida social.

Louro (2004) chama a atenção para o fato de gênero ser um fator em constante construção e que o conceito exige pensar de modo plural, pois as concepções de gênero não diferem tão somente entre sociedades ou contextos históricos, mas mesmo no interior de uma sociedade e dos diferentes grupos que a constituem, quais sejam, étnicos, religiosos, raciais, de classe.

A estrutura escolar, a cultura e as práticas educativas foram consideradas elementos formadores do indivíduo, enquanto pertencente a um grupo, no qual um se define e é definido pelos laços de solidariedade, sem, entretanto, mudar as diferenças individuais. Isto porque os processos de educação/socialização pelos quais os indivíduos passam são significativos para justificar comportamentos de conformismo nas relações sociais.

A concepção de gênero elucida a construção, reprodução das relações entre os sujeitos, a construção da identidade instituída através do gênero; esclarece, ainda, os mecanismos que generalizam e especificam as diferenças e disparidades nas dimensões temporais e espaciais, a convivência da contradição - cujo ritmo e característica acentuam o nível diferenciado e fragmentado das relações sociais - os aspectos culturais e históricos que presidem os diferentes arranjos institucionais (Cruz, 2005).

Nesse processo, a educação feminina é compreendida pela autora, como um cabedal de conhecimentos e métodos empregados na obtenção de uma formação, ou seja, a educação abrange tanto o ato de escolarização – o desenvolvimento das capacidades física, intelectual e moral da mulher, quanto o processo de construção social como prática de vida, de socialização, visando à sua melhor integração individual e social.

A educação escolar é fator fundamental no processo de socialização humana, instrumento de construção da cidadania e determinante na forma como os conteúdos sociais serão absorvidos pela criança. Segundo Saviani (2003), a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, fenômeno de natureza não material, cujo produto não se separa do ato de produção. Ele situa a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos, sob o aspecto de elementos importantes para a formação da humanidade em cada indivíduo singular, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

GÊNERO E EDUCAÇÃO

Ao ingressar na escola, meninos e meninas já trazem consigo qual é sua identidade sexual e qual o papel que lhes corresponde, ainda que não lhes seja muito claro o significado desses conceitos; entretanto, é a escola que colaborará eficazmente no esclarecimento conceitual do significado do ser menina, e fará o mesmo com o menino, não de uma maneira explícita, mas dissimulada, implícita ou com a certeza arrogante daquilo que, por ser tão evidente, não necessita sequer ser mencionado nem muito menos explicado. Nesse contexto, a escola transmite os sistemas de pensamento e as atitudes sexistas, aquelas que marginalizam a mulher e fazem com que ela seja considerada um elemento social de segunda categoria. (Moreno, 1999).

Para Moreno (1999), o conhecimento científico está impregnado de sexismo² e a escola, devido a seu papel de transmissora daquele conhecimento,

² Discriminação entre os sexos (Camargo, 1999).

também está contaminada pelo sexismo, o qual constitui o código secreto e silencioso que modela o comportamento de meninos e meninas, homens e mulheres.

Dentro essa lógica, Cruz e França (2006) afirmam que a escola tem servido como veículo transmissor de modelos discriminatórios através de um currículo:

onde a imagem da mulher e do homem está sendo passada para os alunos por meio dos conteúdos do ensino. Os conteúdos contribuem para que o aluno forme seu eu social, seus padrões diferenciais de comportamento, e assimile o modelo com o qual se deve identificar para ser mais mulher ou mais homem. A escola não apenas reproduz, mas também produz práticas culturais e de significação, o contínuo e múltiplo jogo de saber/poder em que está inserida. (Cruz & França, 2006, pp.160-161)

Nesse sentido, concluem as autoras, a escola assume a função não só de reprodutora, mas também de geradora de práticas e significações diferentes, novas relações de poder e novas identidades culturais.

A educação formal é vista por Louro (1997) como um processo “generificado”; para ela o ambiente escolar e o processo que dele resulta são atravessados pelas representações de gênero e, por conseqüência, são constituintes dos gêneros. Para essa autora mais importante do que as diferenças sexuais é a forma como essas diferenças são ditas, pensadas e/ou valorizadas. Na verdade, continua Louro (1997), a escola entende muito bem do tema diferenças, pois ela a reproduz o tempo todo, ela se incumbiu de separar os sujeitos que tinham acesso a ela dos que não tinham; dentro dela, dividiu os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola separou adultos de crianças, católicos de protestantes, meninos de meninas, e se fez diferente para os ricos e para os pobres. Delimita espaços, informa o lugar do grande e do pequeno, até seus prédios informam a todos a sua razão de existir.

Estudos afirmam (Moreno, 1999; Carvalho, 2006) que a escola é uma caricatura da sociedade por onde passam todas as idéias as quais uma sociedade quer transmitir para conservar, tudo aquilo em que se acredita ou quer que se acredite. Para essas autoras, a escola se constitui num cenário muito rico em

termos de diversas questões sociais, bem como significativamente representativo de uma realidade social mais ampla.

Tendo como foco as relações de gênero, as cenas presentes no cotidiano escolar foram consideradas nesses estudos, como metáforas de mecanismos ideológicos de gênero que ocorrem na sociedade como um todo. Tais mecanismos aparecem representados através de uma perspectiva androcêntrica de observação do mundo adotada por toda a equipe técnica da escola e claramente presente na postura das professoras em sala de aula.

O movimento feminista dos anos 1970, ávido por igualdade, esbarrou nessa noção unilateral de igualdade, em que o masculino personifica o universal, a medida ideal e coloca as mulheres numa situação paradoxal de ser, ao mesmo tempo, elas mesmas e o outro. (Oliveira, 1993).

E, sob este ponto de vista, que parecia inquestionável até algumas décadas passadas, foram educados homens e mulheres, geração após geração. Por isso não deixa de ser comum que, em grande parte dos casos, as mulheres não só toleram esse pensamento como o defendem e transmitem. Trata-se de um bom exemplo do conceito de “violência simbólica” de Bourdieu (2005), mecanismo que faz com que os indivíduos vejam como “naturais” as representações ou as idéias sociais dominantes.

Bourdieu (1988) chama de “ato de mau reconhecimento” toda situação na qual um Ser dominado (ele dá as mulheres como exemplo) interpreta a relação de dominação sob o ponto de vista do Ser dominante, conspirando, inconscientemente, para sua própria dominação por entendê-la como natural. Ele completa, dizendo que a violência simbólica se dá por meio de um ato de mau reconhecimento que fica além ou aquém do controle da vontade.

Para esse autor, a dominação masculina se mantém, não só pela preservação de mecanismos sociais, mas também pela absorção involuntária, por parte das mulheres, de um discurso conciliador.

A masculinidade está costurada no *habitus*, em todo o *habitus*, tanto do homem quanto da mulher. A visão androcêntrica do mundo é o senso comum de nosso mundo por que é imanente ao sistema de categorias de

todos os agentes, inclusive as mulheres (e, portanto, as teóricas feministas).
(Bourdieu, 1988, p.22)

Vale ressaltar que a busca pela igualdade entre homens e mulheres, ao contrário do que reivindicavam as primeiras feministas, não significa ignorar as diferenças entre ambos. Diferenças existem e devem ser valorizadas. O que se busca é eliminar as desigualdades. (Oliveira, 1993).

Não é pequena a importância do papel da professora e do professor na formação da identidade de gênero em seus alunos, principalmente aqueles do ensino fundamental, devido a serem mais suscetíveis às influências externas das figuras de autoridade (pai, mãe, professoras/es) e por passarem mais tempo na companhia (e sob a influência) de uma única professora. Para exemplificar, Moreno (1999) relata o resultado de uma pesquisa realizada por psicólogos nos Estados Unidos, através da qual foram aplicados testes de inteligência a vários grupos de alunos, os quais foram entregues trocados (atribuindo um nível elevado de inteligência aos que apresentaram um nível baixo). Ao final de um determinado tempo, testados novamente, os alunos apresentaram resultados diversos dos primeiros testes, aproximando-se dos níveis de desempenho que os professores haviam atribuído a cada aluno.

Silva (2007) acrescenta que os estereótipos e preconceitos de gênero internalizados por professoras e professores criam expectativas, mesmo que inconscientemente, de coisas diferentes de meninos e meninas; segundo ele, tais expectativas conseqüentemente determinam muitas vezes a carreira educacional dessas crianças, reproduzindo assim as desigualdades de gênero.

Rotular pessoas é uma tendência relativamente difundida. E, uma vez rotulado, fica difícil para o alvo de um rótulo mudar sua imagem. Segundo Rodrigues (1996), a tendência a rotular os outros decorre da necessidade de simplificar as relações com o ambiente em redor. Facilita o relacionamento interpessoal na medida em que são atribuídos ao outro determinados rótulos capazes de fazer com que certos comportamentos sejam antecipados. Ao rotular um aluno de preguiçoso, por exemplo, o professor antecipa determinados comportamentos que esse aluno deverá emitir frente a certas tarefas. Quando se

atribui um rótulo a uma pessoa há uma predisposição de antecipar comportamentos compatíveis com o rótulo imputado, deturpando a própria percepção, o que leva a duas conseqüências importantes: a) Por um lado, as tendências à consistência cognitiva³ fazem com que comportamentos que não se harmonizam com o rótulo imposto tendam a ser ignorados, ou que sejam deturpados para adequar-se ao rótulo; b) por outro lado, as expectativas ditadas pelo rótulo fazem com que sejam salientados os comportamentos com ele compatíveis e o próprio comportamento de quem rotula frente à pessoa rotulada, induzindo-a algumas vezes a comportamentos coerentes com o antecipado; tal situação constitui o fenômeno conhecido como “profecia auto-realizadora”.

Direta ou indiretamente, seus conceitos e valores são repassados às crianças através de comentários e observações, inclusive fora da sala de aula. Dentro dessas circunstâncias, a formação da professora, no tocante às questões do gênero e da sexualidade, adquire grande relevância. O combate ao preconceito de gênero (assim como o de etnia e classe social, posto que esses temas compõem os estudos de gênero), seja de homem contra mulher, mulher contra homem, heterossexuais contra homossexuais, tudo passa pela formação do professor e pela valorização de seu papel como formador de opinião e de cidadãos.

Vale lembrar o duplo papel desempenhado pela instituição escolar na sociedade: ao reproduzir os padrões existentes, ela colabora para a manutenção das relações sociais; ao modificar estes padrões, contribui para evoluir estas relações. Por isso, para Reigota (2002), ela tem sido historicamente o espaço indicado para a discussão e o aprendizado de vários temas urgentes e de atualidade como resultado de sua importância na formação dos cidadãos.

A escola pode colaborar no sentido de tentar desconstruir estereótipos sexuais. Verucci (2002) chama atenção para o fato de que mesmo que as leis apontem para a igualdade de direitos entre homens e mulheres, se não houver uma participação da educação formal e informal, entre outras esferas sociais, na

³ Segundo a *Teoria da dissonância cognitiva* de Leon Festinger (1957) o Ser humano busca um estado de harmonia em suas cognições, estado conhecido como *consistência cognitiva*. Quando isso não acontece surge o estado mental de *dissonância cognitiva* que é um estado desagradável cuja redução ou eliminação é buscada pelo indivíduo. (Rodrigues, 1996. p.154-155)

mudança dos padrões sexuais em vigor, muito pouco poderá ser feito no sentido de uma evolução das relações sociais entre os sexos.

Neste contexto, Brabo (2000) acredita que a escola pode exercer um papel importante, desde que as mulheres que lá atuam: diretoras, coordenadoras e, principalmente, como professoras sejam conscientes da importância dessas questões de gênero para a sua própria formação, pois a escola é o ambiente favorável e adequado à reflexão e questionamento dos papéis tradicionalmente atribuídos a ambos os sexos, desde os primeiros anos de vida.

Segundo o relatório de acompanhamento global da educação “Gênero e educação para todos”, elaborado pela UNESCO⁴ em 2003, as “escolas devem ser locais onde estereótipos são combatidos, não reforçados, através de currículos que levam gênero em consideração e através do treinamento profissional dos professores. O treinamento de gênero para os professores deve ser um pré-requisito para a qualificação” (UNESCO, 2003, p.38).

Postas as considerações, acredita-se que as questões de gênero devem ser enfrentadas pelas/os educadoras/es como um desafio que contribua para o constante aperfeiçoamento do processo de formação profissional do professorado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se propôs a discutir a prática pedagógica de professores de uma escola fundamental da Rede Pública Municipal da cidade de Aracaju/SE – localizada no nordeste brasileiro, com enfoque nas relações de gênero, a fim de observar se a mesma contribui para a ampliação da cidadania, dos direitos, e para a construção de relações sociais democráticas ou se, ao invés disso, traz a veiculação de representações estereotipadas de diferenciação e submissão das mulheres por meio da reprodução de uma prática pedagógica sexista.

Como se pôde constatar, através das observações e depoimentos colhidos nas entrevistas feitas com as cinco professoras e um professor pesquisados, as duas situações acima foram detectadas no cotidiano da escola em

⁴ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

questão. Foi possível perceber que para as/os docentes investigada/os as representações de gênero ainda são carregadas de preconceitos e estereótipos sexistas que são reproduzidos não só em sua prática pedagógica cotidiana, como nos momentos extraclasse. Como também foi observado, em um número bem menor de situações, uma prática que tenta romper com preconceitos e idéias ancoradas em estereótipos de gênero dentro da sala de aula. Percebeu-se, portanto, que a prática pedagógica, neste caso, mais reproduz uma relação de desigualdade entre homens e mulheres do que contribui para a ampliação da cidadania e dos direitos.

Destaca-se o fato de que a maioria das professoras não conhece o termo “relações de gênero”, ou não conseguiu conceituá-lo corretamente. As educadoras e o educador também não demonstram ter consciência de sua prática sexista.

A grande maioria dos sujeitos não sabe o que é desigualdade e não poderia avaliar se sua prática está ou não reproduzindo desigualdades de gênero. Ao perguntar se ele/as favorecem a igualdade entre meninos e meninas em suas aulas, todos responderam que sim. Entretanto, as cenas observadas durante a pesquisa mostraram outra realidade. Na prática das professoras foi possível perceber representações de gênero calcadas, na grande maioria das vezes, em estereótipos como o da mulher submissa, frágil e delicada e o do homem viril, forte, guerreiro e atleta.

Houve, no entanto, momentos de flexibilidade em que possibilidades de atuação foram apresentadas, como no exemplo de meninas sendo ensinadas e incentivadas a jogar com bolinhas de gude e meninos incentivados e ensinados a brincar com bambolês, a despeito da interferência de agentes externos à escola. Louvável iniciativa de uma professora de Educação Física que acredita pessoalmente na equidade entre os gêneros. E no exemplo de um exercício de português, feito em sala.

É importante ressaltar que apesar de não incentivar as meninas na prática do futebol, ou outros esportes considerados masculinos, como algumas escolas da rede particular já vêm fazendo, também não houve repressão nem comentários desfavoráveis por parte de nenhum/a entrevistado/a, à presença da

menina Luciane⁵ na quadra jogando bola com os meninos; pelo contrário, esse caso foi citado como exemplo de que a escola não promove desigualdade entre as crianças.

Enquanto o Brasil é a terra natal de Martha, a melhor jogadora de futebol do mundo, eleita pela FIFA⁶ nos anos de 2006, 2007, 2008, 2009 e 2010; também campeão Pan-Americano e vice-campeão Mundial de futebol feminino, as lições escolares continuam mostrando meninas vestidas de bailarina, executando tarefas domésticas e buscando a beleza física como o maior de seus objetivos. É preciso dizer que de tão introjetadas essas práticas, preconceitos e estereótipos se tornam difíceis de serem destacadas, diante da sutileza das práticas sexistas.

Também foi possível constatar que a Secretaria Municipal de Educação ainda não se deu ao trabalho de preparar seu corpo docente para combater e questionar os estereótipos de gênero, função que os PCNs delegam aos professores e professoras da educação fundamental.

O corpo docente pesquisado acredita que sabe lidar com essas questões, mas lida com elas equivocadamente; acha que contesta os estereótipos, mas na maioria das vezes, os reforçam e os reproduzem sem questionar. Esse desconhecimento do tema aponta para a urgente necessidade de requalificação e/ou capacitação do (as) professor (as) não só em termos gerais da capacitação docente mas, da qualificação em gênero, que vem despontando como urgente em todas as políticas de formação profissional.

Não se deve esquecer que o papel das educadoras como agentes formadores de *habitus* de gênero, abrange a educação informal, e formal, o trabalho pedagógico psicossomático de nominação, inculcação e incorporação que se inicia no processo de socialização infantil e continua através de variadas e constantes estratégias educativas de diferenciação, no mais das vezes implícitas nas práticas de vários agentes e instituições como a família, a Igreja a escola e os meios de comunicação.

Tanto nas dimensões quantitativas quanto nas qualitativas foi possível perceber que o corpo docente em questão ainda trabalha com orientações

⁵ Nome fictício.

⁶ Federação Internacional de Futebol Associação.

baseadas em estereótipos de papéis. Essa é uma questão que precisa ser revista por que em vez de colaborar com a construção de relações sociais democráticas está contribuindo com a reprodução de preconceitos e estereótipos. É necessário que se trabalhe em prol da instituição de políticas de requalificação e capacitação continuada. Destarte faz-se imperativo que a conscientização e capacitação em relações de gênero sejam incluídas efetivamente na formação de professoras e professores, seja nos cursos de graduação e/ou pós-graduação, através de cursos, palestras, apostilas, livros, grupos de discussão, etc., a fim de que se diminua progressivamente o processo de desigualdade social baseada nas diferenças de sexo, sejam elas reais ou imaginárias, e seja ensinado a todos e todas a desfrutar o prazer e a riqueza que a variedade oferece, pois se aprenderá com isso que há muitas formas de ser homem e de ser mulher.

Primeiramente é preciso lutar para que os PCNs⁷ sejam aplicados nas escolas, documento com mais de dez anos de editado, e que - pelo menos nesse sentido - não é seguido à risca pela escola em tela. Acredita-se que se o documento tivesse suas recomendações atendidas pelas escolas já existiria uma situação melhor do que a existente atualmente.

Se as/os professoras/es não são treinada/os, se não conhecem ou já esqueceram o conteúdo dos PCNs, documento escrito com o objetivo de guiar seu trabalho, deduz-se então que trabalham baseadas/os na intuição ou nas informações que obtêm através dos meios de comunicação em massa (cheios de preconceitos e estereótipos), ou através de leituras direcionadas pelo interesse particular.

Como foi mostrado nesta pesquisa, este tema é por demais relevante para ser discutido adequadamente apenas por aqueles e aquelas com consciência crítica e sensibilidade para tanto.

Mais estudos a respeito de gênero e educação precisam ser produzidos, não só com enfoque no ensino fundamental, como também no ensino médio e no superior. Investigar os cursos de graduação em Licenciaturas, ou não, as pós-

⁷ Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) servem como referência para o trabalho das escolas de ensino fundamental da rede pública brasileira.

graduações, a prática pedagógica nas escolas da rede privada, são exemplos de estudos desejáveis e possíveis de serem produzidos.

Discutir a questão da identidade não se limita às questões de gênero, mas espera-se ter levantado questionamentos que levem a um repensar das práticas educativas e ao reconhecimento de sua devida importância na formação da identidade daqueles que a ela se submetem no decorrer da sua história de vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, A. M. L. (1999). *Concepções que fundamentam a prática de professores alfabetizadores: conhecimento, linguagem e alfabetização – um estudo do cotidiano escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Cristóvão, Sergipe, Universidade Federal de Sergipe – UFS.
- Bourdieu, P. (1988). Conferência do prêmio Goffman: A dominação masculina revisitada. In D. Lins (Org.). *A dominação masculina revisitada*. Campinas. S.P.: Papirus.
- Bourdieu, P. (1999). *A economia das trocas simbólicas* (6ª ed). São Paulo: Perspectiva.
- Bourdieu, P.(2005). *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Brabo, T. S. A. M. (2000). Formação da professora sob uma perspectiva de gênero. *Educação em revista – educação e gênero*. Nº 03, Marília, SP: Universidade Estadual Paulista UNESP.
- Camargo, A. M. F. (1999). Prefácio In: M. Moreno. *Como se ensina a ser menina: sexismo na escola*. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, pp.9-12.
- Carvalho, A. P. S. (2006). As mulheres no campo científico: uma discussão acerca da dominação masculina. *VII Seminário internacional fazendo gênero. Gênero e preconceito*. Anais (CD ROM) Florianópolis: UFSC-UDESC.
- Carvalho, M. E. P. (2001). Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Revista estudos feministas*, vol. 09, n.º 2. Florianópolis: Editora Universidade federal de Santa Catarina.

- Carvalho, M. E. P. (2007). Uma agenda de pesquisa, formação humana e docente em gênero e educação. In L. C. V. Pizzi & N. F. Fumes (Orgs.). *Formação do pesquisador em educação: Identidade, diversidade, inclusão e juventude*. Maceió: EDUFAL, p 21-44
- Cruz, M. H. S. (2005). *Trabalho, gênero, cidadania: Tradição e modernidade*. São Cristóvão: Editora UFS.
- Cruz, M. H. S & França, V. L. A. (2006). Memórias e representações compartilhadas por mulheres educadas em colégio religioso em Sergipe. In J. C. Nascimento. *Ensino superior, educação escolar e práticas educativas extra escolares*. São Cristóvão: Editora da UFS.
- Louro, G. L. (1997). Gênero e magistério: identidade, história e representação. In D. Catani et al (Orgs). *Docência, magistério e gênero*. São Paulo: escrituras editora,
- Louro, G. L. (2004). *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectivas pós-estruturalista* (7ª ed). Petrópolis: Editora Vozes.
- Moreno, M. (1999). *Como se ensina a ser menina: sexismo na escola*. São Paulo: Editora Moderna; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas.
- Oliveira, R. (1993). *Elogio da diferença: o feminismo emergente*. São Paulo: Editora brasiliense.
- UNESCO (2003). *Gênero e educação para todos. O salto rumo à igualdade*. Paris: DC.
- Reigota, M. A. S. (2002). *A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna*. São Paulo: Cortez.
- Rodrigues, A. (1996). *Psicologia social*. Petrópolis: Vozes.
- Rodrigues, J. R. T. (2002). A sala de aula e o processo de construção do conhecimento. Trabalho apresentado no *Encontro de Pesquisa da UFPI – 16 a 18 de dezembro de 2002*. Anais Disponível em <<http://www.ufpi.br/eventos/iiencontro/GT-2-14.html>>. Consultado em 19 de dezembro de 2007.
- Saviani, D. (2003). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores associados.

Scott, J. (1990). Gênero: uma categoria útil de análise sócio histórica. In *Educação e realidade*. 16(2) julho/dezembro. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Verucci, F. (1994). Preâmbulo. In F. Tabak & F. Verucci. *A difícil igualdade. Os direitos da mulher como direitos humanos*. Rio de Janeiro: Relume- Dumará.

VERIFICAÇÃO DA INDISCIPLINA NA SALA DE AULA

Carlos Manuel Gonçalves¹

RESUMO

Com a velocidade que a sociedade imprime, é necessário haver estudos regulares que possam controlar a indisciplina na sala de aula e este estudo tenta tratar esse problema. Os processos que ocorrem na sala de aula podem refletir a organização da estrutura organizacional da escola. Estes processos derivam de fatores físicos e humanos que em determinado momento e local interagem. A percepção da efetividade do sistema escolar é decisiva na criação de um ambiente de confiança propício à aprendizagem.

O instrumento sobre a indisciplina na sala de aula foi aplicado a todas as turmas do 7º ano, por contemplar o maior número de turmas e de alunos da escola e ainda porque houve o consentimento da realização do estudo pelos professores das turmas envolvidas. O estudo envolveu alunos do 7º Ano, com idades compreendidas entre os 12 e 13 anos.

O estudo durou 2 anos e envolveu 116 alunos no primeiro ano e, no ano seguinte, envolveu as mesmas turmas, com pequenas alterações na sua constituição. Verifica-se a indisciplina na sala de aula compromete as aprendizagens desenvolvidas na sala de aula.

A percepção da parte dos professores em como a indisciplina na sala de aula é um dos problemas graves do contexto educativo de qualquer escola, não basta para que haja uma atitude concertada de toda a escola. Por vezes, a indisciplina na sala de aula existe mas relativiza-se o seu impacto nos resultados escolares. É importante estudar este fenómeno para utilizar abordagens eficientes e melhorar o processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: indisciplina na sala de aula; qualidade na escola

¹ Agrupamento de escolas D. Carlos I - carnov26@yahoo.com

ABSTRACT

With the velocity that society prints out, there must be regular studies to control indiscipline in the classroom and this study tries to address this problem. The processes that occur in the classroom may reflect the organizational structure of the school. These processes stem from physical and human factors at any given time and place interact. The perceived effectiveness of the school system is crucial in creating an environment of trust conducive to learning.

The instrument about indiscipline in the classroom, was applied to all classes of Year 7, by contemplate, the largest number of classes and students of the school and because there was consent to conducting the study by the teachers of the classes involved. The study involved students from Year 7, with ages ranging between 12 and 13 years.

The study lasted two years and involved 116 students in the first year and, in the following year, involved the same classes, with minor changes in its constitution. Verifies that the indiscipline in the classroom undertakes the learning developed in the classroom.

The perception of the teachers, in how indiscipline in the classroom, is one of the serious problems of the educational context of any school, not enough for there to be a concerted action of the entire school. Sometimes, indiscipline in the classroom exists but is relativized their impact on school results. It is important to study this phenomenon for utilize efficient approaches and improve the teaching-learning process.

Keywords: indiscipline in the classroom; quality in school

ENQUADRAMENTO

Com a velocidade que a sociedade imprime, é necessário haver estudos regulares que possam controlar a indisciplina na sala de aula e este estudo tenta tratar esse problema. Os processos que ocorrem na sala de aula podem refletir a organização da estrutura organizacional da escola. Estes processos derivam de

fatores físicos e humanos que em determinado momento e local interagem. A percepção da efetividade do sistema escolar é decisiva na criação de um ambiente de confiança propício à aprendizagem.

Um dos problemas que se põe a qualquer instituição educativa, neste momento, é a qualidade da instituição, a qualidade dos serviços que presta, a qualidade dos recursos humanos que tem e a qualidade dos recursos humanos que educa.

No decorrer das duas últimas décadas, vários países têm considerado as questões da indisciplina como o problema principal das escolas (Lawrence et al., 1984, Wang et al., 1989 in Lourenço & Paiva, 2004, p. 19).

Vários autores consideram a indisciplina como um dos principais problemas nas escolas atuais. O stress relacionado com a indisciplina é o fator mais influente no fracasso dos professores, sobretudo nos professores mais jovens e durante os primeiros dez anos de atividade profissional (Dortu, 1993, Galloway, 1987, Jesus, 1999, Veiga 1995, in Veiga, 2007, p.9).

Podemos dizer que a interação existente na sala de aula condiciona a conduta dos alunos e determina o ambiente propício à aprendizagem ou aos momentos de indisciplina.

Os “incidentes críticos em sala de aula” foram, sem sombra de dúvida, a temática mais procurada. Se escolas houve em que os docentes afirmaram que o comportamento dos alunos não constituía um problema, na maioria eram frequentes e alguns extremamente graves (Silva, Nossa, Silvério & Ferreira, 2008, p. 26).

A indisciplina foi, desde há muito, considerada uma das manifestações inerentes ao funcionamento da escola. Afirma Hargreaves (1979, p.39) com alguma insistência «que qualquer situação que tenha a ver com o ensino e a aprendizagem inclui o problema da indisciplina, desde a escola primária á universidade ainda que exista uma enorme variedade na extensão da problemática» (Carita & Fernandes, 2002, p. 10).

A existência de maior concentração e menor indisciplina na sala de aula proporciona ao aluno a oportunidade de aprender mais e melhor, contribuindo para o sucesso educativo de qualidade.

ORGANIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

O objetivo do estudo foi o de estudar a indisciplina na sala de aula dado verificar-se um crescendo de agitação e indisciplina na escola.

Numa primeira fase, escolheu-se um instrumento que permitisse o estudo da indisciplina na sala de aula. Após essa escolha, foram selecionadas as variáveis que melhor se adequassem ao centro educativo (escola do 2.º e 3.º ciclos – ensino regular) onde se atuaria.

Para a medição da indisciplina na sala de aula, optou-se pela adaptação de um instrumento já utilizado em vários estudos, nomeadamente por “Curwin e Mendler” e “Carita e Fernandes”, o qual permitia a listagem de comportamentos perturbadores.

Procedeu-se à construção de uma grelha contendo os fatores de indisciplina e que permite o registo (pelo professor) do momento em que o aluno tem uma incidência disciplinar. A aplicação deste instrumento tem por objetivo estudar a frequência com que ocorrem os incidentes disciplinares nos alunos das turmas envolvidas no estudo e as relações existentes entre a ocorrência dos incidentes disciplinares e o Nível de rendimento (ou instrutivo) na disciplina de Matemática, Nível Sociofamiliar e Sexo (ou Género).

O instrumento sobre a indisciplina na sala de aula foi aplicado a todas as turmas do 7º ano, no primeiro ano do estudo, por contemplar o maior número de turmas e de alunos da escola e ainda porque houve o consentimento da realização do estudo pelos professores das turmas envolvidas. O estudo envolveu, no primeiro ano, as turmas do 7.º Ano (116 alunos), com idades compreendidas entre os 12 e 13 anos. No ano seguinte envolveu as turmas do 8.º ano, com pequenas alterações na sua constituição, em relação ao número de alunos do ano anterior.

Procedimentos

Descrição dos procedimentos usados na investigação, no fator “(In)disciplina na Sala de Aula” durante dois anos letivos:

1.º Ano do estudo:

Os alunos participantes pertenciam a turmas do 7.º ano. Variáveis consideradas no estudo:

Idade - idade do aluno;

Sexo do aluno;

Nmat – classificação obtida na disciplina de Matemática pelo aluno, no ano letivo anterior;

NSF – nível sociofamiliar da família a que o aluno pertence, consensualizado por informações constantes dos registos do Diretor de Turma, verificação das profissões dos pais dos alunos e registos preenchidos pelos alunos;

Ninc – número de incidentes na sala de aula por aluno ao longo do período de estudo, no primeiro ano.

2.º Ano do estudo:

Os alunos participantes pertenciam às turmas do 8º ano, que já tinham sido intervenientes no ano anterior quando frequentavam o 7º ano de escolaridade.

Variáveis consideradas no estudo:

Idade - idade do aluno;

Sexo do aluno;

Nmat – classificação obtida na disciplina de Matemática pelo aluno, no ano letivo anterior;

NSF – nível sociofamiliar da família a que o aluno pertence, consensualizado por informações constantes dos registos do Diretor de Turma, verificação das profissões dos pais dos alunos e registos preenchidos pelos alunos;

Ninc – número de incidentes na sala de aula por aluno ao longo do 1.º período de estudo;

Ninc21 – número de incidentes na sala de aula por aluno ao longo do período de estudo e no 1.º período do 2.º ano;

Ninc22 - número de incidentes na sala de aula por aluno ao longo do período de estudo e no 2.º período do 2.º ano;

LNinc21 - número de incidentes na sala de aula por aluno ao longo do período de estudo e no 1.º período do 2.º ano, classificados em 3 categorias;

LNinc22 - número de incidentes na sala de aula por aluno ao longo do período de estudo e no 2.º período do 2.º ano, classificados em 3 categorias;

Objetivos

Estudar a frequência com que ocorrem os incidentes disciplinares nos alunos das turmas estudadas e as relações existentes entre a ocorrência dos incidentes disciplinares e o Nível de rendimento na disciplina de Matemática, Nível Sociofamiliar e Sexo (ou Género).

Hipóteses

Hipóteses do estudo correspondentes ao 1.º ano da investigação:

1. O número de incidentes disciplinares por aluno, verificados na sala de aula, no período de aplicação do instrumento “Grelha de Recolha de Dados sobre a Indisciplina na sala de aula” referente ao 1º ano do estudo, são provocados por um número baixo de alunos.
2. Os incidentes disciplinares verificados na sala de aula, no período de aplicação do instrumento referente ao 1º ano do estudo, constituem um processo estável e sob controlo (utilizando carta de controlo de qualidade).
3. Os incidentes disciplinares verificados na sala de aula, no período de aplicação do instrumento referente ao 1º ano do estudo, ocorrem com mais frequência em elementos do género masculino.
4. Os incidentes disciplinares verificados na sala de aula, no período de aplicação do instrumento referente ao 1º ano do estudo, ocorrem com mais frequência em alunos de baixo rendimento escolar a matemática.
5. Os incidentes disciplinares verificados na sala de aula, no período de aplicação do instrumento referente ao 1º ano do estudo, ocorrem com mais frequência em alunos de meio sociofamiliar alto.
6. No período de aplicação do instrumento referente ao 1º ano do estudo, existem relações significativas entre o Nível Sociofamiliar e Número de Incidentes disciplinares na sala de aula, Sexo e Número de Incidentes

disciplinares na sala de aula e Nível de rendimento na disciplina de Matemática e Número de Incidentes disciplinares na sala de aula.

Hipóteses do estudo correspondentes ao 2.º ano da investigação:

7. O número de incidentes disciplinares por aluno, verificados na sala de aula, no período de aplicação do instrumento “Grelha de Recolha de Dados sobre a Indisciplina na sala de aula” referente ao 2º ano do estudo - 1º Período, são provocados por um número baixo de alunos.
8. Os incidentes disciplinares verificados na sala de aula, no período de aplicação do instrumento referente ao 2.º ano do estudo – 1.º Período, constituem um processo estável e sob controlo (utilizando carta de controlo de qualidade).
9. Os incidentes disciplinares verificados na sala de aula, no período de aplicação do instrumento referente ao 2.º ano do estudo – 1.º período, ocorrem com mais frequência em elementos do género masculino.
10. Os incidentes disciplinares verificados na sala de aula, no período de aplicação do instrumento referente ao 2.º ano do estudo – 1.º período, ocorrem com mais frequência em alunos de baixo rendimento escolar.
11. Os incidentes disciplinares verificados na sala de aula, no período de aplicação do instrumento referente ao 2.º ano do estudo – 1º período, ocorrem com mais frequência em alunos de meio sociofamiliar alto.
12. No período de aplicação do instrumento referente ao 2.º ano do estudo – 1.º período, existem relações significativas entre o Nível Sociofamiliar e Número de Incidentes disciplinares na sala de aula, Sexo e Número de Incidentes disciplinares na sala de aula e Nível de rendimento na disciplina de Matemática e Número de Incidentes disciplinares na sala de aula.
13. O número de incidentes disciplinares por aluno, verificados na sala de aula, no período de aplicação do instrumento “Grelha de Recolha de Dados sobre a Indisciplina na sala de aula” referente ao 2.º ano do estudo – 2.º Período, são provocados por um número baixo de alunos.
14. Os incidentes disciplinares verificados na sala de aula, no período de aplicação do instrumento referente ao 2.º ano do estudo – 2.º Período,

constituem um processo estável e sob controlo (utilizando carta de controlo de qualidade).

15. Os incidentes disciplinares verificados na sala de aula, no período de aplicação do instrumento referente ao 2.º ano do estudo – 2.º período, ocorrem com mais frequência em elementos do género masculino.
16. Os incidentes disciplinares verificados na sala de aula, no período de aplicação do instrumento referente ao 2.º ano do estudo – 2.º período, ocorrem com mais frequência em alunos de baixo rendimento escolar.
17. Os incidentes disciplinares verificados na sala de aula, no período de aplicação do instrumento referente ao 2.º ano do estudo – 2.º período, ocorrem com mais frequência em alunos de meio sociofamiliar alto.
18. No período de aplicação do instrumento referente ao 2.º ano do estudo – 2.º período, existem relações significativas entre o Nível Sociofamiliar e Número de Incidentes disciplinares na sala de aula, Sexo e Número de Incidentes disciplinares na sala de aula e Nível de rendimento na disciplina de Matemática e Número de Incidentes disciplinares na sala de aula.

Fichas técnicas

Ficha técnica em relação ao 1.º ano

A população era constituída por 589 alunos do Ensino Regular (2.º e 3.º ciclo). Foi decidido aplicar o instrumento ao 3.º ciclo (fase de mais inquietação) e dentro deste ao 7.º Ano dado que representava um grande número de alunos, era composto por 6 turmas e tinha 5 professores que não apresentaram problemas à realização do estudo.

A taxa de participação dos alunos no estudo (alunos do 7.º ano), em relação à população (alunos do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Regular), foi de 19,7%.

Ficha técnica em relação ao 2.º ano

A população era constituída por 634 alunos do Ensino Regular (2.º e 3.º ciclo). A taxa de participação dos alunos no estudo (alunos do 8.º ano), em relação à população (alunos do 2.º e 3.º ciclo do Ensino Regular), foi de 19,5%.

A escola pretendia ser eficiente no controlo da indisciplina na sala de aula dada a existência de sinais de agitação e indisciplina que prejudicam o processo ensino-aprendizagem. Assim, foi criado um instrumento para os professores recolherem dados na sala de aula.

Durante cada período de aproximadamente 45 dias, foi efetuada essa recolha. No primeiro ano, o instrumento foi aplicado uma vez no 1.º período do 1.º ano letivo e mais duas vezes no 2.º ano letivo (1.º e 2.º período).

Neste estudo do controlo de qualidade na sala de aula, os elementos da população escolhida no 1.º ano de aplicação do estudo pertenciam às seis turmas do 7.º ano.

Foi escolhida a disciplina de Matemática pelo maior relacionamento do autor com os professores desta disciplina e também porque se for ultrapassado ou controlado o problema na disciplina de Matemática, poderá conseguir-se o mesmo feito nas outras disciplinas. Isto porque os alunos, geralmente, têm um relacionamento mais complicado com esta disciplina.

Através dos dados recolhidos, pretendia-se melhorar a eficácia da escola recorrendo a dois tipos de organização dos dados:

1. Número de incidentes na sala de aula, por Aluno, em cada período de aplicação do instrumento.
2. Número de incidentes por cada aula, em cada período de aplicação do instrumento.

A investigação que diz respeito ao 1.º ano decorreu entre 7 de Novembro de 2006 e 15 de Dezembro de 2006, nas turmas do 7.º Ano e na disciplina de Matemática.

A investigação que diz respeito ao 2.º ano decorreu entre 5 de Novembro de 2007 e 14 de Dezembro de 2007, nas turmas do 8.º Ano e na disciplina de Matemática. O mesmo processo decorreu com as mesmas turmas e na mesma disciplina, numa outra fase do 2.º ano, entre 4 de Fevereiro de 2008 e 14 de Março de 2008.

O instrumento utilizado no estudo foi construído através das indicações do professor Gómez Dacal e com a pesquisa efetuada pelo autor do trabalho, nomeadamente a tabela e fatores de indisciplina de Carita & Fernandes (1997, p.

CONCLUSÕES

Constatações a retirar do contraste das hipóteses:

1. O número de incidentes disciplinares por aluno, verificados na sala de aula, foi provocado por 14% de alunos no primeiro período do primeiro ano do estudo, 8% no primeiro período do segundo ano do estudo e 10% no segundo período do segundo ano do estudo, equivalente a, respetivamente, 57%, 47% e 61% dos incidentes registados na sala de aula.
2. Após a elaboração de cartas de controlo pelo número de incidentes por aluno, nos três períodos estudados (primeiro período do primeiro ano, primeiro período do segundo ano e segundo período do segundo ano do estudo), verificou-se que o processo “indisciplina na sala de aula” era instável, dado o elevado número de incidentes.
3. Verificando o número de incidências por aluno em relação aos grupos de “Sexo”, constatou-se que no primeiro período do primeiro ano existiam diferenças significativas, ocorrendo os incidentes disciplinares, com mais frequência, em alunos do género masculino. Pelo contrário, nos dois períodos do segundo ano, e embora o aluno do género masculino ainda tenha mais incidências por aluno e com média superior ao sexo feminino, não existem diferenças significativas.
4. Verificando o número de incidências por aluno em relação aos grupos da variável “Nível instrutivo na disciplina de Matemática”, constata-se que no primeiro período do primeiro ano existem diferenças significativas, ocorrendo, com mais frequência, em alunos de baixo nível instrutivo (ou de rendimento escolar) e essas diferenças significativas verificam-se entre o “Nível instrutivo na disciplina de Matemática” Baixo e Médio, e entre o “Nível instrutivo na disciplina de Matemática” Baixo e Bom. Pelo contrário, nos dois períodos do segundo ano, não existem diferenças significativas no número de incidências por aluno em relação aos grupos de “Nível instrutivo na disciplina de Matemática” e o “Nível Baixo” não se destaca no número

de incidências por aluno apresentando uma média aproximadamente igual em relação às restantes categorias.

5. Nos três períodos onde se estudou a “Indisciplina na sala de aula”, e comparando o nível sociofamiliar “Alto” com as restantes categorias, os incidentes disciplinares não ocorrem com mais frequência em alunos de meio sociofamiliar alto.
6. No primeiro período do primeiro ano constatou-se a existência de efeito das variáveis “sexo”, “Nível sociofamiliar” e “Nível instrutivo na disciplina de Matemática” no facto dos alunos causarem incidentes na sala de aula. Pelo contrário, nos dois períodos do segundo ano, não se constatou a existência de efeito das variáveis “sexo”, “Nível sociofamiliar” e “Nível instrutivo na disciplina de Matemática” no facto dos alunos causarem incidentes na sala de aula. Em qualquer dos momentos, existe um bom ajustamento do modelo (testes de χ^2 de Pearson e Deviance G^2).
7. No segundo ano e no primeiro período, isolada e conjuntamente, as variáveis “Idade” e “NSF – Nível sociofamiliar dos alunos” produzem efeito no conjunto das variáveis dependentes e o sexo influencia o número de incidentes na sala de aula. Ainda no primeiro período, a idade do aluno influencia o número de incidentes na sala de aula e as expectativas dos professores face aos alunos sendo que o nível sociofamiliar dos alunos apenas influencia as expectativas dos professores face aos alunos. No segundo período do segundo ano, isolada e conjuntamente, as variáveis “Idade” e “NSF – Nível sociofamiliar dos alunos” produzem efeito no conjunto das variáveis dependentes. A idade do aluno e o nível sociofamiliar dos alunos, influenciam as expectativas dos professores face aos alunos (sig= 0,058 e potência de 70,3%).

Os resultados podem e devem ser analisados de forma a iniciar-se um plano de melhoria sobre a indisciplina na sala de aula. Deve caracterizar-se a família dos alunos em destaque no estudo e após obter um quadro familiar dos mais indisciplinados, procurar soluções, organizar ações de sensibilização com pais, alunos e professores.

Deveriam ser adotadas regras uniformes em toda a escola sobre a atitude dos professores dentro da sala de aula, de forma a permitir ao aluno a «oportunidade de aprender».

Em particular, deveriam ser adotadas medidas práticas para a gestão diária da sala de aula no sentido de favorecer a «oportunidade de aprender». Gómez Dacal (2006, pp.152-153).

Dadas as conclusões retiradas e que podem revelar de grande importância na eficácia escolar, nomeadamente no plano pedagógico, podemos concluir pela utilidade da aplicação do instrumento utilizado para monitorizar a “(in)disciplina na sala de aula” no Ensino Regular Não Superior.

PROPOSTAS E RECOMENDAÇÕES

Uma escola que registe um baixo número de incidentes na sala de aula está a favorecer o sucesso educativo, os professores terão ambiente para realizar um trabalho criativo e motivador.

É necessário, então, que se incentive o estudo sobre a indisciplina na sala de aula com aplicação do instrumento que registe os incidentes provocados pelos alunos, visando melhorar ou eliminar essa indisciplina. Nesse estudo, devem considerar-se vários aspetos a ter em conta na escolha criteriosa das turmas a utilizar no estudo, como: o rendimento escolar, o nível sociofamiliar, o género, o quadro geral existente da indisciplina, o período de aplicação, o prazo (curto/médio e/ou longo prazo) a utilizar, e outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alzina, R. (2005). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. (4ª ed.). Madrid: Cisspraxis.
- Bardin, L. (2004), *Análise de conteúdo*. (3ª ed.), Lisboa: Edições 70, Lda.
- Caeiro, J. & Delgado, P. (2002). *Indisciplina em contexto escolar*. Lisboa: Instituto Piaget

- Carita, A. & Fernandes, G. (2002). *Indisciplina na sala de aula*. (3ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- D'Hainaut, L. (1997). *Conceitos e Métodos da Estatística: Volume I*. (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gómez Dacal, G. & Garcia, A. (2004). *K Sigma – Teoría de las Organizaciones y Control de Calidad (de la Enseñanza)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gómez Dacal, G. (2006). *K Sigma – Control de procesos para mejorar la calidad de la enseñanza*. Madrid : Wolters Kluwer España.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2006). *Multivariate data Analysis* (6th ed.). New York: Pearson Prentice-Hall.
- Hill, M. & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget
- Lourenço, A. & Paiva, M. (2004). *Disrupção escolar*. Porto: Porto Editora.
- Maroco, J. (2006). *Análise estatística - com utilização do SPSS*. (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2009). *Análise categórica, árvores de decisão e análise de conteúdo*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para ciências sociais*. (4ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Silva, C., Nossa, P., Silvério, J. & Ferreira, A. (2008). *Incidentes críticos na sala de aula*. (2ª ed.). Coimbra: Quarteto.
- Tejedor, F. (1999). *Análisis de varianza*. Madrid: Editorial La muralla
- Veiga, F. (2007). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais*. (3ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.

INTERVENÇÃO ESCOLAR NO 1.º CICLO CEB. ANIMAR O RECREIO PREVENINDO ATOS AGRESSIVOS E INDISCIPLINARES

Ernesto Candeias Martins¹

RESUMO

O estudo integra-se no 'Projeto de Inteligência Emocional em alunos do 1.º CEB na região de Castelo Branco' da prática de um programa sobre a educação das emoções. Nessa aplicação detetamos casos de indisciplina, agressões (físicas, verbais) e desrespeito pelas normas disciplinares nos alunos nos espaços escolares e quisemos desenvolver numa escola urbana de Castelo Branco (2012-13), um programa de intervenção de animação no recreio (atividades lúdicas organizadas). Fizemos inicialmente registos observacionais que demonstraram, que é no recreio que ocorre maior número de situações de indisciplina entre os alunos.

Numa perspetiva de paradigma interpretativo, utilizamos questionários (alunos, professores, assistentes operacionais), observações (naturais, sistemáticas e participantes), notas de campo e a triangulação de dados e metodologias. A intervenção de um programa de animação no recreio durante o semestre foi muito positiva (avaliação das atividades), na organização em grupos e na diversidade das atividades/jogos realizadas, que implicaram uma melhoria nas relações e convivência escolar, evitando-se situações de indisciplina ou incumprimento de regras.

Os motivos que levaram os alunos a ter alguns comportamentos agressivos foram devidos a conflitos relacionados com a ordem de jogar e o incumprimento das regras. A gestão e conhecimento das emoções e a compreensão dos outros permitiram aos alunos compreenderem as suas reações e a dos outros, quando brincam e jogam na escola-

¹ Instituto Politécnico de Castelo Branco - ernesto@ipcp.pt

Palavras-chave: indisciplina escolar; intervenção escolar; recreio; animação, educação básica

ABSTRACT

The study is part of the 'Emotional Intelligence project in students of 1st CEB in Castelo Branco region' of a program on the education of emotions. In this sense application cases of discipline, abuse (physical, verbal) and disregard for disciplinary standards in students in school spaces and wanted to develop urban school of Castelo Branco (2012-13) an intervention program of animation in the playground (recreational activities organized). We did initially observational records that showed, which is on the playground that occurs as many instances of indiscipline among students.

In a perspective of interpretative paradigm, we used questionnaires (students, teachers, operating assistants), observations (natural, systematic and participants), field notes and the triangulation of data and methodologies. The intervention of an animation program at recess during the semester was very positive (evaluation of the activities), in organizing in groups and in the diversity of the activities/games held, involving an improvement in relations and school coexistence, avoiding situations of indiscipline or breach of rules.

The reasons that led students to have some aggressive behaviour were due to conflicts with the order of play and non-compliance with the rules. The management and knowledge of emotions and the understanding of others allowed students to understand their reactions and others, when they play and play at school-

Keywords: school indiscipline; school intervention; playground; animation, basic education

QUESTÕES PRÉVIAS DE CONTEXTO

As escolas queixam-se do insucesso escolar, do desinteresse, da indisciplina, dos comportamentos desajustados dos alunos, etc. Sabemos que a escola tem um papel muito importante no processo de socialização da criança. Neste sentido, cabe-lhe contribuir para o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo da criança. As experiências vivenciadas pela criança no sistema escolar, as relações diversas que estabelece e as regras que vai conhecendo demonstra que a escola não transmite apenas saberes científicos, esta tem um papel fundamental no desenvolvimento afetivo e social da criança, no desenvolvimento da sua identidade, e na aquisição de normas e princípios morais. O recreio na escola assume uma dimensão importante no processo de socialização, pois é nele que as crianças brincam, jogam e interagem, desenvolvendo as suas habilidades sociais.

Atualmente a criança passa muitas horas na escola. Em casa, cada vez mais os adultos têm menos tempo para elas. Os hábitos de vida sedentários são uma realidade, pois elas passam muitas horas dependentes das novas tecnologias (influências da imagem) e pouco tempo para brincar. São estas razões que tornam o recreio da escola num espaço de ar - livre de que as crianças gostam. Assim as escolas devem contribuir para que os recreios sejam espaços agradáveis e seguros, requalificando e orientando esses espaços na promoção de competências pessoais e sociais e prevenindo situações de violência e indisciplina. Por vezes os recreios são esquecidos ou pouco valorizados no contexto escolar e também não são entendidos como momentos de aprendizagem.

O estudo integra-se no '*Projeto de Inteligência Emocional em alunos do 1.º CEB (turmas 3.º e 4.º ano) na região de Castelo Branco*' do IPCB/ESECB e a Unex -GRESPE/Faculdade de Educación (Badajoz), entre 2012-2015, na aplicação de um 'praticum' de educação das emoções. Na aplicação do Projeto observámos que nos espaços informais numa escola urbana do Agrupamento de Escolas de Castelo Branco existiam casos de indisciplina, agressões (físicas, verbais) e desrespeito pelas normas disciplinares e, por isso, quisemos desenvolver nela (1.º semestre de 2012-13), um programa de intervenção de animação no recreio como forma de prevenção. Os registos observacionais demonstraram (fase diagnóstica), que é no

recreio que ocorre maior número de situações de violência e indisciplina entre os alunos. Perante esta análise, formulámos o seguinte problema: Como prevenir situações de indisciplina e/ou agressividade no recreio escolar, entre os alunos do 1.º CEB numa escola urbana do Agrupamento de Escolas em Castelo Branco (designado por XJR), através de um plano de animação (atividades lúdicas organizadas).

Neste estudo, integrado no paradigma interpretativo, usamos questionários (alunos, professores, assistentes operacionais), observações (naturais, sistemáticas e participantes), notas de campo e a triangulação. Perante os problemas identificados delineou-se e implementou-se projeto de intervenção, dirigido aos alunos do 1º CEB dessa escola, cujo objetivo principal foi prevenir comportamentos agressivos (recreio), com base na dinamização de atividades lúdicas e de jogos que aumentasse as competências pessoais e sociais dos alunos, melhorando as suas relações interpessoais e de convivência. Definiram-se estratégias preventivas aos problemas relacionados com a agressividade, indisciplina e incumprimento de regras, nestas idades escolares, orientadas aos alunos mais assertivos, responsáveis, solidários e felizes. Convém referir que estes alunos não tinham qualquer actividade definida para ocupar os seus intervalos, usufruindo de um espaço de recreio pouco favorável à prática de jogos, brincadeiras ou divertimentos lúdicos. Após a intervenção do projeto constatámos a sua eficácia (avaliação), com resultados muito positivos junto dos alunos.

TEORIA DE FUNDAMENTAÇÃO: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A escola constitui um microcosmo da sociedade envolvente e, por isso, deve refletir os problemas educativos que gera (Pérez & Pozo, 2007). A indisciplina no contexto de sala de aula e nos espaços educativos da escola obriga a escola e os professores a utilizar medidas de prevenção e intervenção, com recursos provenientes da sua experiência docente, crenças, intuições, procedimentos (técnicos) e sentido de comum, perante as características dos conflitos e problemas surgidos. O enfoque preventivo da disciplina escolar deve ser implementado com a aplicação de componentes psicopedagógicos. Iremos sustentar a nossa

fundamentação com enfoques e conceitualizações assentes nos seguintes quatro pontos.

A escola e os seus problemas socioeducativos

A escola é um espaço de socialização para as crianças e jovens, pois ela é um lugar para a aquisição de conhecimentos e um contexto de aprendizagem de competências, de relações interpessoais e de convivência social (Haber & Glatzer, 2009: 11). Neste ambiente, os alunos aprendem a integrar-se em grupos, a aceitar as diferenças, gerir as motivações e comportamentos entre as pessoas e a partilhar com os outros alegrias, preocupações e interesses. Socializando-se os alunos, solidificam-se as suas aprendizagens e relações interpessoais, favorecendo a construção da sua identidade, competências e o desenvolvimento cognitivo e habilidades sociais (emocionais) (Pereira, 2002: 98-102). É sabido que as reformas educativas, ocorridas na segunda metade do século XX, melhoraram o acesso à escola. No entanto formou-se a escola de massas e a conseqüente democratização da educação trouxe para o mesmo espaço alunos com diferentes culturas, valores, vivências, expectativas e diferentes hábitos. Esta diversidade, numa escola inclusiva, contribuiu para o aparecimento de novos fenómenos sociais que outrora não existiam. Apesar, da escola ser inclusiva e para todos (princípio da equidade), as diferenças sociais continuam a influenciar o sucesso das aprendizagens. Neste sentido das diferenças, a escola atua como transmissora de cultura, regras e saberes, criando um “*habitus de classe*” e uma cultura escolar (Sebastião, 2010: 15).

A violência na escola

A violência é um “*problema social de dimensão universal que atravessa fronteiras de ordem cultural, económica, étnica, religiosa ou de género, acabando por se reflectir na qualidade de vida dos indivíduos num determinado contexto*” (Carvalho, 2010: 83). Este conceito resulta de uma construção social e, por isso, há uma diversidade de definições, sabendo-se que se trata de um “*recurso à força*”

(físico, verbal) para atingir o outro na sua integridade física e/ou psicológica. A violência retrata “*un comportamiento de agresividad gratuita y cruel, que denigra y daña tanto el agresor como a la víctima*” (Fernández, 1998: 20). Daí ser um fenómeno que transcende a ação individual, lesando tanto quem a exerce como quem é atingido. Definindo-se pela intensidade e seriedade do dano causado, caracterizado pela sua dimensão descomedida.

Os episódios de agressividade e violência escolar são prejudiciais ao desenvolvimento psicológico e ao bem-estar da criança contribuindo para um clima escolar menos saudável (Pérez & Pozo, 2007: 5-9). Os alunos que narram experiências negativas desses fenómenos *‘viven mais tensões do que prazer no contexto escolar, como relações negativas com os seus colegas, com os docentes, acumuladas com resultados escolares insuficientes apresentam mais riscos de recorrer a comportamentos violentos e negativos que os seus pares’* (Caeiro, 2010: 227). O bullying surge como resposta à necessidade de se caracterizar o tipo de violência que ocorre entre pares. O aluno vítima de bullying fica exposto a ações negativas aumentando a probabilidade de inadaptação social e fracasso escolar (Estrela, 2005). O que distingue o bullying de outros comportamentos agressivos é a intencionalidade marcada de fazer mal ao outro (Pereira, 2002: 16). Podem-se identificar três tipos de principais de bullying, o físico ou direto, o psicológico e o indireto. O primeiro refere-se ao bater, pontapear, empurrar, roubar, ameaçar, brincar de forma rude e usar armas. O segundo ao chamar nomes, arrelhar, ser sarcástico, insultuoso ou injurioso, fazer caretas e ameaçar. O terceiro é o excluir alguém do grupo, embora seja uma situação menos comum. A indisciplina é outro fenómeno no quotidiano da escola muito referido, pois constitui a transgressão das normas disciplinares, prejudicando a aprendizagem, o ambiente de ensino e o relacionamento entre os alunos (Garcia, 2001: 375; Veiga, 2001: 17). Por outro lado, J. Amado (2001: 65) explica que se trata de “*um fenómeno relacional e interativo que se concretiza no incumprimento das regras que presidem, orientam e estabelecem as condições das tarefas na aula e, ainda, no desrespeito de normas e valores que fundamentam o são convívio*”. O incumprimento de regras, os conflitos, a desobediência e o desrespeito de normas e de valores estão relacionados com os conflitos de poder.

Todos estes comportamentos agressivos são explicados por vários modelos teóricos: teorias ativas (causas endógenas de Freud, Lorenz,...); teorias reativas (causas exógenas, especialmente de Dollard, que explica relação 'agressividade / ansiedade' como causa de frustrações); da aprendizagem social de Bandura (modificações psicológicas e influência social. Assim, as teorias explicativas da indisciplina escolar e agressividade são fundamentais para compreendermos as situações de adaptação e convivência. Porém, a complexidade da agressividade, faz com que os factores que a envolvem sejam diversos e evidentes no espaço escolar (recreios, corredores, escadas, 'hall de entrada'), razão pela qual é necessária uma intervenção efetiva, de modo a que esses espaços sejam agradáveis e seguros para os alunos e para a sua aprendizagem.

Os recreios como espaços lúdicos de socialização

No recreio perdura a valência do tempo e do espaço, sendo um espaço usado para identificar as atividades livres dos alunos e um tempo ou período de paragem das atividades curriculares. Ou seja espaço de mudança, de estabelecimento de relações, jogos, brincadeiras e convivência. Nele as relações entre pares são mais livres e espontâneas e experimentam aprendizagens lúdicas e jogos: rodas cantadas; jogos tradicionais como a macaca, o peão, do lenço, da corda, o espeta, o esconde, o caça; jogos de corrida e perseguição; jogos de bola e do mata; lengalengas; etc. Historicamente estes jogos eram praticados com frequência, sendo incentivados e/ou sugeridos pelos professores que apoiavam os recreios. Na verdade os espaços físicos do recreio tiveram melhorias, porém continua a não haver apoio à realização dos jogos e/ou á sua dinamização e organização.

É óbvio que é no recreio que surgem as situações de conflito entre os alunos, exigindo uma intervenção preventiva. Consideramos que uma adequada supervisão do recreio é essencial para diminuir o nível de incidentes, agressões, conflitos e indisciplinas. Este espaço destina-se a adquirir competências sociais e satisfazer as necessidades dos alunos, mas alguns deles usam-no indevidamente. Para Marques (2001: 194) "*o recreio com supervisão e materiais é o preferido de*

61,9% de crianças”, pois a “supervisão do recreio é essencial para diminuir a agressividade que acontece na escola visto que a maior parte dos incidentes agressivos acontece no recreio”. Se a agressão entre pares é muito mais frequente nos recreios do que em qualquer outro espaço, então mais importante é a recriação destes espaços na escola. A disponibilidade de materiais no recreio faz com que os alunos se organizem em atividades com objetivos comuns, permitindo a ocupação e a diversão (Calvo, García y Marrero, 2005). A vantagem da supervisão faz com que exista mais organização dos alunos em grupos na realização de jogos e brincadeiras, evitando as situações de conflito.

METODOLOGIA EMPÍRICA

Trata-se de uma investigação qualitativa (investigação orientada à prática), de um estudo de caso (exploratório, descritivo e interpretativo), inserido na modalidade de investigação-ação da prática pedagógica, com o intuito de conhecer os factos e compreender as relações dos alunos no espaço do recreio. A possibilidade desta modalidade de reflexão-ação permitiu-nos: conhecer melhor o recreio no seu contexto; implicar os professores e auxiliares operacionais na construção de saberes; associar a investigação à intervenção; identificar e analisar aspetos relacionados com as relações e convivência entre pares; evidenciar dificuldades; analisar os comportamentos agressivos e indisciplinados. A avaliação desta intervenção efetuou-se, através de instrumentos de pesquisa, fazendo uma análise e triangulação, associado às notas de campo e observações participantes.

O cenário e os alunos envolvidos

A escola urbana XJR de Castelo Branco tem condições que garantem a qualidade da educação básica e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos, havendo no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas um gabinete de apoio (GAAP – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família), que apresenta os seguintes objetivos gerais de intervenção: promover o sucesso educativo dos alunos; mediar os conflitos escolares; melhorar as relações interpessoais entre os

alunos e a comunidade escolar (convivência); promover a participação da família na escola. Assim, sugere-se diferentes intervenções, tendo em conta as problemáticas e necessidades provenientes do contexto escolar. O plano de intervenção proposto pretendeu uma atuação nos recreios para prevenir a agressividade e atos de indisciplina. Diagnosticámos e identificámos os problemas na escola (observação documental aos documentos das turmas do 1.º CEB) para ajudar a elaborar o projecto de intervenção escolar. Estabelecemos como prioridades para o grupo alvo (alunos do 2.º, 3.º e 4.º ano), que frequentam aquele espaço escolar, a operacionalização prática do projeto de intervenção e avaliação. A escola tem 131 alunos, mas o Programa de Intervenção executado no recreio foi aplicado a uma amostra de alunos (n1=62), com 55% - raparigas (fr=34) e 45% - rapazes (fr= 28), com idades entre 8 a 11 anos.

Técnicas de recolha de dados e os procedimentos

Já dissemos que utilizámos questionários e observações ao recreio com grelhas compostas de 8 categorias de registo: espaços lúdicos (baloços escorregas...); espaços de prática desportiva (campo de terra); espaços de descanso; zonas com/sem cobertura; zonas verdes e com sombra (poucas árvores); existência de brinquedos no recreio; existência de diferentes jogos no recreio; prática de diferentes jogos (grupos de alunos a jogar à bola diariamente e grupos isolados brincando sozinhos junto das assistentes). Aplicámos o '*Questionário para o Estudo da Violência entre Pares*' – adaptado (Freire & Veiga Simão, 2006) com 4 blocos de questões (A=1; B=17 itens; C= 4 itens; D=13 itens) e, ainda as técnicas de Avaliação ao Plano de Intervenção (questionário) aos alunos (n1= 62), com 10 itens (escala nominal, ordinal, intervalos) sobre o recreio e as atividades, aos professores (n2=5), com 5 itens (escala nominal, intervalos, razões) e aos assistentes operacionais (n3=4), com 7 itens (escala nominal, intervalos). Os questionários possibilitam a análise de um fenómeno social que se pode compreender através das informações recolhidas junto dos indivíduos envolvidos (ação do GAAF). Aqueles instrumentos de administração direta foram preenchidos pelos próprios inquiridos. Pretendemos conhecer a opinião dos envolvidos

relativamente à intervenção. Os professores (n2=5) e os assistentes operacionais (n3=4) do 1º CEB envolvidos responderam ao questionário. Foi realizado um pré teste do questionário a dois alunos para assim validar e perceber se o mesmo estava acessível em termos de linguagem. Os resultados dos questionários aplicados aos professores, aos assistentes operacionais e aos alunos foram tratados estatisticamente por SPSS versão 17. Cumprimos os procedimentos legais e éticos da investigação (protocolo).

O Plano de Intervenção para o recreio

Na implementação do Plano tivemos o apoio do GAAF, com a presença da técnica de serviço social e da psicóloga. A coordenação do GAAF é feita pelo Professor Coordenador do Projeto TEIP do Agrupamento de Escola. Aquele gabinete tem uma metodologia de abordagem individual, apoiada num clima de confiança e de proximidade entre técnico e aluno (s), articulando o seu trabalho com diferentes serviços de apoio da escola e de parceiros socioeducativos, desenvolvendo diferentes projetos na escola e tendo em conta as problemáticas e necessidades que prevalecem no contexto escolar. Aquele plano de intervenção em animação para o recreio pretendeu realizar ações lúdicas e socioeducativas, em conjunto com o GAAF, de modo a prevenir a agressividade e a indisciplina. O objetivo principal do projeto para animar o recreio escolar foi o de melhorar as relações interpessoais e de convivência dos alunos, prevenindo as práticas agressivas e indisciplinadas no recreio escolar. Teve a circundá-lo os seguintes objetivos operacionais: desenvolver um projeto que promova a dinamização de atividades lúdicas no recreio que previnam práticas agressivas entre os alunos e melhorem as relações interpessoais; aumentar a supervisão do espaço de recreio com o reforço de assistentes ou técnicos; disponibilizar brinquedos/jogos atrativos aos alunos; promover atividades diversificadas durante o intervalo do recreio, que estimulem uma convivência harmoniosa e tolerante; desenvolver competências sociais e pessoais através do jogo e/ou atividades estruturadas; criar um ambiente propício ao desenvolvimento pessoal de cada criança, de forma a ser capaz de se

situar e expressar num clima de compreensão, respeito e aceitação de si mesmo e dos outros, com controlo das suas emoções.

Elaborámos o Plano de Intervenção (objetivos, estratégias, atividades, recursos, calendarização e mecanismos de avaliação), numa dimensão intuitiva e sistémica de investigação-ação, que permitiu uma interação de interpretação entre a teoria e a prática (teoria fundamentada), na base das finalidades e funções. A intervenção de animação nos recreios implementou-se a partir da dinamização de atividades/jogos aos alunos do 1º CEB. Estas atividades/jogos dinamizados tiveram como pretensão estimular a aprendizagem de comportamentos sociais adequados à convivência relacional. A supervisão e a atitude interventiva, por parte dos auxiliares, proporcionaram um ambiente mais seguro e organizado. A diversidade de escolha de atividades permitiu que cada aluno escolhesse a sua brincadeira/atividade ou jogo contribuindo para a sua socialização.

As estratégias selecionadas para a operacionalização do plano foram: programar atividades/jogos a realizar semanalmente (de forma a existir atividades/jogos diferentes ao longo da semana); construção de kits lúdicos (sacos de brinquedos com cordas de saltar (4), elásticos (3), diabólos (4), bilboques de garrafa (3), peões (6) e berlindes (2 caixas com 20 cada) – os Kits podem ser reforçados com novos materiais tendo em conta as necessidades sentidas. Todas estas atividades foram realizadas no tempo de recreio em parceria com outros professores da escola. Promoveu-se: construção de laços e estrelas, arranjo flores, ‘marcadores de livros’; pintura de pinhas e ‘molduras de material reciclado’, fantoches; Conhecer as ‘nervuras’ das folhas, ‘*Medir os arbustos*’ e plantas; jogos (balão, do ‘Stop’ e de ‘pistas’, do ‘Mata’ com bola, jogo do saco, do burro, ‘gato e do rato’, jogo ‘*Dá licença Sr. / Srª*’, jogo da tartaruga – relaxe, torneio de cartas e da petanca), ‘*Caixa de Emoções*’ com estampas – cenas e narrações de vivências; ‘*Dá uma mensagem a um amigo*’; ateliê de cozinha – confeção de bolos e bolachas; laboratório de ‘*Ciência Viva*’, etc.

As competências e as áreas trabalhadas incluíram-se no âmbito da educação das emoções e para a convivência: assertividade em lidar com a injustiça e com a recusa; estimular os pedidos de desculpa; estabelecer estratégias para se resistir à ansiedade e à pressão; formular adequadamente os pedidos; escutar

ativamente; promover a responsabilidade nas tomadas de decisão; desenvolver a autoestima e a confiança; promover o apreço pelos valores em cada aluno; desenvolver a comunicação interpessoal procurando o consenso das decisões e relações interpessoais; resolução de problemas pela capacidade de autocontrolo; promover o trabalho em grupo e cooperação; conhecer as normas e regras de convivência social e de cidadania; promover habilidades sociais. Todas as estratégias utilizadas foram de carácter dinâmico, ativas e lúdicas, de forma a proporcionar aos alunos diferentes atividades e jogos, insistindo-se no desenvolvimento das competências de expressão plástica, expressão corporal e trabalho de grupo (treino de partilha de ideias e saberes). A avaliação baseou-se em registos diários (grelhas e notas de campo) fruto da observação participante e acompanhamento e, ainda de inquéritos por questionário. Os registos avaliaram as atividades/jogos realizados, ou seja, indicam o número de alunos que participaram e, ainda se nesse dia houve utilização de kits. Os questionários foram aplicados na fase Pós-Plano de intervenção aos alunos de 1º CEB envolvidos nas atividades, de modo a avaliar a sua eficácia e aos professores e assistentes operacionais.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO: AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

Os dados avaliativos das questões do questionário aplicados aos alunos (n1= 62) foram os seguintes:

- *“Como te sentes no recreio”* - ‘Muito feliz’ (67%), ‘Feliz’ (28%) e ‘Mais ou menos feliz’ (5%). Foi possível inferir o resultado positivo da intervenção, pois mais de metade dos alunos estão “muito felizes” no recreio, mesmo que este espaço seja quase sempre o momento preferido dos alunos. Por vezes o recreio oferece alguns problemas relativos a situações de violência e conflitos entre pares, que possivelmente no caso destes alunos não devem assumir gravidade, pois nenhum dos alunos afirma estar “infeliz” e apenas uma pequena minoria refere “mais ou menos feliz”.

- *“Quantas vezes aconteceu ficares sozinho no recreio, porque ninguém queria brincar contigo”*: ‘Nunca ficou sozinho’ (57%), ‘Às vezes’ (25%), ‘Poucas

vezes' (16%), 'Sempre' (2%). Não é comum observar alunos sozinhos no recreio, no entanto há um ou outro aluno que por diferentes motivos têm mais dificuldade em interagir com os colegas.

- "Costumas participar nas atividades que as professoras fazem no recreio?": 'participa sempre' (27%, que confirma os registos observação com média de 15 a 30 alunos), 'Às vezes' (58%) e 13% 'Poucas vezes' (13%) e 2% 'Nunca participa'.

- "*O que pensas das atividades que se fazem no recreio com as professoras e auxiliares*": 63,4% das crianças respondem "gosto muito", 28,3% dizem "gosto", 3,3% referem "mais ou menos" e apenas 5% dos alunos frisam não gostar das atividades realizadas no recreio. No recreio um pequeno grupo de alunos, a maioria rapazes raramente participa nas atividades, pois assumem uma preferência para jogar à bola. Sendo este o único jogo presente antes e durante a intervenção, jogado quase sempre pelos mesmos alunos. Esta realidade justifica a percentagem dos 5% dos alunos que frisam não gostarem das atividades, bem como a pequena percentagem de 2% que dizem nunca participar nas atividades.

- "*Caraterização do espaço recreio*" – 97% 'Sim' (97%), mas quando chove 82% não tem espaço apropriado. Havendo pouco espaço as atividades ficam condicionadas. Os alunos ficam muito tristes e aborrecidos quando não podem ir brincar, não gostam de estar no bar ou corredores. As condições físicas do recreio têm muita importância para as crianças, e por isso é importante que as escolas tentem de alguma forma adaptar o espaço às necessidades destas. O fato do espaço físico não ter as condições ideais, não é um impedimento para as crianças se sentirem bem e sejam felizes.

- "*No recreio já algum colega te tentou fazer mal?*": 'Sim' (37%), 'Quem te agrediu - colegas da mesma idade (50%) e agressão por alunos mais velhos (5%). É visível que os comportamentos agressivos nos alunos continuam a existir, mas circunscritos ao tipo de intervenção. No entanto, as situações de agressividade são pontuais e tem poucas consequências negativas. Uma das provas desta constatação é o fato de não haver crianças infelizes no recreio.

- "*Quando há algum problema no recreio tens alguém a quem te dirigires?*": 'Têm alguém a quem pedir ajuda' (92%) ou 72% recorrem a auxiliares, depois aos

colegas e professoras. Confirma-se que, as assistentes operacionais assumem um papel importante na escola e recreios. São elas que estão presentes nos recreios e durante o almoço, dando segurança e confiança.

Há 33% de alunos que referem que os colegas lhe tentaram fazer mal, o que demonstra que o recreio é realmente um espaço propício para os comportamentos agressivos entre pares. Quase todos os alunos inquiridos (88,3%), gostam mais do recreio este ano relativamente ao ano passado e apenas (11,7%) considera que preferia o recreio do ano passado. Os motivos preferenciais apontam: “Há mais brinquedos na escola” (52%).

Em relação às respostas dos professores analisaram-se as seguintes questões:

Questão 1: “*A intervenção foi globalmente eficaz*”, 4 professores consideraram “Muito”, e um professor considerou “Razoável”. Convém frisar que são raras as vezes que os professores estão com os alunos durante o tempo de recreio, e portanto estes não são observadores diretos.

Questão 2: “*Consideras o recreio como um espaço importante para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais*”: todos os professores inquiridos respondem que ‘Sim’, justificando-o de formas diferentes (“espaço privilegiado de convivência social” -P2; “de interação” -P4), “agrupam-se e praticam jogos” -P5).

Questão 3: “*A diversidade de atividades organizadas bem como e a existência de materiais lúdicos no recreio são um meio importante na promoção da socialização e bem estar*”: Todos responderam que ‘Sim’, justificando a importância da orientação para evitar situações de conflito no recreio, dando relevância à intervenção.

Questão 4: “*Entre as atividades propostas na escola que visam a prevenção de práticas agressivas, quais as de maior importância?*”: três professores consideram importantes as atividades organizadas e os outros destacam a dinamização de outros espaços (biblioteca, ludoteca).

Questão 5: Todas as professoras consideraram muito importante a continuidade da ação no seguinte ano-letivo, contudo essa continuidade das ações divergem.

Relativamente à análise global dos questionários aplicados às professoras, constatámos que as opiniões foram todas muito positivas, pois assumiram que o projeto foi benéfico, no entanto os critérios apontados para avaliação são diferentes dos critérios apontados pelos alunos. Os aspectos elogiados relacionam-se com a prevenção de comportamentos agressivos, à orientação dos jogos, as regras, a motivação e a convivência entre os alunos.

Em relação às respostas dos questionários às assistentes operacionais concluímos que todas elas consideram a ação “animação de recreios ‘muito importante’” (Questão 1), assim como a importância de brinquedos e atividades no recreio (Questão 2), justificando as suas respostas com as seguintes expressões: “gostam de jogar em grupo” (AO1); “desenvolver comportamentos adequados” (AO2); “evita brigas e agressões” (AO3); “estão mais entretidos” (AO4).

Por outro lado, em relação à utilização de brinquedos no recreio (Questão 3), duas funcionárias afirmam que os brinquedos são utilizados pelas crianças “Sempre” e as outras duas respondeu “Às vezes”. Nas questões que interrogam se os brinquedos e atividades podem ser um meio eficaz na prevenção da agressividade (Questão 4) todas elas responderam que “Sim”.

Há unanimidade nas questões “*O programa tornou o recreio mais interessante e promotor de bem-estar das crianças?*” (Questão nº5) e “*Capacidade de se organizarem nos jogos e nas relações entre pares*” (Questão 6), pois consideram que houve uma evolução e controlo dos comportamentos dos alunos, o que prova que houve efeitos positivos e melhoria do relacionamento interpessoal dos alunos no recreio. Na ‘Questão 7 - “*Considera pertinente a continuidade da ação no próximo ano – lectivo?*” todas elas responderam que “Sim” considerando pertinente a sua continuidade. As assistentes operacionais tiveram uma ação mais participativa e ativa nas atividades.

Quando os alunos só têm brinquedos e não há atividades definidas, espontaneamente criam atividades e solicitam a sua repetição. É também visível uma reorganização gradual da forma de como os alunos se comportam no recreio, organizando-se em grupos, assim como na reorganização e diversidade das atividades. Os jogos/atividades que preferem são: saltar à corda em grupo, jogo do berlinde, jogo do elástico e diabólos; jogo da petanca e o bowling. Os motivos que

levaram os alunos a ter alguns comportamentos agressivos foram devidos a conflitos relacionados com a ordem de jogar e o incumprimento das regras. A reação dos alunos a estas situações foram na maioria das vezes “chamar nomes” e “empurrar”. Posteriormente, começaram a aceitar gradualmente as regras com naturalidade e a ter atitudes mais adequadas com os colegas. Os registos observacionais e do questionário confirmam o número elevado de intervenções de “Muito bom”. Assim, os jogos, as atividades e os materiais são importantes para os alunos desenvolverem habilidades sociais e relacionais. São unânimes em afirmar que são felizes e gostam do recreio.

(IN) CONCLUSÕES

A intervenção realizada com os alunos de 1º CEB teve como principal objetivo a dinamização dos recreios, através de atividades, jogos e disponibilidade de brinquedos para atenuar e prevenir a agressividade escolar. A possibilidade de existir animação com atividades organizadas e supervisionadas, proporcionou a ocupação voluntária do tempo e a diversão, além de impulsionar o trabalho em grupo, o espírito de ajuda, partilha, cooperação e o desenvolvimento da autoestima nos mais tímidos. Assim, a intervenção impulsionou as potencialidades do recreio, enquanto espaço privilegiado de atuação ao nível da prevenção dos comportamentos agressivos e indisciplinados, valorizando-se este espaço, com modificações de conduta e a promoção da ludicidade, de forma a melhorar as relações interpessoais dos alunos. De facto, é nos recreios que os alunos interagem espontaneamente uns com os outros, já que é nele que passam a maioria do seu tempo. Daí que as estratégias de educação não formal, são úteis para fomentar a educação para os valores, educação das emoções e para a cidadania, através do jogo e das brincadeiras.

Por conseguinte os objetivos do estudo foram alcançados, já que o recreio teve num período de tempo atividades e brinquedos, com organização e supervisão do espaço, estimulando-se uma pedagogia da convivência entre os alunos, que possibilitou a aquisição de competências sociais. Um dos aspetos a melhorar é o de realizar um registo de ocorrências no recreio, pois esta técnica através de um painel

permitiria realizar um balanço da intervenção. Este registo avaliaria o comportamento individual dos alunos naquele espaço. Também é pertinente estender este tipo de intervenção em animação na perspetiva da educação social (escolar) a outros níveis de ensino, uma vez que a prevenção dos comportamentos agressivos faz sentido em toda a comunidade educativa. Caberá aos responsáveis das escolas e ao GAAF mobilizarem projetos de intervenção, que fomentem a convivência e a educação para os valores e o desenvolvimento pessoal e social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almazán, L. (2003). *El desafío de la integración escolar en la formación de actitudes y valores*. Jaén: Publ. Universidad de Jaén.
- Amado, J. (2001). 'A prevenção da indisciplina na aula'. In B. Pereira & A. Pinto (Coord.). *A escola e a criança em risco. Intervir para prevenir*. Porto: Asa.
- Amaral, P. (2010). Respostas à violência nas escolas – uma perspetiva sociológica. In J. Sebastião (Coord.). *Violência na escola, tendências, contextos, olhares*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Caeiro, T. (2010). A escola face à violência - nos bastiadores da organização escolar. In J. Sebastião (Coord.). *Violência na escola, tendências, contextos, olhares*. Chamusca: Ed. Cosmos.
- Calvo, P.; García, A & Marrero, G. (2005). *La disciplina en el contexto escolar*. Tenerife: Publ. Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Carvalho, M. (2010). Infância, socialização e território: violência (s) na escola, violência (s) em contexto. In J. Sebastião (Coord.). *Violência na escola, tendências, contextos, olhares*. Chamusca: Ed. Cosmos.
- Estrela, M. T. (2005). *Autoridad y disciplina en la escuela*. Madrid: Trillas.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Haber, J. & Glatzer, J. (2009). *Bullying manual de anti - agressão*. Lisboa: Casa das Letras.
- Maluf, A. (2009). *Atividades lúdicas para a educação infantil*. Petrópolis: Editora Vozes.

- Marques, A. (2001). A intervenção no recreio e a prevenção de comportamentos anti-sociais. In B. Pereira & A. Pinto (Coord.). *A escola e a criança em risco. Intervir para prevenir*. Porto: Asa.
- Pereira, B. (2002). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Porto: F.C.G.
- Pérez, J. & Pozo, M. (2007). *Educar para a não-violência. Perspectivas e estratégias de intervenção*. Mem-Martins: Keditora.
- Ramirez, F. (2001). *Conduitas agressivas na idade escolar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Sebastião, J. (2010). *Violência na Escola, tendências, contextos, olhares*. Chamusca: Ed. Cosmos.
- Veiga, F. (2001). *A Indisciplina e a violência na escola. Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina.

O COMPORTAMENTO INDISCIPLINADO DOS ALUNOS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM SALA DE AULA (ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA URBANA DE CASTELO BRANCO)

Ernesto Candeias Martins¹

Letícia C. Ferreira Teixeira²

RESUMO

As situações de indisciplina escolar constituem um desafio pedagógico atual para a prática pedagógica do professor, não só pelos sentimentos que geram (stresse, inquietação, ansiedade, angústia, impotência), mas também porque coloca no desempenho das funções docentes a procura de respostas e estratégias para as atenuar. Este texto consiste num estudo de caso, na perspetiva da investigação-ação do paradigma educacional (aplicação do Plano de Intervenção), no âmbito da metodologia qualitativa. Analisámos dois alunos considerados indisciplinados (aluno A – Carlos e aluno B – Rafael) no contexto escolar (turma do 4.º ano do 1.º CEB) de uma escola da cidade de Castelo Branco, durante o ano letivo 2012/13. Pretendemos identificar as causas/motivos que levam esses alunos a cometerem atos de indisciplina, além de analisarmos a influência que têm esses atos no seu rendimento escolar.

Estabelecemos observações a situações concretas, visando possíveis linhas orientadoras de ação para prevenir ou resolver situações de indisciplina, desrespeito, desobediência ou incumprimento de normas na sala de aula, com os seguintes objetivos: compreender a indisciplina escolar em dois alunos do 1.º CEB; verificar as condutas mais frequentes de indisciplina ou incumprimento das normas; analisar os comportamentos de indisciplina desses dois alunos.

¹ Instituto Politécnico de Castelo Branco/Escola Superior de Educação de Castelo Branco - ernesto@ipcp.pt

² Instituto Politécnico de Castelo Branco /Escola Superior de Educação de Castelo Branco

Palavras-Chave: disciplina escolar; aluno indisciplinado; incumprimento de normas; mediação; educação básica

ABSTRACT

The situations of school indiscipline are a current pedagogical challenge for the teacher's pedagogic practice, not only because they generate feelings of stress, restlessness, anxiety and helplessness, but also because they require the search for answers and strategies to mitigate them. This text is a case study, from the perspective of research-action of the educational paradigm (applying the Intervention plan), in the framework of qualitative methodology. We analyzed two students considered undisciplined (A student – Carlos and student B – Rafael) in the school context (class of 4th year of 1st CEB) of a school in the city of Castelo Branco, during the school year 2012/13. We intend to identify the causes / reasons why these students commit acts of indiscipline, and analyzed the influence of these acts in their school performance. We present observations to particular situations, seeking possible guidelines for action to prevent or resolve situations of indiscipline, disrespect, disobedience or breach of standards in the classroom, with the following objectives: understand the school indiscipline in two students of the 1st CEB; identify the most frequent behaviors of indiscipline or breach of standards; analyze the disruptive behaviors of these two students.

Keywords: school discipline; undisciplined student; breach of rules; mediation; basic education

QUESTÕES PRÉVIAS

O Instituto Politécnico de Castelo Branco e a Universidad de Extremadura/Facultad de Educación de Badajoz e Centro de Investigação GRESPE têm em curso, desde 2011, o '*Projeto de Inteligência Emocional em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (turmas 3.º e 4.º anos) na região de Castelo Branco*'. Da aplicação desse programa observámos a existência de casos de

indisciplina na sala de aula e em outros espaços. Sabemos que os casos de incumprimento das regras de disciplina está cada vez mais presente no dia a dia da escola, nas salas de aula e recreios, o que compromete a normatividade do processo de aprendizagem dos alunos. Uma adequada gestão e controlo da disciplina, associada a estratégias de intervenção eficazes, por parte dos professores e responsáveis da escola, previne muitos casos de indisciplina que surgem na escola (Estrela, 1996; Díaz Aguado, 2001).

Neste seguimento de ideias consideramos que a indisciplina constitui um dos principais desafios pedagógicos da atualidade, já que ela afeta não só a prática pedagógica do professor, mas também lhe cria stresse e inquietação, fazendo-lhe despertar um sentimento de frustração, angústia, impotência, humilhação e desnorte nas suas funções. Tudo isto confirma a complexidade do tema e a preocupação dos agentes educativos. Este foi o motivo para desenvolver um plano de intervenção (professores) para atenuar os atos de indisciplina escolar ou desobediência das normas disciplinares.

Realizámos um estudo de caso, na perspetiva da investigação-ação (Plano Estratégico de Intervenção – PEI), inserido no paradigma educacional (ecológico, naturalista, interpretativo), no âmbito da metodologia qualitativa. Analisámos dois alunos considerados indisciplinados (aluno A – Carlos e aluno B – Rafael) no contexto escolar (turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico – CEB) de uma escola da cidade de Castelo Branco. Pretendemos identificar as causas/motivos que levam esses alunos a cometerem atos de indisciplina, além de analisarmos a influência que têm esses atos no seu rendimento escolar. Com base nessas descrições apontamos novos rumos, estratégias, para promover uma melhor educação social e cívica, educação moral, autoconhecimento e controlo das emoções, educação para a convivência e uma gestão no controlo disciplinar. O problema assenta na seguinte formulação: *Quais são as causas/motivos determinantes no comportamento de dois alunos do 4.º ano do 1.º CEB, de um Agrupamento de Escolas de Castelo Branco (designado XPJR) e melhoram esses comportamentos indisciplinados dos alunos da escola com um Plano Estratégico de Intervenção.*

Trata-se de uma investigação aplicada que, partindo da observação de situações concretas, visa facultar possíveis linhas orientadoras de ação dos professores para prevenirem ou resolverem muitas situações de indisciplina, desrespeito, desobediência ou incumprimento de normas. São objetivos determinantes da investigação: i) Compreender a indisciplina escolar nos alunos do 1.º CEB, contrapondo, nessa análise, a disciplina e indisciplina nas escolas e o seu significado nas várias teorias ou enfoques; ii) Conhecer, a partir da perspectiva dos professores, as condutas mais frequentes de indisciplina ou incumprimento das normas de disciplina que apresentam os alunos do 1.º CEB; iii) Analisar os comportamentos de indisciplina de dois alunos (A, B) de 4.º ano do 1.º CEB; iv) Refletir sobre as estratégias/medidas consideradas adequadas, pelos professores, para resolver as situações de indisciplina ou conflito; v) Implementar um Plano Estratégico de Intervenção (PEI), no 2.º semestre do ano letivo 2012/13 numa escola de Castelo Branco, resolvendo ou evitando muitos atos e situações de indisciplina ou incumprimento de normas; vii) Comparar as estratégias adotadas por 2 professores (E-P1; E-P2) perante situações de indisciplina na sala de aula e a sua respetiva avaliação do PEI.

Foi, pois, nossa intenção, proporcionar a tomada de decisões dos professores (reflexão-ação), com o objetivo de resolver/ transformar as situações de indisciplina em cumprimento disciplinar das normas e, paralelamente, uma consciencialização dos alunos. Na elaboração da proposta do PEI, incluímos estratégias de desenvolvimento pessoal, estratégias e medidas de registo para os casos de indisciplina e atos de violência, tendo em conta a proposta de intervenção de Ramirez (2007). O PEI permite ao professor ter uma melhor gestão e controlo da disciplina, criar um melhor ambiente educativo para a aprendizagem e melhorar a relação pedagógica. Assim, pretendeu-se melhorar a prática pedagógica e mobilizar os atores intervenientes no processo de ensino e aprendizagem para a resolução dos casos de indisciplina, a partir de um plano de intervenção eficaz. Percebendo as causas saberemos gerir, controlar e intervir para resolver essas situações e conflitos.

O ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

A fundamentação da temática assentou em quatro pontos: a escola e o seu papel na atenuação da indisciplina; a evolução jurídica das medidas estatutárias de disciplina nas escolas desde a Lei de Bases de Sistema Educativo (1986); a função dos professores na análise e prevenção da indisciplina nas salas de aula; o contributo dos pais/encarregados de educação na manutenção da disciplina na escola; a mediação como estratégia de resolução de conflitos e problemas de incumprimento das regras disciplinares.

A escola e as medidas disciplinares

A escola atualmente depara-se com problemas crescentes de violência e indisciplina. Cabe-lhe impor as regras disciplinares para o quotidiano escolar, já presentes no Estatuto Disciplinar do Aluno, nos normativos jurídicos e no Projeto Educativo. Por vezes, no seu interior aparecem casos de resistência às normas que são instituídas. Esses casos de resistência às regras são vistos como atos de indisciplina, desobediência ou incumprimento, os quais causam dificuldades ao processo de ensino aprendizagem e à formação para a cidadania e convivência, tornando-se necessário arranjar formas de superá-los. Muitos comportamentos indisciplinados estão relacionados com a ineficiência da prática pedagógica, tais como: propostas curriculares problemáticas e metodologias que subestimam a capacidade do aluno (assuntos pouco interessantes ou fáceis de mais), inadequação da organização do espaço de sala de aula e do tempo de realização das atividades, excessiva centralização na figura do professor e, conseqüentemente, poucos incentivos à autonomia e às interações entre os alunos, uso constante de sanções e ameaças visando ao silêncio da turma, pouco diálogo, etc. Devido a esse tipo de prática pedagógica desmotivante para (alguns) alunos, a indisciplina escolar tem-se assumido como um problema grave, para todos os agentes educativos e, principalmente, para a escola e seus dirigentes. Assim sendo, surge a necessidade de serem promovidos programas promotores da convivência e socialização para travar as situações desestabilizadoras do clima escolar, no âmbito

do Projeto Educativo de Escola. Cabe aos professores e à comunidade educativa a responsabilidade de encontrar respostas educativas para os problemas de indisciplina. É de realçar o papel do professor de turma, que deve ter a capacidade de coordenar e recolher os contributos e sugestões da Direção da escola, dos professores da turma, dos alunos, dos pais e da comunidade (Ortega, 1997).

Em relação ao Projeto Educativo de escola, este deve conter medidas relacionadas com a diversidade, a aprendizagem para a convivência, a educação das atitudes e para os valores, a educação para a cidadania e tolerância (Carlinda & Fernandes, 1997). Deve-se incluir programas de intervenção que sirvam de auxiliares ao trabalho do professor dentro da sala de aula, que evitem o aparecimento de conflitos, atos de indisciplina e comportamentos antissociais. São exemplos: o programa de desenvolvimento social e afetivo nas salas de aula; o programa de promoção da tolerância à diversidade em ambientes heterogêneos; o programa para fomentar o desenvolvimento moral através da reflexão e moralidade; o programa de melhoria comportamental dos alunos através da aprendizagem de normas.

Os princípios do estatuto de disciplina do aluno

O estatuto dos direitos e deveres dos alunos do Ensino Básico e do Ensino secundário aprovado por Decreto-Lei n.º270/98, de 1 de setembro, estabelece, pela primeira vez, os direitos e os deveres a que ficam sujeitos os alunos dos estabelecimentos públicos. Este normativo, difundido a todos os elementos da comunidade educativa, institui as normas de conduta que regem as regras de convivência e disciplina, em que o aluno que perturbe as normas gerais ou especiais será objeto de intervenção, aplicando-lhe medidas educativas disciplinares. Este estatuto refere-se ainda aos deveres gerais e especiais, previstos no Regulamento Interno das escolas (Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de maio). Posteriormente, o Decreto-Lei n.º30/2002, de 20 de dezembro, reforça o papel dos pais e encarregados de educação na educação dos seus filhos/educandos. Aos pais/encarregados de educação cabe diligenciar o cumprimento das normas que estão cometidas aos seus filhos/educandos, no estatuto do aluno, entendido como

deveres e direitos gerais e no Regulamento de Escola como direitos e deveres específicos. Prevê-se, a nível do processo disciplinar, o envolvimento dos mesmos e a sua presença na escola sempre que ela se torne necessária.

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro, altera o diploma de 2002, reforça a responsabilidade e o envolvimento dos pais no conhecimento do Estatuto do Aluno e do Regulamento Interno da escola, incluindo a sua aceitação e compromisso de cumprimento integral. No processo individual do aluno deverão ficar registadas e averbadas todas as situações de indisciplinas e as sanções de que foram alvo. Após a entrada em vigor da Lei n.º 39/2010, de 2 de setembro, no que respeita à indisciplina em contexto educativo e organização escolar, expressa no artigo 24.º, ao alterar o Estatuto do Aluno dos Ensino Básico e Secundário, as medidas corretivas que têm um objetivo pedagógico e preventivo e de normalização do contexto escolar. Consoante o Estatuto do Aluno, no que respeita às situações de indisciplina, o Diretor é a autoridade máxima na avaliação desses casos.

Com a publicação da Lei n.º 5/2012, aprova-se o “Estatuto do Aluno e Ética Escolar”, estabelecendo-se os direitos e deveres do aluno (Ensino Básico) e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e os restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação, no desenvolvimento das normas da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e sucessivos normativos jurídicos. Este diploma tem como objetivo promover o mérito, a assiduidade, a responsabilidade, a disciplina, a integração dos alunos na comunidade educativa e na escola, a sua formação cívica, o cumprimento da escolaridade obrigatória, o sucesso escolar e educativo e a efetiva aquisição de conhecimentos e capacidades.

Função dos professores perante a indisciplina.

Existem técnicas que ajudam os professores a lidarem com situações problemáticas, que muitas vezes desconhecem, sabendo-as gerir e controlar na sala de aula e evitar que se propaguem a outros espaços escolares. Uma boa gestão da aula está na base da prevenção da indisciplina, na medida em que a organização de boas aulas, a nível de gestão de tempo, programação e adequação aos interesses dos alunos, vai incentivá-los a ficarem mais motivados e

concentrados no processo de ensino aprendizagem, evitando, assim, distrações e casos de indisciplina. As situações problemáticas devem ser prevenidas, dado que uma vez geradas são difíceis de corrigir. É fundamental uma formação (inicial, contínua) adequada de professores, direcionada para a aquisição de competências de gestão da sala de aula, o que pode ser uma ferramenta importante para solucionar esses problemas indisciplinares (Rego, 1996).

Na verdade, os problemas de indisciplina podem ser originados por diferentes fatores. Por vezes devem-se a questões de natureza neurótica da personalidade e a atitudes antissociais por parte de crianças com necessidades educativas; outras vezes são o resultado do nível de desenvolvimento cognitivo e moral do indivíduo (cognitivistas), de interações que ocorrem na sala de aula (perspetiva social), das interações entre os indivíduos e o meio (perspetiva ecológica) e, ainda, da organização criada pelo professor na aula (perspetiva pedagógica). Os comportamentos indisciplinados ocorrem porque a escola falha, enquanto agente de socialização, não conseguindo interiorizar as regras e os valores.

Por conseguinte, no contexto de sala de aula é fundamental que o professor adote estratégias que visem o combate às atitudes de indisciplina. Na aplicação de estratégias de correção da indisciplina é necessário ter em conta que existem diversos tipos de indisciplina. Por exemplo, Amado (2001) propõe três níveis de caracterização da indisciplina, abrangendo o 1.º nível – Desvios às regras de produção – as ocorrências de carácter prejudicial ao bom funcionamento da aula e incluindo-se nele as situações de ruído de fundo, a realização de tarefas diferentes aquilo que é pedido, a ausência de resposta quando o professor questiona o aluno; o 2.º nível – Conflitos interpares – engloba o desentendimento entre os alunos, os comportamentos de agressividade e violência, o “bullying”; o 3.º nível – Conflitos na relação professor aluno – inclui todos os comportamentos que põem em causa a autoridade e o estatuto do professor. Os três níveis organizam-se de forma ascendente, pelo grau de gravidade do ato. Assim sendo, o 1.º nível engloba atos de indisciplina pouco graves (desvio às regras, que afetam o funcionamento da aula), seguindo-se os casos com alguma gravidade (relação entre os alunos) e por fim os conflitos com o professor (contestação da sua

autoridade). O professor tem de ser capaz de manter o autocontrolo, não deve reagir emocionalmente aos comportamentos incorretos dos alunos, não cedendo às reações deles. Assim sendo, o comportamento inadequado deve ser temporariamente ignorado, desencadeando o professor formas de dar atenção ao aluno e de controlo das situações que possam levar a atos de indisciplina. As formas de intervir variam de professor para professor.

Papel da família ou pais/encarregados de educação

Aos pais e encarregados de educação cabe a tarefa responsável de acompanhar o processo formativo dos seus educandos, desenvolvendo-lhes as primeiras aprendizagens, transmitir-lhes valores e normas de socialização, intervir no processo disciplinar e de cumprimento de normas dos seus educandos, conhecer os direitos e deveres dos alunos estipulados no Regulamento Interno da escola e ainda desenvolver um trabalho conjunto com o professor, interessando-se pela vida escolar do seu educando. A legislação foi reforçando o papel da família e a sua intervenção no processo disciplinar e de cumprimento de normas dos seus educandos. A família, tal como está previsto nos normativos, deve conhecer e aceitar as normas descritas quer no estatuto dos direitos e deveres dos alunos, de uma forma geral, como, de uma forma específica, no Regulamento Interno do estabelecimento de ensino que o seu educando frequenta. A sua aceitação não é só tácita, uma vez que pais/encarregados de educação deverão comprometer-se, por escrito, com o conhecimento e aceitação dessas normas (Díaz-Aguado, 1992).

Mediação de conflitos

A mediação é o primeiro recurso a utilizar para combater a indisciplina (Vasconcelos, 2008). Em qualquer dos quadros legislativos referentes ao Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário existe uma margem de autonomia que permite introduzir esta figura. Poderemos considerar como primeiro mediador o professor titular de turma, para o 1.º ciclo e o Diretor de Turma, para os 2.º e 3.º ciclos. Em caso de indisciplina mais grave, o mediador será o Diretor da escola ou

agrupamento. Não havendo acordo entre as partes, e em último recurso, a ação será punida segundo o previsto no Regulamento Interno. Os encarregados de educação do aluno serão sempre envolvidos em situações de comportamentos de indisciplina, seja ela grave ou ligeira, como corresponsáveis pela educação dos seus filhos, dado que conheceram e aceitaram as normas que regem os estabelecimentos de ensino frequentados pelos mesmos (Ortega, 1997).

Na verdade, a mediação é uma técnica de negociação e uma forma de resolução de problemas, compondo-se de interações, que permitem desmontar o problema, estudar as suas causas e encontrar estratégias de remediação, favorecendo a diversificação de soluções alternativas. Pode praticar-se entre os alunos que pretendam resolver os seus conflitos, entre pares, ou recorrendo a um mediador exterior ao conflito a quem os intervenientes reconheçam competência. Esta técnica apresenta as seguintes vantagens: a resolução de conflitos pelos próprios agentes que os desencadeiam; não é o mediador a tomar as decisões; foca-se a resolução dos problemas, não a causa dos mesmos; as soluções são negociadas, nunca impostas. Daí que a mediação seja um ato voluntário, imparcial, confidencial, que permite a transformação interpessoal, a autodeterminação e segurança dos alunos envolvidos. A mediação educativa está orientada para os valores de convivência e formação da cidadania.

METODOLOGIA ORIENTADA À TRANSFORMAÇÃO E MUDANÇA

Situamo-nos na perspetiva humanístico-interpretativa e sociocrítica, pois está subjacente à nossa abordagem metodológica que se destina a gerar mudanças nos alunos considerados indisciplinados, incumpridores ou desobedientes das normas disciplinares, através da elaboração do PEI. Levámos a cabo um estudo de caso, numa turma de 4.º ano do 1.º CEB dum Agrupamento de Escolas de Castelo Branco, consistindo na exploração, descrição e análise (hermenêutica) pormenorizada de dois alunos, em contexto de sala de aula, de modo a compreender os atos de indisciplina, no 2.º semestre do ano letivo 2012-13, com os contributos reflexivos do professor titular de turma e dos pais/encarregados de educação. Nesta pretensão metodológica adotámos a investigação – ação na

elaboração e aplicação do PEI. Assim, os sujeitos intervenientes no estudo foram (amostras): n1= 2 alunos (A, B) do 4.º ano do 1.º CEB, numa escola na cidade, que apresentavam comportamentos indisciplinados; n2= 2 professores (E-P1, E-P2) do Agrupamento analisando as estratégias de intervenção (Pré e Pós aplicação do PEI) e avaliação do plano; n3= 2 encarregados de educação dos alunos.

As técnicas de recolha de dados foram as observações (natural/sistemática e observação participante) aos alunos (permitindo-nos conhecer diretamente o fenómeno em estudo, tal como ele acontece no contexto natural de sala de aula e recreio, ajudando-nos a compreender os motivos e causas), entrevistas semiestruturadas aos 2 professores e pais/encarregados de educação dos alunos, análise de conteúdo às entrevistas (categorização e subcategorização) e triangulação na interpretação dos dados, com ajuda das notas de campo (registos semanais). Seguimos todos os procedimentos legais e éticos no estudo e na aplicação científica dos instrumentos.

Registos observacionais e observação participante aos alunos

Observámos durante um semestre os alunos em estudo com seguintes registos:

***-Aluno A:** Manifesta alguns comportamentos agressivos com os colegas (agressões verbais e físicas) e envolve-se no recreio em conflitos. Registámos várias situações de indisciplina. O Carlos revela falta de autocontrolo em muitas situações de indisciplina, incumprimento das regras estipuladas e desobediência, parecendo que não faz nada, mas empurra os colegas, insultando-os verbalmente e acabando com agressões a colegas e assistentes operacionais. É inconsistente na aprendizagem, distrai-se constante, tem défice de atenção e dificuldades de concentração. A professora repreende-o continuamente e, por vezes, é chamado à presença do Diretor. Há uma despreocupação da encarregada de educação/mãe ao não participar ou participar escassamente nas reuniões da escola.

***-Aluno B.** O Rafael é hiperativo, brincalhão, desobediente, com tendência em não assumir as regras normas, sendo constantemente chamado à atenção. Está sempre envolvido em conflitos e perante os comportamentos de indisciplina é repreendido

com castigos (sem intervalo), é mudado de lugar. São inúmeras as vezes que o aluno perturba os colegas com agressões verbais. Quando os colegas respondem a uma questão do professor de forma incorreta, são inferiorizados por este aluno, que tem de ser chamado à atenção pelo docente, de modo a manter silêncio. Empenha-se nas tarefas aula, quando quer. Há uma adequada colaboração da família, que participa nas reuniões com a professora da turma.

Ambos os alunos são amigos, incumprem assiduamente as normas e regras na sala de aula, praticam várias agressões físicas aos colegas ('apalpar', 'empurrar'), tendo o Aluno A feito uma agressão verbal/física a uma professora e o aluno B várias agressões verbais aos colegas. Em relação ao aproveitamento escolar o Aluno A, que é muito meigo, agitado e bem-educado (Entrevista E-EA), mantém uma certa oscilação na evolução e regressão da aprendizagem (instabilidade emocional) e o Aluno B, que é irrequieto, com amuos e sem gostar de ser repreendido (Entrevista E-EB), é melhor aluno (constante), necessitando de ser motivado constantemente (Quadro n.º 1).

Quadro 1 - *Caracterização dos alunos A e B no aproveitamento escolar no ano letivo 2012/13, em algumas áreas curriculares*

Alunos	Áreas Curriculares	1.º Semestre 2012-13	2.º Semestre 2012-13	Inferências
A= Carlos	Português	3	3	3 - manteve
	Matemática	3	3	2 - regrediu
	Estudo do Meio	3	4	4 - evoluiu
	Formação Cívica	3	3	3 - manteve
B=Rafael	Português	4	4	4 - manteve
	Matemática	3	4	4 - evoluiu
	Estudo do Meio	4	4	4 - evoluiu
	Formação Cívica	3	4	4 - evoluiu

Análise às entrevistas (Pré) aos professores e encarregados de educação

Utilizámos a entrevista semiestruturada com questões previamente definidas, que permitiram o registo, o diálogo e a extração de informações (notas de

campo), categorizando e analisando o seu conteúdo. Este instrumento foi aplicado a dois Professores e aos pais/encarregados de educação dos alunos em estudo, realizando-se numa sala de aula da escola. Foram codificadas em quatro categorias: indisciplina; estratégias; rendimento académico; e pessoal e sócio efetivo. Eis a caracterização dos professores e dos pais/encarregados de educação:

*-**Professora E-P1** tem 56 anos, 34 anos de serviço, possui o Curso de Magistério e uma formação complementar, sendo a professora da turma do 4.º ano (Aluno A e B), com alguns casos de conflitos e indisciplina na sua sala de aula. Tem dificuldades de adotar estratégias e em saber gerir os conflitos que surgem no processo de aprendizagem. Nas reuniões com os pais expõe esses comportamentos dos alunos, solicitando maior colaboração dos pais. Esta professora carece de referentes científicos, experiência e intuição no momento de atuar, improvisando estratégias.

*-**O Professor E-P2** tem 51 anos, 30 de serviço, possui o Curso do Magistério, complementos de formação e o Mestrado em Educação e tem a cargo uma turma do 3.º ano na mesma escola. Sabe gerir e controlar (estratégias e medidas) os diversos casos de indisciplina que surgem no ambiente de sala de aula. Impõe desde o início do ano letivo as mesmas estratégias e desenvolve a inter-relação, o diálogo e a amizade entre os alunos. Nas reuniões com os pais explica os comportamentos dos alunos e as medidas que adota ao penalizar os que têm comportamentos de indisciplina, incumpridores de normas e de atos de desobediência. É o professor responsável da turma. Este professor sabe gerir a disciplina, tem conhecimentos, promove atitudes favorecedoras para um adequado ambiente educativo, melhorando a dimensão cognitivo-comportamental.

Com as entrevistas semiestruturadas às duas mães/encarregados de educação (E-EA, E-EB) pretendemos conhecer o tipo de comportamento dos educandos em casa (alunos A e B) e as estratégias adotadas, além da influência desses comportamentos no rendimento escolar. E-EA tem 40 anos, trabalha por conta própria (vendedora), tem o 12.º ano, é divorciada e vive com o próprio filho (não tem irmãos). A E-EB tem 43 anos, é casada e licenciada (professora do ensino secundário de inglês), com um ambiente familiar normal (tem mais um filho). O nível social dos alunos é similar, pertencem a famílias de classe média, trabalhadores em

quadros médios (empresas), habilitações de nível médio, habitação própria (aluno B vive fora da cidade).

Professores e encarregados de educação narraram situações de indisciplina que, não sendo muito graves na sala de aula, se devem ao incumprimento de regras, desobediência, falta de concentração e desrespeito. Clarificaram os conceitos de disciplina e indisciplina (necessidade educação para os valores e emoções) e violência (agressões verbais e físicas), reconhecendo que esses atos impedem o normal funcionamento da aula.

Os professores adotam estratégias que, por vezes, não são as mais adequadas aos conflitos gerados, chamando à atenção do aluno e promovendo o diálogo (1.ª fase), procedendo ao registo dos acontecimentos e promovendo a reflexão sobre os mesmos (2.ª fase); procedem ainda à aplicação de (auto) castigos (3.ª fase). Mantém reuniões com pais, exigindo o cumprimento do regulamento e a necessidade de mediação.

Da triangulação dos dados verificámos que são frequentes os atos de indisciplina, desrespeito e desobediência escolar, mas que cada professor gere e adota, à sua maneira, estratégias que, muitas vezes, não conseguem o efeito desejado. Haverá que cumprir o estatuto de disciplina vigente impondo estratégias adequadas (PEI) e um plano de desenvolvimento pessoal e convivência, para os casos individuais de indisciplina. Não há uma correlação efetiva entre comportamento indisciplinar do aluno e o seu rendimento, contudo este vê-se afetado com as suas atitudes.

Plano Estratégico de Intervenção (PEI)

Os objetivos do PEI pretenderam (Ramirez, 2007): i) promover o reconhecimento dos alunos dos seus atos de indisciplina e desobediência (diálogo, consciencialização), fazendo-os refletir (causas, motivos); ii) promover a comunicação entre a família e escola/professores sobre a indisciplina escolar; iii) desenvolver ações de intervenção, tais como, levar os alunos a refletirem sobre a causa efeito dos atos incorretos ou indisciplinares e envolvê-los na procura de soluções.

Introduziram-se medidas para os casos graves, como, por exemplo, a aplicação de castigos (privação recreio, registos na caderneta), a mediação de conflitos, o registo do comportamento dos alunos (painel de registo exposto na sala de aula) e a planificação das aulas consoante o interesse dos alunos. As medidas para os casos graves pretenderam informar a instituição (direção) e a família, proceder à sensibilização dos alunos para terem bons comportamentos e cumprirem a disciplina (painéis, folhetos, reuniões, etc.), promover a formação psicossocial e pedagógica aos assistentes educativos operacionais, reforçando as equipas de funcionários responsáveis pela vigilância dos espaços informais (recreio, refeitório, corredores, etc.).

Adotou-se a mediação de conflitos (nos atos considerados violentos) com as seguintes estratégias (Díaz Aguado, 2001): não interferir no conflito, apenas deixar a mensagem, possibilitando que as crianças resolvam os conflitos entre si (consciencialização: dar voz aos alunos envolvidos); melhorar a planificação das aulas consoante os interesses dos alunos (motivação); mais contactos com o Diretor e manter a família ao corrente da situação do aluno; reforçar e instruir a equipa de funcionários para controlar os comportamentos nos espaços informais (recreio, corredores, *hall* de entrada, refeitório).

Os efeitos da implementação do PEI, em contexto de sala de aula, em alunos designados como indisciplinados, foram muito positivos, já que a partir das estratégias delineadas conseguimos uma melhoria no controlo destes casos (maior gestão da indisciplina e incumprimento de regras). Os resultados escolares melhoraram, tendo-se verificado um maior empenho nas tarefas propostas. Também o nível de concentração foi melhorando ao longo do tempo de observação.

A avaliação da eficácia do PEI pelos Professores foi feita através da análise de conteúdo às entrevistas Pós. Conforme os dados recolhidos nas entrevistas semiestruturadas (Pós aplicar o PEI), junto aos professores E-P1 e E-P2, estes foram unânimes em considerá-lo eficaz. Porém, os modos de implementação do mesmo têm de variar consoante a realidade educativa, ou seja, consoante a turma, as características dos alunos, os casos de indisciplina e o tipo de estratégias. Foram codificadas quatro categorias de análise da eficácia do PEI: (i) *'Eficácia' depende do contexto de sala de aula – Grupo/turma* (caraterísticas), da

capacidade dos professores implementarem o PEI (estratégias) e da autoavaliação dos alunos aos seus atos – estratégias intermédias e de mediação; (ii) *‘Implementação do PEI’*: é de fácil aplicação, havendo alguns professores que têm as suas próprias estratégias de atuação, com êxito, sabendo gerir os atos de indisciplina (E-P2); (iii) *‘Alterações para melhorar’* aplicando regras sociais e de convivência nos espaços informais, sendo essa a função do professor e auxiliares de ação educativa; (iv) *‘Clarificar e definir dos termos’* relacionados com violência, indisciplina, desobediência, agressão, etc.

Quanto às estratégias identificadas, a professora E-P1 da turma referiu que *“a grande estratégia está nos 1.º anos de escolaridade estabelecer uma forte comunicação entre a família/escola”*, pois leva-nos a conhecer melhor o aluno, compreendendo algumas das causas que o levam à adoção de atitudes incorretas. Identificadas as causas é mais fácil chegar aluno, ajudando-o a melhorar a nível pessoal e de rendimento académico (Programa de desenvolvimento pessoal para promover convivência, relações e a liberdade responsável). E-P1 e E-P2 agem pela mediação de conflitos, levando os alunos envolvidos a refletir sobre os seus comportamentos indisciplinados, tendo como objetivo deixar a mensagem, promovendo a resolução dos conflitos entre si, convocando, por vezes, reuniões turma/grupo, ouvindo o testemunho de cada um para chegar consenso. Outra estratégia adotada é o registo do comportamento, a partir de um painel, exposto na sala de aula, o qual contém o nome dos alunos da turma e onde são registados diariamente os pontos fortes e fracos; ou seja, quando apresentem desempenhos muito bons, eles são assinalados no painel com uma bola verde, quando, pelo contrário, são atos de indisciplina, falta dos trabalhos de casa, atitudes incorretas, etc. assinala-se com bola vermelha. Este painel contempla, pois, os bons e os maus comportamentos. Consciencializa-se os alunos de que os pais irão ter conhecimento dos registos no painel (premiar os exemplares e repreender os incumpridores). Para além disso, é fundamental uma boa planificação das aulas consoante os interesses dos alunos, pois se os alunos gostam do modo como o professor lhes apresenta os conteúdos de aprendizagem, ficam mais envolvidos nas tarefas (Diaz-Aguado, 1992 e 2001; Vasconcelos, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo demonstrou que os comportamentos indisciplinados têm origens diferentes (nível pessoal, familiar, social). Em geral os comportamentos de menor gravidade são corrigidos pelo professor turma, mas os casos mais graves são encaminhados para o Diretor. Constatamos que o atenuar da indisciplina escolar está dependente das estratégias que o professor e os encarregados de educação adotem. Verificamos que o PEI foi eficaz, aplicando--se algumas estratégias, com colaboração professores e auxiliares operacionais, que fizeram diminuir o incumprimento regras. Ou seja, a indisciplina dos alunos A e B é devida à “falta de respeito”, ‘incumprimento’ e “desobediências” ao professor e colegas. Como intervenção devem elaborar-se normas no início do ano, afixá-las e fazendo-as cumprir; tal como devem usar-se técnicas específicas de diálogo e discussão nos conflitos (mediação) e ensinar valores. São ainda importantes o conhecimento dos outros e o autocontrolo das emoções, a comunicação por escrito, na caderneta, à família e a colaboração desta nos casos de indisciplina. A falta de gestão e controlo na aula, pelos professores, implica casos de conflito e situações de indisciplina. Mesmo utilizando a mediatização, há nos professores uma falta de conhecimento de estratégias de prevenção psicoeducativa.

Deve haver um apoio às iniciativas de convivência escolar por parte dos responsáveis das escolas, de modo a executarem projetos que promovam a convivência escolar, numa pedagogia de relações interativas em que professores, alunos, pais e direções tenham um papel de facilitadores e mediadores das situações de indisciplina e de violência escolar. As iniciativas e as atividades relacionadas com a dinâmica da convivência nas escolas são importantes para envolverem todos os atores e agentes educativos (parcerias socioeducativas). Esta perspetiva ‘Escola – professores’, em termos organizacional e tutorial implicará o recurso a atividades de orientação escolar e pessoal, em que os ‘tutores’ (professor, assistente operacional, psicólogo, etc.) devem ser mediadores. O programa de intervenção deve contemplar, por exemplo, reuniões de coordenação, tutorias (sistema organizacional), o papel ativo das direções, diretores de turma e diretores de curso, a elaboração de normas (afixação, divulgação), a existência de um

mediador de grupos específicos, a exposição de projetos ou programas tutoriais, a divulgação de contratos comportamentais (quadros de fixação), a existência de salas específicas de recuperação (alunos indisciplinados, incumpridores de regras) e a realização de campanhas de divulgação (certames, colóquios, painéis, etc.). A relação Escola – Família deve fortalecer as suas interações, em que o eixo ‘pais-professores’ é fundamental para criar ações de coordenação educacional. Todos os parceiros da comunidade educativa (aprendizagem ativa) devem manter uma comunicação fluida, entre si, coerência nas intervenções sociopedagógicas, promover iniciativas para a convivência escolar, programas de atividades lúdicas de ocupação de recreios, etc.

Haverá, pois, que sensibilizar a comunidade educativa para prevenir e combater os casos de indisciplina escolar e para tal deve ter a escola um Plano Estratégico de Intervenção que envolva todos os atores e protagonistas. Constatámos que o Programa de Inteligência Emocional é útil para o autorreconhecimento e conhecimento do outro, evitando casos de indisciplina escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (2001). *Interação e indisciplina na aula*. Porto: Asa.
- Carlita, A. & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Presença.
- Díaz Aguado, M. J. (1992). *Programa para favorecer la tolerância en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid: MEC.
- Díaz Aguado, M. J. (2001). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Estrela, M. T. (1996). Prevenção da indisciplina e formação de professores. *Noésis* (janeiro/março), pp. 34-36.
- Ortega, R. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización de los escolares. *Revista de Educación*, 313, pp. 7-27.
- Ramírez, F. (2007). *Jornadas sobre conflictos y convivencia en los centros escolares. La violencia escolar. Propuestas para la intervención eficaz*. Murcia: Universidad de Murcia.

- Rego, T. C. (1996). A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In J. G. Aquino (Org.), *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. (2ª ed.). São Paulo: Summus.
- Vasconcelos, C. (2008). *Mediação de conflitos e práticas restaurativas*. São Paulo: Método.

AVALIAÇÃO DE ESCOLAS

EFEITOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS NOS RESULTADOS ESCOLARES E NA QUALIDADE DO SERVIÇO EDUCATIVO PRESTADO¹

Maria José Silvestre²

Isabel Fialho³

Marília Cid⁴

RESUMO

O trabalho que apresentamos integra a tese de Doutoramento da primeira autora. Centrám-nos nos domínios «Resultados» e «Prestação do Serviço Educativo», para, a partir da análise dos relatórios, procurarmos respostas para a questão central: *Quais os efeitos que a Avaliação Externa das Escolas operou nos resultados educativos e na qualidade do serviço educativo prestado?*

Metodologicamente, recorreremos à análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas levadas a cabo em 10 unidades orgânicas do Alentejo, avaliadas externamente em 2006/2007, juntamente com o cruzamento dos dados que a leitura dos relatórios da AEE possibilitou.

Os principais resultados evidenciam que, em geral, os relatórios produzem impactos e efeitos maioritariamente positivos, sendo globalmente assumidos como um instrumento potenciador de autorregulação escolar e de aprendizagem e melhoria contínuas, abrangendo três grandes aspetos: 1) Conhecimento das alterações que surgiram nas escolas, em consequência do processo de Avaliação Externa (AE), no que concerne aos “Resultados” e à “Prestação do Serviço Educativo; 2) Identificação dos padrões de alteração registados nas unidades de organização

¹ Projeto de investigação financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) - Impacto e Efeitos da Avaliação Externa nas Escolas do Ensino não Superior (PTDC/CPECED/116674/2010)

² Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora - mariajosesg.silvestre@gmail.com

³ Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora - ifialho@uevora.pt

⁴ Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora - mcid@uevora.pt

alvo de estudo, potenciadores da eficiência, eficácia e qualidade organizacionais; e 3) Explicação das divergências e/ou similitudes provocadas pelo impacto do processo da Avaliação Externa.

Palavras-chave: avaliação externa de escolas, relatórios, efeitos, resultados

ABSTRACT

The work we present is part of the PhD thesis of the first author. We focused on the areas 'Results' and 'Provision of Educational Services', for, from the analysis of the reports, we seek answers to the central question: *What were the effects of the External Evaluation of Schools (EES) operated in educational outcomes and the quality of the educational service provided?*

Methodologically, we carried out a content analysis of semi-structured interviews conducted in 10 schools in the Alentejo, externally evaluated in 2006/2007, proceeding to the intersection of the data from the reports of the EES.

The main results show that, in general, the reports produce some impacts and have mostly positive effects, generally assumed to be an enhancer of school and self-regulation of learning and continuous improvement tool, covering three major aspects: 1) Knowledge of changes in schools that emerged as a result of the process of External Evaluation (EES), in relation to the "Results" and "Provision of Educational Services; 2) Identification of the patterns of change recorded in the schools, enhancers of efficiency, effectiveness and organizational quality; and 3) Explanation of differences and / or similarities caused by the impact of the process of external assessment.

Keywords: external evaluation of schools, reports, outcomes, results

INTRODUÇÃO

Este trabalho integra a tese de Doutoramento da primeira autora (Avaliação das escolas. Avaliação nas escolas), a qual se insere num estudo maior, desenvolvido no âmbito de um projeto de investigação nacional em curso, intitulado

«Impacto e Efeitos da Avaliação Externa nas Escolas do Ensino não Superior» (AEEENS) que tem por objetivo evidenciar os impactos e os efeitos produzidos no âmbito do processo de Avaliação Externa das Escolas (AEE), em Portugal. O Projeto AEEENS, bem como a investigação que levámos a cabo, centram-se na problemática geral da avaliação das escolas enquanto instituições. Neste trabalho damos conta das principais conclusões a que chegámos, no que concerne aos efeitos da AEE, relativamente aos 'Resultados escolares' e à 'Prestação do serviço educativo'.

Estes dois domínios do referencial da AEE (levada a cabo pela Inspeção-Geral de Educação e Ciência e que se encontra no segundo ciclo avaliativo) revelam-se particularmente pertinentes na análise das organizações escolares enquanto *locus* privilegiado da administração pública para produzir desenvolvimento e potenciar crescimento a médio e longo prazo. De facto, atualmente e numa filosofia de *accountability*, considera-se, ainda, a capacidade destas organizações para intervirem no crescimento sustentável da sociedade, por via da prestação de um serviço educativo de qualidade, focalizado, sobretudo, nos resultados escolares dos alunos, nomeadamente em provas de avaliação externa.

Em Portugal, a AEE teve início em 2007, após a publicação da Lei n.º 31/2002, sob a responsabilidade da Inspeção-Geral de Educação (IGE), atual Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), tendo sido antecedido de uma fase piloto, a qual, por sua vez, surgiu após algumas experiências avaliativas diversificadas, quer na génese, quer nos modelos implementados, quer na área de abrangência. O primeiro ciclo avaliativo decorreu entre 2006-2011 e o segundo ciclo teve início em 2011-2012, estando atualmente em curso. Integrando a dupla vertente de avaliação externa e autoavaliação/avaliação interna, o programa de AEE emerge num contexto politicamente marcado: o interesse geopolítico de adesão à então Comunidade Económica Europeia (Fialho, 2011), na década de 80 do século passado, donde resulta, para o campo das políticas educativas, a existência de um modelo de governança educativa que Barroso (2005) denomina de burocrático-profissional. Este programa opera com um referencial que permite a avaliação das escolas ao nível dos resultados e das diferentes áreas e domínios da

organização, gestão e liderança. Desta avaliação externa resulta um relatório, que é enviado para as escolas, ao qual estas podem responder com um contraditório.

A AEE assume, atualmente, uma dimensão instrumental de regulação do sistema educativo (IGE, 2012; OCDE, 2012), devendo os seus resultados servir de base a decisões de política educativa de nível macro, meso e micro, constituindo-se assim como sustentáculo dessas decisões (Terrasêca, 2010).

QUESTÕES E OBJETIVO DO ESTUDO

O presente estudo centrou-se nos domínios «Resultados» e «Prestação do Serviço Educativo», do Quadro de Referência da Avaliação Externa das Escolas. A partir da análise cruzada das informações explícitas e implícitas provenientes da análise dos relatórios oficiais e do discurso dos atores organizacionais ouvidos em entrevista, procurámos respostas para a questão central: *Quais os efeitos que a Avaliação Externa das Escolas operou nos resultados educativos e na qualidade do serviço educativo prestado?*

MÉTODO

Centrámo-nos no paradigma interpretativista, tendo levado a cabo uma abordagem predominantemente qualitativa, por considerarmos que seria esta a que melhor responderia aos objetivos da investigação. Assumindo que o conhecimento emerge como resultado das interpretações das investigadoras acerca das perceções manifestadas quer pelos atores escolares (no inquérito por entrevista), quer pelas equipas avaliativas (nos relatórios da AEE), levámos a cabo um estudo contextualizado, no qual analisámos um largo número de informações complexas e pormenorizadas, que teve por base a análise discursiva.

Metodologicamente, recorremos à análise de conteúdo de entrevistas semiestruturadas, juntamente com o cruzamento dos dados que a leitura dos relatórios da AEE possibilitou.

Os critérios de seleção dos inquiridos foram os seguintes: 1) escolas avaliadas externamente no 1.º ano do 1.º Ciclo avaliativo da AEE (2006/2007); 2)

região da área territorial da IGEC; 3) região Alentejo: a área de influência da Universidade de Évora; 4) três atores organizacionais por unidade de gestão escolar, representativos das lideranças de topo (diretores e presidentes do Conselho Geral), e coordenadores das equipas de avaliação interna.

O estudo foi realizado em 10 unidades de gestão escolar (escolas/agrupamentos de escolas). Foram ouvidos em entrevista semiestruturada um total de 27 atores organizacionais.

A recolha e a análise dos dados iniciaram-se após a produção da matriz de categorização, que incluiu a definição das subcategorias, usadas na análise de conteúdo.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Começamos por identificar as alterações que surgiram nas escolas, em consequência do processo de Avaliação Externa (AE), no que concerne aos “Resultados” e à “Prestação do Serviço Educativo”, depois identificamos os padrões de alteração registados nas unidades de organização alvo de estudo, potenciadores da eficiência, eficácia e qualidade organizacionais e, por fim abordamos as explicações das divergências e/ou similitudes provocadas pelo impacto do processo da Avaliação Externa.

Conhecimento das alterações que surgiram nas escolas, em consequência do processo de Avaliação Externa (AE), no que concerne aos “Resultados” e à “Prestação do Serviço Educativo”

Para a nossa interrogação: «Quais foram as alterações que surgiram nas escolas, em consequência do processo de Avaliação Externa (AE), no que concerne aos “Resultados” e à “Prestação do Serviço Educativo”?», encontramos as seguintes respostas:

- o aumento do conhecimento sobre a problemática da avaliação organizacional, na sua dupla vertente de avaliação interna/autoavaliação (AI/AA) e avaliação externa;

- a elevação do grau de participação e de comprometimento com a vida da escola, sobretudo nos aspetos pedagógicos;
- a adoção de uma postura organizacional inteligente ou aprendente, conduzindo à internalização (pelo menos por parte de alguns dos atores organizacionais) de que “o conhecimento é um recurso flexível, fluido, sempre em expansão e em mudança” (Hargreaves, 2003, p. 33), evidenciadas no discurso de alguns dos inquiridos; este resultado encontra-se confirma resultados de outras investigações (Declaração Syneva; Mota & Sanches, 2011; Santos Guerra, 2001);
- o desenvolvimento da “massa crítica” (terminologia que adotamos de Afonso, 2005b) capaz de idealizar, planejar, conduzir e avaliar o desenvolvimento organizacional da *sua* escola, aliás demonstrado quer no conhecimento que as escolas revelam sobre os modelos/procedimentos/dinâmicas de avaliação interna/autoavaliação, quer no número de escolas que afirma ter continuado a proceder à sua AI/AA, após a intervenção avaliativa de 2006/2007, quer mesmo na adoção intencional de um modelo. Salvaguarda-se, contudo o facto de que, apesar da existência de um estreita relação entre a AEE e a AI/AA, uma vez que a AEE se constituiu quase como uma alavanca que faz despoletar os olhares reflexivos das escolas, *obrigando-as* à prestação de contas (na linha dos resultados apurados em outras investigações, tais como Afonso, 2005; Costa, 2007; Fialho, 2011; Gonçalves, 2009), a lentidão da alteração das práticas e culturas de escola e a necessidade de aquisição de competências avaliativas, por parte dos diferentes atores organizacionais parecem constituir fatores condicionantes da atual falta de sistematicidade nos procedimentos avaliativos organizacionais das escolas portuguesas, o que, por sua vez, permite inferir a necessidade da criação de mecanismos de apoio às escolas, dentro do próprio sistema educativo (confirmando os resultados de outras pesquisas, tais como Eurydice, 2004; IGEC, 2012; McNamara & O’Hara, 2008; OCDE, 2009, 2012);
- a procura de respostas para o imperativo legal da prestação de contas, a qual levou à adoção de respostas divergentes, porque contextualizadas e

condicionadas pelas competências e pelos desejos das lideranças de topo, o que justifica ou o investimento na procura de formação e de soluções à medida das necessidades da organização, ou a opção pela respostas-de-pronto-a-servir, que a contratação de assessorias permite;

- a ausência de atuação estratégica, em algumas das escolas, que não conduz à sistematização das práticas avaliativas organizacionais, apesar das alterações de procedimento, de composição das equipas de AI/AA ou de substituição do modelo adotado. E, como defende Afonso (2009), a ação das escolas (justamente porque são intrinsecamente organizações complexas), deve ser analisada por forma a tornar perceptível a lógica que lhe esteve subjacente;
- em casos pontuais, ficaram evidenciadas alterações também elas singulares, como a abertura da escola à comunidade, nomeadamente através do estabelecimento de protocolos e parcerias, com a conseqüente melhoria da participação da comunidade na vida da escola; a possibilidade de desenvolvimento das práticas de AI através do trabalho colaborativo entre escolas; a melhoria das práticas letivas; a melhoria ao nível da articulação vertical; o fortalecimento do sentido de pertença.

Pudemos ainda verificar que as reações negativas surgidas em algumas das unidades de gestão escolar, aquando da receção dos relatórios da AEE (ou o impacto inicial negativo) acabam por ter um efeito positivo (a médio e longo prazo), em função das melhorias organizacionais que provocaram. Desta forma, concluímos que, afinal, a AEE estimula ou induz a melhoria, tanto ao nível da AI/AA, como ao nível dos resultados e do serviço educativo, cumprindo assim a finalidade maior da sua existência: a promoção da melhoria das organizações escolares, por via da prestação de contas. Pese embora o facto de os discursos dos nossos informantes veicularem diferentes perceções da realidade, a AEE parece ter atingido, em todas as unidades de gestão escolar estudadas, alguns dos objetivos que lhe estavam (e estão) subjacentes: para além da prestação de contas e do apoio à decisão, a formação dos agentes educativos (Abrantes, 2010).

O percurso investigativo levou-nos a concluir que a maior incidência do efeito da AEE nas escolas em estudo se situa no **domínio “Prestação do serviço educativo”**, em diversas áreas e em diferentes níveis de abrangência, sendo que alguns dos indicadores se revelaram transversais (ou quase transversais), marcando presença em todas (ou quase) todas as unidades de gestão escolar, enquanto que outros foram evidenciados num menor número de escolas. Contudo, consideramos ser importante quer para este estudo, quer para eventuais estudos (quer sejam levados a cabo por nós ou por outrem) que se lhe sigam, que os deixemos elencados:

- elaboração dos documentos estruturantes da vida das escolas (tal como o projeto educativo ou o plano de intervenção do diretor);
- perceção da importância da melhoria da qualidade do serviço educativo;
- existência de maior abertura da escola à comunidade;
- concretização de melhoria das articulações vertical e/ou horizontal;
- perceção de melhoria das práticas letivas;
- consolidação e alargamento de práticas de trabalho colaborativo na equipa docente;
- melhoria dos circuitos de comunicação;
- incremento da participação da comunidade educativa.

No que concerne ao **domínio “Resultados”**, os efeitos positivos da AEE registaram-se nas áreas seguintes:

- recolha sistemática de dados/informações/resultados (visto que podem ou não incluir a análise dos dados), práticas que se centram largamente na medição de níveis de sucesso/insucesso, através de gráficos e mecanismos de análise relativos a subidas/manutenções/descidas dos resultados académicos;
- implementação de estratégias conducentes à melhoria dos resultados académicos.

Identificação dos padrões de alteração registados nas unidades de organização alvo de estudo, potenciadores da eficiência, eficácia e qualidade organizacionais

Partindo da questão central: «Quais são os padrões de alteração registados nas unidades de organização alvo de estudo, potenciadores de eficiência, eficácia e qualidade organizacionais?», chegámos à constatação de que foram as circunstâncias específicas do caminho andado por cada uma das organizações escolares que as conduziu, de alguma forma, ao ponto de chegada no qual as encontramos, no decurso da investigação.

Começámos por contrapor as informações obtidas pela análise dos relatórios da AEE de 2006/2007 com as informações veiculadas pelos atores organizacionais inquiridos através de entrevista. Esse olhar comparativo permitiu-nos apurar os resultados de que passamos a dar conta.

No que diz respeito ao **domínio «Resultados»**, da análise do campo de análise **“Sucesso académico”** resulta evidente a importância que algumas medidas de política educativa tiveram na alteração das práticas docentes, muito por via da atualização de conhecimentos. Estamos em crer que também a implementação do Programa Mais Sucesso Escolar⁵, o qual também se enquadra no âmbito das condicionantes extrínsecas facilitadoras ou conducentes à melhoria das dinâmicas de atuação do corpo docente e às condições pedagógicas de trabalho em contexto de sala de aula, revelou repercussões positivas ao nível dos resultados escolares.

Constituem aspetos que contribuíram (contribuem e poderão vir a contribuir) para a melhoria dos resultados académicos dos alunos:

- a importância atribuída à reflexão interna sobre a evolução dos resultados escolares e a qualidade do sucesso;

⁵ Das 10 UGE em estudo 4 integraram o Programa Mais Sucesso Escolar: as **UGE2** e **UGE8** integraram o Projeto Fénix, enquanto que as **UGE4** e **UGE7** aderiram ao Projeto TurmaMais.

- o conhecimento da relação existente entre a análise dos resultados escolares e as tomadas de decisão ao nível da gestão de topo e das lideranças intermédias;
- a consciência organizacional de que a melhoria dos resultados escolares passa por um encontrar de soluções internas, próprias ou à medida da organização;
- a importância atribuída à comparação entre a avaliação sumativa interna e a avaliação externa dos alunos, sendo que esta se constitui como referente, ainda que conscientemente se assuma que se trata de modalidades diversas, quer na forma, quer nos objetivos;
- a importância atribuída à AEE, enquanto fator regulador, motivador e impulsionador de autorregulação.

Como aspetos que conduzem ao insucesso escolar encontramos as seguintes:

- a falta de estabilidade do corpo docente;
- os constrangimentos que chegam a ser sentidos como perda do sentido de pertença e identidade (por via da constituição em agrupamento de escolas);
- o baixo nível económico e cultural das famílias;
- a existência de diversos estrangulamentos da autonomia e do agir individual e organizacional (que não couberam no âmbito desta investigação), no quadro da escola inclusiva, que exige eticamente ser pensada e construída para todos e com todos;
- a interioridade geográfica da região.

A análise dos resultados permitiu-nos listar as estratégias organizacionais evidenciadas nos discursos dos nossos respondentes, visando assegurar a coerência entre as práticas de ensino e a avaliação: análise do aproveitamento de cada um dos alunos da turma, por disciplina e posterior reflexão sobre as causas do (in)sucesso; análise das disciplinas onde os alunos têm maior insucesso ou sucesso e posterior reflexão sobre as suas causas; aferição do uso dos critérios de avaliação, em cada disciplina; assessorias docentes (dois professores a trabalhar com a turma, em Português e Matemática); produção de materiais didáticos e de instrumentos de avaliação no grupo disciplinar; reforço de horas para Apoio ao

Estudo; adoção da perspectiva de ensino, aprendizagem e avaliação de ciclo; produção de linhas orientadoras da atuação docente, no final do ano letivo, para aplicação no ano letivo seguinte; adoção de estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação consideradas boas práticas; práticas de diferenciação pedagógica; supervisão de aulas.

Porém, existe dificuldade em identificar as áreas nas quais se observam progressos nas aprendizagens e nos resultados, dado que apenas em duas das escolas objeto de estudo os atores entrevistados identificaram claramente as áreas nas quais se observam progressos nas aprendizagens e nos resultados.

Importa verificar também as ocorrências positivas, ao nível dos demais fatores constitutivos do domínio **“Prestação do serviço educativo”**. Relativamente ao fator **“Articulação e sequencialidade”**, a nossa investigação evidenciou a ocorrência dos seguintes efeitos positivos da AEE, na atuação das escolas objeto de estudo: melhoria da articulação pedagógica vertical; melhoria das práticas pedagógicas; melhoria do sentido de pertença; postura de colaboração e partilha intradepartamental; reconhecimento da importância da representação que a comunidade constrói sobre a escola; maior adesão dos alunos à participação em projetos; reconhecimento da necessidade de ajustar a oferta formativa ao contexto local e regional; existência de procedimentos de gestão do currículo; melhoria do serviço educativo por via da formação interna à medida das necessidades; melhoria da articulação entre a escola e a comunidade.

A análise do fator **“Acompanhamento da prática letiva em sala de aula”** revelou que esta se processa quase exclusivamente por via da avaliação do desempenho docente. Porém, a existência de coerência entre as práticas de ensino e a avaliação é considerada necessidade, mesmo nas escolas cujos atores afirmaram não ser ainda uma realidade na sua organização.

O fator **“Diferenciação e apoios”** é aquele que marca presença transversal nas escolas. A escola inclusiva é uma realidade que passa pela aposta na aplicação de medidas de diferenciação pedagógica, pela valorização do trabalho colaborativo entre docentes em sede de departamentos, grupos disciplinares ou conselhos de turma e ainda pela existência de respostas organizacionais inovadoras que devem

ser consideradas como estratégias organizativas potenciadoras de organizar a escola para o sucesso escolar e educativo.

Quanto ao **fator “Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem”**, o estudo destacou, nesta área de atuação das escolas, como noutras, aliás, o papel de extrema importância que assumem as lideranças, nas escolas tal como noutras organizações.

Explicação das divergências e/ou similitudes provocadas pelo impacto do processo da Avaliação Externa

O rumo que cada unidade de gestão escolar tomou, após a intervenção da AEE, acabou por condicionar (e explica) as divergências que encontramos. A existência ou não de equipa e programa de AI/AA, a aposta ou não na melhoria (desde logo, pela existência ou ausência de ações/planos de melhoria), a aquisição de competências, através da demanda formativa (a formação à medida, por exemplo, ou a valorização dos atores organizacionais detentores de formação acrescida); em suma, a capacidade de a escola agir e se assumir como uma organização aprendente, reflexiva, inteligente ou capacitada para a ação, a melhoria e o desenvolvimento (na senda do que defendem diversos autores, tais como Bolívar, 2003, 2006; Correia, 2011; Leite, 2003; Santos, 2009), fizeram e continuam a fazer a diferença.

Também a forma como os órgãos assumem/assumiram a sua função intrínseca não é um aspeto de somenos importância. O testemunho de alguns dos inquiridos vai, precisamente, no sentido de valorizar os processos formativos de que a AEE parece ter desempenhado. Em algumas das unidades de gestão escolar objeto de estudo, a AEE foi um marco de tal forma evidente que é considerado uma bússola ou o início de um percurso/caminho, na senda da melhoria desejada.

Mas as organizações educativas são compostas por pessoas, pelo que não podemos deixar de sublinhar a importância do agir individual. Assim, também a relevância do papel desempenhado pelos líderes de topo, quer quando decidem valorizar o saber/conhecimento acrescido dos colaboradores com mais formação académica e/ou são eles próprios indutores dessa formação, quer quando optam

por procurar apoio no serviço-de-pronto-a-servir de uma consultoria externa, não pode deixar de ser considerada como condicionante do rumo que as unidades de gestão escolar seguiram após a intervenção avaliativa de 2006/2007. Como elementos facilitadores da intervenção na escola de elementos das comunidades escolar e educativa na vida da escola destacam-se: a existência de projetos, a inquirição ou auscultação direta de todos os elementos da comunidade escolar, nomeadamente através da aplicação de questionários, a existência de ação/ações de melhoria destinadas a superar o *deficit* de participação dos atores organizacionais não docentes na vida da escola, a integração de atores organizacionais não docentes na vida da escola e parceiros nas equipas de AA/AI.

O papel das lideranças de topo e das lideranças intermédias revelou-se ainda nuclear e importante ao nível das diversas formas de utilização da informação decorrente da AEE, bem como nos diferentes tipos de operacionalização da legislação. De facto, não parece de desprezar a importância dos agentes singulares nas organizações educativas, as quais se comportam como micro sociedades. As diferentes concretizações do agir educativo são sempre, pois, contextualizadas.

As diferentes formas como cada escola se abre (ou fecha) ao seu entorno, à comunidade envolvente e aos atores extraescola, bem como o reconhecimento (ou a sua ausência) do papel relevante dos elementos da comunidade extraescolar revelou-se também um fator explicativo das divergências encontradas.

Podemos verificar a influência do contexto nas vivências por que passaram as escolas em estudo. Assim, outros dos fatores que justificam as diferenças provocadas pelo impacto da AEE que este estudo apurou consistem, por um lado, na existência ou ausência de apropriação da necessidade de proceder à AI/AA e, por outro lado, na própria conceção de AEE que as lideranças de topo perfilham: a conceção da prestação de contas como necessidade ou como inevitabilidade, o assumir da prestação de contas interna numa dimensão reguladora formativa, potenciando o desenvolvimento da organização e melhorias várias, incluindo ao nível do comumente chamado 'clima de escola', que tão importante é/pode ser para o bem-estar de todos quantos trabalham na escola e vivem a escola.

CONCLUSÃO

Em suma, consideramos que o esporádico efeito de espelho que a AEE teve sobre a globalidade das escolas estudadas, por mediação da AA/AI, não possibilitou que todas elas tivessem sido capazes de aproveitarem essa janela de oportunidades que o olhar externo abriu. Assim, na larga maioria das unidades de gestão escolar em análise, a AEE não pôde ultrapassar a função de prestação de contas, não induzindo nos atores a ação que os capacitasse para a tomada de decisões e para a regulação consequente do funcionamento da *sua* escola. Apenas uma análise contextualizada permitiu averiguar as razões que estiveram na origem do facto de as 10 escolas em estudo terem trilhado diferentes caminhos: afinal, no domínio da avaliação, tal como nas demais dimensões da vida, chega-se sempre aonde o caminho nos leva.

Acreditamos que apenas o agir refletido, provindo da partilha de anseios, olhares e objetivos poderá fazer crescer as organizações educativas e produzir a desejada melhoria na educação em geral e em cada escola, em particular. Porém, a falta de sistematicidade nos procedimentos avaliativos organizacionais das escolas portuguesas permite inferir a necessidade da criação de mecanismos de apoio às escolas, dentro do próprio sistema educativo (na linha do que defendem diversos estudos e organismos, tais como Eurydice, 2004; McNamara & O'Hara, 2008; OCDE, 2009, 2012; IGEC, 2012).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2010). Políticas de avaliação e avaliação de políticas: o caso português no contexto ibero-americano. *Revista Ibero-americana de Educación*, 53, 25-42.
- Afonso, A. J. (2009). Políticas avaliativas e *accountability* em educação — subsídios para um debate iberoamericano. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, 57-70. Retirado de <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Afonso, N. (2005a). *Investigação naturalista em educação*. Porto: Edições Asa.
- Afonso, N. (2005b). Prefácio. Política educativa, administração da educação e autoavaliação das escolas. In J. MacBeath, D. Meuret, M. Schratz & L., B.

- Jakobsen (Eds.), *A história de Serena. Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições ASA.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade* [On-line], Campinas, 26 (92), 725-751, Especial - Out. 2005. Retirado de <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Bolívar, A. (2003). “Si quiere mejorar las escuelas, preocúpese por capacitarlas”. El papel del rendimiento de cuentas por estándares en la mejora. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 7 (1-2), 1-11. Retirado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/15160>.
- Bolívar, A. (2006). Evaluacion institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. *Gestão em Ação*, 9 (1), 37-60. Retirado de <http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/ga%20912006-Abolivar.pdf>.
- Correia, S. M. T. (2011). *Dispositivo de autoavaliação de escola: entre a lógica do controlo e a lógica da regulação*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga.
- Costa, J. A. (2007). Avaliação, ritualização e melhoria das escolas: à procura da roupa do rei... In *Seminários e Colóquios. Avaliação das Escolas – Modelos e Processos* (pp. 229-236). Lisboa: CNE.
- Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Fialho, I. (2011). A avaliação externa das escolas no Alentejo. In Bravo Nico (Coord.), *Escola(s) do Alentejo: um mapa do que se aprende no sul de Portugal* (pp. 262-271). Mangualde (Portugal): Edições Pedagogo.
- Gonçalves, M. (2005). Da polifonia à argumentação: re-exame de *peu / un peu*. *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*. Vol. 2, (pp. 759-770). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- IGE (2012). *Avaliação externa das escolas: avaliar para a melhoria e a confiança - 2006-2011*. Lisboa: MEC. Retirado de http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf.

- IGEC (2012). *Boletim Informativo da Inspeção-Geral da Educação e Ciência*. 1-3. Retirado de http://www.ige.min-edu.pt/upload/Boletins/IGE_Informacao_01_03_2012.pdf.
- Lei n.31 (2002, 20 de dezembro). Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do sistema Educativo).
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: ASA Editores.
- McNamara, G. & O'Hara, J. (2008). The importance of the concept of self evaluation in the changing landscape of education policy. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 173-179.
- Mota, A., & Sanches, I. (2011). Apoios tecnológicos para todos: sonho ou realidade? Contributo para o estudo dos Centros de Recursos TIC para a Educação Especial. *Indagatio Didactica*, 3 (2), junho, 34-55.
- OCDE (2009). Faubert, V. (2009). *School evaluation: current practices in OECD countries and a literature review*. OECD Education Working (Paper No. 42). Retirado de <http://search.oecd.org/officialdocuments/displaydocumentpdf/?doclanguage=en&cote=edu/wkp%282009%2921>.
- OCDE (2012). Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche, D. (2012). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012*. OECD Publishing.
- Pädagogisches Institut für die Deutsche Sprachgruppe, *Declaração Syneva*. [Versão electrónica]. Recuperado de http://network.syneva.net/file.php/1/SYNEVA_Declaration/PT_SYNEVA_Seiten.pdf.
- Santos, T. J. C. P. (2009). A Avaliação interna na organização escolar. *Avaliação e currículo*: Atas do 22º Colóquio Internacional da ADMEE - Europe. Braga. Universidade do Minho, 300- 314. Retirado de http://web.iep.uminho.pt/admee/pt/actas/ActasFinal_PDF/24_T3_C6Santos.pdf.
- Santos Guerra, M. (2001). *A Escola que Aprende*. Porto: ASA Editores.
- Terrasêca, M. (2010). *Avaliação externa - Porquê e para quê? Contributos para um parecer sobre a avaliação externa de escolas*. (Parecer apresentado ao CNE em Junho de 2010).

AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: A CONSTRUÇÃO DE INDICADORES QUE POSSIBILITEM O DIÁLOGO COM AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Julio Gomes Almeida¹

RESUMO

O trabalho apresenta os resultados da primeira fase de uma pesquisa cujo objetivo é investigar as possibilidades de uma escola da rede pública municipal da Cidade de São Paulo construir indicadores de autoavaliação que possibilitem o diálogo com as avaliações externas. Esta pesquisa insere-se na abordagem qualitativa de cunho fenomenológico e no seu desenvolvimento adota-se procedimentos que contemplaram estudos teóricos de natureza bibliográfica e documental e trabalho de campo concretizado pela participação dos professores e gestores em reuniões semanais com o pesquisador responsável, organização de seminários abertos à comunidade por meio dos quais buscou-se refletir sobre os conceitos importantes para o desenvolvimento da pesquisa e compreender o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Nesta fase foi também proposto um questionário aos pais e alunos para identificar como estes segmentos entendiam avaliação na escola. Desta forma a pesquisa envolve professores, gestores, pais e alunos. Vem sendo realizado mediante parceira que estabelece o diálogo entre a Unidade Escolar e a Universidade Cidade de São Paulo – UNICID, com fomento da Fundação de Amparo a Pesquisa de São Paulo – FAPESP. Como resultado desta fase da pesquisa verificou-se uma mobilização da comunidade escolar em torno das discussões sobre avaliação educacional com vistas à construção de indicadores de autoavaliação.

Palavras chave: educação, qualidade, autoavaliação, intervenção

¹ Universidade Cidade de São Paulo – UNICID - gomes_almeida@iol.com.br

ABSTRACT

The paper presents the first stage results of a research whose goal is to investigate the possibilities of a public school in São Paulo City to develop self-assessment indicators that enable the dialogue with external evaluations. This research is part of the qualitative approach and, for the purpose of its development, it adopts procedures which consider theoretical studies of literature and documental nature and fieldwork accomplished with teachers and administrators participation in the weekly meetings with the responsible researcher and organization of seminars open to community. Through such activities, it becomes evident the importance of concepts for the research development and understanding of the Index of Basic Education Development – IDEB. During this stage, it was also proposed a questionnaire to various segments of school community to identify how these segments understand school assessment. Thus the research involves teachers, administrators, parents and students and is being conducted through a partnership dialogue between the School Unit and the University City of São Paulo - UNICID with fostering of São Paulo Foundation of Research - FAPESP. As a result of this stage of research there was a mobilization of the school community around discussions of educational assessment with a view to constructing indicators of self-assessment.

Keywords: education, quality, self-assessment, intervention

INTRODUÇÃO

A parceria entre a universidade e a escola produz intercâmbio institucional e pessoal, possibilitando a construção de conhecimento no espaço escolar, a partir da relação entre os domínios da teoria e da prática. Nesta fase da pesquisa, além de estudos teóricos e documentais que orientam a pesquisa, foram propostos questionários aos diferentes segmentos da comunidade escolar com objetivo de realizar uma investigação inicial sobre como os diferentes segmentos veem as avaliações que se realiza na escola. Foram também discutidos os resultados

obtidos pelos alunos nas avaliações internas e externas, buscando uma interface entre os resultados decorrentes destas duas formas de avaliação.

O pressuposto que norteou a elaboração do projeto e vem orientando a pesquisa foi o de que as avaliações externas não levam em conta aspectos importantes do trabalho escolar (Almeida & Nhoque, 2010) e que, por isso, são indicadores insuficientes para medir o padrão de qualidade da educação oferecida pela escola e que as avaliações internas muitas vezes envolvem outros aspectos além daqueles que são objeto do trabalho escolar e em muitos casos predomina mais os aspectos subjetivos, como acerto de contas com alunos indisciplinados. Além dos indicadores relacionados ao desempenho dos alunos – medidos por instrumentos internos ou externos – a escola levantou como necessidade a construção de indicadores que contemplassem outros aspectos que interferem na qualidade do trabalho.

As reflexões realizadas apontam que os indicadores relacionados ao desempenho dos alunos precisam ser confrontados com outros, produzidos por meio da mobilização da comunidade escolar em torno das necessidades educacionais do território e das condições em que o trabalho se desenvolve. Assim foram eleitas algumas questões norteadoras da pesquisa: é possível a escola elaborar indicadores que possam medir a qualidade do seu trabalho? Como os resultados das avaliações internas se articulam com as avaliações externas? Como é composto o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica²? Qual a interferência das condições físicas do prédio e dos equipamentos disponíveis no desempenho dos alunos?

Desta forma, de início pareceu fundamental investigar quais seriam as condições necessárias para que uma escola da rede pública de ensino possa construir indicadores de avaliação de qualidade que permitam propor ao sistema um padrão de qualidade nos moldes anunciados.

² Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB- é um indicador criado pelo Governo Federal com o objetivo de traçar metas de qualidade educacional para o sistema. Ele reuni dois conceitos para medir a qualidade da educação: o fluxo escolar e médias de desempenho dos alunos nas avaliações externas.

CONTEXTO DA PESQUISA

A avaliação da qualidade do trabalho desenvolvido em uma escola precisa considerar o ambiente onde ela está inserida e que lugar ocupa em termos de localização e de prestígio na cultura local. Assim parece importante apresentar a escola e o território onde está inserida e que se constituiu cenário da pesquisa.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Coelho Neto é uma escola pertencente a rede municipal de São Paulo, situada no Parque Boa Esperança, um dos bairros que compõem o Jardim Iguatemi, um dos distritos de São Mateus, na periferia Leste da cidade de São Paulo. O Parque Boa Esperança, é um dos bairros mais organizados do distrito: conta com asfalto, saneamento básico, iluminação, agência bancária etc. Mas a escola não atende apenas as crianças desse bairro. Além delas, atende também alunos que vem do Jardim São Gonçalo uma vila formada por ocupações irregulares, que fica às margens do rio Aricanduva. Muitas das mazelas da escola são geralmente atribuídas aos alunos do Jardim São Gonçalo e a seus familiares.

O Jardim Iguatemi, onde ficam o Boa e o Gonçalo como são carinhosamente chamados pelos moradores, é um dos distritos mais pobres da cidade, sendo classificado no Mapa da Exclusão³ entre os quatro últimos distritos em termos de Índice de Desenvolvimento Humano – IDH. Trata-se de uma região com muitas ocupações irregulares e onde é difícil encontrar lugar para construir escolas, por ser uma área de manancial. Por isso possui alto índice de violência e grande quantidade de crianças em situação de vulnerabilidade social.

Por outro lado neste distrito ainda restam algumas riquezas naturais como remanescentes de Mata Atlântica com a presença da fauna e flora originais. Fica também localizada ali boa parte das nascentes que formam o Rio Aricanduva, como as nascentes do Palanque, do Limoeiro e do Gabirobeira, além do Parque Natural

³ O Mapa da Exclusão/Inclusão Social é uma iniciativa de qualificação e quantificação da apartação social na cidade de São Paulo a partir dos 96 distritos que a formam. Ele busca construir indicadores de discrepância ou da distribuição das diferenças na cidade. Foi organizado, em 1994 pelo Fórum da Assistência Social da Cidade de São Paulo, as Equipes Arquidiocesana e Diocesana da Campanha da Fraternidade, a Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida/SP, o Núcleo de Estudos de Seguridade e Assistência Social - PUC/SP, o Cedec e a Comissão Teotônio Vilela de Direitos Humanos, e coordenado por Aldaiza Sposati.

Cabeceiras do Aricanduva, uma importante área de preservação ambiental. No Plano diretor da cidade há previsão de construção de vários parques lineares sendo que alguns já foram construídos e outros ainda aguardam a ação do poder público. É possível verificar que as margens dos córregos destinadas à construção desses parques vão sendo deterioradas.

Assim, embora seja um distrito marcado pela pobreza, encontra-se em uma região cujo desenvolvimento sustentável vem sendo pauta nas agendas dos representantes dos poderes públicos e sociedade civil local. Além do Rodoanel que corta o território, do Estádio do Corinthians que está sendo construído perto, entre outras iniciativas, há a perspectiva de construção de uma Universidade Federal na região.

Trata-se de um território com grande potencial de desenvolvimento social e econômico. Tendo como referência esse potencial do bairro onde está inserida, a escola há algum tempo vem discutindo a possibilidade de organização de um currículo que busque contemplar o desenvolvimento local (Dowbor, 2010), objetivando com isso formar jovens capazes de utilizar os conhecimentos oferecidos pela escola no exercício da cidadania ativa, isto é, capazes de compreender a realidade e nela intervir.

Com este objetivo a escola começou a empenhar-se no sentido de desenvolver uma proposta de educação contextualizada, isto é, capaz de promover aprendizagem significativa entre os alunos. Assim organizou sua proposta pedagógica assumindo como um de seus eixos as questões relacionadas à avaliação educacional, identificada como problema essencial em um momento em que o grande desafio das unidades e dos sistemas educacionais é garantir educação de boa qualidade. No entanto, apesar do esforço coletivo, quando foram divulgados os resultados da escola nas avaliações externas e em uma sondagem promovida pela Secretaria Municipal de Educação ela foi classificada entre as escolas que deveriam receber acompanhamento especial.

Essa classificação da escola mobilizou a equipe no sentido de entender o processo avaliativo que a havia colocado entre as piores. Assim, a partir do início de 2010, quando a escola foi incluída no chamado grupo das 77 que precisavam de

acompanhamento especial incluiu como um dos eixos de formação em serviço a questão da avaliação educacional. A unidade estava preocupada em melhorar os resultados dos alunos, pois entendia que este era um indicador de qualidade importante, mas não ficou satisfeita com a sua inclusão neste grupo.

Embora não tenha recebido uma explicação clara sobre essa inclusão acabou sendo assumido pela equipe que o fato se deu em função dos resultados das sondagens realizada na escola. Essa sondagem realizada pela unidade a pedido das pessoas que realizavam a formação dos coordenadores para implantação do Programa Ler e Escrever⁴ em condições extremamente precárias e os resultados foram encaminhados para a Diretoria de Orientação Técnica que, a partir da análise dos dados recebidos, incluiu a unidade no referido grupo. Aliás a escolha do número 77 deve ter também alguma razão não confessada e, justamente por isso, talvez não convenha ser aqui analisada.

As escolas incluídas neste grupo recebiam uma formação especial, uma espécie de recuperação paralela, que lhe permitiria ser novamente incluída no grupo de escolas que vinham desenvolvendo um trabalho adequado. O sentimento dos gestores participantes, no entanto, foi bem parecido com o dos alunos que vão para as salas de recuperação: constrangimento! Tentaram definir o grupo de outra forma: *escolas vulneráveis*, a reação foi ainda pior e então passaram a chamar ainda que discretamente de *escolas prioritárias*. Com essa situação pretendeu-se enfatizar que o projeto surgiu da insatisfação da equipe gestora com a classificação da escola entre as piores da rede.

A partir dessa insatisfação a escola buscou a Universidade Cidade de São Paulo e foi então estabelecida parceria a partir do diálogo entre os educadores que atuam na educação básica e o Programa de Mestrado em Educação desta universidade. Essa parceria foi concretizada por meio de intercâmbio institucional e pessoal e dela tem decorrido produtos como encontros de formação de educadores, promoção de seminários e produção acadêmica.

⁴ O Programa Ler e Escrever foi uma iniciativa do governo municipal de São Paulo, que teve como objetivo declarado desenvolver as competências de leitura e escrita dos alunos na Rede Municipal de São Paulo, nas gestões Serra/Kassab.

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

O projeto vem se desenvolvendo considerando por um lado um movimento coletivo que se constituiu em momentos importantes de compartilhamento dos questionamentos e descobertas que emergiram do trabalho pessoal e, por outro, de um trabalho individual que permitiu aos participantes contato com outras experiências de pesquisa e também com informações importantes para sua atuação desenvolvimento de atividades de pesquisa.

Foi possível a construção de um referencial teórico comum de modo que conceitos como: avaliação da aprendizagem, interna, externa, em larga escala, institucional; indicadores de qualidade, índice de qualidade, matriz de avaliação etc. se tornaram compreensivos para todos e pudessem ser utilizados para a compreensão do trabalho desenvolvido na escola e no diálogo com o sistema. Esse movimento é descrito no trecho seguinte:

A fim de produzir indicadores referentes à qualidade da educação na escola, o grupo de pesquisa organizou maneiras de pesquisar, junto aos funcionários, alunos e seus pais/responsáveis, o que compreendiam sobre o tema avaliação. Assim, cada integrante ficou responsável por pesquisar, junto a um segmento, suas impressões sobre avaliação O segmento por mim pesquisado, em parceria com a professora Pâmela, foi o segmento dos pais. [...] A pesquisa possibilitou a apreciação dos dados obtidos, não apenas de maneira classificatória, costumeira em avaliações escolares; os alunos não estiveram como foco principal, passíveis de uma avaliação que apenas considera o sucesso ou fracasso escolar individualmente, mas como parte da escola, esta foi analisada nos seus aspectos pedagógicos e estruturais, na sua totalidade, considerando os vários segmentos que a compõem. Este é o diferencial da autoavaliação institucional: a contextualização das informações. (Gabriela, professora)

A partir do exercício de elaboração de referências e instrumentos, os docentes tiveram a oportunidade de compreender e apropriar-se de conceitos e habilidades para a busca de informações e atitudes propícias ao exame da

realidade à luz dos conceitos apreendidos. Esse foi um movimento importante para os educadores que passaram a perceberem-se como capazes de realizar pesquisa.

O desenvolvimento da pesquisa mostrou que o educador que está atuando na escola básica pode fazer pesquisa. Vivenciar a condição de pesquisadora foi uma experiência bastante enriquecedora, porque mostrou que os educadores que atuam na escola podem ir além da condição de consumidores de conhecimento e assumir a condição de sistematizadores ou mesmo produtores de conhecimento. (Josenilda-coordenadora pedagógica)

Além de perceberem-se como pesquisadores, os docentes começaram a utilizar as descobertas da pesquisa para compreender a prática concreta:

participar deste projeto foi fundamental para dar continuidade em minha formação, uma vez que foi possível utilizar a teoria para compreender o significado de algumas práticas desenvolvidas dentro da escola e também perceber que a reflexão sobre algumas práticas serviram para compreender melhor alguns conceitos teóricos. (Pamela- professora)

Os registros realizados pelos docentes pesquisadores evidenciam que a participação no projeto contribuiu bastante para melhorar sua compreensão sobre o seu próprio papel no trabalho escolar. Nesta mudança vale destacar o entendimento segundo o qual é possível o professor que atua na escola de educação básica superar a condição de consumidor passivo de informação e passar à condição de sujeito que também produz conhecimento.

Embora haja consenso com relação ao desafio de oferecer às crianças uma educação de boa qualidade, muito ainda se discute o que seria essa educação considerando-se a grande diversidade de concepção e propósitos envolvidos no processo educacional. Esses questionamentos são ainda mais fortes quando se pensa em uma proposta que pretende concretizar-se por meio de inovação no currículo e nas práticas que organizam a escola. Desta forma buscou-se parâmetros para análise dos resultados dos alunos em fontes diferentes daquelas utilizadas pelo sistema que eram os resultados de desempenho nas avaliações externas e as

sondagens realizadas pela escola. O trecho seguinte evidencia a opção da escola por ampliar o referencial de análise dos resultados.

Para a análise de dados utilizou-se como referência a definição de avaliação adotada por Oliveira (2008), para quem há um certo equívoco na utilização dos “instrumentos de medida” como sinônimo de avaliação. Para ele estes instrumentos apenas testam a proficiência do aluno em alguma disciplina, mas não podem ser chamados de avaliação. Segundo este mesmo autor, a avaliação consiste em um processo mais amplo que pode tomar a medida como uma de suas dimensões, mas se associa à elaboração de juízos de valor sobre a medida e a proposição de ações a partir dela. (Carolina-professora)

Interessante notar que a avaliação deixa de ser entendida apenas como uma medida do aprendido pelos alunos por meio do seu desempenho nas chamadas “avaliações externas” e assume também a perspectiva de proposição de ações a partir dos juízos de valor construídos nas discussões sobre os resultados obtidos por meio dessas provas. Nesta perspectiva, o território passa a ser o espaço onde a qualidade da educação deve ser testada e uma escola que oferece educação de boa qualidade é uma escola que se faz presente no bairro e que também se constitui como espaço onde a comunidade local se sente acolhida em seus anseios e expectativas.

É possível observar avanços conceituais importantes entre os educadores. Tais avanços evidenciam a compreensão da temática do projeto de pesquisa e o entendimento de que a avaliação possui uma natureza política. O entendimento de que a atividade avaliativa comporta uma dimensão política dá ao professor a possibilidade de atribuir à avaliação um significado compatível com sua concepção, podendo escapar do significado que lhe atribui os usos e costumes ou os interesses políticos do momento. Daí a importância do educador, que cotidianamente tem a responsabilidade de avaliar o aluno, aperfeiçoar-se para que possa de maneira cada vez mais consciente realizar essa atividade. Assim, nesta fase da pesquisa buscou-se trabalhar sobre dois aspectos: o primeiro foi a realização de um trabalho

sobre as questões suscitadas no início da pesquisa o segundo foi buscar junto a comunidade escolar como eles viam a questão da avaliação na escola.

Com relação à possibilidade da escola construir indicadores buscou-se apoio na noção de qualidade negociada defendido por Freitas (2005), pois sendo a escola parte de um sistema e estando inserida em território, marcado por tensões sociais explícitas ou camufladas não pode ela sozinha definir o que é qualidade. Por outro lado, sendo a escola o espaço onde a ação educacional acontece os educadores não podem acatar definições de qualidade a partir de interesses que a escola desconhece. Assim emerge como importante entender a noção de autonomia da escola.

Com relação à articulação entre a avaliação interna e externa verificou-se que não há uma articulação clara, mas fica a impressão de que as avaliações internas servem para promover ou reter os alunos e as avaliações externas para constranger as pessoas que trabalham na escola. Buscar uma articulação entre os diferentes aspectos da avaliação emergiu como importante diante da percepção que o trabalho não pode ser avaliado a partir de uma parte dele. Aqui surge nas discussões a perspectiva de trabalhar com a ideia de avaliação institucional.

Entender o que significava o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, qual a sua função e como era composto emergiu também como questão importante para as pessoas envolvidas no projeto. Afinal o IDEB da escola tinha caído drasticamente apesar dos esforços da comunidade escolar para melhorá-lo. Embora essa queda em uma leitura rápida pudesse ser explicada apenas pelo desempenho dos alunos, ao observar o fluxo escolar que também compõe o índice, foi possível concluir internamente que a queda do IDEB se devia principalmente ao impacto da eliminação de um turno da escola no ano em que foram coletado os dados para avaliação.

Outra questão que precisa ser considerada quando se discute a qualidade da educação são as condições em que se realiza o trabalho. Como procurou-se demonstrar, a escola fica em um espaço da cidade marcado pela precariedade no que diz respeito às condições de vida da população. Essa situação deixou claro para a escola os limites das avaliações externas: elas não captam muitas variáveis

que emergem no desenvolvimento do trabalho escolar. A fala seguinte mostra a reflexão de uma das participantes do projeto sobre as avaliações externas:

A minha participação no projeto ajudou a perceber que as avaliações externas têm ocupado um lugar privilegiado nas políticas educacionais, muitas vezes, sendo utilizadas como o único indicador para medir a qualidade da educação, principalmente nos sistemas públicos de ensino. Essa situação é verificada também quando se olha para a maneira que a qualidade da educação vem sendo avaliada na rede municipal de São Paulo. Diante desta realidade, percebi, por meio da pesquisa, a importância de se construir indicadores próprios que atendessem às especificidades da escola, sem, contudo, desconsiderar as avaliações externas, que são também indicadores importantes. (Pamela-professora).

Além da necessidade de construção de indicadores próprios na fala seguinte, a professora aponta a necessidade de mobilização da comunidade escolar para a discussão da avaliação.

Embora perceba que a realização da pesquisa vem interferindo positivamente na dinâmica da escola como um todo, penso que essas mudanças podem ser ampliadas e consolidadas com o desenvolvimento de uma nova fase da pesquisa na qual se possa envolver um número maior de sujeitos, na discussão dos seus resultados e em propostas de intervenção com vistas à melhoria da qualidade do ensino desenvolvido na escola. (Pamela-professora)

O envolvimento dos professores com projetos de pesquisa constitui uma contribuição importante para sua formação enquanto docentes e pesquisadores. Os projetos de pesquisa envolvendo os professores que atuam na escola básica precisam contemplar suas inquietações cotidianas. Para que os professores sejam efetivamente envolvidos eles precisam participar dos debates mais amplos e para isso é necessário dominar os conceitos, propiciando discussão mais qualificada nos espaços de formação. Os professores que foram envolvidos puderam ter maior compreensão sobre a avaliação e suas implicações nos processos de ensino e de

aprendizagem. Hoje, na escola, já se considera que avaliar implica ir além da atribuição de notas.

A pesquisa possibilitou a apreciação dos dados obtidos, não apenas de maneira classificatória, costumeira em avaliações escolares; os alunos não estiveram como foco principal, passíveis de uma avaliação que apenas considera o sucesso ou fracasso escolar individualmente, mas como parte da escola, esta foi analisada nos seus aspectos pedagógicos e estruturais, na sua totalidade, considerando os vários segmentos que a compõem. Este é o diferencial da autoavaliação institucional: a contextualização das informações. Deste modo, práticas que incentivem à reflexão coletiva da realidade da escola podem auxiliar neste processo. (Gabriela-professora)

A partir da pesquisa foi possível aos docentes pesquisadores discutir os tipos de avaliação e podemos destacar que os professores passaram a entender que a avaliação às vezes tem objetivos “não declarados” tacitamente aceitos por todos. A comunidade escolar passa a fazer parte de uma dinâmica que entende a avaliação como atitude coletiva que envolve mais que a análise dos resultados obtidos pelos alunos por meio de uma medida interna ou externa. Embora percebam os limites das avaliações externas os participantes do projeto as consideram importantes.

Assim, a unidade escolar não deve deixar de considerar a importância das avaliações, como as em larga escala, porém, cria meios de expor, divulgar dados muitas vezes desconhecidos do grande público, como projetos desenvolvidos, ações conjuntas, condições de trabalho, realidade local, fatores essenciais de serem observados, para uma avaliação mais fidedigna da escola. As condições de trabalho dos funcionários e a realidade local são indicadores de qualidade da educação que foram observados neste projeto. Com tais informações, a escola poderá nortear os trabalhos de forma mais eficaz e capaz de atender as suas especificidades, necessidades e também pode criar condições de diálogo com o sistema no qual está inserida. (Gabriela- professora)

A citação além de destacar a necessidade de valorização dos resultados das avaliações externas chama a atenção para a necessidade de inclusão de outros fatores, como as condições de trabalho, na definição de um padrão de qualidade. Esse entendimento já constitui uma mudança na dinâmica tradicional da escola e permitirá o diálogo entre os segmentos e a utilização dos dados obtidos nas avaliações em larga escala como norteadores do trabalho pedagógico e da melhoria na qualidade do ensino público, mas sem desconsiderar as condições nas quais este trabalho se realiza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto caracterizou-se pela busca de inovação nas práticas justamente pensando em romper com a lógica de organização da escola que esconde a reprodução da desigualdade. Entre essas novas práticas podem ser destacadas os encontros sistemáticos da equipe gestora com os professores em uma situação em que se manteve uma igualdade essencial de cada participante o que permitiu a participação ativa de todos opinando e responsabilizando-se pelas ações. Outro aspecto que merece destaque é a possibilidade de trabalho colaborativo entre pessoas da equipe gestora e da equipe docente. A partilha de informações constituiu-se proposta inovadora que possibilitou a discussão, em um clima favorável, de temas relacionados ao cotidiano da escola e favoreceu um conhecimento mais global sobre o que se passa na instituição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, Julio Gomes & Nhoque, Janete Ribeiro (2012) Avaliações externas: impactos em uma escola municipal de São Paulo. *Revista Ambiente e Educação*. São Paulo, v.5, nº 1, jan/jun. Disponível em < <http://www.cidadesp.edu.br/revistaambienteeducacao> > Data de acesso: 15/10/2012.
- Dowbor, Ladislau. (2016). *Educação e desenvolvimento local*. Disponível em: www.dowbor.org.br, acessado em 14/12/2010.

Freitas, Luiz Carlos de (2005). *Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública*. Edu. Soc., Campinas, vol 26, n.º 92, 911-933, Especial-Out. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

Sposati, Aldaiza (Coord.). (1996). *Mapa da exclusão/inclusão social de São Paulo*. São Paulo: Educ.

MELHORIA DAS ESCOLAS EM PORTUGAL. ANÁLISE DO DESEMPENHO NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO EXTERNA

Carlos Barreira¹

Maria da Graça Bidarra²

Maria Piedade Vaz-Rebello³

Valentim Alferes⁴

RESUMO

No presente trabalho procede-se à análise da evolução do desempenho das escolas e das principais tendências que se evidenciam, recorrendo à comparação das classificações obtidas nos vários domínios de avaliação, no primeiro e segundo ciclos avaliativos, em 43 escolas da Região Centro de Portugal.

De acordo com a análise dos dados, verifica-se uma evolução positiva das classificações obtidas pelas escolas nos domínios *Resultados*, *Prestação do Serviço Educativo* e *Liderança e Gestão*, sendo possível constatar que no primeiro ciclo de avaliação se utilizaram os diferentes níveis da escala (*Insuficiente*, *Suficiente*, *Bom* e *Muito Bom*), enquanto no segundo ciclo só se utilizaram dois níveis da escala (*Bom* e *Muito Bom*), nas classificações atribuídas.

Constata-se, ainda, que o facto dos domínios com classificação mais elevada no primeiro ciclo de avaliação (*Liderança e Organização e Gestão*) estarem agora associados ao domínio com classificação mais baixa (*Capacidade de Autoregulação e Melhoria da Escola*) conduz a uma aproximação das classificações dos vários domínios no segundo ciclo de avaliação.

Por último, regista-se uma baixa correlação entre as classificações no primeiro e segundo ciclos avaliativos, o que nos leva a admitir alguma inconsistência nas

¹ Universidade de Coimbra

² Universidade de Coimbra

³ Universidade de Coimbra

⁴ Universidade de Coimbra

avaliações, que atribuímos à mudança que se operou no quadro de referência e escala de classificação.

Palavras-Chave: avaliação externa de escolas, análise da evolução do desempenho das escolas, melhoria das escolas

ABSTRACT

This paper aims to analyze the evolution of the schools' performance, taking in account the comparison of the ratings obtained in the first and second evaluation cycles in the domains of the reference framework of 43 Management Units (MUs) in Portugal's Central Region.

Data show an improvement of the ratings obtained by schools in the domains of Results, Provision of the education service and Leadership and management. In the first cycle, levels of Insufficient, Sufficient, Good and Very Good were all used, while in the second cycle only two options of the evaluation scale were considered (Good and Very Good).

Data also show that domains which had the highest ratings in the first evaluation cycle (Leadership, School Organization and Management) are now associated with the one with lowest results (Capacity to self-regulate and improve the school). Consequently, ratings of Leadership and management are quite similar to ratings of the other domains.

Finally, there is a low correlation between the first and second evaluation cycles' ratings, allowing us to admit its inconsistency, which can be attributed to the changes in the reference framework and in the rating scale.

Keywords: external evaluation of schools, analysis of the evolution of the schools performance, improvement of schools

DA EFICÁCIA À MELHORIA EFICAZ DAS ESCOLAS

A problemática da avaliação de escolas tem assumido uma enorme visibilidade no sistema educativo português e tem suscitado, actualmente, debates entre vários actores sobre a qualidade do sistema educativo, em geral, e das escolas em particular. A Lei nº31/2002, de 20 de Dezembro que aprova o sistema da avaliação da educação do ensino não superior foi um passo importante para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação de escolas, uma vez que pressupõe a integração de duas modalidades de avaliação: a autoavaliação, mais orientada por uma lógica interna, e a avaliação externa, desenvolvida por pressão da tutela, mais concretamente pela Inspeção Geral de Educação e Ciência.

Neste sentido, uma questão que nos parece pertinente colocar consiste em saber até que ponto a avaliação de escolas tem estado a contribuir para a melhoria do desempenho das escolas, para a sua própria eficácia.

Encontramos na literatura diversas definições de escola eficaz, a que se associam as concepções de “escola de excelência”, “boa escola” e “escola de qualidade”. Para Edmonds (1979) a escola eficaz é aquela onde não existe qualquer relação entre os antecedentes familiares dos alunos e o seu sucesso escolar. Mortimore e Sammons (1994) definem escola eficaz como aquela onde os alunos progredem mais do que seria esperado, tendo em consideração as suas características à entrada.

Para Gray, Hopkins, Reynolds, Wilcox, Farrell e Jensson (1999), o conceito de eficácia pode assumir diferentes significados, que se associam a três formas principais de medir o desempenho de uma escola: 1) situar o desempenho da escola relativamente a um padrão nacional; 2) considerar o perfil dos alunos que frequentam a escola, sendo a eficácia determinada pela capacidade de a escola desenvolver o potencial dos seus alunos para além daquilo que seria esperado, dadas as características destes quando iniciaram o percurso escolar nessa escola; 3) determinar a capacidade de a escola melhorar a-os resultados académicos ? de acordo com o perfil dos seus alunos.

Para Scheerens (2004), a eficácia refere-se aos desempenhos da escola em termos de *outputs*, os quais podem ser medidos em relação ao nível médio dos

alunos no final de um ciclo de escolaridade ou em termos de *valor acrescentado*, sendo a eficácia da escola considerada em termos do valor extra que esta adiciona aos resultados dos seus alunos, comparativamente com escolas que servem populações semelhantes.

O critério do valor acrescentado apoia-se no pressuposto de que “os alunos têm antecedentes, aptidões para aprender, ambientes familiares e grupos de pares distintos, e que isso já influenciou as suas competências e os seus conhecimentos, quando ingressam numa instituição” (Lima, 2008, p. 34), sendo atualmente reconhecido de forma consensual, entre a maioria dos investigadores, como o mais adequado para medir a eficácia das escolas.

Por sua vez, o movimento das escolas eficazes está associado, segundo Bolívar (1994, p. 260), “à avaliação da melhoria na perspetiva da valorização dos resultados e da prestação de contas”, sendo possível destacar nos estudos sobre a eficácia da escola, que surgem a partir da segunda metade do século XX, apoiados em paradigmas e metodologias diferentes, três “movimentos” investigativos: eficácia da escola, melhoria da escola e melhoria eficaz da escola (Alaiz, Gois & Gonçalves, 2003) que têm coexistido ao longo do tempo.

As principais conclusões dos estudos sobre eficácia da escola levaram à identificação de um conjunto de características organizacionais e de funcionamento, nomeadamente princípios, visão e estratégia, práticas pedagógicas e de avaliação, cultura e clima escolar, participação da comunidade educativa, que podem conferir a cada escola uma dimensão e identidade própria, capaz de influenciar o seu próprio desempenho.

Para Lima (2008), a investigação sobre a eficácia das escolas deverá servir para melhor compreender os processos que se desenvolvem nas escolas e dentro das salas de aula e o impacto que têm nos resultados académicos dos alunos, devendo ser tidos unicamente como orientações, fonte de debate e reflexão entre os agentes educativos, de forma a contribuir para a transformação das práticas e a melhoria da escola.

Segundo Stoll e Fink (1996, citados em Alaiz, Gois & Gonçalves, 2003, p. 36), a melhoria é considerada como um processo em que a escola: 1) aumenta e torna sustentável os resultados dos alunos; 2) se focaliza no ensino e na

aprendizagem; 3) desenvolve a capacidade para se apropriar da mudança; 4) define os seus princípios orientadores; 5) analisa a sua cultura e investe no seu desenvolvimento; 6) define estratégias para alcançar os objectivos; 7) tem em conta as condições internas necessárias à mudança; 8) mantém o equilíbrio nos períodos de turbulência e 9) monitoriza e avalia os seus processos, progressos desempenho e desenvolvimento.

Os primeiros trabalhos associados à melhoria da escola “refletiam uma orientação do topo para a base” (Alaiz, Gois & Gonçalves, 2003, p. 36), partindo do conhecimento produzido pelos investigadores, não sendo os professores envolvidos nas tomadas de decisão dos processos de mudança. Tratavam-se assim de medidas externas à escola, o que poderá justificar o seu fracasso. Na verdade, a mudança pode ser imposta superiormente por medidas de política educativa ou pelo próprio contexto social. Todavia, “a melhoria é sempre opcional e objeto de uma decisão, dependente de um propósito moral” (Bolívar, 2003, p. 51) e apesar de qualquer inovação pretender “provocar sempre alguma mudança (no sentido de implicar uma melhoria), podem ocorrer inovações sem haver melhoria” (*ibidem*, p. 53).

Perante o fracasso dos programas de melhoria, nos finais dos anos 90 assiste-se à fusão entre o campo dos estudos da eficácia das escolas e do movimento da melhoria das escolas, perspetivando-se “uma abordagem inversa: estreitou-se a cooperação entre investigadores e práticos, as inovações e processo de melhoria surgem, assim, da base para o topo, são iniciados pelos professores que conhecem o terreno e procuram responder aos problemas concretos de cada escola” (Alaiz, Gois & Gonçalves, 2003, p. 37).

Para Gray et al. (1999), uma escola em melhoria eficaz é aquela que “assegura melhorias, ano após ano, nos resultados das *coortes* sucessivas de alunos similares” (p. 41). Será uma escola que melhora a sua eficácia ao longo do tempo. Como sublinha Lima (2008), é altamente falacioso realizar estudos sobre a eficácia da escola que se baseiem apenas em dados recolhidos num determinado ano ou com uma única *coorte* de alunos. São necessários estudos longitudinais

para compreender os processos através dos quais os efeitos de escola surgem e se transformam.

Neste sentido, Alaiz, Gois e Gonçalves (2003) referem que a melhoria eficaz da escola só tem sucesso se se verificarem simultaneamente os critérios de eficácia e de melhoria, que avaliam tanto os processos desenvolvidos ao nível da sala de aula e da escola, como os resultados académicos e sociais dos alunos. Assim, os mesmos autores, inspirados em Reezigt (2001), referem-se a factores de contexto e de escola que podem influenciar a melhoria eficaz, sendo de destacar, entre outros: a pressão externa, quer seja da tutela, quer da sociedade em geral; e a pressão interna, na visão partilhada e autonomia na tomada de decisões, na vontade de se tornar numa organização aprendente, na formação e colaboração colegial, no envolvimento e motivação, nas lideranças (de topo e intermédias), na estabilidade da equipa educativa e no tempo dedicado às atividades de aprendizagem (Bolívar, 2012; Domingo, 2001; Fullan, 2009).

Face ao referido, reveste-se de particular interesse compreender de que forma as escolas têm lidado com a pressão externa, isto é, com a avaliação desenvolvida pela IGEC, e como se têm mobilizado internamente para fazer face aos desafios colocados, traduzidos na melhoria do seu desempenho em termos de classificações do primeiro para o segundo ciclo de AEE.

CONTEXTUALIZAÇÃO E OBJETIVOS DO ESTUDO

Tendo como objetivo conhecer a evolução do desempenho das escolas, através da comparação das classificações nos vários domínios de avaliação, somos confrontados desde logo com mudanças no quadro de referência e na escala de avaliação, que ocorreram entre o primeiro (2006-2011) e o segundo ciclo avaliativo (iniciado em 2012), na sequência dos pareceres do CNE (2008, 2010, 2011) e do relatório final produzido pelo Grupo de Trabalho criado pelo Despacho n.º4150/2011, de 4 março.

O quadro de referência da AEE foi simplificado, tendo-se registado uma redução no número de domínios e de campos de análise. Em vez de cinco domínios (*Resultados, Prestação do serviço educativo, Organização e gestão escolar,*

Liderança e Capacidade de autoregulação e melhoria da Escola), o quadro de referência passou a ser constituído por três domínios (*Resultados, Prestação do serviço educativo e Liderança e gestão*), com três campos de análise cada um, em lugar dos 19 factores que constituíam o quadro de referência anterior. Com efeito, assistiu-se à junção dos domínios *Organização e gestão escolar e Liderança*, passando a constituir a *Capacidade de autoregulação e melhoria da escola* um campo de análise do domínio *Liderança e gestão*. Ainda que tenham ocorrido igualmente alterações nos campos de análise dos domínios *Resultados e Prestação do serviço educativo*, foi pois nos domínios *Organização e gestão escolar, Liderança e Capacidade de autoregulação e melhoria da escola* que se verificaram maiores alterações.

Estas modificações encontram algum suporte empírico em estudos efectuados com base na análise das classificações das escolas à luz do quadro de referência do primeiro ciclo de avaliação, que apontam para a existência de correlações entre domínios e entre domínios e factores, sendo identificadas redundâncias entre factores e a sua ponderação diferencial na classificação no domínio dos *Resultados* (cf. Bidarra, Barreira, Vaz-Rebello & Alferes, no prelo).

Também a escala de classificação dos domínios foi alterada entre o primeiro e o segundo ciclo avaliativo. Passou-se de uma escala de quatro níveis (*Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom*) para cinco níveis, tendo-se acrescentado o nível *Excelente* aos anteriores, com a recomendação que deve ser utilizado com carácter de excepção. Em todos os descritores dos níveis da escala, a comparação entre o valor obtido e o valor esperado em termos de resultados, passou a constituir o *factor âncora* na atribuição das classificações.

METODOLOGIA

A base de dados é constituída pelas classificações obtidas em 43 Unidades de Gestão (UG) da região centro no primeiro e segundo ciclos avaliativos. Para conhecer a evolução das escolas calcularam-se as diferenças nas classificações entre o primeiro e segundo ciclo para cada domínio. Procedeu-se

ainda à análise da relação entre as classificações obtidas nos dois ciclos avaliativos.

RESULTADOS

No que respeita às classificações do domínio *Resultados* (cf. Quadro 1), podemos constatar que, de 17UG com o nível de *Suficiente*, no primeiro ciclo de avaliação, 15UG passaram para o nível de *Bom* e duas UG para o nível de *Muito Bom*, no segundo ciclo de avaliação. Por outro lado, de 23UG com o nível de *Bom*, 13UG mantiveram-se no mesmo nível, enquanto 10UG subiram para o nível de *Muito Bom*. É também digno de registo o facto de uma UG com nível de *Insuficiente* conseguir atingir o nível de *Muito Bom* no segundo ciclo de avaliação.

Quadro 1 - Comparação das classificações no domínio *Resultados*

		2.º Ciclo		Total
		Bom	Muito Bom	
1.º Ciclo	Insuficiente	0	1	1
	Suficiente	15	2	17
	Bom	13	10	23
	Muito Bom	0	2	2
	Total	28	15	43

Relativamente às classificações no domínio *Prestação do Serviço Educativo* (cf. Quadro 2), podemos verificar que das 18UG que no primeiro ciclo de avaliação obtiveram nível de *Suficiente*, 9 UG passaram para o nível de *Bom* e 9 UG para o nível de *Muito Bom*, no segundo ciclo de avaliação. Por outro lado, de 19UG com o nível de *Bom*, 10UG mantiveram-se no mesmo nível, enquanto 9 UG subiram para o nível de *Muito Bom*. É de registar o facto de uma UG com nível de *Insuficiente* conseguir o nível de *Bom* no segundo ciclo de avaliação.

Quadro 2 - Comparação das classificações no domínio *Prestação do Serviço Educativo*

		2.º Ciclo		Total
		Bom	Muito Bom	
1.º Ciclo	Insuficiente	1	0	1
	Suficiente	9	9	18
	Bom	10	9	19
	Muito Bom	0	5	5
	Total	20	23	43

Quando comparamos as classificações do domínio *Organização e Gestão Escolar*, no primeiro ciclo de avaliação, com o domínio *Liderança e Gestão*, no segundo ciclo de avaliação (cf. Quadro 3), podemos verificar que, de 3UG com nível de *Suficiente*, 1UG passou para o nível de *Bom* e 2 para o nível de *Muito Bom*. Por outro lado, de 28UG com nível de *Bom*, 11UG mantiveram o mesmo nível, enquanto 17UG subiram para o nível de *Muito Bom*. É de registar, ainda, que 3UG desceram do nível de *Muito Bom* para *Bom* e 8UG mantiveram o nível de *Muito Bom*, tendo ainda 1UG com o nível de *Insuficiente* subido, no segundo ciclo de AEE, para o nível de *Bom*.

Quadro 3 - Comparação das classificações nos domínios *Organização e Gestão Escolar e Liderança e Gestão*

		Liderança e Gestão 2.º Ciclo		Total
		Bom	Muito Bom	
Organização e Gestão Escolar 1.º Ciclo	Insuficiente	1	0	1
	Suficiente	1	2	3
	Bom	11	17	28
	Muito Bom	3	8	11
	Total	16	27	43

Ao estabelecermos a comparação das classificações do domínio *Liderança*, no primeiro ciclo de avaliação, com o domínio *Liderança e Gestão*, no segundo ciclo de avaliação (cf. Quadro 4), podemos verificar que, de 7UG com nível de *Suficiente*, 3 passaram para o nível de *Bom* e 4 para o nível de *Muito Bom*. Por

outro lado, de 24UG com nível de *Bom*, 10UG mantiveram o mesmo nível, enquanto 14UG subiram para o nível de *Muito Bom*. É ainda de registar que, de 11UG com o nível de *Muito Bom*, 2UG desceram para o nível de *Bom*, enquanto 9UG mantiveram o mesmo nível, passando 1UG do nível de *Insuficiente* para o nível de *Bom* no segundo ciclo de AEE.

Quadro 4 - Comparação das classificações nos domínios *Liderança e Liderança e Gestão*

		Liderança e Gestão 2.º Ciclo		Total
		Bom	Muito Bom	
Liderança	Insuficiente	1	0	1
	Suficiente	3	4	7
1.º Ciclo	Bom	10	14	24
	Muito Bom	2	9	11
Total		16	27	43

Quando comparamos as classificações do domínio *Capacidade de Autoregulação e Melhoria da Escola*, no primeiro ciclo de avaliação, com o domínio *Liderança e Gestão*, no segundo ciclo de avaliação (cf. Quadro 5), registamos que, de 21UG com nível de *Suficiente* 10 passaram para o nível *Bom* e 11 para o nível *Muito Bom*. Por outro lado, de 18UG com nível *Bom*, 5UG mantiveram o mesmo nível, enquanto 13UG subiram para o nível *Muito Bom*. É ainda de registar que, de 11UG com o nível *Muito Bom*, 2UG desceram para o nível *Bom*, enquanto 9UG mantiveram o mesmo nível, no entanto 1UG conseguiu passar do nível *Insuficiente* para o nível *Bom* e outra do nível *Insuficiente* para *Muito Bom*.

Quadro 5 - Comparação das classificações nos domínios *Capacidade de Autoregulação e Melhoria da Escola e Liderança e Gestão*

		Liderança e Gestão 2.º Ciclo		Total
		Bom	Muito Bom	
Capacidade de Auto-regulação e Melhoria da Escola	Insuficiente	1	1	2
	Suficiente	10	11	21
1.º Ciclo	Bom	5	13	18
	Muito Bom	0	2	2
Total		16	27	43

Observando o Quadro 6, podemos constatar que nos domínios *Resultados* e *Prestação do Serviço Educativo* 65% das UG sobem de nível de classificação, enquanto 35% mantêm o nível atribuído. Quando comparamos o domínio *Liderança e Gestão*, no segundo ciclo de AEE, com o domínio *Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola*, no primeiro ciclo de AEE, verifica-se que 86% das UG sobem de nível, enquanto 14% mantêm o mesmo nível. No entanto, se estabelecemos a comparação do domínio *Liderança e Gestão*, com os domínios *Liderança e Organização e Gestão escolar*, no primeiro ciclo de AEE, verificamos que 58% e 40% sobem de nível, enquanto 40% e 51% mantêm o mesmo nível, respetivamente, registando-se mesmo a descida de nível de algumas UG.

Quadro 6 - Alteração dos níveis de frequência das classificações nos domínios entre o primeiro e segundos ciclos avaliativos

Níveis	Resultados	Prestação do Serviço Educativo	Liderança e Gestão		
			Min.	Med.	Max.
-1	0	0	0	1	4
0	15	15	6	17	22
1	25	18	23	19	16
2	2	10	13	6	1
3	1	0	1	0	0

Como podemos verificar no Quadro 7, registam-se fracas correlações entre as classificações obtidas pelas escolas no primeiro ciclo e segundo ciclos avaliativos nos vários domínios, sendo que o único domínio em que há uma correlação significativa é o dos *Resultados*.

Quadro 7 - Correlações entre as classificações no primeiro e no segundo ciclo avaliativos

		Resultados	Prestação do	Liderança e
		2.º Ciclo	Serviço Educativo	Gestão
		2.º Ciclo	2.º Ciclo	2.º Ciclo
Resultados – 1.º Ciclo	Pearson Correlation	.312(*)	.083	.131
	Sig. (2-tailed)	.042	.597	.403
	N	43	43	43

		Resultados 2.º Ciclo	Prestação do Serviço Educativo 2.º Ciclo	Liderança e Gestão 2.º Ciclo
Prestação do Serviço Educativo – 1.º Ciclo	Pearson Correlation	.222	.264	.164
	Sig. (2-tailed)	.153	.088	.295
	N	43	43	43
Organização e Gestão – 1.º Ciclo	Pearson Correlation	.070	.058	.170
	Sig. (2-tailed)	.655	.710	.276
	N	43	43	43
Liderança – 1.º Ciclo	Pearson Correlation	.021	-.005	.252
	Sig. (2-tailed)	.895	.977	.103
	N	43	43	43
Capacidade de Auto-regulação e Melhoria da Escola – 1.º Ciclo	Pearson Correlation	.150	.021	.251
	Sig. (2-tailed)	.338	.892	.104
	N	43	43	43

CONCLUSÕES

Tendo como referência a investigação sobre a eficácia e melhoria eficaz das escolas, com implicações na avaliação das mesmas, e as alterações introduzidas no segundo ciclo de AEE em Portugal, quer no quadro de referência, quer na escala de classificação, encetámos o estudo da evolução do seu desempenho entre os dois ciclos avaliativos, com base nas classificações obtidas por 43 Unidades de Gestão da Região Centro de Portugal.

De acordo com os dados obtidos, verifica-se uma evolução positiva das classificações obtidas pelas escolas nos domínios *Resultados*, *Prestação do Serviço Educativo* e *Liderança e Gestão*, que pode ser indicador de uma melhoria das escolas.

Constata-se que no primeiro ciclo de avaliação AEE se utilizaram os diferentes níveis da escala (*Insuficiente*, *Suficiente*, *Bom* e *Muito Bom*), enquanto no segundo ciclo só se utilizaram dois níveis da escala (*Bom* e *Muito Bom*). No entanto, é de realçar que a atribuição do nível *Muito Bom* às escolas, utilizando a nova escala de classificação em que o nível máximo é *Excelente*, não é o mesmo que atribuir *Muito Bom* na escala anterior.

Constata-se, também, uma aproximação da classificação do domínio de classificação mais elevada no primeiro ciclo de avaliação (*Liderança e Organização e Gestão Escolar*) relativamente aos restantes domínios, em parte devida ao facto do domínio *Liderança e Gestão*, no segundo ciclo, incluir agora o campo de análise da *Autoavaliação e melhoria da escola*, que correspondia ao que obtinha níveis mais baixos no primeiro ciclo (cf. Barreira, Bidarra, & Vaz-Rebello, 2011).

No entanto, se por um lado, se pode questionar a existência de classificações tão dispares nos resultados no primeiro ciclo de avaliação nos domínios *Organização e Gestão e Liderança* relativamente à *Capacidade de Autoregulação e Melhoria da Escola*, por outro, a inclusão destes três campos de análise num único domínio, dificulta inevitavelmente o conhecimento do desempenho das escolas no processo de autoavaliação e melhoria.

Uma vez que, à exceção do domínio *Resultados*, não se registam correlações estatisticamente significativas entre as classificações obtidas pelas escolas no primeiro e no segundo ciclo avaliativo, torna-se então pertinente questionar se estas mudanças, ocorridas nas classificações dos domínios, traduzirão de facto uma melhoria das escolas, ou existirá alguma inconsistência nas classificações devido à alteração no quadro de referência e na escala utilizada?

A partir destes dados preliminares, contamos alargar este estudo de modo a poder apreender melhor a evolução do desempenho das escolas, a sua melhoria e melhoria eficaz, bem como o contributo da avaliação externa neste contexto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alaíz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-Avaliação de Escolas*. Porto: Edições ASA
- Barreira, C.; Bidarra, G., & Vaz-Rebello, P. (2011). Avaliação externa de escolas: Do quadro de referência aos resultados e tendências de um processo em curso. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45 (1), 79-92.
- Bidarra, G.; Barreira, C.; Vaz-Rebello, P., & Alferes, V. (no prelo). Avaliação externa de escolas: da análise das redundâncias à ponderação diferencial dos resultados no primeiro ciclo de avaliação. In J. A. Pacheco (Ed.).

- Avaliação externa de escolas: Quadro teórico/conceitual*. Porto: Porto Editora
- Bolívar, A. (1994). La evaluación de centros: Entre el control administrativo y la mejora interna. In J. M. Escudero e M. T. González (Eds.), *Profesores y Escuela* (pp. 260). Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Conselho Nacional de Educação (2008). Parecer n.º 5 sobre avaliação externa das escolas. *Diário da República*, 2ª Série – N.º 113 – de 13 de Junho.
- Conselho Nacional de Educação (2010). Parecer n.º 3 sobre “avaliação externa das escolas. *Diário da República*, 2ª Série – N.º 111 – 9 de Junho.
- Conselho Nacional de Educação (2011). *Recomendação sobre avaliação das escolas*, *Diário da República*, 2ª Série – N.º 5 – 7 de Janeiro.
- Despacho n.º 4150/2011. *Diário da República* – 2ª Série – N.º 45 de 4 de Março (constituição de um grupo de trabalho, sob a coordenação da IGE, com a missão de apresentar uma proposta de modelo para o novo ciclo do Programa de Avaliação Externa de Escolas).
- Domingo, J. (Coord.) (2001). *Asesoramiento al centro educativo: Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- Edmonds, R. (1979). Effective school for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24.
- Fullan, M. (2009). *Os significados da mudança educacional* (4.ª ed.). Porto Alegre: Artemed.
- Gray, J.; Hopkins, D.; Reynolds, D.; Wilcox, B.; Farrell, S. & Jensson, D. (1999). *Improving Schools. Performance & potential*. Buckingham: Open University Press.
- Lima, J. A. (2008). *Em Busca da Boa Escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Publicações Manuel Leão, Vila N. Gaia.
- Mortimore, P., & Sammons, P. (1994). *School effectiveness and value added measures. Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições ASA.

A AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS: DOS CONSTRANGIMENTOS À MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO¹

Ana Paula Correia²

Isabel Fialho³

Virgínio Sá⁴

RESUMO

A problemática da avaliação das organizações escolares tem vindo a ocupar um lugar de destaque na agenda das políticas educativas, onde os processos de avaliação externa e de autoavaliação são apontados como instrumentos decisivos para a melhoria da qualidade do serviço educativo e para o desenvolvimento da escola.

Este texto apresenta resultados parciais de uma investigação mais ampla, em curso, que se propôs averiguar de que modo o programa de Avaliação Externa das Escolas promove o desenvolvimento nas escolas de dinâmicas e práticas de autoavaliação que sustentam a elaboração de planos de ação para a melhoria e possibilitam a melhoria da escola. Trata-se de uma investigação inserida numa matriz de cariz essencialmente qualitativa e opta pelo estudo de casos múltiplos. No presente estudo restringe-se a abordagem e procura-se conhecer e refletir sobre os significados atribuídos pelos atores quanto à influência dos processos avaliativos nos processos de mudança, bem como, identificar os constrangimentos internos e externos que se colocam à ocorrência de mudanças na escola na sequência dos processos avaliativos. Com estes objetivos foram realizadas um conjunto de entrevistas a diversos atores da comunidade educativa das diversas escolas em estudo. Os seus discursos tendem a evidenciar que as escolas, como organizações,

¹ Projeto de investigação financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) - Impacto e Efeitos da Avaliação Externa nas Escolas do Ensino não Superior (PTDC/CPECED/116674/2010)

² Universidade de Évora - apcorreia.svp@gmail.com

³ Universidade de Évora - ifialho@evora.pt

⁴ Universidade do Minho/IE - virsa@ie.uminho.pt

possuem um papel crucial na implementação da melhoria educativa, sendo que as mudanças educativas dependem na sua implementação das condições organizacionais e da forma como os atores educativos, nos diversos contextos organizacionais, desenvolvem a capacidade interna de mudança, nem sempre coincidente com as prescrições externas para a mudança.

Palavras-Chave: Avaliação de escolas, melhoria educativa, constrangimentos à mudança

ABSTRACT

The thematic of evaluation of school organizations have come to occupy a prominent place in the educational policies, where the processes of self-evaluation and external evaluation are seen as crucial instruments to improving the quality of educational services and the development of school agenda.

This paper presents partial results of a wider research in progress which are proposed to find out how the program and the External Evaluation of Schools in schools promotes the development of dynamic and self-evaluation practices that support the development of action plans for improvement and enable school improvement. It is inserted into an investigation of essentially qualitative nature mother and opts for a multiple case study. In the present study restricts itself to approach and endeavors to meet and reflect on the meanings attributed by actors about the influence of evaluative processes in the change process, as well as identifying the internal and external constraints to the occurrence of changes in school following the evaluation process. With these objectives a series of interviews with various stakeholders in the educational community of the various schools in the study were performed. His speeches tend to show that schools as organizations have a crucial role in the implementation of educational improvement, and educational changes depend on the implementation of the organizational conditions and how the educational actors in different organizational contexts, develop internal capacity for change, not always coincident with the external prescriptions for change.

Keywords: Evaluation of schools, educational improvement, constraints to change

INTRODUÇÃO

O debate em torno da avaliação das escolas atinge atualmente um papel central em consequência da necessidade de melhoria da qualidade da educação. Perante a emergência de novos modos “pós-burocráticos de regulação da educação”, através dos quais se procede à substituição de um “Estado Educador” por um “Estado Avaliador”, assiste-se à transição de um controlo baseado nas normas para um controlo assente na eficácia e eficiência nos resultados (Afonso, 2001; Barroso, 2005). A tendência para a avaliação do desempenho da qualidade dos sistemas educativos e dos subsistemas escolares, em particular, em resultado da regulação que é exercida por alguns organismos transnacionais (Afonso & Costa, 2011), vem reforçar a necessidade da implementação de práticas de avaliação de escolas, ou de avaliação institucional (Sobrinho, 2003), associando-as a conceitos como os de qualidade, eficiência, eficácia que, numa lógica de mercantilização e de introdução dos princípios da gestão de âmbito empresarial no domínio da educação, funcionam como referentes para a conceção e implementação dos processos de avaliação.

Em Portugal, esta tendência é reconhecida a nível legislativo na Lei n.º 31/2002, a qual enfatiza o papel da avaliação como “instrumento central de definição de políticas educativas” (artigo 3.º) e legítima, pela primeira vez, um sistema duplo de avaliação, através da “avaliação externa” e da “autoavaliação” estipulando o “caráter obrigatório” e sistemático da autoavaliação (artigo 5.º e 6.º). A lógica que predomina é que, através do conhecimento acerca do desempenho das organizações educativas, estas consigam “aperfeiçoar a sua organização e funcionamento” (artigo 15.º) e promover uma “cultura de melhoria continuada” através da introdução de uma “cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas” (artigo 3.º). Recentemente, o Decreto-Lei n.º 137/2012 vem reforçar a valorização da avaliação institucional nas escolas, através da subordinação do “aprofundamento da autonomia das escolas” aos processos de autoavaliação e

avaliação externa “orientados para a melhoria da qualidade do serviço público de educação”.

Face ao discurso de uma maior “autonomia”, a que Barroso (2004) designa de “ficção”, pois a sua aplicação raramente ultrapassou o discurso político, exige-se das escolas uma maior responsabilização nos processos e resultados o que se reflete na implementação de mecanismos de avaliação. Numa perspetiva de confluência de eficácia e melhoria interna as organizações educativas são, por um lado, sujeitas a processos de avaliação externa de resultados (*accountability*) e, por outro, induzidas a criar mecanismos de autoavaliação sobre si próprias, implicando, numa “lógica de compromisso e de responsabilidade”, todos os seus atores educativos, de modo a serem capazes de definir estratégias de melhoria interna (Bolívar, 2012).

Para os defensores dos movimentos das “escolas eficazes” e “melhoria da escola”, as escolas que são capazes de utilizar os resultados da avaliação institucional, na conceção de planos de melhoria, que lhes permitam implementar mudanças educativas, são mais eficazes e melhoram mais rapidamente (Bolívar, 2003; Murillo; 2003). Numa lógica de mudança instituinte, a melhoria da qualidade da educação não se pode desligar do *ethos* ou cultura própria das escolas enquanto organizações, o que coloca a escola no epicentro de qualquer esforço de melhoria, enquanto “unidade básica de mudança e inovação” (Bolívar, 2012, p.19). Neste contexto, mais que dos processos de regulação e prescrições externas, a melhoria está sustentada numa perspetiva de avaliação da escola que resulta de uma “construção social”, onde os atores educativos assumem a conceção e operacionalização do “processo avaliativo com a intenção de conhecer, interpretar e transformar a si mesmo e à própria instituição” (Sobrinho, 2003, p.178).

Se a chave para a melhoria depende da especificidade de cada contexto organizacional da escola, a análise institucional e sociológica das organizações escolares tem mostrado que, sendo a escola “uma organização educativa complexa”, a ação organizacional reflete o “jogo dos atores educativos” não se reduzindo apenas a “perspetivas técnicas de gestão ou de eficácia *stricto sensu*” (Nóvoa, 1992, p.16). Daí que as “lógicas de ação” presentes nos diversos processos de avaliação ora possam pautar pelo predomínio de uma “lógica de

mudança burocrática”, orientada por um referencial normativo, definido de “cima para baixo” pelo poder político, que institui a ação educativa e organizacional e regulamenta a mudança, a que Licínio Lima (2001, p.41) designa de *plano das orientações para a ação*; ora possam seguir, no *plano da ação organizacional* propriamente dita, o predomínio de uma lógica ambígua, política e institucional mais consentânea com os objetivos e expectativas dos próprios atores educativos.

Embora a escola seja um “locus de reprodução normativa”, o estudo da escola como organização tem vindo a mostrar que a ação organizacional dos atores é marcada por lógicas de ação desconexas, suportadas por estruturas, comportamentos e práticas nem sempre articuladas, constatando-se objetivos vagos, tecnologias pouco claras e frequentemente mal dominadas e participação fluída (Costa, 2003). Para além de que, como refere Almerindo Afonso (2001), a organização escolar é sobretudo “um espaço onde se atualizam relações de poder, de conflito e de negociação, um lugar onde se expressam interesses e perspetivas divergentes e objetivos não consensuais”. Deste modo, a “natureza política” da avaliação de escolas não pode deixar de refletir os jogos de poder e de influência dos atores educativos, onde o poder se assume como variável chave das lógicas da ação presentes nos processos avaliativos. Acresce ainda que, face às pressões do seu meio externo, nomeadamente as que dizem respeito à “ordem institucional de mercado” ou às exigências de um “Estado institucional”, não é a eficácia que determina as estruturas, os processos, os discursos e as ações das organizações educativas, mas a necessidade de garantir socialmente a legitimidade, o que remete, na maioria das situações, para “uma certa conformidade e um certo isomorfismo estrutural condicionadores da identidade, da estrutura e da ação organizacional” (Estevão, 1998, p.205).

As organizações educativas, para não serem questionadas quanto à sua atividade técnica, e de modo a “manter a face”, adaptam-se às regras culturais e aos padrões de comportamento vigentes, os quais interiorizam como elementos importantes para o seu desempenho, de tal modo que as formas organizacionais, assumidas mais do que resposta a problemas, traduzem-se num cumprimento de

um “ritual legitimador ” ou num “gerencialismo” da imagem pública relegando para um plano secundário a melhoria efetiva.

Assim, nem sempre as práticas de avaliação são uma via imponente para a melhoria, quando dependentes de pressões, exigências e normas externas as organizações e os atores, numa lógica de *hipocrisia* (Brunsson, 2006) tendem a “proteger-se” através de uma lógica de “avaliação para o mercado” ou de “avaliação para o relatório” (Costa & Ventura, 2005).

Neste contexto, na presente comunicação é nosso objetivo contribuir para o conhecimento da influência do processo de autoavaliação nas mudanças ocorridas nas escolas, procurando ainda identificar os constrangimentos que se colocam à ocorrência de mudanças na escola na sequência dos processos avaliativos

METODOLOGIA

A realização desta comunicação enquadra-se numa investigação mais ampla, em curso, que se propôs averiguar de que modo o programa de Avaliação Externa das Escolas (AEE) promove o desenvolvimento nas escolas de dinâmicas e práticas de autoavaliação que sustentem a elaboração de planos de ação para a melhoria e possibilitem a melhoria da escola. Inserido numa matriz de cariz essencialmente qualitativa, o estudo global no qual a comunicação se baseia opta pelo estudo de caso aplicado a “cinco casos”, pois partimos do pressuposto da existência de *tipos diferentes de condições* entre os casos a nível do contexto organizacional e das dinâmicas inerentes aos processos avaliativos (Yin, 2005).

Nesta comunicação questiona-se (1) que significados atribuem os atores à influência do processo de autoavaliação nos processos de mudança; e (2) quais os constrangimentos internos e externos que se colocam à ocorrência de mudanças na escola na sequência dos processos avaliativos.

Os dados empíricos aqui mobilizados foram recolhidos através da realização de entrevistas semiestruturadas. No total foram realizadas trinta e sete entrevistas (n=37), a diversos atores da comunidade educativa com diferentes funções – diretor, coordenador da equipa de autoavaliação; um coordenador de

departamento; presidente do conselho geral; um professor do conselho geral; um encarregado de educação (elemento da equipa de autoavaliação ou do conselho geral); um aluno elemento da equipa de autoavaliação ou do conselho geral) e um elemento do pessoal não docente (elemento da equipa de autoavaliação ou do conselho geral). Desta forma, procurámos obter informação e conhecimento através dos protagonistas do processo avaliativo, uma vez que, sendo estes os “agentes de negociação dos relatórios” (Santos Guerra, 2000, p.281), são informantes privilegiados que no âmbito das suas funções nos poderão fornecer as chaves para a compreensão das dinâmicas inerentes aos processos avaliativos.

Nesta comunicação apresentam-se os resultados preliminares dos dados recolhidos em quatro escolas (dois agrupamentos de escola e duas escolas secundárias) para um total de trinta entrevistados (n=30), os quais representam apenas uma análise parcial relativamente aos dados obtidos no âmbito da investigação em curso.

Os dados recolhidos nas entrevistas foram tratados através da análise de conteúdo (Bardin, 2009). Para concretizar a análise de conteúdo produziu-se um sistema de categorias (Bardin, 2009, p.146) de modo a que os dados, para cada uma das dimensões, pudessem ser agregados em unidades de sentido, em função das categorias definidas. O processo de codificação deu origem à produção de um *corpus* de informação trabalhada e organizada de modo a permitir conhecer e refletir sobre os significados atribuídos pelos atores quanto à influência dos processos avaliativos nos processos de mudança, bem como, identificar os constrangimentos internos e externos que se colocam à ocorrência de mudanças na escola na sequência dos processos avaliativos.

No decorrer do estudo procurámos respeitar os princípios básicos da ética de investigação, nomeadamente no que respeita ao consentimento informado, à garantia da confidencialidade e ao anonimato das escolas e dos respondentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para efeitos desta análise selecionamos apenas os excertos das entrevistas em que confrontámos os inquiridos com a influência dos processos

avaliativos nas mudanças sentidas nas escolas/agrupamentos e com os constrangimentos que se colocam às mudanças. Neste contexto apresentamos dados relativos a duas dimensões objeto de análise: (1) *Influência do processo de autoavaliação nos processos de mudança*; e (2) *Constrangimentos à ocorrência de mudanças na sequência dos processos avaliativos da escola*.

- ***Influência do processo de autoavaliação nos processos de mudança***

Da análise de conteúdo aos discursos dos entrevistados para a dimensão *Influência do processo de autoavaliação nos processos de mudança* pareceu-nos pertinente a apresentação dos resultados ao nível das duas categorias dominantes - a categoria “*Mudanças no processo de Autoavaliação*” e a categoria “*Mudanças Organizacionais*”.

a) *Mudanças no processo de Autoavaliação* – Ao procurarmos perceber as percepções dos atores acerca da influência do processo de autoavaliação nas mudanças que se fazem sentir no próprio processo de auto-avaliação, constata-se que essa influência se faz sentir de modo mais expressivo ao nível da subcategoria “*Reação e interpretação do processo de autoavaliação*” pelos diversos atores. Esta subcategoria aponta para a *habituação e a interiorização* do processo de autoavaliação pelos docentes e não docentes. Apesar de na fase inicial da implementação do processo ter existido alguma resistência, sobretudo por parte dos docentes, com a regularidade do processo contata-se que “(...) as coisas estão a ser interiorizadas” (AG2E3) e que “(...) as pessoas já estão habituadas e rotinadas nas práticas de autoavaliação” (ES1E1). Todavia, estas práticas ainda não fazem parte da cultura escolar, sendo “poucos os docentes que entendem a avaliação da escola como uma necessidade” (AG2E2), sendo que a generalidade dos docentes “acham que é mais um acréscimo de trabalho e não é uma necessidade para o desenvolvimento do seu trabalho” (AG3E2), pelo que colaboram no processo “porque acham que sim, mas é uma questão burocrática e administrativa, ainda não é visto como algo para melhorar” (AG2E2).

Face à análise parece-nos que o processo de autoavaliação da escola é concebido como um processo burocrático e de ritualização da eficácia da ação organizacional e que a sua interiorização se enquadra numa conceção da autoavaliação como um *mito racional* (Meyer & Rowan; 1991).

A autoavaliação é ainda concebida por alguns dos docentes como uma *forma de controlo e de responsabilização* pelos resultados escolares pelo que “as pessoas naturalmente já têm mais cuidado com o trabalho que fazem porque (...) depois as pessoas são responsabilizadas” (AG2E4). Neste contexto, alguns dos docentes questionam a centralidade dos processos de autoavaliação nos resultados ao invés dos processos: “a escola acha que os resultados são tudo e ninguém questiona os resultados” (ES1E5). Face aos resultados da auto-avaliação, contata-se também situações de divergência entre os docentes, “quando as pessoas veem uma recomendação a dizer que os resultados poderiam ser não sei o quê (...), as pessoas sentiram-se” (ES2E1) gerando-se assim um *reforço das micropolíticas* existentes na escola: “embora vá poucas vezes à sala dos professores senti o mal estar que havia entre aqueles que por causa disso se sentiam os melhores e aqueles que se sentiram um bocadinho humilhados e isto cria divisões” (ES1E5), com consequências no acentuar da *balcanização* e do *individualismo* docente (Hargreaves, 1998).

b) Mudanças Organizacionais- Quanto às perceções dos atores acerca da influência do processo de autoavaliação nas mudanças que se fazem sentir a nível organizacional, constata-se que essa influência se faz sentir de modo mais expressivo ao nível da subcategoria “*Planeamento e execução da ação educativa*”. Nesta subcategoria constata-se que a autoavaliação possibilitou a implementação de mudanças “ao nível dos processos de planeamento e de monitorização da ação” (ES2E2), sendo utilizada quer como instrumento de diagnóstico para a conceção dos documentos orientadores da escola, nomeadamente na “definição das prioridades, dos objetivos e das metas do projeto educativo” (ES2E1), quer como instrumento de monitorização da sua execução, permitindo “avaliar o que está definido nesse documento orientador e fundamental de qualquer organização

educativa” (AG2E2), de modo a “que fossem corrigidas algumas falhas que existiam” (AG3E2). Também ao nível do plano anual de atividades “não se fazia a avaliação do PAA e agora temos outro documento para fazer a avaliação do PAA” (AG3E2), o que tem proporcionado o desenvolvimento de processos de reflexão entre os docentes; como referem: “As atividades terminam e é feita uma avaliação, uma reflexão, e são logo feitas sugestões de mudanças. Isso nunca foi feito antes, e agora já se faz, e isso é importante” (AG2E5). Parece também que esta avaliação trouxe uma maior implicação dos docentes nos processos de planeamento: “as atividades quando não eram realizadas, não era justificado qual o motivo (...). Houve também a preocupação de melhorar a conclusão que se fazia daquela atividade, se tinha sido benéfica ou não e se tinha cumprido os objetivos.” (AG2EE).

Além destas mudanças, procedeu-se através dos processos de autoavaliação à implementação de práticas regulares de monitorização e análise dos resultados escolares: “Práticas de avaliação dos resultados escolares, que era uma coisa que não existia, e comparação dos resultados com as avaliações externas dos alunos (..) foi uma prática iniciada pelo grupo de autoavaliação e depois foi transferida para os departamentos” (AG3E2). Esta prática veio permitir às diversas estruturas da escola (conselho pedagógico e departamentos) constatar os “pontos fracos e pontos fortes em termos da análise do sucesso e insucesso” (ES1E4). Parece que esta prática pode ter tido também efeitos ao nível das práticas de ensino, como referem: “se calhar teve os seus reflexos na organização e gestão e também ao nível da sala de aula, porque quando se reflete sobre os resultados isso depois tem o seu reflexo a nível da prática” (AG3E4) constata-se assim uma maior preocupação dos docentes com os resultados dos alunos face às metas definidas pela escola/agrupamento: “penso que as pessoas pensam nas metas e refletem nelas e poem na sua prática as suas preocupações e as suas estratégias para que elas sejam atingidas” (AG2E3)

Quanto à subcategoria “*Estruturas organizativas/procedimentos organizativos*”, constata-se que a influência do processo de autoavaliação se faz sentir de modo mais expressivo na preocupação dos atores em “criar instrumentos de registo do que era uma prática” (ES1E2), de modo a que existam “evidências desses procedimentos” (ES1E2). Face à análise parece assumir particular destaque

a implementação de procedimentos de registo, organização e estruturação da informação com o objetivo de responder às solicitações ambiente externo (IGEC, pais, comunidade local, etc.).

Implementou-se ainda procedimentos de agilização da difusão da circulação interna da informação, através da criação de instrumentos como, por exemplo, a “(...) moodle, ou seja cada coordenador de departamento criou uma página (...) tentámos nessa página dar a informação o mais rápido possível” de modo a “que todos os professores possam ter a informação o mais rápido possível” (ES1E4). Também em termos da articulação “entre os vários órgãos porque era uma área que se sentia que havia muitas falhas, teve influência. Estou a falar mais a nível burocrático” (ES2E4). Parece existirem dinâmicas de incentivo à participação mais ativa dos docentes na vida escolar, todavia constata-se existir ainda uma débil articulação entre as várias estruturas e a atividade técnica da escola- a sala de aula, como referem: “(...) dou mais valor ao trabalho a nível da sala de aula e da minha relação com os alunos do que aos papéis [refere-se à autoavaliação]. Na minha prática de sala de aula continuei a dar as aulas como estava a dar e não acho que tenha havido melhoria” (ES2E5).

- ***Constrangimentos à ocorrência de mudanças na sequência dos processos avaliativos da escola***

Para efeitos desta análise pareceu-nos pertinente a apresentação dos resultados da análise de conteúdo apenas ao nível das subcategorias mais expressivas em termos das categorias: “*Constrangimentos internos*” e “*Constrangimentos externos*”.

a) Constrangimentos internos - Ao procurarmos identificar as perceções dos atores acerca dos constrangimentos que se colocam à ocorrência de mudanças na escola, na sequência dos processos avaliativos, constata-se que essa influência se faz sentir de modo mais expressivo na subcategoria “*Desenvolvimento profissional dos docentes*”. Nesta subcategoria, a ausência por parte dos docentes

de “uma cultura de avaliação da sala de aula assente numa perspectiva formativa” (AG2E2) emerge como um dos fatores que dificultam os processos de mudança, sendo a supervisão das práticas de aula concebida “como uma forma de controlo e de prestação de contas” (ES1E4), encontrando-se, sobretudo, “associada ao processo de avaliação de desempenho” (AG2E5). Neste contexto, constata-se entre os docentes alguma desconfiança e “atitudes de resistência às práticas de supervisão pedagógica” (AG3E4) justificadas, em termos discursivos, pela “ausência de formação por parte dos supervisores” (ES2E5) e pela existência de um “profissionalismo docente” assente na lógica da confiança e boa-fé nas práticas profissionais” (AG3E2). Também o processo de observação de aulas, no âmbito da avaliação de desempenho docente, onde prevalece um cenário de “encenação das práticas” (AG3E4) por parte do avaliado e do avaliador, torna a observação num “ritual de fachada” tornando-se num “processo burocrático” e inútil em termos formativos para o desenvolvimento profissional dos docentes (ES1E2).

Para além destes constrangimentos emerge a “falta de uma cultura de avaliação da organização escolar” (AG2E2) por parte dos docentes, sendo a avaliação associada a uma “forma de controlo e responsabilização” (ES2E5) pela ação educativa, aumentando assim a “falta de consenso e os conflitos” (ES1E5) em torno da avaliação. Decorrente do isolamento dos docentes na sua sala de aula e da “débil articulação” (AG3E5) dos processos de avaliação com as práticas de sala de aula, os dados apontam para ausência por parte dos docentes de uma “conceção da organização escolar como um todo” (ES1E2), o que limita os processos de reflexão e colaboração e as possibilidades de “aprendizagem organizacional face aos resultados da autoavaliação” (AG3E2), com reflexo no desenvolvimento profissional dos docentes.

Na subcategoria associada à “*Liderança*” como fatores que mais limitam as mudanças emergem, entre outros: as “mudanças na direção da escola” (ES1E1); a “ausência de competências por parte dos coordenadores de departamento” (ES1E4) no âmbito da supervisão pedagógica; a “centralização dos processos de inovação” num grupo restrito de docentes (ES2E1) e a “centralizada da tomada de decisão na direção” (AG3E3). Quanto ao “*Compromisso dos docentes*” para com os processos de mudança constata-se como constrangimentos mais expressivos: a

existência de um “efeito-inércia” e de passividade dos docentes aos processos de mudança (ES2E4) associada a alguma “inércia” por parte dos docentes para o desenvolvimento de processos de “reflexão crítica” (AG2E2) sobre as questões da aprendizagem dos alunos (ES1E5). Esta inércia não é alheia à “ausência de envolvimento dos docentes na tomada de decisão” (ES2E4) acerca dos processos de mudança e à desmotivação dos docentes em consequência da “falta de valorização do trabalho desenvolvido” (AG3E4). Face à análise, emerge que o compromisso dos docentes para melhorar está dependente de fatores do contexto de trabalho, nomeadamente da recompensa psicológica e da participação na tomada de decisão.

Na subcategoria relativa aos constrangimentos que se colocam ao nível das “*Expetativas dos docentes para com os alunos*” alguns dos atores entendem que se verifica, por parte dos docentes, uma falta de reconhecimento da capacidade de agir sobre os alunos em termos educativos, sendo o “contexto sociofamiliar dos alunos” (AG2E1) apontado como o principal fator limitativo da aprendizagem e como fator condicionante da melhoria em termos dos processos educativos.

Ao procurarmos perceber os constrangimentos que se colocam quanto à subcategoria “Clima e cultura de escola” emerge a perceção entre os atores da existência de uma cultura de ensino assente no “individualismo docente” (ES1E1) como principal condicionante dos processos de mudanças, associada no caso dos agrupamentos de escola à “ausência de uma cultura de agrupamento” (AG2E4) e em consequência à falta de uma visão partilhada da compreensão da necessidade de mudança. Constata-se ainda como fator limitativo das mudanças a existência de situações de “tensão e conflito entre os docentes” face à “focalização da ação organizacional na obtenção de bons resultados escolares” (ES1E5). Estas situações são acentuadas pela perceção por parte dos docentes da “centralização da tomada de decisão num grupo restrito de docentes” (ES2E5). Quanto aos fatores que dificultam o processo de mudança ao nível da subcategoria “*Missão da escola*”, constata-se como constrangimentos mais expressivos: a reduzida “pressão interna por parte do conselho geral” (AG3E3) para a mudança, associado à “falta de visão estratégica por parte do conselho geral” (AG2E5) na definição das linhas

orientadoras da mudança. Assume também particular destaque a “ausência de um propósito comum partilhado por todos os atores da comunidade” (AG3E4), a que não é alheia a “expectativa de agregação das escolas” (AG3E3), consequência das recentes medidas de política educativa.

b) Constrangimentos externos – Relativamente aos constrangimentos externos que se colocam à ocorrência de mudanças na escola, na sequência dos processos avaliativos, constata-se que essa influência se faz sentir de modo mais expressivo ao nível da subcategoria “*Autonomia*”. A falta de uma “autonomia contratualizada” (AG2E1) é apontada por alguns dos atores inquiridos como fator limitativo à implementação de algumas mudanças na sequência dos processos avaliativos. Neste contexto constata-se como fatores mais expressivos: a falta de autonomia da escola no que se refere à “gestão das instalações” (ES2E3); a falta de autonomia para “gestão do pessoal não docente” (AG2E2); a falta de autonomia para a “gestão do crédito horário da escola” e a falta de autonomia ao nível da “gestão de recursos financeiros para formação do pessoal docente e não docente” (AG3E1).

Na subcategoria associada às “*Políticas educativas*” emergem como fatores que mais limitam as mudanças, entre outros: o “processo de agregação de escolas e a necessidade de adaptação à nova realidade” (AG2E5); a “adaptação constante das escolas às pressões e às inconsistências das políticas educativas” (ES1E3); “as pressões e exigências sobre o trabalho docente” (ES1E2) com consequência na motivação dos docentes.

Quanto aos fatores que dificultam o processo de mudança ao nível da subcategoria “*Apoio à melhoria*” face ao alheamento da tutela no apoio às escolas na conceção e implementação de planos emerge a “falta de acompanhamento por parte da AEE à conceção e implementação dos planos de melhoria” (ES1E3) pelas escolas/agrupamentos. Estes dados corroboram Costa (2007a, p.233) quando, ao referir-se às condições básicas para o desenvolvimento da avaliação para a *melhoria*, destaca, entre outras, a necessidade de uma “autonomia contratualizada” e de “assessoria qualificada”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da análise de dados resulta que a influência do processo de autoavaliação se faz sentir sobretudo ao nível da interiorização das práticas de autoavaliação pelos docentes, sendo estas concebidas como um “ritual de fachada” (Costa, 2007b) e como um “processo burocrático ou inútil” (Marchesi, 2002) sem qualquer influência nas práticas de ensino.

Decorrente da interiorização da autoavaliação denota-se que os atores procedem à aceitação destas práticas como “factos objetivos”, considerando-as a melhor forma de fazer as coisas (*taked for granted*), no sentido de responder às pressões externas. As práticas de autoavaliação, ao terem sido legitimadas externamente, adquirem o estatuto de necessárias e imprescindíveis, pelo que basta fazê-las e fazer constar que se faz, independentemente da sua eficácia, para que a escola esteja em conformidade com as regras culturais dominantes e deste modo assegure a sua legitimidade e aceitação social (Meyer & Rowan, 1991).

O processo de autoavaliação é também percecionado pelos docentes como uma *forma de controlo e de responsabilização* pelos resultados escolares. A utilização da autoavaliação como instrumento de responsabilização dos docentes, através da prestação de contas pelos resultados veio acentuar as *micropolíticas* existentes nas escolas (Ball, 1989). Perante a ausência de um compromisso e implicação dos atores educativos (Bolívar, 2012) nas metas definidas em termos dos resultados escolares é questionada a centralidade da ação nos resultados, como consequência da necessidade de bons desempenhos face às pressões competitivas, e a desvalorização dos processos desenvolvidos pela escola na procura da melhoria dos resultados dos alunos (Sá, 2009).

No âmbito das mudanças a nível organizacional contata-se que a pressão exercida sobre as escolas para a fixação de metas e prestação de contas dos resultados obtidos terá incentivado a implementação de práticas de monitorização dos resultados escolares e aumentado a responsabilização dos docentes para com a melhoria dos resultados, convertendo-se assim a avaliação num instrumento ao serviço da nova *tecnologia política* de mudança educativa: a performatividade/desempenho (Antunes & Sá, 2010, p.140).

Face à análise denota-se que a influência da autoavaliação se faz sentir sobretudo ao nível dos *procedimentos burocráticos* (Costa, 2007b). Modificaram-se os projetos educativos através da fixação de metas quantitativas para os resultados escolares, as quais servem de referente aos processos de autoavaliação, construíram-se documentos para avaliação do plano anual de atividades, criaram-se instrumentos para registo das evidências, mas ao nível das práticas individuais de ensino (a atividade técnica da escola) não se verificam influências. Constata-se, assim, que as escolas, enquanto organizações “debilmente articuladas”, protegem, através da “lógica da confiança”, a sua atividade técnica (a sala de aula) das práticas de autoavaliação procurando com base no profissionalismo docente ocultar ou tornar invisíveis possíveis sinais de ineficácia (Meyer & Rowan; 1991). Deste modo, as estruturas formais implementadas, como é o caso dos processos de autoavaliação, e os documentos criados, mais do que instrumentos de controlo e de estabilidade, procuram sobretudo dar resposta às normas e às expectativas da sociedade. Numa lógica de “*avaliar* para o relatório” ou de “*avaliar* para o mercado” (Costa & Ventura, 2005) cumprem-se os critérios de eficácia e de monitorização do desempenho organizacional, relegando para um plano secundário o foco dos processos de melhoria: o ensino e a aprendizagem (Elmore, 2010).

No que toca aos constrangimentos à implementação de melhorias na escola denotam-se a nível interno limitações em termos de: desenvolvimento profissional dos docentes, lideranças; compromisso dos docentes para com a organização; expectativas dos docentes para com os alunos; clima e cultura de escola; missão da escola. Os esforços de melhoria são ainda limitados pelas regulamentações definidas/definir a nível central: contratualização da autonomia; os processos de agregações de escolas e a falta de apoio da administração central.

Pensamos assim que a chave para a implementação da “melhoria sustentável” está, como salienta Bolívar (2012, p.21), na criação da *capacidade interna de mudança* por parte das escolas, sendo necessário que as políticas educativas tenham como foco a criação de condições para o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem das escolas, como organizações, e a capacitação dos professores para o desempenho das suas práticas. Se assim não for as práticas de

autoavaliação tenderão a ritualizar-se não chegando a se constituírem como “uma pedagogia do *empowerment*, da reflexividade e da autonomia” (Afonso, 2011).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. J. (2011). 9 perguntas sobre a autoavaliação da escola. *Nova Ágora, Revista2*, 45-48.
- Afonso, A. J. (2001). Globalização, crise do estado-nação e reconfiguração das cidadanias: novos desafios às políticas de educação. In M. Barbosa (Org.), *Educação do cidadão. Recontextualização e redefinição* (pp.11-24). Braga: APPACDM.
- Afonso, N. & Costa, E. (2011). A avaliação externa das escolas: um instrumento de regulação baseado no conhecimento. In J. Barroso & N. Afonso (Orgs.), *Políticas educativas: Mobilização de conhecimento e modos de regulação* (pp.155-189). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Antunes, F. & Sá, V. (2010). Notas, pautas e vozes na escola: exames rankings e regulação na educação. In M. Esteban & A. Afonso (Orgs.), *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação* (pp.112-146). São Paulo: Cortez.
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (5ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2005). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, Campinas, 26 (92), pp. 725-751. Disponível em <http://www.cedes.unicamo.br>
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: Uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 49-83.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2003a). *Como melhorar as escolas*. Porto: Edições Asa
- Brunsson, N. (2006). *A organização da hipocrisia. Os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: Edições Asa
- Costa, J. A. (2007a). Avaliação, ritualização e melhoria das escolas: à procura da roupa do rei.... In CNE (Org.), *Avaliação das escolas, modelos e processos* (pp. 229-236). Lisboa: CNE.

- Costa, Jorge Adelino (2007b). *Projectos em educação: contributos da análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, Jorge Adelino (2003). *Imagens organizacionais da escola* (3ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Costa, J. A. & Ventura, A. (2005). Avaliação e desenvolvimento organizacional. *Infância e educação – Investigação e práticas*, 7, 148-161.
- Estêvão, C. (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Braga: Universidade do Minho.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Amadora: Editora McGraw-Hill.
- Lima, L. C. (2001). *A Escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez.
- Meyer, J. W. & Rowan, B.. (1999). Organizaciones institucionalizadas:La estructura formal como mito y cerimonia. In W. W. Powell & P. J. DiMaggio (Orgs.), *El nuevo Institucionalismo en el análisis organizacional* (pp.79-103). México: Fondo de Cultura Económica.
- Murillo, F. J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. In *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Disponível em <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/volln2/Murillo.pdf>
- Nóvoa, A. (Coord.), (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote/IIIE.
- Sá, V. (2009). A (auto)avaliação das escolas: virtudes e efeitos colaterais. *Ensaio*, 17 (62), 87-108.
- Santos Guerra, M. Á. (2000). Metaevaluación: rigor, mejora, ética y aprendizaje. In B. Jiménez (Ed.), *Evaluación de programas, centros y profesores* (pp.265-298). Madrid: Síntesis.
- Sobrinho, J. D. (2003). *Avaliação. políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez Editora.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso- planeamento e métodos* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.

SATISFAÇÃO DA COMUNIDADE EDUCATIVA *VERSUS* QUALIDADE NAS ESCOLAS

Carlos Novais Gonçalves¹

RESUMO

Este trabalho mostra a relevância que a satisfação da comunidade educativa pode ter na qualidade da escola. Assume-se de vital importância a constante avaliação das escolas e a verificação do nível de confiança na comunidade educativa nuclear da escola. Uma escola com um bom nível de satisfação entre os elementos da comunidade educativa tem tendência a ser mais eficiente e os seus elementos a estarem mais motivados.

Este estudo acompanhou o estado de evolução no espaço de dois anos. Para essa verificação utiliza-se um modelo de análise de processos, detetam-se áreas onde podem ser efetuadas melhorias, planeiam-se e introduzem-se abordagens para melhorar os processos existente, através de uma adaptação do SERVQUAL, modelo que permita estudar o conceito de qualidade aplicado à educação e satisfação do aluno.

Através da aplicação de um questionário aos diferentes elementos da comunidade educativa, e após a identificação dos objetivos específicos da investigação, foi possível detetar os pontos fortes e fracos da escola, verificando a satisfação da comunidade educativa em relação à mesma. O estudo decorreu ao longo de dois anos escolares e permitiu identificar, em cada um dos quatro fatores que compõem o modelo (recursos, clima escolar, atendimento e procedimentos), os indicadores de maior relevância.

Palavras-chave: satisfação da comunidade educativa; qualidade na escola; avaliação interna de escolas

¹ Agrupamento de Escolas D. Carlos I - carnov26@yahoo.com

ABSTRACT

This work shows the importance that the satisfaction of the educational community can have on the quality of the school. The constant evaluation of schools and checking the level of confidence in nuclear education community school is of great importance. A school with a good level of satisfaction among members of the educational community tends to be more efficient and its elements to be more motivated.

This study followed the progress status within two years. We used a model of process analysis, have detected areas where improvements can be made, we have planned and introduce approaches to improve existing processes, through an adaptation of the SERVQUAL model that allows studying the concept of quality as applied to education and student satisfaction.

By applying a questionnaire to different members of the educational community, and after identifying the specific objectives of the research, it was possible to detect the strengths and weaknesses of the school, checking the satisfaction of the educational community for the same. The study took place over two school years and allowed us to identify, in each of the four factors that make up the model (resources, school climate, attendance and procedures), the most relevant indicators.

Keywords: satisfaction of the educational community; quality in school; internal evaluation of schools

ENQUADRAMENTO

Este trabalho mostra a relevância que a satisfação da comunidade educativa pode ter na qualidade da escola. Assume-se de vital importância a constante avaliação das escolas e a verificação do nível de confiança na comunidade educativa nuclear da escola. Uma escola com um bom nível de satisfação entre os elementos da comunidade educativa tem tendência a ser mais eficiente e os seus elementos a estarem mais motivados.

As escolas, em Portugal, passam por um período de adaptação a toda uma nova realidade de exigência dos políticos e da sociedade. Essa realidade é a avaliação dessas escolas, no sentido da existência da qualidade nas instituições educativas e que tem como consequência a criação de recursos humanos valiosos.

A satisfação do cliente pode, por um lado, ser obtida através da melhoria dos serviços prestados, mas também criando expectativas mais realistas. Por outro lado, a satisfação é dinâmica, evolui com o tempo, o que torna importante que a organização recolha informações sobre os seus cidadãos-clientes em dois momentos diferentes: *a priori* sobre as suas necessidades; e *a posteriori* sobre o seu grau de satisfação (Carapeto & Fonseca, 2005).

Este estudo acompanhou o estado de evolução no espaço de dois anos. Para essa verificação utiliza-se um modelo de análise de processos, detetam-se áreas onde podem ser efetuadas melhorias, planeiam-se e introduzem-se abordagens para melhorar os processos existentes.

Para todos os que procuram um instrumento que permita estudar o conceito de qualidade aplicado à educação e satisfação do aluno, uma adaptação do SERVQUAL pode ser a solução ideal. A informação, tal como pode ser trabalhada, pode responder às objeções dos críticos que sustentam que não existe um instrumento para medir estas ideias e que acreditam que os vários grupos de clientes na educação tornam uma avaliação válida impossível. A multidimensionalidade do instrumento pode revelar os pontos fortes e fracos de uma instituição, fornecer informação precisa, que pode ser usada para mudar e melhorar os programas dos cursos, reduzir conflitos, incrementar a qualidade académica, melhorar a prestação do serviço de educação junto dos alunos e aumentar os lucros da organização. Para além disso, as instituições podem utilizar este instrumento periodicamente para verificar o seu desempenho ao longo do tempo e introduzir as necessárias correções (Ziethaml *et al.*, 1990, citado por Alves, 2005).

ORGANIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

O objetivo geral do estudo foi o de investigar o fenómeno da satisfação da comunidade educativa da escola e, paralela e especificamente, verificar a influência

das expectativas dos professores em relação a outras variáveis do estudo, verificando também o efeito no rendimento escolar.

Numa primeira fase, adaptou-se um instrumento (questionário) à realidade de uma escola básica (2.º e 3.º Ciclos – ensino regular), tendo como objetivos conhecer as necessidades dos agentes educativos e verificar o seu grau de satisfação, utilizando uma escala de Likert e recebendo cada indicador/critério uma pontuação de 1 a 5. Imediatamente a seguir (na coluna à direita) o questionado podia dar a sua opinião sobre o que se poderia fazer para melhorar. Foram selecionadas as variáveis que melhor se adequavam à escola.

O questionário foi aplicado a cada grupo da comunidade educativa (docentes, não docentes, alunos e pais ou encarregados de educação). A aplicação deste questionário teve como objetivo verificar se a comunidade educativa da escola (docentes, não docentes, alunos e pais ou encarregados de educação) estava satisfeita com a organização da escola, a sua capacidade de resposta perante os alunos, o equipamento que possuía e o seu uso, a forma de realização dos serviços existentes, a segurança que apresentava e ainda o tipo de relação existente entre os agentes da escola e os alunos.

De importância fundamental revestiu-se a adaptação do modelo SERVQUAL à realidade que se pretendia analisar (Alves, 2005). Este estudo teve esse trabalho de adaptação que foi clarificado através das variáveis enunciadas em Dacal (2006) e Murillo (2005).

Alves (2005) reconhece a necessidade da informação sobre a satisfação do aluno, referindo ainda que educadores como Shauerman, Manno, e Peach (1994) apontam para a necessidade de métodos para fazer um levantamento conjunto de alunos, professores e outras pessoas envolvidas, de uma forma contínua. De acordo com estes investigadores, só quando a informação estiver recolhida de forma sistemática é que os líderes da instituição podem estabelecer metas e objetivos centrados nas necessidades dos constituintes (Gonçalves, 2011).

Neste estudo foi utilizado um modelo de análise de processos, inspirado em Dacal (1992) e Garcia, (2004), que incorpora um sistema de trabalho para melhorar eficiência e efetividade.

Descrição do modelo

Fases do modelo

O modelo utilizado foi inspirado em Dacal (1992) e em Garcia (2004) e integra as seguintes fases:

Fase 1 – Avaliar: Grau de satisfação dos destinatários do serviço, com possibilidade de introdução de melhorias;

Fase 2 – Organizar: Constituição da equipa, atribuir objetivos e providenciar recursos.

Fase 3 – Diagnosticar: Processos internos que demonstram efetividade e eficiência e com possibilidade de introdução de melhorias; Processos críticos e prioritários.

Fase 4 – Analisar: Erros críticos para a eficiência e efetividade, causas dos erros.

Fase 5 – Planificar: Intervenção sobre os determinantes críticos para melhorar a efetividade e a eficiência.

Fase 6 – Intervir: Na direção e coordenação da aplicação dos planos, na revisão das previsões e atuações.

Fase 7 – Controlar: A intervenção, o controlo estatístico e de capacidade, a análise de configurações.

Fase 8 – Propor: Mudanças organizativas (e tecnológicas) pela melhoria da efetividade e eficiência.

Fase 9 – Consolidar: A efetividade e eficiência através da incorporação das mudanças na estrutura e funcionamento da organização.

Instrumentos aplicados

De acordo com o objetivo central (a escola pretendia medir o grau de satisfação da comunidade educativa com influência no processo educativo), foram criados **questionários de satisfação diferenciados**, conforme os grupos da

comunidade educativa, de forma a garantir uniformização nos itens respeitantes a cada componente de qualidade.

A investigação foi efetuada em dois anos letivos.

Participantes

Para apurar o grau de “Satisfação da Comunidade Educativa”, no primeiro ano do estudo os alunos participantes eram de turmas (escolhidas aleatoriamente) que pertenciam ao 2.º e 3.º ciclo do ensino básico (uma turma por cada ano).

A inclusão do critério de arbitrariedade dos participantes fundamentou-se em D’Hainaut (1997), autor que defende que

nas experiências pedagógicas é preferível a amostragem aleatória mas, esta põe um problema: se pretende aplicar um tratamento a uma amostra aleatória, muitas vezes é preciso reunir os elementos dessa amostra e criar assim grupos artificiais, trabalhando fora do contexto habitual. Uma maneira de evitar esta dificuldade é considerar a turma como unidade estatística e proceder a uma amostragem aleatória das turmas o que tem, além disso, a vantagem de ser mais fácil” (D’Hainaut, 1997, p.26).

Das variáveis consideradas, foram objeto de hipóteses as seguintes:

Q1 a Q22, conforme grupo da comunidade educativa considerado.

Sexo - género do aluno.

Idade - idade do aluno.

No segundo ano do estudo os alunos participantes integravam as turmas que tinham respondido ao questionário do ano anterior, tendo sido incluída uma nova turma no 5.º ano e os alunos das restantes turmas do 8.º ano. Das variáveis consideradas, foram objeto de hipóteses as seguintes:

Q1 a Q22, conforme grupo da comunidade educativa considerado.

Sexo - género do aluno.

Idade - idade do aluno.

SatProfs - Satisfação de professores, valor obtido pela média de todos os indicadores.

SatAlu - Satisfação de alunos, valor obtido pela média de todos os indicadores.

SatEE - Satisfação dos pais, valor obtido pela média de todos os indicadores.

Eprof - Expectativas dos professores em relação à classificação que o aluno obterá no final do ano letivo.

Objetivos

Após a definição dos objetivos gerais, definiram-se os objetivos específicos que se concretizaram pelo levantamento e verificação de hipóteses.

Objetivos Específicos

- Detetar os pontos fortes e fracos, verificando a satisfação da comunidade educativa em relação à escola, numa primeira fase, utilizando cinco componentes da qualidade: tangibilidade, fiabilidade, capacidade de resposta, confiança e empatia e numa segunda fase, fatores que se ajustem melhor à realidade dos dados.
- Analisar a investigação efetuada nos dois anos e, com a inclusão de variáveis como as expectativas dos professores e resultados escolares, verificar o impacto do estudo.
- Propor hipótese de modelo(s) de satisfação pela modelação dos dados obtidos.

Hipóteses

As hipóteses do estudo correspondentes ao primeiro ano da investigação foram as seguintes:

1. No 1.º ano do estudo, a escola, quanto ao seu estado e à funcionalidade do equipamento e aparência do material impresso, satisfaz os professores.
2. No 1.º ano do estudo, os serviços da escola são bem considerados pelos professores.
3. No 1.º ano do estudo, a segurança é uma das componentes da qualidade muito consideradas pelos professores.
4. No 1.º ano do estudo, a capacidade de resposta da escola é considerada de boa qualidade pelos professores.
5. No 1.º ano do estudo e para os professores, a empatia revelada pelo pessoal (docente, não docente e Direção Executiva) é de boa qualidade.
6. A escala de avaliação pode ser adaptada e validada para aferir a satisfação dos professores numa escola do Ensino Básico.
7. No 1.º ano do estudo, os alunos dizem-se satisfeitos em relação às várias componentes da satisfação.
8. A escala de avaliação pode ser adaptada e validada para aferir a satisfação dos alunos numa escola do Ensino Básico.
9. No 1.º ano do estudo, o pessoal não docente diz-se satisfeito em relação às várias componentes da satisfação.
10. A escala de avaliação pode ser adaptada e validada para aferir a satisfação do pessoal não docente, numa escola do Ensino Básico.
11. No 1.º ano do estudo, pais e encarregados de educação dizem-se satisfeitos em relação às várias componentes da satisfação.
12. A escala de avaliação pode ser adaptada e validada para aferir a satisfação dos pais e encarregados de educação, numa escola do Ensino Básico.
13. No 1.º ano de estudo e nos professores, existe significância entre pares de componentes da satisfação nos vários subgrupos da população.
14. O questionário de satisfação dos alunos é passível de ser melhorado através da análise fatorial confirmatória e é possível propor um modelo de satisfação para os dados obtidos.
15. Não existe relação significativa entre a satisfação dos pais e as expectativas dos professores.

16. É possível propor um modelo de satisfação dos alunos para os dados obtidos no 2.º ano.

Fichas técnicas da aplicação do estudo

Passamos a apresentar, no Quadro 1, a **Ficha Técnica**, relativa ao primeiro ano do estudo.

Quadro 1 - Ficha técnica em relação ao 1.º ano

População: Ensino Regular (2.º e 3.º Ciclo)	
Alunos	589
Professores	100
Pessoal Não Docente	39
Pais	589

Questionário de Alunos:

Distribuição dos questionários aos alunos das turmas escolhidas aleatoriamente.

Amostra: Uma turma por ano (5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 9.º Ano).

Taxa de participação: 18,2% (107 respostas).

- Amostragem Aleatória das turmas por ano, efetuada através de papéis colocados em duas urnas com os números 5 a 9 (5.º ao 9.º ano) e as letras A a F (turmas).
- Dado que, a elaboração das turmas não obedecem a critérios de escolha que passa pela classificação dos alunos por rendimento escolar, escolhe-se uma turma de cada ano como uma unidade estatística representativa da população desse ano. Essa escolha ou tiragem de papel com um número e uma letra foi efetuada consecutivamente.
- Turma escolhidas: 5C, 6F, 7A, 8C e 9B.

Questionário de Pais e Encarregados de Educação:

Distribuição dos questionários aos Encarregados de Educação de turmas escolhidas aleatoriamente.

Amostra: Uma turma por ano (5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 9.º Ano).

Taxa de participação: 13,9% (82 respostas).

Questionário de Professores:

Distribuição dos questionários a todos os professores.

Amostra: Os professores que responderem.

Taxa de resposta: 75% (75 respostas).

Questionário de Pessoal Não Docente:

Distribuição dos questionários a todos os elementos do pessoal não docente.

Amostra: Os elementos do pessoal não docente que responderem.

Taxa de resposta: 71,8% (28 respostas).

O Quadro 2 apresenta a **Ficha Técnica** do segundo ano do estudo.

Quadro 2 - Ficha técnica em relação ao 2.º ano

População: Ensino Regular (2.º e 3.º Ciclo)	
Alunos	634
Professores	86
Pessoal Não Docente	38
Pais	634

Questionário de Alunos:
 Distribuição dos questionários aos alunos das turmas escolhidas aleatoriamente no ano letivo anterior e, de forma a alargar a amostra, as turmas intervenientes do estudo sobre a indisciplina na sala de aula.
 Amostra: 5C, 6C, 7F, 8A, 9C, 8B, 8C, 8D, 8E e 8F.
 Taxa de participação: 34,1% (216 respostas).

Questionário de Pais e Encarregados de Educação:
 Distribuição dos questionários aos Encarregados de Educação das turmas envolvidas em relação aos alunos.
 Amostra: 5C, 6C, 7F, 8A, 9C, 8B, 8C, 8D, 8E e 8F.
 Taxa de participação: 21,5% (136 respostas).

Questionário de Professores:
 Distribuição dos questionários a todos os professores.
 Amostra: Os professores que responderem.
 Taxa de resposta: 87,2% (75 respostas).

Questionário de Pessoal Não Docente:
 Distribuição dos questionários a todos os elementos do pessoal não docente.
 Amostra: Os elementos do pessoal não docente que responderem.
 Taxa de resposta: 60,5% (23 respostas).

Questionário de Expectativas dos Professores em relação à classificação dos alunos:
 Distribuição dos questionários a todos os professores de matemática das turmas do 8.º ano que preencheram emitindo a sua expectativa em relação a todos os alunos das suas turmas.

CONCLUSÕES

O contraste das hipóteses permite-nos retirar as seguintes constatações:

1. Como o valor do coeficiente Alpha de Cronbach é superior a 0,90, nos questionários de todos os grupos da comunidade educativa, aplicados nos dois anos, considera-se que as escalas de avaliação podem ser

adaptadas e validadas para aferir a satisfação da comunidade educativa na escola do Ensino Básico.

2. Pode propor-se um modelo de satisfação dos alunos para os dados obtidos no primeiro ano, quer utilizando o esquema conceptual dos componentes de satisfação considerados nos questionários SERQUAL quer utilizando o esquema conceptual criado com base em fatores educativos que espelhem melhor a realidade de uma escola e um modelo de satisfação dos alunos para os dados obtidos no segundo ano.
3. Não existe relação significativa entre a satisfação dos pais e as expectativas dos professores.
4. O modelo mais indicado para a população-alvo do estudo será o proposto no segundo ano, embora os outros modelos possam ser aceites.
5. No modelo proposto no segundo ano, os indicadores mais fiáveis do fator “Recursos” é Q14-Instalações e equipamentos da escola (edifícios, laboratórios, salas, etc...), do fator “Clima” são Q2-Forma dos funcionários resolverem os problemas dos alunos e Q9-Os funcionários preocupam-se pelos alunos, do fator “Atendimento” é Q11-Tratamento em relação aos alunos (respeito e consideração) e do fator “Procedimentos” é Q4- Informação sobre assuntos respeitantes aos alunos (Regulamento Interno e outros). Quando se considera todo o modelo, os indicadores mais fiáveis são apenas Q2-Forma dos funcionários resolverem os problemas dos alunos e Q9-Os funcionários preocupam-se pelos alunos.

Com base nas respostas relativas à satisfação dos alunos propostos (do primeiro e do segundo anos do estudo), pudemos verificar quais os indicadores considerados nos questionários utilizados que são decisivos para melhorar quer a satisfação desse grupo da comunidade educativa, quer algum fator considerado nos modelos. As equações estruturais permitem-nos esse tipo de análise, enquanto que

a análise de médias obtidas por indicador permite a melhoria isolada desse indicador que, dependendo da finalidade, pode ser também importante.

Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 182

Satorra-Bentler Scaled Chi-Square = 314.261 (P = 0.00)

Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.0583

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 1.926

Independence AIC = 5850.809

Model AIC = 412.261

Saturated AIC = 462.000

Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.952

Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.805

Comparative Fit Index (CFI) = 0.958

Incremental Fit Index (IFI) = 0.959

Relative Fit Index (RFI) = 0.918

Standardized RMR = 0.0664

Goodness of Fit Index (GFI) = 0.846

Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.804

$\chi^2/df = 314.26/182 = 1.73$

Todos os valores se revelam adequados, pelo que podemos afirmar que o modelo aplicado configura um modelo que revela um bom nível de ajustamento.

Este modelo pressupõe a existência de correlação entre as quatro dimensões teóricas, pois verificam-se correlações significativas entre a primeira dimensão (recursos) e a segunda (clima) [0.81], entre a primeira (recursos) e a terceira (atendimento) [0.93], entre a primeira (recursos) e a quarta (procedimentos) [0.84], entre a segunda dimensão (clima) e a terceira (atendimento) [0.84], entre a segunda dimensão (clima) e a quarta (procedimentos) [0.68] e finalmente entre a terceira dimensão (atendimento) e a quarta (procedimentos) [0.92], como a Figura 1 demonstra.

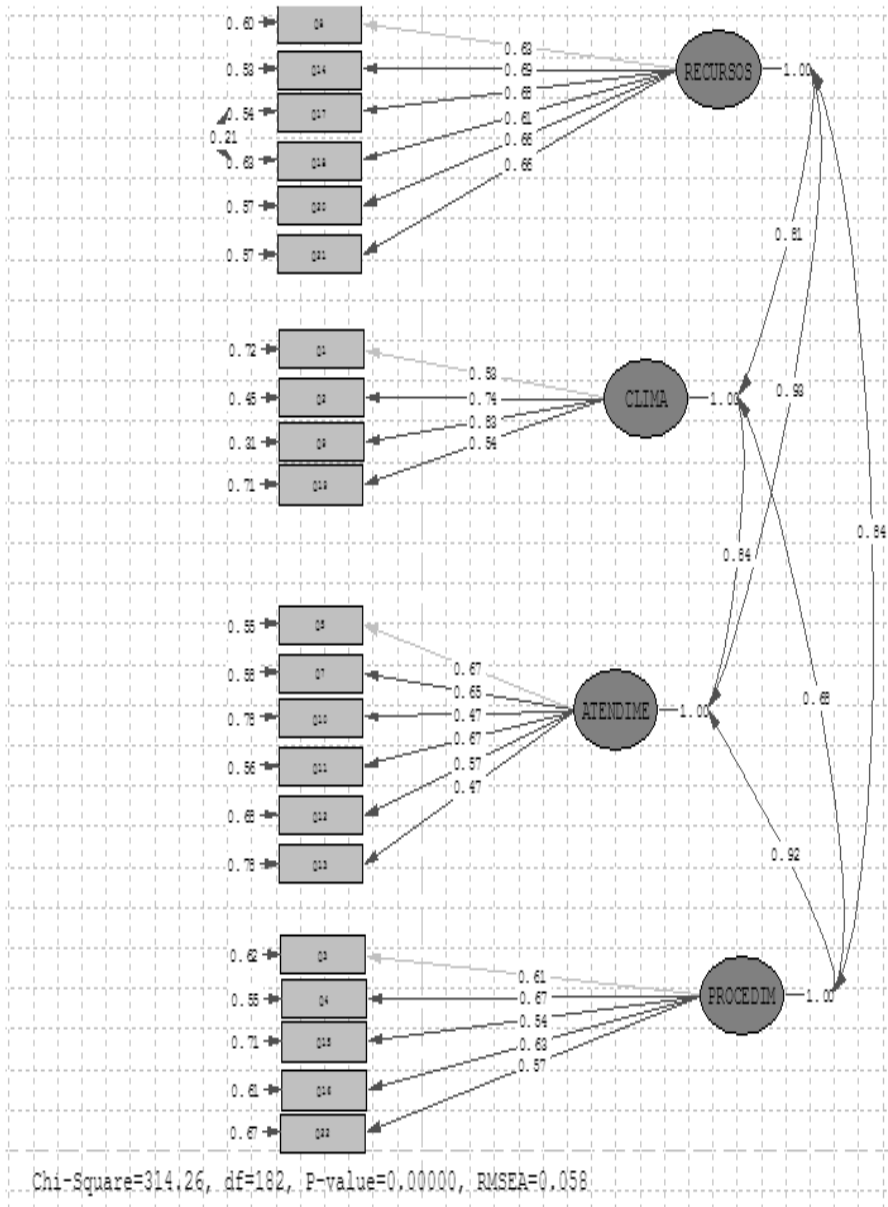


Figura 1 - Modelo estrutural de satisfação dos alunos

O estudo permitiu identificar, em cada um dos quatro fatores que compõem o modelo, os indicadores de maior relevância, como se ilustra no Quadro 3.

Quadro 3 - Organização dos indicadores por fatores

Q Factor 1 – Recursos	
14	Instalações e equipamentos da escola (edifícios, laboratórios, salas, ...)
17	Tecnologia na escola (software, computadores, hardware e outra) para leccionar de forma actualizada e acompanhar a sociedade
18	Disponibilidade e acessibilidade aos computadores (incluindo internet) para os alunos utilizarem nas horas que mais lhe convêm.
20	Forma como respondem os serviços e as infra-estruturas de suporte (papeleria, reprografia, secretaria, bar, etc ...).
21	Horário de funcionamento do centro de recursos.
8	Espaço de aprendizagem nas salas (conforto e apresentação)
Factor 2 – Clima Escolar	
1	Disponibilidade de professores e funcionários da escola para ajudar os alunos.
2	Forma de os funcionários de apoio resolverem os problemas dos alunos
6	Sociabilidade das pessoas da escola
9	Interesse sincero dos funcionários, pelos alunos.
19	Segurança e acessibilidade da escola
Factor 3 – Atendimento	
5	Atenção individual dos professores aos alunos, quando é necessário.
7	Prontidão da resposta e com igual tratamento, dos funcionários, a perguntas e pedidos colocados pelos alunos.
11	Atenção e educação, das pessoas da escola em relação aos alunos.
12	Informação aos alunos de alterações nos horários ou eventos (actividades desportivas, visitas de estudo ou outras).
13	Preparação dos professores (pedagógica e cientificamente) para leccionar.
Factor 4 – Procedimentos	
4	Divulgação do regulamento interno aos alunos, nomeadamente sobre os aspecto disciplinar na sala de aula
22	Disponibilidade da escola para integrar alunos com necessidades educativas especiais
15	Eficácia na entrega de documentação (fichas, testes, informação do interesse dos alunos e outra)
16	Disponibilidade dos professores para no relacionamento com os alunos, os ajudarem e valorizarem todos de forma igual

PROPOSTAS E RECOMENDAÇÕES

A monitorização da satisfação da comunidade educativa é decisiva para o centro educativo saber se está no bom caminho, se tem de corrigir processos e procedimentos ou se tem de alterar tudo o que faz, ainda que pensando que estaria no bom caminho. Nos dias de hoje, é decisivo trabalhar com e para, os clientes internos e externos (grupos da comunidade educativa) de qualquer organização e, neste caso, de um centro educativo.

Pinto (2005) salienta que “o facto de existir uma cultura escolar comum (nacional, europeia, universal) não significa que todas as escolas sejam semelhantes, havendo elementos diferenciadores que levam à constituição de uma cultura escolar própria” (p. 187).

Para Dacal (2006),

a satisfação dos clientes deve interpretar-se como a capacidade da escola para formar os indivíduos a fim de terem êxito na sua vida privada e profissional e ajuda a que a Sociedade do Conhecimento conte com cidadãos capazes de contribuir para a convivência em comunidade e ao melhor funcionamento dos sistemas sociais (económico, sanitário, político,...) que fazem possível o bem-estar e progresso das pessoas e grupos (p. 20).

Parece cada dia mais clara a ideia de que a avaliação pode ser uma ferramenta útil, um instrumento poderoso, ainda que, hoje por hoje, a nível institucional não eficazmente empregue. Para conseguir essa utilidade é necessário que passem a dar-se duas condições gerais: que nela predomine a componente endógena (e não só no aspeto metodológico); que não seja concebida como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo de inovação – a avaliação não deverá limitar-se ao papel de um mecanismo de otimização de recursos (o qual é importante, mas insuficiente), antes devendo converter-se num dispositivo de inovação, permitindo não só a análise de pontos fortes e pontos de debilidade (internas e externas), como também a reflexão sobre os objetivos definidos para a organização-escola e a maneira de os obter (Tejedor, 2000).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, G. (2005). *Marketing de serviços da educação*. Porto: Edições IPAM.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Camps, J. (2005). *Planificar la formación con calidad*. Madrid: Cisspraxis.
- Carapeto, C. & Fonseca, F. (2005). *Administração pública*, Lisboa: Edições Sílabo.
- Dacal, G. G. (1992). *Centros educativos eficientes*. Barcelona: PPU S.A.
- D'Hainaut, L. (1997). *Conceitos e métodos da estatística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Durand, D. (1992). *A sistémica*. Lisboa: Dinalivro.
- García, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- Gómez Dacal, G. & Garcia, A. (2004). *K sigma – Teoría de las organizaciones y control de calidad (de la enseñanza)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gómez Dacal, G. (2006). *K Sigma – Control de procesos para mejorar la calidad de la enseñanza*, Madrid: Wolters Kluwer España.
- Gonçalves, C. (2011). *Satisfação da comunidade educativa e indisciplina na sala de aula como fatores contributivos para a qualidade na escola*. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade de Salamanca, Salamanca, Espanha.
- Foguet, J. & Gallart, G. (2000). *Modelos de ecuaciones estructurales*. Madrid: Editorial La muralla.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação*. Loures: Lusociência.
- Foster, T. (2004). *Managing Quality—An integrative approach*, New Jersey: Pearson Education.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Black, W.C. (2006). *Multivariate data analysis*. New York: Pearson Prentice-Hall.
- Hill, M. & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kline, P. (2008). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.

- Mações, M. (2010). *Orientação para o mercado, aprendizagem organizacional e inovação*. Lisboa: Universidade Lusíada Editora.
- Maroco, J. (2006). *Análise estatística - com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Murillo, F. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Otero, G. & Venâncio, M. (2003). *Eficácia e Qualidade na Escola*. Porto: Edições Asa.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A. & Berry, L. L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of marketing*, New York, 49 (4), p.. 41-50.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2009). *Análise categórica, árvores de decisão e análise de conteúdo*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para ciências sociais*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pinto, J. (2005). *Escola global*. Porto: Campo das Letras.
- Rocha, A. (1999). *Avaliação de escolas*. Porto: Edições ASA.
- Tejedor, F. (2000). Evaluación de la docencia del profesorado: problemática y alternativas de mejora, In M. Rego & A. Castro (Coord.). *Calidad educativa y empleo en contextos multiculturales*. Santiago de Compostela: Instituto de Ciências da Educação.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vicente, N. (2004). *Guia do gestor escolar*. Porto: Edições ASA.
- Vieira, A. (2009). *ABC do Lisrel interativo*. Lisboa: Sílabo.

LÍDERES ESCOLARES E QUALIDADE EDUCATIVA: SERÁ QUE A LIDERANÇA FAZ A DIFERENÇA?¹

Patrícia Castanheira²

RESUMO

Apesar da grande importância que é atribuída à liderança educacional em outros países, em Portugal os estudos sobre este tema são escassos e apresentam-se como uma prova da pouca relevância que é dada a um fenómeno que é apontado como um factor crucial na melhoria das escolas. A investigação sobre a liderança educacional em Portugal começou a ganhar impulso no início deste século com alguns estudos que se focam principalmente na gestão e administração escolar.

A atribuição de mais poderes administrativos às escolas levou a que os diretores passassem a ser, para além de líderes dos seus colegas, administradores de sistemas e orçamentos. Para além disso, o contexto cada vez mais competitivo no qual as escolas se inserem levou a que se colocasse maior ênfase na necessidade de elevar os padrões para melhorar os resultados da educação. As reformas educacionais contemporâneas atribuem muita importância à liderança e à gestão eficaz das escolas. Acredita-se que uma escola que tenha um ambiente ordeiro e seja bem gerida providencie condições que promovam a aprendizagem, logo, que a liderança seja fator de qualidade das escolas. A nível internacional têm sido conduzidos estudos que procuram aferir o desenvolvimento da liderança a partir das atividades da inspeção escolar. No entanto, no nosso país, as relações entre a inspeção e a avaliação de escolas e a liderança são, ainda, um campo pouco explorado.

¹ Esta investigação é financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia através de uma bolsa de Investigação com a referência SFRH / BPD / 79097 / 2011, financiada pelo POPH - QREN - Tipologia 4.1 - Formação Avançada, participado pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do MEC.

² Universidade de Aveiro - pcastanheira@ua.pt

Pretende-se que, com este estudo aqui apresentado, se consiga elaborar a caracterização da liderança em Portugal. Para a concretização deste projeto, analisaremos os relatórios do Programa de Avaliação Externa da IGE com base num quadro conceptual de tipologias de liderança e estudos de caso em escolas selecionadas de modo a conseguir obter um retrato da liderança escolar e da sua relação com a qualidade educativa em Portugal.

Palavras-chave: liderança, inspeção de escolas, qualidade educativa, melhoria da escola

ABSTRACT

In spite of the great importance that is attributed to school leadership in other countries, in Portugal research on this field is scant and is a proof of the slight relevance that is given to a phenomenon that is seen as a crucial factor in school improvement. Research on school leadership in Portugal has begun to gain momentum in the beginning of this century with studies that are mainly focused on school management and administration.

The attribution of more administrative powers to schools led some directors to become managers of budgets and systems, as well as leaders of their peers. Further, the increasingly competitive context in which schools are inserted led to more emphasis on the need to reinforce standards in order to improve the educational results. The current educational reforms give great importance to efficient school leadership and management. It is held that if a school has a well-ordered environment and is well managed it will have the necessary conditions to promote learning; therefore, leadership is seen as a factor for the quality of schools. Some international studies have been carried out with the intent of determining leadership development from the activities of school inspection services. Nevertheless, in our country, the relationship between school inspection and leadership are, still, a field that needs more exploring.

With this research, we intend to characterize school leadership in Portugal. In order to carry out this project, we will analyse the reports of the External Evaluation Project

of General Inspectorate of Education based on a conceptual framework of the types of leadership and on case studies developed in selected schools in order to be able to draw a portrait of school leadership and its relation with educational quality in Portugal.

Keywords: leadership, school inspection, educational quality and school improvement

INTRODUÇÃO – A IMPORTÂNCIA DA LIDERANÇA EDUCACIONAL

Apesar da grande importância que é atribuída à liderança educacional em outros países, em Portugal os estudos sobre este tema são escassos e apresentam-se como uma prova da pouca relevância que é dada a um fenómeno que é apontado como um fator crucial na melhoria das escolas (Brundrett & Rhodes, 2011; Bush, 2011; Bush & Coleman, 2000; Day et al., 2008; Day & Sammons, 2013; Harris & Chapman, 2002; Jacobson, 2011; Leithwood et al, 2006; Mulford & Silins, 2011; Pont, Nusche & Moorman, 2008; Sammons, et al., 2011; Scheerens, 2012; Spillane et al, 1999; Pashiardis, 2014). A investigação sobre a liderança educacional em Portugal começou a ganhar impulso no início deste século com alguns estudos que se focam principalmente na gestão e administração escolar (Costa et al., 2011; Costa, Mendes & Castanheira, 2011; Costa, Figueiredo & Castanheira, 2013).

A atribuição de mais poderes administrativos às escolas levou a que os diretores passassem a ser, para além de líderes dos seus colegas, administradores de sistemas e orçamentos (Castanheira, 2010). Para além disso, o contexto cada vez mais competitivo no qual as escolas se inserem levou a que se colocasse maior ênfase na necessidade de elevar os padrões para melhorar os resultados da educação. As reformas educacionais contemporâneas atribuem muita importância à liderança e à gestão eficaz das escolas (Day & Sammons, 2013).

Acredita-se que uma escola que tenha um ambiente ordeiro e seja bem gerida providencie condições que promovam a aprendizagem, logo, que a liderança seja factor de qualidade das escolas (Day & Sammons, 2013; Heck, 1992;

Jacobson, 2011; Leithwood & Riehl, 2003; Mulford & Sillins, 2011; Pont, Nusche & Moorman, 2008; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008; Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009; Sammons et al., 2011; Scheerens, 2012; Pashiardis, 2014). No entanto, existem divergências quanto ao tipo de influência que a liderança poderá ter na qualidade das escolas. Diversas metanálises de estudos sobre liderança educacional referem que o impacto da liderança na qualidade das escolas é indireto, enquanto outros estudos referem que a liderança tem impacto direto nos resultados dos alunos e outros, ainda, que a influência é recíproca (Andrews & Soder, 1987; Day & Sammons, 2013; Grissom & Loeb, 2011; Hallinger, 2008; Hallinger & Heck, 1998; Jacobson, 2011; Leithwood & Jantzi, 2008; Marks & Printy, 2003; Muijs, 2011; Mulford & Silins, 2011; Pashiardis, 2014; Sammons et al., 2011; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008; Witziers et. al. 2003). Estes resultados tão divergentes de estudos devem-se, de acordo com Brauckmann e Pashiardis (2011) e Pashiardis (2014), a diferenças na própria concepção do que é a liderança – diferentes estudos ao analisar diferentes tipos de liderança poderão estar a estudar fenómenos completamente diferentes – e à inexistência de um paradigma universal para a análise do comportamento organizacional, para além de diferenças metodológicas que poderão afectar os resultados dos estudos e a sua comparabilidade. No entanto, tal não invalida que a liderança seja considerada um factor determinante no sucesso das escolas (Day & Sammons, 2013).

A LIDERANÇA E A QUALIDADE: O PAPEL DA INSPEÇÃO ESCOLAR

Diversos organismos internacionais – União Europeia, OCDE, UNESCO – têm apontado várias características das escolas de qualidade. Entre essas características encontram-se fatores tão diferenciados como a promoção da equidade e da inclusão, a diminuição das taxas de abandono, a oferta de oportunidades de aprendizagem diversificadas e adequadas aos alunos, a criação de redes, a utilização da autoavaliação como instrumento de melhoria e crescimento, o apoio ao desenvolvimento profissional dos professores, a gestão estratégica, a promoção da democracia, entre outros (Ministério da Educação, 2013).

Entre nós, o Conselho Nacional de Educação (CNE) dedicou o ano de 2010 à qualidade dos percursos escolares, emitindo duas recomendações relativas à qualidade das escolas. Em suma, para o CNE, uma escola de qualidade será aquela em que é garantida a equidade no acesso, é promovida a eficiência e a qualidade dos percursos, é favorecida a integração, o respeito mútuo e a participação ativa de todos, se relaciona de forma aberta com a comunidade em que se insere e o mundo que a rodeia (Recomendação n.º 1/2011). Também a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, no seu artigo 3.º do Capítulo I, apresenta como alguns dos objetivos do sistema de avaliação “promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia, apoiar a formulação e o desenvolvimento das políticas de educação e assegurar a disponibilidade de informação e gestão daquele sistema”, “assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas”, “permitir incentivar as ações e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas, através de intervenções públicas de reconhecimento e apoio a estas”. Assim, a qualidade é apresentada como um dos objetivos do sistema de avaliação de escolas, sendo estabelecida a relação com a avaliação externa e com a autoavaliação de escolas.

Um conceito habitualmente relacionado com o de qualidade da escola é o de eficácia. A pesquisa sobre as escolas eficazes, iniciada por Edmonds em 1979 e por Rutter et. al. também no mesmo ano como reação ao relatório Coleman de 1966 e a um estudo de Jencks publicado em 1972 (Jacobson, 2011), tem focado muito a sua atenção nos resultados dos alunos. Uma escola eficaz será aquela que consiga que os alunos tenham melhores resultados do que aquilo que seria previsível tendo em conta o seu contexto inicial (Day & Sammons, 2013). No entanto, que tipo de resultados estamos a ter em conta? Os dos rankings de escolas? Todos os anos a comunicação social lança rankings, listas de escolas ordenadas em função dos resultados dos seus alunos nos exames de final de ciclo (12.º, 9.º, 6.º e 4.º anos de escolaridade). No entanto, os rankings, enquanto medida de qualidade e eficácia das escolas, têm sido muito contestados (Cullen & Reback, 2006; Goldstein &

Spiegelhalter, 1996; Leckie & Goldstein, 2011a; Leckie & Goldstein, 2011b; Mendes, Costa & Ventura, 2003; Wilson & Piebalga, 2008).

Por um lado, os rankings de escolas são facilmente manipuláveis através de estratégias administrativas para evitar que alunos mais fracos façam o exame na escola e, assim, prejudiquem a média geral da mesma, por outro lado há factores externos à escola que influenciam o resultado dos alunos, como a frequência de explicações, que não são tidos em conta na elaboração dos rankings de escolas (Mendes, Costa & Ventura, 2003). Há também a questão do tipo de resultados que se pretende estudar. A eficácia e a qualidade, da escola dever-se-ão sentir apenas dos resultados académicos? Não serão os resultados sociais (de afetividade, de inclusão, de promoção de valores, de desenvolvimento humano) igualmente importantes (Day & Sammons, 2013, Pashiardis, 2014)? Na realidade, a esmagadora maioria dos estudos sobre qualidade e eficácia da escola tem em conta apenas os resultados académicos dos alunos (Hallinger & Heck, 1996; Hallinger & Heck, 1998; Pashiardis, 2014; Riley & Nutall, 1994) visto que estes, apesar de todas as variáveis que os podem influenciar – ou talvez em função delas mesmo – permitem um acompanhamento da sua evolução de forma mais fácil e mais matematicamente exequível.

A nível internacional têm sido conduzidos estudos que procuram aferir o desenvolvimento da qualidade das escolas e da liderança a partir das atividades da inspeção escolar (Earley, 1998; Earley, Fidler & Ouston, 1998; Ehren & Visscher, 2008; Learmonth, 2000; Ofsted, 2003; Wolf & Janssens, 2007). A avaliação de escolas tem sido apontada como “the systematic investigation of the quality of a school and how well it is serving the needs of its community”, podendo servir para responder à necessidade de os pais saberem se a escola é boa, por um lado, e por outro para os professores e administradores saberem como podem melhorar a qualidade da escola (Sanders & Davidson, 2003, p. 807). No entanto, no nosso país, as relações entre a inspeção e a avaliação de escolas e a liderança e qualidade são, ainda em grande medida, um campo a explorar.

Os sistemas de inspeção de escolas, em geral, têm como um dos objetivos o controlo da qualidade das escolas públicas e privadas, garantindo um mínimo de qualidade educativa, de cumprimento das leis e regulamentos nas escolas (Wolf &

Janssens, 2007). O facto de existir uma avaliação externa que produz um relatório público sobre a qualidade da escola e que pressupõe a existência de um plano de melhorias, reflectido em conjunto com a escola, é visto como um motivador da melhoria da qualidade da escola (Wolf & Janssens, 2007). De facto, nos objetivos do Programa de Avaliação Externa de Escolas (PAEE) da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC) explicita-se que se pretende que este programa, entre outros objetivos, conduza à autoavaliação que resulte na melhoria da escola e dos resultados dos alunos (Ministério da Educação, 2013), sendo assim vista como uma ferramenta para a melhoria da escola (Learmonth, 2000).

O ESTUDO DE CASOS

Tendo em conta a escassez de estudos em Portugal que elaborem uma reflexão sobre o papel da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC) no desenvolvimento e melhoria das escolas (Ventura, 2006), decidimos abordar uma área que, internacionalmente, tem recebido muita atenção. Para tal, focar-nos-emos no estudo do domínio “Liderança e Gestão” nos relatórios de avaliação externa de escolas entre os anos letivos 2011/2012 e 2012/2013. Com este estudo, pretendemos conhecer as conceções que subjazem à elaboração dos relatórios de avaliação externa de escolas no domínio “Liderança e Gestão” e em, particular, as relações que poderão ser estabelecidas com reformas da administração e gestão escolar em Portugal, em particular com a passagem de um órgão colegial de gestão para um órgão unipessoal e com a agregação em agrupamentos de escolas, no sentido de indagar qual a ligação entre a liderança e a qualidade educativa.

Utilizaremos o estudo de casos como forma privilegiada de abordagem do estudo do domínio “Liderança e Gestão” nos relatórios de avaliação externa de escola dado que esta metodologia nos permite observar o contexto efetivo e as condições reais em que as nossas questões de investigação adquirem sentido (Spillane et al, 1999). Como define Yin (1994) o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenómeno atual dentro do seu contexto real quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente definidas. Para este tipo de estudo podem ser utilizadas várias fontes de evidência, ou seja, diversos

instrumentos para a recolha de dados. É de salientar que recorreremos ao método de triangulação para observar o fenómeno a partir de três ou mais perspectivas e, assim, situamo-nos como descreve Sousa (2005) como um observador e investigador que utiliza diversos instrumentos para a recolha de dados. Quando falamos em triangulação metodológica referimo-nos aos diversos instrumentos de recolha de dados, quer qualitativos quer quantitativos que utilizaremos no nosso estudo, e que incluem os seguintes: a análise documental, a entrevista e os questionários.

Numa primeira fase, foi utilizada análise de conteúdo para o estudo dos 1107 relatórios do Programa de Avaliação Externa de Escolas (PAEE) da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC) produzidos entre 2006 e 2011 (primeira fase do PAEE) e dos documentos de suporte da atividade. Esta análise preliminar permitiu-nos desde já retirar algumas conclusões relativamente ao posicionamento teórico deste programa, tendo, nomeadamente, constatado que a IGEC não inclui qualquer tipo de referencial teórico ou de padrões de desempenho nos seus documentos de suporte, não existindo, nomeadamente, uma definição do que deverá ser considerado liderança escolar eficaz por parte da equipa de avaliadores.

Numa segunda fase, far-se-á análise de conteúdo dos 375 relatórios do PAEE produzidos nos dois anos letivos deste segundo ciclo correspondentes a outras tantas escolas (275 agrupamentos de escolas e 100 escolas não agrupadas). De entre estas escolas serão selecionadas 20 escolas com base nos resultados obtidos no PAEE no domínio “Liderança e Gestão” (10 com avaliação “Excelente” ou “Muito Bom” e 10 com avaliação “Suficiente” ou “Bom”³). Esta segunda fase do PAEE foi escolhida para a seleção das escolas onde se desenvolverão os estudos de casos dado que, nesta fase, foi utilizado o conceito de valor esperado para controlar a variável contexto na produção dos relatórios da IGEC (Heck, 1992; Tatsuoka & Silver, 1988). Estes relatórios serão analisados tendo em conta um enquadramento teórico conceptual de liderança utilizado por Brauckman e Pashiardis (2011) e por Pashiardis (2014).

³ Na realidade a escala de avaliação do PAEE comporta 5 níveis que vão do “Excelente” ao “Insuficiente”, contudo, no período em análise, nenhuma escola foi classificada com “Insuficiente” no domínio “Liderança e Gestão”.

Este enquadramento permitir-nos-á estabelecer a triangulação dos dados com as fases subsequentes da investigação, nas quais utilizaremos a metodologia do projeto “LISA - Leadership Improvement for Student Achievement”, financiando pela União Europeia e com resultados já obtidos em países como a Inglaterra, a Alemanha, a Noruega, a Eslovénia, a Holanda, a Hungria e a Itália (Pashiardis, 2014). Este enquadramento teórico-conceitual de liderança adota 5 tipos de liderança: pedagógica, estrutural, participativa, empreendedora e de desenvolvimento pessoal (Brauckmann e Pashiardis, 2011; Pashiardis, 2014).

A utilização deste enquadramento permitirá estabelecer o retrato da liderança educacional em Portugal de acordo com a perspetiva sancionada pela IGEC, retrato esse que será triangulado com a perspetiva dos professores das escolas selecionadas para os estudos de caso com a aplicação dos questionários LISA e de clima de escola (Brauckmann & Pashiardis, 2011; Pashiardis, 2014).

Os questionários – atualmente em fase de tradução, adaptação, revisão e validação – serão passados a professores das escolas selecionadas e os dados recolhidos serão analisados estatisticamente. Far-se-ão, ainda, entrevistas aos diretores das escolas participantes nos estudos de casos, de acordo com um guião de entrevista construído para o projeto LISA (Brauckmann & Pashiardis, 2011; Pashiardis, 2014) e cuja validação se encontra também em curso.

Com esta triangulação de dados, temos como objetivo descobrir se determinados tipos de liderança se encontram correlacionados com a qualidade escolar, isto é, se existem tipos de liderança que estejam associados a melhores resultados no PAEE. Iremos verificar, também, se fatores relacionados com o clima de escola têm influência na qualidade da escola tal como analisada pela IGEC. Tendo em conta as últimas alterações no regime de autonomia, administração e gestão das escolas públicas portuguesas, pretendemos, ainda, saber se o fato de a escola se encontrar agrupada ou não tem influência no clima de escola e, em última análise, na qualidade da mesma.

REFLEXÕES FINAIS

O objetivo geral deste estudo será descobrir qual a mistura certa de determinados tipos de liderança para a qualidade escolar. Sendo, desde já, admissível que não existe uma receita única de liderança para todas as escolas do país (Pashiardis, 2014), pretendemos saber qual é o *cocktail* certo para diferentes tipos de escola (Pashiardis, 2014). Esta descoberta poderá ter implicações ao nível específico da formação e seleção de diretores escolares em Portugal, mas também para o estudo da liderança no nosso país, com a aplicação de uma metodologia que já deu frutos em outros países da União Europeia.

Não se pretende copiar exemplos de liderança de outros contextos, mas sim utilizar uma metodologia com provas dadas que permitirá explorar o impacto da liderança escolar na qualidade das escolas. É, ainda, importante salientar que não se pretende com este estudo realizar uma avaliação ao Programa de Avaliação Externa da Inspeção Geral da Educação e Ciência, mas sim utilizar os relatórios produzidos no âmbito deste programa para aferição da qualidade das escolas dado que é este um dos objetivos do mesmo. Os resultados deste estudo poderão explicar porque em duas escolas aparentemente semelhantes os resultados da avaliação externa e o clima de escola são diferentes (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008).

A liderança, como afirmámos na primeira secção deste trabalho, tem um papel importante na melhoria da qualidade da escola, mesmo que esse papel seja indireto, o que permite que estudos em que se consiga uma caracterização da liderança associada à eficácia e qualidade da escola possam ser utilizados para a definição de políticas educativas voltadas para a eficácia e qualidade. O contributo deste estudo prender-se-á também com a paucidade de estudos mistos que estabeleçam o retrato da liderança e da complexa relação entre avaliação externa de escolas, liderança e qualidade educativa em Portugal, permitindo mapear este campo para futuros estudos. A utilização de uma metodologia mista (qualitativa e quantitativa) permitirá aumentar as hipóteses de identificar diferentes padrões e possíveis associações entre a liderança e a qualidade da escola. Deste modo, este

estudo permitirá, em última instância, reorientar a liderança educacional em Portugal no sentido da promoção da qualidade educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrews, Richard & Soder, Roger (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational Leadership*. Retirado em maio de 2011 de http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198703_andrews.pdf.
- Brauckmann, Stefan & Pashiardis, Petros (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 11-32, DOI: 10.1108/09513541111100099.
- Brundett, Mark & Rhodes, Christopher (2011). *Leadership for Quality and Accountability in Education*. New York: Routledge.
- Bush, Tony (2011). *Theories of Educational Leadership and Management*. Los Angeles: Sage.
- Bush, Tony & Coleman, Marianne (2000). *Leadership and Strategic Management in Education*. London: Paul Chapman;
- Castanheira, Patrícia (2010). *Liderança e Gestão das Escolas em Portugal: O quotidiano do presidente de conselho executivo*. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Costa, Jorge Adelino, Figueiredo, Sandra, & Castanheira, Patricia (2013). Liderança Educacional em Portugal: metanálise sobre produção científica. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13 (no prelo).
- Costa, Jorge Adelino, Neto-Mendes, António, Ventura, Alexandre, Rodrigues, Manuel, & Castanheira, Patrícia (2011). Projecto ELO – Observatório de liderança escolar: Mapeamento do quadro conceptual de análise. In S. R. Carlos & S. N. Fernando (Coord.), *Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (Vol. 1, pp. 313-318). Guarda, Portugal: Instituto Politécnico da Guarda. Disponível em: http://www.ipg.pt/11congresso-spce/atas_SPCE2011_volume1.pdf

- Costa, Jorge Adelino, Neto-Mendes, António, & Castanheira, Patrícia (2011). The ELO Project – Educational Leadership Observatory. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1855-1858. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.434>
- Cullen, Julie Berry & Reback, Randall (2006). *Tinkering Towards Accolades: School gaming under a performance accountability system*. Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- Day, Christopher & Sammons, Pamela (2013). *Successful Leadership: A review of the international literature*. Retirado em 10 de setembro de 2013 de <http://www.cfbt.com/en-GB/Research/Research-library/2013/r-successful-leadership-2013>
- Day, Christopher, Sammons, Pam, Hopkins, David, Leithwood, Kenneth & Kington, Alison (2008). Research into the impact of school leadership on pupil outcomes: Policy and research contexts. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 28(1), 5-25, DOI: 10.1080/13632430701800045.
- Earley, Peter (Ed) (1998). *School Improvement After Inspection? School and LEA responses*. London: Paul Chapman.
- Earley, Peter, Fidler, Brian & Ouston, Janet (1998). *Improvement Through Inspection? Complementary approaches to school development*. London: David Fulton Publishers;
- Ehren, Melanie C. M. & Visscher, Adrie J. (2008). The relationships between school inspections, school characteristics and school improvement. *British Journal of Educational Studies*, 56(2), 205-227
- Goldstein, Harvey & Spiegelhalter, David J. (1996). League tables and their limitations: statistical issues in comparisons of institutional performance. *Journal of the Royal Statistical Society. Series A (Statistics in Society)*, 159(3), 385-443.
- Grissom, Jason A., Loeb, Susanna (2011). Triangulating Principal Effectiveness: How perspectives of parents, teachers and assistant principals identify the central importance of managerial skills. *American Educational Research Journal*, XX(X), 1-33, DOI: 10.3102/0002831211402663.

- Harris, Alma, & Chapman, Christopher (2002). "Democratic school leadership for school improvement in challenging contexts". *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 6 (9).
- Heck, Ronald H. (1992). Principals' instructional leadership and school performance: implications for policy development. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(21), 21-34, DOI: 10.3102/01623737014001021.
- Hallinger, Phillip (2008). Methodologies for studying school leadership: a review of 25 years of research using the Principal Instructional Management Rating Scale. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New York: AERA.
- Hallinger, Phillip & Heck, Ronald H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 157-191.
- Jacobson, Stephen (2011). Leadership effects on student achievement and sustained school success. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 33-44, DOI: 10.1108/09513541111100107.
- Learmonth, James (2000). *Inspection. What's in it for schools?* London: Routledge Falmer;
- Leckie, George & Goldstein, Harvey (2011a). Understanding uncertainty in school league tables. *Fiscal Studies*, 32(2), 207-224.
- Leckie, George & Goldstein, Harvey (2011b). A note on 'The limitations of school league tables to inform school choice'. *Journal of the Royal Statistical Society (A)*, 174(3), 833-836.
- Lei n.º31/2002. *Diário da República N.º 294 – I Série – A*. Assembleia da República.
- Leithwood, Kenneth, & Jantzi, Doris (2008). Linking leadership to student learning: the contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4).
- Leithwood, Kenneth, Day, Christopher, Sammons, Pam, Harris, Alma & Hopkins, David (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.

- Marks, Helen & Printy, Susan (2003). Principal leadership and school performance: an integration of the transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397, DOI: 10.1177/0013161X03253412.
- Ministério da Educação (2013). *Avaliação Externa das Escolas 2011-2012. Relatório*. Retirado em 2 de setembro de 2013 de http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2011-2012_RELATORIO.pdf.
- Muijs, Daniel (2011). Leadership and organisational performance: from research to prescription? *International Journal of Educational Management*, 25(1), 45-60, DOI: 10.1108/09513541111100116.
- Mulford, Bill & Silins, Halia (2011). Revised models and conceptualisation of successful school principalship for improved student outcomes. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 61-82, DOI: 10.1108/09513541111100125.
- Neto-Mendes, António, Costa, Jorge Adelino & Ventura, Alexandre (2003). Ranking de escolas em Portugal: um estudo exploratório. *REICE – Revista Iberoamericana sobre Calidad, Cambio y Eficacia en Educación*, 1(1).
- Ofsted (2003). *Leadership and Management. What inspection tells us*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Pashiardis, Petros (Ed.) (2014). *Modeling School Leadership Across Europe. In search of new frontiers*. Dordrecht: Springer.
- Pont, Beatriz, Nusche, Deborah & Moorman, Hunter (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OCDE.
- Sanders, James R. & Davidson, E. Jane (2003). A model for school evaluation. In Tomas Kellaghan, Daniel Stufflebeam & Lori A. Wingate (eds.). *International Handbook of Educational Evaluation. Part two: practice*. Dordrecht. Kluwer Academic Press.
- Recomendação n.º1/2011. *Diário da República, 2ª série, n.º5*. Conselho Nacional de Educação.
- Riley, Kathryn A. & Nutall, Desmond L. (1994). *Measuring Quality. Education Indicators – United Kingdom and International Perspectives*. London: The Falmer Press.

- Robinson, Viviane, Hohep, Margie & Lloyd, Claire (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration*. Auckland: New Zealand Ministry of Education.
- Robinson, Viviane, Lloyd, Claire & Rowe, Kenneth (2008). The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674, DOI: 10.1177/001316X08321509.
- Sammons, Pam, Gu, Qing, Day, Christopher & Ko, James (2011). Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 83-101, DOI: 10.1108/09513541111100134.
- Scheerens, Jaap (Ed.) (2012). *School Leadership Effects Revisited. Review and Meta-Analysis of Empirical Studies*. Dordrecht: Springer.
- Sousa, A.B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Spillane, James P., Halverson, Richard & Diamond, John B. (1999). *Toward a Theory of Leadership Practice: a distributed perspective* (working paper). Evanston: Institute for Policy Research.
- Tatsuoka, Maurice & Silver, Paula (1988). Quantitative research methods in educational administration. In Norman Boyan (Ed.). *Handbook of Research on Educational Administration*. New York: Longman.
- Ventura, A. (2006). *Avaliação e Inspeção das Escolas: estudo de impacte do Programa de Avaliação Integrada*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Wolf, Inge F. De & Janssens, Frans J.G. (2007). Effects and side effects of inspections and accountability in education: an overview of empirical studies. *Oxford Review of Education*, 33(3), 379-396.
- Wilson, Deborah & Piebalga, Anete (2008). Performance measures, ranking and parental choice: an analysis of the English school league tables. *International Public Management Journal*, 11(3), 344-366.
- Witziers, Bob, Bosker, Roel, J., Kruger, Meta (2003). Educational leadership and student achievement: the elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425, DOI: 10.1177/0013161X03253411.

Yin, R.K. (1994). *Case Study Research – design and methods*. Califórnia: Sage.

POLITICAS EDUCATIVAS,
LIDERANÇA E EFICÁCIA

AS METÁFORAS NOS DISCURSOS SOBRE LIDERANÇA EM CONTEXTO ESCOLAR: INCURSÃO EXPLORATÓRIA¹

Jorge Adelino Costa²

Cidália Gonçalves³

Sandra Figueiredo⁴

RESUMO

Um dos objetivos do projeto de investigação *ELO – Educational Leadership Observatory*, desenvolvido na Universidade de Aveiro, consistiu em caracterizar a produção científica sobre liderança escolar, desenvolvida em Portugal, no período 2000-2010. Este *corpus* documental, com cerca de duzentos documentos, foi analisado tendo por base o quadro teórico-conceptual desenvolvido por Bush (2011), no âmbito do qual são definidos seis modelos de gestão escolar e dez tipos de liderança.

Para a avaliação qualitativa e quantitativa do *corpus*, a técnica de investigação utilizada foi a análise de conteúdo. Neste trabalho, após uma breve reflexão teórica sobre as metáforas organizacionais, seus significados e poder funcional e simbólico, em contexto escolar, serão identificadas as metáforas sobre liderança encontradas no *corpus* analisado.

As metáforas encontradas serão discutidas em função dos significados e das relações de semelhança com os comportamentos esperáveis em cada modelo de liderança: *formal, colegial, político, ambíguo, subjetivo e cultural*. Comumente associadas a uma linguagem poética, imaginativa ou retórica, as metáforas que encontramos no *corpus* documental revelam-se, todavia, esclarecedoras das imagens e das práticas de liderança. Com o seu uso, destapa-se o que está oculto

¹ Esta investigação é financiada por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do Projeto *ELO – Educational Leadership Observatory* (PTDC/CPE-CED/108655/2008).

² Universidade de Aveiro - jcosta@ua.pt

³ Universidade de Aveiro - cidali.goncalves@ua.pt

⁴ Universidade de Aveiro - sandradfigueiredo@ua.pt

e, ao expressá-lo de forma subentendida, permite-se uma melhor compreensão da complexidade do fenómeno em análise.

Palavras-chave: liderança escolar, metáforas, meta-análise

ABSTRACT

One of the aims of the research project *ELO: Educational Leadership Observatory*, developed at the University of Aveiro, was to characterize the scientific production on school leadership, developed in Portugal, in the period between 2000-2010. This corpus, with about two hundred documents, was analyzed based on the theoretical and conceptual framework developed by Bush (2011), within which there are six models of school management and ten types of leadership, presented here.

For the qualitative and quantitative assessment of the corpus, content analysis was used. In this paper, after a brief theoretical reflection on the organizational metaphors, their meanings and functional and symbolic power, at schools, the metaphors found in the corpus will be identified.

The metaphors will be discussed in terms of the meanings and relationships of similarity with the behavior expected by each leadership model: formal, collegial, political, subjective, ambiguity and cultural. Usually associated with a poetic, imaginative or rhetorical language, the metaphors we find in the corpus are instructive of the images and leadership practices. Their use, to express meanings in an implied manner, allow for a better understanding of the complexity of the phenomenon under analysis.

Keywords: school leadership, metaphors, meta-analysis

INTRODUÇÃO

Um dos objetivos do projeto de investigação *ELO - Educational Leadership Observatory*, desenvolvido na Universidade de Aveiro, entre os anos 2010-2013, foi caracterizar, do ponto de vista teórico-conceitual, a produção científica sobre

liderança escolar, desenvolvida em Portugal, no período 2000-2010. Assim, procedeu-se à análise e organização os dados provenientes das teses de doutoramento, dissertações de mestrado, artigos em revistas científicas e comunicações em atas de encontros científicos produzidos sobre a liderança das escolas portuguesas, no referido intervalo temporal.

Este *corpus* documental foi analisado e categorizado tendo por base o quadro teórico-conceptual desenvolvido por Bush (2011), no âmbito do qual são definidos seis modelos de gestão escolar (formal, colegial, político, subjetivo, ambíguo e cultural) e dez tipos de liderança⁵, que se enquadram nos referidos modelos, os quais passamos a descrever, de modo sintético.

MODELOS DE GESTÃO E LIDERANÇA NAS ESCOLAS

Os modelos *formais* encaram as organizações como sistemas hierárquicos nos quais “os gestores utilizam processos racionais para atingir determinados objetivos” (Costa, *et al.*, 2011b, p.315), sendo a autoridade legitimada pela posição formal que o diretor ocupa (topo da hierarquia). O tipo de liderança, geralmente, associada aos modelos formais, é a *liderança gestonária*, caracterizada pela racionalidade e formalidade (Bush, 2011).

No caso dos modelos *colegiais*, estes assumem que “as organizações determinam a política e tomam decisões através de um processo de discussão que leva a um consenso” (Costa, *et al.*, 2011b, p. 315), sendo consideradas, no quadro do modelo colegial de Bush as *lideranças participativa, distribuída e transformacional*. Num modelo colegial, a liderança transformacional reconhece-se na construção (e transformação) de uma cultura e visão escolares, na estimulação intelectual que deve partir do líder para os seus seguidores (em termos de participação e motivação na tomada de decisão), na colaboração entre subunidades, e no acompanhamento informal do líder na sua atitude de proatividade. A influência percebe-se advinda de todos os elementos capazes, não se concentrando nos órgãos de topo, permitindo uma cultura organizacional dependente das capacidades colaborativas e competências de gestão de todos os

⁵ Para uma análise dos resultados deste estudo, ver Costa, Figueiredo e Castanheira (2013).

envolvidos (Bush, 2011). Se o líder transformacional assume uma atitude missionária, enquanto mentor do equilíbrio e sentido organizacional (Bryman, 1996; Bush & Coleman, 2000; Harris, 2003; Hopkins, 2003), facilmente pode apresentar características adicionais de uma liderança participativa em que o empoderamento é uma das principais vantagens para os sujeitos intervenientes no processo de decisões (Somech, 2005). A ideia de colaboração acontece mais evidentemente com esta liderança, realizando-se as vantagens do consenso e do encorajamento, em prol da organização. Ainda na mesma categoria do modelo colegial, encontramos um terceiro nível, mais recente: a liderança distribuída. Este estilo tem vindo a ganhar destaque, promovendo uma hierarquia lateral de poder com foco no coletivo e num ambiente autónomo, como resposta à centralização do poder no líder (Gronn, 2002; Muijs & Harris, 2003; Woods, 2005).

Os modelos *políticos* sustentam que as políticas e as decisões emergem através de um processo de negociação. Surgem grupos de interesses, que tendem a focar-se mais na atividade dos próprios grupos do que na instituição como um todo, preocupando-se com os interesses e com os grupos de interesses (Costa *et al.*, 2011a; 2011b). A *liderança transacional* “é a liderança na qual as relações entre professores são baseadas na troca de algum recurso valioso” (Miller & Miller, 2001, p. 182). A liderança transacional surge frequentemente como uma alternativa à liderança transformacional, na medida em que a primeira se rege por uma forma negociadora inevitável na modelagem de comportamentos: o sistema de recompensa e punição. Aqui a dicotomia líder/seguidor é, assim, mais sentida e existe um controlo maior na prossecução dos objetivos e metas definidas (Bryman, 1991; Bush & Coleman, 2000; Day, 2003; Harris, 2003; Hopkins, 2003).

No caso dos modelos *subjetivos*, estes baseiam-se na ideia de que as “organizações são criações das pessoas que as compõem” (Costa, *et al.*, 2011b, p. 316), focando-se nas crenças e perceções individuais. É um tipo de liderança difícil de definir, porque a organização é olhada sob múltiplas perspetivas. Deste modo, enfatiza-se a importância dos objetivos individuais e nega-se a existência de objetivos gerais. Considera-se neste modelo os dois tipos de liderança: *a pós-moderna e a emocional*. No que se refere à primeira, os discursos não se afiguram frequentes, mas podem identificar-se quando se denota uma liderança que atende

aos objetivos individuais, apesar de o líder poder impor os seus pontos de vista, dada a posição formal que detém. Neste tipo de liderança, a influência externa não é desejável, nem acolhida e impera a multiplicidade de verdades subjetivas e realidades, assim como uma atitude de reação (Bush, 2011). Neste contexto, não existe uma fórmula de ação como nos anteriores modelos de gestão, os conhecimentos e perceções dos sujeitos é que dominam, o que torna o modelo menos viável. No que respeita à segunda, a liderança emocional, a interpretação individual dos acontecimentos é o principal adjuvante, sendo que a imprevisibilidade de comportamentos é consequência natural.

Os modelos de *ambiguidade* consideram que a turbulência e a imprevisibilidade são características dominantes das organizações, não estando claramente definidos objetivos e processos. Sendo, segundo Bush (2011), um modelo comum nas instituições educativas, é um contexto que levanta dificuldades acrescidas ao líder, pela instabilidade que lhe é característica. O tipo de liderança mais frequentemente associado com estes modelos é a *liderança contingente*, que assume que “o que é importante é o modo como os líderes reagem às diferentes circunstâncias e problemas organizacionais” (Leithwood *et al.*, 2003, p.15).

Quanto aos modelos *culturais*, estes consideram que as crenças, valores e ideologias são parte integrante das organizações e valorizam os rituais e cerimónias. A liderança é aqui entendida como *moral e ética*, sendo o líder aquele que protege e assegura a celebração simbólica dos valores e ideologias da comunidade escolar em que se encontra envolvido. Considera-se neste estilo as características sociais que se insurjam num sistema organizacional, identificando tendências culturais. As perceções culturais são mantidas através de rituais e cerimónias (Bush, 2011).

Dada a sua abrangência, o modelo teórico de Bush, que aqui descrevemos, confirmou-se pertinente para abarcar a exploração dos tipos de liderança na meta-análise que realizámos, nomeadamente, no que às metáforas diz respeito.

IMAGENS ORGANIZACIONAIS E METÁFORAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Na análise do *corpus* documental a que anteriormente fizemos referência, um dos aspetos que guiou o nosso olhar foi a procura de metáforas, tema que em ocasiões anteriores suscitou o nosso interesse (Costa, 1996; Costa, 2007), designadamente dado o seu “poder interpretativo e comunicacional” (Ventura, 2005, p. 44).

A palavra “metáfora” vem do grego *metaphora*, derivada de *meta* (“sobre”) e *pherein* (“carregar, transportar”) e refere-se a “um conjunto de processos linguísticos em que as características de um objeto são transferidas para outro, ao ponto de se falar do segundo como se fosse o primeiro” (Teixeira, 2011, p.1). A metáfora é considerada por muitos a mais fundamental das figuras de linguagem e tem sido estudada desde a Antiguidade sob diferentes pontos de vista. Como nos recorda Ventura (2005), a metáfora faz parte da comunicação humana desde tempos ancestrais, embora tivesse sido usada, sobretudo, como estratégia de “engalanamento discursivo” (p.44). Ainda hoje, surge em muitos contextos, nesta vertente estética, embora nem sempre clarificadora do discurso. No entanto, são vários os autores que acentuam o carácter clarificador da metáfora. Bilhim (1996) salienta que a metáfora permite “novas formas de ver, compreender e configurar as suas ações face ao carácter complexo, ambíguo, paradoxal e poliédrico dos fenómenos sociais no domínio organizacional” (p. 35). Robbins, no mesmo sentido, refere que a metáfora pode ser “extremamente útil para explicar ou permitir compreender o funcionamento de dois fenómenos, dos quais um já é razoavelmente conhecido” (1990, citado por Ventura, 2005, p. 45). Por sua vez, Ventura (2005) refere que as metáforas “permitem leituras rápidas, profundas e originais através de um potenciamento da imaginação” (p. 45), apresentando, ainda, a “intenção de facilitar a quantidade e a qualidade da informação”, permitindo, assim, “ver mais e melhor e diferente” (p. 46).

Segundo Lakoff e Johnson (1980), a metáfora é um dos mais importantes instrumentos para tentar compreender parcialmente o que não pode ser compreendido em sua totalidade, permitindo “compreender um determinado

aspecto de um conceito nos termos de outro conceito, necessariamente ‘escondendo’ outros aspetos”, num processo de “highlighting and hiding, pôr em relevo e esconder” (Miguens, 2002, p. 86). Este processo levanta a questão de nem toda a metáfora ser eficaz, uma vez que, como recorda Bernardo (2004), a metáfora “diz uma coisa por outra” (p. 27). Segundo Ventura (2006), “as metáforas são inevitáveis no domínio da teoria das organizações” (p. 33) e, nesse sentido, mais vale “identificá-las e reconhecê-las, avaliando os efeitos da sua utilização” (Gomes, 2000, p. 137).

Na área da administração educacional, o uso da metáfora vai além da ‘etiquetagem’ de funções e de realidades, desempenhando um papel de “análise organizacional multifacetada” (Costa, 1996, p. 16), contribuindo, por isso, para a desocultação do real. Também Licínio Lima, aludindo ao tema, defende que “as metáforas organizacionais revelam-se recursos incontornáveis no estudo das conceções organizacionais da escola e na compreensão da escola como organização educativa” (2006, p.25). O autor, não deixa, contudo, de alertar para o carácter ambíguo da linguagem metafórica, uma vez que o seu significado é “culturalmente situado” (p. 24) e, portanto, sujeito a múltiplas interpretações. Partilhamos deste posicionamento e de igual modo, defendemos que a aplicação da linguagem metafórica ao pensamento organizacional deve ser cautelosa e permanentemente vigiada.

Há vários anos que, em diversos trabalhos, recorremos à linguagem metafórica, como foi o caso das imagens organizacionais de escola: *empresa*, *burocracia*, *democracia*, *arena política*, *anarquia*, *cultura* (Costa, 1996), *hipocrisia* (Costa, 2007, p. 101). No âmbito deste tipo de análise organizacional, uma série de terminologias tornaram-se familiares para a comunidade científica enquanto atributos diferenciadores dos modelos. A título de exemplo, no modelo *formal* disseminou-se o léxico *burocracia*, *empresa*, *uniformidade*, *formalização*, *racionalidade*, *eficiência*, *especialização*, *hierarquia*. No modelo *colegial* encontramos muitos cognatos da *democracia*, mas nem sempre essa associação é fidedigna dadas as ambiguidades do termo *liderança democrática*. Na metáfora da escola como democracia, o léxico mais identificador é *participação*, *informalidade*, *pedagogia*, *relações humanas*. O termo “gestão democrática das escolas” (Costa,

1996, p. 68) tornou-se denominador comum na referência à gestão e administração educacional (sem desprezo para o “carácter plurissignificativo” e os problemas que a metáfora patenteia). A escola como *arena política* utiliza um léxico regular em torno de conceitos como *interesses, conflito, poder, política, negociação*. O sistema educacional português é frequentemente analisado à luz dos interesses e sistemas de poder que se encontram a coexistir nas escolas, sendo o modelo político, na metáfora da arena, muito evocado. Não menos referido, mas muito criticado é o modelo da *ambiguidade*, ou seja, a liderança contingente, onde a metáfora da *anarquia* se encontra presente, em conjunto com denominadores como *caixote do lixo, sistema debilmente articulado e participação fluida* (Costa, 1996, p. 89). A metáfora *escola como cultura* (p. 109) é uma das que apresenta maior semelhança entre o léxico e a função comparativa. Na verdade, de acordo com Ventura (2005), o grau de semelhança pode comprometer a validade das metáforas e a sua funcionalidade analítica, pois, quanto menos se distingue o sentido figurado, menos a metáfora serve a ampliação de significado e a conotação simbólica. A escola como *cultura* remete, assim mesmo, para a escola como cultura ou culturas várias. A liderança, nesta imagem organizacional, aparece pensada como liderança de *influência*. Esta identifica a liderança *moral* que é o género encontrado no modelo cultural enunciado por Bush (2011) e que se preza pela caracterização de uma liderança assente em *valores e ritos partilhados* pela *comunidade* educativa de forma a garantir uma imagem cultural de escola.

Contudo, convém ter presente que estas arrumações teóricas, quando aplicadas à análise de cada contexto, nem sempre são estanques, mas, pelo contrário, apresentam-se permeáveis e por vezes interdependentes. Por exemplo, se as concepções tradicionais da liderança se associam à cultura da burocracia e da formalidade, também esta caracterização é percebida quando se reconhece na liderança moral episódios de liderança gestonária. Bem como, na articulação entre a liderança moral e o modelo colegial, mais especificamente na liderança transformacional, na medida em que o líder carismático e construtor da visão organizacional é, também, um líder moral, um líder de cultura.

AS MÉTAFORAS NOS DISCURSOS SOBRE LIDERANÇA ESCOLAR: MÉTODO E RESULTADOS

Interessou-nos, no contexto do projeto *Observatório de Liderança Educacional*, identificar as metáforas presentes na investigação educacional portuguesa que recolhemos sobre o assunto e perceber a que modelos de gestão se associam.

Para a avaliação qualitativa do *corpus*, com cerca de 200 documentos, a técnica de investigação utilizada foi a análise de conteúdo, com recurso ao programa *QSR Nvivo9*. Foram extraídos 2612 discursos e categorizados de acordo com um conjunto de categorias identificadas para os seis modelos de liderança (formal, colegial, político, ambíguo, subjetivo e cultural). Neste artigo, utilizamos cerca de dez por cento do total de documentos que integram o *corpus* documental do projeto *Observatório de Liderança Educacional*, percentagem que corresponde aos documentos nos quais identificámos o recurso a metáforas. Conforme se especifica no Quadro 1, trata-se de 22 documentos publicados no período de 2000 a 2010: 12 textos publicados em Atas de eventos científicos; 5 artigos de revistas; 4 dissertações de mestrado; 1 tese de doutoramento.

Quadro 1 - Documentos retirados do corpus do Observatório de Liderança Educacional

Nº	Tipo	Ano	Tema Geral
1	Comunicação em Atas	2001	Papel do feminino na gestão
2	Artigo de Revista	2009	Democratização
3	Comunicação em Atas	2010	Conselho diretivo e diretor
4	Comunicação em Atas	2004	Liderança das escolas
5	Comunicação em Atas	2010	Regulação de políticas
6	Comunicação em Atas	2010	Subordinação e eficácia
7	Comunicação em Atas	2006	Avaliação
8	Comunicação em Atas	2010	Burocracia, autonomia e qualidade
9	Artigo de Revista	2002	Poder do diretor no 1.º CEB
10	Artigo de Revista	2008	Entreposto cultural
11	Comunicação em Atas	2001	Reformas
12	Tese de Doutoramento	2005	Escola inclusiva
13	Comunicação em Atas	2001	Políticas educativas
14	Comunicação em Atas	2007	Autonomia e crise

Nº	Tipo	Ano	Tema Geral
15	Dissertação de Mestrado	2008	Ambição e escola
16	Dissertação de Mestrado	2008	Escola e cultura
17	Dissertação de Mestrado	2007	Desenvolvimento curricular
18	Comunicação em Atas	2007	Revolução e globalização
19	Dissertação de Mestrado	2009	Liderança e novas tecnologias
20	Artigo de Revista	2004	Autonomia e escola pública
21	Artigo de Revista	2009	Democratização
22	Comunicação em Atas	2008	Desenvolvimento profissional docente

No que toca aos conceitos e discursos produzidos, verificámos que, de um modo geral, os modelos formal e colegial são os mais referidos. A apreciação negativa é também o tom mais percebido nas narrativas dos autores face ao *gerencialismo* e ao seu efeito castrador da autonomia e democracia, em que o discurso pós-moderno (portanto com léxico identificador do modelo subjetivo) aparece nessa crítica sobretudo através da valorização da componente relacional e emocional dos atores. Aliás, a crítica assume um lugar mais despreocupado quando trata a liderança numa feição mais subjetiva, invocando valores de reivindicação e de mudança que privilegiem as ideias dos indivíduos, em detrimento do Estado e da estrutura formal.

No *corpus* analisado, encontrámos diversas metáforas que podemos fazer corresponder aos modelos de gestão e respetivos modelos de liderança preconizados por Bush, atrás apresentados.

No contexto do modelo *formal* (liderança gestionária), o diretor surge, correntemente, associado às metáforas de “empresário” e “administrador”, funcionando como sinónimos porque são evocadas na mesma semântica de mercado e enfocam a centralidade do líder. Em relação ao modelo formal, também encontramos a metáfora do Estado como “árbitro” (documento 1) enquanto entidade reguladora e a quem as escolas prestam contas. Noutra dimensão do líder gestonário, aparece, correntemente, a educação vista como “engenharia” e a escola subjugada a processamentos e soluções vincadamente quantitativas, com a metáfora “matemática” sempre presente, nomeadamente, a escola “fascinada pelos resultados e diplomas” (documento 2) e a “racionalidade olímpica” (documento 1), expressões que salientam a racionalidade e o enfoque nos resultados. Outra

metáfora, conotada com o modelo formal, é da “escola de papel” (documento 3) cuja organização é ditada pelas regras escritas, pela estrutura bem definida e a hierarquia de funções e pela proliferação e morosidade dos procedimentos documentais. Também a metáfora da “escola cinzenta” (documento 17) ilustra (e amplia) o sentido de escola com um estilo de gestão formal, de práticas burocráticas e hierárquicas sem espaço para as colaborações e as relações humanas.

No que diz respeito ao modelo colegial, surge a imagem do “timoneiro”, que parece adequar-se à figura do líder transformacional, ou seja, é quem dirige o barco mas também orienta o seu rumo sem ação autoritária, encontrando-se na mesma “embarcação”, como um dos elementos iguais da “tripulação”. O espaço é limitado, mas a visão e valores são partilhados e há um enfoque na colaboração e participação de todos. Também a escola como uma “casa” (documento 15) e como “família grande” (documento 16), traduz uma liderança de ação transformacional e com uma orientação para as relações humanas.

No seio do espírito transformacional, a liderança como “jazz” (documento 4) surge como espontânea e criadora, em aliança com a liderança moral (modelo cultural): o som é orientado de forma colaborativa por todos os elementos de forma a proporcionar um resultado agradável e sem cronometração. Esta última metáfora remete, ainda, para os valores e cultura partilhados, assim como para os rituais e elementos simbólicos, aspetos que nos remetem para a sua conjugação com o simbolismo inerente ao modelo moral. No mesmo contexto transformacional, surge a figura do “unicórnio” (documento 5) que simboliza a figura “redentora”, o líder desejado e a quimera da justiça, porque assente na ideia de empoderamento e colaboração. Mas, simultaneamente, encontramos aqui a vontade de um líder pós-modernista (liderança subjetiva) que idealiza e cumpre as utopias, mas numa perspetiva mais individualizada. A mesma metáfora, ao apresentar a defesa do ideário transformacional, também o critica pela utopia e, assim, pela dificuldade que as contingências trazem à estabilidade. A inconsistência entre idealismos e concretização (numa forma paradoxal “ordeno-te que sejas autónomo”) gera a era pós-burocrática (documento 5) ou “pós-democracia gerencial” (documento 6).

Noutro plano de ação, o modelo *subjetivo*, mais propriamente na dimensão da liderança pós-moderna, encontra-se visível na metáfora da “revolta de Bounty” (documento 7), na medida em que remete para a atitude de revelia face ao líder e a declarada divisão de grupos, portanto uma imagem de contestação e de emancipação, típica de um espírito pós-moderno. O mesmo se poderia dizer da metáfora da “escola de geometria variável” (documento 1), remetendo para a sua associação às “múltiplas realidades” às questões da individualidade.

Subentendem-se aqui, também, características do modelo *político* e do modelo de liderança transacional, por causa da divisão e micropolíticas que, sem a revolta e a negociação, conduziriam ao individualismo e balcanização. Ainda, no modelo político, encontramos a metáfora da “Clepsidra” (documento 8) em que o conflito e as subunidades emergem da sobreposição de funções na liderança, descobrindo-se as micropolíticas.

No modelo *ambíguo*, surge a liderança contingente, na metáfora de “Janus” (documento 9), referida num contexto de incerteza e indeterminação, em que se contrapõem retórica normativa (inconsistência criticável no domínio legal) e ações que não são reais; do mesmo modo, também a noção de autonomia surge sujeita a um tratamento mais estilístico e é evocada com a “lenda da estátua com pés de barro” (documento 20).

No modelo *cultural*, a liderança moral aparece representada na metáfora do “entreposto cultural” (documento 10) que apresenta a escola como uma ponte entre a educação e a sociedade, como orientadora de valores e que testemunha a reconfiguração cultural⁶.

⁶ De forma mais independente dos modelos apresentados, encontramos a metáfora da “biologia” (liderança como substância física e orgânica) sendo os termos “homeostasia” e “organismo” frequentes nesse domínio (documento 11). Na linha da biologia, mas atendendo ao conceito mais geral de escola e sua gestão, esta aparece como um “microssistema”, numa perspetiva bio-ecológica de desenvolvimento (documento 12). No domínio da área saúde deparamo-nos com a “esquizofrenia individual” (documento 13) para denominar a situação de ausência ética e profissional dos docentes, o que contraria princípios de aperfeiçoamento da profissão e do ensino. Os esforços são canalizados para atividades não escolares, mas pessoais. A referência ao campo da patologia ainda se encontra na expressão “psicose dos projetos educativos” (documento 14) para reiterar a obsessão dos docentes e líderes com o projeto educativo e as consequências desse comportamento no comportamento de governação contingente e não serena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metáfora é, usualmente, associada a uma linguagem poética, imaginativa ou retórica, em confronto com uma linguagem clara e objetiva. No entanto, as metáforas que encontramos no *corpus* documental analisado revelam-se esclarecedoras das imagens que os investigadores têm sobre a liderança e das práticas desta e confirmam o seu importante valor simbólico e interpretativo. O recurso à metáfora em contexto escolar permite, assim, “tornar mais acessível a abordagem de ideias complexas” (Ventura, 2006, p. 38). Ao evocar imagens através de analogias, os interlocutores partilham sentidos e, conseqüentemente, o recurso às metáforas não é meramente gratuito, nem serve de adorno estilístico, antes é construído e revelador, muitas vezes, do que está oculto e que não se diz de forma mais direta.

A metáfora, utilizada para comunicar sobre elementos complexos ou subtis, permite uma leitura mais clara das imagens de liderança, tornando-se um elemento auxiliar na análise dos temas referentes à organizações escolares e à liderança. Em particular, no *corpus* analisado, verificámos que, de forma geral, os modelos formal e colegial são os mais referidos, espelhando os modelos mais usuais em contexto escolar. Mas, não podemos deixar de salientar que a crítica é o tom mais percebido nas narrativas científicas, denotando os anseios pela alteração dos padrões de liderança no sentido de uma maior autonomia e democracia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernardo, Gustavo (2004). Conhecimento e Metáfora. *Alea*, 6(1), 27-42.
- Bilhim, João Abreu Faria (1996). *Teoria Organizacional. Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Instituto Superior Técnico.
- Bryman, Alan (1996). Leadership in organizations. In S. R. Clegg, C. Hardy & W. R. Nord (Eds.), *Handbook of Organization Studies* (pp. 276-292). London: Sage.
- Bush, Tony (2011). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage.

- Bush, Tony & Coleman, Marianne (2000). *Leadership and Strategic Management in Education*. London: Paul Chapman.
- Costa, Jorge Adelino (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.
- Costa, Jorge Adelino (2007). *Projectos em Educação: contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, Jorge Adelino, Figueiredo, Sandra & Castanheira, Patrícia (2013). Liderança Educacional em Portugal: meta-análise sobre produção científica. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, 137-159.
- Costa, Jorge Adelino, Neto-Mendes, António & Castanheira, Patrícia (2011a). The ELO Project – Educational Leadership Observatory. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1855-1858. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.434>
- Costa, Jorge Adelino, Neto-Mendes, António, Ventura, Alexandre, Rodrigues, Manuel & Castanheira, Patrícia (2011b). Projeto elo – Observatório de liderança escolar: Mapeamento do quadro conceptual de análise. In Carlos Reis & Fernando Neves (coord.), *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (Vol. I, pp. 313-318). Guarda, Portugal: Instituto Politécnico da Guarda. Disponível em: http://www.ipg.pt/11congresso-spce/atas_SPCE2011_volume1.pdf
- Day, Christopher (2003). Successful leadership in the twenty-first century. In A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves & C. Chapman (Eds.) *Effective Leadership for School Improvement* (pp. 157-179). London: Routledge Falmer.
- Gomes, Duarte (2000). *Cultura organizacional. Comunicação e identidade*. Coimbra: Quarteto.
- Gronn, Peter (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13, 423-451.

- Harris, Alma (2003). Teacher leadership and school improvement. In A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves & C. Chapman (Eds.), *Effective Leadership for School Improvement* (pp. 72-83). London: Routledge Falmer.
- Hopkins, David (2003). Instructional leadership and school improvement. In A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves & C. Chapman (Eds.), *Effective Leadership for School Improvement* (pp. 55-71). London: Routledge Falmer.
- Lakoff, George & Johnson, Mark (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Leithwood, Kenneth, Jantzi, Doris, & Steinbach, Rosanne (2003). *Changing Leadership for Changing Times*. Berkshire: Open University Press.
- Lima, Licínio (2006). Concepções da escola: para uma hermenêutica organizacional. In L. Lima (Org.). *Compreender a escola. Perspetiva de análise organizacional*. Porto: Asa.
- Miguens, Sofia (2002). Metáfora. *Revista da Faculdade de Letras: Filosofia*, 9, 73-112.
- Miller, Thomas W. & Miller, Jean M. (2001). Educational leadership in the new millenium: a vision for 2020. *Internacional Journal of Learship in Education*, 4(2), 181-189.
- Muijs, Daniel & Harris, Alma (2003). Teacher leadership - improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management & Administration*, 31(4), 437-448.
- Somech, Anit (2005). Directive versus participative leadership: two complementary approaches to managing school effectiveness. *Educational Administration Quarterly* 41(5), 777-800.
- Ventura, Alexandre (2005). O poder interpretativo das metáforas e as organizações. *Fórum Português de Administração Educacional*, 5, 45-55.

Ventura, Alexandre (2006). *Avaliação e Inspeção das Escolas: Estudo de Impacte do Programa de Avaliação Integrada*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Teixeira, Cláudia S. (2011). Diferentes conceções sobre a metáfora. *Revista Recorte*, 8, (1), 1-16.

Woods, Philip (2005). *Democratic Leadership in Education*. Londres: Paul Chapman Publishers.

GÉNERO E LIDERANÇA EDUCACIONAL: NAS ENCRUZILHADAS DA DESIGUALDADE¹

Cidália Gonçalves²

Patrícia Castanheira³

RESUMO

Apesar da igualdade formal, estabelecida legalmente, permanecem ainda muitas assimetrias de género, em contexto profissional, sendo o setor educativo um caso particularmente paradigmático. As mulheres, apesar de constituírem a maioria do corpo docente das escolas, estão sub-representadas nos cargos de liderança institucional. A temática é tanto mais relevante quanto a liderança é, atualmente, considerada um dos fatores-chave da qualidade do sistema educacional.

Neste trabalho, partindo da análise de documentos internacionais (OCDE e Nações Unidas) e nacionais (estatísticas oficiais), analisamos a realidade portuguesa, no que se refere a este fenómeno.

A partir desta opção metodológica (revisão de literatura), desenvolvemos, ainda, uma sistematização dos conhecimentos na área. Os resultados indicam que a sub-representação das mulheres, no topo da hierarquia escolar, está relacionada com o efeito *glass ceiling*, habitualmente definido como uma barreira invisível, mas muito resistente, que impede as mulheres de ascenderem às posições de topo e de maior responsabilidade da organização pelo simples facto de serem mulheres.

A revisão da literatura aponta, ainda, para a inexistência de diferenças de género, não permitindo diferenciar lideranças de tipo masculino ou feminino. Consequentemente, não podemos concluir se são os homens ou as mulheres os mais eficazes a liderar. Diversos fatores parecem influir na complexa teia de

¹ Investigação financiada por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do Projeto *ELO – Educational Leadership Observatory* (PTDC/CPE-CED/108655/2008).

² Universidade de Aveiro, Portugal - cidalia.goncalves@ua.pt

³ Universidade de Aveiro, Portugal - p.castanheira@ua.pt

relações entre género e liderança escolar, embora as explicações mais tradicionais para a parca representação das mulheres nos lugares de liderança escolar incluam argumentos de tipo individualista, mascarando os aspetos estruturais que têm conduzido a esta situação.

Palavras-chave: género, liderança educacional, liderança feminina

ABSTRACT

In spite of the formal gender equality, legally established, there are still many differences in what professional context is concerned, being the educational sector a particularly paradigmatic case. In spite of being the majority of the staff at school, women are under-represented in positions of institutional leadership. This issue is particularly relevant as leadership is currently considered one of the key factors of the quality of the educational system. In this work, we analyze the Portuguese reality in what concerns this phenomenon using international (from the OECD and the United Nations) and national documents (official statistics).

With this methodological approach, revision of literature, we will also develop a systematization of the knowledge in this field of research. The results show that the under-representation of women at the top of the school hierarchy is related to the “*glass ceiling*” effect, usually defined as an invisible but very resistant barrier, which prevents women from being promoted to top positions and for greater responsibility in the organization simply due to the fact of being women.

The literature review, also, points to the lack of gender differences, not allowing for a differentiation between a leadership of masculine or feminine type, and consequently, we cannot conclude whether men or women are the most effective leaders. Several factors seem to influence the complex web of relationships between gender and school leadership, although the most traditional explanations for the meager representation of women in school leadership include arguments as individualism masking the structural aspects that have led to this situation.

Keywords: gender, educational leadership, women's leadership

INTRODUÇÃO

A bibliografia mais recente tem tornado a questão da liderança num dos temas mais debatidos nas organizações em geral e nas escolas em particular, sendo atualmente considerada um dos fatores potenciadores do sucesso escolar, da satisfação profissional dos docentes e da melhoria da escola (Brundrett & Rhodes, 2011; Bush, 2011; Bush e Coleman, 2000; Castanheira, 2010; Day et al., 2008; Day & Sammons, 2013; Leithwood et al., 2006; Pont, Nusche & Moorman, 2008; Scheerens, 2012; Spillane et al., 1999; Pashiardis, 2014).

No entanto, e sendo a escola e a profissão docente um campo altamente feminizado, parecem permanecer dificuldades de acesso, por parte das mulheres, aos cargos dirigentes nas escolas (Correia & Costa, 2004; Eckman, 2004). Assim, numa sociedade que se diz inclusiva e igualitária, na qual a igualdade está consagrada na lei, importa problematizar a existência de assimetrias relativamente ao trabalho e emprego e, em específico, à presença de mulheres nos lugares de topo da hierarquia escolar. Com efeito, apesar da normatividade jurídica reconhecer homens e mulheres como iguais em direitos e responsabilidades, tanto na esfera pública como na esfera privada, e atribuir ao Estado a tarefa de promover a igualdade entre homens e mulheres, as diferenças persistem, nomeadamente no campo profissional (Rato et al., 2007). Apesar de se registarem alguns progressos a este nível, a relevância da questão emerge sobretudo se nos centrarmos nos países ocidentais e particularmente em Portugal, já que permanecem ainda muitas assimetrias de género, nomeadamente em contexto profissional. A este propósito, Vieira refere que “a distinção dos indivíduos, a partir da sua pertença ao sexo masculino ou ao feminino, esteve desde sempre ligada às questões da divisão do trabalho e ao tipo de poder e de influência social daí advindos” (2003, p.21).

Este fenómeno, que Anker designa de “occupational segregation by sex”, para além de percorrer os tempos históricos, parece ser global, “extensive in every region, at all economic development levels, under all political systems, and in diverse religious, social and cultural environments” (1997, p. 315).

No que diz respeito a Portugal, segundo o Relatório do Desenvolvimento Humano de 2013 (PNUD, 2013), relativamente ao Índice de Desigualdade de

Género (IDG⁴), o país ocupava, em 2012, a 16.^a posição, o que, a nosso ver, denota a subsistência de disparidades.

Quanto ao mercado de trabalho, as modalidades predominantes de inserção laboral das mulheres portuguesas apresentam características que as tornam distintas no contexto europeu. Por um lado, a taxa de atividade feminina tem vindo a aumentar de forma progressiva e consistente, ao longo das últimas décadas, constituindo uma das taxas mais elevadas de participação das mulheres no mercado de trabalho no conjunto dos países da União Europeia, perfazendo, em 2011, o valor de 55,2% (INE, 2012). Por outro lado, a inserção laboral das mulheres é maioritariamente assente em prestação de trabalho a tempo inteiro e, em muitos casos, em horários de trabalho longos (INE, 2012).

Relativamente à Administração Pública Central, a estrutura de emprego continua a apresentar traços de segregação sexual. Antes de mais, verifica-se que a taxa de feminização é superior à taxa de masculinização, sendo que esta assimetria é particularmente evidente nos casos dos Ministérios da Segurança Social e da Educação onde as taxas de feminização eram, em 2004, de 80% e 78,6% respetivamente (Rato *et al.*, 2007, p. 10). A análise comparativa por ministério das taxas globais de feminização nos escalões remuneratórios mais elevados apresenta uma inversão das assimetrias, pois nesses escalões os trabalhadores são maioritariamente do sexo masculino, com exceção dos casos dos Ministérios da Educação, Negócios Estrangeiros e Cultura. Podemos afirmar que a repartição de trabalhadores na Administração Pública Central, por sexo, apresenta uma dupla assimetria, a saber: um défice global de presença masculina e uma clara sub-representação de mulheres nos escalões remuneratórios mais elevados.

No caso particular das escolas e em relação ao corpo docente, verificamos que a atividade docente é altamente feminizada, mas a taxa de feminização vai diminuindo à medida que subimos de nível de ensino (DGEEC, 2012). Assim, a percentagem de pessoal docente do sexo feminino, era, no ano letivo 2010/2011,

⁴ O IDG mede a perda de realização pessoal devido à desigualdade de género atendendo a três dimensões: saúde reprodutiva, capacitação e participação no mercado de trabalho. Quanto maior o valor do IDG, maior é a discriminação. Tendo por base dados de 2012 relativos a 148 países, o IDG revela grandes variações entre os países, que vão desde 0,045 (nos Países Baixos) até a 0,747 (no Límen), sendo a média de 0,463. Portugal obteve o valor de 0,114.

de 98,7%, na Educação Pré-escolar, nível de ensino, altamente feminizado. Esta percentagem vai diminuindo, como evidencia o Quadro 1, por ciclo escolar, sendo que no 3.º Ciclo e Ensino Secundário é de 70,5%.

Quadro 1 - Professoras por nível de ensino – 2010/2011

Pessoal docente do sexo feminino							
Educação pré-escolar	%	1.º Ciclo do Ensino Básico		2.º Ciclo do Ensino Básico		3.º Ciclo e Ensino Secundário	
			%		%		%
16 282	98,7	26 084	86,6	23 142	72,6	59 399	70,5

Fonte: DGEEC, 2012, p. 41

Se a escola e a profissão docente são altamente feminizadas, interessa-nos perceber mais claramente que lugar ocupam as mulheres no topo da hierarquia escolar.

LIDERANÇA EDUCACIONAL E IGUALDADE GÉNERO⁵ – RETRATO DA SITUAÇÃO

Apesar da sua importância, no nosso país, a liderança educacional só recentemente ganhou relevância enquanto temática de investigação (Costa et al., 2011; Costa, Figueiredo & Castanheira, 2013). Para tal, terá contribuído o facto de Portugal se ter encontrado sob um regime político de ditadura durante grande parte do século XX, o que favoreceu o desenvolvimento de uma “liderança escolar associada ao uso, não raras vezes arbitrário e autoritário, do poder por um conjunto de indivíduos com cargos de governo e de administração” (Costa *et al.*, 2011, p. 313).

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril⁶, foi criada uma nova estrutura de administração e gestão escolar, passando as escolas

⁵ A utilização dos termos sexo e género não reúne consenso entre os autores. Recorremos, aqui, à definição de Kay Deaux (1985), segundo a qual, o termo sexo será utilizado para mencionar e comparar os indivíduos com base na respetiva pertença a uma das duas categorias demográficas possíveis em termos biológicos: sexo masculino ou feminino. Por sua vez, o termo género será utilizado para referir as percepções, julgamentos, expectativas e atribuições, partindo da categorização anteriormente referida.

públicas portuguesas (agrupadas e não-agrupadas) a serem geridas por um órgão unipessoal – o Diretor – nas diferentes dimensões: pedagógica, cultural, administrativa e financeira (art.18.º). Para além do Diretor, este diploma, que no seu preâmbulo advoga a necessidade de se reforçar as lideranças das escolas, introduz como órgãos de direção, administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não-agrupadas mais três órgãos: o Conselho Geral, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. Esse reforço da liderança consubstancia-se na figura do Diretor, que se pretende que seja o rosto da escola, “um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa” (do preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008). Este regime tem sido alvo de críticas, sobretudo no que diz respeito “à maior concentração de poderes na figura do Diretor, sendo que este é, em última instância, um representante da administração central a quem compete a gestão de todos os domínios da vida da escola, incluindo, a contratualização da autonomia” (Castanheira, 2010, p. 129).

Apesar de o corpo docente ser, como vimos, muito feminizado, diversos autores salientam não existir tal correspondência relativamente aos cargos de liderança escolar. Gomes considera que a administração escolar se apresenta com uma “estratificação interna evidente, posto que aqueles que se encontram no topo e se dedicam à produção e divulgação de conhecimentos são homens e aqueles que estão na base são usualmente mulheres e centram-se num saber instrumental da profissão” (1996, p. 94). Na mesma linha, Trigo-Santos refere que “as mulheres dominam numericamente todos os níveis do sistema educativo sem se verificar uma correspondente representação nos respetivos órgãos de decisão dos vários estabelecimentos e instituições escolares e educacionais” (1997, p. 239). Para Rocha (2000), apesar do lugar que a mulher tem vindo a conquistar na sociedade em geral, ela ainda se mantém à margem da liderança escolar. Segundo a autora, a gestão educacional é concebida de forma a excluir as mulheres da liderança, sendo estas preteridas relativamente aos homens. Por sua vez, Simões refere-se ao contraste “feminização do corpo docente *versus* masculinização da gestão” (2007,

⁶ Decreto-Lei alterado pelo Decreto-Lei 224/2009, de 11 de setembro e pelo Decreto-Lei 137/2012, de 2 de julho.

p. 92) e procura as razões para que *os* Presidentes de Conselhos Executivos sejam em maior número do que *as* Presidentes, salientando no entanto que “em várias situações, só o Presidente é do género masculino” (2007, p. 93).

A feminização do corpo docente e a ausência das mulheres em lugares de topo da hierarquia escolar parecem encontrar ecos internacionalmente, sendo um “fenómeno comum a culturas, economias e sistemas políticos muito diversos” (Correia & Costa, 2004, p.90).

Num estudo da OCDE verifica-se que, num total de 22 países, em 19 deles as mulheres estão sub-representadas nos lugares de topo das lideranças escolares em escolas secundárias, apesar de constituírem a maioria do corpo docente destas escolas. A exceção são Austrália, Israel e Suécia. O mesmo estudo indica que, mesmo em relação às escolas primárias, as mulheres diretoras estão sub-representadas em cerca de metade destes países (Pont et. al, 2008).

Nesta linha, Riley refere que “in most countries, school-teaching is a predominantly female occupation”, no entanto “at all levels, in virtually all countries, women are under-represented at managerial level” (1994, p. 88, citado em Rocha, 2000, p. 115). No mesmo sentido, em relação ao Reino Unido, Coleman (2003) refere que os homens têm três vezes mais probabilidades de alcançarem posições de diretores em escolas secundárias, relativamente às suas colegas, estando, também, em minoria na maior parte dos outros países. Fuller (2010) salienta que “at the end of the first decade of the twenty-first century women remain underrepresented, with some significant regional variation, in secondary school headship in England and Wales” (2010, pp. 367-368), referindo, ainda, que esta sub-representação das mulheres, nos lugares de topo das escolas, é característica do mundo ocidental.

Em Espanha, Gutiérrez *et al* (2003, p.6) concluíram que nas escolas “las mujeres son mayoría entre los profesionales que ejercen su trabajo en las mismas y sin embargo, la proporción de las mismas en cargos directivos es minoritaria”. Os autores verificaram, ainda, que quanto mais elevado é o nível de ensino e quanto maior é a escola, menor é a percentagem de mulheres a exercer cargos de direção. Também Macías nos retrata uma situação similar: por um lado, “la enseñanza es una profesión a la que se le denomina feminizada” (2004, p. 2), mas, por outro, “si

observamos la presencia de las mujeres en la dirección de nuestras escuelas, es evidente la supremacía del varón sobre la mujer (2004, p.3).

Correia, referindo-se a Macau, salienta que “se o ensino é fundamentalmente um empreendimento feminino, a liderança formal das escolas permanece maioritariamente em mãos masculinas” (2009, p. 237). A autora exemplifica, referindo que, no caso do ensino primário, em 1420 professoras, apenas 42 são diretoras e no ensino secundário em 1282 professoras só 13 ocupam esse cargo.

Parece, assim, que encontramos nos órgãos de gestão das escolas o efeito *glass ceiling* definido por Morrison e von Glinow (1990, citados em Santos, 2010) como uma barreira subtil e invisível, contudo muito resistente, que impede as mulheres de ascenderem às posições de topo e de maior responsabilidade da organização pelo simples facto de serem mulheres (segregação vertical).

Associados ao efeito *glass ceiling* estão fatores históricos e culturais que têm determinado uma construção social dos papéis e atributos de género em função do sexo biológico e que conduzem a conceções diferenciadas e hierarquizadas do masculino e do feminino. Este fenómeno é invisível e corresponde à naturalização de uma construção social, resultando que as mulheres “uncritically accepted these experiences as simply ‘the way things are’ and see their own negative experiences as merely the cost of doing business” (Caffarella, Clark & Ingram, 1997).

Correia e Costa (2004) reforçam, precisamente, o conceito de invisibilidade dos “tetos de cristal”, ao notar que as mulheres não se sentem discriminadas e consideram que a sua parca representação no topo da hierarquia escolar se deve a “motivos e opções pessoais”, enquanto os homens indicam como motivos para a ausência de mulheres no topo dessa hierarquia o facto de estas não deterem as qualidades necessárias, como “ambição, talento e energia” (2004, p. 101). Para estes autores, uma das possíveis explicações para a sub-representação das mulheres na liderança formal das escolas está relacionada com a invisibilidade deste fenómeno: o facto de as mulheres exercerem, nas escolas, funções de liderança intermédia, e portanto, estarem em “contacto direto e frequente com a

comunidade educativa” (2004, p. 99), criará a ilusão de que homens e mulheres estão em igualdade de condições no acesso aos lugares de topo.

Pensamos que esta invisibilidade dos “tetos de cristal” é um dos fatores que contribui para a reprodução social do poder masculino, mas outros aspetos se destacam, apontando-se, usualmente, três perspetivas teóricas explicativas da menor presença das mulheres na gestão, em geral, e, particularmente, ao nível das posições de chefia e direção em contextos de trabalho (Santos, 2010). A primeira perspetiva centra-se nas diferenças individuais (e nos processos de socialização) como justificativo para as desigualdades de género. Assim, as mulheres surgem descritas com traços de personalidade como passividade, dependência e emotividade, que não se adequariam ao perfil e funções de liderança. A parca presença das mulheres em cargos de liderança estaria relacionada com “fatores bloqueadores do desenvolvimento de carreira, de que se destacam os *estereótipos sexuais*, onde se constata, por exemplo, que a caracterização do/a gestor/a de sucesso passa por alguém com traços muito próximos do estereótipo masculino” (Santos, 2010, p. 101). A segunda linha foca as estruturas organizativas como causa dessa desigualdade. Aspetos como maior dificuldade de acesso às redes informais seriam condicionantes do acesso das mulheres a cargos de gestão. Finalmente, uma terceira abordagem coloca a tónica no sistema de valores patriarcal que sustenta as culturas organizacionais, tratando-se, neste caso, de formas especialmente subtis de discriminação das mulheres (Santos, 2010).

DIFERENCIAÇÃO DE ESTILOS DE LIDERANÇA FEMININOS E MASCULINOS

Já vimos que, apesar de as mulheres constituírem a maioria do corpo docente das escolas, elas ocupam apenas uma minoria dos cargos de liderança. Para uma compressão mais global do fenómeno, interessa-nos perceber se existem diferenças de género que possam apontar para um tipo de liderança (masculino ou feminino) mais eficaz em detrimento do outro.

Benschop e Verloo (2006) verificaram existir um debate comum nos estudos sobre o género e a liderança, que se foca na questão da diferença ou

semelhança de homens e mulheres no que se refere aos seus comportamentos. Os defensores da perspectiva da diferença defendem o “modo de ser feminino”, argumentando que as mulheres dão uma contribuição diferenciada às organizações. Contrariamente, os defensores da perspectiva da semelhança defendem a igualdade entre sexos e recusam a ideia de que existem comportamentos e atitudes típicos associados a cada um dos gêneros.

Este debate sobre a igualdade ou a diferença evidencia-se em duas correntes de investigação que se tem intensificado, nas últimas décadas (Correia, 2009; Fuller, 2010; Santos, 2010). Assim, encontramos estudos que apontam “para a existência de diferenças cruciais entre os dois sexos no que diz respeito aos estilos de liderança e que podem ser atribuíveis aos processos distintos de socialização de homens e mulheres”, enquanto outros “apontam para a ausência de quaisquer evidências empíricas significativas quanto aos estilos de liderança diferenciados de homens e mulheres” (Santos, 2010, p.107).

Evetts (1984), numa tentativa de ultrapassar esta problemática, considera que

a questão do estilo de liderança e das diferenças de género é difícil de abordar empiricamente. Os resultados dos procedimentos de testagem quantitativa usados em amostras amplas evidenciou diferenças pouco significativas no modo como diretores e diretoras escolares percebem a liderança e como definem em que deve consistir o desempenho dos líderes a partir de uma listagem de tarefas. No entanto, estudos qualitativos de pequena escala sugeriram a existência de diferenças. (citado em Correia, 2009, p. 208)

Também Fuller (2010) defende a necessidade de ultrapassarmos esta perspectiva binária e de passarmos a entender o conceito de género e a sua relação com a liderança como algo mais complexo e fluido. Aspectos como a raça, a religião, a cultura e a identidade interferem nas múltiplas masculinidades e feminilidades e não podem ser ignorados. Reay e Ball (2001) defendem que se trata de um campo ainda pouco investigado e que algumas problemáticas relevantes têm permanecido fora dos interesses de investigação, salientando que as qualidades femininas variam de acordo com a posição e poder e levantando a questão da dominação das

mulheres sobre as mulheres, dado que não existe muita investigação sobre o tipo de relações de poder e de domínio que se estabelecem entre mulheres com diferentes posições hierárquicas (Reay & Ball, 2000).

Wajcman (1998, citado em Santos, 2010) desvaloriza a discussão sobre a existência de um estilo de gestão “mais feminino” ou “mais masculino”, defendendo que tal debate pode até reforçar os estereótipos sexuais que existem sobre a incapacidade das mulheres serem gestoras bem-sucedidas. A autora explica que acentuar as diferenças das mulheres ao nível do estilo de gestão acaba por reforçar os “tradicionais estereótipos sexuais” (p. 109) e por colocar em comparação o desempenho da líder, em contraponto a um modelo masculino. As conclusões de Wajcman resultam da investigação que desenvolveu no Reino Unido, na qual verificou que existia uma clara discrepância entre o discurso assumido e as práticas. Se os discursos acentuam uma liderança orientada para as pessoas, as práticas de gestão não só não confirmam o que é dito, como antes denotam a prevalência de estilos de gestão diretivos e formalistas, geralmente mais associados a um estilo de liderança masculino, mas, na prática, aplicado independentemente do género. A investigadora portuguesa Teresa Carvalho (1998, citada em Santos, 2010) obteve resultados similares, tendo concluído que a liderança de homens e mulheres não diferia muito entre si.

A evidência empírica não permite, assim, concluir a existência de modos diferenciados de liderar, em função do género. Um líder, mais do que ser homem ou mulher, é uma pessoa com uma vivência própria e única, num determinado contexto social, cultural e organizacional. Como afirma Correia,

uma líder com um ano de experiência vivencia e concebe as suas funções e a sua identidade enquanto mulher de forma distinta de uma líder que acumulou dez anos de experiência profissional. Uma líder que desenvolve a sua atividade numa organização que a apoia, vivencia e concebe as suas funções e a sua identidade enquanto mulher de forma distinta de uma líder que tem de provar diariamente aos que a rodeiam, que, apesar de ser mulher, também é capaz de exercer autoridade e gerir a organização. (2009, p. 212)

Se, como vimos, não podemos definir e diferenciar modos masculinos ou femininos de exercer a liderança, muito menos podemos concluir se são os homens ou as mulheres os mais eficazes a liderar e, conseqüentemente, esta não pode ser uma explicação válida para a subrepresentação das mulheres no topo da hierarquia escolar.

CONCLUSÃO

O campo da Administração e Gestão Escolar tem sido profícuo no desenvolvimento de investigação científica. Contudo, a análise das desigualdades de gênero continua a encontrar terreno fértil para a investigação, num contexto em que as mulheres se concentram, maioritariamente, na base da pirâmide.

O que se passa na escola poderá ser, afinal, a reprodução dos papéis sociais de gênero existentes na sociedade, dado que a sua atribuição assimétrica por homens e mulheres está profundamente arraigada, aos níveis histórico, social e cultural. No entanto, as explicações tradicionais têm-se focado, sobretudo, em “argumentaciones de tipo psicologicista e individual”, como é o caso do “miedo al éxito”, ou as “prioridades vitales”, argumentos que mais não fazem do que transformar “las víctimas en culpables” (Gutiérrez *et al*, 2009, p. 29) e mascarar os aspetos estruturais da sociedade que têm conduzido a esta situação. Também não se comprova existirem modos de liderança diferenciados pelo gênero, sendo necessário questionarmos o sentido das expressões “liderança masculina” e “liderança feminina”. O modo como um líder, homem ou mulher, exerce um cargo de liderança, não dependerá tanto do gênero, mas de uma panóplia de fatores, dos quais podemos destacar as suas experiências de vida e o contexto em que está inserido.

Relembramos um indicador que nos parece da maior importância: a ausência da variável gênero, nas estatísticas oficiais sobre líderes e liderança escolar em particular – e que muito diz sobre a relevância que, institucionalmente, tem sido dada a esta temática. Terminamos reforçando a necessidade de investigação na área, uma vez que muito há ainda a fazer em prol de uma verdadeira igualdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anker, R. (1997). Theories of occupational segregation by sex: An overview. *International Labour Review*, 136(3), pp.315-339.
- Benshop, Y. & Verloo, M. (2006). Sisyphus' sisters: can gender mainstream escape the genderedness of organizations? *Journal of Gender Studies*, 15(1), pp.19-33, DOI: 10.1080/09589230500486884.
- Brundett, M. & Rhodes, Ch. (2011). *Leadership for quality and accountability in education*. New York: Routledge.
- Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management*. Los Angeles: Sage.
- Bush, T. & Coleman, M. (2000). *Leadership and strategic management in education*. London: Paul Chapman.
- Caffarella, R. S., Clark, C. & Ingram, P. (1997). *Life at the glass ceiling: women in mid-level management positions*. Proceedings of the Annual 27^a SCUTREA Conference, Londres, Inglaterra. Retirado de <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000213.htm>.
- Castanheira, P. (2010). *Liderança e gestão das escolas em Portugal: o quotidiano do presidente do conselho executivo*. Tese de doutoramento, Departamento de Ciências e Educação, Universidade de Aveiro, Portugal. Retirado de: <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2010000843>.
- Coleman, M. (2003). Gender in leadership. Mark Brundrett, Neil Burton & Robert Smith (Eds.) *Leadership in education*. London: Sage.
- Correia, A. M. (2009). *Assimetrias de género. ensino e liderança educativa*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Correia, A. M. & Costa, J. A. (2004). Liderança feminina nas escolas de Macau: uma abordagem exploratória. *Revista portuguesa de investigação educacional*, 3, p.88-10.

- Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.
- Costa, Jorge Adelino, Figueiredo, Sandra, & Castanheira, Patricia (2013). Liderança democrática nas escolas portuguesas: O que nos diz a investigação publicada. *Atas do III Congresso iberoamericano de política e administração da educação* [CD-ROM], pp.282-295. Zaragoza, Espanha: Forum Europeo de Administradores de la Educación del Estado Español.
- Costa, J. A., Neto-Mendes, A., Ventura, A., Rodrigues, M. & Castanheira, P. (2011). Projecto elo – Observatório de liderança escolar: Mapeamento do quadro conceptual de análise. In S. R. Carlos & S. N. Fernando (Coord.). *Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 4, pp.313-318. Guarda, Portugal: Instituto Politécnico da Guarda.
- Couto, M. J. & Pereira, P. A.(2011). Género e liderança na escola: da feminização da profissão docente ao desempenho de cargos de topo. *Gestão e desenvolvimento*, 19, pp.199-227.
- Day, Ch. & Sammons, P. (2013). *Successful leadership: a review of the international literature*. Retirado de <http://www.cfbt.com/en-GB/Research/Research-library/2013/r-successful-leadership-2013>.
- Day, Ch., Sammons, P. Hopkins, D., Leithwood, K. & Kington, A. (2008). Research into the impact of school leadership on pupil outcomes: Policy and research contexts. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 28 (1), pp.5-25, DOI: 10.1080/13632430701800045.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) (2012). *Perfil do docente 2010/2011*. Lisboa: DGEEC. Retirado de http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=675&fileName=Perfil_do_Docente_2010_2011.pdf.
- Deaux, K. (1985). Sex and gender. *Annual Review of Psychology*, 36, pp. 49-81.
- Eckman, E. W.(2004). Similarities and differences in role conflict, role commitment, and job satisfaction for female and male high school principals. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), pp. 366-387, DOI: 10.1177/0013161X03257835.

- Fuller, K. (2010). Talking about gendered headship: how do women and men working in schools conceive and articulate notions of gender? *Journal of Educational Administration and History*, 42 (4), pp.363-382, DOI: 10.1080/00220620.2010.514041.
- Gomes, R. (1996). Teses para a agenda de estudos da escola. In J. Barroso (Org). *O estudo da escola*. Porto: Porto editora, pp. 87-107.
- Gutiérrez, E. J. D., Florez, R. E. V., Bañuelos, E. T. & Suárez, B. C. (2003). El liderazgo femenino y su ejercicio en las organizaciones educativas. *Revista iberoamericana de educación*. Retirado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/483Diez.pdf>.
- Gutiérrez, E. J. D., Banuelos, E. T. & Martinez, R. A. (2009). Percepción de las mujeres sobre el “techo de cristal” en educación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 64 (23,1), pp.27-40.
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (2012). *Estatísticas no feminino: ser mulher em Portugal 2001-2011*. Lisboa: INE.
- Leithwood, K., Day, Ch., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Macías, M. J. (2004). Análisis de los estilos directivos de las mujeres en centro escolares. *Revista iberoamericana de educación*. Número 33/3. Retirado de <http://www.rieoei.org/profesion28.htm>.
- Pashiardis, P. (Ed.) (2014). *Modeling school leadership across europe. In Search of new frontiers*. Dordrecht: Springer.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership: Policy and practice* (vol. 1). OECD Publishing.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2013). *Relatório do desenvolvimento humano 2013. A Ascensão do Sul: progresso humano num mundo diversificado*. Retirado de <http://hdr.undp.org/en/media/HDR2013%20Report%20Portuguese.pdf>.

- Rato, H., Madureira, C., Alexandre, H., Rodrigues, M. & Oliveira, T. (2007). *A igualdade de género na administração pública central portuguesa*. Oeiras: Instituto Nacional de Administração I.P.
- Reay, D., David, M. & Ball, S. (2001). Making a difference? Institutional habituses and higher education choice. *Sociological research online*, 5 (4).
- Rocha, M. C. (2000). Perspetivas organizacionais sobre a liderança feminina em contexto educativo. In J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.109-118.
- Santos, G. S. (2010). Gestão, trabalho e relações sociais de género. In V. Ferreira (Org.). *A igualdade de mulheres e homens no trabalho e no emprego em Portugal. Políticas e circunstâncias, Estudos 7*. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego (CITE), pp.99-132.
- Scheerens, J. (Ed.) (2012). School leadership effects revisited. *Review and meta-analysis of empirical studies*. Dordrecht: Springer.
- Simões, O. M. C. (2007). *Educadora de infância e presidente do conselho executivo: estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (1999). *Toward a theory of leadership practice: a distributed perspective (working paper)*. Evanston: Institute for Policy Research.
- Trigo-Santos, F. (1997). As mulheres e a liderança educacional. In A. Luís, J. Barroso & J. Pinhal (Org.). *A administração da educação: investigação, formação e práticas* (Congresso do Fórum Português de Administração Educacional). Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional, pp.239-247.
- Vieira, C. M. C. (2003). *Educação e desenvolvimento do género. Os trilhos percorridos na família*. Tese de Doutoramento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Legislação

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril. *Diário da República n.º 79/2008 – I Série*.
Ministério da Educação. Lisboa.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, INEVITABILIDADE OU ESTRATÉGIA?

Agostinho Arranca¹

RESUMO

Os conceitos de reforma, mudança e inovação relacionam-se de forma intrínseca, sendo que, qualquer reforma educativa, induz uma alteração ao estado anterior e consequente mudança, mais ou menos efetiva, consoante o envolvimento dos diversos agentes educativos.

As escolas enquanto organizações vivem em permanente tensão entre forças “criativas”, “emocionais” e os exercícios de adaptação entre os diversos atores. Esta complexidade advém não só das tensões que se estabelecem entre o impulso criativo da mudança e o impulso emocional desses atores, mas também das constantes orientações administrativas externas, que em Portugal assumem ritmos preocupantes. Do desfecho e sentido destes equilíbrios pode resultar a diferença entre a simples mudança e a inovação.

O presente trabalho resulta de uma revisão bibliográfica sobre inovação pedagógica e práticas educativas, no âmbito do doutoramento em Educação pela Universidade Aberta, na especialidade de Liderança Educacional, e visa ser um contributo para a reflexão em torno das questões da gestão da mudança e do sucesso escolar. Refletimos sobre estas matérias mas também analisamos o facto de que a mudança e a inovação são fenómenos naturais, inevitáveis pela própria ação humana, assim como a percepção que as pessoas têm delas é um ponto crucial, pois só assim lhes permite a intencionalidade na forma de lidar com as mesmas. Essa percepção permitirá fazer a diferença entre a inevitabilidade, a intencionalidade da mudança e o seu aproveitamento enquanto estratégia para alcançar melhores resultados. Esta intencionalidade, a que chamamos estratégia, poderá ser o fator chave de sucesso das escolas inovadoras.

¹ Universidade Aberta - agostinhoarranca@sapo.pt

Palavras -chave: inovação pedagógica; mudança; reforma; capacidade de inovação

ABSTRACT

The concepts of reform, change and innovation are intrinsically related. So, any educational reform induces a change to the previous state and consequent change, more or less effective, depending on the involvement of the different educational agents. Schools as organizations live in constant tension between the forces of "emotion" and "creation" and the exercises of adjustment between the various parts. This complexity arises not only of the tensions that develop between the creative impulse of change, and the emotional impulse of these actors, but also the constant external administrative guidelines, which in Portugal, they assume an alarming pace. The outcome and meaning of these balances can result the difference between mere change and innovation.

This work results from a literature review on educational innovation and educational practices, within the PhD in Education from the "Universidade Aberta", a portuguese university, specializing in Educational Leadership, and aims to be a major contribution for the reflection on the issues of management change and school success. We study these issues but we also analyze the fact that change and innovation are natural, inevitable phenomena caused by human action itself, as well as the perception that people have of themselves is a crucial point, because allows them to intentionality handle them. This perception will make the difference between the inevitability of intentionality change and the use that as a strategy to achieve better results. This intentionality, we call strategy, that can be the key for the success of innovative schools.

Keywords: pedagogical innovation; change; reform; innovation capacity

*"The meaning of change will always be "new"
because it is a human endeavor that is perpetually dynamic"*

Fullan (2007)

INTRODUÇÃO

As escolas enquanto organizações, desenvolvem a sua atividade e perseguem os seus objetivos numa constante gestão da mudança o que faz delas ambientes turbulentos e altamente complexos. Esta complexidade advém não só das tensões que se estabelecem entre o impulso criativo da mudança e o impulso emocional dos seus atores, que tendem para a estabilidade e conforto do “imobilismo”, mas também das constantes orientações administrativas externas que, sendo identificadas um pouco por todo o mundo, em Portugal assumem ritmos preocupantes.

Esta tensão entre forças “criativas”, “emocionais” e os exercícios de adaptação entre os diversos atores, pode fazer a diferença entre a simples mudança e a inovação recordando-nos as ideias de Fullan (2007) de que a mudança se opera apenas quando se ganha o indivíduo para a mesma, para a necessidade dela, eliminando ou limitando a resistência.

O debate sobre inovação, mudança e reforma está pois na ordem do dia e dos interesses da investigação, tanto no plano nacional como internacional importando relacionar esses conceitos entre si, perceber os fatores que impulsionam ou dificultam a inovação, a identidade do próprio fenómeno, mas também refletir sobre as questões da inovação pedagógica e da sua inevitabilidade ou assunção, enquanto estratégia consciente de melhoria dos indivíduos, das organizações e dos resultados.

Segundo Sebarroja (2001) citado por Gonçalves & Oliveira (2011, p.4), a inovação educativa associa-se à renovação pedagógica e também à mudança e à melhoria. Porém, nem sempre a mudança implica melhoria mas toda a melhoria implica mudança.

Encontramos não poucas vezes aquelas considerações que nos conduzem à inevitabilidade da mudança mas mais do que isso à noção de que ela sempre ocorrerá e de forma contínua pela própria natureza humana.

Fullan (2007), no prefácio à sua obra “The new meaning of educational change” refere mesmo que “The meaning of change will always be “new” because it is a human endeavor that is perpetually dynamic” embora ele, como Sebarroja

(2001), vão mais longe desmistificando a ideia de que mudança é algo que inevitavelmente conduza à inovação e à melhoria.

É nesta sequência que decidimos problematizar esta questão da inevitabilidade ou, se quisermos, da fatalidade da mudança e a questão da sua intencionalidade e apropriação enquanto estratégia de melhoria e inovação no ensino.

INOVAÇÃO, MUDANÇA E REFORMA

Como estão relacionados os conceitos de inovação, mudança e reforma?

Os conceitos que analisamos relacionam-se de forma intrínseca e objetiva, uma vez que qualquer reforma educativa induz uma alteração ao estado anterior e consequente mudança, mais ou menos efetiva, consoante obtemos um maior ou menor envolvimento dos diversos agentes educativos.

Ao refletirmos sobre a mudança e a inovação em contexto organizacional, mas em particular, em contexto educativo, devemos considerar as pessoas que constituem essa organização, que trabalham, cooperam e interagem nesse contexto.

Pinto (1995, citado por Teixeira, 2011, p.40), refere que "intervir numa escola é interagir com pessoas, situadas num contexto determinado, sujeitas a regras de jogo específicas e cujos comportamentos têm de ser referidos à intencionalidade que lhes está subjacente". São no fundo essas pessoas e a teia de relações que se estabelecem, que fazem da organização aquilo que ela é e potenciam os seus sucessos ou fracassos. Hoje em dia, é claro que uma das chaves para a mudança bem-sucedida é a melhoria das relações (Fullan, 2007, p.4).

Ao falarmos de inovação já falamos de uma mudança a que poderíamos chamar de real, passando por mudanças ao nível da construção de processos, adaptação ao contexto e às realidades de cada organização educativa, assim como pela promoção e difusão de ideias inovadoras. Falamos então de um novo patamar,

em que se pretende operar uma capacitação dos agentes educativos para melhor responderem aos problemas colocados pela mudança.

Fullan (2007, p.65) afirma que a maioria das investigações aponta três fases para o processo de mudança: i) definir o início da mobilização em que se toma a decisão de prosseguir com a mudança; ii) execução inicial que envolve as primeiras experiências de tentar colocar uma ideia em prática ou uma mudança; iii) de incorporação, ou seja, de continuidade, rotinização ou institucionalização.

Enquanto Bolívar (2012, p.19) citando Fullan (2002) defende a transformação na escola, enquanto unidade micro, procurando que esta se transforme no centro da mudança e da inovação, através do “trabalho em equipa em torno de um projeto comum, o desenvolvimento curricular baseado na escola, as oportunidades de desenvolvimento profissional e formação baseadas na escola”, Perrenoud (2002, p. 20), admite a existência de componentes, na construção de uma reforma, que podem extrapolar o universo dessa mesma escola.

Para Perrenoud (2002), existe uma maior amplitude, um maior potencial de sucesso na construção de uma reforma negociada entre os vários atores de uma comunidade educativa.

O envolvimento dos diversos atores dentro da organização educativa leva à reflexão sobre outro dilema: autonomia versus centralização. Esta última tem conduzido a um excesso de burocratização que não contribui para a melhoria de resultados ao contrário da autonomia, promotora do compromisso e da participação dos professores nesses mesmos resultados. A necessidade de prescrições nacionais surgirá apenas quando as escolas não apresentam capacidade interna de melhoria nem de autonomia (Hopkins,2008, citado por Bolívar, 2012, p. 20).

Torna-se pois necessário um certo equilíbrio entre a mudança imposta e outra com origem nas dinâmicas internas das escolas. Este é aliás, um dos aspetos em que a investigação pode aportar contributos válidos à ação dos organismos estatais que têm a seu cargo a avaliação e o acompanhamento das organizações educativas, libertando energias e recursos para as escolas que manifestem maior dificuldade em gerir a mudança para a inovação e melhoria contínua.

Este excesso de burocratização também é apontado por Perrenoud (2002, p. 37), principalmente se as reformas são mais estruturais (mudança de primeiro

tipo) ou curriculares (mudança de segundo tipo), afirmando que as “reformas entram em vigor, mas nada mudam e por isso perdem o sentido”. A verdadeira mudança tem o seu foco nas mudanças de terceiro tipo, as que mais diretamente dizem respeito às práticas pedagógicas, dado que “passam por uma evolução das representações, das identidades, das competências, dos gestos profissionais e da organização de trabalho” (Perrenoud, 2002, p. 38).

Bolívar (2012, p. 12) reforça a ideia de que uma mudança nem sempre se traduz em inovação, quando refere que “podem ocorrer inovações ou mudanças sem resultados creíveis... que não conduzem a melhorias”, e faz corresponder a credibilidade da inovação à cultura de avaliação interna das escolas e à elaboração de planos de melhoria, em que se procuram melhorias observáveis, tais como os resultados dos alunos ou a satisfação dos professores, através de uma verificação, contrapondo os dados recolhidos no início de um processo de mudança com dados posteriores.

A inovação não se pode constituir como um ato isolado, deve ser acompanhada por equipas pedagógicas, numa lógica de *liderança distribuída* entre os participantes, segundo Bolívar (2012), ou por grupos de *pilotagem pedagógica*, numa lógica de reforma negociada na ótica de Perrenoud (2002). Perrenoud (2002, p. 23), citando Alter (1990, 2000), refere que “não há inovação sem um pouco de desordem e sobretudo sem a delegação de poder.”

Chegamos assim a dois outros aspetos muito importantes na abordagem a estes conceitos de reforma, mudança e inovação: i) a necessidade de sair de uma “zona de conforto” para mudar, para inovar ii) a necessidade de uma liderança distribuída e da constituição de comunidades de aprendizagem.

De facto, para que ocorra inovação, será necessário abandonar a chamada zona de conforto, o *statu quo*, num dilema entre a tensão emocional e criativa que, causando algum desconforto e “sofrimento”, nos obriga a novas experiências e à acomodação de novos saberes.

Quanto ao segundo aspeto, Bolívar (2012, p.21), sustentado em Hargreaves e Fink (2008), defende que as mudanças devem começar internamente, de forma coletiva, através de uma *liderança distribuída* entre os participantes de

uma organização, de modo a constituir *comunidades profissionais de aprendizagem*.

Numa perspetiva mais alargada, Perrenoud (2002, p.19) entende que a credibilidade de uma reforma, não pode ficar dependente de um ciclo político, salientando que a “verdadeira reforma deveria ser construída e resultar de uma negociação entre os atores sociais e entre estes e os poderes públicos”.

Bolívar (2012, p. 26) incide no papel da liderança e das capacidades de liderança enquanto promotoras da construção coletiva de capacidades e Perrenoud (2012, p. 48), abraça a ideia da “inteligência coletiva” capaz de favorecer decisões e a implementação de estratégias de melhoria ou inovação.

Fatores que impulsionam e/ou dificultam a inovação

Numa revisão de literatura sobre esta temática, encontramos autores que referem um conjunto de fatores que poderão ser impulsionadores da inovação, mas também eles, por oposição, se poderão constituir como “ameaças” ou dificuldades a esse mesmo processo. Perrenoud (2002, p. 24), refere mesmo que, são tantos os obstáculos que quem inova se desmotiva e se fecha na sua “concha” tendendo para o conforto do imobilismo. De facto, como refere Carneiro (2012) e podemos observar na Figura 1, a atitude dos diversos atores face à mudança pode oscilar entre a resistência ativa e a aceitação com entusiasmo, tratando-se de um aspeto primordial no sucesso de qualquer inovação.

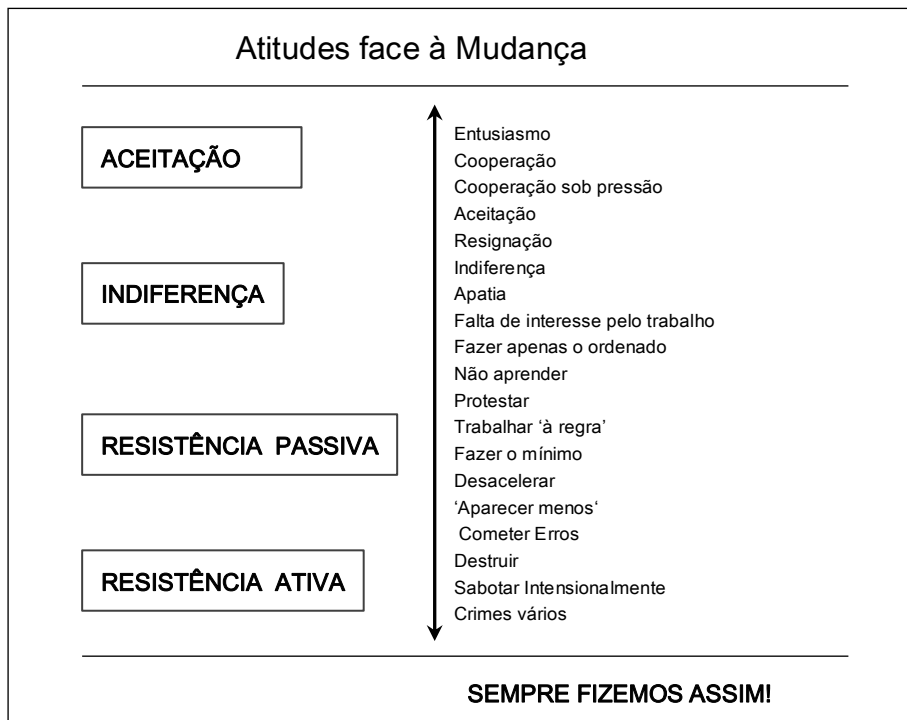


Figura 1 - *Atitudes face à mudança* (Carneiro, 2012)

Kotter (1996, 2002, citado por Carneiro, 2012), aponta oito erros e outros tantos passos que, se implementados, poderão fazer a diferença entre o sucesso e o insucesso da mudança organizacional – ver Quadro 1 –, que facilmente podemos transpor para as organizações educativas.

Quadro 1 - *Passos para o sucesso ou insucesso da mudança organizacional*

Erros graves na mudança organizacional (Kotter 1996, 2002)		Para o sucesso da mudança organizacional (Kotter 1996, 2002)	
Erro 1	Não ter urgência... "vai resolver-se"...	Passo 1	Ter urgência
Erro 2	Não criar uma coligação base para a mudança	Passo 2	Criar uma coligação base para a mudança – "Heterarquias" de mudança
Erro 3	Não partir de uma visão	Passo 3	Partir de uma visão
Erro 4	Não comunicar a visão	Passo 4	Comunicar a visão

Erros graves na mudança organizacional (Kotter 1996, 2002)		Para o sucesso da mudança organizacional (Kotter 1996, 2002)	
Erro 5	Apoiar mas não “empoderar” para a mudança	Passo 5	Apoiar efetivamente as ações e “empoderar” os agentes de mudança
Erro 6	Não obter ganhos de curto prazo	Passo 6	Obter ganhos de curto prazo
Erro 7	Desmobilizar e perder o <i>momentum</i> (ímpeto)	Passo 7	Celebrar e manter o <i>momentum</i> (ímpeto)
Erro 8	Não cristalizar novas práticas/comportamentos na cultura	Passo 8	Cristalizar novas práticas/comportamentos na cultura

Fonte: Kotter (1996, 2002, citado por Carneiro, 2012)

No que se refere à mudança em contexto educativo, Bolívar (2012) defende que a inovação se sustenta no equilíbrio entre as pressões externas, a exigência de qualidade e de resultados que a comunidade faz à escola, por um lado, e a autonomia desta, onde se pode jogar a diferença quanto ao sucesso das mudanças.

Apona assim como um dos fatores que dificultam essa mesma inovação a falta dessa autonomia e a excessiva intervenção central e externa que impõem reformas, muitas vezes sujeitas ao insucesso pelo pouco envolvimento dos vários atores e da própria escola, enquanto organização.

Nesta sequência, Fullan (2007, p. 18) aponta para uma reforma de três níveis: i) o que tem que acontecer na escola, local e comunidade; ii) ao nível do distrito; iii) a nível estadual ou nacional. Os vários níveis podem influenciar a mudança nas organizações educativas, nomeadamente o poder da administração regional, no caso português, pelo que merece especial atenção o facto de que, se em alguns casos a liderança “regional” não estiver interessada na inovação ou em determinada mudança, pouco se poderá fazer para que ela se inicie e tome lugar na escola.

Como os alunos aprendem melhor o que lhes é significativo, as organizações escolares aderem melhor a reformas também elas significativas, ou seja, sentidas como importantes e essenciais. Por outro lado Bolívar (2012, p.127) aponta como fator impulsionador essa mesma significância, esse envolvimento das

equipas educativas, levando a que as escolas funcionem “como comunidades de aprendizagem profissional”. No entanto, também refere que a articulação nas escolas, em termos pedagógicos, é claramente débil o que pode dificultar a inovação pretendida e esperada. Há pois que investir nela.

Segundo Bolívar (2012, p.126), a escola também deve funcionar “como projetos de ação conjunta e isto requer uma liderança pedagógica firme”. Assim, se aponta também a liderança, como fator impulsionador do desempenho inovador das organizações educativas. O autor identifica claramente alguns fatores impulsionadores da inovação nas escolas, mas salvaguarda uma série de condições que fazem dessas “oportunidades” eventuais “ameaças” a essa mesma inovação.

Encontramos alguns pontos comuns no que se refere a fatores impulsionadores da inovação, no pensamento de Perrenoud (2002), tais como, a partilha, a cooperação de métodos e pedagogias, a importância da existência de redes, o perfil da liderança...

Algumas coincidências também na questão dos fatores que dificultam essa inovação, tais como a individualidade (articulação débil, em Bolívar), temporalidades diferentes entre o político e os outros participantes e o poder institucional.

Se quiséssemos encontrar um fio condutor, podemos referir que a principal oportunidade à inovação será o trabalho colaborativo e a partilha; como ameaça a essa inovação, a falta de autonomia manifestada pela “excessiva” centralidade de poder na educação. Bolívar (2012) salienta que o não cumprimento de um dos fatores impulsionadores pode dificultar a concretização do objetivo essencial: a melhoria dos resultados.

Ainda neste capítulo e sobre os elementos para uma mudança bem-sucedida e a sua interdependência, Fullan (2007) aponta um conjunto de estratégias práticas e dez ideias-chave para alcançar maior sucesso, em larga escala, não sem antes se socorrer de uma metáfora de Hargreaves e Fink (2006) dizendo que as listas deste tipo são uma refeição, não um menu.

Torna-se assim necessário utilizar os dez tópicos e não quaisquer seis ou sete, sob pena de termos uma refeição incompleta. Temos então: (1) Definir bem o problema/lacuna assim como o objetivo principal a alcançar; (2) Atender

inicialmente aos três princípios básicos; (3) Conduzir-se pelo respeito e pela dignidade das pessoas; (4) Certificar-se que as melhores pessoas estão a trabalhar no problema; (5) Reconhecer que todas as estratégias de sucesso são de ordem social e baseadas na ação orientada para a mudança; (6) Supor que a falta de capacidade é o problema inicial e, então, trabalhar de forma contínua; (7) Manter o curso através da continuidade da direção certa, através de uma boa liderança; (8) Por em prática estratégias de responsabilização interna ligadas à prestação de contas externa (accountability); (9) Estabelecer condições para a evolução da pressão positiva; (10) Usar as anteriores nove estratégias para construir a confiança pública.

A inovação e a capacidade de inovação (innovativeness)

Fullan (2007, p.65) diz haver duas maneiras básicas de olhar para a reforma em educação. A primeira é analisar e traçar inovações específicas para ver como elas se desenrolam e determinar quais os fatores que estão associados ao seu sucesso. É a chamada “*innovation-focused approach*”. A segunda forma é transformar a questão que temos em mente e perguntar como desenvolveremos a capacidade inovadora das organizações e sistemas. Isto para que se articule com uma estratégia de melhoria contínua. Será a chamada “*capacity-building focus*”.

Surge-nos assim uma das questões que consideramos essenciais para esta reflexão, até porque se intrica com as questões da sustentabilidade da inovação, que é, no pensamento de Fullan (2007), a diferença entre inovação e capacidade de inovação, sendo que este autor assume a ideia de que a mudança pode ocorrer ou não, mas a nível individual. Ora, essa perspectiva deverá ter reflexos óbvios na forma como encaramos a mudança e de como a conduzimos nas nossas escolas. Para Fullan (2007, p. 20), o ponto crucial da mudança é a forma como as pessoas a percebem, permitindo-lhes lidar com ela.

Verifica-se, com efeito, uma certa distância entre a inovação e capacidade de inovação, o que para Fullan (2007) será *innovativeness*. Se inovação se poder identificar mediante o conhecimento do programa de mudança seja ele nacional (macro) ou local (micro), como por exemplo o Plano Tecnológico da Educação ou

um Plano de Melhoria de Escola, respetivamente, a segunda, *“involves the capacities of an organization to engage in continuous improvement”* (Fullan, 2007, p. 11), pela sua natureza complexa e exigente, nem sempre se reconhece com a mesma facilidade.

Será, pois, com esta dimensão que se lida principalmente nas nossas escolas, ou seja, com a efetiva prática da mudança e da inovação por parte de cada um dos docentes enquanto indivíduo. É aliás, uma questão central no pensamento de Fullan (2007, p.39) quando afirma que “é a nível individual que a mudança pode ou não ocorrer”, embora também reconheça que as mudanças organizacionais são igualmente necessárias para estimular e sustentar essa mudança.

É primeiro a nível individual e depois organizacional, que têm lugar a ansiedade e tensão inscritas no processo de mudança, como aliás referimos a propósito dos dilemas e desconforto vividos pelo professor, neste processo. Por outro lado, a partilha e a colaboração entre professores é fundamento e ferramenta poderosa, não só da atenuação dessas mesmas tensões, como também da disseminação da própria inovação, processo também ele essencial à sua sustentabilidade.

INEVITABILIDADE OU ESTRATÉGIA

A questão da inevitabilidade

Se é verdade que a ideia de mudança está presente no espírito humano desde sempre, por estar intimamente ligada à necessidade de explorar novos horizontes, também o é que, da interação recíproca do Homem com o seu contexto, resultaram sempre patamares diferentes de evolução humana.

A investigação trouxe estas premissas para o conhecimento das organizações em geral e mais recentemente para as organizações educativas em particular.

Fullan (2007) refere que, sendo a mudança um fenómeno natural e inevitável, raramente é percecionada e alvo de reflexão, quer por quem a experiencia quer quando observamos outros a viver processos de mudança. Ora,

para Fullan (2007, p. 20), o ponto crucial da mudança é a forma como as pessoas a percebem permitindo-lhes lidar com ela.

Se o propósito moral e o conhecimento são as duas principais forças de mudança, que levam ao seu sucesso, também é verdade que há uma diferença entre a mudança voluntária e a imposta, sabendo que toda ela envolverá situações de perda, ansiedade e luta (Marris, 1975, citado por Fullan, 2007, p.21).

Sobre o “interior”, se quisermos, sobre o cerne do processo de mudança, Fullan (2007, p. 41) cita uma frase de Deutschman (2005) “*Would you rather change or die?*” que em sentido figurado nos dá esta ideia de necessidade premente de mudança e de como ela deve ser interior a cada indivíduo.

Para ilustrar a dificuldade inerente a este processo interior de mudança, Fullan (2007, p.42) fala em mistérios da mudança. O “mistério”² será se a necessidade de mudança toca as emoções. Como diz Kotter, citado por Fullan (2007, p.42), “A mudança de comportamento acontece principalmente por falar aos sentimentos das pessoas.”

A tipologia de reformas de Perrenoud e as estratégias de melhoria de Bolívar

Tentaremos agora um exercício entre esta ideia de Perrenoud (2002), a dos três tipos de reformas, e a ideia das estratégias de melhoria para a mudança organizacional, de Bolívar (2012).

Quando Perrenoud (2002) descreve o que entende por reformas estruturais em que, muitas vezes, não são chamadas a participar quaisquer mudanças nas práticas educativas, poderíamos articular com uma estratégia tática, segundo Bolívar (2012), em que se visa um problema pedagógico ou mais organizativo, muito específico, causando o menor incômodo aos intervenientes.

Contudo, este tipo de reformas e esta estratégia poderão causar mais problemas nas organizações do que inicialmente poderíamos supor, principalmente no que se refere ao clima e ao abalo na estrutura e identidade da organização

² Palavra nossa por identificação com o subtítulo do autor “The mysteries of change”

educativa, levando a efeitos sistêmicos nos resultados escolares, nas práticas, no empenho e no envolvimento dos atores. Como refere Perrenoud (2002), as mudanças devem ser claras, planificadas, envolvendo os profissionais e as escolas, permitindo tempo aos atores para se organizarem, nomeadamente às equipas pedagógicas, antes de lhes pedir contas.

Podemos trazer à discussão a problemática da reorganização da rede escolar e a constituição de mega-agrupamentos, com a desestabilização de equipas e dinâmicas no terreno, muito cimentadas, com resultados alcançados, alguns casos de boas práticas e que, mesmo não estando em causa a mudança de práticas pedagógicas, elas estarão certamente ao alcance dos efeitos potencialmente negativos da reforma estrutural ou da mudança estratégica em causa, devendo merecer especial cuidado.

No que se refere às reformas, a que Perrenoud (2002) chama de Currículo, os professores só modificarão o seu ensino se partilharem das visões dos novos programas ou das alterações curriculares levadas a cabo. Ora tal partilha de visão, tal identificação com a mudança, implicam esforços de formação, de discussão, de debate, de partilha de experiências, entre docentes.

Veríamos aqui envolvidas respostas, referidas por Bolívar, como mais estratégicas e/ou de construção de capacidades. As primeiras, em resultado de um diagnóstico e de um plano de intervenção, por exemplo o plano de formação da organização educativa baseado no levantamento das necessidades de formação dos docentes. As segundas, como a construção de capacidades coletivas e de cooperação, por forma a avançar na reforma com base não só no seu desafio inicial mas também no seu acompanhamento interno por parte das diferentes estruturas pedagógicas.

Por último, a questão das reformas pedagógicas em que residem duas questões fundamentais para o sucesso de qualquer organização educativa e da melhoria sustentada dos resultados escolares dos alunos: o clima da organização educativa e o papel da liderança no seu sucesso. Neste capítulo das reformas pedagógicas, vemos a oportunidade e necessidade suficientes para todas as estratégias de melhoria preconizadas por Bolívar (2012): táticas, estratégicas e de construção de capacidades.

Na nossa opinião, as estratégias de melhoria que permitem resolver problemas muito específicos, muito delimitados no tempo (táticas), dão à organização não só a confiança na sua própria capacidade de melhoria mas também lhe permitem debelar os problemas que, embora limitados, causam constrangimentos à ação educativa. Esta estratégia pode muito bem ser a mais utilizada em mecanismos de monitorização e autoavaliação contínua da escola.

As estratégias, com caráter eminentemente estratégico, fazem dos pequenos sucessos das primeiras, a chave para o sucesso de planos de ação a médio/longo prazo. Denotam a visão da organização e unem os intervenientes no caminho a seguir. Congregam esforços e vontades em torno de objetivos comuns. Podem mesmo fazer diferença significativa no sucesso dos alunos, mais, no nosso entender, do que grandes projetos de combate ao insucesso, modelados e propostos exteriormente ou pela administração, com eventuais inadaptações ao contexto e à realidade local das escolas.

Essas mesmas escolas, que denotam capacidade neste tipo de estratégias e de reforma, são normalmente críticas e não aceitam qualquer medida exterior sem a analisar de forma muito coerente nomeadamente na sua adequabilidade ao seu contexto e realidade. Quando as adotam fazem com que a comunidade educativa, escola e comunidade em geral, as sintam como soluções para os problemas identificados ganhando a comunidade para o “desconforto” mas também para a “magia” da mudança. Perrenoud (2002, p. 38) sustenta que é fundamental “negociar as reformas ou as renovações com os atores para conseguir uma adesão em maior número” para que a mudança se concretize.

Para finalizar, abordaremos as estratégias que implicam a construção de capacidades dos atores educativos. Poderíamos referir que, segundo Bolívar (2012, p. 26), “a construção coletiva de capacidades para promover a aprendizagem dos alunos é um fator crítico”. Estas estratégias devem ser pensadas para assegurar não só os objetivos de sucesso dos alunos mas para lhes dar sustentabilidade, incorporando mecanismos de autoavaliação, inovação, informação, nomeadamente entre os grupos de pilotagem a que apela Perrenoud (2002) assim como a formação dos diversos atores (pais, docentes, alunos, pessoal não docente...) levando-os a

acreditar nas suas capacidades e promovendo o sentimento de pertença à organização.

Bolívar, sobre este assunto, faz alusão à construção de capacidades (capacity-building), que “nasce a partir da colaboração, focada na melhoria dos resultados dos estudantes, num processo de investigação partilhada sobre a prática” (Harris, citado por Bolívar, 2012:23), requerendo o trabalho conjunto e a partilha de responsabilidades, sendo necessário que as políticas educativas sejam flexíveis e adaptáveis aos diferentes contextos dos estabelecimentos de ensino para que a mudança seja viável e sustentável no tempo e no espaço. À semelhança de outros autores, apelida este trabalho conjunto e partilha de responsabilidade como liderança distribuída.

Mais do que tudo, o papel da liderança é o de levar os atores, todos os atores, da organização educativa a acreditar nas suas capacidades de intervenção e melhoria significativa da sua ação levando a escola a refletir e a agir como um todo.

Inclui-se nesta intervenção da liderança, o envolvimento da própria comunidade. Se esta compreender que tem uma escola capaz de produzir inovação, reforma e mudança, a pressão que exercerá sobre ela, para a alcançar, garantirá parte das necessidades de impulso inovador para o futuro e por essa via a sustentabilidade da inovação.

NOTAS FINAIS

Terminaremos esta breve incursão à temática da inovação, com a convicção que contribuímos para a discussão sobre as relações entre conceitos, tão intrinsecamente ligados, como a reforma, a mudança e a inovação, mas, acima de tudo, foi nossa preocupação—promover a reflexão sobre o facto de que, se por um lado, a mudança e a inovação são fenómenos naturais, inevitáveis pela própria ação humana, por outro, a perceção que as pessoas têm delas é um ponto crucial pois só assim lhes permite a intencionalidade na forma de lidar com as mesmas.

Essa perceção permitirá fazer a diferença entre a inevitabilidade e intencionalidade da mudança e o seu aproveitamento enquanto estratégia para

alcançar melhores resultados. No fundo, a diferença entre a implementação casuística das reformas e a sua sustentabilidade, algo que começa a surgir aos poucos como preocupação da investigação em educação.

Consideramos mesmo que uma das áreas em que se pode identificar um “filão” para a investigação em inovação educativa, são os estudos de casos, em que, aparentemente, se fez a diferença entre esta inevitabilidade e a estratégia assumida coletivamente para a melhoria sustentada de resultados.

Esta investigação não seria obviamente com o intuito de generalizar essas experiências mas sim de as dar a conhecer. Sabemos nós que para haver lugar a uma efetiva mudança, os atores devem assumi-la como uma necessidade sua, percebê-la e interiorizá-la, transformando-a em capacitação para a inovação. O grande desafio é o de levar os diversos atores da organização educativa, mas também a comunidade, a acreditar nas suas capacidades de intervenção e melhoria significativa da sua ação, levando a escola a refletir e a agir como um todo.

Se a ingerência de normativos ditados pela administração parecem poder pôr em causa este desígnio, como é o caso dos mecanismos de avaliação do desempenho, a consciencialização de todos os atores da natureza e das potencialidades da mudança e da inovação, permitirão ultrapassar esta dificuldade e fazer do trabalho colaborativo, da disseminação da inovação e do clima de escola, estratégias de sustentabilidade dessa mesma inovação.

Parece-nos necessário, contudo, que a administração possa também deixar espaço às organizações educativas para que, mais do que se submeterem à aparente inevitabilidade das reformas e mudanças ditadas superiormente, possam elas próprias desenvolver uma estratégia de melhoria sustentada, de inovação, com base numa determinada visão de escola.

As energias da administração seriam aproveitadas, de forma mais eficaz, segundo acreditamos, para a promoção da divulgação de boas práticas e para o acompanhamento de organizações que, por razões várias, se encontrassem em estágios menos desenvolvidos desta intencionalidade inovadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carneiro, R. (2012). *Liderança, Mudança e Motivação*. [Apostila do Programa de Formação Líderes Inovadores]. Lisboa: MEC/Microsoft Portugal.
- Fullan, M. (2006). *Changes Forces - Education in Motion*. [Apostila do Programa Partners in Learning International Workshop Series with de Michael Fullan]. Lisboa: www.michaelfullan.ca/Microsoft Portugal.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. London: Routledge.
- Gonçalves, S. & Oliveira, I. (2011). Mudança na práxis: Estudo de uma inovação pedagógica apoiada nas Tecnologias de Informação e Comunicação. In *EduSer – Revista de Educação*, Bragança, 3 (1), 3-18. Acesso em <http://hdl.handle.net/10198/5995>, janeiro, 2013.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação*. Porto: Edições Asa.
- Sebarroja, J. (2001). *A aventura de inovar- A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Teixeira, C. (2011). *Percepções sobre a liderança, clima escolar e participação docente numa escola secundária da Região Autónoma dos Açores*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. Acesso em <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/18252/1/Percep%C3%A7%C3%B5es%20sobre%20Lideran%C3%A7a,Clima%20Escolar,%20Participa%C3%A7%C3%A3o%20Docen.pdf>, em janeiro, 2013.

CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA AUTONOMIA E GOVERNANÇA

Maria Celi Vasconcelos¹

RESUMO

O estudo apresenta a pesquisa realizada sobre Conselhos Municipais de Educação (CMEs), cujo objetivo geral foi analisar o funcionamento, a organização e as atribuições desses órgãos colegiados, sediados nos sistemas municipais de ensino do Estado do Rio de Janeiro. A escolha dos CMEs pesquisados baseou-se na divisão político-administrativa do Estado, abrangendo a Região Serrana, a Região Metropolitana e a Região Centro-Sul Fluminense, dentre as quais foram tomados como objeto 12 CMEs criados e em funcionamento.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada a partir de entrevistas, questionários, observações sistematizadas e análise documental: Decretos/Leis de criação dos CMEs, Regimentos Internos; Atas das sessões plenárias e Proposições aprovadas. A partir dos resultados e das análises, pode-se concluir que os CMEs, embora apresentem ainda numerosos desafios a serem vencidos, constituem-se como instâncias basilares para os sistemas de ensino, nos quais é possível à integração da comunidade educacional com o poder público, buscando participação e autonomia no encaminhamento das políticas educacionais municipais. Além disso, os órgãos normativos da educação municipal no Brasil tem um papel fundamental que remete à governança dos sistemas de ensino, a partir das proposições emanadas desses colegiados, envolvendo as dimensões sociais e políticas da gestão pública. Nesse contexto, o CME precisa buscar e preservar a sua autonomia, a fim de garantir o alcance geral dos programas de governo para a educação local.

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Universidade Católica de Petrópolis - maria2.celi@gmail.com

Palavras-chave: conselhos de educação; municípios; autonomia; governança

ABSTRACT

The study presents a research on Municipal Councils of Education (CMEs), the general objective of which was to analyze the functioning, organization and duties of such regulatory agencies, based on the local school systems of Rio de Janeiro State. The selection of CMEs researched was based on political-administrative division of the State, covering the Serrana Region, the Metropolitan Region and the South-Center Fluminense, among which were taken as object 12 CMEs created and working.

This is a qualitative research developed through interviews, questionnaires, systematic observations and documental analysis: Decrees and Laws creating the CMEs, Bylaws; Minutes of plenary sessions and approved Propositions. From the results and analysis, we can conclude that the CMEs, although it still presents numerous challenges to overcome, constitute themselves as instances for basic education systems, in which it is possible to integrate the educational community and the public authorities, seeking participation and autonomy in municipal education policies. Moreover, the regulatory agencies of municipal education in Brazil has a key role which refers to governance of education systems, propositions emanating from these Councils, involving the social and political dimensions of public management. In this context the CME must seek and preserve their autonomy, to ensure the general scope of government programs for local education.

Keywords: councils of education; municipalities; autonomy; governance

INTRODUÇÃO

O estudo apresenta a pesquisa realizada sobre Conselhos Municipais de Educação (CMEs), sediados nos sistemas municipais de ensino do Estado do Rio de Janeiro, cujo objetivo geral foi analisar o funcionamento, a organização e as

atribuições desses órgãos colegiados, tendo em vista suas perspectivas e desafios para autonomia e governança.

A escolha dos CMEs pesquisados baseou-se na divisão político-administrativa do Estado, abrangendo a Região Serrana, a Região Metropolitana e a Região Centro-Sul Fluminense, dentre as quais foram tomados como objeto CMEs criados e em funcionamento, considerando que as realidades investigadas podem ser analisadas como exemplo do que ocorre em grande parte dos órgãos normativos dos municípios.

No que se refere aos procedimentos metodológicos trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada a partir de entrevistas, questionários, observações sistematizadas e análise documental, além da fonte mais recorrente, o Sistema de Informações sobre Conselhos Municipais de Educação (Sicme). Para tanto, também são utilizados dados quantitativos, especialmente, estatísticas, analisadas qualitativamente.

De acordo com os dados constantes do portal oficial do Ministério da Educação (MEC)², este é o sistema que fornece subsídios para caracterizar o perfil dos CMEs do país, “bem como para estudos e pesquisas no campo da gestão democrática e da formulação da política de educação básica”. Um dos objetivos do sistema seria apresentar dados que permitissem o aperfeiçoamento do processo de capacitação de conselheiros, com informações atualizadas sobre a organização e o funcionamento dos Conselhos.

A partir da Constituição Federal de 1988, e, mais intensamente, a partir da LDBEN nº 9.394/96, os CMEs são criados como órgãos consultivos, normativos, e/ou deliberativos. Contudo, não houve muita preocupação, por parte dos municípios de caracterizá-los como órgão de governo ou órgão de estado. O vazio deixado quanto a essa caracterização, bem como o exemplo recorrente dos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs), fez com que a maioria dos colegiados educacionais fosse criada e agisse como órgão de governo, submetido às constantes mudanças na gestão política dos municípios, o que, certamente,

² Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_jfilter&task=search&Itemid=%C2%A0164¶ms%5Bsearch_relevance%5D=sicme¶ms%5Btipobusca%5D=null¶ms%5Bsearch_method%5D=all

compromete a autonomia do colegiado, com os conselheiros atrelados aos interesses dos governantes municipais.

Diante desse contexto, o estudo em pauta pretende apresentar um panorama do funcionamento dos Conselhos Municipais de Educação no Estado do Rio de Janeiro, órgãos normativos da educação em âmbito local, a partir do levantamento estatístico realizado junto ao Sistema de Informações dos Conselhos Municipais de Educação (Sicme), complementado, nas análises procedidas, por dados obtidos por meio da verificação de funcionamento realizada *in loco* em alguns CMEs visitados.

Ao longo de nossa busca por informações sobre a criação, organização e atribuições dos CMEs nos sistemas municipais de ensino no Estado do Rio de Janeiro, o Sicme desempenhou um papel relevante, tendo em vista que o preenchimento do cadastro eletrônico é feito pelo presidente ou secretário-geral do CME, a partir de uma senha cadastrada, mediante a perspectiva de participação em programas de subsídios e auxílios que o MEC venha a disponibilizar para os CMEs.

Dessa forma, embora se tratem de dados oficiais registrados deliberadamente para serem lidos pelo órgão gestor central, tem a possibilidade de abranger um número expressivo de CMEs que outras pesquisas, realizadas com outros instrumentos, não alcançam, uma vez que muitos dos Conselhos fluminenses sequer aparecem nas páginas oficiais de suas municipalidades. Todavia, cabe ressaltar que as últimas informações disponíveis do Sicme referem-se ao ano de 2007, a partir de quando, não mais foram elaboradas as publicações com os dados alimentados no sistema por cada CME do país.

ATRIBUIÇÕES, COMPOSIÇÃO E FUNCIONAMENTO DOS CMES

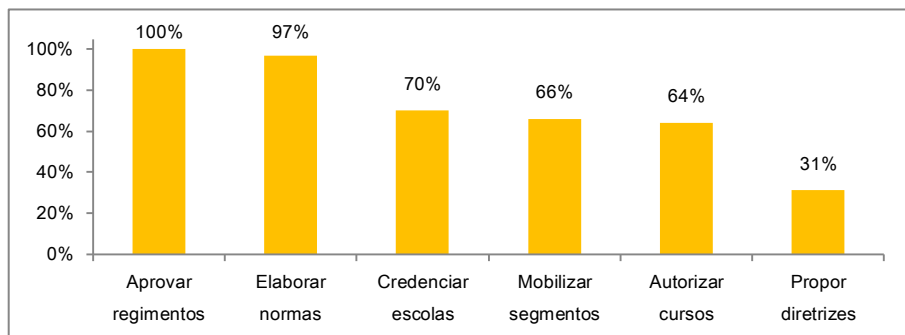
Embora todos os CMEs dos municípios do Estado do Rio de Janeiro possuam leis de criação de seus órgãos colegiados, nem todos funcionam regularmente, havendo oscilações quanto à efetividade de suas funções. Ao se investigar algumas dessas legislações, percebe-se que demonstram muita similaridade entre si, o que sugere uma matriz comum para sua elaboração. Todavia, nas elaboradas leis de criação de muitos CMEs, ressalta-se o fato de que

apresentam, majoritariamente, como principal finalidade desse órgão colegiado a coordenação/elaboração/participação na criação do Plano Municipal da Educação, assim como a determinação de diretrizes educacionais a serem seguidas pelo governo municipal, relativas à definição das prioridades educacionais do município e ao aproveitamento dos recursos destinados ao ensino. Além disso, quase todas se referem à promoção da universalização do ensino de qualidade no âmbito do município e a garantia de permanência dos alunos nas instituições, bem como a assistência à população no que se refere aos assuntos educacionais.

Também são aspectos mencionados, de forma recorrente, como atribuições dos CMEs, incumbências que vão desde sugerir medidas ao executivo e legislativo do município, às dotações orçamentárias específicas para a educação, como por exemplo, propor a execução de programas de atualização de professores e aprimoramento dos profissionais de educação; avaliar o ensino ministrado pela administração municipal e recomendar diretrizes para a sua expansão e aperfeiçoamento; autorizar o funcionamento de instituições privadas de educação infantil e supervisioná-las periodicamente, assim como determinar o seu fechamento quando do não cumprimento da legislação em vigor; assessorar a administração municipal da educação; e deliberar sobre assuntos educacionais submetidos ao CME pela Secretaria Municipal de Educação, ou por meio dela.

Com um elenco tão complexo de atribuições descritas nas leis de criação, a realidade demonstra condições bem mais modestas de atuação do órgão normativo, que, na melhor das hipóteses, apoia o executivo municipal em sua condução das políticas educacionais do município, participando das decisões por meio de discussões levadas ao colegiado.

De acordo com nosso outro estudo (Vasconcelos, Peixoto & Vidal, p. 2012), como demonstra a Figura 1, a seguir, sobre as atribuições dos CMEs no Estado do Rio de Janeiro, cadastrados no Sicme, verifica-se o caráter burocrático desse órgão colegiado, no qual se observa que aprovar regimentos, elaborar normas e credenciar escolas são as principais atribuições de fato executadas, chamando atenção para a ausência de atividades de planejamento de políticas públicas educacionais. Observa-se, também, a baixa porcentagem de mobilização de segmentos, o que proporcionaria maior democratização do órgão.



Fonte: Sicme 2007 – MEC

Figura 1 - Atribuições dos CMES por frequência de apresentação no Estado do Rio de Janeiro

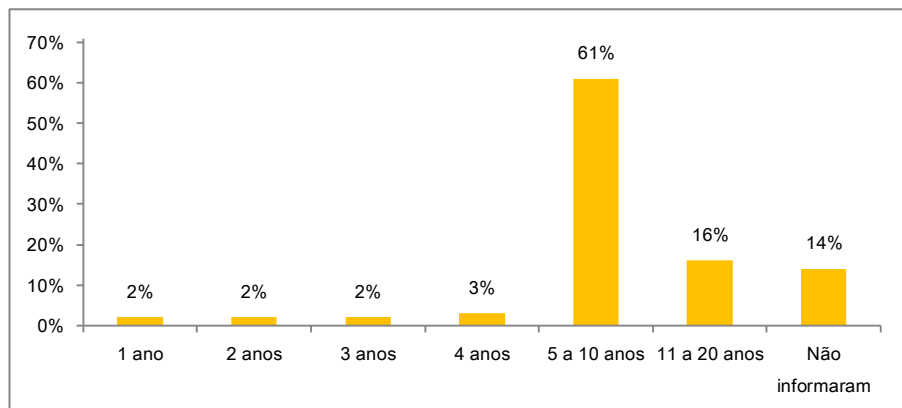
Para realizar as atribuições descritas em suas leis de criação e, muitas vezes, ratificadas em seus regimentos internos, as funções atribuídas aos CMES, em sua grande maioria, são, deliberativa, consultiva, normativa, fiscalizadora, propositiva e mobilizadora.

Segundo os dados estatísticos do Sicme, relativos a 2007, dos 61 CMES do Estado do Rio de Janeiro que responderam ao cadastro, 82% do total de CMES tem função consultiva, deliberativa e normativa, correspondendo a 50 municípios; 79% tem função fiscalizadora, correspondendo a 48 municípios; 49% tem função propositiva, correspondendo a 30 municípios. Além dessas, são citadas outras funções com os seguintes percentuais de frequência: 43% tem função mobilizadora, correspondendo a 26 municípios, e ainda 34% sinalizam a existência de “outras” funções, totalizando 21 municípios.

Nota-se que os CMES que exercem a função consultiva são os de maior percentual, bem como os CMES com funções deliberativas, normativas e fiscalizadoras, sendo as três primeiras, as mais frequentes nos CMES do Estado do Rio de Janeiro. As funções propositiva e mobilizadora, e aquelas descritas como “outras” funções, são as que apresentam um percentual relativamente pequeno.

No que diz respeito ao surgimento dos CMES no Estado do Rio de Janeiro, pode-se afirmar que, grande parte, foi instituída logo após a Lei nº 9.394/96, pois, muito embora a Lei não faça menção ao colegiado e suas atribuições, o que provocou a sua criação foi à possibilidade de normatizar a educação local, a partir

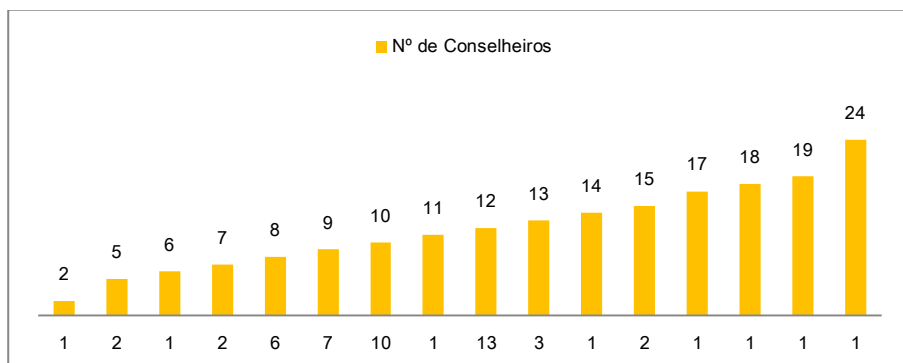
da definição do município como um sistema autônomo de educação. Porém, assim como em outros municípios do Brasil, 16% dos municípios fluminenses já tinham constituídos os Conselhos Educacionais. A Figura 2 apresenta o tempo de funcionamento dos CMEs no Estado do Rio de Janeiro, tomando como referência de datação o Sicme de 2007.



Fonte: Sicme 2007 – MEC

Figura 2 - Tempo de funcionamento dos CMEs no Estado do Rio de Janeiro

No que se refere ao número de conselheiros que compõem os colegiados normativos no Estado do Rio de Janeiro, verifica-se uma variação entre 2 e 24 membros, conforme demonstrado na Figura 3, a seguir, o que leva a reflexão de como um órgão colegiado pode funcionar com apenas dois conselheiros para realizar as atribuições indicadas.



Fonte: Sicme 2007 – MEC.

Figura 3 - Número de conselheiros por composição nos CMEs do Estado do Rio de Janeiro

Quanto à composição, os CMEs deveriam ser integrados por pessoas de “reconhecido espírito público e competência na área da educação no município”, como estabelece a maioria das leis de criação consultadas. Cury (2006: 42) vai mais longe, afirmando que “a função de conselheiro implica ser um intelectual da legislação da educação escolar para, em sua aplicação ponderada, garantir um direito da cidadania”. Nos municípios do Rio de Janeiro, o que se vê mais frequentemente, são membros nomeados pelo prefeito municipal, de sua livre escolha, e, muitas vezes, indicados pelo secretário de Educação³, cujos critérios de seleção nem sempre estão de acordo com o que estabelece a lei de criação do CME.

Não obstante as inúmeras discussões no âmbito dos fóruns que reúnem CMEs, entre eles a União Nacional de Conselhos Municipais de Educação (Uncme), a respeito de como deve ser composto um colegiado de educação no âmbito dos municípios, torna-se fundamental que cada localidade encontre entre suas instituições representativas de maiorias e minorias, aquelas que deveriam estar presentes no CME, a fim de buscar um efetivo papel democrático e participativo deste colegiado, na normatização das políticas educacionais.

Um exemplo dessa forma de organizar a representação no CME, considerando as diversas modalidades da educação municipal, são os municípios

³Excetuam-se os conselheiros indicados para as representações classistas.

onde há comunidades indígenas ou outros assentamentos que possuam crianças e jovens, que tais segmentos estejam representados no CME, a fim de que, entre outros aspectos, sejam garantidas, no planejamento da educação municipal, as demandas educativas de atendimento a essas minorias.

No entanto, a observação e a análise do funcionamento dos CMEs pesquisados *in loco*, demonstram que não há um modelo estabelecido dessa composição que possa pretender garantir participação ampliada da sociedade, pois alguns colegiados que são compostos de membros oriundos exclusivamente dos segmentos educacionais encontram as mesmas dificuldades ou tiveram tantas experiências bem sucedidas, como aqueles que têm a participação de membros representantes de outros setores da sociedade.

Na composição de grande parte dos CMEs pesquisados, notadamente, constata-se que são contemplados com representantes no colegiado, a Secretaria Municipal de Educação (Poder Executivo); os estabelecimentos de ensino privado do município; os professores públicos; ONGs e, por vezes, pais de alunos. Além dessas representações, observa-se em alguns colegiados representantes da Câmara Municipal (Poder Legislativo) e do Juizado da Infância e da Juventude (Poder Judiciário). Ainda são mencionados nos Regimentos de CMEs pesquisados, com menor frequência, os sindicatos de professores; as universidades ou faculdades locais; e os órgãos estaduais de educação lotados no município.

Com relação à representação da Câmara Municipal que, na maioria das vezes, é feita por um vereador, apesar de muitas críticas relativas à interferência do legislativo no executivo municipal, há aspectos que podem ser identificados como positivos nessa articulação, pois aproxima os poderes locais e pode vir a transformar os pleitos educacionais em projetos de lei a serem apreciados pela Câmara Municipal, agilizando-se processos que, sem essa interlocução, demonstram-se muito mais morosos e, às vezes, politicamente inviáveis. Já a representação do Juizado da Infância e da Juventude, permite a articulação entre o CME e os Conselhos de Infância e Juventude, bem como com os Conselhos Tutelares, viabilizando ações conjuntas pensadas no espaço do colegiado de educação, cuja abrangência integraria os poderes públicos municipais, vencendo a fragmentação constantemente observada entre essas instâncias.

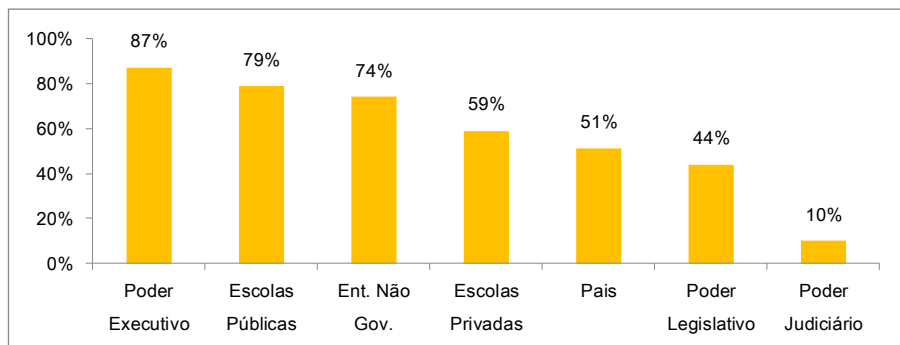
Além das representações já descritas, os CMEs têm boa parte de seus membros indicados por livre escolha do prefeito ou, ainda, eleitos pela comunidade. Sem dúvida, a possibilidade de a comunidade educacional eleger parte dos membros no seu CME é um imenso avanço em direção à consolidação da participação democrática e da autonomia, entretanto, poucos governantes abrem mão da prerrogativa de indicar os membros do CME.

Em grande parte dos CMEs do Estado do Rio de Janeiro, a cada membro efetivo, normalmente, corresponde um suplente que tem, ou não, participação na rotina do CME, dependendo de como essa atuação está descrita no Regimento Interno do CME.

Ainda no que diz respeito à representatividade social presente nos órgãos colegiados dos municípios do Estado do Rio de Janeiro, a análise dos dados constantes no Sicme, referentes à composição dos CMEs, mostra que 31 CMEs possuem a representação de pais equivalendo a 51%; 36 CMEs, ou 59%, possuem representantes das escolas privadas; 48 CMEs, ou 79%, tem representantes das escolas públicas; e 45 CMEs, ou 74%, tem membros representantes de organizações não governamentais. Os poderes públicos estão representados na seguinte frequência: 53 CMEs, ou 87%, possuem representantes do poder executivo, 27 CMEs, ou 44%, possuem representantes do poder legislativo e 6 CMEs, ou 10%, tem representantes do poder judiciário, depreendendo-se que o número de representantes do poder executivo é significativamente maior que os demais.

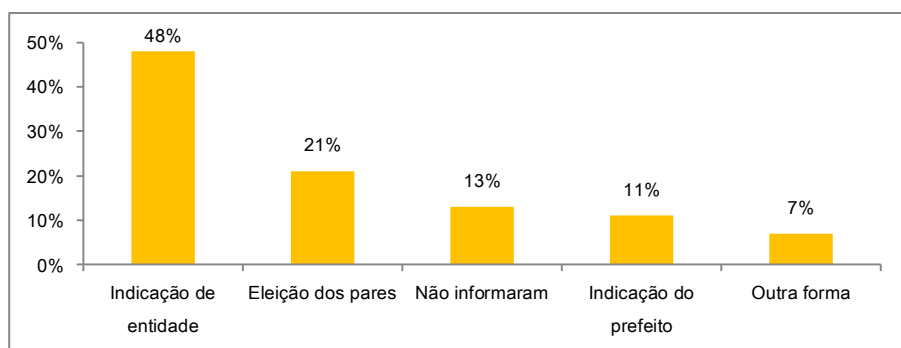
Nos 61 CMEs cadastrados no Estado do Rio de Janeiro percebem-se, ainda, diferentes formas para a composição do órgão colegiado do município. Segundo os dados do Sicme, a indicação feita pelas entidades de classe aparece em 48% dos CMEs, correspondendo a 29 municípios; a indicação política feita pelo prefeito aparece em 11% dos CMEs, correspondendo a 7 municípios; e a eleição realizada pelos pares aparece em 21% dos CMEs, correspondendo a 13 municípios. Além dessas, 7% dos CMEs possuem outras formas de escolha de representantes e 13% não informaram. Nota-se que a forma de composição dos CMEs por meio da indicação de representantes pelas entidades situadas no município é a mais recorrente entre os colegiados cadastrados.

Nesse sentido, constata-se que no Estado do Rio de Janeiro, conforme apresenta a Figura 4, a maior representação é do poder executivo, o que confirma o atrelamento dos Conselhos à esfera de governo. Além disso, a Figura 5 reafirma a indicação das entidades como a forma majoritária de composição dos CMEs, embora existam percentuais significativos relativos a outras formas de composição, entre elas a eleição pelos pares.



Fonte: Sicme 2007 – MEC.

Figura 4 - Representações nos CMEs do Estado do Rio de Janeiro



Fonte: Sicme – MEC.

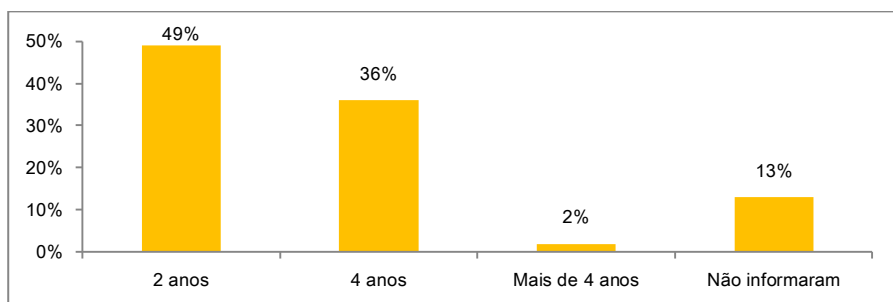
Figura 5 - Forma de escolha dos membros dos CMEs no Estado do Rio de Janeiro

Como se pode observar, a maioria dos municípios adota a indicação das entidades como forma de escolha de seus representantes, porém segundo as informações do Sicme e as observações realizadas, tem aumentado o índice de escolha por eleição direta dos pares para os CMEs, com os representantes do

segmento dos professores, em algumas localidades, sendo eleitos em pleito realizado nas escolas com participação, inclusive, de pais e alunos.

Na observação da composição dos colegiados fluminenses, outra consideração que se pode fazer é em relação à diversidade demonstrada no grupo de conselheiros, o que deveria contribuir como um elemento de integração, mas o que se constata, em alguns municípios, é que esse se torna um fator de confronto de interesses, fazendo com que alguns conselheiros, cujas posições costumam ser divergentes do discurso instituído, sejam alijados das discussões ou decisões tomadas.

De acordo com os dados do Sicme, na maioria dos CMEs do Estado do Rio de Janeiro, os conselheiros exercem mandatos que podem variar de dois a quatro anos, apesar de haver casos registrados na observação in loco, de mandatos de um ano, bem como de reconduções ilimitadas, seguindo, muitas vezes, o exemplo do CEE. Conforme se pode verificar na Figura 6, quanto à duração dos mandatos dos conselheiros, em 49% dos CMEs os mandatos têm a duração de 2 anos, correspondendo a 24 municípios e em 36% os mandatos têm a duração de 4 anos, correspondendo a 22 municípios.



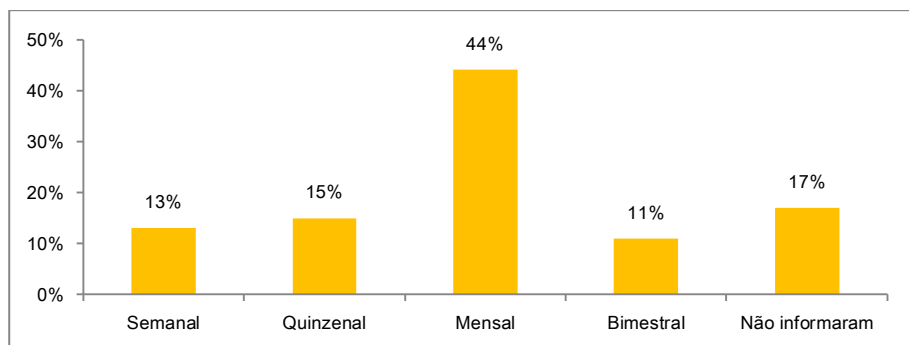
Fonte: Sicme 2007 – MEC.

Figura 6 - Duração dos mandatos dos conselheiros nos CMEs do Estado do Rio de Janeiro

Em relação às condições de renovação e recondução dos mandatos dos conselheiros, em 74% dos CMEs, que correspondem a 45 municípios, percebe-se que é mantida a paridade no processo de renovação do CME, conforme as regras do regimento interno de cada colegiado, sendo que em 85% dos CMEs, ou seja, em

52 municípios, é permitida a recondução do mandato dos conselheiros. Todavia o número de vezes em que é permitida a recondução dos mandatos varia entre 1, 2, 3 ou mais vezes: 57% dos CMEs somente permitem a recondução 1 vez, correspondendo a 35 municípios; 7% dos CMEs permitem a recondução 2 vezes, correspondendo a 4 municípios; e 5% permitem a recondução por mais de 3 vezes, correspondendo a 3 municípios. Além disso, no que se refere à forma de renovação do CMEs, 41% dos colegiados, correspondendo a 25 municípios, adotam o princípio da não coincidência do término dos mandatos dos conselheiros, renovando-se parcialmente os membros a cada período; e 31% dos colegiados, correspondendo a 19 municípios, adotam a renovação total do CME, com todos os mandatos dos conselheiros terminando no mesmo período.

A maior parte dos CMEs no Estado do Rio de Janeiro tem reuniões mensais, mas verifica-se a ocorrência de reuniões bimestrais, semanais e quinzenais. Quanto à periodicidade de reuniões nos 61 CMEs do Estado do Rio de Janeiro cadastrados no Sicme, os seguintes índices são demonstrados no Gráfico 7: 13% ou 8 CMEs realizam reuniões semanais; 15% ou 9 CMEs realizam reuniões quinzenais; 44% ou 27 CMEs realizam reuniões mensais; e 11% ou 7 CMEs realizam reuniões bimestrais (Figura 7).



Fonte: Sicme 2007 – MEC

Figura 7 - Periodicidade das reuniões ordinárias dos CMEs do Estado do Rio de Janeiro

Da mesma forma que as funções, atribuições, composição e periodicidade das reuniões do CME devem estar previstas na lei de criação destes órgãos, nela

também deve ser mencionada a dotação orçamentária para o funcionamento do CME, ou mesmo caracterizá-lo como órgão com orçamento próprio. A questão orçamentária é fundamental, pois quando os CMEs não possuem seu próprio orçamento, tornam-se integralmente dependentes da disponibilidade orçamentária das Secretarias Municipais de Educação, enfrentando os mesmos trâmites burocráticos que qualquer outra destinação de recursos, o que dificulta ações necessárias, ou qualquer iniciativa, desde capacitação de pessoal, contratação destes e de serviços, até os recursos mínimos necessários para a realização das sessões ordinárias.

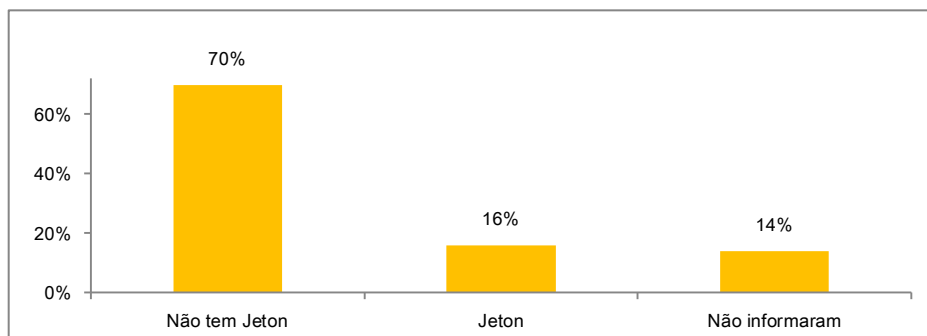
Além disso, a frequência ao CME costuma ser estabelecida na lei de criação do órgão, como um “serviço relevante”, portanto, devendo ser priorizada sobre as outras atividades exercidas pelos conselheiros. No entanto, na prática nem sempre funciona nessa perspectiva, tornando-se importante a nomeação de suplentes para suprir as eventuais ausências dos titulares, o que, por vezes, não soluciona o problema do *quorum* reduzido nas reuniões do colegiado. Tal problemática também está relacionada ao apoio financeiro recebido pelos conselheiros. Em alguns casos, a exemplo do CEE, os conselheiros municipais recebem gratificação de participação nas sessões por meio de *jeton*⁴. Apesar de este procedimento estimular a frequência e dedicação ao CME, por outro lado, a sua implantação corre o risco de tornar a função de conselheiro um vínculo empregatício, usado politicamente pelos governantes.

Nos CMEs do Estado do Rio de Janeiro verifica-se, segundo os dados dos municípios cadastrados no Sicme, que 70% dos conselheiros não recebem *jeton*. Esta é uma questão muito polêmica, porque, se por um lado, o *jeton* pode favorecer a criação de um “cabide de empregos”, com a indicação de pessoas não preparadas, por outro lado, a falta de apoio financeiro pode denotar uma desvalorização da função do conselheiro.

No entanto, constata-se que a maioria dos CMEs dos municípios do Estado do Rio de Janeiro, não remuneram, por meio de *jeton* ou pró-labore, os conselheiros pela participação nas reuniões do colegiado, diferenciando-se dos

⁴Palavra de origem francesa que significa gratificação por participação em reuniões.

CEEs, nos quais essa prática é constante. Segundo os dados do Sicme, 70% ou 43 CMEs não concedem apoio financeiro aos seus conselheiros e, somente, 16% ou 10 CMEs oferecem por meio de jeton remuneração por participação nas reuniões do colegiado. A Figura 8, apresenta esses dados.



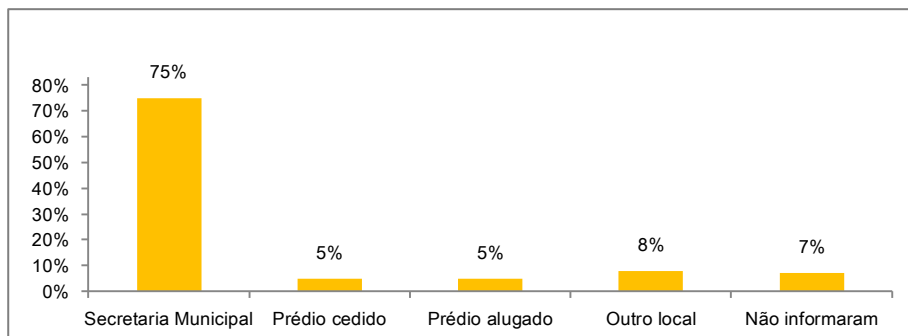
Fonte: Sicme 2007 – MEC

Figura 8 - Apoio financeiro para conselheiros dos CMEs do Estado do Rio de Janeiro

Com relação ao local de funcionamento, é possível constatar que grande parte dos CMEs no Estado do Rio de Janeiro estão localizados nas Secretarias de Educação dos municípios. Tal fato remete a constatação da falta de autonomia dos CMEs. Ter uma sede própria é muito raro entre os CMEs e muitos padecem por não ter nem mesmo um lugar apropriado para as reuniões, resumindo-se a uma "prateleira" de uma sala com outras funções.

As condições materiais dos CMEs também não diferem significativamente, desde as instalações até os equipamentos disponíveis. Com relação ao local de funcionamento dos CMEs, 75% ou 46 CMEs não possuem sede própria e as reuniões acontecem na Secretaria Municipal de Educação; outros 5% ou 3 CMEs funcionam em prédios alugados; 5% ou 3 CMEs funcionam em prédios cedidos; e 8% ou 5 CMEs informam seu funcionamento em "outros locais". No que se refere à disponibilidade de equipamentos, 100% ou 61 dos CMEs possuem acesso à Internet. Entretanto, apenas 31% ou 19 CMEs possuem uma linha telefônica e os 51% dos CMEs não registram patrimônio próprio como fax, computador, impressora, etc.

A Figura 9 apresenta um panorama das circunstâncias descritas nos CMEs do Estado do Rio de Janeiro, de acordo com os dados apresentados no Sicme.



Fonte: Sicme 2007 – MEC

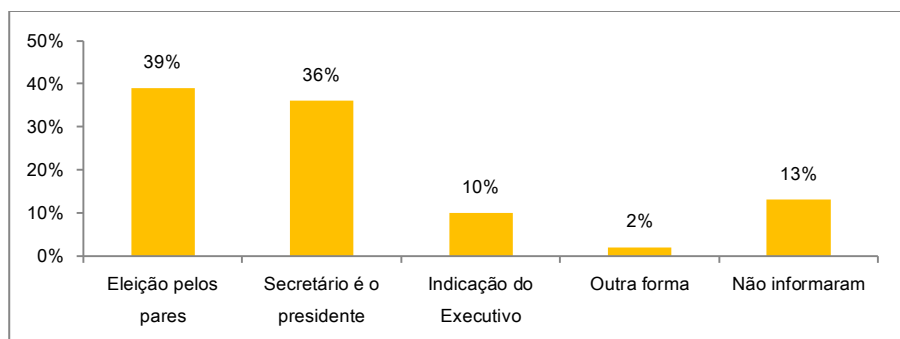
Figura 9 - Local de funcionamento dos CMEs do Estado do Rio de Janeiro

Em relação à presidência do CME, observa-se que há um movimento liderado pela Uncme, no sentido de que esta não seja exercida pelo secretário municipal de Educação e sim eleita por seus pares. Entre as inúmeras justificativas, é, sobretudo, a que se refere à autonomia e independência do CME, a que vai dar sustentação ao pleito de uma presidência diferenciada do gestor da educação municipal. Todavia, essa medida, aparentemente mais democrática, nem sempre é garantia de autonomia e muito menos de independência, pois, por vezes, são indicados correligionários e colaboradores muito próximos que atuam apenas como intermediários do executivo municipal. Ou ainda, observam-se casos em que, quando os presidentes são opositores do gestor municipal, o CME torna-se palco de constantes embates de natureza político-partidária que, embora não obstante a importância do debate político, distanciam o CME de suas funções precípuas. Vale ressaltar, também, experiências bem sucedidas que ocorreram em CMEs presididos pelo dirigente do órgão municipal da educação que consegue estabelecer neste espaço colegiado, fóruns de discussão e avaliação da gestão municipal que podem contribuir significativamente com o planejamento da educação no município.

Apesar das constantes recomendações da Uncme quanto à importância política do presidente do CME não ser o secretário de Educação do município, boa

parte dos CMEs dos municípios do Estado do Rio de Janeiro permanece com essa prática, totalizando 36% dos CMEs, ou seja, 22 municípios em que o secretário de Educação acumula a função de presidente do CME. Em 39% dos CMEs a presidência é exercida por meio de eleição pelos pares, correspondendo a 24 municípios respondentes ao Sicme; e, ainda, 10%, correspondendo a 6 municípios, cujo presidente é indicado pelo poder executivo municipal. Um município apontou “outra forma” para o preenchimento do cargo. Vale ressaltar que, dos 61 CMEs respondentes ao cadastro do Sicme, 77% estão filiados a Uncme, recebendo orientação e participando dos fóruns de discussão propostos por essa associação. Entretanto, esse percentual aumentou significativamente até o ano de 2011, tendo em vista o trabalho constante junto aos CMEs que a Uncme tem realizado neste Estado.

A Figura 10, a seguir, demonstra que de acordo com os dados informados pelos municípios cadastrados no Sicme, nos CMEs do Estado do Rio de Janeiro, já houve, desde 2007, um avanço surpreendente em relação à presidência dos CMEs, pois em 39% dos colegiados, o presidente é eleito pelos pares, em contraposição a 36% de CMEs, cujo presidente é o secretário de Educação do município. Contudo, ainda há um percentual expressivo de presidentes dos CMEs indicados, exclusivamente, pelo poder executivo.



Fonte: Sicme 2007 – MEC

Figura 10 - Formas de escolha dos presidentes dos CMEs no Estado do Rio de Janeiro

As atribuições e competências do presidente do CME devem estar descritas no Regimento Interno do mesmo e é, talvez, essa elaboração que pode vir a expressar as dimensões de autonomia, integração, governança e colaboração entre a presidência do CME e a Secretaria Municipal de Educação. Porém, as atribuições mais comumente presentes nos Regimentos Internos em relação à presidência dos CMEs envolvem aspectos cotidianos e, especialmente, técnicos, como dirigir o Conselho Municipal de Educação; convocar sessões ordinárias e extraordinárias e presidir às reuniões do órgão; aprovar a pauta da sessão plenária e a respectiva Ordem do Dia; designar os membros para compor as câmaras e comissões; distribuir trabalhos para as câmaras e comissões e para a secretaria-geral; propor ao colegiado reformas no Regimento Interno julgadas necessárias; solicitar os recursos necessários para o funcionamento do CME, especialmente pessoal e orçamento, e prestar contas da gestão financeira; comunicar às autoridades competentes as decisões do CME, bem como buscar o seu cumprimento; e “manter permanente articulação com a Secretaria Municipal de Educação”.

É interessante notar que, apesar da autonomia dos colegiados para elaborarem e aprovarem seu próprio Regimento Interno, como previsto na maioria das leis de criação dos CMEs, estes estatutos são muito semelhantes no Rio de Janeiro, parecendo ter um modelo único, observado em CMEs de norte a sul do Estado, excetuando-se, sem dúvida, alguns que contemplam, prioritariamente, a realidade local. A explicação para essa uniformidade talvez remeta, mais uma vez, a referência dos regimentos dos CEEs utilizados como documentos norteadores para a elaboração dos regimentos dos CMEs.

Percebe-se, ainda, uma formalidade e detalhamento nos Regimentos Internos dos CMEs que não condizem com o cotidiano dos colegiados e, notadamente, com as suas efetivas funções e proposições. As proposições constantes dos Regimentos Internos como instrumentos de normatização das decisões tomadas no colegiado do CMEs, são descritas como pareceres, deliberações, indicações e moções, o que demonstra, mais uma vez, referências copiadas dos CEEs. Além disso, nem sempre o CME utiliza as proposições descritas em seu Regimento Interno, e, há casos, em que o CME não é descrito em

sua natureza como deliberativo, mas apenas consultivo e, no entanto, consta em seu Regimento Interno, como atribuições, expedir proposições as deliberações.

Não obstante, ao tratar das funções, atribuições, composição e funcionamento dos CMEs, é importante ressaltar que a simples singularidade no Regimento Interno, ou a descrição nos documentos oficiais de medidas inovadoras, não garantem a sua execução e uma gestão democrática e participativa. Um CME requer uma estrutura mínima, não burocrática, em que estejam previstos novos papéis; uma equipe competente que possa oferecer assessoramento, orientação e apoio às instituições educacionais; pessoal qualificado para fazer a supervisão e avaliação das escolas do município, assegurando o padrão de qualidade; e, especialmente, conselheiros capazes de atuar em suas funções, levando em conta as perspectivas e os desafios para autonomia e governança deste órgão colegiado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da investigação realizada, pode-se concluir que os CMEs, embora apresentem ainda numerosos desafios a serem vencidos, constituem-se como instâncias basilares para os sistemas de ensino, nos quais é possível a integração da comunidade educacional com o poder público, buscando participação e autonomia no encaminhamento das políticas educacionais municipais. Além disso, os órgãos normativos da educação municipal no Brasil tem um papel fundamental que remete à governança dos sistemas de ensino, a partir das proposições emanadas desses colegiados, envolvendo as dimensões sociais e políticas da gestão pública. Nesse contexto o CME precisa buscar e preservar a sua autonomia, a fim de garantir o alcance geral dos programas de governo para a educação local.

Os resultados de nossa pesquisa, tanto com base nos índices estatísticos como na observação *in loco* de alguns colegiados, indicam que as atividades dos CMEs apresentam excesso de burocracia; falta de corpo técnico próprio; falta de periodicidade das reuniões; grande similaridade entre regimentos e leis de criação dos CMEs, – inclusive em nossa análise documental encontramos regimentos idênticos, com modificação apenas do nome do município e de seus conselheiros –, o que denota descompromisso com as peculiaridades locais; inexistência na maioria

dos municípios de apoio financeiro, não apenas de *jeton*, mas de forma mais ampla, como falta de sede própria, telefones, meio de transporte para Conselhos que tem caráter fiscalizador; atrelamento do funcionamento dos CMEs ao poder executivo, o que nos leva a concluir que a maioria dos CMEs pesquisados tem a sua autonomia comprometida, com suas pautas atreladas à Secretaria Municipal de Educação, sendo assim uma extensão da mesma.

Consideramos que os CMEs são fundamentais para o desenvolvimento de um sistema de ensino democrático e de qualidade, pois se configuram como os órgãos em que é possível a integração da comunidade com o poder público, porém, estes ainda não se consolidaram como órgãos de estado, estando, assim, sujeitos a governos e partidos políticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brasil, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988, Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Imprensa Nacional.
- Brasil, LDBEN (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Imprensa Nacional.
- Brasil, Ministério da Educação (2006 e 2007). Perfil dos Conselhos Municipais de Educação, Sicme, Brasília, Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação.
- Cury, C. R. J. (2006). Conselho de Educação: fundamentos e funções. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* (RBP AE), Porto Alegre, Anpae, v.22, n.1, jan./jun., pp. 41-66.
- Vasconcelos, M. C. C., Peixoto, L. F., & Vidal, P. F. E. (2012). Conselhos Municipais de Educação no Estado do Rio de Janeiro: uma análise comparativa a partir do Sicme. In B. B. R. Valle & M. C. C. Vasconcelos (Orgs.). *Conselhos Municipais de Educação: organização e atribuições nos sistemas de ensino do estado do Rio de Janeiro*, pp. 305-340, Rio de Janeiro: Quartet, Faperj.

INSTITUCIONALIZAÇÃO DE PROPOSTAS CONSTRUÍDAS LOCALMENTE: ANÁLISE DE POLÍTICAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO, RIO GRANDE DO SUL, BRASIL

Flavia Werle¹

RESUMO

Este *paper* discute políticas municipais voltadas para a qualidade da educação básica, avaliação em larga escala e superação da defasagem² idade série em escolas de ensino fundamental. Como metodologia, retoma várias pesquisas que enfocam políticas educacionais implementadas em redes municipais rio-grandenses, caracterizando-se, portanto, em sua origem, como estudo de casos múltiplos nos quais foram realizadas entrevistas e análise de documentos. O objetivo é discutir as intercorrências havidas em vários casos provocando descontinuidade, impossibilidade de acompanhamento e de avaliação de propostas educacionais consideradas promissoras e nas quais foram investidos recursos e ações administrativo-pedagógicas. As conclusões apontam para a necessidade de institucionalização tomada como um fator relevante e como possibilidade de conter os fluxos de descontinuidade que desarticulam não apenas políticas educacionais municipais como também algumas federais. Dentre as várias políticas educacionais municipais neste texto serão apenas consideradas as implementadas por uma ONG, o Instituto Ayton Senna.

Palavras-chave: avaliação de sistemas educacionais; território municipal; faixa etária de escolarização; institucionalização de políticas educacionais municipais

¹ Universidade do Vale do Rio dos Sinos - flaviaw2008@gmail.com

² Cabe um esclarecimento inicial referente à caracterização de defasagem idade-série ou distorção idade-série no sistema educacional brasileiro. Esta expressão é aplicada para caracterizar o estudante em atraso escolar de dois ou mais anos com relação à idade esperada para a série que frequenta, caso que acontece quando o estudante ingressou tardiamente na escola, ou nela foi reprovado, considerando o ingresso no 1.º ano do ensino fundamental com 6 anos e sua conclusão com 14 anos, seguindo mais três anos no ensino médio, concluindo esta etapa de escolarização aos 17 anos.

ABSTRACT

This paper discusses municipal policies concerning quality of basic education, large scale evaluation and overcoming the lag between age and grades in primary schools. As a methodology, it returns to several surveys that focus on educational policies implemented in municipal systems in Rio Grande do Sul, and thus characterized at their inception as the study of multiple cases in which interviews and analysis of documents were performed. The objective is to discuss problems that occurred in several cases causing discontinuity, impossibility to follow up and evaluation of educational proposals considered promising and in which funds and administrative-pedagogical actions were invested. The conclusions indicate the need for institutionalization taken as a relevant factor and as the possibility of containing the flows of discontinuity that disarticulate not only municipal educational policies, but also some federal ones. Among the different municipal educational policies in this text, only those implemented by an NGO, Ayrton Senna Institute, will be considered.

Keywords: evaluation of educational system; municipal territory; age groups of schooling; institutionalization of municipal educational policies

INTRODUÇÃO

O cenário da institucionalização no Brasil é decorrente do contexto político-administrativo que Klaus Frey (2000) caracteriza como democracias delegativas e regimes neopatrimoniais nos quais as instituições democráticas são frágeis e coexistem lado a lado comportamentos político-administrativos modernos e tradicionais.

Para o estudo aqui proposto é relevante o destaque feito pelo autor referente a políticas não consolidadas e estáveis: “se os estudos empíricos preliminares mostram uma dinâmica expressiva das estruturas institucionais, deve-se partir do pressuposto da existência de uma dependência, pelo menos parcial, entre as políticas a serem examinadas e a variável institucional” (Frey, 2000, p.

218). Ele chama a atenção para a importância da institucionalização de propostas de intervenção na realidade social na forma de políticas que consigam se construir e consolidar não pelo voluntarismo de grupos ou de indivíduos, mas por meio de mecanismos de Estado. Este é um processo que demanda vontade política e enfrentamento de contradições. Se por um lado convivemos no Brasil com instituições frágeis, por outro lado o aumento de institucionalização não garante a estabilidade e o progresso dos sistemas. Ou seja,

as instituições ordenam as redes de relações sociais, regulam a distribuição de gratificações e posições sociais pela definição de metas e a determinação da distribuição de recursos, [...] sendo elas intermediadas por valores, representam a índole espiritual da sociedade como um todo. (Frey, 2000, p. 231)

Instituições, valores e práticas sociais amalgamam-se, ou seja, há que considerar que as instituições são produto da ação humana. As instituições estruturam relações sociais e satisfazem necessidades humanas, bem como determinam posições de poder, retiram a possibilidade de ação e dificultam a liberdade individual. Entretanto, a institucionalização pode excluir muitas vozes e incrementar a burocratização. Mesmo correndo estes perigos, a institucionalização de políticas é importante pela carga de historicidade, de contextualização, de reconhecimento e aceitação que envolvem.

Instituições políticas são padrões regularizados de interação, conhecidos, praticados e em geral reconhecidos e aceitos pelos atores sociais, [...] são produto de processos políticos de negociação antecedentes, refletem as relações de poder existentes e podem ter efeitos decisivos para o progresso político e seus resultados materiais. (Frey, 2000, pp.231-232)

A afirmativa acima transcrita tangencia as três dimensões das políticas todas mutuamente influentes e entrelaçadas – instituições, processos e resultados. As *instituições* políticas envolvem o sistema jurídico e a estrutura institucional, os *processos* políticos decorrem de negociações e apresentam-se prenes de conflitos

frente aos objetivos, conteúdos e distribuição de recursos e os conteúdos das políticas implicam no *resultado* material concreto incluindo programas políticos, problemas técnicos e conteúdos das políticas. Assim, o destaque a estas dimensões ressalta o imbricamento entre elas o que também é reforçado por Frey “Há situações em que os processos políticos são pouco consolidados e é difícil explicar os acontecimentos pelo fator institucional” (Frey, 2000, p.234).

Ao discutir avaliação de processos e impactos em programas sociais afirma

cabe mencionar alguns problemas institucionais que afetam a implementação de programas sociais e que inevitavelmente terão impacto sobre a avaliação. A descontinuidade político-administrativa, traço histórico característico da nossa administração pública, é um deles. Como garantir que um programa que começou em determinada administração possa ter uma avaliação consequente, que não seja ‘contaminada’ pela opinião, boa ou má, sobre os antecessores? De que forma a própria transição de uma administração para a outra afetou a implementação do programa de maneira que influenciasse os seus resultados? Questões como essas e várias outras não devem ser negligenciadas. (Lobo, 2006, p.82)

De alguma forma ele destaca a descontinuidade administrativa o que é comum em se tratando de políticas sociais no Brasil. A institucionalização, por outro lado, está diretamente relacionada à territorialização e à ocupação de espaços. Porém, a institucionalização de demandas sociais mediante a formalização em documentos de políticas denota avanços e propicia novas práticas.

No Brasil a Constituição Federal de 1988 institucionalizou uma nova forma de colaboração entre as instâncias do Estado com o reconhecimento da posição dos municípios como membro federado distinto dos demais e a eles não submisso. O quadro legal da educação brasileira contemplado nas diretrizes da Constituição Federal de 1988 institui formalmente o município como ente da federação, tal como os estados, o distrito federal e a União. Os municípios são reconhecidos como lugar onde se desenvolve o “viver das pessoas” de forma que o cidadão pode interagir mais proximamente com o poder municipal e como um espaço de proposição de

políticas. As políticas sociais municipais públicas nas diferentes áreas - saúde, educação, assistência social -, passam também a contemplar mais fortemente a participação municipal, assegurando a presença da sociedade local na sua formulação e no controle social. Os municípios (Costa, 1996, p.113) passaram a ser portadores de positividade de forma que as estruturas de poder local passaram a ser espaço de possibilidades de experimentos democráticos inovadores e do exercício da cidadania ativa. Tais possibilidades favorecem ao poder local gerir os recursos públicos e protagonizar iniciativas de desenvolvimento da vida econômica e social.

Ora, se no território municipal se estabelecem disputas de poder, ocorrem as ações de gestão de diferentes instâncias do poder público, configuram-se iniciativas da sociedade civil, empresas, ONGs, grupos com diferentes interesses, é preciso levar em conta que o mesmo não é simplesmente um suporte físico. Ou seja, o território não é um *container* ou suporte de elementos naturais, que é incoerente explicar o lugar pelo lugar e que o local não é auto-suficiente. Afirma-se a concepção de território ocupado - sinônimo de espaço humano, habitado - compreendendo que são os atores (do Estado ao indivíduo) que o produzem, compondo *nós*, *malhas* e *redes*. O desenvolvimento se produz quando os atores, formando uma comunidade/sociedade, se reconhecem como tal, tendo em referência o seu território. Os atores, embora transpassados por processos de desençaixe, projetam suas ações sobre as tessituras, nós e redes das interrelações institucionais, individuais e grupais, desenvolvendo suas potencialidades (ambientais, humanas, econômicas) constituindo-se como seres ativos na intervenção sobre seu território. Usa-se o território pelo trabalho, economia, religião, diferentes setores de governo - saúde, educação, segurança pública - pelas articulações e interesses dos grupos sociais.

Diretamente vinculado à idéia de território ocupado está o conceito de autonomia política que reconhece um movimento de estruturação das políticas educacionais em nível local. Este é um movimento que não é extensivo a todos os municípios, que não é homogêneo, que atinge níveis diferentes de maturidade, de desençaixe e de reflexividade. É um movimento inicial em certos municípios e mais aprofundado, em outros, nem sempre contínuo e, seguidamente, conflitivo, mas que

não pode ser desconhecido ou negado por processos impositivos, centralistas ou desmobilizadores da autonomia local.

A PROBLEMATIZAÇÃO CENTRAL

O que nos interessa discutir é o espaço habitado, é o território usado, e a forma como cada município que compõe esta região se organiza e institucionaliza suas ações e políticas educacionais. O uso do território é um produto histórico das necessidades e dos interesses humanos, sejam eles econômicos, culturais, morais, sociais e educacionais. Portanto, o uso do território é também produto de interesses e das necessidades educacionais. Não é incomum encontrarmos exemplos de alterações que se produzem em um bairro ainda não urbanizado, o qual inicialmente apresenta características de uma zona rural, no qual é construída uma escola. Depois de algum tempo, verifica-se que aquela escola vai se tornando inserida em um espaço urbano. Por que a criação de uma escola naquela localidade tornou a localidade interessante para a instalação de residências de famílias recém-constituídas, ou seja, de casais, que foram se instalando ali e necessitando de farmácias, de uma mercearia, de um outro tipo de comércio e de diversos serviços. E assim aquela escola instituiu-se num espaço e provocou novas formas de ocupação local. Por vezes este caminho é tortuoso pois a recém instalada escola inicia seu funcionamento sem calçamento na rua que lhe dá acesso, sem cercamento, não tem luz elétrica ao redor, o que exige inúmeros esforços e negociações políticas da direção escolar junto às autoridades locais as quais, se atendidas, configuram novos usos do espaço que anteriormente era mais rural, pouco urbanizado. Estas condições de precariedade de infraestrutura da comunidade influenciam as propostas educativas da escola e contribuem para configurar diferenças entre escolas mesmo dentro de uma só rede e frente a outras de diferentes redes. Sim considerar as forças que historicamente vão compondo o espaço é importante pois elas expressam o quanto gestão, políticas e seus espaços estão inter-relacionados. O professor e as suas práticas, ocupam, usam o território também. Assim, o território usado não é apenas uma compreensão de espaço geográfico. Usa-se o território pelo trabalho, pela economia, pela religião, pelos

diferentes setores do governo como: a saúde, a educação, a segurança pública, pelos grupos sociais. O território é sempre um campo de atuação de expressão do poder público, do poder privado, governamental ou não governamental e sobretudo da população. Cada território tem uma determinada área, uma população e uma instância de poder as quais interagem entre si.

Quando falamos em território usado, de alguma maneira nos referimos a formas de desenvolvimento local. Analisar o desenvolvimento territorial é um modo de compreender, valorizar e articular as relações de poder e de gestão sobre um território, seja numa escala local ou regional, considerando a interação com os atores e instituições das demais escalas - no caso da educação, os atores da escala estadual e da escala nacional no poder público federal. As disparidades regionais tornam-se cada vez mais evidentes no atual estágio técnico, científico e organizacional da sociedade e a elas está associada a descentralização político administrativa, que favorece a diferentes atores atuarem na perspectiva da autonomia política local sobre o território. Uma atuação que ora se produz de forma sinérgica, articulada, cooperativa, frente a determinados propósitos e ora de forma conflituosa e mediante disputas, causando pulverização de forças e descontinuidades.

Autonomia política local e desenvolvimento territorial, local e regional, estão associados e iluminam as discussões acerca da educação local, e regional reafirmando que o território não é apenas um suporte físico dos elementos naturais mas um espaço apropriado pelo homem. Ou seja, um território é tanto mais rico, quanto mais ações, interações, sinergias e conflitos existirem nele; território é entendido como espaço apropriado, seja uma apropriação concreta ou abstrata, material ou simbólica realizada pelos atores sociais, entendendo atores sociais o Estado, o mercado, a sociedade civil, as Ongs, as indústrias, as famílias e os próprios indivíduos. São esses atores que produzem o território e suas articulações compõem nós, malhas e redes. Ou seja, os indivíduos e esses atores, não vivem fechados e insulados em si naquele território, mas eles estão em relação, as quais vão dando sentido e uso a esse território.

ANÁLISE DE POLÍTICAS MUNICIPAIS

A fonte de referência para esta parte da análise são duas dissertações de mestrado defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, sob orientação da autora deste artigo, ambas focando políticas educacionais de municípios do Rio Grande do Sul³, Brasil.

Uma dissertação intitula-se “Avaliação em Larga escala na perspectiva da gestão municipal” (Battisti, 2010), a outra tem como título “Desafagem idade série na região do vale do Rio dos Sinos: uma análise de políticas municipais de educação” (Martins, 2013). A primeira analisou sete dentre os 34 municípios da Associação dos Municípios da Encosta Superior do Nordeste da Serra Gaúcha – AMESNE – e a segunda os 12 municípios da AMVRS – Associação de Municípios do Vale do Rio dos Sinos. Cabe ressaltar que no estado do Rio Grande do Sul os municípios organizam-se por meio de Associações as quais estão articuladas em uma federação designada FAMURS – Federação das Associações dos Municípios do Rio Grande do Sul⁴.

As duas pesquisas focalizaram políticas educacionais municipais. A primeira verificou como as secretarias municipais de educação se apropriam e traduzem os dados da avaliação externa da educação básica promovida pelo governo federal para as escolas por elas administradas – escolas municipais de educação básica. A segunda se propôs a analisar políticas municipais para o ensino fundamental focadas no enfrentamento da defasagem idade-série. As associações de municípios cujos componentes são foco destas pesquisas congregam municípios que têm alguma identidade histórica (região de colonização alemã na AMVRS e região de colonização italiana na AMESNE) mas diferem bastante na dimensão de suas populações e portanto em questões educacionais. O

3 O Rio Grande do Sul é estado brasileiro localizado próximo à Argentina e Uruguai. É composto de 497 municípios e tem uma população estimada em 10.693.939 habitantes, distribuídos numa área de 281.730,223 km². O Rio Grande do Sul ocupa pouco mais de 3% do território brasileiro, mas abriga 6% da população, e gera um PIB de US\$ 90 bilhões. Sabendo-se que o PIB per capita nacional é de R\$ 19.766, o do Rio Grande do Sul alcança a do RS: R\$ 27.514.

4 A FAMURS foi criada em 1976, e hoje articula os 497 municípios gaúchos, por meio das 27 Associações Regionais, que a compõem. Sua atuação institucional, política e técnica tem como objetivo principal o fortalecimento do municipalismo, a qualificação dos agentes públicos municipais e o assessoramento às prefeituras gaúchas. Atua em diversas áreas (cultura, assistência, esportes, saúde, educação, turismo, transito, tecnologia da informação).

menor município em termos populacionais na AMVRS soma 2.423 habitantes (Presidente Lucena) e o maior 238.940 (Novo Hamburgo). No caso da AMESNE o menor município tem 1.492 habitantes (Vista Alegre do Prata) e o maior 410.166 habitantes (Caxias do Sul). Seja por questões históricas, por características decorrentes da origem étnica, devido a elementos populacionais ou a características econômicas e do mercado de trabalho estes municípios, embora situados em regiões relativamente próximas no Rio Grande do Sul constituem espaços ocupados de maneira bastante peculiar.

Tomaremos dentre estes municípios aqueles que adotaram um programa ofertado pelo Instituto Ayrton Senna – IAS -, quais sejam os municípios de Farroupilha (70.000 hab), Campo Bom (57.226 hab), Nova Hartz (18.346 hab), Sapiranga (73.979 hab) e Araricá (4.864 hab). O Instituto Ayrton Senna⁵ é um exemplo de envolvimento da iniciativa privada e da sociedade civil em ações voltadas para escolas públicas brasileiras. O IAS desenvolve ações como Acelera Brasil, programa lançado em 1997, com o objetivo de combater os baixos níveis de aprendizagem que causam repetência, de forma que, em um ano, o aluno que repetiu duas ou mais vezes alguma das séries iniciais do ensino fundamental, é submetido a ações pedagógicas para seguir com sucesso sua trajetória escolar em série mais próxima à sua faixa etária. O IAS também oferece aos municípios, escolas e sistemas de ensino outros programas como: Se Liga, Circuito Campeão, Gestão Nota 10, SuperAção Jovem, Educação pela Arte, Educação pelo Esporte, Escola Conectada, dentre outros. O objetivo destes programas é oferecer ferramentas de qualificação da educação intervindo com isto nas práticas pedagógicas e de gestão de escolas públicas.

⁵ O Instituto Ayrton Senna é uma ONG - Organização não-governamental - sem fins lucrativos, fundada em 1994 com o objetivo de promover o desenvolvimento humano de crianças e jovens, em cooperação com empresas, governos, prefeituras, escolas, universidade e ONGs. São aliados do Instituto Ayrton Senna: Brasil Telecom, Intel, Microsoft, Nívea, Oracle, Siemens, Suzano Celulose e Papel, Vale, Instituto Votorantin, Instituto Unibanco, Instituto Vivo, Instituto Coca-Cola do Brasil, Copersucar, Credicard, Grendene, dentre outros. O Instituto cria, implementa, avalia e sistematiza tecnologias sociais voltadas para a educação formal, educação complementar e educação e tecnologias. Os programas do Instituto Ayrton Senna apresentam-se como soluções educacionais em grande escala para ajudar a "combater" os principais problemas da educação pública do País e muitos deles são instituídos como políticas públicas em redes de ensino do país. A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) concedeu, em 2003, o título de Cátedra em Educação e Desenvolvimento Humano ao Instituto Ayrton Senna devido ao trabalho de criação, implementação, avaliação e disseminação em larga escala de tecnologias sociais em desenvolvimento humano. ([HTTP://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/](http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/)).

Muitas pesquisas têm sido realizadas acerca dos Programas do IAS (Adrião & Peroni, 2013; Gutierrez, 2010; Pires, 2008; Comerlato, 2008; Caetano, 2008). São pesquisas que apresentam críticas a estes programas que intervêm na autonomia municipal e escolar. Gutierrez (2010), por exemplo, discute a parceria entre a prefeitura de Altamira, Pará, e o Instituto Ayrton Senna, descrevendo condicionalidades, metas e responsabilidades da prefeitura, e o quanto as ingerências desta “parceria” se tornam mais e mais uma imposição que, “naturalizada”, incorpora-se no Plano Municipal de Educação como uma política. No caso estudado por esta pesquisadora esta parceria se torna “identidade” entre os objetivos do IAS - que, ao longo do tempo, assume novas designações, “Rede Vencer”, “Escola Campeã”, “Gestão Nota 10” -, e os da Prefeitura, de forma a serem, prontamente, registrados nos novos e sucessivos “Instrumentos particulares de Parceria”. A Prefeitura chega ao ponto de aceitar a imposição de um perfil e de critérios de escolha de gestor público e de diretor de escolas da rede o que tem repercussão no debate da democratização da gestão educacional.

No presente artigo, entretanto, busca-se descrever e analisar como os municípios que adotaram em algum momento histórico o(s) Programa(s) do IAS estabelecem, a seguir, suas políticas educacionais.

A escolha dos programas do IAS decorre do quadro teórico adotado que considera o espaço ocupado. A presença de instituições vai atribuindo características específicas aos locais, as quais por não serem fechadas em si, vão se consolidando na inter-relação com as demais e reconfigurando as formas de ocupação local. Assim também as escolas e redes escolares elas se enraízam no território e vão se consolidando no diálogo, na interação com as demais instituições, e com isso, elas consolidam a si, e ao mesmo elas consolidam o uso daquele território. Quer dizer, a sede da tal instituição, da tal empresa, oferece uma referência muito especial à população daquele território e às ações ali desenvolvidas. A referência à presença institucional indica diferentes tipos de instituições: Ongs, instituições financeiras, agências de desenvolvimento, escolas, centros de serviços, institutos tecnológicos, universidades, agências de governo da área da saúde, de transporte, bem como, o desenvolvimento de formas de cooperação interinstitucional, a partir da consolidação entre esse complexo de

atores, e ao mesmo tempo de uma consciência de pertença mútua, à uma dinâmica territorial e ao padrão de coalisão representativo dos interesses locais. Uma instituição se enraíza num território e dinamicamente ela vai consolidando esses nós, essas redes e essas interações relacionais com outras instituições.

Estamos portanto falando de uma política educacional que ocorre em escolas de educação básica mas que são promovidas por uma ONG, o IAS, em articulação com o poder público municipal.

No município de Farroupilha, Rio Grande do Sul, de acordo com a coordenação pedagógica da rede municipal há políticas para qualificar a educação, dentre as quais cita os programas Acelera Brasil e Circuito Campeão. Estes, embora não tenham sido criados pela secretaria de educação do município a compreensão da coordenação pedagógica é que eles constituem políticas de estado e não de governo. “Portanto, nenhuma destas políticas de fato é criada pela própria Secretaria Municipal e sim adaptada por esta” (Battisti, 2010, p. 68), mas a agente da secretaria municipal de educação expressa-se como se o mesmo já tivesse sido incorporado às políticas locais. Esta situação assemelha-se, portanto, à descrita por Gutierrez para o município de Altamira.

O município de Campo Bom foi um dos pioneiros na implantação do Programa Acelera Brasil o qual funcionou de 1997 a 2005. A orientação pedagógica do Programa é preparada pelo IAS dentro do que chamam “Pedagogia do Sucesso” que trabalha a autoestima do aluno, do professor para a obtenção de resultados positivos. O IAS esteve presente neste município por oito anos consecutivos alterando metodologias, resultados e programas de aprendizado dos alunos, mediante avaliações semanais o que distanciava as turmas vinculadas ao Acelera Brasil das demais da escola.

Como o conjunto de objetivos e metas era estritamente detalhado e constantemente controlado, o planejamento do Acelera tinha que ser seguido estritamente. Esta situação provocava falta de autonomia para as turmas envolvidas com o Acelera. Essa ação do IAS de atividades desconectadas com a proposta da escola fizeram com que paralelamente, os gestores municipais criassem e implementassem outras políticas públicas educacionais,

redirecionando o ensino para que a defasagem idade/série não tornasse a se destacar nos índices do município. (Martins, 2013, p. 87)

Assim em 2005 quando este programa foi encerrado o município já dispunha de uma estratégia que foi articulada quando ainda estava em desenvolvimento o Programa do IAS mas de forma a dar continuidade a ele, mediante diagnóstico, planejamento e estratégias construídas localmente. Esta política foi elaborada com apoio da comunidade local e designou-se “Projeto Acolher: desafios para além da jornada escolar”, composto de mais de 20 programas de incentivo à permanência e à aprendizagem escolar.

Nos municípios de Nova Hartz, Sapiranga e Araricá alguns dos Programas do IAS forma desenvolvidos mas não restam registros, relatórios ou documentos a respeito.

O que se constata é que um programa desenvolvido em parceria, sem a participação da comunidade local ou de educadores da rede que o implementará, muito seguidamente sofre descontinuidade. Em apenas um caso percebe-se que a autonomia política local foi prevalente sobre os procedimentos operacionais impostos, o controle, a centralização e o descolamento do contexto local de forma a desenvolver formas autônomas de dar continuidade a um projeto de qualificação da rede municipal, mas sem desconsiderar a história e as condições locais.

CONCLUINDO AINDA QUE PROVISORIAMENTE

Historicamente, os municípios brasileiros foram referidos como espaço de relações coronelísticas, patrimoniais, clientelísticas, populistas nas médias e grandes cidades. Entretanto, as estruturas de poder local, favorecem que, atualmente, a partir de 1988, eles passem a ser um espaço de possibilidades de experimentos democráticos, inovadores e do exercício de uma cidadania ativa. É isso pelo menos que nós desejamos, que cada vez mais aconteça a democratização no âmbito da educação e no âmbito da sociedade. É lugar comum afirmar que a educação não vai conseguir ser democrática se a sociedade não o for, nós só conseguiremos consolidar uma gestão democrática se isso acontecer

num espaço do território e não só dentro da escola. E o poder local passou a ser um portador de possibilidades de gerenciamento dos recursos públicos e protagonista de iniciativas de desenvolvimento da vida econômica, democrática e social.

A alternativa do município se organizar autonomamente, é um valor importante pois abre a possibilidade de neste espaço se instaurar experimentos democráticos. O local é portador de positivities, na medida em que as pessoas, as instituições que estão ali podem se organizar no sentido de irem trabalhando os aspectos locais em perspectiva de um coletivo.

Dentro de uma discussão de autonomia política local todos os municípios aqui referidos iniciaram ações vinculadas ao IAS com o objetivo de qualificar a educação básica as quais se distanciam de uma proposta de articulação política local mais autônoma e coerente com o contexto e história da educação local. Entretanto apenas um município não apenas encerrou as articulações com o IAS e descontinuou as propostas que haviam sido implementadas sem, previamente, rearticular ações e apresentar outras propostas relativas à qualificação da educação. O município de Campo Bom criou ações de política educacional próprias, tendo em vista suas condições e necessidades, manteve por oito anos os programas do IAS mas ao descontinuí-los implementou estratégias estruturadas localmente.

Conclui-se reafirmando que o uso do território é um produto histórico das necessidades e interesses humanos, sejam eles educacionais, econômicos, culturais, morais, sociais e afetivos. As formas diferenciadas de os municípios manejarem com sua realidade após a conclusão de parcerias com o IAS é um exemplo.

A diversidade local é evidenciada pela análise dos dados sociais e educacionais dos municípios, confirmando, em que pese a proximidade territorial, as diferenças em termos de organização, autonomia política e resultados educacionais municipais. Embora os índices referentes à educação possam ser aproximados entre diferentes municípios, as condições de sua produção são extensamente diferenciadas, mesmo considerando municípios muito próximos geograficamente. A metodologia comparada é um importante instrumento para

análise de dados e de políticas educacionais intraregionais, especialmente considerando a diversidade brasileira.

Constata-se neste trabalho iniciativas que evidenciam esforços de construir, no campo da educação, iniciativas de autonomia política local o que se explicita na medida em que os governos municipais demonstram capacidade de criar e implementar uma agenda política e políticas públicas enraizadas em sua história, condições e necessidades locais, a partir de um movimento reflexivo e de articulação política. Tais iniciativas entretanto não são amplamente praticadas.

A não institucionalização mediante documentos de política – leis municipais e outras normativas – que possam assegurar continuidade, aperfeiçoamento e condições de implantação é, entretanto, uma questão a ser enfrentada. Se a institucionalização exagerada cristaliza e burocratiza a administração pública, por outro lado, pode favorecer o desenvolvimento de processos político-administrativos para além de grupos gestores específicos que se alternam no governo. A institucionalização - que exige procedimentos administrativos, planejamento, acompanhamento, avaliação, competência técnica, articulação/apoio político, recursos financeiros, humanos - favorece que propostas inovadoras consigam se desenvolver e consolidar, evitando seu rápido abandono. A institucionalização associada à autonomia política local pode evitar que políticas planejadas externamente venham a ser assumidas como propostas de autoria municipal e como “políticas de estado”.

Juntamente com a institucionalização de tais processos as administrações locais precisam contar com equipes técnicas com formação consistente e atenta, comprometida com o bem público e com a formação humana de qualidade para todos. Uma equipe legitimada, respeitada e apoiada em seus espaços de competência profissional.

A relevância desta discussão para a avaliação de processos e resultados tendo em vista a melhoria da educação escolar, decorre da importância de instância subnacionais, como os municípios brasileiros, comprometerem-se com projetos de melhoria da qualidade da educação mas também com a processualidade necessária para sua implementação. Um eixo institucionalizante e formalizador de iniciativas locais, propicia que formas de cooperação se consolidem, e que os

diferentes atores desenvolvam uma mais forte consciência de pertença e co-responsabilidade frente a educação municipal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adrião, T. M. F. & Peroni, V. M. V. (2013). Estado, terceira via, terceiro setor e o Instituto Ayrton Senna. In: Theresa Adrião & Vera Peroni. (Org.). *Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna*. Recife, Pe: ANPAE, pp.37-59.
- Adrião, T. M. F. & Peroni, V. M. V. (Org.) (2013) *Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna*. Recife, Pe: ANPAE. 164p
- Adrião, T. M. F. & Peroni, V. M. V. (2013). Notas introdutórias sobre a pesquisa análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e o Instituto Ayrton Senna para a oferta educacional. In: Theresa Adrião & Vera Peroni (Org.). *Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna*. Recife, Pe: ANPAE, 2013, pp.16-19.
- Adrião, T. M. F.; Peroni, V. M. V. ; Oliveira, R. T. C. ; Luz, L. X. ; Bortolini, M. C. ; Silva, M. V. ; Costa, M. O. ; Santos, T. F. ; A., L. & Comerlato, L. P. (2013). *Similaridades e especificidades: comentários acerca dos casos pesquisados. Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna*. Recife, PE: ANPAE, pp.20-36.
- Battisti, Luzia (2010). *Avaliação em Larga escala na perspectiva da gestão municipal*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- Caetano, Maria Raquel. (2008) *Relações entre o público e o privado e a parceira do Instituto Ayrton Senna no projeto piloto de alfabetização no Rio Grande do Sul: implicações na gestão pedagógica*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Costa, Joao Bosco Araujo. (1986) A resignificação do local: o imaginário político brasileiro pós-80. *São Paulo em perspectiva*, 10 (6), 113- 118.

- Frey, Klaus. (2000). *Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil, planejamento e políticas públicas*, 21, pp. 211-259.
- Gutierrez, Dalva Valente Guimarães. (2010). *A política de municipalização do ensino fundamental no estado do Pará: Implicações para a democracia educacional em municípios Paraenses*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Lobo, Thereza (2006). Avaliação de processos e impactos em programas sociais – algumas questões para reflexão. In Elizabeth Melo Rico (Org), *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate* (pp. 75-84). São Paulo: Cortez.
- Martins, Tatiane de Fátima K. (2013). *Desafagem idade série na região do vale do Rio dos Sinos: uma análise de políticas municipais de educação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- Pires, Daniela de Oliveira. (2008). *A configuração jurídica do público-privado na educação na parceria entre a rede municipal de ensino de Sapiranga e o Instituto Ayrton Senna*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

DEONTOLOGIA DOCENTE: RESPONSABILIDADE OU JUSTIÇA? DILEMAS E CONTROVÉRSIAS DA PROFISSÃO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA DA MODERNIDADE

David Beirante¹

RESUMO

O sistema educativo da actualidade, realizado como produto de uma engenharia social que aceita como inevitável a perda da influência dos professores na valorização da classe, a abolição dos privilégios, um alto nível de desemprego, uma elevada instabilidade e incerteza, fatalmente atrairá condições de hostilidade e de frustração que em breve poderão tornar-se intoleráveis.

Os movimentos centrífugos da política moderna, essencialmente em torno de desígnios económicos, minam as «estabilidades induzidas» pela lei. Os professores estão "por um lado, presos num estatuto que impõe regras e distribui protecções que a maior parte aceita e defende, mas que só parcialmente definem aquilo que eles fazem e o que eles são" (Dubet, 1996, pág. 16). Este factor incrementa a crítica no interior das escolas com repercussões cada vez mais graves e uma amplificação pública cada vez mais audível. Movidos pelas possibilidades de uma espontaneidade anti-autoritária, os professores reforçam as potencialidades transgressivas face à impassível severidade de uma inflexível *maquinaria jurisdicional* (Abott, 1998) que tem originado numerosos programas educacionais sempre sob a pressão dos meios e das obrigações cívicas. Com efeito, em momentos pontuais de excepção, os professores podem transgredir normas e programas formalmente instituídos, quando o bem educativo assim o exige. É, portanto, resposta ao apelo do aluno (responsabilidade) muito mais do que obediência pura a uma imposição da lei a que está obrigado por contrato (justiça).

¹ CESNOVA/UNL - e-mail: dbeirante@me.com

Partindo das justificações produzidas em momentos de mobilização, pretende-se, à luz da sociologia pragmática, problematizar o conceito de justiça e de responsabilidade no contexto educativo, e estudar os efeitos das mudanças políticas e dos valores deontológicos no quotidiano escolar dos professores, apresentando alguns dos resultados de entrevistas não-directivas aos professores identificando preocupações, perplexidades e críticas sobre questões relacionadas com a deontologia docente na escola da modernidade.

Palavras-Chave: justiça, responsabilidade, estatuto, deontologia

ABSTRACT

The current education system, performed as a product of social engineering that accepts as inevitable the loss of influence of teachers in appreciation of their profession, the abolition of privileges, a high level of unemployment, a high instability and uncertainty inevitably attract conditions of hostility and frustration that may soon become intolerable.

The centrifugal movements of modern politics, primarily around economic intentions, undermine «induced stabilities» by law. Teachers are " in one hand stuck in a statute that imposes rules and distributes protections that the majority accepts and defends, but only partially define what they do and what they are" (Dubet, 1996, p. 16). This factor increases the critique within schools with repercussions more and more serious and an public amplification more and more audible. Motivated by the possibility of a spontaneous anti-authoritarian, teachers reinforce the transgressive potential face an impassive severity of an inflexible *judicial machinery* (Abott, 1998) that has originated numerous educational programs always under the pressure of the media and civic obligations. Indeed, in occasional moments of exception, teachers can transgress rules and programs formally instituted when the educational goodness so requires. It is therefore responding to the call of the student (responsibility) much more than pure obedience to a law enforcement they are bound by contract (justice).

Starting from the justifications produced in times of mobilization, intends, under the aegis of pragmatic sociology, problematize the concept of justice and responsibility in the educational context, and study the effects of policy changes and ethical values in daily school life of teachers, presenting some of the results of non-directive interviews with teachers by identifying concerns, perplexities and critical issues related to professional ethics of teaching in the school of modernity.

Keywords: justice, responsibility, status, deontology

INTRODUÇÃO

O objectivo fundamental desta comunicação é divulgar alguns dos resultados obtidos em dois momentos distintos (porém complementares) de investigação, cujo foco reside na deontologia docente em contexto da escola pública da modernidade. Assumimos aqui que a escola actual é moderna ou, como refere José Resende (2010), que existe actualmente uma *forma escolar moderna* instituindo novos dispositivos e modalidades de socialização política com vista à consolidação do Estado-Nação. Moderna, porque segundo o mesmo, "parece haver o reconhecimento público que as promessas da Modernidade Educativa, assente nas narrativas da liberdade e da disciplina, ainda não foram cumpridas" (Resende, 2010, p.25). Prova disso é que as alterações evolutivas da escola pública, tais como a perda de autoridade e de reconhecimento da profissão docente, a massificação escolar, a qualidade das aprendizagens escolares, a regressão na procura devido ao efeito da baixa fecundidade e natalidade, sugerem modificações nas políticas públicas, nomeadamente com "a introdução das medidas políticas descentralizadoras fundadas no princípio da autonomia da escola e com a introdução do ideal de projecto Educativo" (Resende, 2010, p.73). Portanto, ao abrigo de uma política de melhoria da qualidade educativa, da promoção do sucesso e da prevenção do abandono, o Estado central assume não conseguir concretizar sozinho os dispositivos políticos capazes de responder às promessas incumpridas de uma modernidade ainda não esgotada.

Assim, num primeiro momento, partindo de um enfoque sociológico sobre o funcionamento quotidiano da escola, tentamos reconstruir algumas propriedades particulares de ordem local, tendo não só em conta a estruturação da organização educativa que constitui o espaço de acção, como também os jogos de poder, os interesses particulares e os interesses de grupo, a comunicação e as regras do «jogo organizacional», e tudo mais que seja considerado importante na medida em que dá significado às vivências do dia-a-dia da escola. Para tal, apresentamos alguns dos resultados das análises de dados empíricos recolhidos através de um inquérito aplicado a uma amostra probabilística dos membros de um agrupamento escolar (cf. Beirante, 2012). Numa outra fase, em função de um estudo etnográfico realizado no mesmo agrupamento, explora-se essencialmente a relação entre as especificidades culturais e simbólicas emergentes na organização escolar em relação à deontologia docente.

Neste nova formulação, a abordagem deontológica à profissão docente reveste-se de particular complexidade suscitando resistências e dificuldades por parte dos professores do ensino público. O Estado assume directamente a sua regulação através de estatutos e contratos, mas não estabelece um código deontológico para a profissão. No mesmo sentido, o exercício da administração e gestão escolar associa-se igualmente ao conceito clássico de chefia, resultante da percepção de que os discursos políticos se encontram saturados de poder e domínio como expressão de uma hegemonia cultural opressora. Perante este cenário, a nossa hipótese é que o paradigma dos direitos e da justiça tomam precedência sobre o paradigma da responsabilidade, tanto na reflexão crítica como nos modos de justificação perpetrados pelos professores. Se por um lado os professores enquadram frequentemente a sua crítica apegando-se às especificações formais de um quadro normativo que "ao mesmo tempo lhes impõe regras e distribui protecções" (Cunha, 1994, p.74), ou seja, movimentam a crítica no mesmo plano que visa integrá-los, ou prendê-los, aos seus papéis formais e funcionais; por outro, contrariando a inexorabilidade da regra imposta pelo paradigma dos direitos e da justiça, os professores também se movimentam regularmente na perseguição de uma deontologia sob a égide da responsabilidade,

que usam especialmente através de inflexões idiossincráticas oriundas da sua experiência profissional.

A própria prática de liderança pode ser (re)configurada e (re)conceptualizada no sentido de obter uma orgânica racional mais justa, fundada no princípio da não-programação ideológica e estabelecendo níveis superiores de equilíbrio e integração. Neste âmbito, tal como Boltanski e Thévenot (1991), rejeitamos a noção de que os actores são determinados pela internalização de estruturas e normas, e cegos para as verdadeiras condições da sua existência. Na verdade, os professores são sujeitos capacitantes que operam a sua crítica na procura da justiça mas sobre o "manto" da responsabilidade, ou seja, "os actores não são mais considerados como marionetes movidas por condições objectivas às quais obedecem [pois dispõem] de uma capacidade de julgamento estético, moral e político" (Cefaï, 2009, p.3) que usam para construir um código ético para a sua profissão.

De facto, sob a protecção da justiça, os professores utilizam várias formas de justificação para denunciarem aquilo que acham ser um ataque aos seus direitos básicos enquanto profissionais do ensino. A variedade das justificações utilizadas para sustentar os seus pontos de vista é enorme e traduz-se na "pluralidade de princípios de justiça" (Walzer, 1999) que atravessam a organização educativa da actualidade. A crítica emerge de confrontos entre diferentes interpretações em situações distintas para as quais o senso de justiça dos actores educacionais se torna fundamental para encontrar o tom adequado da justificação. Assim, os professores mobilizam as suas habilidades cognitivas e morais superando as adversidades situadas e procurando, dentro das suas limitações, estabelecer acordos com vista ao bem comum educação (Cefaï, 2009).

A EXPERIÊNCIA DOS ACTORES EDUCACIONAIS: DO JUSTO AO AJUSTÁVEL

A orgânica da forma escolar que vigorou até aos finais dos anos 70 "premiava a uniformidade nacional, os valores da tradição, a protecção contra inovações bruscas" (Cunha, 1996, p.247). O cumprimento do dever era tido como

adesão a normas e regras garantindo a regulação das escolas. Nestas, a nomeação governamental do reitor, órgão unipessoal de gestão, seguia já uma longa tradição desde 1928 que vigorou até 1974. O sistema educativo pós revolução de Abril foi um sistema em expansão não contida, facilitando o aparecimento da escola de massas. Este período de grande mudança teve também reflexo na gestão escolar. Desde Maio de 1974 a direcção das escolas passou a ser assumida por órgãos colegiais eleitos democraticamente. Actualmente, o exercício da administração e gestão das escolas associa-se predominantemente ao conceito clássico de chefia, fundamento da hierarquia directiva ainda hoje mais corrente nas organizações públicas portuguesas. O director é tido como o sujeito que reúne novos poderes sobre os restantes actores da organização escolar, estendendo e "verticalizando" o respectivo organigrama e reforçando as prerrogativas de uma liderança formalmente unipessoal" (Lima, 2011, p.7). No entanto gere a liderança de forma indolente e subserviente para com os desígnios políticos e em forte dependência para com o poder político central. Os directores são por definição e princípio líderes formais, eleitos para um cargo que exige a capacidade de regular o "bom funcionamento" das escolas. Digamos que é um tipo de liderança orientado para a tarefa e não para o relacionamento entre as pessoas.

Apesar do referido, há também que considerar uma influência mútua entre os professores, e uma hierarquia que se move em sentido contrário. O facto crucial, alerta Crozier (1995, p.120), é que a organização educativa "já não pode funcionar no modelo simplista da separação das pessoas entre aqueles que pensam e aqueles que executam". Por esta razão, a escola deve ser colocada à disposição da comunidade educativa como seu património comum para que qualquer elemento lhe possa favorecer o desenvolvimento, e aumentar as suas possibilidades de acção (Resende, 2009).

A fim de captar os movimentos sociais dos actores, a orientação do campo da sociologia na pesquisa recente está muito mais próxima das preocupações diárias dos professores. Ora, isto acarreta uma vantagem e um inconveniente: uma vantagem, porque o professor pode ser directamente afectado pelas ferramentas de análise sociologicamente inspiradas nas "interacções na sala de aula", sendo que o objecto de estudo está directamente envolvido com a sua própria prática

pedagógica; um inconveniente, justamente em comparação com essa proximidade, pois torna-se difícil manter a distância da prática pedagógica, resultando na impossibilidade da ruptura epistemológica com o senso comum.

Explicamos este último aspecto recorrendo a Dubet (1996), quando este refere que os professores se reportam constantemente a uma interpretação pessoal da sua função por meio da construção de um ofício como sendo uma experiência privada, quando não íntima. Esta «intimidade» resulta do facto dos actores terem de combinar lógicas e princípios diversos que "umas vezes contraditórios e outras vezes incompatíveis" (Dionísio, 2010), resultam daquilo que eles próprios assumem como obra sua, isto é, "como a realização, ou como o malogro da sua 'personalidade'" (Dubet, 1996, p.16). Por isso, apesar de permanecerem "presos às regras burocráticas que os enquadram, os professores definem o seu ofício como uma construção individual realizada a partir de elementos esparsos: o respeito pelos programas, a preocupação pelos alunos, a procura dos desempenhos e da justiça" (Lelis, 2012, p.162). Neste sentido, os professores não se limitam a cumprir um programa de acção, nem cristalizam essa acção nos papéis que lhe são atribuídos por contratos e estatutos; utilizam sim muitas teorias, concepções e técnicas próprias, e de acordo com as necessidades da profissão. Reforçando esta ideia indica Dubet (1996), que "a maior parte dos professores descrevem as suas práticas não em termos de papéis, mas em termos de experiência" (p. 16). É desta forma, que admitimos um novo sentido da profissão docente: em resposta ao paradigma da responsabilidade e em defesa do bem educativo, os professores assumem uma postura crítica em função da sua experiência profissional, objectivando colocar a sua experiência ao serviço do bem educativo.

ÉTICA DOCENTE: SOB A ÉGIDE DO PODER PEDAGÓGICO?

O plano da gestão e da liderança escolar distinguiu-se como um dos mais controversos no actual tecido das políticas educativas, "justamente por representar o espaço onde se jogam e confrontam, por um lado, os valores da cidadania e da participação democrática e, por outro lado, os valores do gerencialismo e da eficácia técnica" (Torres, 2008, p.73).

Um dos objectivos deste trabalho foi estudar de que forma o peso da liderança formal numa organização educativa constitui um bloqueio à autonomia e à participação colectiva dos professores na vida da organização. Integrado num trabalho mais vasto (cf. Beirante, 2012) e com o propósito de estudar as relações entre estrutura, comportamento e cooperação, foi elaborado, numa primeira fase, um questionário² com 55 questões, destinado ao pessoal docente do Agrupamento de Escolas Dr. Ginestal Machado em Santarém. Deste trabalho de investigação foram formuladas as seguintes hipóteses gerais: O poder de decisão está centrado nos órgãos de gestão [HG1.1]; a distribuição de tarefas é diferenciada e especializada [HG1.2]; existe uma boa adaptação a novas regras ou normas [HG1.3]; a liderança é considerada democrática [HG1.4]; os actores organizacionais têm pouca influência na tomada de decisão [HG1.5].

Relativamente à concentração do poder de decisão [HG1.1], observa-se que 76,16% dos inquiridos afirmam que o poder de decisão está centrado nos órgãos de gestão; 22,67% admitem que o mesmo está repartido entre os órgãos de gestão e os professores, e apenas 1,16% refere que o poder de decisão está difundido por toda a comunidade educativa. O que leva a concluir que o reforço das estruturas de gestão do tipo vertical e a sua deliberada contenção formal encontraram um mecanismo operativo indispensável para a obtenção dos fins organizacionais, estes também formalmente instituídos. Aliás, a grandeza do empreendimento do director consiste no ajustamento dos procedimentos laborais dos restantes actores, desenvolvendo dispositivos de persuasão com uma orientação fortemente prescritiva por meio de regras, rotinas de trabalho, padrões de desempenho ou sistemas de avaliação, sendo "responsável por um aumento exponencial de certas dimensões da burocracia racional estudada por Weber, mas também de dimensões menos racionais e mais coincidentes com a acepção pejorativa e de senso comum" (Lima, 2011, p.5).

² O questionário foi distribuído a 135 docentes e 42 funcionários do Agrupamento de Escolas. Obteve-se uma amostra composta por 177 respostas, correspondendo a uma taxa de amostragem de 54,13% de um universo, constituído por 327 casos. A população que serviu de base ao estudo abrange o pessoal docente do referido agrupamento, com uma média de idades de 44 anos; dos quais 41 são do sexo masculino e 136 do sexo feminino.

Outra característica de relevo observada é a minuciosa distribuição de tarefas e a fraca influência na tomada de decisão manifestada pelos professores. Os dados confirmam-no: 73,5 % dos inquiridos declaram que a distribuição de tarefas é rígida e especializada [HG1.2]; e 54,8 % dos inquiridos afirmam que não exercem influência nas decisões organizacionais [HG1.5]. Vários autores (Crozier, 1995; Bilhim, 2008) alertam para o facto da assimétrica distribuição do poder colocar sérios entraves ao desenvolvimento do comportamento cooperativo nas organizações, abafando toda a iniciativa e a criatividade e conduzindo invariavelmente à exclusão da influência do colectivo na tomada de decisão. As razões são múltiplas, tanto no seu alcance como na sua natureza: défice de interdependência entre actores organizacionais, dissonância cognitiva, acomodação sistemática, dissolução dos grupos, supressão do colectivismo, censura à livre circulação de ideias, etc. (Beirante, 2012). Aos professores resta a actividade maquinal, a imitação servil e a rotina, contrastando com a espantosa plasticidade que lhes é exigida para cumprimento de desígnios políticos que se acumulam e diferenciam constantemente. Actualmente, o professor considera-se "ao serviço do melhoramento do ensino, mas sente-se frustrado; aspira à sua realização pessoal, mas duvida do sentido que lhe dará; concentra-se nos interesses corporativos, mas com desencanto" (Cunha, 1994, pag.74). A este propósito, note-se que 63,9 % dos inquiridos referem uma boa adaptação a novas regras ou normas [HG1.3], mas uma fraca influência nas decisões organizacionais. Face a um raciocínio que coloca o poder da liderança unipessoal no centro do funcionamento da organização educativa, inculcando uma dinâmica organizacional que abafa toda a iniciativa e criatividade, e condiciona a inovação e a participação colectiva na decisão, parece não haver lugar para uma cultura escolar democrática. No entanto, a maioria dos inquiridos, 77,84%, consideram a liderança na organização educativa justamente democrática [HG1.4]. Não julguemos todavia que se trata de uma incoerência injustificável. De facto, a justificação que avançamos fundamenta-se na especificidade dos papéis atribuídos formalmente ou assumidos tacitamente pelos diferentes actores escolares. Com efeito, directores e professores, reconhecem e assumem a sua missão específica na escola: enquanto os primeiros são responsáveis pela operacionalização do poder, não deixando espaço para a

participação colectiva na decisão, os últimos são responsáveis pela passividade, pois é muito mais cómodo esperar que as decisões surjam da lavra de outros. Aliás, pela análise das entrevistas feitas a professores numa segunda fase de investigação, o professor encontra a sua realização profissional na sala de aula, onde desempenha as suas tarefas de maneira mais ou menos idiossincrática, e acha neste subterfúgio de autonomia uma função de poder: o poder pedagógico.

A LIDERANÇA DISTRIBUÍDA COMO INSTRUMENTO DE LIBERDADE E PROGRESSO

As evidências apresentadas na secção anterior sugerem que o peso da estrutura formal, a concentração do poder no órgão de gestão, a distribuição de tarefas diferenciada e especializada, e a boa adaptação a novas regras ou normas, ditam uma orgânica escolar caracterizada por uma certa harmonização de papéis, de onde se espera do director, a hegemonia da governança; e do professor, a militância e/ou a neutralidade. Todavia, esta tornou-se, ao nosso ver, uma forma demasiado simplista para explicar a dinâmica escolar face a fenómenos políticos e sociais emergentes. Ou seja, a Escola reflecte directamente, na sua extensão e no seu conteúdo, a estruturação social do espaço e do tempo a que se reportar. Assim, num contexto actual marcado pela incerteza, a questão de base não recai mais sobre os "determinantes estruturais" e os "cálculos racionais" da acção: o foco substitui a platitude da acção instrumental por "arquitecturas complexas da situação" (Cefaï, 2009, p.18) da pessoa e do colectivo. Revitaliza-se assim uma percepção de escola como algo em constante movimento e modificação, restabelecendo a sua dinâmica de modo a que os próprios actores possam compreender a controvérsia da qual se inserem. É este o principal motivo que conduziu a um segundo momento de investigação empírica realizada no mesmo campo de acção. Contando com a colaboração activa dos professores o trabalho de campo é desenvolvido em duas fases: (a) através da observação directa não sistemática, (b) através de observação etnográfica.

Em primeiro lugar realizam-se entrevistas não-diretivas aos professores, a fim de identificar as preocupações, perplexidades e críticas resultantes de tensões

sobre questões de autoridade, respeito e reconhecimento no âmbito das políticas actuais que regulam a escola. Numa segunda fase, seguindo o método etnográfico (Cefaï, 2009) é dada especial relevância à observação contínua e sistemática de reuniões formais (reuniões gerais de professores, reuniões de grupo disciplinar, conselhos de turma). É igualmente importante a presença na sala dos professores em diferentes momentos, não só para observar como os professores ocupam esse espaço, mas também para participar em conversas onde os dilemas e as tensões presentes no quotidiano escolar são verbalizadas. Neste estudo etnográfico, foram efectuados diversos registos num diário de bordo para cada um dos momentos de observação. Para além da observação directa, foi também adoptada a observação etnográfica dos actores, seguindo as suas acções e interacções em diferentes contextos escolares.

Através da metodologia descrita, pretende-se investigar os episódios em que os professores se movimentam quando a harmonia entre eles e tutela política ou administrativa se desfaz e ambos se sentem coagidos a reconstituir uma génese justificativa para sua posição e grandeza (Boltanski & Thévenot, 1999). A análise dos primeiros dados recolhidos nesta segunda intervenção permitiu-nos observar a pluralidade de justificações que se produzem na escola fundamentadas em princípios de justiça que não são deduzíveis dos princípios do Estado nem das ordens cognitivas produzidas e reproduzidas por discursos políticos ou económicos.

O sentido e a justificativa elucidam não apenas a construção dos discursos de muitos dos actores mas também a objectivação desses discursos na construção de uma arena pública (Dubet, 1996, p.27) onde essas justificativas entram em debate. Este estudo mais recente³, investe na percepção através das controvérsias, tratando-se assim de um *volte-face* teórico e metodológico em relação ao primeiro trabalho de investigação. Desta vez, pretendemos captar a forma do fazer-comum entre os actores quando uma injustiça denunciada encontra eco em vários episódios da vida quotidiana destes profissionais de ensino. Há como que uma ascensão semântica, que desloca o foco de análise e os instrumentos teóricos para obter uma cartografia da discórdia.

³ Iniciado em Fevereiro de 2013 e em curso.

Desta investigação, o que parece ser cada vez mais evidente é que uma engenharia social que aceite como inevitável a abolição dos privilégios, a perda da influência dos professores na valorização da classe, um alto nível de desemprego, uma elevada instabilidade e incerteza, fatalmente atrairá condições de hostilidade e de frustração que em breve se tornarão incontornáveis. Embora o papel do legislador devesse ser a criação de condições de harmonia do corpo social, a ruptura evidenciada pelo recrudescimento da hostilidade entre a tutela política e os professores é indicativa de que não se verificam tais condições. Este factor incrementa a crítica no interior das escolas com repercussões cada vez mais graves e uma amplificação pública cada vez mais audível. O paraíso "artificial" que vigorava na Escola entre quem manda e quem obedece encontra-se pois em forte declínio.

O agudizar da tensão entre órgão de gestão e os restantes actores organizacionais amplifica-se nas actuais reivindicações do que os professores entendem como um ataque deliberado ao seu estatuto. O desenvolvimento de uma relação mais tensa entre a escola e a administração central e regional, parece ter desencadeado um efeito similar ao nível das próprias dinâmicas de interacção na escola (Torres, 2008). A análise dos conflitos, das reivindicações e das angustias permitiram intuir "a génese de um processo de transição cultural na escola, marcado pela introdução de lógicas de acção assentes em novos valores, em novas representações e, conseqüentemente, em novas formas de estar na escola" (Torres, 2008, p. 61).

Apesar da importante caracterização da orgânica escolar efectuada no primeiro momento de investigação, a coerência e o poder explicativo dos condicionantes estruturais e das formas racionais da acção mergulham numa pretensa esterilidade de uma lógica única e imutável, que pode ser uma simplificação grosseira de aludir a uma questão mais complexa. Esta foi a ideia basilar que nos conduziu ao segundo momento de investigação. Este desloca o foco de análise para a interpretação dos discursos nas diversas composições do fazer-comum nas escolas. Neste novo enquadramento, a harmonia que enformava delicadamente o relacionamento entre professores e tutela desvaneceu-se praticamente. Ou seja, os fenómenos que mantinham a harmonia relacional não são

mais estáveis e, certamente, não serão repetíveis. Por parte de uns e de outros, medem-se forças, engendram-se pontes de entendimento e abismos de discórdia. Os discursos, de uns e de outros, saltitam de um campo para o outro, do errático e do incerto, gerando grande tensão.

O PARADOXO DA RESPONSABILIDADE E DA JUSTIÇA NA LEGITIMAÇÃO DA CRÍTICA

Tal como assinalado, as reivindicações encontram o seu fundamento sobretudo num paradigma deontológico de direitos, ou de justiça, apesar da experiência dos professores levá-los muitas vezes a adoptar, na prática, um paradigma de responsabilidade (resposta ao apelo do aluno), mesmo quando, em teoria, defendem um paradigma de justiça, onde a crítica emerge da reflexão sobre os direitos que os professores possuem em relação à entidade empregadora. Ora, esta dualidade entre a teoria e a prática, mesmo quando a teoria é apenas subentendida, não pode deixar de provocar grande tensão e de tornar muito difícil a resolução de alguns dos dilemas profissionais que se colocam diariamente aos professores (Cunha, 1996). Por exemplo, como é possível o professor encontrar formas de contestação convincentes, quando os valores implícitos no mundo da justiça contradizem os valores no mundo da responsabilidade? Até que ponto, e em que circunstâncias, é que qualquer greve é eticamente defensável em face das necessidades, por vezes dramáticas, dos alunos? Mesmo no caso de uma "greve de zelo", onde os grevistas não se recusam a trabalhar limitando-se a aplicar de forma estrita todas as regras formalizadas que enquadram a sua actividade, será justa a aplicação desta medida?

Esta última questão, mostra bem a dimensão do dilema que o professor enfrenta quando se demite das suas funções de docência como forma de contestação. Uma deontologia de responsabilidade, dita que o bem dos alunos toma precedência sobre eventuais direitos do professor, seja qual for a dimensão da sua revolta, criando-lhe, desta forma, um complexo dilema ético. A esfera deontológica que assenta nos valores da responsabilidade coabita o mesmo espaço da esfera deontológica afecta ao mundo dos direitos e da justiça. Porém, é usual

que estas duas esferas se movam em sentido contrário bloqueando algumas formas de contestação por parte dos professores. O desafio que, então, se lhes coloca é o da construção de "artefactos cognitivos" e matrizes discursivas que possam contribuir para a reabilitação e valorização social de meios alternativos de contestação que ultrapassem este dilema.

Para entender a diferença entre o agir no mundo da justiça e no mundo da responsabilidade, tome-se o exemplo da entrada na carreira docente. O problema da selecção dos professores é muitas vezes considerado apenas no âmbito do paradigma dos direitos e da justiça, "quando o que está presente é a consideração do direito a um emprego e a expectativa de uma compensação salarial por um desempenho; e o que está ausente é a consideração do bem do aluno e dos seus interesses" (Cunha, 1994, p.273). Num paradigma de responsabilidade, pelo contrário, mesmo sendo o Estado a entidade empregadora, só entram na profissão aqueles que realmente se acharem com competência. A deontologia docente que assenta nos valores de um paradigma de responsabilidade assim o exige.

Debrucemo-nos sobre este ponto. A deontologia docente tem no compromisso pedagógico o código ético do professor. As implicações do compromisso pedagógico são imensas. Na generalidade significa que o docente, pelo simples facto de o ser, terá de assumir a obrigação moral de promover por todos os meios ao seu alcance as reformas estruturais que achar necessárias para garantir a distribuição democrática e eficaz do bem comum. O professor da actualidade sente como exigência da ética profissional, o dever de ir ao encontro de cada aluno com grandes expectativas e sem desistências. Não é alguma norma formalmente instituída que o exige; é antes resposta ao apelo do aluno. Este é o paradigma da responsabilidade: os professores interiorizam e assumem como tácito a resposta ao apelo do aluno muito mais do que obediência cega a uma imposição da lei a que está obrigado por contrato ou estatuto. A deontologia dos professores, uma vez que eles também são educadores, tem necessariamente de ser muito mais exigente (Dubet, 1996), de forma que, em caso de conflito de interesses, a responsabilidade de agir eticamente tome precedência sobre normas e leis ditadas pela entidade empregadora. Isto leva a que se considere que uma deontologia de responsabilidade possa aconselhar, em momentos pontuais de excepção, o

transgredir de normas e programas formalmente instituídos, quando o bem educativo assim o exige (Cunha, 1994). O mundo cívico comporta nesta excepção uma ferramenta de ruptura com o mundo político. Aliás, num paradigma de responsabilidade, o professor enquanto educador age muito mais no mundo familiar do que no mundo técnico. Transpondo para o quotidiano escolar os valores da família, onde as relações tenderão a pautar-se pela ideia exclusiva da mútua satisfação de todos, a responsabilidade é máxima, pois se falha a satisfação desaparece todo o motivo para as pessoas permanecerem na relação pedagógica.

CONCLUSÃO

Na presente comunicação, pretende-se esclarecer do ponto de vista sociológico, a construção e sustentação da crítica por parte dos professores, enquanto questão profundamente relacionada com a problemática da deontologia docente. O dilema que contrapõe o paradigma da justiça ao paradigma da responsabilidade está na base desta discussão. À luz do conflito destes paradigmas, conseguimos mostrar duas implicações. Por um lado, o dilema deontológico que opõe justiça e responsabilidade pode bloquear algumas das formas de reivindicação dos professores. Ou seja, apesar das justificações serem legítimas num estado de direito democrático, contrariam o compromisso pedagógico assumido tacitamente pelo professor. Por outro, assegurando o compromisso pedagógico, o professor enfrenta no quotidiano escolar alguns conflitos éticos que mais do que uma questão de responsabilidade são uma questão de justiça. Todavia, pretendemos esclarecer que não existe uma dualidade evidente entre os dois paradigmas. Eles não são de todo incompatíveis. Observemos que, ainda que em momentos de excepção o compromisso ético possa aconselhar à transgressão pontual de normas formalmente instituídas por contrato ou estatuto, o professor antes de tomar uma decisão deste nível, deve fazer um exercício reflexivo procurando a melhor forma de integrar criativamente os dois paradigmas.

Apesar de ser frequente a conceptualização da deontologia docente no quadro do paradigma da justiça, os desafios da actualidade exigem que os professores tenham em conta que este deve ser precedido pelo paradigma

deontológico da responsabilidade. Ademais, sem assumir uma deontologia de responsabilidade como pode o professor enfrentar os desafios do futuro quando segue apenas uma deontologia assente no paradigma da justiça, que continua a reproduzir um modelo educativo inventado no final do século XIX, com escolas voltadas para o seu interior, com currículos rígidos, com professores cingidos ao cumprimento do programa, com horários escolares desajustados, e com turmas comportando cada vez mais alunos?

A perspectiva durkheimiana, da educação como facto social que se impõe, coercitivamente como uma norma jurídica ou como uma lei, ainda domina o panorama educacional português: a escola é democrática, desde a abertura às massas estudantis; e meritocrática, quando movimenta instrumentos de avaliação e de sujeição categórica. Por outro lado, a base sobre a qual construímos a nossa educação na actualidade negligencia a ontologia do devir e mostra-se incapaz de atender às exigências de mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbott, A. (1988). *The System os Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: The University Chicago Press.
- Beirante, D. (2012). A cooperação nas organizações educativas em contexto de imprevisibilidade e incerteza. *Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação*, Évora: Universidade de Évora.
- Bilhim, J. (2008). *Teoria organizacional: estruturas e pessoas* (6a ed.). Lisboa: ISCSP.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Éditions Gallimard.
- Cefai, D. (2009). Como nos mobilizamos? A contribuição de uma abordagem pragmatista para a sociologia da acção colectiva. *Dilemas. Revista de estudos de conflito e controle social*, 2 (4) 17-21. Disponível em: <http://revistadil.dominiotemporario.com/doc/Dilemas4Art1.pdf>.

- Correia, J. (2001). A construção científica do político em educação. *Educação, Sociedade e Culturas*, 15, 19-43. Disponível em http://www.fpce.up.pt/cie/revistaesc/ESC15/15-2_correia.pdf
- Crozier, M. (1995). *A crise da inteligência - ensaio sobre a capacidade de reforma das elites*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cunha, P. (1994). Para uma deontologia da profissão docente. *Cadernos PEPT 2000*, 32-43.
- Cunha, P. (1996). *Ética e Educação*. Lisboa. Universidade Católica Editora.
- Dionísio, B. (2010). O paradigma da escola eficaz entre a crítica e a apropriação social. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, 10, 305-316.
- Dubet, F. (1996). *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et Justice*. Paris: Métailié.
- Lelis, I. (2012). O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. *Sociologias*, 14 (29), 152-174. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/soc/v14n29/a07v1429.pdf>
- Lima, L. (2011). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: Teoria e Prática – 21(37)*, 1-19.
- Nóvoa, A. (2006). Pela educação, com António Nóvoa. *Saber (e) Educar: 11*, 111-126.
- Resende, J. (2003). *O Engrandecimento de uma Profissão: Os Professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo*. Lisboa: Fundação para a Ciência e Tecnologia e Fundação Calouste Gulbenkian.
- Resende, J. (2009). *A Sociedade contra a Escola? A Socialização Política num contexto escolar de incerteza*. Lisboa: Edições Piaget.
- Salcon, S. (2008). O pragmatismo e o trabalho docente profissionalizado. *Perspectiva*, 26(2), 489-521.

Sarmiento, M. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: IIE.

Torres, L. (2008). A escola como entreposto cultural. o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista portuguesa de Educação*, 59-81. Universidade do Minho.

Vandenbergue, F. (2006). Construção e crítica na nova sociologia francesa. *Sociedade e Estado*, 21, (2), 315-366. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/se/v21n2/a03v21n2.pdf>.

Walzer, M. (1999). *As Esferas da Justiça*. Em Defesa do Pluralismo e da Igualdade. Lisboa: Presença.

POLITICAS EDUCATIVAS,
SUCESSO E INSUCESSO ESCOLAR

EXAMES NACIONAIS, APOIOS PEDAGÓGICOS E EXPLICAÇÕES: A COMPLEXA CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS ESCOLARES EM PORTUGA – APRESENTAÇÃO DE UM PROJETO DE DOUTORAMENTO EM CURSO

Andreia dos Santos Gouveia¹

António Neto-Mendes²

RESUMO

Neste artigo pretendemos apresentar o projeto de doutoramento intitulado: “Exames nacionais, apoios pedagógicos e explicações: a complexa construção dos resultados escolares em Portugal”, financiado pela FCT (SFRH/BD/88132/2012). Este tem como principal objetivo conhecer quais as estratégias/iniciativas formativas das famílias e dos alunos relativamente à pressão dos resultados escolares para alcançar o sucesso académico, bem assim como as desenvolvidas pelo lado da oferta pelas escolas e pelos centros de explicações na complexa construção dos resultados escolares.

Considerando um referencial teórico e empírico, e a análise efetuada às listas de rankings de escolas publicadas em 2013, iremos inquirir um grupo de alunos do 4º, 6º, 9º e 12ºanos sujeitos a exames nacionais (Estudo 1) em duas escolas do topo e duas escolas da base das listas (uma pública e outra privada), pretendendo conhecer e analisar quais as estratégias/iniciativas a que recorrem dentro da escola – entrevistando a Direção sobre o tipo de apoios pedagógicos providenciados aos alunos na preparação para os exames nacionais face à pressão dos resultados académicos (Estudo 2); e/ou fora das escolas – em centros de explicações, entrevistando os diretores

¹ Universidade de Aveiro - andreiagouveia@ua.pt

² Universidade de Aveiro - amendes@ua.pt

sobre as razões que poderão levar os alunos a frequentarem os seus centros (Estudo 3).

A nossa investigação pretende assim compreender a combinação de fatores intervenientes no processo da complexa construção dos resultados escolares em Portugal, na convicção de que o sucesso escolar dos alunos só poderá ser explicado se tivermos em conta a interligação das dependências que se estabelecem entre as dimensões familiar e escolar num ambiente de crescente mercantilização da educação.

Palavras-chave: exames nacionais, apoios pedagógicos, explicações, resultados escolares

ABSTRACT

This article aims to present the doctoral project entitled: "National exams, school support and private tutoring: the complex construction of school results in Portugal", funded by FCT (SFRH/BD/88132/2012). The main objective of this study is to find out what are the strategies/training initiatives that families and students make use of, in face of the pressure concerning school outcomes, to achieve academic success; as well as those developed, on the supply side, by schools and private tutoring centers, in the complex construction of school results.

Taking into account a theoretical and empirical background and the analysis undertaken of the lists of school rankings published in 2013, we will question students from the 4th, 6th, 9th and 12th grades, who will have to participate in national exams (Study 1) in two schools at the top and in two schools at the bottom of these ranking lists (one public and one private), intending to uncover and to analyze the strategies/initiatives that are used within the school - we will interview the schools' directors about the type of school support that is provided to students in order to prepare them for national exams, due to the pressure about academic results (Study 2), and/or out of school - in private

tutoring centers, we will interview these centers' directors about the reasons that lead students to attend them (Study 3).

Our research aims thus to understand the combination of factors involved in the complex process of constructing school results in Portugal, in the belief that students' achievement can only be explained if we consider the interconnection of dependencies that are established between family and school in an environment of increasing marketization of education.

Keywords: National exams, school support, private tutoring, school results

INTRODUÇÃO

Neste artigo pretendemos apresentar o projeto de doutoramento intitulado: "Exames nacionais, apoios pedagógicos e explicações: a complexa construção dos resultados escolares em Portugal".³ Este tem como principal objetivo conhecer quais as estratégias/iniciativas formativas das famílias e dos alunos relativamente à pressão dos resultados escolares para alcançar o sucesso académico, bem como as desenvolvidas pelo lado da oferta pelas escolas e pelos centros de explicações, na complexa construção dos resultados escolares. Considerando um referencial teórico e empírico e a análise efetuada às listas de *rankings* de escolas publicadas em 2013, iremos inquirir um grupo de alunos do 4.º, 6.º, 9.º e 12.º anos, sujeitos a exames nacionais (Estudo 1) em duas escolas/agrupamentos do topo e duas escolas/agrupamentos da base daquelas listas (uma pública e outra privada)⁴, pretendendo conhecer e analisar quais as estratégias/iniciativas a que recorrem dentro da escola – entrevistando a Direção sobre o tipo de apoios pedagógicos providenciados aos alunos na preparação para os exames nacionais face à pressão dos resultados académicos (Estudo 2); e/ou fora das

³Esta investigação é financiada por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do projeto "Exames nacionais, apoios pedagógicos e explicações: a complexa construção dos resultados escolares em Portugal" (SFRH/BD/88132/2012).

⁴ A escolas/agrupamentos do topo e da base serão selecionadas a partir dos *rankings* do 12.º ano.

escolas – em centros de explicações, entrevistando os Diretores sobre as razões que poderão levar os alunos a frequentarem os seus centros (Estudo 3).

A nossa investigação pretende, assim, compreender a combinação de fatores intervenientes no processo da complexa construção dos resultados escolares em Portugal, na convicção de que o sucesso escolar dos alunos só poderá ser explicado se tivermos em conta a interligação das dependências que se estabelecem entre as dimensões familiar e escolar, num ambiente de crescente *mercantilização* da educação.

O PROJETO DE DOUTORAMENTO – “EXAMES NACIONAIS, APOIOS PEDAGÓGICOS E EXPLICAÇÕES: A COMPLEXA CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS ESCOLARES EM PORTUGAL”

Atualmente, a “crise do Estado Providência” (Moreira & Alves, 2009, p.18), deu origem a um “Estado Regulador” ou Estado Neoliberal (Silva, 2009, p. 28) facilitador da “defesa de mudanças com base em novos modelos de “gestão pública”. O setor público foi pressionado a adotar práticas do setor privado, “tidas como mais eficientes e responsáveis na determinação e consecução dos objectivos organizacionais” (idem). Deste modo, a criação de várias propostas por parte de diversos países “para a educação pública integrar os bens que devem ser considerados mercadorizáveis” (Afonso, 2008, p. 29), deu “lugar à adopção de diferentes medidas da reestruturação do sistema público de educação” (Barroso & Viseu, 2003, p. 900). Para Burch, Steinberg e Donovan (2007, p. 117), a adoção deste modelo poderia permitir uma melhoria da qualidade dos serviços educativos e a substancial redução de custos associados a este setor, ideia partilhada por Bray que defende que a “privatização se apresenta como uma estratégia para reduzir os custos pagos pelo governos e para promover a eficiência das instituições de ensino” (1998, p. 636).

O Estado, deixando de ter responsabilidade direta no fornecimento de alguns serviços, pode considerar entregar esta gestão a prestadores de

serviço (Ball, 2004, p. 1109), num claro incentivo ao *outsourcing* defendido pelos ideais neoliberais, onde, segundo LeGrand “proliferam a competitividade entre uns e outros fornecedores (privados, voluntários e públicos)” (1991, p. 1260), numa lógica de quase-mercados. Whitty e Power referem que “os defensores dos ‘quase-mercados’ argumentam que estes irão conduzir a uma maior diversidade de financiamento, melhor e mais eficiente administração das escolas, e promoção do profissionalismo e eficiência escolar” (2002, p. 17).

A introdução de “mecanismos de mercado”, fruto das mudanças nas políticas avaliativas de um Estado de forte controle central a que Afonso (1999) chamou de “Estado-avaliador”, fez com que a avaliação tenha sido de forma congruente “acionada como suporte de processos de responsabilização ou de prestação de contas relacionados com os resultados educacionais e académicos, passando estes a ser mais importantes do que os processos pedagógicos (que teriam implicado outras formas de avaliação)” (1999, p. 148). Em Portugal, os diplomas legais refletem a importância que no contexto das políticas educativas é dada à avaliação e em especial aos exames nacionais.

Os exames nacionais são dos principais mecanismos de avaliação e certificação dos conhecimentos, tornando-se o centro das preocupações dos alunos e das suas famílias. Também as escolas se encontram sob a pressão dos resultados académicos, pois são avaliadas externamente (*rankings*, avaliação externa) com base nesses resultados. À escola cabe organizar-se de modo a dispensar os alunos e respetivas famílias da necessidade de recorrer a apoios extraescolares, podendo a direção da escola definir e implementar políticas de forma a prestar apoios educativos aos alunos interessados (Ribeiro & Bento, 2011, p. 105). Os pais, por seu lado, procuram garantir alguma vantagem competitiva na disputa pelas fileiras mais prestigiadas e que dão acesso às posições socioprofissionais melhor remuneradas, recorrendo a estratégias de iniciativas privadas (Antunes & Sá, 2010, p. 168). De facto, as famílias intervêm ativamente para influenciar o funcionamento e os resultados do Sistema Educativo e os percursos escolares

dos estudantes para garantirem o sucesso dos seus projetos e expectativas em torno da escolarização dos seus filhos (Antunes & Sá, 2010, p. 195).

No decorrer destas alterações e transformações da “livre concorrência” no mercado educativo, muitas começam a ser as entidades privadas que veem “os serviços sociais, e a educação em específico, (...) como oportunidades de negócio e de lucro” (Ball, 2004, pp. 1107-1108), como é o caso do mercado educacional e, dentro deste, de forma mais específica e restrita, o mercado das explicações (Afonso, 2008, p. 30).

A educação na sombra é uma indústria em grande expansão e transformação que se tem vindo a afirmar globalmente (Bray, 1999; Davies & Aurini, 2006) de tal modo que Dang e Rogers entendem estarmos perante a “emergência de um terceiro grande sector educativo” (2008, p. 161). Bray, num dos seus mais recentes trabalhos realizado para a Comissão Europeia, apresenta as principais conclusões da investigação sobre o mercado das explicações na Europa e realça a necessidade de se fazer mais investigação sobre este tema para melhor se conhecer este fenómeno (2011, p. 8). Em Portugal, a análise encontra-se praticamente circunscrita a uma equipa de investigação (J. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura) responsável por dois projetos financiados pela FCT. O Projeto Xplika deu origem a cinco estudos: quatro dissertações de mestrado e de uma tese de doutoramento: Neto (2006), Silveirinha (2007), Amaral (2009), Madaleno (2009) e Azevedo (2011). O Projeto Xplika Internacional deu já origem a duas dissertações de mestrado: Gouveia (2012) e Rodrigues (2012).

Os resultados agregados dos três anos (2004/05; 2005/06; 2006/07) do primeiro Projeto Xplika indicam que 56,6% dos alunos do 12.º ano das escolas estudadas frequentaram explicações; o questionário lançado pelo Ministério da Educação em 2005 revela que 57,9% dos estudantes afirmaram ter frequentado explicações durante o seu percurso académico (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008); Amaral (2009) concluiu que são de Ciências e Tecnologias os alunos que mais frequentam explicações (53%), seguidos dos alunos de Línguas e Humanidades (26%). Azevedo (2011) revela que 49,4%

dos alunos universitários afirmaram ter recorrido ao apoio das explicações durante o Ensino Secundário.

O estudo de caso realizado numa escola privada (Madaleno, 2009) confirma a presença significativa do fenómeno das explicações: 26,7% de alunos do Ensino Secundário dizem ter frequentado explicações durante este ciclo de estudos, perspetiva que o inquérito nacional realizado em 2005 pelo Ministério da Educação parece credibilizar, ao revelar que 10,1% dos frequentadores de explicações eram alunos de escolas privadas. Com estes estudos parece reforçar-se a ideia de que cerca de metade dos alunos do Ensino Secundário procura este tipo de apoio fora da escola, proporcionado pelas explicações.

Identificação e delimitação do objeto de estudo, problema de investigação, questões e objetivos

Com este estudo pretende-se conhecer as estratégias formativas de alunos e famílias relativamente à pressão dos resultados escolares, bem como as desenvolvidas pelo lado da oferta de recursos pelas escolas e pelos centros de explicações.

Assim, colocamos a seguinte pergunta de partida: De que forma a procura (alunos e suas famílias) e a oferta (escolas e centros de explicações) se organizam e atuam face à pressão dos resultados escolares?

Deste modo, propomo-nos atingir os seguintes objetivos:

1. Identificar quais as estratégias utilizadas pelos alunos para alcançar o sucesso académico nos exames nacionais (explicações e apoios pedagógicos);
2. Conhecer as razões que motivam as famílias e os alunos a procurar/rejeitar apoios fora e dentro das escolas (explicações; apoios);
3. Analisar o impacto (aproveitamento; comportamento) que o recurso a explicações poderá ter no desempenho escolar dos alunos, seja ao nível da sala de aula ou fora dela;

4. Analisar as listas dos *rankings* de 2013 de forma a definir a amostra de casos múltiplos (4 escolas/agrupamentos) em que irá basear-se uma parte da nossa investigação empírica;
5. Construir um referencial dos programas/estratégias criadas pelas Direções das Escolas para a oferta de apoios, seja para combater a evasão dos alunos para ofertas fora da escola (explicações) seja para a melhoria dos resultados escolares;
6. Analisar os programas/estratégias criados/as pela Direção das Escolas e o seu impacto no desempenho académico dos alunos nos exames nacionais;
7. Estudar a adesão dos alunos às estratégias propostas pelas escolas com vista à melhoria dos resultados escolares;
8. Analisar as perceções dos diretores de Centros de Explicações sobre a utilização deste serviço pelos alunos do sistema formal de ensino;
9. Triangular as perspetivas dos Alunos, dos Diretores de Escola e dos Diretores de Centros de Explicações sobre o atual modelo de avaliação que consagra uma grande centralidade aos exames nacionais.

Descrição detalhada do projeto

Nos últimos anos têm sido implementadas novas políticas educativas orientadas para a regulação e controlo dos processos escolares, assumindo particular importância as taxas de sucesso e aproveitamento escolar associadas a mecanismos de avaliação e monitorização do desempenho da escola pública (Torres & Palhares, 2011). São exemplos desta afirmação a institucionalização dos processos de avaliação interna e externa das escolas, a publicitação de *rankings*, a implementação do modelo de avaliação de desempenho dos professores (Torres & Palhares, 2009; Melo, 2009).

A compreensão dos processos escolares pede um olhar para dentro da escola (organização pedagógica; estratégias orientadas para a melhoria

dos resultados) mas também para fora, como é o caso da oferta/procura de explicações.

Muitos são os estudos, nacionais e internacionais, que afirmam que as explicações são uma indústria em larga escala, especialmente nos países onde existem exames que selecionam os alunos que irão prosseguir estudos (Ireson & Rushforth, 2004; Lynch & Moran, 2006). Segundo alguns autores, os exames alimentam, assim, a procura de explicações com o objetivo de garantir os melhores resultados, pois a estes está associado um elevado potencial de seletividade e de competição por um lugar que é um bem escasso (Neto-Mendes, Costa, Ventura & Azevedo, 2008, p. 166). Efetivamente, desde a escola primária (Neto, 2006) à universidade (Azevedo, 2011) verifica-se que há oferta e procura deste serviço de apoio educativo extraescola, variando a intensidade e a natureza dos apoios.

De acordo com Madaleno (2009, p. 54), as características que poderão promover a procura de explicações no sistema educativo português são “a determinação de exames nos anos de transição entre os níveis, concretamente na passagem do Ensino Básico para o Secundário e deste para o Superior; os exames de admissão no Ensino Superior e a fixação do *numerus clausus*”. De acordo com alguns autores, a limitação do número de vagas levará a que os estudantes que desejem preencher essas vagas e respetivas famílias, recorram a diversas estratégias que os auxiliem a obter classificações o mais elevadas possível nos exames de acesso ao Ensino Superior. As explicações são um exemplo destas estratégias.

Num primeiro momento do nosso trabalho será realizado o enquadramento teórico-legal de referência para a problemática em questão com recurso à recolha e análise documental dos principais documentos orientadores das escolas (projeto educativo; plano anual de atividades; regulamento interno), bem como dos seus respetivos *sites* na Internet.

O trabalho empírico desenvolverá uma investigação por métodos mistos e a amostra definir-se-á pela escolha de duas escolas/agrupamentos de topo e duas escolas/agrupamentos da base das listas de *rankings* publicados em 2013 (um público e outro privado). Em cada

escola/agrupamento serão escolhidas aleatoriamente duas turmas do 4.º, 6.º, 9.º e 12.º anos.

O objetivo é recolher informações de alunos que se encontrem em escolas do topo e da base da lista a nível nacional, diretores de escolas/agrupamentos e diretores de centros de explicações.

Com vista à concretização destes objetivos, conduzir-se-ão os seguintes estudos:

ESTUDO 1

Pretendemos inquirir (através de inquiridos por questionário) alunos, que frequentem ou não explicações, no 4.º, 6.º, 9.º e 12.º anos de escolaridade. Através desta técnica vamos tentar perceber como os alunos se preparam para os exames nacionais, a que estratégias recorrem e de que forma as suas opções vão ter repercussões nas classificações obtidas. É nossa intenção acompanhar grupos de alunos de diferentes escolas (do topo e da base da lista de um *ranking* nacional a definir) ao longo de um ano letivo e analisar os indicadores presentes nos objetivos 3 e 7.

ESTUDO 2

Após a análise das listas de *rankings* entrevistaremos os Diretores e alguns membros das Direções para conhecer as estratégias desenvolvidas pelas escolas para a melhoria dos resultados escolares dos seus alunos, especialmente nos anos em que existem exames nacionais, e para conhecermos a posição destes em relação à procura de explicações por parte dos alunos que frequentam os seus estabelecimentos.

Pretendemos também construir um referencial das estratégias criadas pelas Direções das Escolas para a preparação para os exames/para combater a evasão dos alunos para explicações, analisá-las e verificar: se os alunos aderem a estas iniciativas; se estas iniciativas desincentivam os alunos a procurarem explicações; se estas estratégias/iniciativas se encontram adequadas às necessidades dos alunos; e de que forma estas contribuem para o melhor desempenho académico dos alunos nos exames nacionais.

ESTUDO 3

Nesta fase pretendemos entrevistar Diretores de Centros de Explicações localizados nas imediações das escolas analisadas. Através destas entrevistas queremos aprofundar as perceções que têm os Diretores dos Centros de Explicações sobre as estratégias utilizadas pelas escolas na preparação dos seus alunos para os exames nacionais, tentando conhecer as suas opiniões sobre o que poderá estar na origem da procura destes centros por parte dos alunos e suas famílias.

ARTICULAÇÃO COM O PROJETO “EXCEL.PT - ENTRE MAIS E MELHOR ESCOLA: A EXCELÊNCIA ACADÉMICA NA ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA”⁵

O projeto de doutoramento aqui apresentado está a ser desenvolvido em estreita colaboração com o projeto de investigação: “Entre mais e melhor escola: a excelência académica na escola pública portuguesa” (EXCEL.PT), também financiado pela FCT (PTDC/IVC-PEC/4942/2012).

A competitividade, a excelência e a eficácia dos sistemas educativos constituem na atualidade dimensões prioritárias da agenda educativa internacional. Não fugindo à regra, a realidade educativa portuguesa tem vindo a desenvolver-se em torno de um dilema fundamental induzido por esta agenda: por um lado, a preservação dos valores democráticos do sistema público de educação (igualdade, inclusão e cidadania) e, por outro, a promoção de múltiplos dispositivos de controlo, de monitorização dos resultados e racionalização de recursos (Cf. Torres, 2011). Os principais eixos da política educativa atual centram-se na institucionalização dos processos de avaliação interna e externa das escolas, na implementação de um modelo de

⁵ Esta investigação é financiada por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do projeto “Entre Mais e Melhor Escola: a excelência académica na escola pública portuguesa” (PTDC/IVC-PEC/4942/2012).

governança centrado numa liderança unipessoal, na publicitação de *rankings* dos resultados escolares e na liberdade de escolha e no alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos (Torres & Palhares, 2009). Submetida a esta tensão (mais escola/melhor escola), a escola pública debate-se com a difícil missão de conciliar dois imperativos de sentido antagónico.

Numa altura em que o sistema educativo português ainda está longe de ter consolidado a sua função democratizadora, em que se assiste à implementação de um modelo de gestão escolar inspirado nos princípios da nova gestão pública, torna-se urgente analisar de que modo as escolas estão a reagir a esta tensão, redefinindo os seus mandatos educativos.

Medidas políticas em curso, tais como a introdução de exames nacionais no final de cada ciclo, a reforma curricular do Ensino Básico, a divisão de turmas em níveis de desempenho académico, entre outras, vem reforçar a pertinência e a atualidade deste projeto.

A revisão da literatura científica no campo educativo revela-nos a multiplicidade de trabalhos sobre as tendências e as implicações sócio-organizacionais da agenda educativa de pendor gerencialista, sobre os modelos de governança no quadro da autonomia democrática, sobre os estilos de liderança, sobre o efeito-escola na produção dos resultados, entre outros temas relevantes (Palhares & Torres, 2011). Mais recentemente, intensificaram-se as pesquisas sobre os fatores que promovem o sucesso e o desempenho académico dos alunos, sendo frequentes os enfoques que privilegiam a condição social, económica e cultural das famílias, os estilos de liderança, a cultura das escolas e o seu modo de organização pedagógica (*idem*). Contudo, a problemática da excelência académica não tem suscitado investigações empíricas de referência na comunidade científica.

O objetivo central desta proposta reside na identificação dos múltiplos fatores, internos e externos à instituição escolar, que contribuem para a construção da excelência académica. Dando continuidade às linhas de investigação que a equipa tem vindo a desenvolver, pretende-se agora ampliar e articular três campos teórico-disciplinares na abordagem desta problemática: as políticas educativas, com incidência nas atuais medidas

marcadas pela agenda neoliberal; a sociologia da educação não-escolar, com destaque para a análise dos percursos de educação não-formal e informal dos alunos e das condições sociais, económicas e culturais das famílias; e a sociologia das organizações educativas, com ênfase para a democratização da organização escolar, para os processos culturais e simbólicos e para a emergência de novos modos de governação e liderança das escolas.

Pesquisas preliminares numa escola pública portuguesa (Cf. Torres & Palhares, 2011) permitem-nos apontar algumas tendências a merecer aprofundamento e validação no âmbito deste projeto: a importância do género na predisposição dos alunos face ao estudo e às trajetórias escolares; a diferente gestão dos tempos escolares e não-escolares, com particular acuidade para o recurso às explicações; o alheamento destes estudantes na vida organizacional da escola; o papel da liderança na socialização para a excelência; a transversalidade da excelência escolar em várias classes sociais; um perfil do aluno restrito às dimensões cognitivas e instrucionais; a não concretização das expectativas de ingresso no curso superior desejado (Torres & Palhares, 2011, Palhares & Torres, 2011, Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008).

Espera-se que os resultados de pesquisa apontem claramente os perfis de excelência em desenvolvimento nas escolas portuguesas, bem como o seu impacto ao nível educativo, cultural e socioeconómico e, numa perspetiva mais político-estratégica, contribuam para a problematização de um conjunto de orientações/recomendações com vista a uma mais clara definição da missão da escola pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemo-nos estabelecer neste artigo, como primeiro grande objetivo, o enquadramento geral do projeto de doutoramento em curso, tendo sido convocada a estreita colaboração que está a ser desenvolvida com o projeto EXCEL.PT.

Com este estudo, pretende-se assim, conhecer as estratégias formativas de alunos e suas famílias, relativamente à pressão dos resultados escolares, bem como as desenvolvidas pelo lado da oferta de recursos pelas escolas e pelos centros de explicações. Pretendemos também conhecer as razões que motivam as famílias e os alunos a procurar/rejeitar apoios fora e dentro das escolas analisando o impacto que o recurso a centros de explicações fora da escola poderá ter no desempenho escolar dos alunos, seja ao nível da sala de aula ou fora dela.

É nossa intenção, também com este estudo, construir um referencial dos programas/estratégias criadas pelas Direções das Escolas para a oferta de apoios, quer para combater a evasão dos alunos para ofertas fora da escola (como é o caso das explicações), quer para analisar, por um lado, se os alunos aderem a estas iniciativas, e, por outro, o impacto que estas podem ter no desempenho académico dos alunos nos exames nacionais. O nosso estudo contempla também a análise das perceções dos Diretores de Centros de Explicações sobre a utilização deste serviço pelos alunos do sistema formal de ensino. Noutro momento tentaremos triangular a perspetiva dos Diretores dos Centros de Explicações com a opinião de alunos e Diretores de escola sobre o atual modelo de avaliação que consagra uma grande centralidade aos exames nacionais.

Reiteramos, a terminar, o carácter preliminar deste trabalho, sobretudo no que respeita ao aprofundamento do nosso estudo empírico que agora dá os primeiros passos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, Almerindo Janela. (1999). Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. *Educação & Sociedade*, 69, 139-164.
- Afonso, Almerindo Janela. (2008). Para uma crítica da avaliocracia. *OPS! Revista de Opinião Socialista*, 2, 14-16.

- Antunes, Fátima & Sá, Virgíno. (2010). *Públicos escolares e regulação da educação: lutas concorrenciais na arena educativa*. V. N. Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Amaral, Teresa. (2009). *O impacto das explicações ao nível da sala de aula - estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Azevedo, Sara. (2011). *A actividade das explicações: um estudo no ensino secundário e superior*. Tese de Doutoramento, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Ball, Stephen. (2004). Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, 25(89), pp. 1105-1126. Retirado 04.07.2013 de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000400002&script=sci_arttext.
- Barroso, João. & Viseu, Sofia. (2003). A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. *Educação & Sociedade*, Campinas, 24(84), pp. 897-921. Retirado em 06.07.2013 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000300008.
- Burch, Patricia; Steinberg, Matthew & Donovan, Joseph. (2007). Supplemental educational services and NCLB: Policy assumptions, market practices, emerging issues. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29(2), pp. 115-133. Retirado em 04.07.2013 de <http://epa.sagepub.com/cgi/content/abstract/29/2/115>.
- Bray, Mark. (1998). Financing education in developing Asia: themes, tensions, and policies. *International Journal of Educational Research*, 29, pp. 627-642. Retirado em 05.07.2013 de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035598000536>.
- Bray, Mark. (1999). *The shadow education system: private tutoring and its implications for planners*. Paris: International Institute for Educational

- Planning, 61. Retirado em 05.07.2013 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001184/118486e.pdf>.
- Bray, Mark. (2011). *The challenge of shadow education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in the European Union*. Brussels: European Commission.
- Costa, Jorge Adelino, Neto-Mendes, António, & Ventura, Alexandre. (Eds.) (2008). *Xplika: investigação sobre o mercado das explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Dang, Hai-Anh. & Rogers, Halsey. (2008). *How to interpret the growing phenomenon of private tutoring: Human capital deepening, inequality increasing, or waste of resources?*. The World Bank /Development Research Group / Human Development and Public Services Team. Retirado em 01.07.2013 de http://econ.worldbank.org/external/default/main?pagePK=64165259&theSitePK=469372&piPK=64165421&menuPK=64166322&entityID=000158349_20080225153509.
- Davies, Scott. & Aurini, Janice. (2006). The franchising of private tutoring: a view from Canada. *Phi Delta Kappan*, 88, pp. 123-128. Retirado em 07.07.2013 de <http://www.questia.com/library/1G1-152995840/the-franchising-of-private-tutoring-a-view-from-canada>.
- Gouveia, Andreia. (2012). *Investimentos privados em educação: o caso dos cursinhos comerciais*. Dissertação de Mestrado, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Ireson, Judith & Rushforth, Katie. (2004). *Mapping the nature and extent of private tutoring at transition points in education*. Paper presented at the British Educational Research Association conference, UMIST, Manchester. Retirado em 07.07.2013 de http://tuitionproject.ioe.ac.uk/report/doc/mapping_tutoring_bera.pdf.
- Le Grand, Julian. (1991). Quasi-markets and social policy. *The Economic Journal*, 101, pp. 1256-1267.

- Lynch, Kathleen & Moran, Marie. (2006). Markets, schools and the convertibility of economic capital: the complex dynamics of class choice. *British Journal of Sociology of Education*, 27(2), pp. 221-235. Retirado em 06.07.2013 de <http://dx.doi.org/10.1080/01425690600556362>.
- Madaleno, Cristina. (2009). *A frequência das explicações pelos alunos do 12.º ano numa escola privada*. Dissertação de Mestrado, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa.
- Melo, Maria Benedita. (2009). *Os professores do ensino secundário e os rankings escolares. Reflexos da reflexividade mediatizada*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Moreira, José. & Alves, André. (2009). Gestão pública: entre a visão clássica da administração pública e o novo paradigma da governação pública. *Revista Enfoques*, 7(11), pp. 11-36. Retirado em 20.10.2011 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/960/96011647005.pdf>.
- Neto, Maria da Conceição. (2006). *A procura de explicações: as razões dos pais*. Dissertação de Mestrado, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Neto-Mendes, António, Costa, Jorge, Ventura, Alexandre & Azevedo, Sara. (2008). Escolas, rankings, famílias e explicações: um olhar crítico sobre a construção dos resultados escolares. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Eds.), *Xplika: investigação sobre o mercado das explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 161-176.
- Palhares, José Augusto & Torres, Leonor Lima. (2011). Governação da escola e excelência académica: as representações dos alunos distinguidos num quadro de excelência. *Sociologia da Educação*, 2(4), pp. 54-75.
- Ribeiro, Maria Isabel & Bento, António. (2011). O director de escolar, a política organizacional escolar, a mercantilização da educação e as explicações: um estudo de caso na Madeira. In A. Neto-Mendes, J. A. Costa & A. Ventura. *Actas do VI Simpósio de Organização e Gestão*

Escolar: A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais, pp. 105-124.

Rodrigues, Catarina. (2012). *Mercado das explicações: a emergência de um terceiro sector educativo*. Dissertação de Mestrado, Aveiro, Universidade de Aveiro.

Silva, Filipe. (2009). *Metamorfoses do estado: Portugal e a emergência do estado neo-social*. In R. M. d. Carmo & J. Rodrigues (Eds.), *Onde Pára o Estado? Políticas Públicas em Tempos de Crise*. Lisboa: Edições Nelson de Matos, pp. 19-51.

Silveirinha, Teresa. (2007). *O fenómeno das explicações: oferta, procura e implicações no 12º ano em estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Aveiro, Universidade de Aveiro.

Torres, Leonor Lima. (2011). *A construção da autonomia num contexto de dependências. Limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública*. *Sociedade & Culturas*, 32, pp. 91-109

Torres, Leonor Lima & Palhares, José Augusto. (2009). *Estilos de liderança e escola democrática*. *Revista Lusófona de Educação*, 14, pp. 77-90.

Torres, Leonor Lima & Palhares, José Augusto. (2011). *A excelência escolar na escola pública portuguesa: actores, experiências e transições*. *Roteiro*, 36(2), pp. 225-246.

Whitty, Geoff & Power, Sally. (2002). *A escolar, o Estado e o Mercado: a investigação do campo actualizada*. *Currículo sem Fronteiras*, 2(1), pp. 15-40.

RESULTADOS DE AVALIAÇÕES EXTERNAS: PERCEPÇÕES E USOS DAS EQUIPES GESTORAS DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS

Larissa Frossard¹

RESUMO

O propósito deste trabalho é discutir como os gestores escolares têm utilizado os resultados das avaliações externas no cotidiano escolar. A análise foi desenvolvida a partir das respostas de equipes gestoras de três escolas públicas municipais a um questionário e a entrevistas semiestruturadas. São três escolas orientadas pela mesma política de rede, que oferecem todo o ensino fundamental e que, apesar de atenderem a alunos com níveis socioeconômicos semelhantes, têm resultados de desempenho bastante diferenciados. Trata-se de parte de uma pesquisa de doutoramento que pretende examinar como os indicadores educacionais são apropriados e utilizados pelos agentes escolares no planejamento pedagógico por meio de um estudo de caso no município de Macaé/RJ/Brasil.

A avaliação externa, elemento das políticas de monitoramento da qualidade da educação brasileira, é hoje um instrumento que pode causar desdobramentos concretos para a organização do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. No mesmo movimento, as equipes gestoras são as responsáveis por viabilizar a organização do espaço educativo para que as escolas alcancem os seus objetivos e metas educacionais, aferidos pelos sistemas de avaliação em larga escala.

O conjunto de respostas permitiu analisar as percepções e práticas dos gestores sobre e no cotidiano escolar, dimensionando o uso dos dados das avaliações externas. Os resultados apontam que, apesar das equipes gestoras reconhecerem nas avaliações externas a possibilidade de elencar

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - larissafrossard@hotmail.com

elementos que subsidiem aspectos do trabalho pedagógico que realizam, na prática, a efetividade deste uso ainda não pode ser identificada.

Palavras-chave: avaliação, gestão, indicadores educacionais

ABSTRACT

The purpose of this work is to discuss how the school managers have been utilizing the results of the external evaluations in school routine. The analysis was developed based on the responses to a questionnaire provided by the management teams of three municipal public schools, as well as semi-structured interviews. All three schools are oriented by the same policies, provide elementary and middle education, and serve a population with similar socio-economic status. However, the performance of the students is significantly different. This is part of a doctoral level research which intends to understand how the educational indicators are accessed and utilized by the educational agents in pedagogical planning through a case study in the city of Macaé/RJ/Brasil.

The external evaluation, element of the quality monitoring policies of the Brazilian education, is today an instrument that can lead to great benefits in regards to the organization of the pedagogical work that is developed in the schools. In addition, the management teams are the ones responsible for making it possible for the schools to reach their educational goals and objectives that will be tested by the public evaluation system.

The responses provided by the managers demonstrated their perceptions and practices about and of their school's routine, and the way the data of the external evaluations is used. The results show that, although the managers recognize that the external evaluations can provide valuable information that can increase the effectiveness of their pedagogical work, the use of this information as a means to improve performance was not yet identified.

Keywords: evaluation, management, educational indicators

INTRODUÇÃO

A apropriação e a utilização dos resultados das avaliações em larga escala por parte dos gestores escolares ainda é um tema pouco explorado no Brasil embora algumas iniciativas de pesquisa já comecem a apresentar resultados nesta área (Gomes & Gimenes, 2012; Brooke & Cunha, 2011; Bauer, 2010; Bonamino & Sousa, 2012; Machado, 2012). O presente trabalho é resultado da análise dos dados coletados através de questionários e entrevistas com profissionais que compõem as equipes gestoras de três escolas da rede pública municipal de ensino de Macaé/RJ. As informações coletadas nas entrevistas complementaram a análise das respostas dadas aos questionários.

O objetivo foi coletar informações para, além de traçar o perfil dos profissionais que compõem as equipes gestoras das escolas, elencar aspectos do cotidiano escolar e analisar como as informações relativas às políticas de avaliação escolar têm influenciado o trabalho das escolas. O conjunto de respostas permitiu discutir as percepções e práticas dos gestores sobre e no cotidiano escolar, dimensionando alguns usos de dados das avaliações em larga escala.

RECORTE EMPÍRICO E ESTRATÉGIAS DE PESQUISA

Para a discussão ora desenvolvida sobre como os gestores se têm apropriado e utilizado os resultados das avaliações em larga escala e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no planejamento escolar, foram realizados estudos de caso em três unidades de ensino da rede pública municipal de Macaé: a Escola Amendoeira, a Escola Coqueiro e a Escola Bananeira². A escolha destas três escolas foi resultado de um estudo

² A opção pelo nome de árvores se deu na relação com a localização da escola no município, árvores típicas de cada região.

preliminar³ da oferta escolar no município de Macaé/RJ, realizado em 2010 a partir das informações educacionais disponíveis e de dados colhidos em encontros⁴, realizados em 2011, com as equipas gestoras de 42 escolas que participaram da Prova Brasil nos anos de 2005, 2007 e/ou 2009 e possuíam as projeções do IDEB para o Ensino Fundamental.

Durante as visitas nas três escolas, que aconteceram entre maio e dezembro de 2012, foi possível participar de Horários de Atividade, Conselhos de Classe, Reuniões da Equipa Gestora; e de observar situações do cotidiano – como encontros de professores durante os intervalos das aulas; aplicações de avaliações externas municipais; feiras de ciências; atividades de culminância de projetos; atendimento a alunos e responsáveis; entre outros. Como instrumentos de pesquisa foram elaborados um questionário – para padronizar as informações e preparar para as entrevistas –, um roteiro de entrevista e um diário de campo. Todos os profissionais das equipas gestoras das três escolas foram entrevistados.

O questionário foi estruturado de modo que oferecesse, no seu conjunto de questões, informações mais objetivas para traçar o perfil dos profissionais que compõem as equipas gestoras; informações sobre a aspetos do cotidiano da escola, bem como informações relativas às políticas de avaliação escolar, totalizando 42 questões⁵.

³ Segundo Censo Escolar de 2009, a rede pública municipal de Macaé contava, neste ano, com 109 (cento e nove) unidades de ensino. Das 109, 42 tiveram aplicação da Prova Brasil em 2005, 2007 e/ou 2009 e possuem as projeções do IDEB.

⁴ Os encontros, nomeados de "IDEB: avaliação e qualidade de ensino", aconteceram entre abril e maio de 2011 e contaram com a colaboração de pesquisadores do Observatório Educação e Cidade (OEC), numa parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e a Faculdade Professor Miguel Ângelo da Silva Santos (FeMASS).

⁵ As 13 (treze) questões iniciais versaram sobre gênero, idade, cor da pele, função que desempenha na escola, nível máximo de formação, experiência na educação (em anos), experiência como professor da educação básica (em anos), tempo de atuação na escola atual e na função que ocupa, carga horária de trabalho na escola e formação em gestão. 4 (quatro) questões sobre o Projeto Político Pedagógico, Programa de Redução das Taxas de Abandono, Programa de Redução das Taxas de Reprovação e Programa de Apoio ou Reforço Escolar. 12 (doze) questões relacionadas a frequência de problemas que ocorrem na escola. 8 (oito) sobre as capacidades/características dos professores da escola. As 5 (cinco) questões finais versaram sobre o conhecimento dos profissionais relativos aos componentes e objetivos dos sistemas de avaliação brasileiro, estaduais e municipal, sobre a implantação destes sistemas e sobre o nível de informação relacionados às políticas de avaliação e seus resultados.

Os questionários foram aplicados a 25 profissionais: 11 da escola Amendoeira, 7 da escola Coqueiro e 7 da escola Bananeira. São eles: três diretores; quatro diretores adjuntos; seis orientadores pedagógicos; quatro orientadores educacionais; quatro supervisores; e quatro professores orientadores. A escola Amendoeira, por ser a de maior porte e ter mais de 1000 alunos, tem um diretor adjunto e um orientador educacional a mais que as outras duas escolas, que têm em média 700 alunos.

MACAÉ E A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO

Macaé é um dos 92 municípios que compõem o Estado do Rio de Janeiro. A pesca foi a principal atividade do município até à década de 1970. No final deste período a cidade foi escolhida pela Petrobrás para a implantação de uma base operacional na Bacia de Campos e a partir de então o município sofreu o impacto do crescimento demográfico, passando de 59.397 habitantes nos anos 80, para 206.728 no ano de 2010, conforme dados do Censo Demográfico⁶.

No que tange à oferta de ensino público municipal, a partir do ano 2000 a rede cresceu aceleradamente e, segundo o Censo 2009⁷, a rede contava já neste ano com 109 escolas, distribuídas nos diversos níveis e modalidades de ensino, entre as zonas urbana e rural, atendendo um total de 37.076 alunos. Para o desempenho de suas atividades, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) conta com cinco Subsecretarias Municipais (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Pedagógica, Administrativa e de Educação na Saúde, Cultura e Esporte); e duas Coordenadorias (Infraestrutura e Planejamento, Avaliação e Orçamento). Funcionam ainda vinculados à SEMED três Conselhos Municipais: de Educação, Alimentação Escolar e de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB.

⁶ Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

⁷ Como o desenho de pesquisa foi feito em 2010, todas as análises da rede foram feitas com base no Censo Escolar de 2009.

Em relação à gestão do ensino público da rede, em 16 de dezembro de 2011 foi publicada a Lei Complementar N° 191, que dispõe sobre a regulamentação da Função de Direção de Unidade Escolar da Rede Municipal de Ensino, determinando que, para exercê-la, o servidor deverá submeter-se à avaliação de conhecimento que comprove preparo profissional para o exercício da função e processo eletivo.

Os atuais diretores e diretores adjuntos passaram pelo processo em 2011, composto de quatro etapas: prova de certificação de conhecimentos, apresentação de um Plano de Gestão Escolar, eleição na unidade de ensino pela comunidade escolar e curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar. Importante salientar que apenas os diretores e diretores adjuntos concorrem com chapas para se candidatarem. Após a eleição, escolhem seus professores orientadores, profissionais lotados na escola para colaborarem na equipa gestora. Além destes, a SEMED encaminha orientadores pedagógicos e educacionais e supervisores, lotados na SEMED, para integrarem as equipas gestoras. Neste sentido, podemos considerar que, apesar de integrarem as equipas gestoras, estes profissionais não têm, necessariamente, um comprometimento político com a equipa, já que não passaram por um processo de confirmação na comunidade escolar.

DESCRIÇÃO DAS ESCOLAS

Para a descrição das unidades de ensino buscou-se fundamentação sociológica para a análise da escola como organização educativa (Lima, 2008), já que o objetivo era observar a ação organizacional, os sentidos e as interpretações que os próprios sujeitos atribuem às suas ações. Entendendo a escola como uma organização complexa e multifacetada, as observações para a caracterização dos contextos institucionais levaram em conta as duas faces apresentadas por Licínio Lima (2008) para o estudo da escola – a face burocrática e a face anárquica, ambas presentes, ainda que em graus variados, em todas as organizações escolares.

É inegável que o desenho da organização escolar está formalmente orientado, estruturado e subordinado a um determinado modelo imposto normativamente por uma dada orientação hegemônica. Sem ignorar estas orientações, coube analisar o funcionamento concreto das escolas confrontando as normas e os dispositivos legais com as práticas de seus atores. Tratou-se de considerar, portanto, dois planos distintos: o “plano das orientações para a ação organizacional” e o “plano da ação organizacional” (Lima, 2008, p.41).

Durante o trabalho de campo levou-se em consideração os cuidados do pesquisador para viabilizar o que é caracterizado por Fonseca (1999) como a passagem entre as experiências de campo e as interpretações analíticas no método etnográfico: o processo de estranhamento; a esquematização dos dados empíricos; a desconstrução dos estereótipos preconcebidos; a interlocução com a literatura da área; e a sistematização do material de pesquisa. Até iniciar a pesquisa de campo, contava com minha experiência pessoal na rede pública municipal de ensino, as leituras da área, e os dados estatísticos das escolas que analisei para desenhar o recorte da pesquisa.

Sem dúvida, como aponta Velho (1978) há um envolvimento meu inevitável com este objeto de estudo. Este autor, ao analisar os conceitos desenvolvidos por Da Matta referentes a transformar o “exótico em familiar e o familiar em exótico (Da Matta, 1974, citado em Velho, 1978, p. 2) afirma que

o que sempre vemos e encontramos pode ser familiar mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico mas, até certo ponto, conhecido. No entanto, estamos sempre pressupondo familiaridades e exotismos como fontes de conhecimento ou desconhecimento, respectivamente.

Assim, em princípio, posso afirmar que iniciei a minha pesquisa dispondo de uma certa familiaridade com os cenários e os atores que encontraria. No entanto, isso não me garantiu conhecer as visões dos diferentes atores, muito menos a lógica de suas relações no cotidiano escolar. Procurei utilizar durante toda a pesquisa o conceito de que “o processo de

estranhar o *familiar* torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações” (Velho, 1978, p. 12, grifo do autor).

A seguir as descrições das três escolas.

A Escola Amendoeira

A escola Amendoeira foi fundada em 1994. Apesar de ser localizada num bairro vizinho ao centro da cidade, as ruas no entorno da escola ainda são de paralelepípedo e bastante esburacadas. O prédio é um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) e em 1996 tornou-se uma escola municipal.

O portão de acesso à escola não tem cadeados. Apesar de ter porteiros destinados a controlar o acesso das pessoas, em algumas visitas, entrei na escola sem que fosse interceptada por alguém. Durante as primeiras visitas pôde-se observar que a área externa da escola estava carente de cuidados. A cerca estava destruída em muitos pontos dando acesso livre a quem quisesse entrar ou sair da escola. O mato estava grande e necessitando ser limpo. Durante o final de 2012 a escola recebeu apoio da SEMED na construção de um muro de concreto em todo o entorno da escola e de limpeza da vegetação.

A área interna do prédio é clara e bem conservada, causando boa impressão a organização das dependências, apesar do mobiliário apresentar indícios de ser usado há muito tempo. As salas são limpas e ventiladas. Os murais da escola expõem trabalhos dos alunos, informações e cartazes coloridos, compondo um ambiente de certa forma atrativo. Cada local tem designação clara de sua utilização e as pessoas que ocupam o espaço desempenham as funções destinadas ao lugar. As salas de aula são pouco ventiladas e o mobiliário está em péssimo estado de conservação. São 30 os espaços usados pelos alunos: 24 Salas de Aula, uma Sala Multifuncional⁸, um

⁸ Sala com recursos para portadores de necessidades educativas especiais.

Laboratório de Informática, uma Sala de Leitura, um Laboratório, uma Sala de Vídeo e uma Sala de Reforço.

A sala de professores disponibiliza em seus murais as informações relativas à rotina docente. Em todos os momentos de visita, os professores que ocupavam o espaço mostravam satisfação em trabalhar na escola. Alegres, comunicativos, trocavam experiências recentes da docência e, em algumas situações, faziam referência a problemas disciplinares dos alunos.

A maior parte da clientela é oriunda das redondezas e dos bairros vizinhos, que integram a parte mais central do município. Desde a municipalização até 2011, a escola teve uma única diretora que trabalhou com diferentes diretoras adjuntas durante o período. Em 2012 a direção da escola mudou em virtude da alteração no processo de escolha de diretores que ocorreu na rede no final de 2011⁹ e um novo diretor e duas adjuntas foram eleitos.

A Escola Coqueiro

A escola Coqueiro está localizada na periferia do município, na entrada de um conjunto habitacional, numa das principais ruas do bairro, movimentada e calçada, com ponto de ônibus em frente à escola. Foi fundada em 1985 e o prédio também é um CIEP¹⁰, municipalizado em 1996.

A impressão na primeira visita é de que era uma escola abandonada, cheia de mato e com a quadra de esportes muito depredada. A presença quase que constante do carro da guarda municipal parecia indicar que ali não era um local seguro. Durante as primeiras visitas pôde-se observar que toda a escola estava carente de cuidados, sem pintura, com vidros e portas quebrados. O prédio é todo cercado e o portão de entrada trancado com cadeado. Tem sempre um funcionário controlando o acesso de quem entra e sai da escola. Durante o segundo semestre de 2012 a escola recebeu apoio

⁹A diretora não foi aprovada na prova de conhecimentos específicos de gestão e, por este motivo, não pode se candidatar no processo de escolha de diretores em 2011.

¹⁰ Neste caso tratou-se do primeiro CIEP construído pelo governo estadual no município de Macaé.

da SEMED com algumas reformas e a pintura do prédio. Nas últimas visitas do ano foi possível constatar como o ambiente ficou agradável depois dos cuidados que recebeu.

É uma escola com uma estrutura interna um pouco confusa. A pintura é escura. Apesar de ter a indicação da utilização dos espaços, nem sempre as pessoas que os ocupam têm atribuições relativas aos locais. O mobiliário das salas de aula está em mau estado de conservação, indicando que há muito tempo não é renovado. Além disto, há uma variedade de materiais “espalhados” para todos os lados. Há grades e cadeados em todas as dependências da escola. Há câmeras nos corredores, mas as mesmas não estão funcionando. São 23 os espaços destinados aos alunos: 18 Salas de Aula, um Laboratório de Informática, uma Sala de Leitura, uma Biblioteca, uma Sala de Vídeo e uma Sala de Recursos¹¹.

A sala de professores disponibiliza em seus murais as informações relativas à rotina docente. Na maioria das visitas, os professores que ocupavam o espaço pareciam insatisfeitos com o trabalho. As conversas sempre giravam em torno do mau comportamento dos alunos e do desinteresse dos mesmos em se dedicar aos estudos.

A escola recebe alunos do conjunto habitacional e de bairros vizinhos, todos periféricos. Passou por diversas mudanças na direção até que, em 2010, a atual diretora foi convidada a aceitar o desafio de mudar a “má fama” da escola, já estigmatizada como uma das “piores da rede”. A então diretora passou, junto com uma adjunta, pelo processo de escolha de diretores em 2011, e foram eleitas pela comunidade escolar.

A Escola Bananeira

A escola Bananeira foi fundada em 1992 e está localizada na rua principal de um distrito da região serrana do município. Seu portão de entrada é na rua lateral da escola e o prédio é uma edificação construída para sua finalidade. A escola é bastante arborizada, toda murada e ainda há, por cima

¹¹ Sala destinada ao reforço dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

do muro, uma grade de arame de proteção, danificada em alguns pontos. O portão de acesso à escola é aberto, mas tem sempre um funcionário controlando a entrada e saída. Logo na entrada há um pequeno pátio coberto, onde sempre há alunos circulando. Há grades e cadeados em todas as dependências da escola.

Sua estrutura interna de funcionamento demonstra indicação clara da utilização dos espaços, mas os mesmos parecem não comportar o que lhes coube como finalidade, em função do acúmulo de materiais e móveis. As dependências, incluindo as salas de aula, são claras e limpas, apesar da pouca ventilação. O estado do mobiliário mostra seu uso prolongado. São 16 (dezesesseis) os espaços destinados aos alunos: 10 Salas de Aula, um Laboratório de Informática, um Biblioteca, uma Sala de Leitura, uma Sala de Jogos, uma Sala de Vídeo e uma Sala de Recursos.

A sala de professores é pequena. Disponibiliza em seus murais as informações relativas à rotina docente. Em todos os momentos de visita, os professores que ocupavam o espaço demonstravam satisfação em trabalhar na escola. Cabe assinalar, no entanto, que os que permaneceriam na escola para atividade no dia seguinte estavam tranquilos enquanto os que iriam embora (moram em outro município) estavam sempre aflitos para partir.

A escola recebe alunos do distrito em que está situada e das outras localidades próximas pertencentes à região serrana de Macaé. Até 2004 possuiu diferentes diretores, até a diretora atual assumir a função, na qual permanece até os dias atuais¹².

A gestão de cada escola

As descrições anteriores já dão indícios sobre a organização da escola como um todo. Sammons (2008) destacou que muitos estudos enfatizam a importância de se manter na escola um clima de ordem orientado para as tarefas. O ambiente físico, incluindo aí a exibição dos trabalhos dos

¹² A diretora foi afastada durante um ano, entre 2009 e 2010 em virtude de um processo administrativo a partir do qual uma professora foi processada pela comunidade

alunos, colaboram para a atitudes em manter uma atmosfera de ordem. Neste aspecto, o diretor escolar tem papel fundamental na medida em que ele e sua equipe organizam o ambiente onde são desenvolvidos os processos de ensino e aprendizagem.

As três escolas possuem equipas de gestão razoavelmente grandes, compostas por sete a 11 profissionais. Todos os integrantes das equipas gestoras têm curso superior: 11 dos 25 profissionais das equipas gestoras afirmam que possuem formação em Gestão Escolar e todos assinalaram que o facto de terem curso nesta área, faz diferença na atuação.

A equipa gestora da escola Amendoeira é composta de três profissionais do sexo masculino. Já nas escolas Coqueiro e Bananeira, as equipas gestoras são 100% femininas. A maioria dos gestores está entre 30 e 49 anos. Enquanto nas escolas Coqueiro e Bananeira praticamente todos os membros da gestão fizeram algum curso de pós-graduação, na Amendoeira quase metade dos profissionais ainda não fez ou não completou uma especialização.

Nas três escolas, os profissionais apresentam uma larga experiência na educação, embora grande parte esteja há menos de dois anos na escola atual. Tal facto explica-se pela inserção relativamente recent, dos orientadores pedagógicos, educacionais e supervisores da SEMED, que a partir de 2011 passaram a cumprir a totalidade de sua carga horária contratual (20 horas semanais) diretamente nas escolas. Até àquele ano os profissionais distribuíam-se por várias escolas, pois não havia quantidade suficiente para atender toda a rede. Houve chamada do concurso público para aumentar o efetivo destes profissionais. Nas entrevistas realizadas, diretores, adjuntos e professores orientadores demonstraram satisfação em ter estes profissionais nas suas equipas.

Na escola Coqueiro, por outro lado, tanto esses profissionais se encontravam há pouco tempo na escola como os demais ocupantes da equipa gestora, já que a diretora e sua adjunta foram convidadas a dirigi-la em 2010 e saíram de outra escola para cumprir tais funções. Nas escolas Bananeira e Amendoeira, os diretores e adjuntos têm entre 11 e 15 anos de atuação na

escola atual. Todos os diretores e adjuntos têm carga horária de até 40 horas semanais.

Quanto à elaboração do Projeto Pedagógico, na escola Amendoeira a maioria afirma que foi elaborado na gestão anterior, resposta de certa forma justificada pelo facto da gestão estar no seu primeiro ano de trabalho. No entanto, os três profissionais que ocupam os cargos de diretor e adjuntos e os professores orientadores desempenhavam a função docente na gestão anterior e, portanto, deveriam sentir-se implicados na construção do documento que orientou ou deveria orientar o trabalho da escola anteriormente. Apesar de solicitar, nem o professor orientador nem o diretor sabiam onde se encontrava o documento. Na Bananeira, dois profissionais, um supervisor e um orientador pedagógico, afirmam não saber como foi desenvolvido, apesar dos demais sinalizarem que está em fase de reelaboração.

Das três escolas, foi na Coqueiro que a evidência do trabalho que vem sendo desenvolvido se concretiza, pois cinco profissionais afirmam que foi elaborado pela comunidade escolar. Esta foi a única escola que apresentou o seu Projeto Pedagógico detalhado durante uma das visitas, desde o diagnóstico até às ações a serem implementadas no ano. O projeto começou a ser elaborado no mesmo ano que a gestão assumiu a direção e contou diretamente com a coordenação dos orientadores pedagógicos e a participação efetiva dos professores.

Quanto à existência de algum Programa de Redução das Taxas de Reprovação, a maioria registou que possui e está sendo aplicado. Fizeram referência ao Programa Mais Educação e às Atividades Complementares de contraturno relacionadas ao projeto da SEMED de Aprofundamento, dedicado principalmente a “preparar” melhor os alunos para as avaliações em larga escala. Apenas na Amendoeira, quatro profissionais indicaram não ter o programa mas ter o problema, talvez porque nesta escola não há o Mais Educação, apenas as Atividades Complementares de Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas dedicadas ao aprofundamento. Esta questão está diretamente relacionada com a pergunta seguinte, sobre a existência ou não

de Programa de Apoio ou Reforço Escolar, onde quase a maioria absoluta sinalizou a existência do mesmo.

Agrupando as questões que estão diretamente relacionadas ao que a escola vem fazendo para “manter seus alunos aprendendo”, as escolas Amendoeira e Coqueiro demonstraram mais coesão nas suas equipes pelas respostas dadas. Na Bananeira as respostas oscilaram muito. Apesar de não ter sido autorizada a participar das reuniões da equipa gestora da escola Amendoeira, durante algumas visitas, ao chegar à escola, observei que os profissionais estavam reunidos na sala da direção, a portas fechadas, discutindo as ações da escola e, provavelmente, afinando o discurso para as reuniões gerais, que acontecem toda a última quarta feira de cada mês com os professores.

Na Coqueiro, a coesão parece estar diretamente relacionada com o Projeto Pedagógico que a escola construiu com a sua comunidade escolar e que, de facto, vem sendo implementando por meio das ações estabelecidas no “PPP em AÇÃO”. No calendário aparecia a indicação de reuniões mensais da equipa gestora. Participámos de uma reunião da equipa, onde a diretora tinha uma pauta e um caderno na mão, além de um documento intitulado de “Planejamento estratégico das ações pedagógicas que serão desenvolvidas nos períodos letivos”, que foi lido para avaliação do que conseguiram ou não alcançar até àquela data.

Na Bananeira não participámos de nenhuma reunião da equipa gestora por não ter coincidido com as nossas visitas, mas tivemos acesso a algumas atas referentes aos encontros, entregues na SEMED junto com o Plano de Gestão.

Nas questões relacionadas com as capacidades dos professores, cujo objetivo dos itens era examinar como os gestores avaliam o trabalho dos professores e, como consequência, se apoiam as práticas que vêm sendo desempenhadas pelos docentes em prol da aprendizagem dos alunos, ficou evidente que nas Escolas Amendoeira e Bananeira os gestores sinalizam um comprometimento coletivo do corpo docente. As respostas mostram que há

mais confiança dos gestores no trabalho desenvolvido pelos professores nestas duas escolas do que na Escola Coqueiro.

Nas entrevistas foi possível constatar que na Escola Coqueiro os gestores identificam que uma boa parte dos seus professores não está comprometida com o projeto da escola. Sinalizam dificuldades em reuni-los para discutir as questões emergenciais do cotidiano. Durante os Horários de Atividade, a presença dos professores é pequena e a frequência dos encontros é de 15 em 15 dias. Na maioria das vezes o trabalho é conduzido pela orientadora pedagógica. Na Escola Amendoeira, os Horários de Atividade acontecem todas as quartas-feiras para que os professores discutam o planejamento do trabalho e a frequência é alta. Na Escola Bananeira há três horários de atividades diferenciados e a frequência é boa porque acaba por atender a todos os professores da escola.

Dados da avaliação e gestão

Segundo Paro (2010), a maneira da escola contribuir para a transformação social é alcançar os seus fins especificamente educacionais. Para tanto, precisa desenvolver uma racionalidade específica capaz de contribuir para a efetivação de seus fins: “A Administração Escolar precisa saber buscar na natureza própria da escola e dos objetivos que ela persegue os princípios, métodos e técnicas adequados ao incremento de sua racionalidade” (Paro, 2010, p. 205). Neste sentido, uma das tarefas das equipas gestoras diz respeito à forma como a própria escola examina os seus resultados de trabalho. As avaliações externas são instrumentos que podem contribuir para a análise destes resultados na medida em que fornecem indicadores da qualidade da aprendizagem dos alunos.

As cinco questões finais do questionário faziam referência aos sistemas de avaliação em larga escala. A primeira solicitou que os gestores sinalizassem os componentes dos sistemas de avaliação que conhecem. Praticamente todos os profissionais sinalizaram que conhecem o IDEB, a

Prova Brasil e a Prova Macaé, exceto dois da Escola Coqueiro que afirmaram não conhecer a Prova Macaé.

Quanto ao conhecimento dos objetivos dos sistemas de avaliação nenhum profissional afirmou ter desconhecimento e somente dois afirmaram ter conhecimento profundo sobre o assunto. Os demais responderam que conhecem pouco ou bem. Do ponto de vista prático, poderíamos afirmar que as três escolas não utilizam os resultados para planejar ou replanejar as ações pedagógicas de forma mais sistemática. Durante as entrevistas ficou evidenciado que a grande maioria não tem informações consistentes acerca dos sistemas de avaliação, apesar de reconhecerem que as avaliações externas podem ser importantes instrumentos de gestão. A complexidade das informações referentes aos sistemas de avaliação pode ser um fator que agrave esta questão.

No que se refere à opinião sobre a implantação de sistemas de avaliação, apenas um profissional respondeu considerar ruim e dois afirmaram não ter opinião a respeito, todos da Escola Coqueiro. Os demais profissionais afirmaram ser bom ou muito bom ter estes sistemas de avaliação. As respostas indicam que os gestores reconhecem na política uma forma de contribuição para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Quando questionados sobre a possibilidade de ter mais esclarecimentos acerca dos sistemas de avaliação atuais, todos foram unânimes na resposta: sim.

Sobre a participação em reuniões na SEMED que abordassem o tema dos resultados das avaliações em larga escala, 17 pessoas responderam que participaram de poucas reuniões, dois responderam em muitas e seis negaram qualquer tipo de participação. Durante as entrevistas, os profissionais demonstraram que a SEMED só convoca os diretores para as discussões nas ocasiões de divulgações dos resultados pela imprensa, não evidenciando nenhum trabalho mais pontual em relação aos resultados de avaliações externas.

As ações da SEMED relacionadas com as avaliações em larga escala e ao IDEB que puderam ser identificadas durante a pesquisa foram três: i) reuniões nas ocasiões de divulgação dos resultados para evidenciar as

escolas que tiveram bom e mau desempenho; ii) Prova Macaé, simulado organizado pela SEMED para avaliar o desempenho dos estudantes; iii) Elaboração do COC - Cadernos de Orientação Curricular, levando em consideração as matrizes de referência das avaliações externas. Em Macaé não há políticas de incentivos financeiros vinculadas a desempenho nas avaliações externas.

Quanto à escola, foram identificadas as seguintes ações: i) realização de provas simuladas além da Prova Macaé; ii) análise dos resultados das avaliações durante reuniões de professores na ocasião de divulgação dos resultados pelo governo federal; iii) exposição dos resultados nos murais da escola para informação a pais e alunos; iv) avaliação interna da escola em relação aos resultados divulgados.

Durante a divulgação dos resultados em 2012, sobre a aplicação dos testes em 2011, as três escolas abordaram o assunto durante reuniões com professores e expuseram os resultados nos murais das entradas das escolas. A mídia local deu destaque àquelas escolas que tiveram os maiores IDEB's e pouco tempo depois a temática não ocupou mais os espaços de discussão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação externa, elemento das políticas de monitoramento da qualidade da educação brasileira, é hoje um instrumento que pode causar desdobramentos concretos para a organização do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. No mesmo movimento, as equipas gestoras são as responsáveis por viabilizar a organização do espaço educativo para que as escolas alcancem os seus objetivos e metas educacionais.

O objetivo deste trabalho foi examinar como esses indicadores têm sido utilizados no cotidiano escolar e em que medida vêm interferindo no planejamento das escolas. Apesar das equipas gestoras das três escolas públicas municipais de Macaé reconhecerem nas avaliações externas a possibilidade de elencar elementos que subsidiem aspectos do trabalho pedagógico que realizam, na prática, a efetividade deste uso ainda não pode

ser identificada. Enfatiza-se assim, a necessidade que estudos desta natureza sejam realizados para que possamos elencar como essas políticas estão sendo colocadas em prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauer, Adriana (2010). Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.91, n.228, pp.315-344, maio/ago.
- Bonamino, Alicia; Sousa, Sandra Zákia (2012). Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n.2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- Brooke, Nigel; Cunha, Maria Amália de A. (2013)A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados.Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/%20avaliacao-externa-instrumento-gestao-educacional-estados.shtml>>. Acesso em 15 jun. 2013.
- Fonseca, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação (1999). *Rev. Bras. Educ.*, n.10, pp. 58-78. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde10/rbde10_06_claudia_fonseca.pdf> Acesso em: jan/mar 2012.
- Gomes, Vandré; Gimenes, Nelson & Antonio Simão (2012). *Uso da Avaliação Externa por Equipes Gestoras e Profissionais Docentes: Um estudo em quatro redes de ensino público* (Relatório Final). Disponível em: <http://www.fundacaoitausocial.org.br/_arquivosstaticos/FIS/pdf/pesquisa_fis_fcc.pdf>. Acesso em 19 abr. 2013.
- Lima, Licínio C. (2008). *A escola como organização educativa*. (3.^a ed.). São Paulo: Cortez.

- Machado, Cristiane (2012). Avaliação Externa e Gestão Escolar: reflexões sobre os usos dos resultados. *Revista @ambienteeducação*, 5 (1) 70-82, jan./jun.
- Paro, Vitor Henrique (2010). *Administração escolar: Introdução crítica* (16ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Sammons, Pam (2008). As características-chave das escolas eficazes. In: Brooke, Nigel; Soares, José Francisco (Orgs.). *Pesquisa em Eficácia Escolar: Origem e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG, pp.335-392.
- Velho, Gilberto. Observando o familiar. In: Nunes, Edson de Oliveira (1978). *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar.

ESTUDIO MULTINIVEL SOBRE EL IMPACTO DE LA EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMARIA EN ESPAÑA¹

Estudo multinível sobre o impacto da avaliação de alunos em Espanha

Cynthia Martínez-Garrido²

Reyes Hernández-Castilla³

RESUMO

Como a pesquisa tem mostrado ensino eficaz, estratégias de avaliação que os professores utilizam em sala de aula é um fator diretamente relacionado com a aprendizagem do aluno. Desde o primeiro estudo sobre a eficácia da escola, desenvolvido por Weber (1971) considera que a avaliação é um fator que discrimina entre boas e más escolas. Seguindo a mesma abordagem, atualmente temos centenas de inquéritos respeitantes a necessidade e importância da avaliação do aluno e seu impacto no desempenho acadêmico. Este trabalho tem como objetivo determinar a relação entre a forma de avaliar os professores do ensino primário em Espanha e no desempenho acadêmico dos alunos em competência científica e competência social e de Cidadania. Para alcançar este objetivo fez uma exploração Geral Avaliação Diagnóstica especial realizada na Espanha, em 2009, utilizando modelos multinível três níveis de análise (aluno, sala de aula e na escola). A amostra foi composta de 1.358 professores e 28.708 alunos no 4º ano do ensino fundamental. Os resultados mostram o impacto de cada uma das estratégias de avaliação

¹ Estudio elaborado en el marco de la investigación I+D+i "Escuelas para la Justicia Social" (EDU2011-29114) que lleva a cabo el Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (www.gice-uam.es). Estudio elaborado en colaboración con F.J. Murillo y N. Hidalgo Farran.

² Universidad Autónoma de Madrid - cynthia.martinez@uam.es

³ Universidad Autónoma de Madrid - reyes.hernandez@uam.es

considerada gerada no desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional dos alunos.

Palavras-chave: Estratégias de avaliação, educação fundamental, desenvolvimento, análise multinível, Espanha

RESUMEN

Tal y como la investigación sobre Enseñanza Eficaz ha demostrado, las estrategias de evaluación que el docente utiliza en el aula es un factor directamente relacionado con el aprendizaje de los estudiantes. Desde el primer estudio sobre Eficacia Escolar, desarrollado por Weber (1971) se considera que la evaluación es un factor que discrimina entre buenas y malas escuelas. Siguiendo este mismo planteamiento, actualmente contamos con cientos de investigaciones que abarcan la necesidad e importancia de la evaluación de los estudiantes, y su impacto sobre el desarrollo académico. Esta comunicación pretende determinar la relación entre la forma de evaluar por parte de los docentes de educación primaria en España y el desempeño académico de los estudiantes en Competencia Científica y Competencia Social y Ciudadana.

Para alcanzar este objetivo se ha realizado una explotación especial de la Evaluación General de Diagnóstico realizada en España en el año 2009 usando modelos multinivel de tres niveles de análisis (estudiante, aula y escuela). La muestra está conformada por 1.358 docentes y 28.708 estudiantes de 4º curso de Educación Primaria. Los resultados muestran el impacto que cada una de las estrategias de evaluación consideradas genera sobre el desarrollo cognitivo y socio-afectivo de los estudiantes.

Palabras Clave: Estrategias de evaluación, educación primaria, desarrollo del estudiante, análisis multinivel, España

ABSTRACT

Teaching Effectiveness Research shows that classroom assessment strategies are a main factor in the student performance. One of the first studies about School Effectiveness wrote by Weber (1971) consider Classroom Assessment the differentiated factor between good and bad schools. Currently the state of art on Teaching Effectiveness show how important is Classroom Assessment, and how large is its impact over the student performance. This paper aims to determine the relationship between classroom assessment strategies and student performance in Science Competence and Social and Citizenship Competence in Spain.

To achieve this objective we have made a special analysis of the General Diagnostic Assessment conducted in Spain in 2009 using multilevel models with three levels of analysis (student, classroom, and school). The sample was formed by 1,358 teachers and 28,708 students in 4th year of primary education. The results show the effects that are generated on student learning as the strategy to develop the teacher evaluation.

Keywords: Assessment strategies, primary education, student performance, multilevel analysis, Spain

INTRODUCCIÓN

La investigación sobre Eficacia Escolar, así como sobre Enseñanza Eficaz, ha determinado que las estrategias de evaluación y seguimiento de los estudiantes es un factor asociado al desempeño académico. Desde el primer estudio sobre Eficacia Escolar, desarrollado por Weber (1971) se considera que la evaluación es un factor que discrimina entre buenas y malas escuelas. Siguiendo este mismo planteamiento, actualmente contamos con cientos de investigaciones que abarcan la necesidad e importancia de la evaluación de los estudiantes, y su impacto sobre el desarrollo académico.

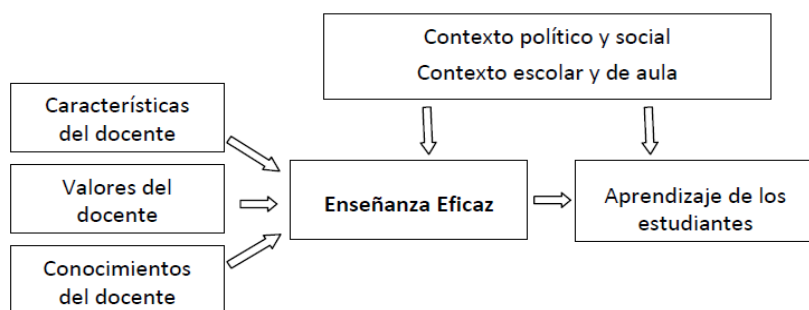
Así, por ejemplo, Edmonds (1979) incluyó la evaluación frecuente como uno de los cinco elementos que definían la enseñanza eficaz. De igual manera, Medley y Crook (1980), tras una concienzuda revisión de más de 600 correlaciones significativas encontradas en estudios realizados hasta el año 1977, determinaron que la supervisión del trabajo individual de los estudiantes era uno de los cinco comportamientos propios de los docentes eficaces (p.300).

Las investigaciones que abarcan el estudio de las estrategias de evaluación de los estudiantes se encuentran en todo el globo. La revisión realizada se estructura en un primer abordaje a los hallazgos encontrados a nivel internacional. A continuación se completa la revisión de la literatura con los hallazgos más relevantes encontrados en América Latina. Para terminar se rescatan las principales aportaciones que aportadas al estudio de la evaluación de aula en el contexto español.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

La investigación y la experiencia han evidenciado que los procesos que se llevan a cabo en el interior del aula son los elementos que más inciden en el desarrollo académico de los alumnos. Por esta razón, según sean los principios y las prácticas pedagógicas implicadas, los comportamientos y las actitudes del docente, o la forma de gestionar al grupo, por poner algunos ejemplos, así serán los resultados de los estudiantes. Y, en coherencia con esa afirmación, una de las líneas de investigación más interesantes y prometedoras para mejorar la calidad de la educación es aquella que busca encontrar cuáles son los factores de aula que contribuyen más eficazmente a que los alumnos aprendan. Internacionalmente esta línea de indagación empírica toma el nombre de Investigación sobre Enseñanza Eficaz (Effective teaching), y sus resultados están aportando interesantes elementos para la reflexión sobre cómo tiene que desarrollarse la acción educativa en el aula para que ésta consiga sus objetivos (Wittrok, 1986; Creemers, 1994, 1996).

Si bien existe una gran variedad de aportaciones al estudio de la Enseñanza Eficaz es característico el interés que los investigadores han puesto en el estudio de los diferentes factores de enseñanza eficaz. Hasta la fecha, no puede decirse que exista un marco común de factores o un contexto teórico concreto que determine qué factores son los realmente diferenciadores de un profesor eficaz de uno que no lo sea tanto (Muñoz, 2013). Sin embargo, las lecciones aprendidas de los resultados dejan entrever elementos estables que se repiten y de alguna manera marcan y definen elementos claves de la Enseñanza Eficaz. El marco teórico propuesto por Murillo, Martínez-Garrido y Hernández-Castilla (2011) refleja factores del contexto nacional o regional (la formación inicial y permanente, las condiciones económicas y laborales, las posibilidades de desarrollo profesional, las características del centro en el que desarrolla su trabajo el docente (el clima escolar, la dirección o la participación de las familias), así como sus características, conocimientos y valores inciden en su comportamiento y, con ello en el aprendizaje de los estudiantes (Figura 1).



Fuente: Recuperado de Murillo, Martínez-Garrido y Hernández-Castilla (2011)

Figura 1 - Modelo Global de Enseñanza Eficaz

En esta investigación profundizamos en el estudio de la Evaluación de Aula como elemento clave de enseñanza eficaz. Existen sólidas evidencias científicas de que la evaluación del alumno es un factor directamente ligado a una docencia de calidad y, con ello, al desarrollo de los estudiantes (Daloz, 1986; Stronge, Tucker y Hindman, 2004; Killen, 2005; Brookhart, 2009; Orlich et al., 2010).

Lejos de considerar la evaluación como un resultado al final del curso, desde una perspectiva de Enseñanza Eficaz la evaluación supone aportar a los alumnos un feedback sobre la evolución de su proceso de aprendizaje. Se ha de entender como un reconocimiento del adecuado o inadecuado resultado alcanzado que debe estar siempre expresado en términos de alabanza o estímulo hacia el trabajo hecho y que nunca ha de relacionarse con las capacidades internas del alumno sino con el rendimiento académico logrado por el esfuerzo demostrado (Muijs y Reynolds, 2001; Anderson, 2004; Hattie y Timperley, 2007).

Investigaciones como la de Weber (1971), la popular y controvertida elaborada por Edmonds (1979), o por ejemplo, la revisión de investigaciones de Medley y Crook (1980) son tan sólo algunos ejemplos que comprueban que, desde los primeros estudios sobre Enseñanza Eficaz, la evaluación ha sido el foco de muchas miradas y no menos preocupaciones. Si bien resulta muy arriesgado delimitar en cinco los elementos que definen una enseñanza eficaz (Edmons, 1979), no cabe lugar a duda que la evaluación de aula es un elemento que afecta al aprendizaje de los estudiantes.

En general para los estudios de Eficacia, y por ende para el estudio de sus factores como el que nos ocupa la Evaluación de Aula, los estudios realizados pueden ser organizados en dos grandes ramas: (i) por un lado, aquellas investigaciones que consideran el desarrollo de los estudiantes en torno al logro obtenido por éstos en su propio desarrollo cognitivo. Matemáticas, Lengua y Ciencias son las asignaturas más recurridas para estos estudios. Quizá por la disponibilidad de datos en relación a estas materias, o quizá por qué el logro es fácilmente medible para ser considerado y poder elaborar estudios con ellos. (ii) Por otro lado existe una más reciente línea investigadora que aborda los estudios sobre Eficacia desde un planteamiento holístico del desarrollo de los estudiantes. Esto es, no el mero estudio del desarrollo cognitivo de los estudiantes sino la consideración del desarrollo socio-afectivo.

Por su parte, esta visión de la investigación trae importantes dificultades relativas a la conceptualización consensuada, a la medición y a los sistemas de análisis de la información.

Así pues, dentro de este primer grupo de investigaciones (centradas en el desarrollo cognitivo) destaca el trabajo elaborado por Carlson y Francis (2002), en el que demuestran que se puede incrementar el rendimiento de los estudiantes entre un 0'1 y 0'3 puntos si los docentes incorporan a su metodología docente estrategias de evaluación como la corrección de los trabajos de los estudiantes. Por su parte, William, Lee, Harrison y Black (2004) en su estudio realizado con 120 docentes de seis escuelas de etapa Primaria del Reino Unido, confirman que si el docente desarrolla una combinación de estrategias que incluya: cuestionamiento directo a los estudiantes, retroalimentación, discutir con los estudiantes los criterios de evaluación, y proponer actividades de auto-evaluación, los resultados de los aprendizajes de los estudiantes aumentan en 0'32 puntos.

En España destaca el trabajo elaborado por INE-Instituto Nacional de Estadística a estudiar el desarrollo de la evaluación en el aula en las aulas españolas. En su estudio de 2007, los resultados reflejan que la evaluación del aprendizaje explica el 58% de la varianza del rendimiento académico destacando el gran impacto que la evaluación tiene sobre las asignaturas consideradas en el estudio: Matemáticas, Inglés, y Ciencias. Además, los resultados reflejan que "la planificación y programación de la evaluación", y "el uso de diferentes estrategias e instrumentos de evaluación" impacta sobre el rendimiento, en concreto el 4% y el 3% de la varianza anterior, respectivamente.

La búsqueda de investigaciones que engloben el desarrollo socio-afectivo de los estudiantes es algo más compleja que los anteriores. Sin duda alguna debido a las complejidades que incluye la búsqueda de la información y el tratamiento de los datos. Destaca la investigación elaborada por Kyriakides, Creemers y Antoniou (2009) cuyos resultados reflejan el impacto que la Evaluación del Aula tiene sobre el desarrollo afectivo y psicomotor. Por su parte, el estudio desarrollado por Weurlander, Söderberg, Scheja, Hult y

Wernerson (2012) demuestra que es el uso variado de estrategias de evaluación de los estudiantes aquello que aumenta la motivación que los estudiantes desarrollan hacia la asignatura.

También la investigación elaborada por Pinilla, et al (2004) a estudiantes de Colombia mostró que el 73% de ellos se siente insatisfecho con el uso de estrategias de evaluación que favorezcan el conocimiento memorístico. Efectivamente, el estudio elaborado por 2009 por Furlan, Sánchez- Rosas, Heredia e Illbele a estudiantes universitarios argentinos concluye que el uso de estrategias de evaluación que abarquen el estudio reflexivo, la búsqueda de ayuda académica y la regulación genera en los estudiantes confianza hacia sus propias capacidades hacia el estudio.

En esta investigación presentamos un estudio en relación al impacto que provocan las estrategias de evaluación de aula sobre desarrollo académico y socioafectivo de los estudiantes españoles, en concreto su desarrollo en el área de Ciencias y en el desarrollo Social y Ciudadano.

METODOLOGÍA

Con esta investigación se pretende determinar la relación entre la forma de evaluar por parte de los docentes de educación primaria en España y el desempeño académico de los estudiantes en las áreas de Competencia Científica, y Competencia Social y Ciudadana.

Para alcanzar este objetivo se realizó una explotación especial de los datos de la Evaluación de Diagnóstico General (EDG) de Educación Primaria realizada en 2009 por el actual Instituto Nacional de Evaluación Educativa, del Ministerio de Educación de España (Instituto de Educación, 2010). Junto con las pruebas de rendimiento de las dos competencias básicas que se estudian, se aplicaron una serie de cuestionarios de contexto que aportaron información que ayuda no sólo a contextualizar los resultados de desempeño obtenidos, sino que también aporta una información que permite profundizar en el conocimiento de las escuelas, los docentes y los estudiantes españoles de Educación Primaria.

Las variables del estudio fueron:

- Variables de Producto: desempeño académico en Competencia Científica, y Competencia Social y Ciudadana. Ambas estimadas mediante TRI, tienen de media 500 puntos y desviación típica 100.
- Variables de Ajuste:
 - ISEC de la familia del estudiante: variable continua, tipificada, obtenida a partir del análisis factorial de las variables: profesión de la madre, profesión del padre, nivel de estudios de la madre u nivel de estudios del padre.
 - Género del estudiante, variable dicotómica, hombre-mujer.
 - País de origen del estudiante, variable dicotómica, nativo-inmigrante.
- Variables Explicativas: Forma de evaluar por parte de los docentes. Compuesto por ocho diferentes variables, todas ellas son variables continuas tipificadas que facilitan la interpretación de los resultados:
 - Realizar una prueba sobre conocimientos previos antes de cada tema.
 - Realizar controles después de cada tema o lección.
 - Realizar controles escritos trimestrales.
 - Corregir los deberes y cuadernos.
 - Revisar las actividades que hacen en clase.
 - Realizar exámenes orales.
 - Valorar la autoevaluación del alumnado.
 - Valorar el interés y la participación en clase de estudiantes.

La **muestra** final del estudio lo conforman 1.358 docentes de los cuales el 74,3 son mujeres, y 28.708 estudiantes de 4º curso de Educación Primaria. El muestreo fue estratificado por conglomerados, con una estratificación constante de 50 centros en cada una de las Comunidades Autónomas.

Para la recogida de la información, en esta investigación se han utilizado los siguientes **instrumentos**: (a) Pruebas de desempeño una por

cada competencias evaluadas: Competencia Científica (fiabilidad de $\alpha=0,861$), Competencia Social y Ciudadana (0,800). (b) Cuestionario a los estudiantes y (c) a familias, para calcular la variable ISEC. Además, (d) cuestionario para docentes, del cual se obtiene los datos sobre su forma de evaluar.

Como estrategia de **análisis de datos**, se utilizaron Modelos Multinivel de tres niveles (estudiante, aula y escuela), como alternativa metodológica más adecuada para abordar datos de diferentes niveles de análisis (Goldstein, 2005; Murillo, 2008). Así, se realizador cuatro de procesos de modelamiento multinivel, uno para cada una de las variables de producto, con estos pasos:

- a) Modelo nulo, sólo con la variable producto y el intercepto.
- b) Modelo ajustado, con ISEC, género y país de origen.
- c) Modelo ajustado con las variables de evaluación introducidas de forma individual.
- d) Modelo final, con todas las variables incorporadas de forma simultánea, análogo al siguiente:

$$y_{ijk} = \beta_{0,jk} + \beta_{1,jk} ISEC_{ijk} + \beta_{2,jk} Género_{ijk} + \beta_{3,jk} Origen_{ijk} + \beta_{4k} Eval1_{jk} + \dots \\ \dots + \beta_{10k} Eval7_{jk} + \varepsilon_{ijk}$$

$$\beta_{0,jk} = \beta_0 + \nu_{0k} + \mu_{0,jk}$$

$$\beta_{1,jk} = \beta_1 + \nu_{1k} + \mu_{1,jk} \quad \dots \quad \beta_{3,jk} = \beta_3 + \nu_{3k} + \mu_{3,jk}$$

$$\beta_{4k} = \beta_4 + \mu_{4k} \quad \dots \quad \beta_{10k} = \beta_{10} + \mu_{10k}$$

Con:

$$[\varepsilon_{0ijk}] \sim N(0, \Omega_\varepsilon) : \Omega_\varepsilon = [\sigma_{\varepsilon_0}^2]$$

$$[\mu_{0,jk}] \sim N(0, \Omega_\mu) : \Omega_\mu = [\sigma_{\mu_0}^2]$$

$$[\nu_{0k}] \sim N(0, \Omega_\nu) : \Omega_\nu = [\sigma_{\nu_0}^2]$$

Donde, para cada i= estudiante en cada j= aula, y k=escuela:

y_{ijk} es la cada una de las variables de producto: Competencia Científica, y Competencia Social y Ciudadana.

$ISEC_{ijk}$, nivel socio-económico y cultural de la familia del estudiante.

$Género_{ijk}$, género del estudiante (hombre/mujer).

Origen_{ijk}, país de origen del estudiante (nativo/inmigrante).

Eval1_j, ... Eval8_j, diferentes variables de evaluación del docente.

RESULTADOS

Del proceso de modelización multinivel necesario para analizar la incidencia de las estrategias de evaluación sobre el desempeño de los estudiantes, se obtiene, como resultado intermedio los datos mostrados en los modelos multinivel ajustados aportan resultados interesantes sobre la influencia de las variables de ajuste a cada uno de los rendimientos estudiados. El cálculo del modelo final aporta una visión general sobre cuáles son los aportes que cada variable de evaluación docente genera en el desarrollo de cada competencia estudiada. Los resultados descritos se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1 - Resultados de los modelos multinivel ajustados y finales

		Competencia Científica	Competencia Social y Ciudadana
<i>Parte fija</i>	Intercepto	501,32 (1,38)	500,97 (1,27)
	ISEC	26,58 (0,63)	25,07 (0,65)
	Genero (niño/niña)	NS	NS
	Origen (nativo/inmigrante)	-4,83 (2,03)	NS
<i>Parte aleatoria</i>	Entre escuelas	1303,19	1013,48
	Entre aulas	0,00	7,13
	Entre estudiantes	7487,14	7899,72

Nota: NS Aportación no significativa con $\alpha=0,05$ Fuente: Elaboración propia

De los resultados obtenidos en el modelo ajustado se desprende que:

- El desarrollo de la competencia científica se ve influido por el índice socio-económico y cultural de los estudiantes. En concreto por cada desviación típica que aumente o disminuya el ISEC por encima o por debajo de la media, estudiante obtendrá 26,58 puntos más (o menos) en esta competencia. El género por su parte parece no tener un

impacto significativo sobre el rendimiento de los estudiantes. Y por último, se confirma que existen diferencias en función del Origen del estudiante, de tal forma que los niños y niñas que han nacido fuera de España obtienen resultados más bajos que los estudiantes nativos españoles. En concreto los datos apuntan a que los estudiantes inmigrantes obtienen 4,83 puntos menos en el desarrollo de la Competencia Científica.

- El desarrollo de la competencia social y ciudadana se ve igualmente influido por el nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes. El estudiante aumentará 25 puntos su desarrollo de en la Competencia Social y Ciudadana por cada desviación típica que aumente o disminuya su puntuación del ISEC. Por su parte el género del estudiante y su país de origen no parecen tener influencia significativa sobre el desarrollo de esta competencia.

Más allá del impacto concreto sobre cada competencia, los resultados del modelo nulo muestran cómo el nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes es la variable que más influye sobre su rendimiento tanto cognitivo como socio-afectivo. Además, los resultados encontrados muestran que la brecha de género para los estudiantes de la muestra utilizada parece haberse reducido hasta hacerse no significativa.

Los modelos con las variables introducidas individualmente aportan una panorámica general del efecto que, cada variable de Evaluación de Aula tiene sobre las variables de producto estudiadas (tabla 2). Según los resultados las variables que afectan de manera significativa al rendimiento de los estudiantes son: la realización de controles de lo aprendido por los estudiantes, realización de exámenes escritos trimestrales, la corrección de deberes y cuadernos, revisar las actividades que hacen en clase y valorar su participación e interés en clase

Los datos obtenidos en torno a cada una de las variables de producto, muestran que:

- Competencia Científica: se ve afectada positivamente por las siguientes actividades: Realizar controles después de cada tema o

lección, Corregir los deberes y cuadernos, y Revisar las actividades que hacen en clase.

- Competencia Social y Ciudadana: tiene impacto positivo sobre ella las estrategias de: Realizar controles después de cada tema o lección, Corregir los deberes y cuadernos, y Valorar el interés y la participación en clase de estudiantes. Y le afecta negativamente la realización de controles escritos trimestrales.

Tabla 2 - Resultados de los modelos con las variables introducidas individualmente

<i>Variables de proceso</i>	Competencia Científica	Competencia Social y Ciudadana
Realizar una prueba sobre conocimientos previos antes de cada tema	NS	NS
Realizar controles después de cada tema o lección	4,20 (1,61)	4,67 (1,57)
Realizar controles escritos trimestrales	NS	-1,68 (0,82)
Corregir los deberes y cuadernos	4,58 (1,74)	3,92 (1,72)
Revisar las actividades que hacen en clase	4,87 (2,00)	NS**
Realizar exámenes orales	NS	NS
Valorar la autoevaluación del alumnado	NS	NS
Valorar el interés y la participación en clase de estudiantes	NS	4,29 (2,08)

Nota: NS Aportación no significativa con $\alpha=0,05$ Fuente: *Elaboración propia*

Del cálculo del modelo final (Tabla 3) se observa que:

- De nuevo la variable que más impacto tiene sobre el desarrollo de los estudiantes es el Nivel socioeconómico y cultural de sus familias, 27 puntos para el caso del desarrollo de la competencia científica y 25 puntos para el caso de la competencia social y ciudadana.
- Ser inmigrante afecta de manera diferente a las competencias estudiadas. Si bien el desarrollo de la competencia social y ciudadana parece no verse influido por el país de origen del estudiante, ser inmigrante afecta al desarrollo de la competencia científica, en concreto en 5 puntos.

- Las estrategias de Evaluación de Aula que impactan sobre el desarrollo de los estudiantes son Realizar controles después de cada tema o lección, Corregir los deberes y cuadernos, Realizar controles escritos trimestrales y Valorar el interés y la participación en clase de estudiantes.

Tabla 3 - Resultados de los modelos multinivel finales

		Competencia Científica	Competencia Social y Ciudadana
<i>Parte fija</i>	Intercepto	581,13 (1,60)	479,34 (6,96)
	ISEC	26,63 (0,63)	25,12 (0,68)
	Origen (nativo-inmigrante)	-4,77 (2,03)	NS
<i>Variables de proceso</i>	Realizar controles después de cada tema o lección	3,57 (1,62)	4,32 (1,16)
	Corregir los deberes y cuadernos	4,00 (1,75)	
	Realizar controles escritos trimestrales		-1,18 (0,82)
	Valorar el interés y la participación en clase de estudiantes		4,34 (2,10)
<i>Parte aleatoria</i>	Entre escuelas	1277,23	987,30
	Entre aulas	0,00	5,94
	Entre estudiantes	7487,80	7878,70

Nota: NS Aportación no significativa con $\alpha=0,05$ Fuente: *Elaboración propia*

La influencia que las diferentes estrategias de evaluación tienen sobre el desarrollo de la Competencia Científica es: por cada desviación típica que aumente o disminuya el realizar controles después de cada tema o lección la competencia científica aumenta 3'6 puntos, y 4 puntos por cada desviación típica que aumente o disminuya el corregir deberes y cuadernos. El impacto sobre la competencia Social y Ciudadana: por cada desviación típica que aumente el realizar controles después de cada tema o lección el desarrollo de la competencia social y ciudadana aumentará 4,32 puntos. Mismo impacto cuenta el hecho de que el docente valore el interés y la participación en clase de estudiantes. Por su parte, por cada desviación típica

que aumente la realización de controles trimestrales por parte del docente, el rendimiento de su competencia social y ciudadana disminuirá 1 punto.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio resulta un importante aporte no sólo a los investigadores y educadores españoles donde se encuentra la muestra (1358 docentes de 50 escuelas de Educación Primaria estudiadas de toda la geografía española) sino que además completa la bibliografía referente al estudio de la evaluación como elemento de Enseñanza Eficaz por referencia. La consideración de variables de producto propias del desarrollo-socioafectivo es un aporte más que sitúa a este estudio entre la escasa literatura que hasta el momento contamos en castellano.

Efectivamente, el estudio de valor añadido que se desarrollo en este estudio permite estudiar “al detalle” cuáles son las estrategias de evaluación que permiten Más allá de la descripción de cuáles son las actividades de evaluación resultan especialmente beneficiosas para el desempeño.

más comunes entre los 1358 docentes de 50 escuelas de Educación Primaria estudiadas de toda la geografía española, los resultados obtenidos comprueban que la forma de evaluar por parte de los docentes de educación primaria en España está relacionada con el desempeño académico de los estudiantes en las dos áreas: Competencia Científica y Competencia Social y Ciudadana.

Más novedoso resulta el detallado análisis de qué actividades de evaluación resultan especialmente beneficiosas para el desempeño tanto cognitivo como socioafectivo de los estudiantes. Según los resultados encontrados, las estrategias que cuentan con un impacto significativo sobre el desarrollo de los estudiantes son:

- Realizar controles después de cada tema o lección
- Realizar controles escritos trimestrales
- Corregir los deberes y cuadernos
- Revisar las actividades que hacen en clase

- Valorar el interés y la participación en clase de estudiantes

Las conclusiones de este estudio pueden perfectamente ser consideradas por profesionales de la educación en ejercicio que busquen mejorar e incrementar la eficacia de su enseñanza para con sus estudiantes. Así mismo, los resultados obtenidos son especialmente relevantes para futuras investigaciones que consideren el estudio de las estrategias de Evaluación del Aula en diferentes entornos, o países.

Sin duda alguna, esta investigación concluye con reconocer con “datos” la importancia de las estrategias de evaluación en el desarrollo de los estudiantes. Profundiza en el conocimiento de las escuelas y aporta vías de estudio y de actuación concretas en la realidad de las aulas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Anderson, L. M. (2004). *Increasing teaching effectiveness*. Paris: UNESCO-IIEP.
- Brookhart, S. M. (2009). Assessment and Examinations. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp.723-739). Nueva York: Springer.
- Creemers, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. Londres: Cassell.
- Creemers, B. P. M. (1996). The school effectiveness knowledge base. In D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll & N. Lagerweij. *Making good schools* (pp.36-58). Londres: Routledge.
- Carlson, C. D. & Francis, D. J. (2002). Increasing the reading achievement of at-risk children through Direct Instruction: Evaluation of the Rodeo Institute for Teacher Excellence (RITE). *Journal of education for students placed at risk*, 7(2), 141-166.
- Daloz, L.A. (1986). *Effective teaching and mentoring*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Furlan, L. A., Sánchez-Rosas, J., Heredia, D., & Illbele, A. (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento psicológico*, 5(12), 117-124.
- Goldstein, H. (2005). *Multilevel models*. Londres: Halsted Press.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), pp. 81-98.
- Instituto de Educación, (2010). *Evaluación de diagnóstico general (EDG) de educación primaria 2009*. Ministerio de Educación de España: Instituto Nacional de Evaluación.
- Instituto de Evaluación (2007). *Evaluación del sistema educativo en España en educación primaria*. Madrid: Ministerio de Educación. Instituto de Evaluación.
- Killen, R. (2005). *Programming and assessment for quality teaching and learning*. Sidney: Thomsom.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: suggestions for research on teacher training and profesional development. *Teaching and teacher education*, 25, 12-23.
- Medley, D., & Crook, P. R. (1980). Research in teaching competency and teaching tasks. *theory into practice*, 19(4), 293-316.
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2001). *Effective teaching. evidence and practice*. Londres: Sage
- Murillo, F.J. (2008). Los modelos multinivel como herramienta para la investigación educativa. *Magis. Revista internacional de investigación educativa*, 1(1), 17-34.

- Murillo, F.J., Martínez-Garrido, C. & Hernández-Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE- Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 9(1), 5-26.
- Muñoz, F. (2013). Maneras de enseñar en grado. *Revista de innovación e investigación educativa*, 2(2), art 4.
- Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., Trevisan, M. S. & Brown, A. H. (2010). *Teaching strategies: a guide to effective instruction*. Boston, MA: Wadsworth.
- Pinilla, A., Barrera Perdomo, M. P., Soto Sánchez, H., Parra Pineda, M. O., Rojas Soto, E. & Granados Patiño, L. A. (2004). ¿Cómo perciben los estudiantes de pregrado de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia su proceso de evaluación académica? *Revista de la facultad de medicina*, 52(2), 98-114.
- Stronge, J. H., Tucker, P. D. & Hindman, J. L. (2004). *Handbook for qualities of effective teachers*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Weber, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: four successful schools*. Washington, DC: Council for Basic Education.
- Weurlander, M., Söderberg, M., Scheja, M., Hult, H. & Wernerson, A. (2012). Exploring formative assessment as a tool for learning: students' experiences of different methods of formative assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 37(6), 747-760.
- William, D., Lee, C., Harrison, C. & Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement. *Assessment in education: principles, policy & practice*, 11(1), 49-65.
- Witrock, M. (1986). *Handbook of research teaching*. New Cork: MacMillan.

O PERFIL DE LEITOR DOS ALUNOS DO 5EF DA REDE PÚBLICA DE MINAS GERAIS: OS GÊNEROS TEXTUAIS UTILIZADOS NO SIMAVE/PROEB 2012

Josiane Toledo Ferreira Silva¹

RESUMO

Neste artigo, procuramos apresentar o perfil esperado de alunos/leitores ao terminar a primeira etapa do ensino fundamental na rede pública do estado de Minas Gerais, no Brasil, a partir dos gêneros textuais utilizados na avaliação do 5.º ano do Ensino Fundamental (EF) do SIMAVE/PROEB. Essa preocupação se coloca frente à crescente importância das políticas de avaliação em larga escala e seus impactos nas políticas de gestão do ensino e a consequente melhoria da qualidade da educação ofertada pelas redes públicas, assim como a relação dessas avaliações com o processo de letramento. Para isso, trabalhamos com as informações relativas à montagem dos testes da avaliação do 5.º ano do SIMAVE/PROEB, fazendo uma descrição dos gêneros textuais utilizados na elaboração dos testes, bem como a relação desses gêneros com as habilidades avaliadas em cada um deles. Para orientar nossa reflexão, tomamos o conceito de letramento trazido por Magda Soares (1999), bem como os fundamentos de gêneros pautados em Bakhtin (1995, 2010), Schneuwly e Dolz (2004). No contexto educacional, seja brasileiro ou não, a busca pela caracterização do perfil de leitor que se deseja formar ao final de cada etapa de escolarização é fundamental, uma vez que essa discussão se coloca no âmbito de uma rede pública de ensino que abarca 853 (oitocentos e cinquenta e três) municípios, envolvendo, aproximadamente, 1 milhão de alunos. Assim, o conhecimento do que é esperado pelo sistema educacional permite orientar políticas de gestão de

¹ PUC-Rio e CAEd-UFJF - jositoledo@caed.ufjf.br

rede e de implementação de práticas que potenciem a formação de leitores capazes de se relacionar com os diversos textos que circulam na sociedade.

Palavras-chave: SIMAVE/PROEB, avaliação em larga escala, gêneros textuais, perfis de leitor

ABSTRACT

This article presents the expected number of students / readers profile at the end of the first stage of basic education in the public schools of the state of Minas Gerais, Brazil, from textual genres used in the evaluation of the 5th year of elementary school the SIMAVE / PROEB. This concern arises front the growing importance of policies in large-scale assessment policies and their impact on management education and the consequent improvement in the quality of education offered by public networks, as well as the relationship of these assessments with the literacy process. For this, we worked with the information regarding the assembly of tests assessing the 5th year of SIMAVE / PROEB, making a textual description of the textual genres used in the preparation of the tests, and the relationship of these text genres with the skills assessed in each one. To guide our reflection, we took the concept of literacy brought by Magda Soares (1999) as well as the fundamentals of genres guided by Bakhtin (1995, 2010), and Schneuwly Dolz (2004). In the educational context, whether Brazilian or not, the search for the characterization of the profile of player that we want to build at the end of each stage of schooling is crucial, since this discussion is placed within a public school system that includes 853 (eight hundred fifty-three) municipalities, involving approximately 1 million students. Thus, knowledge of what is expected by the educational system can direct network management policies and implementing practices that foster the formation of readers able to relate with the various texts that circulate in the society.

Keywords: SIMAVE/PROEB, large-scale evaluation, genres, reader profiles

INTRODUÇÃO

No Brasil, durante décadas, o grande desafio da educação pública foi a ampliação do número de vagas a fim de garantir o acesso à escola. Solucionada essa questão, nos anos de 1990, passou-se à ampliação dos anos de escolaridade obrigatória, a qual é contemporânea da implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB²), com cujos resultados se tem um diagnóstico do sistema educacional brasileiro.

No ano de 2005, o SAEB foi ampliado para a Prova Brasil, que é uma avaliação censitária, oferecendo resultados não apenas para o Brasil e unidades da Federação, mas também para cada município e escola participante. Contudo, antes da implementação da Prova Brasil, por exemplo, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais instituiu o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação (SIMAVE) para avaliar todos os estudantes matriculados nas escolas estaduais, podendo haver adesão das redes municipais.

Com a consolidação da política de avaliação educacional de caráter censitário, a escola depara-se com um novo desafio que não é novo, mas se mostra sob uma nova face, que é a qualidade do ensino ofertado por cada uma delas. Qualidade essa que se vê refletida no desempenho dos alunos nas avaliações realizadas no cotidiano da escola, as quais, na maioria das vezes, como nos aponta Perrenoud (2003), são utilizadas apenas como um instrumento de estabelecimento de hierarquias e de processos de seleção, regendo ao longo do período de escolaridade trajetórias marcadas ou pelo sucesso ou pelo fracasso, bem como nos resultados das avaliações em larga escala, nos testes de proficiência de Língua Portuguesa e de Matemática.

Quer nas avaliações de âmbito nacional, estadual ou mesmo internacional, quer no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), o fracasso dos alunos brasileiros revela-se pelo baixo desempenho nas habilidades de leitura, evidenciando, assim, a necessidade

² Avaliação em larga escala que ocorre a cada dois anos e avalia uma amostra representativa dos alunos regularmente matriculados nas séries finais de cada etapa da Educação Básica, de escolas públicas e privadas, localizadas em áreas urbanas ou rurais.

de práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento de tais habilidades, bem como a implementação de políticas públicas voltadas para a formação de leitores.

É nesse cenário que buscaremos desenvolver a nossa discussão, a qual é resultado das leituras, discussões e reflexões realizadas nas disciplinas *Perfis de leitores* e de *Psicologia da Educação*, do Programa de Pós-graduação em Letras e Educação, da PUC-Rio, bem como da nossa experiência na elaboração de instrumentos de avaliação em larga escala e na divulgação de resultados. Acreditamos que o conhecimento dos resultados e a análise dos instrumentos utilizados na avaliação podem permitir traçar o(s) perfil(is) de leitor(es) esperado(s) e perfil (is) de leitor(es) real(ais).

Para isso, traçaremos um breve histórico do surgimento dos sistemas de avaliação, focando o SIMAVE. Em seguida, discorreremos um pouco a respeito da construção dos instrumentos avaliativos, apresentado, finalmente, um panorama dos gêneros textuais utilizados no SIMAVE/Proeb 2009, associados aos desempenhos dos alunos nas habilidades avaliadas naqueles que se mostraram mais recorrentes, para tentar mostrar o perfil de leitor dos alunos que encerram a Educação Básica em Minas Gerais.

AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS EM LARGA ESCALA: UM BREVE HISTÓRICO

O interesse pela avaliação do sistema educacional público no Brasil é algo que remonta os anos de 1930. Contudo, é apenas no final da década de 1980 e início dos anos de 1990 que esse tema, esse interesse, se concretiza por meio da implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o consequente desenvolvimento dos sistemas estaduais de avaliação educacional.

Em meados da década de 1990, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) dá início às avaliações educacionais em larga escala no Brasil, com o SAEB, o qual se tem consolidado no campo das políticas públicas com o “principal objetivo de contribuir para a melhoria da

qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica” (Lei n.º 10.172, de 2001, p.9). Nesse sentido, o SAEB tem como foco a gestão dos sistemas educacionais.

A avaliação educacional em larga escala apresenta três objetivos básicos: (i) a definição de subsídios para a formulação de políticas educacionais, já presente no SAEB; (ii) o acompanhamento ao longo do tempo da qualidade da educação, permitido por meio de avaliações sistemáticas; e (iii) a produção de informações capazes de desenvolver relações significativas entre as unidades escolares e os órgãos centrais ou distritais de secretarias, bem como iniciativas dentro das escolas.

Assim, na gestão do sistema, a partir dos resultados, governantes e gestores passam a ter dados que os orientarão tanto no redirecionamento de trajetórias quanto no planejamento de ações mais específicas.

Devemos ressaltar que o último objetivo vai ser atingido, em um primeiro momento, pelos sistemas estaduais de avaliação, como o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica³ (SIMAVE), os quais avaliam todo o universo de alunos das séries finais de cada etapa da Educação Básica.

Dessa maneira, no “âmbito escolar, a avaliação externa fornece informações para que gestores da escola e professores possam realizar um diagnóstico nas áreas em que atuam e planejar ações educativas mais eficientes” (Oliveira, 2008a, p.10).

A penetração da avaliação externa, no universo da escola e da sala de aula, ocorre não simplesmente por sua efetiva realização, mas, mais especificamente, pelas políticas de comunicação dos resultados, cujas disseminação e divulgação podem ocorrer por diversos meios, provocando

³ Implementado, em 2000, pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, o qual desenvolve programas de avaliação integrados como o Programa de Avaliação da Alfabetização - Proalfa, Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - Proeb e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar - Paae.

reações diversas, mas que passam a ter a finalidade do que Perrenoud denomina como uma verdadeira avaliação formativa:

uma avaliação formativa digna desse nome não produz informações e verificações por simples espírito de sistema ou de equidade para fazer funcionar uma máquina avaliativa (...). Ela visa dar ao professor, **nem mais nem menos**, informações de que ele necessita para intervir eficazmente na regulação da aprendizagem de seus alunos. (Perrenoud, 1999, p.124)

Essa assertiva ecoa na interpretação pedagógica das escalas de proficiência, visto que apresentam de modo claro as habilidades já desenvolvidas pelos alunos, em um determinado período de escolarização, bem como, por exemplo, na concepção do material de divulgação de resultados destinados às unidades escolares participantes do SIMAVE, o qual tanto pela linguagem quanto pelo conteúdo é voltado primordialmente para o professor, confirmando o que mostram Paul e Barbosa (2008), a respeito do papel positivo de bons professores sobre o desempenho dos alunos. Também Candau (1983) nos ajuda nessa reflexão, pois defende que “o domínio do conteúdo e a aquisição de habilidades básicas, assim como a busca de estratégias que viabilizem esta aprendizagem em cada situação concreta de ensino constituem problemas fundamentais para toda proposta pedagógica” (p. 14).

Acrescentamos a necessidade da formação de professores enquanto leitores, por forma a poderem formar leitores: de modo que o trabalho realizado com a leitura em sala de aula possa, efetivamente, contribuir para que o educando consiga: “(i) observar, perceber, descobrir e refletir sobre o mundo e interagir com os semelhantes; (ii) desenvolver a competência do uso da língua para a solução de problemas cotidianos; (iii) ter acesso à produção cultural da humanidade e à participação plena no mundo letrado” (PCN de Língua Portuguesa). Isto é, para que os jovens, ao terminarem a Educação Básica, possam ser leitores proficientes, ou seja, leitores que sejam capazes de selecionar informações, levantar hipóteses, realizar inferências,

autorregular sua leitura, corrigindo sua trajetória de leitura quando suas hipóteses não são confirmadas pelo texto. De acordo com Carneiro (2010), um leitor que “de forma consciente ou não, percebe o ritmo pretendido pelo texto e a ele se entrega ou dele se afasta, firmando o pacto pretendido pelo autor ou criando, por sua conta, um novo ritmo para o texto” (p.14).

A CONSTRUÇÃO DOS TESTES DE LEITURA

A construção e análise dos testes de proficiência em leitura para avaliações em larga escala obedecem a uma metodologia que visa garantir a fidedignidade dos resultados alcançados pela rede de ensino, bem como a construção de uma escala de proficiência. Para que isso ocorra, é necessária a elaboração de uma matriz de referência e a definição do *design* do teste.

A matriz de referência para avaliação

Para a avaliação do SIMAVE-Proeb 5EF, implementada em 2000, foram elaborados testes com a finalidade de coletar informações sobre o nível de desempenho acadêmico dos alunos. Para nortear a construção dos testes foram elaboradas Matrizes de Referência para Avaliação.

As Matrizes de Referência para a Avaliação são a origem dos testes aplicados aos alunos do SIMAVE-Proeb 5EF, sendo compostas por um conjunto de descritores agrupados em tópicos, que apresentam as habilidades já desenvolvidas pelos alunos, ao ingressar no 5.º ano do Ensino Fundamental, bem como aquelas que deverão ser desenvolvidas ao longo do processo de escolarização. Essas habilidades são indicadas pelos descritores, que relacionam conteúdo programático e habilidade cognitiva.

É importante ressaltar que a matriz é uma referência para a avaliação realizada por meio de testes de múltipla escolha e apresenta habilidades consideradas básicas e essenciais. Nesse sentido, o instrumento utilizado para a avaliação limita as habilidades a serem avaliadas. Sabemos, contudo,

da existência de outras tantas habilidades, as quais, contudo, não são passíveis de serem aferidas por meio de um teste de múltipla escolha.

As habilidades de leitura avaliadas pelo SIMAVE/Proeb orientam-se pela expectativa de que, ao terminar a primeira etapa do Ensino Fundamental, os alunos da rede pública do estado de Minas Gerais estejam em processo de consolidação de seu perfil de sujeitos letrados, entendendo-se 'letramento' de acordo com uma concepção ampla, a qual o termo designa, em sua heterogeneidade e variação, o domínio de habilidades de uso da língua escrita e seu uso efetivo em práticas sociais, para a consecução de diferentes objetivos de natureza individual e social.

Assim, o conjunto das habilidades constitutivas da matriz de referência dizem respeito à capacidade de ler e compreender textos pertencentes às diferentes esferas sociais de produção e recepção e aos gêneros e tipos de textos associados a essas esferas. Os textos estão relacionados à esfera escolar, literária, jornalística, da publicidade, da vida doméstica, da vida pública e do espaço urbano.

De acordo com Soares (1999), a palavra "letramento" é a tradução

para o português da palavra da língua inglesa literacy. (...) Literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a 'tecnologia' do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem conseqüências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, lingüística. O 'estado' ou a 'condição' que o indivíduo ou grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por literacy. (pp. 17-18)

Contudo, ao se analisar diferentes testes de diferentes países, observamos que a definição de letramento e a forma de avaliá-lo mudam de país para país, bem como podem mudar entre escolas de uma mesma rede de ensino, conforme apontam Bonamino, Coscarelli e Franco (2002).

A seguir, apresentamos a matriz de referência para avaliação de Língua Portuguesa do 5.º ano do Ensino Fundamental, no SIMAVE-Proeb.

Tabela 1 - Matriz de referência – SIMAVE/Proeb. Língua Portuguesa – 5.º ano do Ensino Fundamental

MATRIZ DE REFERÊNCIA - SIMAVE LÍNGUA PORTUGUESA — 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL TEMAS E SEUS DESCRITORES	
I – PROCEDIMENTOS DE LEITURA	
D0	Compreender frases ou partes que compõem um texto.
D1	Identificar o tema ou o sentido global de um texto.
D2	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir informações implícitas em um texto.
D5	Inferir o sentido de palavra ou expressão.
D10	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II – IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D6	Identificar o gênero de um texto.
D7	Identificar a função de textos de diferentes gêneros.
D8	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não-verbal.
III – COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO	
D11	Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
D12	Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade.
D19	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.
IV – RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D23	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos.
D21	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações.
V – VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	
D13	Identificar marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Oliveira, 2008b, p.21.

O design dos testes do SIMAVE - Proeb

Os testes são montados seguindo o modelo denominado Blocos Incompletos Balanceados (BIB), no qual os itens⁴ são organizados em blocos que compõem cadernos diferentes de forma a contemplar todas as habilidades avaliadas em cada uma das etapas da educação básica.

Para isso, são utilizados 169 itens agrupados em 13 blocos com 13 itens cada. Aplicando os critérios do BIB, foram gerados 26 modelos diferentes de cadernos de teste, sendo cada um composto por três blocos de itens, um deles comum com outro caderno. Essa configuração não deixa o teste cansativo, já que cada aluno responde a 39 itens apenas. Assim, com a finalidade de gerar uma escala única de habilidades indicando o desenvolvimento ascendente entre os anos avaliados, há 39 itens comuns para o 5.º e 9.º anos do Ensino Fundamental (EF). Também, para possibilitar a comparabilidade dos resultados de Minas Gerais no SIMAVE/Proeb com os resultados do Brasil do SAEB e da Prova Brasil, 20% dos itens são comuns a avaliações educacionais realizadas pelo SAEB.

O LEITOR NOS TESTES DO SIMAVE-PROEB 5EF

Carneiro (2010) faz um breve relato de filme no qual nativos, guiando arqueólogos ingleses, interrompem e retomam a caminhada sem uma aparente justificativa, mas quando indagados pelos ingleses, os nativos respondem que “estavam caminhando depressa demais e que as almas tinham ficado para trás. Por isso pararam para esperar que suas almas os alcançassem” (p.13).

Tomamos este trecho do livro *Leitor fingido*, de Flávio Carneiro, para começarmos a pensar nas habilidades de leitura avaliadas pelo SIMAVE e, conseqüentemente, pela Prova Brasil, de modo a entendermos, no caso abordado neste trabalho, como será o leitor concluinte da primeira etapa do

⁴ Denominação dada às questões de múltipla escolha empregadas na avaliação em larga escala em função de duas características: avalia uma única habilidade. Assim, cada item avalia uma habilidade, a qual é indicada por um descritor apresentado na matriz de referência para avaliação.

Ensino Fundamental de Minas Gerais e até que ponto o ritmo da caminhada de leitura desses alunos e aquele exigido pelas avaliações permitem que esses alunos revelem-se efetivamente leitores e, também, de que maneira essa avaliação colabora para que esses alunos ampliem o acesso aos gêneros secundários, em uma perspectiva bakhtiniana.

Uma breve descrição das habilidades avaliadas

A Tabela 2 apresenta a ocorrência dos descritores no teste do SIMAVE-Proeb 2009 de Língua Portuguesa para o 5.º ano do Ensino Fundamental.

Tabela 2 - *Frequência dos descritores no teste do 5EF*

Descritor	Frequência	Percentual
(*)	4	1,0
D0	3	0,8
D1	14	3,6
D2	14	3,6
D3	12	3,0
D5	12	3,0
D6	5	1,3
D7	14	3,6
D8	14	3,6
D10	8	2,0
D11	12	3,0
D12	13	3,3
D13	8	2,0
D15	12	3,0
D21	10	2,5
D22	8	2,0
D23	6	1,5
Total	169	100,0

Constatamos, ao se fazer a análise dessa tabela, a ocorrência de três descritores que não se enquadram na matriz do SIMAVE, mas que são

referentes a itens comuns à Prova Brasil são utilizados para fazer a ligação da avaliação de Minas Gerais com aquela realizada pelo INEP, permitindo, posteriormente, a colocação dos resultados do SIMAVE-Proeb na mesma escala de proficiência da Prova Brasil.

Quatro descritores concorrem em número de maior ocorrência, com 14 (quatorze) ocorrências: *D01 Identificar um tema ou o sentido global de um texto*; *D02 Localizar informações explícitas em um texto*: avalia-se se o aluno consegue encontrar, no texto, uma informação que lhe é solicitada no enunciado do item. Não estamos, ainda, considerando a localização da informação dentro do texto (início, meio ou fim) nem sua apresentação no item (literal ou sob forma de paráfrase) nem mesmo o suporte⁵ utilizado na construção do item; *D07 Identificar a função de textos de diferentes gêneros*. Essa frequência com que aparece a habilidade de identificar a finalidade de gêneros textuais sugere uma preocupação de os alunos saberem que os textos que circulam em uma sociedade, no nosso caso, letrada, ao serem produzidos, têm uma finalidade primeira; *D08 Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal* diz respeito à habilidade de interpretar textuais que utilizem linguagem verbal e não-verbal.

Em segundo lugar, com 13 (treze) ocorrências, aparece a habilidade de estabelecer relações de causa e consequência. Não são consideradas por descritor as relações marcadas por elementos linguísticos, mas sim a capacidade de acompanhar a progressão textual e perceber que existem fatos/situações que dão origem a outro e, em contrapartida, há fatos/situações decorrentes de outros.

Em seguida, temos quatro habilidades com 12 (doze) ocorrências cada uma delas, a saber: (i) *D03 Inferir informações implícitas em um texto*; (ii) *D05 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão*, descritor através do qual se explora a percepção de relações polissêmicas; (iii) *D11 Estabelecer relações lógico-discursivas*, marcada por conjunções, advérbios, etc.; Ao analisarmos os testes, constatamos que, para os alunos do 5.º ano EF,

⁵ Suporte, em avaliação em larga escala é um termo comum para denominar o texto utilizado para avaliar uma dada habilidade, podendo, também, ser chamado, simplesmente de texto-base.

abordam-se, prioritariamente, as relações marcadas por locuções adverbiais; (iv) D15 *Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições e ou substituições que contribuem para sua continuidade.*

Com 10 (dez) ocorrências encontramos habilidade relacionada à capacidade de reconhecer os elementos estruturantes de textos que se organizam a partir de sequências narrativas, conforme apresentam Schneuwly e Dolz (2004) e Marchuschi (2008). Nesse caso, não foi feito um levantamento de quais elementos da narrativa estava sendo solicitado o reconhecimento, trabalhamos com a categoria mais geral revelada pelo descritor.

As habilidades de inferir informações e de identificar marcas linguísticas que evidenciam locutor e interlocutor têm 10 (dez) ocorrências cada uma.

Com 7 (sete) ocorrências, tem-se a habilidade de perceber efeitos de humor em um texto.

E, finalmente, com 4 (quatro) ocorrências, temos as habilidades de identificar um gênero textual e de reconhecer o conflito gerador e os demais elementos de uma narrativa. Pode-se, à primeira vista, considerar que existe uma discrepância na ocorrência das habilidades avaliadas pelo SIMAVE-Proeb, contudo, o INEP, nas avaliações da educação básica, estabelece a prioridade entre descritores na composição dos testes para cada uma das etapas da educação básica.

Uma breve descrição dos gêneros textuais utilizados

Como o foco da avaliação de Língua Portuguesa do SIMAVE-Proeb é a leitura, o elemento essencial para a construção dos itens são os textos. Nesse sentido, entendemos que o processo de escolarização deve contribuir para que os alunos possam desenvolver sua capacidade criativa, pois, um primeiro tipo de relação entre imaginação e realidade centra-se na experiência. Assim,

quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou;
quanto maior quantidade de elementos de realidade de que ela dispõe

em sua experiência (...) mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. (Vigotski, 2009, p.23)

Acrescente-se a isso, ainda conforme Vigotski (2009), o fato de que se aprende, também, com a experiência do outro, ou seja, por meio da experiência do outro é possível ampliar a tanto a criança quanto o adulto ampliar a sua própria experiência.

Entendemos, assim, a importância do contato dos alunos com gêneros textuais diversos e com temáticas variadas de modo a que possam, realmente, ir-se constituindo enquanto leitores. Esse contato com o mundo por meio da palavra escrita deve permitir ao aluno/leitor perceber que todo texto é enunciado concreto e, como tal, é socialmente produzido. Isto é, a situação e os participantes – conteúdo - determinam, segundo Bakhtin (2010), a forma e o estilo da enunciação, bem como ampliar o repertório dos gêneros discursivos. Por gêneros discursivos Bakhtin entende que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros dos discurso*.” (*Ibidem*, p.262).

Nesse sentido, a possibilidade de criação de gêneros discursivos torna-se infinita devido à multiplicidade da atividade humana, bem como à complexidade que um determinado campo pode atingir.

Considerando esses aspectos, Bakhtin distingue os gêneros discursivos em primários e secundários. Por gêneros primários entendem-se aqueles utilizados nas situações cotidianas, marcadamente orais. Os gêneros secundários estariam associados à “comunicação produzida a partir de códigos culturais elaborados, como a escrita” (Brait, 2008, p.154), os quais Bakhtin também denomina como “ideológicos”.

É importante ressaltar que os gêneros secundários sejam refratários aos gêneros primários, e vice-versa, pois, por exemplo, a partir do momento que em uma situação de interação oral ordinária discute-se arte, essa interação perde a sua característica de manifestação primária para inserir no âmbito das manifestações secundárias. Assim, a diferenciação entre os

gêneros primário e secundário ocorre em função, por exemplo, do tema/conteúdo.

Considerando, assim, a distinção entre os gêneros discursivos, na perspectiva bakhtiniana, apresentamos, na Tabela 3, os gêneros discursivos utilizados no SIMAVE-Proeb 2009 nos testes do 5.º ano EF.

Tabela 3 - *Frequência dos gêneros textuais no teste do 5EF*

Gênero	Frequência	Percentual
Anedota	8	2,0
Apólogo	2	0,5
Carta	2	0,5
Cartaz	1	0,3
Charge	1	0,3
Conto	30	7,6
Convite	1	0,3
Curiosidade	26	6,6
Dica	1	0,3
Fábula	12	3
Folder	1	0,3
Fragmento de livro	4	1,0
Fragmento de romance	1	0,3
Frase	1	0,3
Imagem	2	0,5
Informação	5	1,3
Instrução	1	0,3
Lenda	4	1
Liter. Infanto-juvenil	1	0,3
Notícia	3	0,8
Poema	14	3,6
Paemas	1	0,3
Quadrado	8	2
Receita	2	0,5
Reportagem	20	5,1
Resumo	1	0,3
tirinha	2	0,5
tirinha	13	3,3
Verbetes	1	0,3
Total	169	100,0

Na construção dos testes do 5.º ano EF, do SIMAVE-Proeb 2009, observa-se uma variedade bastante grande de gêneros discursivos. Trata-se

de 29 (vinte e nove) enunciados concretos distintos, abordando temáticas variadas, alguns mais e outros menos familiares ao aluno/leitor concluinte da primeira etapa do Ensino Fundamental.

A análise dessa tabela permite-nos concluir que os gêneros discursivos mais recorrentes foram:

1. o conto, podendo ser completos ou fragmentos: 30 (trinta) ocorrências;
2. a curiosidade: 26 (vinte e seis) ocorrências;
3. a reportagem (fragmentos): 20 (vinte) ocorrências;
4. a tirinha e o poema: 15 (quinze) ocorrências;
5. a fábula: 12 (doze) ocorrências;
6. a anedota e as HQ: 8 ocorrências.

Depois disso, há um salto para 5 ocorrências de textos informativos, sem que haja efetivamente uma especificação do gênero; 3 notícias; 4 fragmentos de livros e lendas; 2 apólogos, cartas, imagens e receita. Com apenas 1 ocorrência, deparamo-nos com os seguintes textos: carta, charge, convite, dica, fragmento de romance, frase, instrução, textos de literatura infantil-juvenil (fragmento), resumo e verbete.

Ao analisarmos os textos do ponto de vista da tipologia, conforme definição dada por Schneuwly e Dolz (2004) e por Marchuschi (2008), observamos a predominância do texto narrativo pois, dos 29 textos utilizados na avaliação de 2012, 12 (doze) se organizam a partir de sequência narrativa.

Ao lado dessa descrição quantitativa da frequência com que os gêneros foram explorados na avaliação do 5.º ano EF no SIMAVE-Proeb 2009, consideramos importante correlacionar as habilidades avaliadas ao gêneros textuais, de modo a tentar vislumbrar que tipo de leitor espera-se que seja um aluno ao término da primeira etapa da educação básica.

Importante ressaltar que um texto pode dar origem a mais de um item, daí, ao se fazer a relação entre gênero de descritor, temos a impressão de que o gênero discurso foi utilizado com frequência maior do que aquela indicada na tabela anterior.

A Tabela 5 apresenta a relação entre os descritores (habilidades) e os gêneros discursivos utilizados na avaliação do 5.º ano do Ensino Fundamental do SIMAVE/Proeb 2012.

Tabela 5 - Relação entre descritor e gênero textual no teste do 5EF⁶

Gênero	Descritores																Total		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16			
Anekdota	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	1	4	8
Apólogo	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Carta	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Cartaz	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Charge	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Conto	0	0	1	3	4	3	1	0	0	2	4	2	3	2	4	1	0	0	30
Convite	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Curiosidade	1	0	3	3	1	2	2	3	0	1	4	2	0	4	0	0	0	0	26
Dica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Fábula	0	0	0	0	2	0	0	1	0	1	1	1	1	1	4	0	0	0	12
Folder	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Fragmento de livro	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	4
Frag. de romance	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Frase	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Imagem	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Informação	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	5
Instrução	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Lenda	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	4
Liter. Infanto-juvenil	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Notícia	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3
Poema	0	0	2	1	0	4	0	0	0	1	0	1	1	1	1	2	0	0	14
Paemas	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Quadradinho	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	1	1	2	0	8
Receita	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Reportagem	0	0	5	3	0	0	0	3	0	1	2	2	0	3	0	1	0	0	20
Resumo	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
tirinha	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2
Tirinha	0	0	1	0	0	1	0	0	9	0	0	0	1	0	0	1	0	0	13
Verbetes	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Total	4	3	14	14	12	12	5	14	14	8	12	13	8	12	10	8	6	169	

⁶ O asterisco (*) indica habilidade presente na matriz de referência da avaliação nacional SAEB/Prova Brasil, mas que não estão presentes na matriz de avaliação do estado de Minas Gerais.

Ao analisarmos a correspondência entre descritor e gênero discursivo vamos nos deter naqueles que foram mais recorrentes: conto, curiosidade e reportagem.

Os contos foram utilizados, predominantemente, para a realização de inferência de informações, realização de inferência do significado de palavras ou expressões, identificação de gênero, causa/conseqüência, reconhecimento de elementos da narrativa, localização de informações, estabelecimento de relações de coesão, além da localização de informação explícita.

Na curiosidade, foram avaliadas as seguintes habilidades: localização de informação; reconhecimento de tema; inferência de significado de palavra ou expressão; inferência de informação; estabelecimento de relação de causa/conseqüência; estabelecimento de relações lógico-discursivas marcadas linguisticamente; diferenciação de fato de opinião.

Por seu lado, na reportagem, por seu caráter informativo, predominou a exploração do reconhecimento do tema do texto, seguido da localização de informações explícitas, da identificação do gênero e do estabelecimento de relações de retomada, por meio do uso de pronomes ou substituição lexical.

Em função de sua maior ocorrência, tais gêneros discursivos foram aqueles que mais avaliaram habilidades distintas.

Ao se buscar fazer a varredura das habilidades indicadas na matriz de referência com gêneros discursivos diversos, os resultados da avaliação educacional em larga escala buscam fornecer para os sistemas educacionais e também para os professores um panorama do desempenho de seus alunos em leitura.

Destacamos, também, a freqüência com que as fábulas são utilizadas em relação a outros textos narrativos, revelando, de uma certa maneira, uma preocupação com o aspecto ético da formação de valores nos alunos/leitores do 5.º ano do EF por meio das alegorias, confirmando o aspecto educacional, sendo que a fábula está, de certa forma, como aponta Vigotski, incluída em **Psicologia da arte**.

Não apresentamos aqui a correspondência do percentual de acerto dos alunos nos itens e, conseqüentemente, nos gêneros explorados, mas

observamos uma dificuldade, revelada no baixo desempenho, de ler textos que tratam de uma realidade diferente daquela vivida pelos alunos. Esse aspecto aponta para o primeiro tipo de relação, segundo Vigotski, entre imaginação e realidade, o que indica a necessidade de se tornar escolar, conforme Schnewly e Dolz (2004), os gêneros e temas que aparentemente estão distantes da realidade escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bakhtin, M. (1995). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. (2010). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bonamino, A.; Franco, C. & Alves, F. (2007). Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. *Educação & Sociedade*, Campinas, 28(100 – Especial), pp. 989-1014.
- Brait, B. (2008). *Bakhtin, Outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto.
- Candau, V. M. (1983). A didática e a formação de educadores. Da exaltação à negação: a busca da relevância. *A didática em questão*. Petrópolis: RJ, pp. 13-24.
- Carneiro, F. (2010). *O leitor fingido*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Coelho, M. I. de M. (2008). Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, 16(59), pp. 229-258, abr./jun. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>.
- Fernandes, C. de O. (2003). Avaliação escolar: diálogo com professores. In J. Silva (Org.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, pp. 95-105.
- Franco, C. (2004). Quais as contribuições da avaliação para as políticas educacionais? In C. Franco; A. Bonamino & N. Bessa (2004). *Avaliação da educação básica: pesquisa e gestão*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, pp. 45-63.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, disponível em

<http://portal.inep.gov.br/legislacao-e-documentos>.

Lei n.º 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

Marcuschi, L. A. (2008). *Produção de texto, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.

Oliveira, L. (2007) (Coord.) *Boletim pedagógico de avaliação da educação: SIMAVE/PROEB – 2007*. Juíz de Fora: Universidade Federal de Juíz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.

Oliveira, L. (2008a) (Coord.). *Guia de elaboração de itens – Matemática*. Juíz de Fora: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juíz de Fora. Retirado de http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/02/Guia_De_Elabora%C3%A7%C3%A3o_De_Itens_MT.pdf.

Oliveira, L. (2008b) (Coord.). *Boletim pedagógico de avaliação da educação: SIMAVE / PROEB 2008 - Língua Portuguesa do 5.º ano do Ensino Fundamental*. Juíz de Fora: Universidade Federal de Juíz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.

Oliveira, L. (2009) (Coord.). *Matrizes de referência para avaliação. SIMAVE – Língua Portuguesa*. Juíz de Fora: Universidade Federal de Juíz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.

Paul, J.-J. & Barbosa, M. L. de O. (2008). *Qualidade docente e eficácia escolar. In Tempo Social, revista de sociologia da USP*, 20(1). Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/ts/v20n1/a06v20n1.pdf>

Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de pesquisa*, n.119, p.9-27, jul.

Schneuwly, B. & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras.

Soares, M. B. (1999). A escolarização da literatura infantil e juvenil. In A. Evangelista et al. (Orgs.). *A escolarização da literatura: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica.

Yunes, E. & Oswald, M. L. (2003) (Orgs.). *A experiência da leitura*. São Paulo: Edições Loyola.

A PROMOÇÃO DO SUCESSO E MELHORIA DO SUCESSO ESCOLAR COM RECURSO AO MODELO TURMAMAIS: RESULTADOS PARCIAIS DE UM ESTUDO EM DUAS ESCOLAS DO ALENTEJO

Diamantino Guerreiro¹

José Verdasca²

RESUMO

No presente trabalho apresentam-se e analisam-se resultados parciais da aplicação do projeto TurmaMais no 3.º ciclo, em duas escolas do Alentejo no período de 2009/2010 a 2012/2013. O estudo abrangeu alunos de uma coorte escolar do 3.º ciclo e compara, ao nível da avaliação interna e externa, os seus resultados escolares com os resultados das quatro coortes escolares anteriores e uma subsequente. Os resultados, da coorte envolvida pelo projeto, apontam para uma inversão do histórico do insucesso escolar, ainda que os resultados tivessem ficado aquém das metas contratualizadas. Os mesmos vieram a inverter-se pela coorte subsequente.

Da análise dos relatos de diversos atores educativos reconhecem-se, até à conclusão do projeto, benefícios no processo de organização escolar e nas relações socio-afetivas entre os alunos e entre estes e os professores, que atribuem ao projeto TurmaMais e às dinâmicas organizacionais e pedagógicas geradas decorrentes da sua implementação. Perante os resultados escolares obtidos e do reconhecimento de melhorias na organização pedagógica escolar, os atores salientam a necessidade da continuação do modelo TurmaMais, acautelando uma reorganização dos intervenientes diretos no processo educativo e uma maior intervenção e responsabilização por parte dos encarregados de educação.

¹ Universidade de Évora

² Universidade de Évora

Palavras-chave: TurmaMais, sucesso escolar, 3.º ciclo do ensino básico, coorte

ABSTRACT

In this work are presented and analyzed partial results of applying TurmaMais project in the 3rd cycle in two schools of Alentejo in the period 2009/2010 to 2012/2013. The study included students from a school cohort and compares the 3rd cycle, the level of internal and external evaluation, your school results with the results of four school predecessors and subsequent cohorts. The results of the cohort involved in the project, point to a reversal of the historical school failure, although the results have fallen short of targets contracted. The same came to be reversed by subsequent cohort.

Analysis of reports of various educational actors are recognized, until the completion of the project, the benefits of school organization process and socio-affective relationships among students and between them and the teachers, they attach to TurmaMais design and organizational dynamics and pedagogical generated during its implementation. Before school results and recognition of improvements in school teaching organization, the actors highlight the need for continued TurmaMais model, cautioning a reorganization of the direct stakeholders in the educational process and greater intervention and accountability on the part of parents.

Keywords: TurmaMais, school success, 3rd cycle of basic education, cohort

INTRODUÇÃO

O insucesso escolar, oriundo do abandono precoce da escola e da retenção dos alunos que leva a que estes acabem por abandonar a escola sem conseguirem concluir a escolaridade mínima obrigatória definida por lei, serve como base de estudo por algumas organizações, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e pelo Ministério

da Educação (ME), e particulares. Os resultados escolares levaram a que os estudos não se direccionassem exclusivamente aos alunos e ao seu intelecto mas também a todas as dinâmicas a eles aplicadas e aos que os rodeiam.

De acordo com o despacho normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, alterado pelo despacho normativo n.º 14/2011, de 9 de novembro foi atribuído aos professores, escola, ME e encarregados de educação, como intervenientes diretos do processo escolar e educativo, uma corresponsabilização e foi-lhes pedido que refletissem e criassem projetos para que se invertessem os registos escolares obtidos. Estruturado num modelo de “diferenciação pedagógica” no combate ao insucesso escolar, foi promovido, pelo ME, a partir do ano letivo de 2009/2010, o Projeto Mais Sucesso Escolar (PMSE), intrínseco às escolas que têm “em vista o apoio ao desenvolvimento de projectos de escola para a melhoria dos resultados escolares no ensino básico, com o objectivo de reduzir as taxas de retenção e de elevar a qualidade e o nível de sucesso dos alunos” (Despacho n.º 100/2010, de 5 de janeiro).

Através do PMSE pretende-se a elevação do nível de qualidade e de literacia, bem como o número de diplomados a atingirem a escolaridade mínima obrigatória, uma vez que pretende abranger não só os alunos detentores de maiores dificuldades escolares mas também pretende englobar os alunos que apresentem menos dificuldades escolares. Importa salientar que a simples implementação administrativa de qualquer reestruturação organizacional, incluindo as educacionais, não provocam, por si só, qualquer alteração se não houver, por parte daqueles que as planeiam, aplicam e supervisionam, uma abertura à mudança e uma reestruturação e adequação à realidade educativa de cada uma das escolas e da realidade social que a agrega. Contudo estas mediadas podem não ser eficazes, pelo que pode surgir a necessidade da implementação da transição administrativa, o que cria um paradoxo entre a convicção dos seus intervenientes e a realidade histórica da educação (Patrício, 1987).

O PERCURSO DA TURMAMAIS ATÉ AO PMSE

No final do ano letivo 2001/ 2002, o ME (2009b) refere que pós um “ano em que os professores tinham investido particularmente no seu trabalho em equipa e no desenvolvimento de estratégias inovadoras”, os resultados do insucesso foram de trinta e oito por cento no sétimo ano de escolaridade. Que soluções foram encontradas por parte desta escola para combater tão alta taxa de insucesso? Que medidas deveriam ser criadas para motivar os alunos novos e repetentes? Quais os apoios pedagógicos que poderiam ser aplicados?

Magro-C (2011) refere que o projeto TurmaMais ao ser criado na Escola 3.º ciclo e Secundária Rainha Santa Isabel, em Estremoz, no ano de 2002, tendia a combater o insucesso escolar que, até então, apresentava valores muito acentuados. No decurso dos anos, com a implementação do projeto, verificou-se que o insucesso escolar registou um decréscimo bastante acentuado. Tendo-se apercebido da eficácia do projeto, as escolas dos Agrupamentos de Escolas de Nisa, de Santa Maria, em Beja e Dr. Hernâni Cidade, no Redondo, implementaram o projeto no seu espaço escolar, no ano letivo de 2006/2007.

Com o objetivo de inverter os resultados, foi proposto por parte da escola à Direção Regional de Educação do Alentejo (DREALE), o Projeto TurmaMais. O projeto foi aprovado, ficando sob orientação pedagógica do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. No início do ano letivo, a escola constrói as turmas normais, denominadas de origem, e uma turma sem alunos que apelida de TurmaMais.

A equipa encontrou uma solução dinâmica, por onde circulam todos os alunos ao longo do ano letivo. Calheiros, Lima, Barata, Patrício e Graça (2012), Fialho e Verdasca (2012), Magro-C (2011), ME (2009a), ME (2009b), UENEWS (2012), Verdasca (2007a), Verdasca (2008), Verdasca (2009), Verdasca (2010), Verdasca e Cruz (2006) descreveram essa dinâmica que serviu de base ao que seguidamente se escreve.

A passagem dos alunos pela TurmaMais é efetuada de uma forma controlada e previamente estabelecida, estando dividida em cinco momentos ao longo do ano letivo, com a previsão de duração de seis semanas.

O primeiro momento decorrerá a seguir à primeira semana letiva do primeiro período. A TurmaMais será preenchida pelos alunos de nível cinco, segundo Teodolinda Cruz, em ME (2009a), facto este que tem dois objetivos: “Primeiro, para criar expectativas positivas relativamente à TurmaMais; segundo, para dar hipóteses aos alunos com melhores níveis de desempenho de alcançarem o seu ritmo, atingindo patamares de excelência.”.

No meio do primeiro período, os alunos de nível cinco são colocados nas suas turmas de origem e são convidados para integrar a TurmaMais os alunos a quem foram diagnosticadas maiores dificuldades. Refere o mesmo autor, Teodolinda Cruz, em ME (2009a), que, desta forma, os alunos terão a possibilidade de chegar ao final do primeiro período, “com menos negativas e, se as tiverem, com negativas altas, mais facilmente recuperáveis, que não os façam perder as expectativas que tinham no início do ano”z. Desta forma, durante o primeiro período, os grupos da TurmaMais e das turmas de origem, encontram-se de uma forma geral, homogêneos. Este projeto permite que os alunos trabalhem ao seu ritmo, porque os alunos com maiores dificuldades não estão perdidos no meio dos conteúdos programáticos, e os alunos de nível cinco não estão à espera que os seus colegas desenvolvam as atividades previstas, uma vez que por norma, estes são os primeiros a resolvê-las.

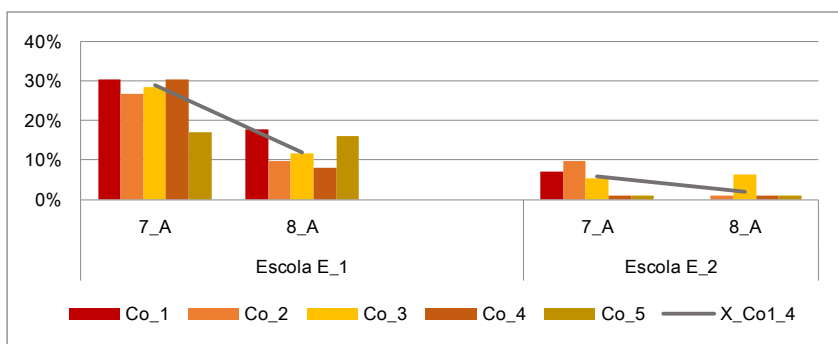
No início do segundo período é a vez dos alunos de nível quatro e dos alunos de nível três, próximos do nível quatro, frequentarem a TurmaMais. É nesta fase do ano letivo que os alunos têm maiores dificuldades em manter as notas e que facilmente poderão descer para o nível inferior. Assim, torna-se mais fácil conseguir manter os níveis de desempenho dos alunos. Na turma de origem, encontram-se nesta fase os alunos com melhor desempenho e os alunos com maiores dificuldades. Esta é a altura por excelência para se promover o desenvolvimento de trabalhos de grupo, onde os alunos com mais dificuldades trabalharão sobre tutela dos seus colegas.

No meio do segundo período, ocorrerá novamente a permuta dos alunos da TurmaMais. É então chegada a vez dos alunos com nível três integrarem a TurmaMais. É uma altura de estimular estes alunos e possibilitar o aprofundamento de conteúdos menos consolidados e permitir, eventualmente, uma melhoria dos seus resultados. É, assim, dada a oportunidade a todos os alunos, de frequentar a turma à qual foi dado o nome do projeto.

No último período letivo, os alunos em vias de retenção são convidados a frequentar a TurmaMais para superarem as dificuldades e, deste modo, atingirem as metas a que se propuseram. O projeto TurmaMais foi uma das medidas de combate ao insucesso escolar que o ME colocou à disposição de todas as escolas públicas em abril de 2009. As duas escolas, aqui em estudo, adotaram a metodologia proposta, apesar de terem total abertura para estruturarem o seu grupo.

AVALIAÇÃO INTERNA DOS ALUNOS PERANTE A APLICAÇÃO DO PROJETO

Conforme definido no Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, a avaliação dos alunos resulta de um conjunto de variáveis que se traduzem no final em níveis de 1 a 5, propostos por cada docente de disciplina e aprovados pelo conselho de turma, em reunião realizada para o efeito. Desta forma, para efeitos de transição de alunos que frequentem o 7.º e 8.º anos de escolaridade, é necessário uma análise de níveis atribuídos a cada uma das disciplinas, aprovados em conselho de turma, tendo em conta a legislação emitida para o efeito e o regulamento interno de escolas. Os critérios de transição definidos neste último poderão ser diferentes de escola para escola. Neste âmbito o conselho pedagógico poderá também ele fazer transitar um aluno, tendo em conta os critérios apresentados na legislação.



Legenda: - Co_1, Co_2, Co_3, Co_4, Co_5 são as coortes estudadas sendo a Co_5 a coorte do ano de aplicação do projeto e as restantes as dos anos, respectivamente, anteriores. 7_A e 8_A são, respectivamente, o 7º ano e 8º ano de escolaridade. \bar{X} é a média dos níveis das coortes Co_1, Co_2, Co_3 e Co_4.

Gráfico 1 - Taxa de não transição nas E_1 e E_2.

Tendo em conta o gráfico anterior verifica-se que, em termos de transição, a Co_5 do 7_A da Escola 1 (E_1) foi a que mais beneficiou, para além do valor de retenção ter ficado abaixo da média das quatro coortes anteriores, reduziu, em alguns casos, para mais de metade a sua retenção, comparativamente com as coortes anteriores.

O mesmo comportamento não se manteve na Co_5 do 8_A, onde a sua taxa de não transição foi de 16%, superada somente pela sua homóloga Co_1. De acordo com os valores obtidos a Co_5 superou, em quatro valores percentuais, a média de não transições das quatro coortes anteriores. Comparando a Co_5 do 7_A com a Co_5 do 8_A a segunda é mais baixa em 1% que primeira. Relato idêntico é de Calheiros, Lima, Barata, Patrício e Graça (2012) que ao referirem que o projeto TurmaMais tem uma “lógica de ciclo, assim no primeiro ano transitam mais alunos, mas no segundo ano poderão ficar mais alunos retidos.” (p. 247).

Em relação à Escola 2 (E_2), os valores das Co_4 e Co_5 do 7_A e 8_A mantiveram-se constantes, em 1% de retenção. Estes valores ficaram, igualmente, abaixo da média das quatro primeiras coortes dos mesmos anos. Desta forma depreende-se que, no conjunto dos dois anos, na E_1, o projeto TurmaMais proporcionou um maior número de transições de alunos

proporcionando que mais cheguem ao nono ano e que se possam diplomar. Na E_2 manteve-se o melhor dos resultados.

TENDÊNCIA LINEAR DOS RESULTADOS DOS EXAMES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA DOS ALUNOS PROPOSTOS A EXAME

Uma das formas de estudo de cálculos estatísticos efetua-se através do cálculo do coeficiente de determinação (r^2), obtido a partir do cálculo do quadrado do coeficiente de correlação linear (r). O r^2 "é a proporção em y que pode ser explicada pela relação linear entre x e y. Este coeficiente de determinação é então a quantidade de variação em y que é explicada pela reta de regressão" (Amaral, p.52) que varia entre [0,1]. Uma linha de tendência é mais precisa quando o seu r^2 se encontra perto de 1, sendo explicada linearmente pela variável independente. O contrário acontece quando r^2 é próximo de 0, onde a linha de tendência é menos precisa, não sendo explicada linearmente pela variável independente.

A regressão linear, que seguidamente será exposta, terá, somente, em conta a variável dependente e a variável independente, não sendo consideradas as variáveis aleatórias residuais.

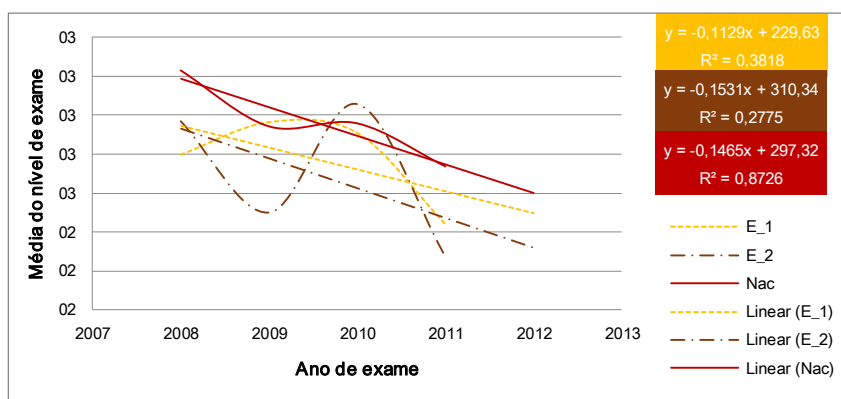


Gráfico 2 - Tendência de resultados de Língua Portuguesa dos alunos a exame entre 08/11 e previsão para 2012 segundo a sequência dos resultados obtidos.

Através da análise do Gráfico 2 deparamo-nos com uma grande dispersão dos resultados de E_1 e E_2, que resulta num coeficiente de determinação (r^2) inferior a 0,5 nas duas escolas, sendo mais evidente em E_2, onde se denota uma grande oscilação dos resultados. É na Nacional (Nac) que r^2 apresenta uma linha mais precisa (87%), demonstrando um bom coeficiente de determinação. O motivo da relação dos dados das três amostras em estudo apresentar valores negativos significa que a reta terá uma tendência decrescente, tal como se pode verificar no gráfico. A regressão manifesta-se menos em E_1 do que em E_2 e em Nac. Constata-se ainda que a perspetiva para o ano seguinte acompanha a tendência decrescente das três amostras, o que não augura bons resultados no ano seguinte. O produto resultante dos trabalhos da escola continuará em quebra, mantendo-se a tendência verificada até então.

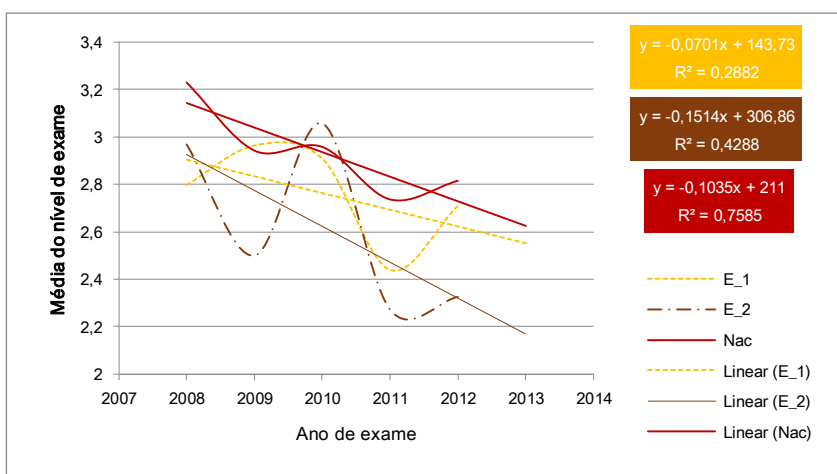


Gráfico 3 - Tendência de resultados de Língua Portuguesa dos alunos entre 08/12 e previsão para 2013 segundo a sequência dos resultados obtidos.

Com os resultados obtidos nos exames de 2012 verifica-se uma modificação do comportamento dos resultados obtidos em 2011. A alteração comportamental dos resultados de 2011 veio provocar uma alteração no

declive da reta em E_1 e Nac, onde o declive da reta é menor, contudo manteve-se o declive em E_2.

Assim, e comparativamente com o gráfico anterior, a nível nacional e nas E_1 e E_2, apesar da inversão dos resultados de 2011, ainda apresentam uma quebra na sua produtividade, demonstrada pelo valor negativo da inclinação da reta. Contudo, a inclinação em Nac e E_1 é agora menor, o que indica que os resultados são menos negativos, existindo, inclusive, uma aproximação da E_1 à Nac. O mesmo não acontece com E_2, dado que a inclinação da reta manteve-se, o que provocou um afastamento tendencial à Nac.

O r^2 também se alterou, em Nac e E_1 baixou para 76% e 29% respetivamente, apresentando uma menor determinação dos valores. Para E_2 os valores são agora mais determinantes, apesar de estarem ainda na classificação de fraco. Desta forma, os dados de E_2, apresentam uma maior fiabilidade correlacional, onde a perda de produtividade da escola em Língua Portuguesa é mais consistente. Para Nac e E_1 a fiabilidade correlacional diminuiu, aumentando a dispersão dos resultados.

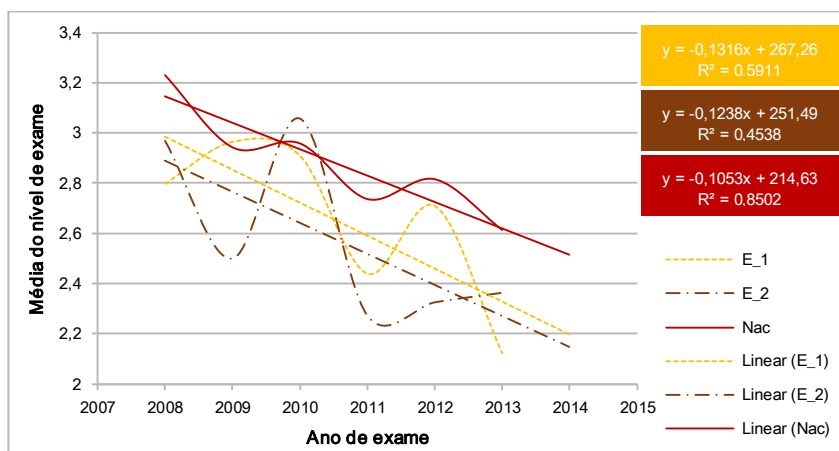


Gráfico 4 - Tendência de resultados de Língua Portuguesa dos alunos entre 08/13 e previsão para 2014 segundo a sequência dos resultados obtidos.

Analisando agora os resultados da coorte subsequente à da aplicação do projeto verifica-se uma alteração do comportamento dos resultados. A média da Nac. apresentou o seu valor mais baixo de todos os anos aqui analisado, o que de alguma forma poderá ser demonstrativo do aumento de dificuldade do exame. Este resultado veio confirmar o declínio da reta que se vinha a verificar nos dois últimos gráficos.

Em relação à E_1, alterou ou comportamento ascendente, verificado na coorte intervencionada pelo projeto, e obteve agora o seu pior resultado das coortes analisadas. Este resultado veio impulsionar uma maior inclinação negativa da reta e criou um maior fosso entre esta escola e a média nacional. Na E_2, ao invés da Nac e da E_1, os resultados dos exames mostraram uma ligeira melhoria continuando o seu percurso ascendente e com uma aproximação à média nacional. Contudo as projeções para a Nac, E_1 e E_2 não são animadoras, podendo ser atingidos novos mínimos caso os resultados não sejam alterados.

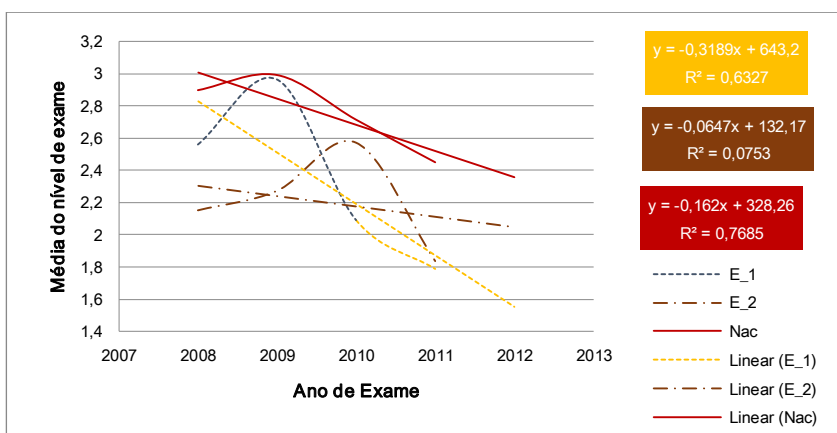


Gráfico 5 - Tendência de resultados de Matemática dos alunos entre 08/11 e previsão para 2012 segundo a seqüências dos resultados obtidos.

A representação gráfica dos resultados dos exames de matemática do quadriênio 2008-2011 demonstra uma progressão linear negativa, onde a maior inclinação pertence a E_1. Essa progressão linear está associada a uma determinação moderada dos resultados dos seus examinandos.

Resultados esses que, de acordo com as projeções para 2012, atingiriam uma média inferior a 1,6 valores, o que implicaria que pelo menos metade dos seus examinando tivessem nível um no exame.

Os resultados de Nac e E_1 expressam uma reta próxima de uma determinação forte para a primeira e uma determinação ínfima para a segunda. As suas projeções para 2012 também são bastante preocupantes. Verificando-se a projeção, o produto escolar matemático acompanhará a tendência regressiva que se tem vindo a verificar nos últimos anos. Será então urgente alterar o comportamento dos resultados para que a produtividade se altere.

Seguidamente apresentam-se os resultados dos últimos cinco anos, cujo último é o resultado dos alunos de E_1 e E_2 envolvidos no projeto TurmaMais, bem como a projeção para o ano seguinte, caso as tendências se mantenham.

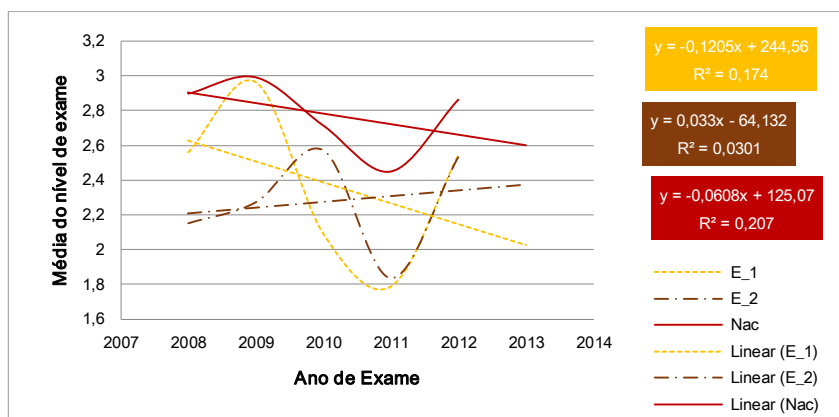


Gráfico 6 - Tendência dos resultados de Matemática dos alunos entre 08-12 e previsão para 2013 segundo a seqüências dos resultados obtidos.

De acordo com os resultados de exame houve uma aproximação da média das duas escolas com a média obtida a nível nacional.

O gráfico anterior, para além de espelhar o que foi enunciado anteriormente, reflete uma alteração comportamental das tendências lineares dos resultados. Produziu uma redução da inclinação linear negativa de E_1 e

Nac e uma alteração comportamental da reta linear de E_2, que deixou de apresentar uma inclinação negativa para apresentar uma inclinação tendencial positiva, como de resto se encontra representado pelo valor de bx . Contudo os resultados vieram provocar uma maior dispersão dos valores de E_1, E_2 e Nac, indicando que existe uma grande suscetibilidade de alteração comportamental da reta de regressão linear, conforme expresso pelo valor de r^2 .

Tendo em conta os resultados aqui apresentados e movimento das coortes de E_1 e E_2 e os resultados de E_1 ficam aquém do esperado dado que foi a escola que, ao longo de cada um dos ciclos, realizou uma maior seleção dos alunos pertencentes a cada uma das coortes. Desta forma seria de esperar que os resultados obtidos na avaliação externa fossem muito superiores à de E_2 e, por ventura, melhores que Nac especialmente em 2012.

A E_2, ao fazer transportar quase a sua totalidade dos seus alunos ao longo seria de esperar que os alunos com menores competências influenciassem de uma forma menos positiva os resultados de exame. No entanto denotou-se uma grande aproximação dos resultados da escola à Nac em 2012. Assim, é em E_2 que o projeto TurmaMais teve mais benefícios.

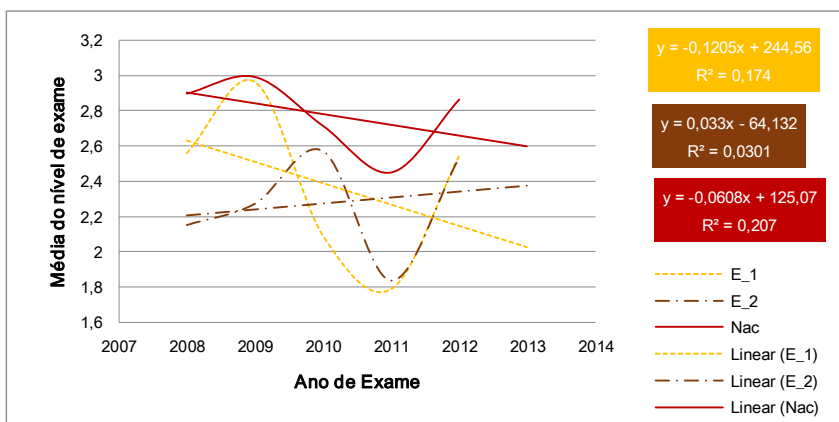
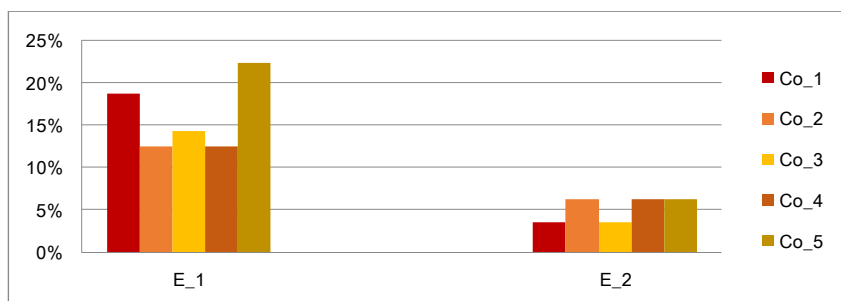


Gráfico 7 - Tendência dos resultados de Matemática dos alunos entre 08-13 e previsão para 2014 segundo a sequências dos resultados obtidos.

À semelhança com o que aconteceu com os resultados de Língua Portuguesa, os resultados de Matemática também não foram eles abonatórios para a Nac, E_1 e agora também para a E_2. Os resultados das três alteraram-se para um comportamento descendente. Resultados, esses, foram mais expressivos nas E_1 e E_2 que proporcionou um maior afastamento à Nac uma alteração da inclinação da reta da E_2. Desta forma denota-se que a retirada do projeto TurmaMais da E_1 e E_2 veio produzir uma alteração negativa dos resultados estando eles, na maioria das situações analisada, a afastar-se da média da Nac.

APROVAÇÃO E NÃO APROVAÇÃO DOS ALUNOS DE 9.º ANO

No final de cada ciclo a diplomação dos alunos ocorre com a atribuição da menção de aprovado após a conjugação dos dados da avaliação interna da escola e os resultados dos exames nacionais, anteriormente referidos, obedecendo aos critérios definidos por lei. Os alunos que não atingirem esses critérios não serão diplomados, recebendo a menção de não aprovado.



Legenda: - E_1 e E_2 são as escolas em estudo. Co_1, Co_2, Co_3, Co_4, Co_5 são as coortes estudadas sendo a Co_5 a coorte do ano de aplicação do projeto e as restantes as dos anos, respetivamente, anteriores.

Gráfico 8 - Taxa de não aprovação nas E_1 e E_2.

De acordo com a leitura do gráfico constata-se que a E_1 obteve na Co_5 a taxa de não aprovados de 22%, superior em 9% à Co_4. Significa que

quase um quarto dos alunos que frequentaram o nono ano de escolaridade não foi diplomado. Esta taxa foi o pior registo das cinco coortes analisadas.

Por seu turno a E_2, apesar de manter o seu pior registo de 6%, a taxa de não diplomados começa a ser constante e é significativamente mais baixa quando comparada com a sua homóloga. Aqui não foram analisados os resultados aprovação/ não aprovação das escolas da coorte subsequente àquela que teve envolvida no projeto.

COMPORTAMENTO DAS FALTAS E INTERVENÇÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

O envolvimento dos encarregados de educação no projeto era um dos objetivos deste. Uma das formas de contabilizar a sua intervenção e intervenção é através da justificação ou não das faltas dos seus educandos. Desta forma parece pertinente e oportuno analisar o comportamento das faltas justificadas (F_J) e injustificadas (F_I).

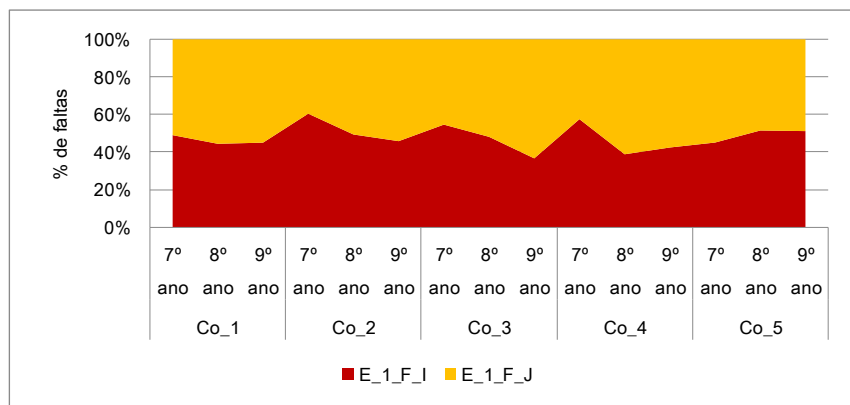


Gráfico 9 - Relação de faltas na E_1.

Da leitura do gráfico denota-se que a E_1 apresenta nas quatro primeiras coortes um comportamento tendencialmente uniforme, que é invertido pela Co_5. Assim, ao longo do ciclo, houve uma tendência dos

alunos da Co_5 apresentarem uma maior percentagem de faltas injustificadas e diminuir, respetivamente, a percentagem de faltas justificadas.

Tendo em conta os deveres dos encarregados de educação anteriormente mencionados, a estabilização do número total de faltas por aluno da Co_5 e que estas se traduzem, ao longo do ciclo, num aumento da percentagem de faltas injustificadas, significa que para esta coorte houve um menor acompanhamento por parte dos encarregados de educação aos seus educandos, tal como referido por Guerreiro (2012).

Importa agora perceber como se comportaram as coortes, ao longo do ciclo, na E_2 relativamente às faltas justificadas e faltas injustificadas.

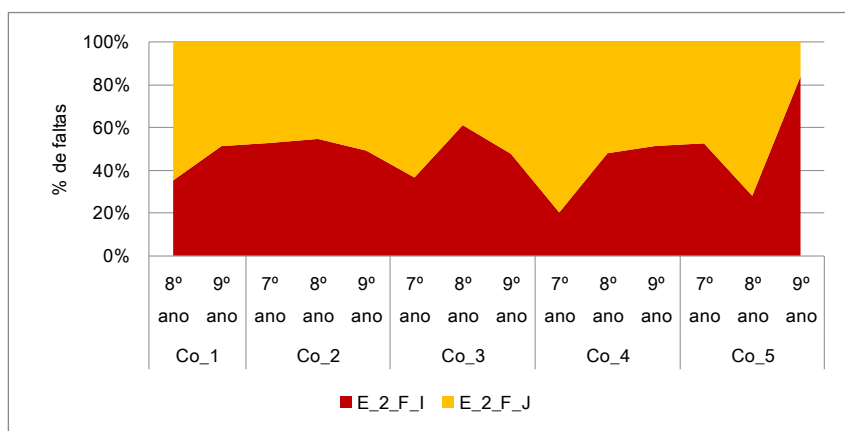


Gráfico 10 - Relação de faltas na E_2.

As coortes em análise apresentam um comportamento bastante heterogéneo e inconstante, não estando definida a tendência do comportamento dentro da própria coorte nem entre coortes. No entanto é a Co_2 que apresenta uma maior homogeneidade nos resultados ao longo do ciclo e um maior número total de faltas.

Comparando a Co_5 com as restantes coortes verifica-se que o oitavo ano é aquele que apresenta uma maior percentagem de faltas justificadas. Opondo-se a este, o nono ano é aquele que apresenta uma maior percentagem de faltas injustificadas.

É de notar que Co_5 é a coorte que, apesar da ligeira subida no nono ano, apresenta um menor número total de faltas.

Tendo em conta os relatos do Dir_2 sobre a alteração comportamental dos alunos da Co_5, quando, referiu que no sétimo ano existiam alunos que apresentavam um comportamento menos correto e que o seu comportamento foi alterado no oitavo ano e mantido no nono ano, e os relatos dos restantes entrevistados da E_2, quando referem que existiu uma maior aproximação relacional entre alunos-alunos e professores-alunos, as faltas injustificadas não terão, na sua maioria, origem disciplinar, o que pode significar que as faltas tiveram origem por não comparência dos alunos às aulas.

Conclui-se que a maioria das faltas injustificadas registadas pela Co_5 no nono ano não foram justificadas pelos encarregados de educação, tal como se encontra expresso nas atas das reuniões de avaliação.

Assim neste contexto, e à semelhança do que ocorreu com os encarregados de educação da E_1, os encarregados de educação da E_2 também não realizaram o devido acompanhamento dos seus educandos.

Ainda de acordo com Guerreiro (2012) os encarregados de educação não mantinham um contacto permanente com a escola nem entre eles e as suas intervenções nos órgãos escolares também não se faziam notar. Este comportamento dever-se-á à falta de interesse deste pela escola e à falta de contacto entre eles.

SÍNTESE DOS RESULTADOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO TURMAMAIS

Como ficou demonstrado os objetivos do projeto não foram todos atingidos. Importa então identificar aquilo que foi e não alcançado.

A seguinte tabela explana, de uma forma sintetizada, os *pontos forte* e *pontos fracos* obtidos a partir do levantamento dos dados quantitativos e qualitativos, anteriormente referidos.

Tabela 1 - *Pontos fortes e fracos*

Pontos fortes	Pontos fracos
✓ Grupos de alunos mais pequenos;	✓ Incapacidade de fixar os encarregados de educação durante todo o projeto;
✓ Grupos mais homogêneos;	✓ Diminuição da participação dos professores das disciplinas não envolvidas ao longo do projeto;
✓ Estruturação de equipas pedagógicas de ciclo;	
✓ Reestruturação dos conselhos de turma;	✓ Fraca participação das escolas na rede escolar;
✓ Diferenciação pedagógica;	✓ A não obtenção do sucesso escolar contratualizado;
✓ Reformulação das condições de avaliação;	✓ Aumento de não transições e de não aprovações no oitavo e nono ano escolar.
✓ Colaboração entre pares;	
✓ Melhoria das relações aluno-aluno e aluno-professor;	
✓ Maior envolvimento dos encarregados de educação durante o início do projeto;	
✓ Formação contínua, interna e externa, de professores;	
✓ Melhoria dos resultados internos;	
✓ Acompanhamento de uma equipa de monitorização;	
✓ Melhoria de autoestima e autoconfiança;	
✓ Grande envolvimento dos coordenadores e diretores de turma;	
✓ Alargamento do projeto PMSE a outros anos escolares não contratualizados.	

CONCLUSÕES

De acordo com os dados recolhidos, após o seu tratamento e análise, verifica-se que o projeto TurmaMais permitiu que os alunos da E_1 alterassem o comportamento manifestado pelas coortes anteriores, apurando-se uma diminuição do número de retenções característico da escola no início do

terceiro ciclo. Assim, poder-se-á concluir que, dos resultados obtidos pela Co_5, fruíram dois diagnósticos: um positivo, que foi a obtenção de melhores resultados nos exames a nível nacional das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, nas quais houve uma subida, invertendo a tendência verificada, pelo menos, pela coorte anterior; um outro, que se prende com o facto dessas melhorias terem sido insuficientes para minimizar os resultados internos, que para além de serem, em alguns casos, inferiores aos verificados nas coortes anteriores, provocaram uma igual percentagem de não aprovações na E_2 e superaram o valor máximo de não aprovações na E_1. Nesta última o seu valor quase duplicou comparativamente à coorte anterior.

Verificada a elevada percentagem de não transição e de não aprovação dos alunos da E_1, conjuntamente com a redução do número de alunos das coortes ao longo do ciclo poder-se-ia pensar que os alunos abandonariam a escola. Contudo, não é o que se verifica, existindo um abandono do ensino de currículo normal por parte dos alunos que migram para outro tipo de currículo formativo, como é o caso dos Cursos de Educação e Formação.

Na E_2 esta situação ocorre esporadicamente, uma vez que existe uma baixa taxa de retenção, evitando a migração para os Curso de Educação e Formação. Realça-se que alguns dos alunos que frequentam os cursos de formação da E_2 são provenientes da E_1. Desta forma poder-se-á concluir que as escolas apresentaram uma eficiência pontual, sem ter conseguido atingir a eficácia tão desejada. Essa ineficácia poderá não ser atribuída somente à atuação das entidades que foram mais intervenientes, nem àqueles que se presaram pela sua ausência ou insuficiência de envolvimento. Contudo, a conjugação entre todos os responsáveis pelo processo educativo parece ser a melhor forma de eliminar o insucesso escolar, que de outra forma só seria possível através de um sucesso administrativo, tal como referido na introdução e defendido por Patrício (1987). No entanto, a conjugação entre os diversos elementos só será possível se existir entre eles uma abertura e cada um deles tomar a si a responsabilidade ativa no processo, sendo que a sua inoperância deverá ser sancionada pelos restantes membros.

A implementação de um processo de combate ao insucesso escolar partilhado por alguém que fique de fora e se demita das suas responsabilidades fará com que todo o investimento material, financeiro e humano disponibilizado para a implementação e desenvolvimento de qualquer projeto, neste caso o PMSE, se possa tornar ineficaz na concretização dos objetivos propostos.

Caso as entidades competentes decidam não continuar a aplicação deste este tipo de projetos no combate ao insucesso dever-se-ão encontrar alternativas ou dar continuidade a algumas medidas que regularmente são reformuladas, como é o caso das alterações/ reformulações curriculares. Contudo, se o olhar estiver voltado para a instituição escola e não para toda a comunidade escolar, continuará a existir um lado que é responsável pela educação e formação dos alunos, em nada será beliscado nem comprometido pelas responsabilidades civilizadas, civis e normativas que lhe são impostas.

Importa assim criar mecanismos em que todos os intervenientes no processo educativo – ministérios da educação, escola, professores, alunos e encarregados de educação – sejam responsabilizados e reconhecidos pelo seu trabalho, empenho e aplicação, quer sejam eles profissionais da educação ou não.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calheiros, M.; Lima, L.; Barata, C.; Patrício, J.; & Graça, J. (2012). *Avaliação do programa Mais Sucesso Escolar*. CIS-IUL/ISCTE/IUL. Edição: Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência – Ministério da Educação e Ciência. <http://www.gepe.min-edu.pt>
- Fialho, I. & Verdasca, J. (2012). *TurmaMais e sucesso escolar. Fragmentos de um percurso*. Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Universidade de Évora.
- Guerreiro, D. (2012). *Ser Mais em Grândola – Um estudo de caso com a implementação do Projeto TurmaMais como medida no combate ao*

insucesso escolar no concelho de Grândola. Évora. Universidade de Évora.

- Magro-C, T. (2011). Projeto TurmaMais: origem e descrição do modelo organizacional. In I. Fialho & H. Salgado (Orgs.). *TurmaMais e sucesso escolar. Contributos teóricos e práticos* (pp. 13-32). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Universidade de Évora.
- ME (2009a). *Medidas de combate ao insucesso escolar*. ME. Lisboa. Acedido em 01/12/2009, em: <http://www.min-edu.pt/np3/3527.html>
- ME (2009b). *Mais Sucesso Escolar. Projectos de combate ao insucesso escolar no ensino básico*. Boletim dos professores N.º 15. Número especial. ME. Lisboa. Acedido a 12, 12, 2009 em: http://www.min-edu.pt_np3content_newsId=3539&fileName=boletim15_opt2
- Patrício, M. (1987). “A promoção do sucesso educativo ou o sentido da reforma” em CRSE (ME). *Documentos Preparatórios – I*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do ME, pp. 143 - 164.
- UENEWS (2012). *Projeto TurmaMais... à conversa com José Verdasca*. Newsletter da universidade de Évora em http://www.uenews.uevora.pt/maio2012/newsletter_texto_principal_mai_o.html
- Verdasca, J. (2007a). ‘TurmaMais’: uma experiência organizacional direccionada à promoção do sucesso escolar. Em *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*. v.15, n.55, p. 241-254. Acedido em 26, 11, 2009, em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n55/a05v1555.pdf>
- Verdasca, J. (2008). “TurmaMais”: Uma tecnologia organizacional para promoção do sucesso. *Sucesso e insucesso: Escola, economia e sociedade*. Fundação Calouste Gulbenkian, pp.139-176.
- Verdasca, J. (2009). Projeto TurmaMais: Reagrupar sem segregar e melhorar resultados. *Dossier: Em busca do sucesso escolar*. *Noesis*, n.º 78 julho/setembro 2009.

- Verdasca, J. (2010). *Temas de educação. Administração, organização e política*. Lisboa. Edições Colibri.
- Verdasca, J. (2011a). Ciclo de estudos, unidade base da organização pedagógica da escola. In I. Fialho & H. Salgueiro (Orgs.). *TurmaMais e sucesso escolar – Contributos teóricos e práticas*. (pp. 33 – 60). Ciclos de estudos, unidade base da organização pedagógica da escola. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Universidade de Évora.
- Verdasca, J. (2011b). *Projecto 'TurmaMais': reagrupar sem segregar e melhorar resultados*. PROFRORMA N.º 2.
- Verdasca, J.; Cruz, T. (2006). O projecto TurmaMais: dialogando em torno de uma experiência no combate ao insucesso e abandono escolares. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, n.º 5*, Universidade Católica Portuguesa, pp.113-128. http://www.ciep.uevora.pt/publicacoes/documentos/verdasca_turmamais.pdf

Referências legislativas

- Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro,
Despacho n.º 100/2010, de 5 de janeiro

OFERTA DE EXPLICAÇÕES EM EMPRESAS DE LISBOA, SEUL, BRASÍLIA, OTAVA E MAPUTO NA PERSPETIVA DOS SEUS GESTORES¹

Andreia Gouveia²

António Neto-Mendes³

Jorge Adelino Costa⁴

RESUMO

Nesta intervenção pretendemos analisar o mercado das explicações na perspetiva dos gestores deste tipo de empresas. Trata-se de organizações a atuar num mercado educativo cuja ação, geralmente, depende do currículo do ensino regular, aposta na superação de dificuldades, no enriquecimento de competências e na preparação para testes e exames – sendo uma estratégia cada vez mais recorrente por parte dos alunos e famílias para a obtenção de vantagens educativas. Os dados aqui apresentados correspondem ao resultado das visitas que os investigadores realizaram a 19 centros de explicações em cinco cidades capitais: 3 centros em Seul; 5 centros em Brasília; 4 centros em Lisboa; 4 centros em Otava e 3 centros em Maputo. Estes centros foram selecionados, após uma primeira consulta através da Internet, em função da dimensão e da diversidade das suas características e, naturalmente, da disponibilidade manifestada para participar na pesquisa.

A principal técnica de recolha de dados utilizada nesta análise foi a entrevista, gravada em suporte áudio. Analisaremos a atividade dos centros de explicações nas cinco capitais referidas a partir da visão dos seus gestores.

¹ Esta investigação é financiada por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do projeto “Xplika Internacional – análise comparada do mercado das explicações em cinco cidades capitais” (PTDC/CPE-CED/104674/2008).

² Universidade de Aveiro - andreiagouveia@ua.pt

³ Universidade de Aveiro - amendes@ua.pt

⁴ Universidade de Aveiro - jcosta@ua.pt

Deter-nos-emos em particular na análise dos seguintes aspetos: caracterização global dos centros analisados; perfil dos respetivos gestores; razões que justificam a oferta e a procura deste tipo de serviço. Este texto revisita questões como a afirmação de um mercado educativo cuja legitimidade é construída, muitas vezes, como contraponto à pretensa “falta de qualidade” da escola pública (que é preciso desconstruir), compensada com ofertas privadas como a que estes centros oferecem, quase sempre como reforço do ensino aprendizagem ocorrido em contextos escolares.

Palavras-chave: Centros de explicações, resultados escolares, análise comparada

ABSTRACT

In this intervention we intend to analyze the market of private tutoring centers through the perspective of their managers. These organizations, which operate in an educational market and whose actions, usually dependent on the curriculum of formal schooling, are focused on overcoming difficulties, enriching skills and on the preparation for tests and exams - are increasingly being used by students and their families in order to obtain educational advantages. The data presented here corresponds to the results of the visits that the researchers undertook in 19 private tutoring centers: 3 centers in Seoul; 5 centers in Brasília; 4 centers in Lisbon, 4 centers in Ottawa and 3 centers in Maputo. These centers were selected, after carrying out research over the Internet, through criteria connected with the size and diversity of their characteristics and, of course, through the willingness to participate in this research.

The main technique of data collection used was the interview (recorded). We intend to analyze the activity of these centers in the five capital cities from the vision of its managers. We will analyze the following aspects: the characterization of the centers; the profile of their managers; the reasons given by the managers for the offer and the demand of this type of service. This

paper also deals with the issue of the development of an educational market whose legitimacy is often built in opposition to the alleged "lack of quality" of public schools, which these centers appear to compensate, and which almost always reinforces the teaching and learning undertaken in school settings.

Keywords: Private tutoring centers, school results, comparative analysis

INTRODUÇÃO

Nesta intervenção pretendemos analisar o mercado das explicações na perspectiva dos gestores deste tipo de empresas. Trata-se de organizações a atuar num mercado educativo cuja ação, geralmente, depende do currículo do ensino regular, aposta na superação de dificuldades, no enriquecimento de competências e na preparação para testes e exames – sendo uma estratégia cada vez mais recorrente por parte dos alunos e famílias para a obtenção de vantagens educativas.

Os dados aqui apresentados correspondem ao resultado das visitas que os investigadores realizaram a 19 centros de explicações em cinco cidades capitais: quatro centros em Lisboa; três centros em Seul; cinco centros em Brasília; quatro centros em Otava e três centros em Maputo⁵. Estes centros foram selecionados, após uma primeira consulta através da Internet, em função da dimensão e da diversidade das suas características e, naturalmente, da disponibilidade manifestada para participar na pesquisa. A principal técnica de recolha de dados utilizada nesta análise foi a entrevista, gravada em suporte áudio.

Analisaremos a atividade dos centros de explicações nas 5 capitais referidas a partir da visão dos seus gestores. Deter-nos-emos em particular na análise dos seguintes aspetos: caracterização global dos centros analisados;

⁵ À exceção dos dados relativos a Maputo (que são aqui divulgados pela primeira vez), a análise presente neste trabalho relativamente a Lisboa, Seul, Brasília e Otava tem por base as informações publicadas por Gouveia, Martins, Costa, Neto-Mendes e Ventura (2013).

perfil dos respetivos gestores; razões que justificam a oferta e a procura deste tipo de serviço.

Este texto revisita questões como a afirmação de um mercado educativo cuja legitimidade é construída, muitas vezes, como contraponto à pretensa “falta de qualidade” da escola pública (que é preciso desconstruir), compensada com ofertas privadas como a que estes centros oferecem, quase sempre como reforço do ensino e da aprendizagem ocorridos em contextos escolares.

AS 19 EMPRESAS EM ANÁLISE EM LISBOA, SEUL, BRASÍLIA, OTAVA E MAPUTO

O Quadro 1 dá-nos uma visão global de alguns aspetos dos 19 centros de explicações analisados, que de seguida descreveremos mais pormenorizadamente.

Quadro 1 - *Caracterização global dos centros de explicações*

Centros de explicações						
Cidade	Código	Início de atividade	Nº de alunos	Níveis de ensino	Nº de explicadores	Franchising (nacional/ internacional)
Lisboa	L1	2005	150	Básico,	25	Não
	L2	2002	90	Secundário e Superior	30	Sim, Nacional
	L3	2011	35	Básico e Secundário	3	Sim, Internacional
	L4	2010	300		25	Não
Seul	S1	-	1800	Básico e Secundário	90	-
	S2	-			8	-
	S3	-	2500			-

Centros de explicações						
Cidade	Código	Início de atividade	Nº de alunos	Níveis de ensino	Nº de explicadores	Franchising (nacional/internacional)
Brasília	B1	2000	70	Secundário, Pré-Vestibular, PAS e Concursos	13	Sim, Nacional
	B2	2007	280	Básico, Secundário e Pré-vestibular	40	Não
	B3	2009	34	Básico, Secundário e Superior	3	Sim, Internacional
	B4	1986	300	Básico e Secundário	12	Não
	B5	2003	40	Básico, Secundário e Matemática no Superior	3	Não
Otava	O1	1989	150	Pré-escolar,	21	Não
	O2	2006	200	Básico, Secundário e Superior	12	Sim, Internacional
	O3	2008	50		7	Não
	O4	2008	100		40	Não
Maputo	M1	2011	70	Básico e Secundário	8	Não
	M2	2011	50		3	Não
	M3	2002	300		17	Não

Lisboa

Os quatro centros de explicações de Lisboa (L1, L2, L3 e L4) apresentam um conjunto de características que lhes assegura alguma diferenciação, tendo em conta as atividades desenvolvidas e os serviços prestados que passamos a descrever.

O centro L1 é um centro de explicações *tradicional*. Neste centro são disponibilizadas explicações individuais e em grupo, dirigidas a alunos desde o 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico (CEB) até ao ensino superior, sendo que os anos mais procurados são os do 3.º CEB e do secundário. O centro tem cerca de 150 alunos inscritos. Este centro dispõe de instalações próprias, com um horário de funcionamento alargado (das 8h30 às 20h30), que pode mesmo incluir domingos e feriados.

O L2 é um centro de explicações inserido numa rede nacional de *franchising*, com um conceito de acompanhamento escolar mais alargado, incluindo o apoio à família. Este centro, dirigido a alunos a partir do 1.º CEB até ao ensino superior, disponibiliza serviços que vão desde um programa de *coaching*, *a practice rooms* ou tutorias, ao ensino individualizado e ao serviço de psicologia e orientação escolar, o que o diferencia dos tradicionais centros de explicações. Neste centro os anos mais procurados são os do 3.º CEB, seguidos do 11.º e 12.º anos, num total de cerca de 90 alunos. O centro dispõe de instalações próprias, com um horário de funcionamento de segunda a sexta, entre as 14h30 e as 21 horas.

O centro L3 assume-se como “centro de aprendizagem”, está inserido numa rede internacional de *franchising* e dedica-se exclusivamente ao ensino da matemática. Os 35 alunos deste centro trabalham a partir de um dossiê individual, com um instrutor, em grupo, podendo ainda fazer uma utilização livre dos espaços. Nos períodos de férias e interrupções letivas, este centro oferece ainda um conjunto de outras atividades extracurriculares. Embora os serviços que este centro disponibiliza sejam dirigidos a alunos do 1.º ao 12.º ano, os anos mais procurados são os que se encontram entre o 4.º e o 8.º ano do ensino básico. Do ponto de vista do funcionamento, o centro dispõe de instalações próprias, com um horário de funcionamento de segunda a sexta, apenas no período entre as 15 horas e as 19h30, e sábados, entre as 10 horas e as 13 horas.

O centro L4 não é um centro de explicações tradicional. Dirigido a alunos do 1.º CEB ao 12.º ano, este centro utiliza uma conceção e metodologia próprias, que tiveram por base a atividade desenvolvida pelos proprietários

num consultório de psicologia. Neste centro, o objetivo principal é trabalhar com os alunos um conjunto de 20 competências-chave, tidas como decisivas para o seu sucesso escolar, através da *estimulação* neuro-cognitiva e neuropsicológica. Nesse sentido, para além da intervenção individual e do recurso a explicações tradicionais (situações de exceção), os alunos trabalham em grupo num conjunto de ateliês (métodos e hábitos de estudo; matemática; leitura; terapia da fala; hiperatividade) ou consultas de psicologia. O centro conta com cerca de 300 alunos, sendo que os anos de escolaridade mais procurados são os relacionados com o 1.º, 2.º e 3.º CEB. Este centro funciona de segunda a sexta entre as 10 horas e as 20 horas, disponibilizando instalações próprias, apesar de grande parte da atividade desenvolvida com os alunos decorrer nas instalações das escolas destes com as quais o centro estabelece parcerias.

Seul

Os 3 centros de explicações de Seul (S1, S2 e S3) apresentam um conjunto de características semelhantes no que toca ao público-alvo, os níveis de ensino básico e secundário, e à sua vinculação ao currículo escolar, preparando os alunos para as matérias lecionadas na escola.

O Centro S1 fornece explicações a cerca de 1800 alunos dos níveis de ensino básico e secundário. O centro funciona todos os dias da semana, sendo que de segunda a sexta-feira o horário de funcionamento é das 13 horas às 22 horas. Aos fins de semana, como os alunos não frequentam o ensino regular, existem cursos especiais e o centro funciona como uma espécie de academia das 10 horas às 17 horas.

O Centro S2 teve origem no empreendedorismo do seu diretor que, anteriormente, era explicador e pretendeu criar o seu negócio de uma forma mais visível, profissional e em maior escala. Este centro oferece explicações sobretudo a matemática e a ciências, todos os dias, das 16 horas às 22 horas.

O centro S3 tem cerca de 2500 alunos e procura afastar-se da vertente tradicional das explicações através de uma abordagem mais holística

da educação associada ao jogo, à música e às artes, tornando a aprendizagem mais lúdica para as crianças. As principais disciplinas oferecidas são o inglês, a matemática, o coreano e as ciências.

Brasília

Em Brasília, os cinco centros visitados (B1, B2, B3, B4 e B5) apresentam diversas semelhanças, sobretudo ao nível dos serviços/atividades que oferecem, mas divergem nos níveis de escolaridade para os quais se orientam.

O centro B1 faz parte de um dos maiores grupos educacionais do Distrito Federal e assume um modelo de *franchising*, embora os restantes sete centros que integram essa rede se encontrem localizados na região metropolitana de Brasília. Os serviços oferecidos aos cerca de 5000 alunos, na totalidade dos sete centros, são essencialmente de preparação dos alunos para o Pré-Vestibular e para o Programa de Avaliação Seriada (PAS) (os modos mais comuns de acesso ao ensino superior brasileiro) e em regime de “monitoria” para todas as disciplinas, durante o ensino médio. Funciona das 7h 40m às 23 horas.

O centro B2 encontra-se associado a um colégio, com o principal objetivo de combater a evasão dos alunos para outros *cursinhos comerciais* que podem revelar-se como concorrentes relativamente ao colégio. Numa lógica de verticalização da oferta, o colégio oferece nas suas instalações a prestação de serviço educativo de reforço escolar que anteriormente era oferecida por outros provedores fora do colégio. Os serviços oferecidos aos seus 280 alunos são os chamados *3 pilares*: plantões, monitorias e orientação psicopedagógica. O pagamento está diluído na mensalidade do colégio, podendo funcionar das 8 às 21 horas.

O B3 é um centro *franchisado* de uma multinacional que tem extensa rede internacional. Funciona quase todos os dias úteis (exceto quarta-feira), das 8 horas às 12 horas e das 15 horas às 18 horas. Este centro oferece

sobretudo cursinhos de português e matemática aos seus 34 alunos de todos os anos, inclusive alguns que frequentam o ensino superior.

O centro B4 é também *franchisado*, com cerca de 300 alunos. Funciona quase todos os dias (exceto ao domingo), de manhã à noite. Oferece atividades de “reforço escolar”, “aulas particulares” e “cursinhos”, essencialmente a alunos do ensino fundamental e médio.

O centro B5 já pertenceu a uma multinacional *franchisada*, mas encontra-se atualmente sob gerência autônoma. Funciona todos os dias úteis das 8 horas às 19 horas. Oferece aos seus 40 alunos “acompanhamento” e “reforço escolar” em todos os anos de escolaridade e a todas as disciplinas, até ao ensino médio, e a matemática, até ao ensino superior, durante todo o ano letivo.

Otava

Os quatro centros de explicações de Otava apresentam um conjunto de características semelhantes assentes na atividade de reforço das aprendizagens realizadas no ensino formal e na oferta do nível pré-escolar.

O centro O1 é um centro de explicações tradicional onde é prestado apoio a todos os níveis de ensino, inclusive a adultos, nas instalações do centro e em casa dos explicandos. Não é um centro orientado para um nível de ensino específico e regista uma maior procura por parte de alunos dos níveis 2 a 7. O centro tem cerca de 150 alunos inscritos e funciona de segunda a sexta das 16 horas às 21h15 para os alunos mais jovens e das 7h30 às 21h15 para adultos.

O centro O2, por sua vez, é um centro de explicações *franchisado* onde são disponibilizadas explicações individuais e em grupo a matemática e leitura, dirigidas a crianças/alunos desde o pré-escolar até à Universidade. O centro tem cerca de 200 alunos e dispõe de instalações próprias, com um horário de funcionamento das 15 horas às 19h30, dois dias por semana.

O centro O3 é também um centro de explicações *franchisado* que se afirma como suporte do ensino formal. Neste centro são disponibilizadas

explicações individuais e em grupo a crianças/alunos do pré-escolar até ao 12º ano. O centro tem cerca de 50 explicandos e as disciplinas mais populares são o francês, inglês e a matemática. O horário de funcionamento é das 16 horas às 20h30, de segunda a sexta.

O centro O4 é um centro de explicações tradicional que disponibiliza explicações individuais e em grupo a alunos de todos os níveis de educação e ensino, do pré-escolar aos adultos. As principais disciplinas apoiadas são, nos níveis mais elementares, o francês, e nos níveis mais elevados, para além do francês, a matemática e as ciências. Apesar disto, este centro, que conta com cerca de 100 explicandos, oferece explicações a todas as disciplinas.

Maputo

Em Maputo, os três centros analisados (M1, M2 e M3) apresentam semelhanças nos níveis para os quais orientam a sua oferta e na forte componente de preparação para os exames de admissão ao Ensino Superior, mas diferem sobretudo na dimensão e características da sua oferta.

O centro M1 é, conjuntamente, um centro de explicações e de ocupação de tempos livres dirigido fundamentalmente a alunos da escola portuguesa em Maputo. Oferecem os seus serviços a alunos do ensino básico e secundário. Os pais dos alunos mais novos procuram-nos sobretudo como uma opção pedagógica que garante a segurança dos seus filhos depois das aulas. Os alunos mais velhos, por sua vez, já procuram este centro com o intuito de ter explicações a disciplinas específicas. Este centro que conta com 70 explicandos oferece explicações sobretudo às disciplinas de matemática, física e apoio ao estudo.

O centro M2 não possui sede própria e o apoio prestado ao nível das explicações é realizado na casa dos alunos, sendo o trabalho desenvolvido individualmente. Este é um centro que alia apoio escolar e intervenção comunitária. As principais disciplinas oferecidas são o inglês, a matemática, a física, o português e a química de nível secundário.

O centro M3 é um centro que funciona nas instalações de uma Universidade Pública. Conta com cerca de 300 alunos, apoiados por cerca de 70 professores que oferecem explicações a todas as disciplinas que sejam sujeitas a exames de admissão ao ensino superior. Possui regulamento interno e os alunos têm acesso a manuais próprios que os auxiliam nas explicações. Funciona durante todo o dia em dois turnos – turno da manhã: 7h30-12h; turno da tarde: 13h-17h50. É procurado por alunos de todos os extratos sociais, mas, segundo o seu diretor, têm um programa de responsabilidade social em que oferecem bolsas aos alunos carenciados (cuja isenção poderá chegar aos 100%).

OS DIRETORES

Através da análise dos dados das entrevistas realizadas podemos traçar alguns aspetos do perfil do diretor destas empresas. Trata-se de indivíduos com idades compreendidas entre os 30 e os 50 anos, representados equitativamente em termos de género. Todos possuem habilitações académicas de nível superior, mas em áreas diversas como a Psicologia, o Ensino, a Gestão e as Engenharias.

Quando questionados acerca do impacto da sua formação académica para a direção do centro, a maioria manifesta o impacto positivo, valorizando sobretudo as competências relacionadas com transmissão de conhecimentos de uma forma diferenciadora, com a capacidade de lidar com as pessoas que frequentam os centros (quer os alunos, quer pelos próprios pais dos alunos) e competências ao nível da gestão de equipas.

Na maior parte dos casos, os nossos entrevistados são proprietários dos centros, acumulando a função de diretor com a função de explicador; contudo, são as tarefas de direção que mais os ocupam (tarefa que em alguns casos dividem com outros sócios). Estes diretores/explicadores dão explicações a disciplinas e níveis de escolaridade específicos, de acordo com a formação de que são detentores.

Relativamente às motivações pessoais que estiveram na origem da abertura do centro de explicações, a oportunidade de negócio e a necessidade de emprego são as mais referidas pelos diretores.

RAZÕES PARA A OFERTA E PROCURA DE EXPLICAÇÕES

Um dos objetivos da nossa investigação consistia em conhecer as razões que, segundo os responsáveis destes centros, justificavam a abertura do negócio e, conseqüentemente, a procura por parte de alunos e famílias.

A preparação para exames e o acesso ao Ensino Superior

A literatura da especialidade tem vindo a enfatizar a forte relação existente entre a frequência de explicações e realização de exames, especialmente os de caráter nacional, em determinados momentos do percurso escolar dos alunos, em particular no final do ensino secundário, num quadro de competição pelo acesso ao ensino superior (LeTendre, Rohlen & Zeng, 1998; Ireson & Rushforth, 2004; Lynch & Moran, 2006).

Importa ter presente que a dimensão de competição aumenta à medida que cresce o prestígio atribuído a determinadas instituições e/ou a determinados cursos dentro de uma instituição, como é o caso, em Portugal, da medicina e da arquitetura, onde a disciplina de matemática surge destacada, em termos de requisitos de acesso (Neto-Mendes, Costa, Ventura & Azevedo 2008: 166).

Nos centros de Lisboa, embora durante as entrevistas nem sempre seja explicitamente reconhecido o objetivo de preparação de alunos para exames (os diretores procuram invocar justificações mais abrangentes relacionadas com “o apoio e o desenvolvimento educativo” dos alunos), esse parece constituir um propósito que pais e alunos têm em conta. Um dos motivos apontados pela diretora L1 para os alunos procurarem o centro e o apoio a algumas disciplinas específicas tem que ver com o facto de “[...] um aluno de matemática ou um aluno de uma disciplina qualquer pedir um apoio

pontual para um exame”; bem como a existência de um sistema de avaliação, como nos diz outra entrevistada: “[...] português e matemática são realmente o topo, [...] primeiro por causa dos exames e das provas de aferição e dos testes intermédios [...], depois porque [...] os pais têm vindo a sentir-se cada vez mais preocupados com [essas disciplinas] enquanto [...] disciplinas base” (L2).

Também na Coreia do Sul os exames são determinantes na procura de explicações e a função dos centros não se resume à preparação dos alunos para esses exames, mas também na consultoria aos pais neste tipo de processos: “Nós temos um complexo sistema de exames de acesso, especialmente à universidade; [...] estamos a dar um conjunto de informações aos pais e assim os alunos do ensino médio podem escolher boas escolas secundárias e preparar o acesso a universidades de topo” (S1).

Em Brasília, nos centros estudados, as atividades de “reforço escolar” apresentam uma grande procura, especialmente nos anos que antecedem o Pré-vestibular. Os centros B1 e B2 referem que é o 3º ano do Ensino Médio o mais procurado na preparação para o Pré-vestibular; mas também os concursos para o funcionalismo público, banca e forças armadas são uma vertente muito procurada. Contudo, esta constatação não se pode generalizar pois, relativamente aos restantes centros, os diretores indicaram também como procura dominante os anos e níveis de ensino em que o exame não surge como objetivo imediato. Parece haver aqui, no caso específico destes centros, uma intenção de preparação progressiva dos alunos para os exames, mas de acordo com uma decisão antecipada, reforçando desde cedo os conhecimentos que vão adquirindo no ensino regular e não apenas num investimento nos anos e/ou momentos que antecedem os exames.

Em Otava, os alunos frequentam os centros de explicações durante todo o ano letivo com o propósito de superarem as dificuldades do dia-a-dia, reforçarem os conhecimentos adquiridos para alcançarem melhores notas, melhores resultados e/ou para manterem o elevado nível académico: “Nós temos estudantes que estão nos dezanoves e sentem a pressão para manter,

como sabe, se eles vão para a universidade eles têm que manter uma determinada média...” (O4).

Também em Maputo, o mercado da procura das explicações é sobretudo fomentado pelos exames de admissão ao ensino superior (M1: “eles têm um objetivo: tirar a nota necessária para entrar em determinado curso”; M2: “a maior procura é no ensino secundário porque eles querem fazer o exame de admissão; M3: “a exigência do exame de acesso”). Na sua maioria os alunos frequentam o centro com o propósito de adquirir métodos e técnicas de estudo, superar as suas dificuldades e alcançar melhores resultados que lhes permitirão futuramente entrar na universidade e no curso pretendido.

A superação do insucesso e as críticas à qualidade das escolas

De um modo geral, as famílias e os alunos parecem estar cada vez mais conscientes da função de seleção da escola e dos juízos de valor pouco favoráveis quando os seus filhos não acompanham os resultados médios da turma ou são colocados em grupos de apoio pedagógico para superar dificuldades. Por outro lado, o modo de validação (notas, exames) privilegia e desenvolve práticas individualistas e competição, deixando pouco lugar à colaboração, à solidariedade, ao sentido do esforço coletivo. Sente-se por parte das famílias a necessidade de preparar os seus filhos para a competição, para o mercado, para a sociedade e constata-se que alguns não confiam na escola, só por si, para responder a este anseio.

Estas justificações – de “falta de qualidade” das escolas, públicas e privadas, e dos contributos insuficientes dados por estas para o sucesso académico e desenvolvimento eficaz dos alunos – encontram-se presentes nas opiniões da maioria dos nossos entrevistados nas 5 cidades estudadas.

Em Lisboa, analisando as várias respostas, verificamos que o sucesso escolar dos alunos é o objetivo a atingir. Para a diretora do centro L1: “[Neste centro] [...] temos um grupo de alunos, cada vez maior, que são ótimos e querem ficar excelentes. [...] Depois temos os alunos que vêm para a

explicação à cautela, ou seja, antes que os problemas apareçam [...]. Depois temos o aluno que pura e simplesmente está de rastos e precisa de ser apoiado, porque não consegue por ele próprio”. Neste sentido, uma das razões apontadas pela diretora do centro L2 para a procura das explicações está relacionada com a vontade dos alunos de obterem melhores resultados na escola, sobretudo nos anos do ensino secundário. No caso dos diretores de L3 e L4, as suas justificações vão no sentido da prevenção, da superação global de dificuldades e do desenvolvimento de competências. No caso do L3, os alunos frequentam o centro de aprendizagem porque “[...] maioritariamente, ainda procuram corrigir dificuldades que estão a ter no momento; mas já se sente uma onda que começa a crescer em relação a pais que procuram [o centro] para prevenção”. Também para o diretor do centro L4, a empresa que dirige pretende “estimular devidamente cada uma das competências de base importantes para o sucesso escolar”.

Em Seul, as respostas dadas pelos diretores dos Centros indicam-nos que a justificação da procura dos alunos por este tipo de apoio suplementar poderá estar relacionada com a falta de qualidade do ensino formal: “os alunos procuram-nos... o ensino formal não os ensina e nós temos de os ensinar” (S1).

Esta ideia é notória no discurso dos 5 diretores dos centros de Brasília que foram unânimes a apontar como principal causa do recurso ao “reforço escolar” a falta da qualidade do ensino público, apontando como principais razões: i) a existência de *deficiências de base*: “Muitos pais colocam os filhos em reforço porque consideram que o ensino geral, tanto na área de ensino particular, apresenta muitas falhas” (B4); “A base está mal formada; a questão de eles serem mal alfabetizados sempre criou o hábito de eles não fazerem uma leitura, uma síntese, comprometendo todo o ensino” (B5); ii) O *reforço dos conhecimentos adquiridos* na escola: “Aprimorar o conhecimento em cada uma destas disciplinas. O uso em cada uma delas e para poder melhorar na escola. Para ter sucesso escolar com mais êxito, mais escolaridade” (B3); iii) a falta de *hábitos de estudo autónomo* e a dependência do apoio: “Eu acho que eles buscam muito porque eles não conseguiram criar

uma metodologia em aprendizagem. Eles criaram uma dependência de fazer sempre o acompanhamento com alguém” (B5).

Também os diretores dos centros de explicações de Otava partilham estas críticas à escola regular: “O ensino secundário enfrenta uma situação de crise e os pais dos alunos do ensino médio reconhecem-no [...] o sistema aqui é mau” (O1); “Acho que há aqui um grande desafio e é por isso que programas como os da Kumon, Sylvan, Oxford, Mathnasium, Spirit of Math, Private Tutors e outras companhias estão a crescer. É devido a uma lacuna no sistema público” (O2); “Nós estamos a ajudar porque alguma coisa está mal. Se aquele estudante está no nível 1, ele não consegue fazer literatura e os professores estão lá [...], falta alguma coisa” (O3).

Esta opinião também está presente no discurso dos diretores dos centros de explicações de Maputo: “O problema centra-se exatamente na qualidade do ensino secundário [...] têm mais qualidade as escolas públicas do que nas privadas” (M3).

A procura de explicações é aqui equacionada pelos diretores com base em razões que se localizam basicamente nos problemas que o ensino formal enfrenta e daí a necessidade de apoios substitutos da escolarização normal. Contudo, não podemos esquecer a questão da “competição” já que muitos destes indivíduos têm percursos de escolarização relativamente bem-sucedidos.

Motivação e confiança dos alunos

Naturalmente, os diretores reconhecem o efeito positivo da frequência de explicações, designadamente em termos de desempenho académico. No entanto, interessa-nos aqui focar o aspeto da motivação e confiança que este tipo de atividades pode ter na vida académica das crianças e jovens, considerando a perspetiva dos responsáveis pelos centros.

Em Lisboa, todos os diretores têm uma perceção globalmente positiva sobre as vantagens concretas da frequência de explicações na melhoria nos resultados escolares, mas referem ainda aspetos como a

mudança de atitude e motivação dos alunos face às aprendizagens: “o que é interessante é quando eles melhoram a uma disciplina central, como o português ou a matemática, o resto vem por arrasto. Mudança de atitude, mudança de postura, mais autoestima, [uma] forma de encarar a escola completamente diferente” (L1);

Também os diretores dos centros de Brasília são unânimes na apreciação positiva desta dimensão: “É você começa a ver a evolução, o aluno vê a evolução mesmo, que, no caso, o quantitativo é o qualitativo também. [...] Você começa a ver a mudança de comportamento de alguns alunos. Só que isso não tem valor estatístico” (B2); “É o resgate. Porque o aluno que vem, ele está desorientado, então eu acho que ele resgata esse caminho de como estudar. Ele resgata a autoestima, ele resgata muitas coisas juntas” (B5).

Os diretores dos centros de explicações de Otava valorizam também o aumento da confiança dos seus clientes aquando do recurso aos serviços por eles disponibilizados: “É fantástico. Perceber com certeza que, quero dizer, o cerne da questão, dá-lhes mais confiança para executar e para estar confortável com a língua; não é uma língua fácil de aprender, por isso esta pode ser uma justificação, que eu notei com os meus alunos” (O29; “É também um facto gigantesco é a confiança” (O4).

Em Seul os diretores são parcios em palavras sobre esta temática, valorizam sobretudo o *ensino mais individualizado* como o principal fundamento para os impactos positivos no percurso escolar dos alunos. Mesmo assim, podemos encontrar uma alusão a esta dimensão: “Temos de fazer isso, temos de motivar os alunos, o ensino formal não se preocupa com a motivação dos alunos, mas nós temos de nos preocupar para sobrevivermos” (S1).

Também os diretores dos centros de explicações em Maputo foram unânimes a referir que este apoio é extremamente positivo para os alunos que por vezes já se sentem mesmo “dependentes de explicações” (M1).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As explicações são entendidas como um serviço educativo prestado às famílias de modo a superar as dificuldades dos alunos na aprendizagem escolar ou contribuir para um desempenho melhorado. Desta forma, na generalidade, os responsáveis pelos centros justificam a sua atividade com a crescente procura de um ensino individualizado que dê resposta às maiores exigências que a sociedade coloca e que contrasta com o ensino massificado oferecido pelos sistemas educativos modernos.

Os diretores inquiridos têm uma visão crítica do tipo de ensino realizado pela escola formal (pública e privada) que, em sua opinião, não é suficientemente qualificado e daí a necessidade da sua intervenção para colmatar essas lacunas.

No campo das justificações para o recurso a este tipo de atividade, a preparação para os exames, em particular de acesso ao ensino superior, assume-se como uma das principais. Daí que, geralmente, os alunos procurem mais reforço escolar para as disciplinas que têm mais peso na progressão académica: a matemática, as línguas estrangeiras e a língua materna estão entre as mais procuradas. Mas os diretores dos centros de explicações destacam ainda o potencial das explicações ao nível do aumento da autoestima, da organização/orientação do estudo, do ambiente propício para a aprendizagem, da obtenção de conhecimentos e desenvolvimento de competências e da contribuição para ajudar os alunos a pensar.

O facto de termos inquirido um número muito reduzido de diretores de centros de explicações não nos deixa identificar tendências na prestação deste tipo de serviço educativo. No entanto, proporciona dados e informações que permitem compreender a riqueza e a complexidade deste fenómeno com contornos plurifacetados. Claramente, é necessário alargar esta investigação a amostras significativas de centros, assegurando ou aprofundando até a diversidade de contextos, por forma a permitir caracterizar melhor a realidade e a compreender o fenómeno em termos sociológicos, políticos e educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Costa, Jorge Adelino, Neto-Mendes, António, & Ventura, Alexandre (2008). As explicações: caraterização e dimensão internacional do fenómeno. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Eds.), *Xplika: Investigação sobre o mercado das explicações*: 35-53. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Gouveia, Andreia, Martins, Maria da Esperança, Costa, Jorge Adelino, Neto-Mendes, António & Ventura, Alexandre (2013). Lisboa, Seul, Brasília e Otava: as empresas de explicações na perspetiva dos seus gestores. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Eds.), *Xplika Internacional: panorâmica sobre o mercado das explicações*: 69-94. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ireson, Judith & Rushforth, Katie (2004). *Mapping the nature and extent of private tutoring at transition points in education*. Paper presented at the British Educational Research Association conference, UMIST, Manchester.
<<http://www.ioe.ac.uk/schools/phd/excel/Mapping%20tutoring%20BERA.pdf>>.
- LeTendre, Gerald, Rohlen, Thomas & Zeng, Kangmin (1998). Merit or family background? Problems in research policy initiatives in Japan. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 20:4, 285-297.
<<http://epa.sagepub.com/cgi/content/abstract/20/4/285>>
- Lynch, Kathleen & Moran, Marie (2006). Markets, schools and the convertibility of economic capital: the complex dynamics of class choice. *British Journal of Sociology of Education*, 27:2, 221-235.
<<http://dx.doi.org/10.1080/01425690600556362>>

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EFICÁCIA: O CASO DO CEARÁ/BRA

Luiz Vicente Fonseca Ribeiro¹

Fernando Tavares Junior²

Joyce Louback Lourenço³

RESUMO

Nas últimas décadas, várias redes públicas de ensino implementaram reformas educacionais através de políticas visando a melhoria da qualidade da educação. Tornara-se foco de atenção dos gestores e técnicos educacionais o fluxo e o desempenho dos alunos da rede pública, essas dimensões representam de forma sintética a qualidade. Para mensurar essas dimensões foram construídos indicadores a partir dos dados de censos e avaliações externas em larga escala. Com a ajuda desses indicadores foi possível identificar os casos de sucesso, no Brasil foi destaque o resultado da rede municipal do estado do Ceará. Localizado na região mais pobre do país (o Nordeste), o estado apresentou melhoras significativas em termos de rendimento e desempenho escolar na última década. Ao analisarmos esse caso procuramos identificar os elementos característicos da experiência de sucesso, essa estratégia é crucial para avançarmos na compreensão dos fatores que impactam positivamente os resultados das escolas que atendem públicos em contextos econômicos desfavoráveis. Para analisar esta experiência, levantamos os dados de fluxo e desempenho do estado e o comparamos com os resultados da região e do país. Para encontrarmos os elementos responsáveis pelos avanços do estado realizamos entrevistas com os coordenadores da Secretaria de Educação do Ceará. Nessas entrevistas

¹ Doutorando e mestre do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFJF.

² Professor Dr. do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFJF.

³ Doutoranda e mestre do Instituto de Estudos Sociais e Políticos da UERJ.

os técnicos e gestores apontaram o Programa de Alfabetização na Idade Certa como o principal responsável pela melhora dos indicadores do estado.

Palavras chave: Políticas educativas, eficácia escolar, avaliação de políticas

ABSTRACT

In recent decades, several public school systems have implemented educational reforms through policies that aimed the improvement of education. Become the focus of attention of educational managers and staff the flow and performance of students in public school, these dimensions represents synthetically the quality of education. To measure these dimensions indicators were constructed from census and large-scale assessments data. With the help of these indicators was possible to identify success cases. In Brazil, the results of municipal system of education on Ceará state can be highlighted. Located in the poorest region of the country (the Northeast), the state presented significant improvements in terms of flow and performance in the last decade. By analyzing this case we try to identify the characteristic elements of successful experience, this strategy is crucial to advance on the understanding of the factors that positively impact the results of schools that receive students with unfavorable socioeconomic context. To analyze this experience, we have see compared data from the state, region and country in terms of flow and proficiency. To research the elements that accounts for the advances, we conducted interviews with the coordinators of the Department of Education of Ceará. On these interviews the educational managers and staff asserted that the Literacy in Correct Age Program is the main accountable for the improvement of the state indicators of quality.

Keywords: Educational policies, school efficacy, policies evaluation

INTRODUÇÃO

O sucesso educacional pode ser definido a partir da realização do Direito à Educação, previsto constitucionalmente. A realização desse direito compreende o acesso à educação de qualidade, que permite o desenvolvimento de habilidades e competências para a vida plena em sociedade (aprendizagem – desempenho), a partir da progressão nas sucessivas etapas da escolarização (fluxo – rendimento). O expressivo avanço observado nos dados educacionais no Brasil ao longo dos anos 1990s causou grandes transformações não só nos resultados esperados como também na nova clientela absorvida pela escola. Embora a universalização do primeiro ciclo do ensino fundamental tenha chegado a passos lentos, nesses anos o país conseguiu aumentar de modo significativo a frequência escolar em todos os níveis de ensino (Menezes-Filho, 2007). Portanto, o problema deixa de ser a oferta de vagas e passa a ser a qualidade da educação e seu progressivo desenvolvimento (Valle Silva, 2003). Encontrar os fatores que determinam a aprendizagem dos alunos tem sido uma das principais dimensões de interesse dos estudos que envolvem a sociologia da educação (Andrade & Laros, 2007; Arroyo, 2000; Barbosa, 2009; Barbosa & Fernandes, 2001) e identificar os elementos característicos das experiências de sucesso torna-se crucial para avançar na compreensão da educação nacional e produzir novos materiais para formação de professores (em nível de graduação e pós-graduação), além de promover debates com gestores.

Com a implantação da Prova Brasil pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep], em 2005, todas as escolas públicas do país passaram a ter uma referência para reflexão acerca de seu trabalho coletivo. As principais dimensões da qualidade educacional, desempenho (proficiência) e rendimento (fluxo escolar), passaram, em 2007, a ser avaliadas por um único índice: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica [Ideb]. Além de permitir um “retrato” sintético da qualidade da escola, passou a ser possível também acompanhar seu desenvolvimento, através da comparação do resultado de um biênio com seu registro anterior, tanto geral

(da escola) quanto por ciclo. Além disso, a implantação de sistemas de avaliação da educação com resultados por unidade escolar demonstrou, com base em amplas evidências na última década, que são um instrumento efetivo para impulsionar a melhoria dos Sistemas de Ensino. Além de fornecer subsídios valiosos para a gestão das escolas, a partir dos resultados de desempenho de seus alunos, operam também como motivadores para formulação e implementação de novas estratégias de ensino, bem como possibilitam a avaliação dos projetos realizados. Porém, muito pouco se sabe ainda acerca dos fatores, projetos e políticas que determinam o sucesso educacional.

Concomitante à disseminação das Avaliações, foram elaboradas e implementadas várias outras políticas educacionais. Sob focos variados, o que mais as distingue é o contraste entre seus resultados: de raras experiências de grande sucesso a variadas estratégias que, infelizmente, não lograram o êxito esperado. O principal argumento em geral mobilizado para justificar a ineficácia das políticas é o baixo poder de realização da escola em relação aos fatores socioeconômicos, em geral ligados à família e à área onde vive o aluno. No entanto, o mesmo argumento também considera a importância de outros elementos do contexto local não observáveis em *surveys* tradicionais, mas apontados pela literatura especializada como decisivos para a obtenção de resultados positivos, tais como: comportamentos e atitudes relacionados ao conceito de *habitus* (Bourdieu, 2000); a relação entre contexto familiar e a socialização (Cunha; Heckman, 2011); e o uso do tempo (Harvey; Pentland, 1999) de alunos, famílias, gestores e educadores relacionados a contextos de sucesso. Portanto, importa mais investigar de fato a interação entre os múltiplos fatores que concorrem para a aprendizagem e o alcance de forma a aprofundar a compreensão dos processos que conduzem à realização educacional, seus conteúdos, atores e *modus operandi*.

Nessa esteira, este trabalho investiga os impactos das reformas educacionais no Ceará na última década, em especial a adoção do Programa de Alfabetização na Idade Certa [Paic], relacionando-as ao alcance de resultados de aprendizagem e fluxo escolar acima da média nacional, mesmo

em contextos de baixo desenvolvimento econômico. Para tanto, pesquisou-se a construção da agenda política voltada para a educação no período e os processos que levaram à formulação, implementação, acompanhamento e continuidade de estratégias bem sucedidas de superação dos entraves nos sistemas de ensino. Os determinantes do sucesso educacional relacionados à política pública educacional obviamente estão articulados ao trabalho decisivo de educadores, professores e gestores. O que ganha destaque é a forma como a construção da agenda obteve maior êxito nesta articulação em comparação com outras políticas implementadas no Ceará em períodos anteriores, bem como outras políticas implementadas no Brasil no mesmo período.

CEARÁ E O CASO DE SOBRAL

A construção da agenda política educacional no Ceará passa por Sobral. O que acontece nesse estágio inicial tem um impacto decisivo em todo o processo político e seus resultados. É neste município que se encontram as experiências mais bem sucedidas de políticas educacionais entre os municípios brasileiros. O Prefeito de Sobral eleito em 1997, Cid Gomes, viria a ser eleito Governador. A Subsecretária Municipal de Educação tornar-se-ia Secretária Estadual no período em que se construiu a agenda política em estudo. Sabemos que “os processos de montagem da agenda são contingentes, mas muitas vezes são ainda previsíveis, envolvendo as inter-relações complexas de ideias, atores e estruturas” (Howlet, 2013, p.120).

[A] natureza dos atores que iniciam as discussões políticas e as condições favoráveis ao surgimento de novas ideias nas estruturas, no interior das quais eles operam, são as determinantes mais importantes da ascensão dos problemas públicos da agenda informal para a agenda institucional do Estado. (Howlet, 2013, p.120)

A experiência de Sobral, portanto, merece atenção especial para compreensão da agenda política em questão. Entre 1997-2000 vários municípios foram beneficiados com a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental [Fundef], que representou significativo aumento nas receitas educacionais. A partir de então, houve maior capacidade de formulação, autonomia efetiva e implementação de políticas educacionais pelos estados e municípios no Brasil. No entanto, mesmo com a elevação considerável do investimento, ao final de 2000, dados da avaliação dos alunos da segunda série do ensino fundamental indicaram que metade dos alunos ainda não sabia ler (conferir Coelho, 2005).

A partir da análise dos resultados oriundos do sistema de avaliação escolar, e em contraste com o panorama nacional obtido através do Sistema de Avaliação da Educação Básica [Saeb], a gestão educacional no município passou, a partir de 2001, a investigar os entraves para a aprendizagem segundo relatos dos diferentes atores escolares e centrou seu foco nos dados de aprendizagem, em especial aqueles relacionados à alfabetização. Tem-se aqui então um binômio relevante para a agenda política: (1) a operacionalização do uso dos resultados de testes padronizados para instruir a tomada de decisões e a elaboração de políticas; (2) a análise do contexto escolar, com a identificação e incentivo de boas práticas. Nas palavras da então Secretária:

optou-se por avaliar as políticas com base num parâmetro (raramente usado pela administração pública brasileira) menos focado na mensuração de insumos e/ou descrição de processos (sem desconsiderar sua devida importância) e mais concentrado na verificação de resultados substantivos em relação à atividade fim que, por excelência, expressa-se como uma medida da aprendizagem das crianças. Optar pela promoção de um efetivo processo de letramento, que se inicia pela garantia da alfabetização no tempo certo, foi a prioridade. (Coelho, 2005, p.22)

De fato, a situação na virada do século não era nada animadora. De acordo com os dados do Saeb, mais de 80% dos concluintes do primeiro ciclo fundamental nas redes municipais apresentavam graves limites de aprendizagem, situando-se nos estágios crítico e muito crítico de desenvolvimento. Adota-se então o Programa Escola Campeã, resultado de parceria entre a Fundação Banco do Brasil e o Instituto Ayrton Senna com mais de cinquenta municípios para fortalecimento da autonomia escolar. Dois ingredientes centrais para accountability estavam ali consolidados: o uso intensivo de dados de avaliação para conduzir o diálogo entre os entes do Sistema e instrução de políticas; e a adoção de práticas que incentivam e promovem a autonomia escolar.

Em virtude da indefinição das competências de cada esfera, alguns cenários danosos se apresentam rotineiramente: as interferências governamentais de natureza político-partidárias na secretaria e na escola; as interferências da secretaria naquilo que seria da responsabilidade da gestão escolar; a falta de responsabilização da escola pelos seus resultados que são transferidos para a secretaria ou para o prefeito; a ausência de prestação de contas às famílias das crianças acerca dos resultados de aprendizagem, entre outros. Estávamos absolutamente convencidos de que a definição de papéis e competências era um dos elementos que influenciaria fortemente a eficiência da gestão. (Coelho, 2005, p.38)

Assim, as escolas assumem a responsabilidade pela “aprendizagem dos alunos e o seu pleno desenvolvimento educacional”. Para tanto, deveria entre outras atribuições, elaborar e desenvolver um plano de gestão, de acordo com instruções da Secretaria, e avaliar de forma permanente seu trabalho. A seleção de diretores passou a ser realizada através de processo seletivo, que implicou em assumir escolas já sob novas diretrizes e sob maior subordinação aos objetivos e metas traçados pela Secretaria. Os diretores não seriam portanto eleitos, mas selecionados e enviados à escola para “estabelecer metas, a acompanhar e avaliar os processos, que tenham

capacidades gerenciais que lhes garantam o rigor e flexibilidade necessários para conduzir o processo”.

Por fim, e mais importante, o foco na alfabetização. Ao priorizar o letramento, corrige-se um problema (analfabetismo funcional) logo em sua origem, o que favorece muito o desenvolvimento posterior. A definição desta prioridade e a concentração de recursos e esforços em torno desta meta parecem ter concorrido para o alcance de melhores resultados no município. O mesmo parece ter ocorrido com o Paic. Para tornar possível o acompanhamento, ou monitoramento, da política, as avaliações externas transformaram-se em um “instrumento gerencial” fundamental para verificar o desenvolvimento e o alcance das metas estabelecidas. Chegou-se a estruturar sistema próprio e complementar à avaliação externa existente. Sem a avaliação externa, toda a articulação em torno das opções desta agenda política estaria comprometida. Seus dados forneceram a linguagem com a qual se articulou o diálogo pedagógico e administrativo entre a Secretaria e as Escolas, entre as Escolas e os Professores, entre todos e a Sociedade.

O PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Em 2012, quase a metade dos recursos previstos para o Paic (aproximadamente 70 milhões de reais) foram alocados para reformas das Escolas e compra de materiais pedagógicos demandados por educadores e escolas. Nem tudo que o governo faz se reflete nos gastos, no entanto, esses gastos podem ser um bom indicador das prioridades governamentais (Dye, 2013, p.4). O Paic⁴ é um programa de cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses com a finalidade de apoiar os municípios para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental.

Também podemos definir o Paic como a política pública educacional de maior sucesso implementada pelo governo do Ceará. Ao menos é o que foi

⁴ Boa parte das informações sobre o PAIC, inclusive algumas relatadas aqui, pode ser encontrada no *site*: <http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/>.

apontado em entrevistas realizadas entre os dias 17 e 18 de maio de 2012 com os coordenadores de setores-chave da Secretaria de Educação do Ceará [Seduc]. Essas entrevistas forneceram os subsídios necessários para a construção de uma perspectiva acerca dos principais programas e ações executadas pela Secretaria. As conversas com o staff responsável pela elaboração e implementação das políticas públicas educacionais do estado são de grande importância. “[A] prática concreta de administrar a política e prover os serviços é desempenhada de forma quase exclusiva pelos servidores públicos nesses órgãos” (Howlet, 2013, p.181).

Nas entrevistas de maio de 2012 foi solicitado aos coordenadores da Seduc que citassem os demais programas de responsabilidade de sua coordenadoria, de modo a deixar claro qual era a dotação orçamentária de cada um dos setores. Outra questão colocada aos entrevistados refere-se aos esforços de cada coordenadoria no sentido da realização de ações que não estavam previstas nos anos anteriores – inovações que podem ter sido operacionalizadas no âmbito legal, orçamentário e de destinação de recursos. Por fim, perguntamos se houve algum tipo de ação conjunta entre as coordenadorias e os municípios. O objetivo da questão era compreender se, de alguma maneira, os programas que dispõem de baixo orçamento estadual, quando passam a contar com a participação municipal, adquirem importância significativa. Os depoimentos dos entrevistados revelaram que o Paic tem importância crucial para a Secretaria, para eles é a política mais eficiente e relevante que foi desenvolvida até o momento pela Secretaria.

O Paic pretende realizar uma ação sistêmica para melhoria dos indicadores de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental. Os municípios comprometeram-se a realizar as ações planejadas e cumprir as metas definidas. As ações foram organizadas nos seguintes eixos: Educação Infantil; Gestão Pedagógica (Alfabetização e Formação de Professores); Gestão da Educação Municipal; Formação do Leitor; e Avaliação Externa de Aprendizagem. Um modo útil de se começar a conceituar um programa é examinar o que ele tenta cumprir e um ponto sensato para se começar é com as metas oficiais. Embora as metas oficiais sejam apenas uma fonte de

compreensão, elas representam um ponto de entrada na questão da intenção do programa (Weiss, 1998). A descrição do programa, com seus objetivos e metas, visa estabelecer apenas um modelo, ou seja, uma representação simplificada de algum aspecto do mundo real. O modelo processual é útil para ajudar-nos a compreender as várias atividades na formulação da política pública (Dye, 2013, p.17).

No nível estadual o programa envolve ações de apoio à gestão municipal, formação continuada para os professores da educação infantil e anos iniciais da educação básica (1º e 2º anos do ensino fundamental), distribuição de livros de literatura infantil (que devem ficar nas salas de aula), adoção de material didático próprio. No nível municipal o Paic envolve ações de valorização e profissionalização dos professores envolvidos com o programa, redimensionamento de recursos financeiros, revisão de planos de cargos, carreira e remuneração do magistério municipal, definição de critérios técnicos para a seleção de diretores escolares, implantação de sistemas municipais de avaliação de aprendizagem de crianças, ampliação do acesso à educação infantil, e adoção de políticas locais para incentivar a leitura e a escrita.

O eixo do programa que foca a Gestão da Educação Municipal pretende desenvolver modelos de gestão cujo foco seja a obtenção de bons resultados de aprendizagem. Os objetivos do eixo dizem respeito à formação de equipes técnicas, a fim de gerenciar os sistemas de ensino, estabelecer novos tipos de procedimento de escolha de gestores escolares, entre outras. A Seduc se compromete com a tarefa de promover o assessoramento técnico às equipes de gestão do Paic nas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação [Credes] e nas Secretarias Municipais da Educação. As ações de apoio à gestão municipal da educação têm como base um Protocolo de Intenções⁵ assinado pelo e governador e prefeitos em 2007. Dentre as metas estabelecidas pelo programa temos a elevação do Ideb para 6.0, a redução do abandono e evasão escolar para 0%, a correção do fluxo escolar, etc.

⁵ Disponível em: http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/images/PASTA_TATIANA/protocolo.pdf.

O eixo Avaliação Externa pretende fornecer informações acerca da alfabetização dos estudantes diagnosticando a aprendizagem da leitura, da escrita e compreensão textual nas séries iniciais das redes municipais de ensino, comunicando os resultados da avaliação por município, por escola, por turma e por aluno. Para isso foi criado um sistema de avaliação próprio para a alfabetização. A avaliação da alfabetização no estado é parte do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica no Ceará (Spaace) – uma parceria entre a Seduc e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – e figura como o programa de avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos. A idealização do Spaace-Alfa surge em decorrência da prioridade dada à alfabetização das crianças os primeiros anos de escolaridade. A avaliação ocorre anualmente de forma censitária e visa identificar e analisar o nível de proficiência em leitura dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas estaduais e municipais⁶.

Os dois primeiros eixos focam o aspecto gerencial da educação, enquanto que a Alfabetização, a Educação Infantil e a Formação de Leitores englobam o aspecto pedagógico. O eixo Alfabetização prevê que até o final do segundo ano do ensino fundamental deve-se alfabetizar 100% das crianças, além do cumprimento da meta de alfabetizar os alunos não alfabetizados do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Entre suas principais ações estão a formação de professores alfabetizadores, sobretudo aqueles que atuam nos municípios com as menores proficiências, aperfeiçoamento da formação em Português e Matemática. O eixo Educação Infantil tem como desígnio o incremento da qualidade do atendimento oferecido às crianças vinculadas a Educação Infantil. Busca-se a implementação de propostas pedagógicas que se pautem pela formação dos professores da rede pública de ensino. Desta forma, coloca-se no horizonte deste eixo a expansão do atendimento das crianças de 0 a 3 anos, e a universalização do atendimento das crianças de 4 e 5 anos. O eixo Literatura Infantil e Formação do Leitor presume, fundamentalmente, a democratização do acesso ao livro, a partir da aquisição

⁶ Os resultados e materiais específicos encontram-se em: <http://www.spaace.caeduff.net/>.

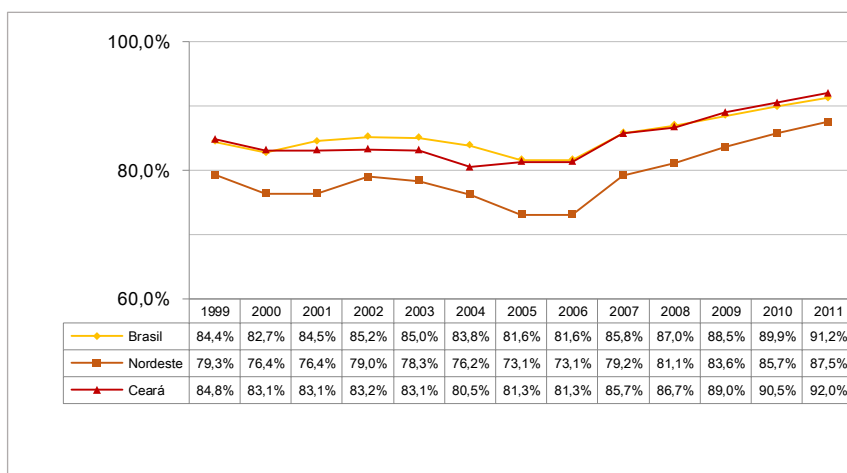
de acervos literários que ajudem a promover a formação de um público leitor. Dos professores, diretores, coordenadores e técnicos envolvidos se espera que acompanhem os clubes de leitura e a realização de oficinas para a dinamização do acervo de literatura infantil, além da elaboração e distribuição da Revista "Pense!", cujo foco é a leitura.

Uma das ações mais importantes dentro do Paic, o Prêmio Escola nota 10, instituído por lei (nº 14371) em junho de 2009, é concedido às escolas públicas que tenham alcançado os melhores resultados de alfabetização, e ainda garante uma contribuição financeira às 150 escolas com piores resultados. A fim de implementar o programa e garantir o cumprimento dos seus objetivos gerais, ficou previsto o estabelecimento de acordos e parcerias com os municípios, as universidades e instituições de fomento à pesquisa. Considera-se, ainda, a realização de ações de capacitação das equipes, dos servidores, professores, e a concessão de bolsas de pesquisa aos profissionais da rede municipal de ensino.

OS INDICADORES DE QUALIDADE NO CEARÁ

Os resultados de uma ação em política educacional com esse escopo e objetivos só vão surgir após alguns poucos anos, afinal é preciso um tempo para que os gestores e professores possam por em prática as reformas instituídas pela Seduc. Essa necessidade deriva da constatação das enormes dificuldades em promover mudanças reais e duradouras através de reformas criadas a partir de órgãos centrais (top down). Além disso, os efeitos de determinada política podem demorar mais a ser captados por alguns indicadores. Os indicadores construídos a partir do Censo Escolar (como as taxas de aprovação) captam ano a ano os possíveis resultados do programa, já os indicadores de desempenho precisam de um prazo maior para revelar possíveis mudanças em razão do intervalo de dois anos na aplicação dos testes. Para avaliar o comportamento dos indicadores foi feito um recorte temporal que possibilite analisar o período anterior e posterior (2000 a 2011) à implantação do programa. O Gráfico 1 apresenta os valores percentuais de

aprovação nos anos iniciais do Ensino Fundamental para o Brasil, Ceará e Nordeste no período 2000-2011.

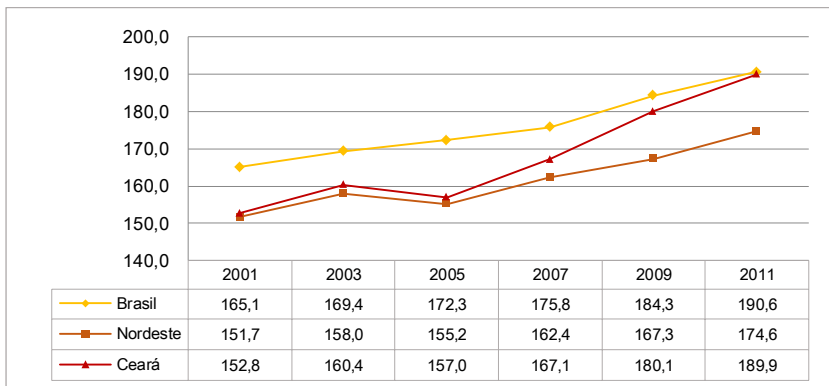


Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Censo Escolar (divulgados pelo Inep).

Gráfico 1 - Taxa de aprovação dos anos iniciais do ensino fundamental (em percentual) 1999-2011

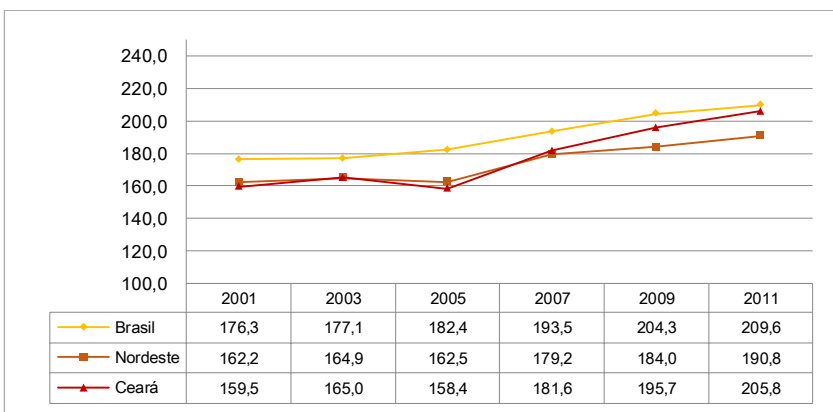
Os resultados para este indicador apontam uma alteração significativa no padrão de resultados para o Ceará após a implantação do Paic, o ponto de inflexão encontra-se justamente nos anos subsequentes. O estado parece acompanhar o Brasil e a região Nordeste, mas os resultados descolam positivamente em favor do Ceará. Para o país e região, a taxa oscilou entre 2000 e 2004, enquanto o Ceará permaneceu na casa dos 83%. Logo após 2005 o indicador apontou uma pequena queda na aprovação para todos. A melhora significativa acontece de 2006 para 2007 e o crescimento é maior para o Ceará, tanto que em 2011 o estado ultrapassa o país e obtém uma aprovação maior.

Mas, o programa não impacta somente este indicador, o Gráfico 2 e o Gráfico 3 revelam para as proficiências médias em Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente, um padrão similar, uma melhora em termos absolutos e relativos após a adoção do programa.



Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados da Prova Brasil e Saeb (divulgados pelo Inep).

Gráfico 2 - Proficiência média nacional, regional e estadual no 5º ano do ensino fundamental para a disciplina de língua portuguesa (escala saeb) 2001-2011



Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados da Prova Brasil e Saeb (divulgados pelo Inep).

Gráfico 3 - Proficiência média nacional, regional e estadual no 5º ano do ensino fundamental para a disciplina de matemática (escala saeb) 2001-2011

Até 2005, tanto em Matemática quanto em Língua Portuguesa, os resultados produzem uma curva suave para o país, enquanto o Ceará e o Nordeste alternam resultados melhores e piores com relação a edição anterior

da avaliação. A partir de 2005 o Brasil e o Nordeste melhoram gradualmente seus resultados para ambas as disciplinas, já o Ceará aumenta mais substancialmente os scores médios a razões superiores às do país e da região. Este processo leva os resultados do estado a patamares muito próximos dos nacionais se afastando cada vez mais daqueles obtidos pela região. Na disciplina de Matemática o estado diminui com relação ao país uma diferença que já foi de mais de vinte pontos para menos de quatro na escala de proficiência, e em Língua Portuguesa a diferença praticamente desaparece, visto que caiu de 15 pontos (2005) para menos de um (2011).

A Tabela 1 abaixo resume a situação dentro do estado do Ceará.

Tabela 1 - Indicadores educacionais por rede de ensino 2005-2011⁷

	2005	2007	2009	2011
<i>Taxa de Aprovação (em percentual)</i>				
Pública	79,2%	83,8%	87,5%	90,9%
Privada	96,8%	96,8%	96,5%	96,8%
<i>Proficiência Média na Escala Saeb em Matemática</i>				
Pública	150,02	174,60	187,50	199,71
Privada	209,06	211,57	228,14	226,86
<i>Proficiência Média na Escala Saeb em Língua Portuguesa</i>				
Pública	149,82	159,40	172,29	183,44
Privada	200,81	200,27	210,84	212,19

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Censo Escolar da Prova Brasil e Saeb (divulgados pelo Inep).

O recorte temporal foi diminuído para o período de interesse (2005-2011) e agora são apresentados os valores estratificados pela rede de ensino. É possível notar que o incremento nas taxas de aprovação e médias de proficiência são maiores quando tratamos da Rede Pública. Assim, é possível deduzir que os resultados apresentados no Gráfico 1 e 2, a melhora relativa

⁷ A média das proficiências da Rede Pública não inclui as escolas federais em 2011.

do estado em face da região e do país, se devem em grande parte à melhora dos resultados apresentados pela Rede Pública.

No Brasil, na forma como foi definida na Constituição, a competência em matéria de educação é comum, ou seja, todos os entes federativos são responsáveis pela prestação desse serviço. União, estados, Distrito Federal e municípios são obrigados a organizar e manter seus respectivos sistemas de ensino, mas, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, é prioridade para os municípios:

oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (Artigo 11, Inciso V, Lei 9394/96)

Assim, em grande parte, as escolas que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental são de responsabilidade dos municípios. O Paic tem incidência específica sobre esses anos, por isso os indicadores relativos às escolas municipais refletem melhor os resultados alcançados pelo programa.

Na Tabela 2 podemos observar a evolução comparativa entre escolas pertencentes à dependência administrativa do estado e dos municípios.

Tabela 2 - Indicadores educacionais por dependência administrativa 2005-2011

	2005	2007	2009	2011
<i>Taxa de aprovação (em percentual)</i>				
Estadual	78,4%	78,9%	83,7%	85,7%
Municipal	79,9%	83,5%	87,8%	91,6%

	2005	2007	2009	2011
<i>Proficiência média em matemática</i>				
Estadual	170,6	180,3	187,5	189,9
Municipal	162,7	171,6	181,5	198,4
<i>Proficiência média em língua portuguesa</i>				
Estadual	166,6	163,6	173,1	177,4
Municipal	156,7	156,4	166,7	182,3
<i>Ideb</i>				
Estadual	3,3	3,4	4,0	4,2
Municipal	3,1	3,4	3,9	4,6

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Censo Escolar da Prova Brasil e Saeb (divulgados pelo Inep).

O sucesso relativo do estado frente ao Nordeste e Brasil pode ser constatado pela melhora apontada nos indicadores educacionais da Rede Pública. Essa, uma vez que a estratificamos, demonstra a melhora expressiva das taxas e proficiência média das escolas municipais frente às escolas da rede estadual. Os resultados iniciais de competência municipal, excluída a taxa de aprovação, são menores na comparação; a melhora dos indicadores é substantiva a ponto desses resultados se inverterm. No final do período o sistema de ensino municipal supera o estadual em todos os indicadores. Isso reflete e corrobora o indicado pelos coordenadores entrevistados na Seduc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em cada período da história prepondera na agenda pública algum problema a ser enfrentado pelo Estado e pela sociedade. Para os assuntos relacionados à educação não é diferente. Em meados do século passado no Brasil, a maior preocupação eram as altas taxas de analfabetismo apresentadas pela população. Essa preocupação deu origem à política de universalização da educação primária, a partir de então o problema a ser resolvido seria aquele ligado ao acesso ao ensino. No final da década de 1970 e início da de 1980, os indicadores educacionais de acesso e participação já

apresentavam evidências suficientes sobre a consolidação de um sistema de ensino distribuído por todo o país. O problema da falta de vagas nos primeiros anos do ensino fundamental não era um problema de acesso, mas sim de congestionamento em razão das altas taxas de repetência praticadas pelas escolas brasileiras (Ribeiro, 1991). Algumas normas visando a correção do fluxo foram adotadas visando especialmente as primeiras etapas do ensino fundamental – vide a Resolução N°. 7 de 2010 do Ministério da Educação que proíbe a reprovação nos três primeiros anos de ensino. Corrigido parcialmente esse problema da progressão no sistema, a questão que desde então emergiu diz respeito à efetiva aprendizagem dos estudantes, dimensão cara à qualidade da educação. Daí surge a necessidade de avaliar o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais nos domínios mais caros às disciplinas básicas do currículo. Assim foram estabelecidos os indicadores relevantes para o monitoramento, bem como, foram criados o Ideb e as metas gerais e para cada escola em torno desse índice.

Nenhum destes problemas pode ser considerado como completa e permanentemente resolvido, e nem o encadeamento histórico deles se deu sem algumas sobreposições. Mas é importante destacar que estão na agenda pública brasileira as questões sobre o fluxo e desempenho, como mostram as recentes iniciativas surgidas para a correção da distorção idade-série e melhoria dos resultados das avaliações externas em larga escala. Para enfrentar esses desafios foram desenvolvidas políticas educacionais reformadoras. A avaliação entra na esteira das reformas e se destaca no processo como condição necessária, mas não suficiente, para a melhoria da qualidade do sistema de ensino público, na medida em que possibilita o monitoramento, a verificação da eficácia das outras políticas e o estabelecimento de metas. Aos pesquisadores a avaliação abriu toda uma série de possibilidades de trabalho, a enorme quantidade de informações permite a investigação dos fatores que influenciam os bons e maus resultados escolares (sucesso e fracasso). A verificação do sucesso é tarefa quase inesgotável, mas as evidências empíricas levantadas por nós nesse trabalho apontam para uma melhora nos indicadores educacionais do Ceará.

Determinar as causas desse sucesso é tarefa árdua, mas um bom início foi saber dos atores envolvidos diariamente com a educação no estado (o staff da Secretaria de Educação) foi um bom início para nossas investigações.

O Programa de Alfabetização na Idade Certa foi apontado para nós como a política responsável pelos resultados obtidos. Sem exceção, os indicadores selecionados sofrem um incremento considerável no período subsequente à implantação do programa, o que reforça a ideia de que ele é mesmo o responsável pelas melhorias nos indicadores. Além disso, sabemos que o programa foi desenhado especialmente para os primeiros anos do ensino fundamental, e é justamente nessas etapas – e na rede municipal responsável por elas – que os resultados melhoraram de forma mais expressiva, o que deixa a afirmação sobre a eficácia do programa mais robusta. Não houve tempo ou recursos para uma investigação mais aprofundada, o controle de mais fatores e a especificação mais clara do tamanho do efeito do Paic sobre a melhora da qualidade da educação no Ceará. Fica essa tarefa (além de outras) para o futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albernaz, A.; Ferreira, F.; Franco, C. (2002). *A escola importa? Determinantes da eficácia e da equidade no ensino fundamental brasileiro*. Rio de Janeiro: IPEA.
- Andrade, J. & Laros, J. (2007). Fatores associados ao desempenho escolar: Estudo multinível com os dados do SAEB/2001. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(1), pp. 33-42.
- Arroyo, M. (2000). Sucesso/Fracasso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Em Aberto*, 17(71).
- Babbie, E. (1999). *Métodos de Pesquisas de Survey*. Belo Horizonte: UFMG.
- Barbosa, M. L. & Fernandes, C. (2001). A escola brasileira faz diferença? In C. Franco. *Promoção, ciclos e avaliação educacional*. Porto Alegre: ArtMed.

- Barbosa, M. L. & Randall, L. (2004). Desigualdades sociais e a formação de expectativas familiares e de professores. *Caderno CRH*, 17(41) p.299-308.
- Barbosa, M. L. (2009). *Desigualdade e Desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira*. Belo Horizonte: Ed. Argvmentvm.
- Bonamino, A. & Franco, C. (2005). A pesquisa em eficácia escolar no Brasil. *Educação on line*. Rio de Janeiro: PUC-RIO.
- Bonamino, A. (2012). Avaliação Educacional, formação de professores e qualidade da educação básica: possíveis relações virtuosas e questões em aberto. In C. Cunha; J. V.Souza & M. A. Silva (Orgs.). *Universidade e educação básica: políticas e articulações possíveis*. Brasília: Líber Livro.
- Bonamino, A. & Souza, S. Z. L. (2012). Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, v. 38, pp. 373-388.
- Bourdieu, P. (2000). *La Distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Madri: Taurus.
- Brasil (1996). *Lei de diretrizes e bases da educação*.
- Brooke, N. (2006). O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 36(128), pp.377-401.
- Brooke, N. & Soares, J. F. (2008). *Pesquisa em eficácia escolar, origens e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG.
- Brooke, N.; Cunha, M. A. A. & Faleiros, M. S. (2011). *A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados: Relatório 2011*. Fundação Victor Civita. Retirado em 18 de abril de 2013 em www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas.
- Ceará (2007). *Lei Nº. 14.206*.

- Coelho, M. I. C. A. (2005). *A fé na escola que (não) ensina: Um recorte da experiência na gestão municipal de ensino de Sobral-CE*. Monografia para o Curso de Especialização em Gestão Escolar, Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, Brasil.
- Cunha, F. & Heckman, J. (2011). *Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências.
- Dye, T. R. (2013). *Understanding public policy*. São Paulo: Pearson.
- Davis, C.; Espósito, Y. L. & Nunes, M. M. R., (2000). Sistema de avaliação do rendimento escolar: o modelo adotado pelo estado de SP. *Revista Brasileira de Educação*, n.13, pp.25-53.
- Fernandes, D. C. (2005). *Estratificação educacional, origem socioeconômica e raça no Brasil: As barreiras da cor*. Brasília: IPEA.
- Franco, C; Mandarino, M. & Ortigão, M. I. (2001). Projeto pedagógico da escola promove eficácia e equidade em educação? *Revista Undime*, 7(2), pp.30-46.
- Harvey, A. & Pentland, W. (1999). *Time use research in the social sciences*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Howlett, M. (2013). *Política pública: seus ciclos e subsistemas*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Hasenbalg, C.; Valle Silva, N. (1990). Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Caderno de Pesquisa*, v.73, pp. 5-12.
- Hasenbalg, C.; Valle Silva, N. (1999). Família, cor e acesso à escola no Brasil. In C. Hasenbalg; N. V. Silva; M. Lima, (Orgs.). *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro: Contracapa.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (1982). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

- Menezes-Filho, N. A. (2007). *Os determinantes do desempenho escolar do Brasil*. Brasil: IFB.
- Mont'Alvão, A. (2011). Estratificação educacional no Brasil do século XXI. *Dados*, 54(2) Rio de Janeiro.
- Ragin, C. (1994). *Constructing social research. The unity and diversity of method*. California: Thousand Oaks Pine Forge.
- Ribeiro, S. C. (1991). A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, 5(12).
- Rosenberg, M. (1976). *A Lógica da análise do levantamento de dados*. São Paulo: Cultrix.
- Soares, J. F. (2007). Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. *Cadernos de pesquisa*, 37(130), pp.135-160.
- Valle Silva, N.; Souza, A. (1986). Um modelo para análise da estratificação educacional no Brasil. *Caderno de Pesquisa*, v.58, pp.49-57.
- Valle Silva, N. (2003). Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In C. Hasenbalg & N. Valle Silva (Orgs.). *Origens e destinos: Desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks.

AVALIAÇÃO DOS CURSOS PROFISSIONALIZANTES DE NÍVEL MÉDIO OFERECIDOS PELOS COLÉGIOS TÉCNICOS VINCULADOS À UNESP

Christiane Stevão¹

Lígia Trevisan²

Tânia Azevedo³

RESUMO

Este trabalho trata da avaliação dos Colégios Técnicos vinculados à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, e tem como objetivo demonstrar a viabilidade da aplicação de metodologia estatística na análise de resultados de uma prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, como parte dos instrumentos utilizados na avaliação do desempenho de concluintes de oito cursos oferecidos pelos Colégios Técnicos de Bauru, Guaratinguetá e Jaboticabal. A avaliação, coordenada e executada pela Fundação VUNESP, em 2009 e 2010, permitiu a construção de uma escala de habilidade, que descreve a proficiência dos alunos concluintes do 3.º ano do ensino técnico dos Colégios Técnicos. As provas, compostas com 40 itens, incluindo, na segunda aplicação, 4 itens comuns, foram aplicadas às turmas de concluintes do 3.º ano técnico, no final do ano letivo de 2009 e em agosto do ano de 2010.

A metodologia utilizada para a verificação dos parâmetros dos itens foi a TRI (Teoria da Resposta ao Item), que tornou possível também a construção da escala de habilidade. A interpretação pedagógica de itens âncora

¹ Pesquisadora em avaliação da Fundação VUNESP e Professora da Faculdade de Jaguariúna (FAJ), Brasil - chrisbellorio@uol.com.br

² Assessora de Diretoria Acadêmica da Fundação VUNESP, e Professora Aposentada da Universidade do Estado de São Paulo (UNESP).

³ Diretora acadêmica da fundação VUNESP, São Paulo, Brasil, e Professora de nomeação definitiva da UNESP (Universidade do Estado de São Paulo).

fundamentou a descrição da escala permitindo elencar os pontos fortes e as fragilidades da formação geral básica oferecida aos alunos dos cursos profissionalizantes.

Palavras-Chave: avaliação, teoria da resposta ao item, ensino técnico profissionalizante

ABSTRACT

This study deals to an educational evaluation held on the Technical Middle Level Schools linked to Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, São Paulo - Brasil. The project aims to demonstrate the feasibility of applying statistical methodology in the analysis of results of a general exam presented to students enrolled at the last semester of eight technical courses. The exam consisting of 40 items searching for knowledge and skills in Language and Tecnology was coordinated and executed by Vunesp Foundation and applied in 2009 and 2010. The results allowed the construction of a range of skills, which describe the proficiency of students finishing the 3rd year of technical education at Unesp Technical Schools.

The Item Response Theory (TRI) methodology used for the verification of the parameters of the items as well as the application in 2010 exam edition of four items presented in the first exam made possible the construction of the ability scale. Interpretation of selected items based the description of scale allowing to list the strengths and weaknesses of basic general education offered to students of professional courses.

Keyword: educational evaluation, item response theory, technical middle school

INTRODUÇÃO

Atualmente, há no Brasil um grande interesse pela questão do aprendizado e do desempenho do aluno, em virtude de evidências de que o aprendizado e o progresso educacional, sob diferentes governos, não consegue ser completamente equacionado e permanece sendo um desafio que repercute em outros setores nacionais. A avaliação, dentro dessa perspectiva, tem papel importante no desenvolvimento de políticas públicas. Nesse contexto, surgem as avaliações educacionais em larga escala, estudos pontuais e longitudinais, sejam eles censitários ou amostrais. Esses estudos utilizam-se de vários instrumentos de caráter diagnóstico, para analisar a qualidade da educação no país, permitindo, assim, analisar em que condições a educação acontece e os fatores influenciam o desenvolvimento integral do aluno e o trabalho pedagógico do professor.

Consequentemente, as avaliações em larga escala, cumprem também funções pedagógicas, entre as quais a de possibilitarem condições de identificar os pontos que devem ser retomados e reavaliados para redimensionar a caminhada pedagógica tanto do aluno como do professor e sobretudo, do sistema educacional.

Esta pesquisa tem como objetivo a aplicação da metodologia da Teoria da Resposta ao Item (TRI) através do software BILOG-MG na avaliação de alunos que estão no 3º ano do Ensino Técnico e Ensino Técnico com Ensino Médio, utilizando uma prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias como instrumento para verificação do nível de formação básica dos alunos que irão para o mercado de trabalho. É importante salientar que, além da prova ora mencionada, os alunos responderam a provas específicas das suas áreas de formação técnica, além de questionários de percepção do contexto educacional do qual são parte integrante.

METODOLOGIA

As respostas dos alunos aos testes foram fornecidas pela VUNESP, juntamente com o gabarito de sua correção. Os dados foram preparados e processados mediante a aplicação do Programa Bilog MG e SPSS.

A metodologia estatística empregada na análise foi a Teoria da Resposta ao Item - TRI, que permite a comparação entre populações, desde que submetidas a provas que tenham alguns itens comuns, ou ainda, a comparação entre indivíduos da mesma população que tenham sido submetidos a provas totalmente diferentes. No caso dos alunos dos Colégios Técnicos, a prova possuía os mesmos itens com populações diferentes. Isso foi possível porque a TRI tem como elementos centrais os itens, e não a prova como um todo.

A TRI pode ser descrita como um conjunto de modelos matemáticos que procuram representar a probabilidade de um indivíduo dar uma certa resposta a um item como função dos parâmetros do item e da habilidade do respondente. Essa relação é sempre expressa de tal forma que quanto maior a habilidade, maior a probabilidade de acerto no item. (Andrade, 2000).

Para esta análise usa-se o modelo logístico de três parâmetros - a, b, c - que hoje é o mais utilizado em avaliações.

Para os resultados constrói-se uma escala de habilidades, que é uma escala arbitrária onde o importante são as relações de ordem existentes entre seus pontos e não necessariamente sua magnitude. O parâmetro b é medido na mesma unidade da habilidade e o parâmetro c não depende da escala, pois trata-se de uma probabilidade, e como tal assume sempre valores entre 0 e 1.

Na realidade, o parâmetro b representa a habilidade necessária para uma probabilidade de acerto igual a $(1 + c) / 2$. Assim, quanto maior o valor de b, mais difícil é o item, e vice-versa.

O parâmetro c representa a probabilidade de um aluno com baixa habilidade responder corretamente o item e é muitas vezes referido como a probabilidade de acerto ao acaso. Então, quando não é permitido “chutar”, c é

igual a 0 e b representa o ponto na escala da habilidade onde a probabilidade de acertar o item é 0,5.

O parâmetro a é proporcional à derivada da tangente da curva no ponto de inflexão. Assim, itens com valor de a negativo, não são esperados sob esse modelo, uma vez que essa condição indicaria que a probabilidade de responder corretamente o item diminui com o aumento da habilidade. Baixos valores de a indicam que o item tem pouco poder de discriminação (alunos com habilidades bastante diferentes têm aproximadamente a mesma probabilidade de responder corretamente ao item) e valores muito altos indicam itens com curvas características muito “íngremes”, que discriminam os alunos basicamente em dois grupos: os que possuem habilidades abaixo do valor do parâmetro b e os que possuem habilidades acima do valor do parâmetro b (Andrade, 2000).

RESULTADOS

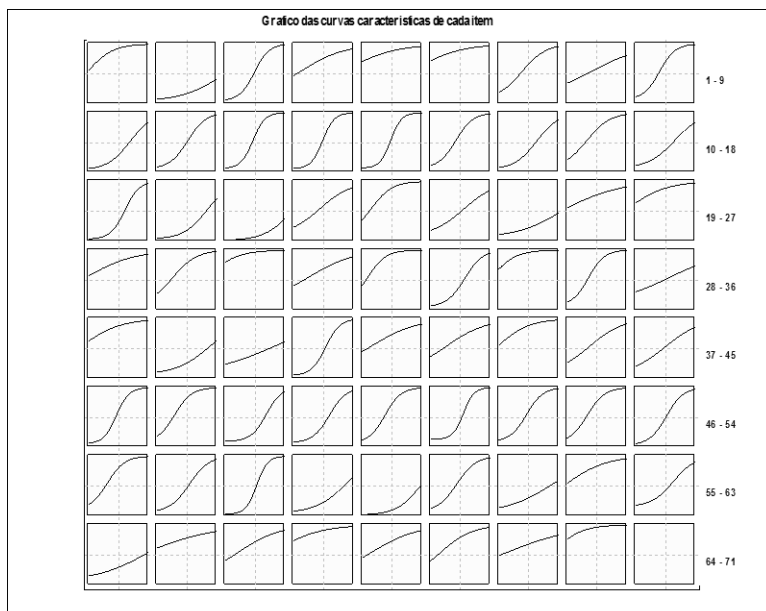


Figura 1 - *Curvas característica dos itens das duas provas aplicadas – mini gráficos.*

Diferentemente da medida de escore em um teste com i questões do tipo certo /errado, que assume valores inteiros entre 0 e i , na TRI a habilidade pode teoricamente assumir qualquer valor real entre $-\infty$ e $+\infty$. Assim, precisa-se estabelecer uma origem e uma unidade de medida para a definição da escala. Esses valores são escolhidos de modo a representar, respectivamente, o valor médio e o desvio padrão das habilidades dos indivíduos da população em estudo.

Para o presente estudo foi utilizada a escala com média 0 e desvio padrão igual a 1. Essa escala é muito utilizada na TRI, nesse caso espera-se que os valores de b variem de -2 a 2 e o parâmetro a de 0 a 2, sendo os mais apropriados maiores que 1.

Para uma melhor visualização, é apontada uma distribuição cuja média é de 250 pontos, com um desvio padrão de 25 pontos (para mais ou para menos) que resultam em posições da escala que vão de 175 pontos a 350 pontos. Pode-se então mostrar a transformação da escala:

$$A(\theta - b) = (a / 25) [(25 \times \theta + 250) - (25 \times b + 250)] = a^* (\theta^* - b^*)$$

Assim:

1. $\theta^* = 25 \times \theta + 250$
2. $b^* = 25 \times b + 250$
3. $a^* = a / 25$
4. $P(U_i = 1 | \theta) = P(U_i = 1 | \theta^*)$

Quatro itens foram retirados da análise de 2010, os itens 09, 10, 24 e 25 pois apresentaram bisserial negativo e um item da prova de 2009 o item 40, (ou 76 quando as duas provas são reunidas). A exclusão do item justifica-se pela sua inadequação para o grupo de alunos analisados. A seguir são apresentados a tabela dos itens âncora em cada ponto da escala e a interpretação pedagógica de cada nível de habilidade da escala.

A partir da escala, verificou-se quantos alunos estão em cada um de seus níveis (175 a 300 pontos), e qual o item âncora que avaliou o desempenho do aluno em cada ponto. Quando não há item âncora em algum nível da escala, não é possível avaliar aquela habilidade do aluno, pois não

existiu no teste uma questão que atingisse tal habilidade (é o caso do nível 175). Na presente avaliação, essa restrição, não acarretou maiores impactos uma vez que não houve alunos classificados nesse nível.

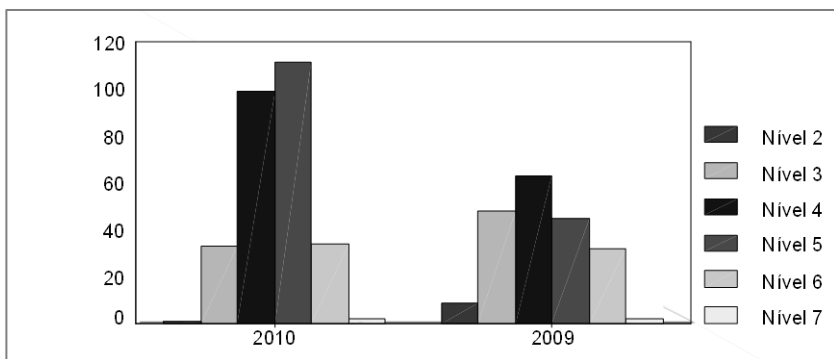


Figura 2 - Número de alunos (y) por nível de habilidade (x) em cada ano de aplicação

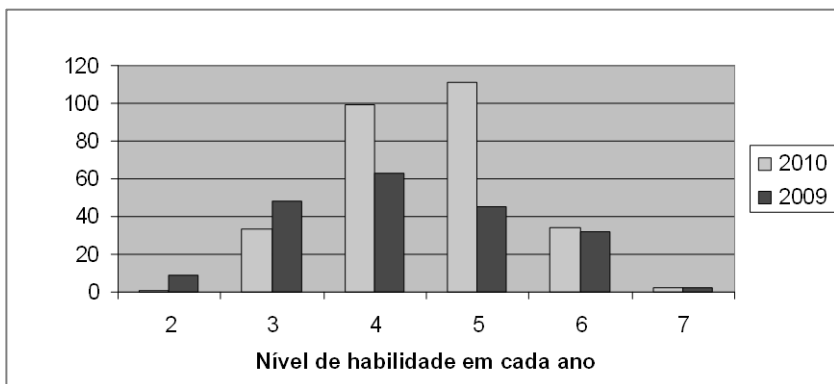


Figura 3 - Sobreposição dos alunos segundo nível de habilidade em cada ano de aplicação da avaliação.

Lembrando que a proficiência média dos alunos situa-se em 250 (nível 4), e que os alunos que estiverem nesta faixa da escala estão na média, fica explicitado que os alunos com menor habilidade estão abaixo da média e com maior habilidade estão acima da média.

Descrição das Habilidades

As habilidades são previamente definidas, e essa definição orienta a elaboração das provas, de modo que antes de serem aplicadas já se pode descrever o que se espera avaliar em cada item formulado; com a utilização da TRI prepara-se a escala e são selecionados os itens que irão ancorar cada habilidade previamente descrita. Com essa metodologia foi possível descrever, na forma apresentada a seguir, o que se espera em termos de desempenho do alunado que se situa em cada um dos níveis de habilidade marcados na escala. Considerou-se também oportuno apresentar, a título de exemplo, alguns itens selecionados para a descrição da escala.

NÍVEL 2 (entre 175,01 e 200)

No nível 2, o aluno é capaz de: Analisar recursos expressivos da linguagem, relacionando textos com seus contextos; Localizar informação, orientando-se por um critério, em texto simples, escrito em português; Reconhecer o tema principal ou a intenção do autor de um texto sobre assunto comum; Realizar uma correlação simples entre a informação científica apresentada em um texto e o conhecimento habitual e cotidiano.

Exemplo de uma questão do nível 2:

Questão 32 da prova de 2010 e 31 da prova de 2009. (item comum).

São consideradas atividades predominantemente aeróbias:

- (A) musculação.
- (B) exercícios localizados.
- (C) halterofilismo.
- (D) caminhada.
- (E) corrida de 100 metros.

NÍVEL 3 (entre 200,01 e 225)

No nível 3, além de terem consolidado as habilidades anteriores, os alunos demonstram conhecimentos que os capacitam a: Interpretar fragmentos de informação separados, expostos em textos verbais compostos por um pequeno razoável de frases em português ou em única figura; Compreender relações, aplicar categorias simples, comparar o texto/imagem ao contexto externo, social ou profissional, ou explicar uma característica do texto fazendo uso de conhecimentos que adquiriu na escola; Refletir de forma direta e tirar conclusões baseadas em investigações simples; Mostrar interesse e familiaridade com informações científicas.

NÍVEL 4 (entre 225,01 e 250)

No nível 4, além de terem consolidado as habilidades anteriores os alunos demonstram conhecimentos que os capacitam a: Localizar e/ou reconhecer a relação entre distintos fragmentos de informação expostos em textos verbais compostos por um número razoável de frases em português, inglês ou linguagem técnica, ou em figuras, mapa simples, tabela, gráfico linear ou de barras; Integrar distintas partes de um texto para identificar uma ideia principal, compreender uma relação ou interpretar o significado de uma palavra ou frase; Comparar, contrastar ou classificar considerando vários critérios. - Gerenciar informação contraditória ou conflitante; Refletir de forma direta e fazer interpretações literais de resultados de pesquisas científicas ou de soluções de problemas tecnológicos; Mostrar interesse e familiaridade com tecnologias de informação.

Exemplo de questão do nível 4 de habilidade:

11. Sobre a interpretação da charge a seguir, pode-se concluir que



(Revista *Liberetá*, abril de 2007)

- (A) a imagem representa o protesto dos agricultores pela falta de incentivo do governo.
- (B) as indústrias estão ocupando os locais antes destinados à agricultura.
- (C) a agricultura de subsistência foi superada pelos métodos de plantio mecanizados.
- (D) o mercado tem dado preferência aos produtos industrializados, e os produtos orgânicos têm perdido espaço.
- (E) a ampliação de áreas inférteis é uma das consequências da irresponsabilidade com o meio ambiente.

NÍVEL 5 (entre 250,01 e 275)

No nível 5, além de terem consolidado as habilidades anteriores os alunos demonstram conhecimentos que os capacitam a: Compreender texto técnico ou científico, integrando informações; Associar ou comparar, explicar ou avaliar características de um texto, usando conhecimentos técnicos específicos; Trabalhar com esquemas e diagramas a partir de exemplos; Tirar

conclusões a partir de dados numéricos; Conhecer o uso de instrumentos em procedimentos ou medidas técnicas; Refletir sobre o papel da Ciência e da Tecnologia no mundo de hoje.

Exemplo de questão do nível 5 de habilidade:

03. Considere os trechos.

Alguns livros *que aparecem largados* em estações de metrô, praças ou cafés...

... oferece mimos, como um chope, aos clientes *que levarem livros para o projeto*.

As orações em destaque têm valor de adjetivo e caracterizam o termo a que se referem: livros e clientes. Assinale a alternativa em que se encontra outro exemplo para esse tipo de oração.

- (A) Informaram aos usuários que haverá novas regras para o projeto.
- (B) Parece que várias pessoas se interessaram pelo projeto.
- (C) O dono da cafeteria avisou que hoje chegariam mais livros.
- (D) Lembre-se de que você pode se conectar com pessoas de todo o mundo.
- (E) O empresário que criou o bookcrossing chama-se Ron Hornbaker.

NÍVEL 6 (entre 275,01 e 300)

No nível 6, além de terem consolidado as habilidades anteriores os alunos demonstram conhecimentos que os capacitam a: Localizar e ordenar ou combinar vários fragmentos de informação, que não estão postos com evidência em um texto longo e complexo associado a um contexto comum; Inferir, em um texto complexo e longo, as informações relevantes para a execução de uma dada tarefa; Utilizar conhecimentos públicos ou formais para formular hipóteses ou analisar criticamente um texto; Selecionar e

integrar explicações de diferentes disciplinas, relacionando-as diretamente a aspectos de situações do cotidiano; Combinar vários fragmentos de informação espacial, verbal ou numérica, em um gráfico ou mapa para extrair conclusões sobre a informação representada; Identificar o conhecimento científico usado para argumentar e embasar recomendações, decisões ou análises em situações pessoais, profissionais e sociais.

NÍVEL 7 (acima de 300,01)

No nível 7, além de terem consolidado as habilidades anteriores os alunos demonstram conhecimentos que os capacitam a: Realizar uma leitura rápida de um texto técnico ou científico detalhado para encontrar informação relevante sem contar com a orientação de elementos organizadores tais como marcadores ou diagramação especial; Identificar, explicar e aplicar conhecimentos científicos em uma grande variedade de situações de vida complexas; Relacionar diferentes fontes de informação e usar evidência retirada de tais fontes para justificar decisões; Analisar textos científicos ou técnicos complexos para discernir a relação entre partes específicas do texto e o tema ou intenção implícitos no mesmo; Gerenciar ambiguidades e ideias contrárias às convencionais; Selecionar e integrar diferentes linguagens, incluindo algumas simbólicas, relacionando-as diretamente com aspectos do cotidiano.

CONCLUSÃO

Os estudos realizados com os resultados da aplicação de uma prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a uma população de alunos dos Colégios Técnicos vinculados à UNESP e localizados em três diferentes campi desta universidade, põem em evidência a importância da avaliação como estratégia de convalidação das propostas pedagógicas dos Colégios Técnicos de Bauru, Guaratinguetá e Jaboticabal. Concebidas para atender à legislação vigente e por esta razão organizadas com foco nos objetivos do

ensino técnico e do ensino médio, as propostas pedagógicas contemplam a inserção de conteúdos de caráter de formação básica com ênfase no desenvolvimento de habilidades e competências que possam integrar-se àquelas necessárias para a formação profissional no contexto da identidade de cada curso e de cada unidade em que é oferecido. Essa concepção se materializa mediante a oferta de componentes curriculares, cujos conteúdos são tratados como parte de uma proposta de aprendizagem baseada em projetos, oferecidos a todos os alunos desde o primeiro ano do ensino médio.

Os resultados aqui relatados põem em evidência que os objetivos iniciais do projeto de avaliação foram alcançados com sucesso. Os itens da prova mostraram-se adequados e pertinentes à população avaliada de sorte que a escala de desempenho descreve a proficiência esperada de um aluno que recebeu uma boa formação geral de nível médio. Além disso, foi possível verificar, algumas melhorias bastante significativas no desempenho do alunado de um ano para o outro de aplicação da avaliação, fato que carece de comprovação uma vez que a aplicação foi realizada em momentos diferentes, a primeira turma em novembro e a segunda turma em agosto.

Este trabalho demonstra que a verificação do desenvolvimento de habilidades e competências mediante a aplicação de um instrumento de avaliação contextualizado e interdisciplinar, envolvendo conteúdos associados à formação geral de nível médio, pode ser tão eficiente quanto a medida de conhecimentos específicos, quando se deseja conhecer a qualidade dos concluintes de cursos profissionalizantes, que irão buscar um posto de trabalho no mercado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, D. F. D., & Valle, R. D. C. (1998). Introdução à teoria da resposta ao item: conceitos e aplicações. *Estudos em Avaliação educacional*, 18, 13-32.
- Andrade, D. F., Tavares, H. R., & Cunha Valle, R. (2000). *Teoria da Resposta ao Item: conceitos e aplicações*. São Paulo: ABE.

Rodrigues, M. M. M. (2006). *Avaliação Educacional Sistemática na Perspectiva dos testes de Desempenho e de seus resultados: Estudos do SAEB*. Brasília: UNB.

Stevão, C. B. G. (2008). *Teoria da Resposta ao Item: Um estudo inicial dos dados GERES Campinas*. Campinas. São Paulo: UNICAMP.

CULTURA ESCOLAR E EFICÁCIA
PEDAGÓGICA

DESAFIOS AO DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DO SEU TRABALHO: VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS PELA VOZ DE “ANA”

Conceição Leal da Costa¹

Constança Biscaia²

RESUMO

Este texto resulta da investigação narrativa inscrita numa tese de doutoramento. Na busca do conhecimento de características contextuais que em tempos de mudança potenciam ou inibem o desenvolvimento (profissional) dos professores, deu-se-lhes voz. Inspirada em paradigmas interpretativos, de complexidade e em perspectivas socio-construtivistas, a análise permitiu a (re)interpretação das histórias de vida profissional contadas por escrito. Partilhamos o caso de Ana, onde se inscrevem dimensões emergentes na análise entre quadros teóricos, subjectividades e a história.

A análise de conteúdo baseou-se em significados do discurso que a Grounded Theory complementou ambas contribuindo para a interpretação. “Ana” convocou vivências em diversos contextos, permitindo conhecer e compreender que tempos de mudança impeliram dilemas, tensões e (des)encontros que resultaram em aprendizagens. Inferimos que foi possível identificar que formação, aprendizagem e desenvolvimento esbateram fronteiras, quando quotidianos, emoções, lideranças e interações deixaram estabelecer conexões, apontando para potencialidades de ambientes onde comunidades e as aprendizagens dos sujeitos se entrelacem.

Palavras-chave: investigação narrativa; desenvolvimento do professor; contextos; mudança

¹ Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, mclc@uevora.pt

² Departamento de Psicologia da Universidade de Évora, constanca.biscaia@gmail.com

ABSTRACT

This text results from the narrative research registered on the PhD that we developed. Teacher's voices gave us the possibility for knowing the contextual settings and changes, which potentiated or inhibited the development of four teachers. Inspired in paradigms of complexity and socio-constructivist perspectives, the content analysis allowed the (re) signification of what they have written in their life stories.

So, what we share is a part of three broad categories analysis that emerged on a Grounded Theory based. "Anna" called informal and non-formal, every day and collaborative experiences in work context. The analysis and interpretation of the story allowed us to conclude that, in a way, changing times impelled learning because the environment allowed Ana to make connections with prior knowledge and paths of personal, academic and professional life. On the other hand, training, learning and development have blurred the boundaries when leadership, collaboration and conversation were good resources. The professional learning communities concept to improve learning, with focus on learning rather than on teaching, in work collaboratively, and hold yourself accountable for results, emerged like a possibility.

Keywords: narrative inquiry; teacher development; workplace learning

INTRODUÇÃO

A necessidade de conhecer e compreender as experiências formativas que valorizam a pessoa do docente, conjugada com os permanentes desafios ao modo como se trabalha nas escolas e se impele a sua formação em marcha com a (re)construção permanente da sua profissionalidade, marcaram as curiosidades iniciais desta investigação narrativa. A inspiração em paradigmas interpretativos e de complexidade, visões holísticas e perspectivas socio construtivistas, deixaram privilegiar entendimentos que valorizam processos de (re)construção profissional que contextos de mudança desafiam e reclamam. Aspectos que lembram que uma

escola melhor pode ser aquela que consegue um desenvolvimento integral de todos os membros, ser motor de transformação social, inclusiva, inovadora e democrática, onde participação, interações e liderança são factores relevantes. Qualquer mudança na escola deve hoje desafiar atenções, não confinadas a interesses sobre os alunos pois “a escola inclusiva somos todos nós e cada um a cooperar para uma escola mais justa, mais humana, em que cada um tem um espaço e um tempo que são seus para usufruir e partilhar” (Tavares e Sanches, 2013, p. 93).

Entendendo que o desenvolvimento do professor ocorre a longo prazo, de forma contínua e articulada ao longo da vida, para ele concorrem de forma integrada, diferentes tipos de oportunidades e experiências (Lessard, 2009). O que o professor pensa acerca do que é a sua profissão e exigências, assim como as suas crenças e valores influenciam a sua construção da profissionalidade e o papel que assume. Aprender a ensinar envolve a pessoa e os outros em relações complexas e onde teoria e prática se entrelaçam com emoções, permitindo reconhecer que o carácter emocional e intelectual são realidades complementares que moldam os modos de ver o eu e o outro (Flores, 2005; Roldão 2007).

Utilizando a expressão *comunidade* como substituto de organização, e de desenvolvimento do professor ao invés de desenvolvimento profissional, o que é intencional (Opfer e Pedder, 2011), urgem práticas profissionais e identitárias no seio das próprias escolas, onde se questione, se partilhem ideias, resolvam problemas e se tomem decisões que, passando pela valorização das interações e pelo poder partilhado, envolvam os professores individual e colectivamente e permitam conexões entre quem é e o que faz (Roldão, 2007; Biesta, 2012; Billet, 2008; DuFour, DuFour e Eaker, 2008; Nóvoa, 2009).

Esbatidas fronteiras entre formação inicial e contínua, a aprendizagem do professor não é dissociável da pessoa que ele vai sendo ao longo da vida o que faz com que caminhem lado a lado, construções e mudanças onde a aprendizagem informal deverá ser valorizada (Hager, 2011; Rogers, 2014)

OBJECTIVOS E QUADRO CONCEPTUAL

Identificar características dos contextos que em tempos de mudança potenciam (ou inibem) o desenvolvimento (profissional) dos professores, constituiu o objectivo inicial deste estudo sendo a investigação narrativa, com histórias de vida profissional, o meio para o alcançar.

Reconhecendo a aprendizagem ao longo da vida, privada e pública, individual e colectiva, no interesse do professor e da organização, vimos a escola em contínuo desenvolvimento, uma escola que aprende e se desenvolve (Alarcão & Tavares, 2003). A qualidade de um sistema de educação não pode exceder a qualidade dos professores e do seu trabalho (Schleicher, 2011), apelando a uma formação dos docentes que não separe a respectiva aprendizagem permanente dos contextos de trabalho e que os torna cúmplices no seu desenvolvimento ao longo da vida (Longworth, 2009; Nóvoa, 2009; Roldão, 2007). Ser professor pode ser entendido enquanto prática social, reflexiva e investigativa, através da qual o professor aprende com os outros pelo que se admite que “é necessário ter em conta a preparação e a disposição dos professores para aprender, as suas necessidades pessoais e profissionais, as suas motivações e os contextos em que trabalham” (Flores & Simão, 2009, p.147).

Pressupostos socio-construtivistas e paradigmas de complexidade, sustentaram relações entre aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores (Borko, 2004; Darling-Hammond & Richardson, 2009; Hoeskstra & Korthagen, 2011; Opfer & Pedder, 2011) e as influências socio-históricas da construção da profissão em Portugal permitiram valorizar vivências entre pares, confundir a pessoa e o profissional, atribuindo significado aos desafios na (re)construção da profissionalidade (Nóvoa, 2009). Permanentes e impostas, as alterações ao quotidiano escolar revelam complexidade e exigência na profissão reconhecendo-se o impacto das lideranças, os reptos que se lançam ao trabalho, ao desenvolvimento do professor e à melhoria das escolas (Hargreaves & Fullan, 2012; Nóvoa, 2009; Stoll & Louis, 2007).

Através do conceito de liderança partilhada e valorizou-se a aprendizagem nos contextos de trabalho e contemplaram-se responsabilidades e desafios

profissionais em prol do desenvolvimento da comunidade. Acreditando em capacidades de inovação e no potencial das interações, da partilha, da tomada de decisões, da conversa e da, olha-se para um sucesso educativo que aponta para além dos muros da escola (Day & Leithwood, 2007; Kricheski & Murillo, 2012; Talbert, 2010).

As imposições normativas, decorrentes da legislação sobre a formação contínua dos professores, não podiam ser subestimadas. Em Portugal, os professores têm-se visto confrontados com a substituição do direito à formação pela obrigação da frequência de acções de formação e as necessidades formativas parecem expostas aos constrangimentos que a obrigatoriedade contamina (Nóvoa, 2009).

Invocando que muito está por conhecer sobre a aprendizagem dos adultos, revela-se porém o gradual e progressivo discernimento do que é aprender (Hager & Halliday, 2007). Muitas investigações, pelos consensos que reúnem, deixam poucas dúvidas acerca da importância das relações interpessoais e da comunicação nos processos de aprendizagem do professor, admitindo-se que é a pessoa quem globalmente se desenvolve em situação e contexto (Day & Leithwood, 2007; Flores, 2005; Hodkinson, Biesta & James, 2008; Horn & Little, 2010). Pouco se vacilou no assumir efeitos de factores idiossincráticos e contextuais que reflectem as influências das biografias pessoais e grupais, sob influência dos contextos de trabalho.

Como refere Nóvoa (1998), não se deve fazer “tábua rasa das dimensões subjectivas e experienciais, dos espaços de reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho, dos momentos informais de troca e de cooperação” (p.169). Assim, a relação entre pares tem um papel que não pode desprezar possibilidades oferecidas pela colaboração e pelo trabalho em equipa. As aprendizagens com origem nos professores enquanto pessoas, na escola enquanto organização social ou nos processos dialógicos em que se envolvem, explicam o facto de um conceito de comunidade sobressair nas fases de interpretação e análise desta investigação, remetendo leituras de autores como por exemplo Hargreaves (2007), Hord e Sommers (2008), McLaughlin e Talbert (2006) ou Flores & Simão (2009).

Por fim, uma referência à influência de paradigmas defensores da aprendizagem como processo contínuo e caracterizado por mudanças temporais que não podem ser antecipadas, oferecidas ou impostas. Não se entendendo controlável ou previsível, pode ser uma construção transformadora (Hodkinson & Hodkinson, 2005), metáfora que julgámos adequada, face ao que os colaboradores contaram.

Incorporando contribuições de teorias pós-modernas e de paradigmas de complexidade, Hager (2011) refere que a aprendizagem é algo que nem é *imutável* nem *invariável* porque a aprendizagem pode ser entendida como um *conjunto sociocultural incorporado de práticas*. É neste sentido, que defendemos que os limites entre o lazer, o entretenimento e a aprendizagem aparentam ser cada vez mais ténues, tornando possível realizar actividades prazerosas e simultaneamente aprender. A novidade e a controvérsia de perspectivas nesta linha paradigmática focam a emergência como uma característica da aprendizagem no local de trabalho, o que as narrativas vivenciais dos professores não permitiram negligenciar (Blake, Sterling & Goodson, 2013; Rogers, 2014).

Terminando, mais do que tentar conhecer todas as variáveis que influenciam os contextos de desenvolvimento do professor, será importante manter viva a noção que não conseguiremos analisar todos os factores que nele intervêm. Com inspirações paradigmáticas na Teoria do Agir Comunicacional de Jüngen Habermas³ e procedimentos heurísticos, ousa-se pensar que deste trabalho, poderão resultar conhecimentos que acrescentem valor ao que se sabe e se faz no universo global do que é “aprender”.

³ Num brevíssimo apontamento, aludimos à importância de Habermas e da sua Teoria Comunicacional datada de 1981. Habermas analisa e faz um exercício dialéctico entre sistema e mundo de vida. Assim, defende que a linguagem exerce uma função pragmática essencial, a qual permite conferir racionalidade às dimensões subjectivas, objectivas e sociais da realidade. Através da sua teoria, pode pensar-se que a construção de um projecto educativo deverá privilegiar o diálogo, a interacção e o entendimento como formas de coordenação da acção social e pedagógica (Morrow & Torres, 1998; Libâneo, 2005).

O ESTUDO

Com o objectivo de conhecer características de contextos reais, priorizou-se a compreensão profunda das singularidades vivenciais e experienciais, influentes no desenvolvimento (profissional) de quatro professores, elegendo a investigação narrativa e paradigmas interpretativos. Deu-se especial atenção a todos os aspectos que envolveram os pontos de partida e de chegada da interpretação e compreensão, partilhando-se neste texto a permanente preocupação que produzir conhecimento não significasse apropriação de identidades, nem transformasse a realidade vivida após interpretada e quando recontada⁴ (Bolívar & Domingo, 2006; Clandinin, Push & Orr, 2007; Elbaz-Luwisch, 2005; Galvão, 2005).

Escolheram-se dez professores. Conhecidos da investigadora, nos critérios de escolha esteve presente a diversidade de vivências pessoais, experiências profissionais, disciplinares e académicas. Cada docente escreveu a sua narrativa profissional para este estudo mediante um guião aberto que foi entregue pessoalmente. Nele se deu a conhecer o objectivo de estudo, apontando o período profissional sobre o qual deveriam incidir, garantindo-se anonimato (Flick, 2005).

O tempo disponível para elaborarem a narrativa foi todo o que os professores necessitaram. Fazendo-se um acompanhamento através de diálogos informais, apenas quatro docentes concluíram a tarefa. Demorando mais de um ano demonstraram a sua complexidade, pois é a pessoa total que aparece

⁴ A combinação de métodos foi considerada necessária. Esse facto exigiu o confronto de diferentes fundamentações filosóficas e paradigmáticas. Não foi fácil sermos coerentes e esclarecedores ao mesmo tempo que manifestávamos a validade na investigação. Contudo, pensamos como Riessman (1993) que "qualquer abordagem metodológica é, por natureza, incompleta, parcial e historicamente contingente. É preciso uma diversidade de representações. A análise narrativa é uma abordagem, não é uma panaceia, aplicável numas situações e não noutras" (p. 70). Esse foi um critério essencial para validar a investigação. Como diz Galvão (2005) considerámos que existem cinco níveis de representação no processo da investigação com narrativas "dar sentido, contar, transcrever, analisar e ler. E poder-se-ia, ainda, acrescentar interpretar, uma vez que quem lê, necessariamente, dá um novo sentido ao texto, de acordo com as suas vivências e referências" (p. 332). A interpretação foi assumida e o papel sempre activo da investigadora também. Porém, alguns níveis de representação foram subtis na medida em que estiveram, sobretudo, do lado de quem as escreveu: os colaboradores. Todavia, da parte do investigador a responsabilidade na análise ficou acrescida. Fomos construindo um texto que pretendeu ter em conta momentos de transformação que fomos identificando, misturados com excertos do discurso dos professores, assim como com considerações teóricas da investigadora. Este processo também serviria as categorias de análise cruzada de todas as narrativas. Esta estratégia de análise do discurso foi a inicial. Relendo as narrativas, revelou-se frágil para uma análise que envolvia a complexa realidade da aprendizagem e desenvolvimento dos professores e a dos seus contextos de trabalho.

comprometida nas narrativas, dos desejos aos afectos (Temple, 2008). Admitiu-se que a escrita poderia revelar protecções, exuberantes descrições ou eventuais efabulações, mas, sobretudo, valorizou-se o seu contributo na estruturação do pensamento. Aceitou-se que a narratividade e a reflexão exigidas para passar das vivências à escrita, seriam manifestações do conhecimento de si e das condições do seu pôr em acção (Clandinin, Lessard & Caine, 2012; Goodson, 2003, 2013; Josso, 2006).

A fase da análise iniciou-se com a codificação das histórias. Foi realizada linha a linha e, nalguns casos, em expressões. Emergiram dimensões que muitos autores identificam no desenvolvimento profissional dos professores: pessoal, social/profissional e organizacional. Sem quadros teóricos apriorísticos, cada história leu-se e interpretou-se perseguindo um modelo de análise de conteúdo em que diferentes momentos de evolução dos acontecimentos, correspondendo a significados do discurso também diferentes, foram evidenciados e interpretados. Entre *dados* e quadros teóricos, as sucessivas categorizações construídas com base nos núcleos de significado levaram a quadros teóricos emergentes das histórias, os quais, por sua vez, fizeram retornar aos *dados*. Foi nessa fase que a necessidade de complementaridade de métodos de análise se fez sentir, o que nos levou a recorrer à Grounded Theory (Charmaz, 2006). Com inspiração na sua perspectiva construtivista, elaboraram-se e reconstruíram-se categorias que deram origem ao guião da análise⁵.

5 Após a codificação em unidades de significado, linha a linha e por expressões, elaborou-se a primeira categorização. Encetada uma análise de conteúdo, mostrando que diferentes momentos na evolução de acontecimentos correspondiam a significados do discurso também eles diferentes, sendo evidenciados e interpretados, realizou-se caso a caso. Da história de vida de Ana e desta fase da investigação narrativa, sobretudo baseada na análise de discurso de Gee (1985, citado por Galvão, 2005, p.335), resultou a comunicação oral no Congresso PEEME. Todavia, entretanto emergiram das histórias diversas questões que nos levaram a novos ou complementares quadros teóricos e deles novamente regressámos às narrativas. A necessidade de interpretações mais sustentadas fez-nos recorrer a quadros teóricos que fundamentassem as interpretações necessárias à prossecução da investigação, tendo em conta o seu inicial objectivo. O recurso à Grounded Theory (Charmaz, 2006) foi fundamental nesta fase. A categorização final resultou de um guião de análise. A interpretação que se apresenta baseia-se num dos capítulos interpretativos – o Caso de Ana, integrado no relatório da investigação. A metodologia, simultaneamente, rica, exaustiva e difícil (Galvão, 2005), exigiu em diferentes momentos a justificação e explicitação pormenorizada das razões, das opções e das estratégias adoptadas.

Nos procedimentos heurísticos re(construíram)-se interpretações, entre subjectividades emergentes das histórias, quadros teóricos e as produções reflexivas dos professores, assumindo-se o papel activo da investigadora.

DA ANÁLISE À INTERPRETAÇÃO: FORMAÇÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE ANA

Ana⁶, docente de Português e Francês com 23 anos de serviço narrou como sentiu, pensou e viveu no período de reforma curricular a que se deveria reportar, indo também bastante mais atrás. Apresentam-se aspectos relevantes do que Ana permitiu conhecer sobre os contextos onde a sua aprendizagem e desenvolvimento aconteceram.

Em 2006, ano em que se iniciou este projecto, retractar a formação contínua de professores em Portugal, era reportar uma formação escolarizada, descontextualizada, instrumental e adaptativa. As vivências contadas por Ana contribuíram para a percepção da complexidade que envolveu tais fenómenos e o passar da necessidade e vontade de se formar à imposição da formação.

Esta passagem da necessidade a obrigatoriedade (Nóvoa, 2009), no discurso de *Ana* incorpora pormenores como o local onde seria alojada:

as Acções de Formação foram multiplicadas em muitas e em locais diversos e antagónicos: 1. Em Lisboa, onde os professores foram «condignamente» alojados em pensões situadas na zona do Conde Redondo... (é verídico e foi um facto muito comentado nos jornais da época). 2. Em Fátima, depois do escândalo causado pelos motivos expostos em 1. E talvez na esperança da iluminação divina de algumas teorias humanamente impossíveis!!! A Deus tudo é possível... (...) Estou consciente do facto que só se aprende bem aquilo pelo qual nutrimos interesse, mas não podemos distanciarmo-nos da realidade e da globalidade das aprendizagens. A aprendizagem não deve ser hermética, há que potencializarmos as nossas capacidades e interesses em

⁶ Ana foi o nome fictício atribuído à colaboradora. *Ana* reporta-se à narrativa de vida profissional, escrita pela colaboradora e respectiva história contada.

várias direcções para sabermos seleccionar e aplicar os conhecimentos no contexto do nosso quotidiano, acho eu... (Ana)

Em *Ana* carece de sentido separar a pessoa da profissional. Perante dilemas e tensões, corroborando perspectivas como as de Imants (2002), refere que algumas dificuldades impelidas pela externa reestruturação das escolas podem tornar-se motivo de aprendizagem. Percebeu-se que emergiram experiências formadoras que não separaram personalidades, idiosincrasias e práticas em contextos do seu trabalho com tais características, pois ao longo da vida, quer enquanto aluna quer como docente, as marcas socio históricas da construção da profissão foram marcantes. Nesta ecologia as sinergias emergiram em Ana, afirmando que nem sempre a mudança foi realista nas propostas ficando por isso desfasada da prática o que, todavia, não significou afastar possibilidades dela aprender. Recordando 2000-2001, escreveu:

Em teoria esta reforma educativa tinha ideais muito nobres, que visavam a melhoria da qualidade de aprendizagem nas diversas disciplinas, pois o que supostamente era ensinado aos alunos, partia dos seus interesses, tornando desta forma, o ensino em algo aliciante para o seu público-alvo.

A teoria de só se aprender aquilo que nos interessa poderá, à partida, ser muito atractiva, mas...será «pedagogicamente correto»? Estou consciente do facto que só se aprende bem aquilo pelo qual nutrimos interesse, mas não podemos distanciar-nos da realidade e da globalidade das aprendizagens. A aprendizagem não deve ser hermética: há que potencializarmos as nossas capacidades e interesses em várias direcções para sabermos seleccionar e aplicar os conhecimentos no contexto do nosso quotidiano, acho eu... (Ana).⁷

Em conformidade com diferentes autores, *Ana* permitiu perceber que não é de hoje a imposição de mudanças que os professores devem implementar ou que deixam cair. Adiantou que “a mudança curricular é sempre um momento de desenvolvimento pessoal e profissional se soubermos aproveitar os seus aspectos

⁷ A forma como se escreve a citação corresponde, na íntegra, ao que e como foi escrito por Ana. As reticências são uma das suas formas de expressão, característica repetida na narrativa de vida profissional que redigiu.

positivos” (*Ana*), ainda que admitindo que “imposição não é aliada da qualidade” (*Ana*). Palavras que concordantes com City, Elmore, Fiarman, e Teitel (2010), deixam pensar na necessidade de existirem relações entre sala de aula e mudanças organizativas e culturais, para que seja possível uma potenciação mútua.

Lemos ainda que o seu percurso profissional denota um esbatimento de fronteiras entre formação inicial, formação contínua e aprendizagem:

Consegui terminar a minha profissionalização em ambas as disciplinas e de uma forma global, com uma agradável média, pelo que posso afirmar que «...as experiências vividas pelos professores, com vista à implementação de mudanças curriculares podem ser um espaço potencializador de desenvolvimento pessoal e profissional.» «Querer é poder». Acho que este ditado se ajusta perfeitamente, nesta situação (*Ana*).

Sem distinguir a pessoa e a profissional e sem afastar a aprendizagem formal da informal, *Ana* escreveu:

Muitas têm sido as Acções de Formação que frequentei ao longo da minha carreira profissional e em todas elas aprendi algo que pude aplicar no meu quotidiano. Muitos livros e revistas comprei pelo prazer de me instruir sobre este ou aquele assunto; muitas horas dediquei à pesquisa e à elaboração de material didáctico que considerei interessante a explorar na sala de aula com os meus alunos e nunca me arrependi de aprender (*Ana*).

Compreendeu-se uma aceitação da não interferência no trabalho dos pares, da constatação de negligência em práticas de partilha, do valor negociação de pontos de vista divergentes para alterar práticas instaladas e a importância dada à colaboração e à construção de saberes através da partilha. *Ana* referiu-se à escola de pertença há 16 anos que “foi uma das escolas pioneiras das mudanças curriculares e até dos TEIPs... com Projecto Educativo bem definido, de acordo com o disposto na lei, tentando fazer com que o seu corpo docente esteja em permanente colaboração e troca de saberes entre si”. Articulando as dimensões biográfica e contextual nos processos de formação em contexto de trabalho, mostrou que como profissional se formou “na acção, numa lógica de resolução de

problemas, através de uma forte interactividade com os pares e com os destinatários da acção educativa” (Canário, 2008, p. 184).

Referindo que “foram bons os momentos pedagógicos a ler ou a trabalhar mas, sobretudo, a conviver com os meus colegas numa salutar troca de experiências” (Ana), aproxima-se da ideia expressa por Smylie (1995) quando esta afirmava; “we will fail... to improve schooling for children until we acknowledge the importance of schools not only as places for teachers to work but also as places for teachers to learn” (p.92).

Ao lermos a narrativa de Ana, o abandono da ideia do professor solitário pareceu-nos inevitável. A tónica no *ensino como prática reflexiva* e nos docentes como um *colectivo profissional reflexivo* implica que seja necessário “fazer das práticas docentes lugares estratégicos de investigação” e dos professores, “agentes activos de investigação da sua própria prática” (Morgado, 2005, p.46). Assim, a reflexão poderá assumir-se como possibilidade de (re) construção permanente da profissionalidade (Stenhouse, 1987). A diversidade das vivências e de situações problemáticas do quotidiano poderão ser sentidas pelo professor, “como um desafio e despoletar a sua capacidade autocrítica e reflexiva, num desejo de se superar, encarando as situações problemáticas como oportunidades de inovação pedagógica” (Tavares e Sanches, 2013, p. 314).

Aludindo à liderança da escola, Ana identificou que “os elementos da gestão são professores trabalhadores, valorizando a experimentação de novas metodologias pedagógicas, preferindo correr riscos, analisando/solucionando os problemas daí resultantes” (Ana). Associando a ideia da experimentação de metodologias participativas à mudança de práticas e portanto, aprendizagem próxima de mudança e de desenvolvimento como defendem Sachs (2007), Shulman (2004) ou Stoll e Louis (2007) entre muitos outros, compreendemos que para Ana a liderança foi uma influência positiva. Retractou claramente que apesar de reconhecer o importante papel dos líderes, no que respeita a dinâmicas que envolvem normas há muito estabelecidas, não existem estruturas normativas que vinguem sem uma praxis efectiva que rompa com ideias e práticas instaladas, crenças e valores individuais e colectivos. Com isso significou-se que se as dinâmicas das relações e interacções não existirem, não são formativas e só o

serão se forem permanentemente aprendidas e reaprendidas pela permanente (re)construção da profissionalidade (Roldão, 2007).

Outra indescritível «nouvelle»: a escola tipo T. E.I.P. (Integração de várias escolas do 1º Ciclo e um Jardim de Infância... num «território educativo... com uma escola sede ou escola mãe) (...) Uma verdadeira bomba, esta modernice! Estilo 9 (escolas) em 1...«t'sás a ver»? Este «bijou» foi o «máximo» em desatino: discutiu-se a possibilidade das professoras do 1º ciclo poderem vir acompanhar os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem...DENTRO DAS SALAS DE AULA DOS PROFS. DO 2ºCICLO! Houve um chinfrim infernal com parte do povo escolar com um espírito tal como em 1640, mas com «os Filipinos em território nacional!»! Nunca nenhuma mudança pedagógica tinha provocado tamanha e acesa discussão! (Ana)

Pode ler-se nestas expressões que a imposição facilitou ambientes de tensão e conflitos entre pares e resistência à mudança. Estes, por si só, desvalorizam a pessoa e o profissional mas, se geridos noutra sentida, podem potenciar aprendizagens. Interpretou-se isso num encontro das palavras de Ana com Nóvoa (2009), ao falar de profissionalismo e defendendo a construção da profissão pelos professores:

Não me recordo dos objectivos desta nova reforma, mas um dos factores que contribuíram para o seu insucesso foi também o facto de não haver um manual escolar específico para cada disciplina: cada docente era responsável pela elaboração de material pedagógico de apoio, o que colocava os alunos em diferentes circunstâncias: se um professor decidisse não se empenhar na elaboração de tal material de apoio, os alunos ficariam em desvantagem em relação aos que tinham um professor dedicado e cumpridor, em duas palavras: um profissional. (Ana)

Entendemos que Ana viu no contexto de trabalho uma fonte de aprendizagem e desenvolvimento na medida em que apelou a mudança de práticas, mobilizando destrezas e conhecimentos. A metáfora para o desenvolvimento contínuo do professor que Sachs (2007) denomina por (re) imaginação, ajudou-nos

a compreender que re-imaginar é sinónimo de entender um conjunto de relações sociais, onde professores e alunos são entendidos como aprendentes. Trabalhando num esforço colectivo, onde o correr riscos seja promovido e apoiado e onde negociar mudanças e lidar com a ambiguidade seja desafiante ao invés de suscitar receios e inseguranças, não é uma visão utópica ou irrealista. Como advoga Sachs (2003), pareceu-nos que Ana aspira por uma profissão docente forte e confiante, isto é, uma *profissão docente activista*, nas palavras da autora.

Ana permitiu conhecer aspectos fundamentais a considerar na sua formação enquanto professora. Consideramos que apontou para um sistema que, para além do mais, vise “obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos” e “compromisso social e vontade de mudança” (Nóvoa, 1998, p.19). Ana ao acrescentar que: “sempre tenho tido uma postura um pouco retraída face às mudanças, talvez pelo facto de ter «sofrido na pele» os efémeros efeitos de algumas delas – como já tive ocasião de fazer referência – mas mesmo assim, tenho tentado tirar partido do lado positivo de cada uma delas e disfrutado dos mesmos” (Ana), implicou os professores na construção da profissão. Nela, as injunções do exterior só fazem sentido se lhes permitirem coloca-las em prática e reflectir sobre elas (Nóvoa, 2009).

Este disfrutar poderia levar a crer que Ana pensou a formação desvalorizando a sua dimensão colectiva, o sentido de comunidade no contexto do seu trabalho ou os ambientes informais em que podia acontecer. Defendeu-se que não, pois adiantou:

Durante todas as mudanças curriculares, pelo menos, houve uma troca de saberes, uma partilha de experiências, quer no trabalho diário, quer em actividades da comunidade educativa: festas de Natal, festas de fim de ano lectivo... Acho que foram momentos bastante enriquecedores para ambas as partes: classe docente, classe discente e comunidade educativa. Por ocasião destas festividades, foram convidados a participar vários elementos da edilidade: artesãos, músicos, artistas de várias áreas, com os quais foi bastante interessante contactar. (...) Devemos trocar impressões com os colegas, depois de aplicadas certas metodologias pedagógicas e a partir dos resultados obtidos, procedermos à sua detalhada avaliação. Este tipo de atitude deverá ser uma constante na nossa vida profissional (Ana).

Tais palavras apontam para a importância que vários autores atribuem à capacidade de resiliência, face aos complexos desafios vividos pelos professores nos contextos do seu trabalho. Como referem Gu e Day (2013), “their capacity to be resilient fluctuated as a result of the influences of the personal, relational and organizational settings in which they worked” (p.22).

As interacções entre pessoas, a abertura ao trabalho com outras instituições e os contextos informais onde a participação de diferentes actores foram realidade, são mencionados como valiosos contributos para a aprendizagem do professor. *Ana* deixou perceber que ambientes favoráveis à comunicação e à diversidade das interacções foram muito formativos. Como defendem por exemplo Hargreaves e Fullan (2012) ou Shulman (2004), uma comunidade profissional não pode subsistir isolada, precisa do apoio externo, de parcerias e de trabalho conjunto com comunidades mais alargadas. Para *Ana* os ambientes alargados ao exterior e a sua organização potenciaram a produção de conhecimento, mediante actividades onde o contacto com realidades e a forma de as conhecer aconteceu. Exemplificou-o com a formação permitida por contactos humanos e trocas de saberes com especialistas em saúde, músicos, artesãos, artistas, etc, afirmando o valor da formação que acontece em diferentes circunstâncias, incluindo o lazer. O que verbalizou consentiu percepções de que sempre aprendeu em ambientes diversos, mediante as características exibidas pelos contextos, sobretudo, dos informais.

REFLEXÕES FINAIS

Considerando as mudanças impostas presentes no percurso de vida pessoal, académica e profissional de *Ana*, considerou-se que os constrangimentos, os dilemas e tensões vivenciados, concorreram para a sua aprendizagem e desenvolvimento porque, paradoxalmente, também foram geradores de satisfação profissional. Para tal terão contribuído espaços de diálogo e colaboração com os colegas, poder de participação e a resolução de problemas.

As mesmas razões estiveram na base de boa parte das percepções que para *Ana*, formação, aprendizagem e desenvolvimento foram indissociáveis no

período de mudança que enquadra a sua história. A necessidade de reflexões sistemáticas, os encontros e conversas entre pares que de outra forma dificilmente aconteceriam, as interpretações críticas associadas a feedback com origem em interações entre diferentes sujeitos, instituições e em diferentes lugares, a obrigatoriedade de frequentar acções de formação ou a produção de materiais didácticos, são alguns dos aspectos que iluminam os contextos que Ana referiu. As suas palavras deixaram antever que formação, aprendizagem e desenvolvimento, aconteceram no seu contexto de trabalho, porque este foi desafiante, envolveu a novidade diária e várias dinâmicas relacionais quando foi necessário tomar decisões. Por isso, no que respeita a liderança, se distribuída e partilhada, concluiu-se que ela importa. Pode ser um factor influente na promoção das relações e interações, enquanto recursos positivos para as aprendizagens, porque os implica numa construção da profissionalidade no seio do grupo profissional.

Inferimos que Ana aprendeu mais facilmente, quando as interações com alguns colegas aconteceram em ambientes informais, com reflexos nas práticas. Ligando a aprendizagem informal à (re)construção da profissionalidade através da prática e, sobretudo, a reflexão fundamentada, o seu discurso mostra como a experiência foi (re)construindo a profissional. Deixando parecer que a formação inicial só por si, não será suficiente para formar profissionais de qualidade a longo prazo, Ana levou-nos à ideia que a aprendizagem do professor não deve ter apenas como objectivo o sucesso dos alunos. No seu discurso é claro o reconhecimento do apoio informal dos colegas na procura de um constante aperfeiçoamento. A avaliação detalhada das vivências constitui-se como experiência formadora, pelo que se defende poder considerar-se uma estratégia colaborativa associada a necessidades de formação permanente na vida profissional do professor.

Ana entende que a cultura da escola e as práticas docentes não mudam por decreto. Apercebendo-se que a balcanização e o individualismo estão presentes no seu contexto profissional, considera que estas não potenciam a mudança das práticas podendo até ser inibidoras de mudança. Na importância que atribui à experiência e ao conhecimento adquiridos em contexto de trabalho compreendemos o importante papel do grupo de pares e da própria nas vivências escolares, influenciando inequivocamente a aprendizagem e desenvolvimento dos seus

membros. Responsabilizando-se, confrontando ideias e conversando entre si (re)constróem saberes. A voz de Ana remete para visões da escola como comunidade aprendente onde comunicar foi fundamental para conhecer outras formas de olhar a complexa realidade e para, subjectivamente, nela intervir. Dela ressaltou a ideia que em contextos de mudança rápida e de incerteza, as pessoas precisam umas das outras.

Sem perder de vista o objectivo maior de dar voz a Ana a partir da sua história de vida, conheceu-se e compreendeu-se que formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional dificilmente serão dissociáveis e não se conseguem apenas através do desejo. A dimensão e o alcance da construção socio-histórica da profissão em Portugal em muitos aspectos contextuais que marcaram o desenvolvimento de Ana, não podem ser vistos isoladamente. Com a investigação existente na área da educação, quadros teóricos que não desligamos da observação e análise de situações educativas em que trabalhamos diariamente no âmbito da formação de professores e associamos a outros saberes, advoga-se como essencial invocar que existem características contextuais invariantes, no desenvolvimento dos professores. Identificamos como *bons* exemplos, a externalização da concepção da formação, o controle na entrada e a burocratização da profissão, a centralidade do cumprimento de programas que simultaneamente desvia atenções de possibilidades de autonomia no desenho e desenvolvimento curricular. Os enquadramentos formativos são diversos e os campos de influência vão para além das escolas e das salas de aula. A formalização intencional da formação dos professores e o trabalho em rede poderão ser possibilidades facilitadoras da sua aprendizagem e desenvolvimento. A obrigatoriedade de frequentar acções associadas a progressões na carreira, parece ficar devotada a um diminuto contributo enquanto motivação externa que impele a aprendizagem do professor.

Por fim, ousamos ressaltar que as sociedades reclamam das escolas e dos professores ambientes onde as aprendizagens informais aconteçam, o que terá implicações não só na organização e funcionamento das escolas, como também na concepção e prática da formação dos professores. Para construir, alimentar e manter o profissional que deve ser o professor, a aprendizagem, enquanto eixo

central do desenvolvimento profissional, exige mais das instituições e dos actores. O *capital profissional*, expressão utilizada por Hargreaves e Fullan (2012), ultrapassa os recursos da escola quando se trabalha com vista à transformação na educação escolar com vista à sua qualidade, o que não pode apenas significar o sucesso das aprendizagens dos alunos. Por isso, com inspiração no que dizia Bolívar⁸ na conferência proferida no congresso internacional que motivou este texto, pensa-se que numa sociedade da informação e num mundo global e globalizante, a escola já não pode sobreviver isolada.

A educação de qualidade no século XXI precisa da participação cooperante de múltiplos agentes e instâncias que actuem de forma concertada, o que se reflectirá nos contextos de aprendizagem e desenvolvimento dos professores. Neles deverão comprometer-se os próprios professores na reconstrução de uma educação conjunta de adultos, crianças e jovens cidadãos, superando a conhecida fragmentação dos espaços e tempos educativos e de factores individuais e colectivos mas onde a escola tenha valor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, Isabel & Tavares, José (2003). *Supervisão da prática pedagógica - uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2ª Edição. Coimbra, Livraria Almedina.
- Biesta, Gert (2102). Giving teaching back to education: responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6 (2), 35-49.
- Billet, Stephens (2008). Learning through work: exploring instances of relational interdependencies. *International Journal of Educational Research*, 47, 232-240.

⁸ António Bolívar, Professor da Universidade de Granada, proferiu no Congresso Internacional: Educational Policies, Effectiveness and Schools Improvement, em 22 de Novembro de 2013 em Évora, a Conferência: " A escola como comunidade de aprendizagem profissional e eficácia na sala de aula". Os slides estão acessíveis online em <http://www.peeme.uevora.pt/mat/218a>

- Bolívar, António & Domingo, Jesús (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Educational Research*, 7 (4), Artigo 12. Retirado em Julho, 25 de 2014 [<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s.htm>].
- Borko, Hilda (2004). Professional development and teacher learning. *American Educational Research Association*, 33 (8), 3-15.
- Canário, Rui (2008). Relatório Geral: Formação e Desenvolvimento Profissional dos Professores. In Lisboa: Ministério da Educação – DGRHE (Ed), *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (pp. 133-148). Lisboa, Ministério da Educação.
- Charmaz, Kathy (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analyses*. London: SAGE.
- Clandinin, Jean, Lessard, Sean & Caine, Vera (2012). Reverberations of Narrative Inquiry. How resonant echoes of an inquiry with early school leavers shaped further inquiries. *Educação, Sociedade e Culturas*, 36, 7-24.
- Clandinin, Jean, Pushor, Debbie & Orr, Anne Murray (2007). Navigating Sites for Narrative Inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58 (1), 21-35.
- Darling-Hammond, Linda & Richardson, Nikole (2009). Teacher Learning: What matters? *Educational Leadership*, 66, 46-53.
- Day, Christopher & Leithwood, Karen (2007). The continuing professional development of teachers: Issues of coherence, cohesion and effectiveness. In T. Townsend (Ed), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (468-483). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- DuFour, Richard DuFour, Rebecca & Eaker, Robert (2008). *Revisiting professional learning communities at work: New insights for improving schools*. Bloomington, IN: Solution Tree. Retirado em Julho 25 de 2014 [<http://www.solution-tree.com/revisitingprofessional-learning-communities-at-worktm.html>]

- Elbaz-Luwisch, Freema (2005). *Teachers' voices: storytelling and possibilities*. Greenwich, CT: Information Age.
- City, Elizabeth, Elmore, Richard, Fiarman, Sara Edith, & Teitel, Lee (2010). *Instructional rounds in education*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Flick, Uwe (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Flores, Maria Assunção (2005). How do teachers learn in the workplace? Findings from an Empirical Study Carried Out in Portugal. *Journal of in-service Education*, 31 (3), 533-556.
- Flores, Maria Assunção & Simão, Ana Maria (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Galvão, Cecília (2005). Narrativas em Educação. *Ciência & Educação*, 11 (2), 327-345.
- Goodson, Ivor (2003). *Professional knowledge, professional lives: Studies in education and change*. Professional Learning Series. Oxford: Oxford University Press.
- Blake, Joanna, Sterking, Stephen & Goodson, Ivor (2013). Transformative learning for a sustainable future: an exploration of pedagogies for change at an alternative college. *Sustainability*, 5(12), 5347-5372. Retirado em Julho 25 de 2014 [<http://www.mdpi.com/2071-1050/5/12/5347/htm>].
- Gu, Qing & Day, Christopher (2013). Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal*, 39 (1), 22-44.
- Hager, Paul (2011). Theories of Workplace Learning, In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B.N. O'Connor (Eds.), *The Sage handbook of workplace learning* (pp.17-31). London: Sage.
- Hager, Paul. & Halliday, John (2009). *Recovering Informal Learning: wisdom, judgement and community*. Dordrecht: Springer

- Hargreaves, Andy (2007). Sustainable professional learning communities. In L. Stoll & K. Seashore Louis [Eds.], *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (181-196). Berkshire, England: Open University Press.
- Hargreaves, Andy, & Fullan, Michael (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press
- Hodkinson, Phil, Biesta, Gert & James, David (2008). Understanding Learning Culturally: Overcoming the Dualism Between Social and Individual Views of Learning Vocations and Learning. *1* (1), 27-47. Retirado em Julho 25 de 2014 [<http://dx.doi.org/10.1007/s12186-007-9001-y>]
- Hodkinson, Heather & Hodkinson, Phil (2005). Improving schoolteachers' workplace learning. *Research Paper in Education*, *20* (2), 109-131.
- Hoekstra, Annemarieke & Korthagen, Fred (2011). Teacher Learning in a Context of Educational Change: Informal Learning Versus Systematically Supported Learning. *Journal of Teacher Education*, *62* (1), 76-92.
- Horn, Ilana Seidel & Little, Judith Warren (2010). Attending to Problems of Practice: Routines and Resources for Professional Learning in Teachers' Workplace Interactions. *American Educational Research Journal*, *47* (1), 181-217.
- Imants, Jeroen (2002). Restructuring schools as a context for teacher learning. *International Journal of Educational Research*, *37* (8), 715-732.
- Josso, Marie-Christine (2006). *Educação e Pesquisa*, *32* (2), 373-383.
- Lessard, Claude (2009). O trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 13 de Fevereiro de 2009. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 09, pp.119-128. Retirado em Julho, 25 de 2014 [<http://sisifo.fpce.ul.pt>].
- Libâneo, José Carlos (2005). As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação, In A. Santos (Orgs.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade* (19-63). Campinas: Alínea.

- Kricheski, Gabriela & Murillo, Javier (2012). El Proceso del Cambio Escolar. Una guía para impulsar y sustener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Eficácia, Calidad y Cambio en Educación*, 10 (1), 27-43. Retirado em Julho 25 de 2014 [<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art2.pdf>]
- Longworth, Norman (2009). *Lifelong learning in action. Transforming Education in the 21st Century*. London: London and Sterling, VA
- McLaughlin, Milbrey & Talbert, Joan (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teachers College Press.
- Morrow, Raymond Allen & Torres, Carlos Alberto (1998). Jünger Habermas, Paulo Freire e a Pedagogia Crítica: novas orientações para a Educação Comparada. *Educação, Sociedade e Culturas*, 10, 123-155.
- Nóvoa, António (1998). Professionnalisation des enseignants et sciences de l'éducation. *Paedagogica Historica. International journal of the history of education*, 3, 403-430.
- Nóvoa, António (2009). *Professores Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: Educa.
- Opfer, Darleen & Pedder, David (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81 (3), 376-407.
- Roldão, Maria do Céu (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento Profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 34 (12), 94-103.
- Sachs, Judith (2003). *The Activist Teaching Profession*, Buckingham: Open University Press
- Sachs, Judith (2007, Janeiro). *Learning to improve or improving learning: the dilemma of teacher continuing professional*. Keynote Address presented to the ICSEI Conference, Slovenia Retirado em Julho 25 de 2014 [<http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-6573-65-8/009-020.pdf>].

- Scheilcher, Andreas (2011). Lessons from the world on effective teaching and learning environments. *Journal of Teacher Education*, 62 (2), 202-221.
- Shulman, Lee (2004). *The wisdom of practice: essays on teaching, learning, and learning to teach*. New York: Jossey Bass.
- Smylie, Mark (1995). Teacher learning in the workplace: implications for school reform. In Thomas Guskey and Michael Huberman [Eds], *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices* (92-113). New York: Teachers College Press.
- Stenhouse, Lawrence (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stoll, Louise & Louis, Karen Seashore (Eds) (2007). *Professional learning communities: divergence, depths and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- Talbert, Joan (2010). Professional learning communities at the crossroads: how systems hinder or engender change. In Lieberman, A. (Ed.), *International handbook of educational change*. Dordrecht: Springer.
- Tavares, Claudia & Sanches, Isabel (2013). Gerir a diversidade: contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas de aula inclusivas. *Revista Portuguesa de Educação*, 26 (1), 307-347. Retirado em Julho 25 de 2014 [<http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/2994/2409>].
- Temple, Bogusia (2008). Narrative analysis of written texts: reflexivity in cross language research. *Qualitative Research*, 8 (3), 355-365.
- Rogers, Alain (2014). The classroom and the everyday: the importance of informal learning for formal learning. *Investigar em Educação*, 2 (1), 7-34.

REPENSAR LAS ESCUELAS: COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE

Rosel Bolívar Ruano¹

RESUMEN

Es difícil pensar que pueda haber buenos aprendizajes para los alumnos cuando no existe un contexto favorable de trabajo para que el propio profesorado pueda aprender hacerlo mejor, en este sentido las *Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA)* ofrecen una hipótesis de trabajo para aquellos que creen que la mejora de la escuela es misión posible.

En su primera parte se expone el marco teórico sobre como configurar la escuela como *Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA)* haciendo especial hincapié en el contexto donde surge este concepto, en la importancia de la profesionalización docente fundamentada por múltiples investigaciones llevadas a cabo a la largo de la historia y que ponen en evidencia la importancia de aprender juntos para mejorar la calidad de los estudiantes, no sin olvidar las limitaciones que esto conlleva pues la cultura de los centros dificulta la creación de CPA.

En la segunda parte, se da cuenta de los instrumentos que han sido utilizados para diagnosticar y medir el grado de cultura de aprendizaje, que vienen a recoger los atributos críticos de una CPA, por último se hace especial énfasis metodología de adaptación de cuestionarios para mantener la validez y fiabilidad del instrumento original, mostrando los pasos que se están llevando a cabo por la autora.

Palabras clave: comunidad profesional de aprendizaje, organización escolar, calidad aprendizaje, profesionalización docente y cultura escolar

¹ Universidad de Granada - rosel_br@hotmail.com

ABSTRACT

It's hard to think that there can be good learning for students when there is not a favorable context for the work teachers themselves can learn to do better in this regard the Professional Learning Communities (CPA) offer a working hypothesis for those who believe that improving the school's mission possible.

The first part of the theoretical framework on setting the school as a Professional Learning Community (CPA) with particular emphasis on the context in which the concept arises, the importance of teacher professionalization informed by multiple research carried out at the long exposed history and highlight the importance of learning together to improve the quality of students, without forgetting the limitations this entails for culture centers hinders the creation of CPA.

In the second part, we realize the instruments that have been used to diagnose and measure the degree of learning culture, who come to collect the critical attributes of a CPA, finally special methodology emphasis adaptation of questionnaires is done to maintain the validity and reliability of the original instrument, showing the steps that are being carried out by the author.

Keywords: professional learning community, school organization, quality learning teacher professional development and school culture

COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE

Contextualización

El concepto de “Comunidades Profesionales de Aprendizaje” emerge en Estados Unidos en la década de los noventa como un modo de dar respuesta a la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, a partir de las lecciones aprendidas en otros movimientos de mejora. Con diversos antecedentes, específicamente, el concepto es propuesto por Hord (1997a) en su libro sobre *Comunidades Profesionales de Aprendizaje: Comunidades de investigación y mejora continua*. En sus primeras páginas observa la importancia de profesionalizar a los profesores

desde el punto de vista de mejorar los aprendizajes de los estudiantes, por medio de compartir las experiencias prácticas docentes en el contexto de trabajo. Siguiendo la misma estela Bolívar (2012a, p.133) argumenta que

la noción de la escuela como comunidad profesional representa un cambio fundamental en la comprensión de las escuelas y de la práctica profesional, dado que está basada en una perspectiva ecológica, orgánica de las organizaciones, en lugar de un punto de vista tradicional, fragmentado y mecanicista,

las CPA son la mejor vía para promover el cambio en la escuela mediante las culturas de colaboración.

Institucionalizar las CPA en la cultura de la escuela no es tarea fácil, pues pasan de ser algo novedoso a ser algo habitual en un centro, lo que precisa de tiempo para que las nuevas filosofías maduren, se tratan como afirma Murillo y Krichesky (2012)

en cómo sostener el deseo de mejorar por parte del profesorado, cómo garantizar que las innovaciones exitosas se difundan y propaguen por el centro, de qué forma podrían implicarse a las familias en los proyectos de cambio para que éstos actúen como presión interna para la mejora, etc. Asimismo, esta es, tal vez, la etapa más complicada puesto que implica ir construyendo poco a poco en el centro una cultura escolar orientada hacia el cambio y la mejora permanentes. Como ya hemos dicho, las creencias y supuestos que poseen los miembros de la comunidad educativa influyen y mucho en las posibilidades de éxito de un proceso de cambio. (p.39)

En cualquier caso, las *Comunidades Profesionales de Aprendizaje* recogen el saber acumulado tanto de las “organizaciones que aprenden” como de las llamadas “culturas de colaboración” y de otros enfoques como las “comunidades de práctica”. La lección que trata de aplicar es que la mejora del aprendizaje de los alumnos supone, conjuntamente, un aprendizaje profesional y un aprendizaje de la escuela como organización, en una interacción interniveles apoyada por un *entorno* que aporte impulsos, en especial un liderazgo “distribuido” que estimule la mejora.

Harris y Jones (2010) las han definido:

Una CPA es un grupo de profesionales vinculados y comprometidos que son responsables de impulsar el cambio y la mejora dentro, entre y en todas las escuelas que beneficiarán directamente a los alumnos. El argumento básico es que mediante el cultivo de CPA, es posible que las escuelas mejoren el rendimiento de los estudiantes a través de la enseñanza y el cambio de prácticas en el aula (p.173),

pero como señala Escudero (2011, p.132) “la idea de crear y sostener comunidades de aprendizaje en los centros no puede corresponder a militancias excepcionales y aisladas de algunos centros o grupos aislados de profesores, considerados por la cultura dominante como los bichos raros y trasnochados que todavía quedan, probablemente en fase extinción”.

Profesionalización Docente

Las CPAs se basan en trabajos como los de McLaughlin y Talbert (1993) quienes, desde el “Center for Research on Secondary School Teaching” de la Universidad de Stanford, ponen de manifiesto los efectos positivos que tiene aprender juntos en el contexto de trabajo. En un desarrollo paralelo, desde la investigación sobre reestructuración de las escuelas, igualmente se escribe sobre la comunidad profesional (Louis & Kruse, 1995). En estos estudios se pone el foco en el modo como las relaciones entre profesores afectan al aprendizaje de los estudiantes y, en especial, cuando forman una comunidad profesional marca una diferencia significativa en los resultados de los alumnos.

La idea del aprendizaje organizativo se ha movido desde una concepción en la que una organización fomenta el aprendizaje continuo a una en la que éste se utiliza para la mejora y el cambio mismo. A su vez, se ha pasado de pensar en relaciones como un modo de compartir el conocimiento, a comprender la importancia de fomentar estas relaciones por sí mismas a lo largo de toda la organización. Desde esta perspectiva, las instituciones aprenderán verdaderamente

cuando otorguen más capacidad y mayores niveles de poder a los grupos y los individuos que los componen.

En su vertiente propiamente educativa influyeron la investigación de Rosenholtz (1989) sobre la profesión docente, donde destaca la importancia de la profesionalización de los docentes para mejorar la calidad de los estudiantes de la educación y el papel relevante que desempeña compartir las experiencias docentes y las buenas prácticas. El libro de Rosenholtz, con amplio impacto, mostraba que los profesores que se sentían apoyados en el aprendizaje y la enseñanza tenían mayores niveles de entusiasmo y capacidad de liderazgo; y el papel que desempeña en la profesionalización la cooperación entre colegas, las redes de docentes, y empoderamiento docente. Como resultado, surge un consenso general sobre la comunidad para mejorar el desempeño docente, superando el habitual trabajo aislado.

Karen Louis (2006), en un buen trabajo, defiende que, en realidad, hay un solapamiento (*overlap*) entre las comunidades profesionales (conjunto de relaciones sociales que crean una cultura de responsabilidad compartida para el aprendizaje de los estudiantes) y el aprendizaje organizacional (que enfatiza los procesos sociales para la adquisición e intercambio de conocimientos que pueden cambiar la comprensión de un grupo y en la práctica). Si el modelo de cambio basado en Organizaciones que Aprenden (OA) supone que el aprendizaje se lleva a cabo en grupos y no se puede reducir a una acumulación aleatoria de conocimiento individual, de modo similar sucede en la comunidad profesional. En ambos casos hay evidencia de que las escuelas que participan en el aprendizaje de la organización más activa también tienen mayor logro de los estudiantes. Más que establecer distinciones artificiales, ambas propuestas (OA y CPA) forman parte del esfuerzo por cambiar la cultura de la escuela que lleve a mejorar de modo continuo.

En este sentido “una comunidad profesional no pretende alcanzar mayores niveles de colaboración entre los profesores como un fin en sí mismo, es un medio para la finalidad básica de la institución escolar: el núcleo del trabajo conjunto debe ser el currículum escolar, con el objetivo prioritario de mejorar el aprendizaje de todos los alumnos” (Bolívar, 2012a, p.137), Gairín (2004) siguiendo la estela de Bolívar subraya que

el concepto de comunidad de aprendizaje incluye el sentimiento de permanencia pero también una determinada orientación: la interacción de los miembros de la comunidad ha de permitir un avance de todos y cada uno de sus componentes a la vez que el fortalecimiento de una cultura común y la posibilidad de que se haga real el aprendizaje organizacional. Se trata de una colectividad que analiza y reflexiona sobre los problemas educativos de la práctica diaria generando propuestas cuya realización propondrá nuevos elementos para la reflexión (p. 120).

A modo de resumen podemos subrayar que tanto el concepto de Organizaciones Inteligentes o Organizaciones que Aprenden y “Comunidad” han ayudado a la configuración de lo que hoy conocemos como CPA, en esta línea Bolívar (2000a, p.84) afirma que la reconstrucción educativa de las OA pasa por CPA.

Es más que evidente que se requiere rediseñar el ejercicio de la profesión docente en la estructura organizativa de los centros en modos que el trabajo conjunto en las escuelas potencie el aprendizaje de los estudiantes. Es insólito que a pesar de las reformas, planes y programas que se han puesto en marcha no han logrado transformar significativamente la realidad al no haber entrado en el núcleo de la mejora. Efectivamente no se ha incidido en la raíz del problema, nos hemos preocupado de cosas superfluas sin fomentar el entusiasmo docente por aprender, entonces ¿cómo vamos a lograr el éxito de nuestros alumnos? ¿cómo queremos que los alumnos aprendan?; de ahí el significativo título del libro de Sarason: *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Queda mucho camino por recorrer, pues de la noche a la mañana no podemos modificar la cultura, precisamos de tiempo y esfuerzo para que el cambio sea eficaz. En este sentido Bolívar (2012b, p.127) afirma que:

la innovación centrada en la escuela y la formación continua del profesorado son dos procesos educativos paralelos, no sólo por realizarse dentro de la escuela, sino porque uno y otro se complican. Si una enseñanza innovadora supone aprender nuevas ideas y formas de hacer, la formación es intrínseca al

propio proceso de desarrollo del currículum y no sólo un medio para aplicar currículos diseñados expresamente.

Limitaciones: Cultura de los centros

De entrada conviene advertir que desarrollar Comunidades Profesionales de Aprendizaje en los centros escolares supone un cambio en la cultura escolar establecida. Stoll y Louis (2007) hablan de la dificultad de desarrollar CPA, pero esto no significa que deba ser desestimada, a pesar de los obstáculos: dificultad permanente de creación de CPA por el tamaño y estructura de algunos centros que dificulta el trabajo en equipo y colaborativo. Por su parte Escudero (2009, p. 9) afirma: “tampoco se presume que la creación de Comunidades de Aprendizaje en las organizaciones educativas sea un empeño fácil ni libre de problemas, pues sus presupuestos e implicaciones están distantes de las regularidades vigentes en la mayoría de los casos”.

Aquellos que tratan de transformar sus escuelas en CPA deben reconocer que el cambio es difícil, pero no imposible. Deben estar preparados para la ansiedad, el malestar y el conflicto permanente que siempre acompañan las iniciativas de cambio, sobre todo en las primeras etapas del proceso. (DuFour & Eaker, 1998, p.55)

Las comunidades de aprendizaje, como afirma Escudero (2012, p.274), resultan un tanto “insidiosas” para el profesorado, pues vienen a cargar en éstos la responsabilidad de los aprendizajes. Son muchos los profesores que se quejan de los malos resultados del alumnado, pero nos hemos parado a pensar en que quizá nosotros “los docentes” tenemos la responsabilidad y el compromiso de que nuestro saber hacer y conocimientos lleguen a los estudiantes, ¿estamos haciendo todo lo que está a nuestro alcance para lograr el éxito académico de todo el alumnado?, es muy fácil y de cobardes escurrir el bulto y mirar hacia otro lado, cuando quizá no estamos haciendo en el aula lo que deberíamos hacer, como bien argumenta Hargreaves (2003) “los docentes son las pateras de la sociedad del conocimiento. Sin los docentes, su confianza y competencia, el futuro nacerá muerto y con

malformaciones” (p.181), siguiendo esta misma línea Cowan y Morrissey (2004, p.45) afirma que “sin la voluntad por parte de los profesores es altamente improbable que las escuelas puedan desarrollarse como CPA”.

Sostenemos la idea de que existen motivos suficientes para sostener que se trata de una hipótesis de trabajo que vale la pena y que, por tanto, merece ser explorada. En un trabajo posterior (Escudero, 2011) considera las CPA como una “*hipótesis de trabajo fundada*”, con la perspectiva de desarrollar las escuelas y centros educativos. No obstante, ahora mismo, es una buena imagen pero difícil de encontrar referenciada en las escuelas normales, tal y como funcionan y están configuradas. Sin embargo, como hipótesis, al menos contrafáctica, las CPA, como configuración práctica de las culturas de colaboración y de las organizaciones que aprenden, son uno de los mejores dispositivos para promover una mejora sostenida en el tiempo, así como para incrementar el aprendizaje de los alumnos. De este modo Escudero (2012, p.271) afirma:

la vida, las relaciones, los tiempos y las tareas que ocupan la mayor parte de los tiempos del profesorado no suelen dejar los espacios que, según las propuestas de las comunidades de aprendizaje, habrían de aplicarse a recabar evidencias sobre la práctica activando proyectos de renovación dirigidos a mejorar los procesos y los resultados escolares. En realidad, por deseables que sean los principios, las metodologías de trabajo docente en colaboración o las imágenes idealizadas de los centros como instituciones inteligentes, todo ello representa más un horizonte lejano hacia el que tender que algo ya existente en todos los centros o un empeño que sea fácil de acordar y de conseguir.

Sin lugar a dudas, las CPA no son algo que de la noche a la mañana se pueda lograr, tienen sus limitaciones y requieren un cambio de cultura que a base de decretos y a corto plazo no se puede alcanzar, como afirma González y otros:

merecen ser consideradas como una hipótesis de trabajo fundada que puede y ha de ser explotada con la idea de desarrollar centros como organizaciones inteligentes cuyos profesores tengan la oportunidad y el compromiso de participar activamente en determinadas relaciones sociales, discutir y

compartir esfuerzos intelectuales y propósitos morales de modo que lleguen a ser beneficiosos para revitalizar la educación, así como para proveer respaldo y sustento a la condición docente en una época en la que no está sobrada de ello. (2011, p.118)

DIAGNÓSTICO DEL APRENDIZAJE EN COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE.

Revisión de instrumentos

Tras haber realizado un amplio esfuerzo de búsqueda de los mejores instrumentos existentes Bolívar Ruano (2012b), hemos revisado los instrumentos creados para evaluar la madurez del personal y del centro como una comunidad de aprendizaje, a partir de las cinco dimensiones (ver Tabla 1) de Hord (1997a). Estas dimensiones se basan en una revisión de la literatura y vienen a recoger los atributos críticos de una CPA, que debidamente reconceptualizados se han mantenido en otros autores (Huffman & Hipp, 2003).

A partir de ellas se elabora, en una primera versión, el instrumento *School Professional Staff as Learning Community Questionnaire* (SPSLCQ) o *Cuestionario sobre el Personal Escolar como Comunidad de Aprendizaje*. El cuestionario estaba diseñado para evaluar el grado actual de los componentes de la implementación de una comunidad de aprendizaje profesional en la operación de una estación de la escuela. Se quería un instrumento de evaluación para determinar la madurez del personal como una comunidad de aprendizaje, según grados de desarrollo.

Tabla 1 - Definición de las dimensiones del *spslcq*

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN
Liderazgo de apoyo y compartido	La administración y dirección escolar participan democráticamente compartiendo personalmente el poder, la autoridad y la toma de decisiones. Al tiempo promueve el liderazgo entre el profesorado.

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN
Visión y valores compartidos	El profesorado y personal del centro comparte visiones para mejorar la escuela, teniendo como foco constante e ineludible el aprendizaje de los estudiantes. Los valores compartidos apoyan las normas de actuación que guían las prácticas docentes.
Aprendizaje colectivo y su aplicación	El profesorado, a todos los niveles del centro, comparte información y trabaja en colaboración para planificar, resolver problemas y mejorar las oportunidades de aprendizaje. Buscan juntos conocimientos, competencias y estrategias y aplican los nuevos aprendizajes a su trabajo.
Práctica personal compartida	Los compañeros revisan y hacen observaciones basadas en las evidencias de las prácticas docentes en el aula para apoyar los resultados de los alumnos e incrementar la capacidad individual y organizativa
Condiciones de apoyo: relaciones y estructuras	<i>Relaciones de colaboración</i> incluyen respeto, confianza, crítica y mejora, en las relaciones entre directivos, profesorado y alumnado <i>Estructuras</i> incluyen una variedad de condiciones de la escuela como tamaño, tiempos, sistemas de comunicación, tiempos y espacios para reunirse y revisar las prácticas docentes.

Fuente: Reelaboración propia

Olivier, Hipp y Huffman (2003) han desarrollado el instrumento *Evaluación como Comunidades Profesionales de Aprendizaje (Professional Learning Community Assessment - PLCA)*. Comparten que las prácticas comunes de una CPA son las que originalmente identificó Shirley Hord (1997), en su amplia revisión de la literatura y experiencias desarrolladas. Evalúa, pues, las percepciones del personal (directivos, profesorado y miembros de la comunidad) referidas a prácticas específicas observadas en relación a cinco dimensiones o atributos críticos definidos por Hord (1997). Con el paso del tiempo, este instrumento ha servido exitosamente para asistir a los educadores e investigadores para determinar el grado de desarrollo y fuerza de las prácticas dentro de cada dimensión.

Con el tiempo se han integrado ítems específicos dentro de cada dimensión de la CPA, ampliando, especificando o reelaborando las dimensiones e ítems dentro de cada una. Esta evaluación refinada o revisada (*Professional Learning Community Assessment-Revised, PLCA-R*) sirve como un diagnóstico formal efectivo para identificar las prácticas a nivel de centro escolar que incrementan intencionalmente el aprendizaje profesional (Olivier & Hipp, 2011). Esta

versión revisada es, pues, una reelaboración de la versión de 2003 (Olivier, Hipp & Huffman, 2003). El cuestionario fue creado para evaluar las prácticas cotidianas a nivel de aula y de centro relacionadas con las dimensiones de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Particularmente, proporciona percepciones del profesorado sobre las prácticas específicas observadas a nivel de escuela de acuerdo con las dimensiones estipuladas (liderazgo compartido, valores y visiones compartidas, aprendizaje colectivo, práctica personal compartida, condiciones de apoyo), en un enfoque centrado en los aprendizajes de los estudiantes como resultado último.

El instrumento ha sido empleado en numerosas escuelas durante varios años en numerosos distritos escolares en los diferentes niveles de grado en los Estados Unidos, lo que ha permitido revisar las dimensiones para su consistencia interna y otros estudios han ampliado la validación del instrumento (Coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach). El instrumento *Evaluación revisada como Comunidades Profesionales de Aprendizaje* (PLCA-R) emplea una escala tipo Likert en cuatro grados del 1= Totalmente en desacuerdo a 4=Totalmente de acuerdo. Consta de seis subescalas referidas a las dimensiones: liderazgo compartido y de apoyo (10 ítems), visión y valores compartidos (8 ítems), aprendizaje colectivo y aplicación (8 ítems), práctica personal compartida (6 ítems), condiciones de apoyo y relaciones (4 ítems) y estructuras (7 ítems), que pretendemos adaptar y validar al contexto español para ser utilizado en varios centros de Andalucía siguiendo la literatura científica.

Adaptación y Validación

Emplear cuestionarios de otros contextos lingüísticos y culturales, que han mostrado su validez y que gozan de amplia aceptación, es más eficiente que pretender crear un nuevo instrumento. Pero para ello conviene seguir la metodología de adaptación de un cuestionario a otro contexto cultural (*cross-cultural adaptation*), que posibilite mantener una validez y fiabilidad similares al instrumento original, en este sentido Beaton *et al* (2000, p.3186) se requieren, de acuerdo con la literatura científica a dos fases:

Fase I (Adaptación), centrada en el proceso de *traducción* de modo que asegure que la nueva versión es semánticamente equivalente a la original, se debe asegurar una equivalencia de contenido (semántica, conceptual y experiencial). La equivalencia semántica se refiere a que las palabras significan la misma cosa en las versiones alternativas del cuestionario. La equivalencia conceptual significa que las palabras comportan el mismo significado conceptual en ambas versiones.

Habitualmente, en la traducción, se sugieren (Beaton *et al.*, 2000) varias estrategias básicas:

- 1) *Traducción directa o hacia delante*. Es aconsejable, al menos, dos traducciones para poder hacer comparaciones y ver si existen diferencias desde la lengua original a la de destino. Se suelen emplear traductores bilingües que su lengua materna sea el idioma destino para que la traducción pueda ser lo más correcta y precisa posible, aunque siempre surgen dudas o obstáculos que se resuelven mediante la redacción de un informe donde se plasman las dificultades encontradas.
- 2) *Evaluación de la traducción hacia delante* para mayor claridad, el lenguaje común y la adecuación cultural, para asegurar que la traducción tiene las mismas propiedades de validez y fiabilidad. Cuando se trata de cuestionarios técnicos en educación o psicología, conviene que se evalúen los términos técnicos empleados personas expertas en ese campo o ámbito.
- 3) La *traducción inversa (back translation)*. Se vuelve a traducir el cuestionario ya traducido al idioma de origen, para ver que el contenido de ambos coincide o revelar problemas de traducción. Esto posibilita, en principio, “descentrar” el significado. Suelen participar personas sin conocimientos técnicos del cuestionario para comprobar si existen significados inesperados o sesgo en la información. No obstante el procedimiento supone primar las traducciones literales, que puede conducir a una redacción no natural de los ítems en el idioma de destino, prestando más atención a la semántica que a la comprensibilidad.

En muchas ocasiones hay limitaciones que impiden la equivalencia entre el cuestionario original y el de destino, además el proceso para adaptación de

cuestionarios requiere de mucho tiempo y dinero. Como señalan Vinakurov et al. (2007, p. 45)

hay dos problemas principales con el método de copia de la traducción. En primer lugar, si la versión de copia de la traducción aparece a la falta de equivalencia en el significado de la versión original, es difícil determinar si las diferencias se deben a una mala traducción o a diferencias culturales y lingüísticas propias de la investigación transcultural. En segundo lugar, cuando la versión traducida es similar a la original, aún suele dejar espacio a incertidumbres sobre la equivalencia de los matices de significado a través de culturas y lenguas.

La simple traducción no suele servir porque pueden producirse diferencias semánticas, una palabra en un sitio puede significar otra cosa en otro lugar, siendo el mismo vocablo. Para que esto no ocurra se utiliza la técnica de descentralización, en lugar de copia de la traducción; de esta forma se suplen los problemas que exponíamos anteriormente porque se tienen en cuenta los aspectos lingüísticos y culturales.

- 4) *Comisión o Comité de expertos.* Harkness (2003) y Harkness & Schoua-Glusberg (1998) recomiendan un enfoque de Comité en la traducción del instrumento. Realizada una primera traducción, la mayor parte del trabajo debe ser hecho en un grupo o comisión de trabajo. En este enfoque diferentes miembros del equipo asumen tres funciones: traductores, revisores de traducción y jueces de traducción. Harkness (2003) recomienda los siguientes cinco procedimientos básicos: traducción, revisión de la traducción que puede dar lugar a diferentes versiones del instrumento, determinar qué versión se va a utilizar, pruebas preliminares del instrumento y documentación de los problemas encontrados y las decisiones sobre soluciones a adoptar.
- 5) *Prueba de la versión prefinal,* no es más que una prueba de campo del cuestionario para cerciorarse que el significado de cada ítem y respuesta se entienden y son correctas, es donde nos encontramos actualmente.

- 6) *Presentación de informes y documentos* para desarrollar el instrumento, permite comprobar que el proceso se ha realizado correctamente.

Fase II (Validación), dirigida a la **comprobación de la validez y la fiabilidad**, con la consiguiente aplicación del cuestionario, recogida de datos y análisis estadísticos.

Existen diversas formas de medir la validez que pretende comprobar en qué grado un instrumento de medida mide aquello que realmente pretende medir o sirve para el propósito para el que ha sido construido, destacamos algunas de las validaciones que existen dependiendo del campo en el que nos movamos:

— *Validez de contenido*: la forma más usual y utilizada es la consulta a expertos en el tema, los cuales evalúan los contenidos del instrumento, no se realiza ningún cálculo sólo las validaciones cualitativas que los investigadores expertos efectúen.

— *Validez de constructo*: trata de ver en qué medida el cuestionario contiene la teoría del concepto que pretende medir o que mide, lo que nos permite asegurarnos que las respuestas obtenidas pueden ser utilizadas para la medición del concepto que queremos medir. La consistencia interna busca medir un constructo, en este sentido el alfa de Cronbach es muy práctica y útil para evaluar la magnitud en qué los ítems de un instrumento están correlacionados

— *Validez de criterio*. Relación de la puntuación de cada sujeto con un *Gold Standard* que tenga garantías de medir lo que deseamos medir.

Ahora mismo estamos inmersos en este proceso, con la idea de ver si el cuestionario PLCA-R asiste a nuestras escuelas del mismo modo que en otros países. Partiendo de lo anterior para analizar la validez del instrumento se realizará un cálculo preliminar del coeficiente alfa de Cronbach para los 52 reactivos y a partir de aquí un análisis para cada subconjunto de ítems calculando coeficientes alfa de Cronbach parcial (α_{Cp}) para cada dimensión, entre otras validaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F. & Feraz, M. B. (2000). Guidelines for process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25 (24), 3186-91.
- Bolívar, A. (2007). Los centros como comunidades profesionales de aprendizaje (Modulo 1: El centro como contexto de innovación). In *Programa de formación en asesoría pedagógica* (Curso de Formación especializada en centros educativos). Madrid: MEC, CNICE. Disponible en: <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/89/cd/m1/intro.htm>
- Bolívar, A. (2000a). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2012a). Processos para transformar as escolas em Comunidades de Aprendizagem Profissional. In A. Bolívar: *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 127-158.
- Bolívar, A. (2012b). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona: Edic. Aljibe.
- Bolívar Ruano, M. R. (2012b). Por una renovación organizativa de los centros escolares. *Revista mexicana de investigación educativa*, 52, 313-320.
- Cowan, D. & Morrissey, M. (2004) Creating and sustaining a professional learning community: actions and perceptions of principal leadership. In S. M. Hord (Ed.), *Learning Together, Leading Together*. New York: Teachers College Press, 45-57.
- Dufour, R., & Eaker, R. (1998) Professional learning communities at work: best practices for enhancing student achievement. Bloomington, IN: National Educational Service.

- Escudero, J. M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la EF y el Deporte*, 10, 7-31.
- Escudero, J. M. (2011). Los centros escolares como espacios de aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes. En M.T. González (Coord.). *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares*. Madrid: Síntesis, 117-142.
- Escudero, J. M. (2012). La colaboración docente, una manera de aprender juntos sobre el trabajo cooperativo con el alumnado. In Torrego, J. C. & Negro, A. (Coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza Ed., 269-289.
- Gairín, J. (2004). Mejorar la sociedad, mejorando las organizaciones educativas. In A. Villa (Ed.), *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la sociedad del conocimiento*. Bilbao: ICE de la U. Deusto, 77-127.
- González, M. T. (Coord.) (2011). *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares*. Madrid: Síntesis.
- Harris, A. & Jones, M. (2010) Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13 (2), 172-181.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Harkness, J. A. (2003). Questionnaire translation. In J. A. Harkness, F. J. R. van de Vijver & P. M. Mohler (Eds.), *Cross-cultural survey methods*. Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Harkness, J. A., & Schoua-Glusberg, A. S. (1998). Questionnaires in translation. *ZUMA-Nachrichten Spezial (January)*, 3, 87-127.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.

- Hord, S. M. (1997a). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. (1997a). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. (1997b). Professional Learning Communities: What Are They and Why Are They Important? *Issues about Change*, 6 (2), 2-5.
- Huffman, J. B. & Hipp, K. F. (2003). *Reculturing schools as professional learning communities*. Lanham: Scarecrow Education.
- McLaughlin M. W. & Talbert J. E. (1994). Teacher professionalism in local school contexts. *American journal of education*, 102 (2), 123-153.
- Murillo, F. J. & Krichesky, G.J (2012).El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1), 26-43.
- Olivier, D. F., Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2003). Professional learning community assessment. In J. B. Huffman & K. K. Hipp (Eds.), *Reculturing schools as professional learning communities*. Lanham, MD: Scarecrow Press.
- Olivier, D. F.; Antoine, S. y Cormier, R. et al. (2009). *Assessing schools as professional learning communities. Symposium*. Paper presented at the Annual Meeting of the Louisiana Education Research Association (Lafayette, March). Reelaborado y recogido también en Olivier, D.F. & Hipp, K. K. (2010).
- Olivier, D. F., & Hipp, K. K. (2011). Assessing and analyzing schools as professional learning communities. In K. K. Hipp & J. B. Huffman (Eds.), *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best* (pp.29-41). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education

- Louis, K. S. & Kruse, S. (Eds.). (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Louis, K. S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of school leadership*, 16 (5), 477-489.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teacher's Workplace*. Nueva York: Longman
- Stoll, L. & Louis, K. S. (2007). Professional learning communities: elaborating new approaches. En Stoll, L. y Louis, K. S. (Eds). *Professional learning communities: divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press, pp. 1-13.
- Vinokurov, A.; Geller, D. & Martin, T.L. (2007). Translation as an ecological tool for instrument development. *International journal of qualitative methods*, 6 (2), 40-58. On line: http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/6_2/vinokurov.pdf

¿CÓMO SON LAS ESCUELAS DONDE LOS NIÑOS NO APRENDEN? UN ESTUDIO DE CASOS

Reyes Hernández-Castilla¹

F. Javier Murillo²

Cynthia Martínez-Garrido³

RESUMO

Este trabalho apresenta o processo e os resultados de uma abordagem de pesquisa qualitativa, que procura entender as razões pelas quais algumas escolas fracassam com a aprendizagem dos alunos, como seria esperado pelo seu contexto. Com base no quadro teórico das Escolas Eficazes, este é um estudo realizado em oito escolas primárias de oito países da América Latina. Essas escolas foram selecionadas a partir de um estudo maior, de natureza quantitativa e em que foi medido, não apenas o desempenho em áreas como a matemática e a língua (no início e no final do curso), mas também diferentes variáveis sócio-afetivas como autoconceito ou bem-estar na escola. Os critérios de amostragem foram serem escolas que tinham contribuído menos para os alunos, no sentido de Valor Acrescentado. Os instrumentos utilizados foram os grupos focais de professores, alunos e pais, entrevistas semi-estruturadas de professores e diretores e observação de aulas para ter uma imagem holística dessas escolas. Entre os fatores identificados estão o clima negativo, a falta de comprometimento, motivação e trabalho em equipe de professores, a direção ausente ou autoritária, o reduzido envolvimento das famílias, as baixas expectativas, os processos reprodutivos de ensino e as instalações inadequadas e negligenciadas. No entanto, o mais importante é o sentimento de desânimo, a falta de compromisso e falta de cooperação de toda a comunidade escolar.

¹ Universidad Autónoma de Madrid reyes.hernandez@uam.es

² Universidad Autónoma de Madrid javier.murillo@uam.es

³ Universidad Autónoma de Madrid www.gice-uam.es

Palavras-chave: escolas eficazes, fatores de ineficácia

ABSTRACT

This paper presents the process and results of a qualitative research approach that seeks to understand the reasons why some schools fail with the student learning as it would be expected by their context. Based on a theoretical framework focused on School Effectiveness Research, this is a study about a prototypical schools approach has been performed in eight primary schools from eight other Latin American countries. These schools were selected from a larger study, quantitative and in which was measured not only in curricular performance areas such as mathematics and language (at the beginning and end of the course), but also in different socio-affective variables as self-concept or wellbeing at school. The sample criteria were that should be the school that had contributed less to the students, in the sense on *Added Value*. The instruments applied were focus groups of teachers, students and parents, semi structured interviews of teachers and principals and classroom observation in other to have a holistic picture of these schools. Among the factors founded are a negative climate, lack of commitment, motivation and teamwork of teachers, absent or authoritarian direction, little families involvement, low expectations, teaching reproductive processes and inadequate facilities and neglected. However, the most important is that feeling of discouragement of lack of commitment and lack of cooperation of the entire school community.

Keywords: effective schools, factors of ineffectiveness

INTRODUCCIÓN

La investigación sobre Eficacia Escolar, nos ha aportado una gran cantidad de información acerca de lo que funciona o no en educación. Nos ofrece algunas lecciones aprendidas que sin ellas nuestros sistemas educativos probablemente serían de peor calidad y más inequitativos (Sammons, 2007). Sin embargo, aún permanecen ciertas reticencias hacia este línea de investigación (p.e Murillo, 2005,

2006), argumentando que es una línea de investigación puramente cuantitativa con las limitaciones que eso conlleva (p.e. Riddell, Brown y Duffield, 1998; Thrupp, 1999) pero es posible afirmar que en sus cimientos también se encuentra la metodología cualitativa.

MARCO TEÓRICO

Si definimos una escuela eficaz como "aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes, más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación socio-económica y cultural de sus familias" (Murillo, 2005: 30). Desde esta perspectiva, las escuelas cuyos estudiantes tienen un desarrollo muy inferior al que sería previsible pueden ser consideradas como escuelas ineficaces.

Como se ha señalado, el origen de los estudios cualitativos en la investigación sobre eficacia escolar está en sus mismas raíces. Efectivamente, ya en 1971, el profesor y supervisor estadounidense George Weber llevó a cabo un pequeño estudio que rompiendo la tradición de estudios con grandes muestras, analizó solamente cuatro centros "diferentes por tener unos resultados académicos especialmente elevados a pesar de encontrarse en ambientes socio-económicamente desfavorecidos.

A partir del estudio de Weber y, fundamentalmente, durante la década de los 70, se realizó una gran cantidad de trabajos que compartían ese planteamiento metodológico: pocos centros pero cuyas características contextuales y rendimiento les hacían ser especiales, eran centros prototípicos o "outliers", como se denominan técnicamente en inglés (pe. Lezzote, Edmonds y Ratner, 1974, New York State Department of Education, 1974, 1976; Ellis, 1975; Brookover y Scheieider, 1975; Maden, Lawson y Sweet, 1976; Brookover y Lezotte, 1977; Spartz *et al.*, 1977; Wilder, 1977; Austin, 1978; Venezky y Winfield, 1979; Phi Delta Kappa, 1980).

Mencionemos algunos relevantes estudios que comparan escuelas especialmente eficaces e ineficaces son los desarrollados por Teddlie, Kirby y Stringfield (1989), Harver (1992), Bobbett, Ellett, Teddlie, Livier, Rugutt (2002), o Shefali (2011), e investigaciones que se han centrado en el estudio de escuelas

ineficaces: Stoll (2005) y van de Grift y Houtveen (2006, Iberoamérica de Vélez, Schiefelbein y Valenzuela (1994) de Murillo (Murillo, 2003, 2007a), nos muestran un alto grado de coherencia en los factores de eficacia identificados. Los podemos resumir en diez: a) Sentido de comunidad; b) Liderazgo educativo; c) Clima escolar y de aula; d) Altas expectativas; e) Calidad del currículo y las estrategias de enseñanza; f) Organización del aula; g) Seguimiento y evaluación; h) Desarrollo profesional de los docentes, entendido tanto como actitud hacia el aprendizaje continuo y la innovación; i) Implicación de las familias; y, j) Instalaciones y Recursos. Estos factores se completarían con otros contextuales y de entrada.

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo de este estudio es *comprender las razones que hacen que algunas escuelas no consigan que sus alumnos aprendan tanto como sería esperable teniendo en cuenta su contexto*. Describimos un estudio de 8 escuelas de Educación Primaria de 8 países de América Latina (Colombia, Chile, Cuba, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela), especialmente ineficaces. La elección está definida por el Convenio Andrés Bello institución intergubernamental financiadora del estudio.

Para el estudio se utilizaron diferentes técnicas tales como: la observación directa de las clases grupos focales a padres y estudiantes, entrevistas focalizadas a directores y docentes, así como varios cuestionarios. El planteamiento era abierto, de manera que cada equipo, en cada país, tuviera la oportunidad de fijarse en los elementos más destacados y relevantes de cada centro. Este enfoque permitió contextualizar la relevancia de lo hallado y manifestar su singularidad.

Las categorías de análisis "a priori" fueron los resultados obtenidos por la investigación latinoamericana e internacional ya comentados: a) Sentido de comunidad; b) Liderazgo educativo; c) Clima escolar y de aula; d) Altas expectativas; e) Calidad del currículo y las estrategias de enseñanza; f) Organización del aula; g) Seguimiento y evaluación; h) Desarrollo profesional de los docentes, entendido como actitud hacia el aprendizaje continuo y la innovación; i) Implicación de las familias; y, j) Instalaciones y Recursos.

La información recogida, entre la que se encontraba el informe de cada país con la descripción de la escuela ineficaz estudiada, se analizó mediante el software ATLAS.ti. Todos los materiales (transcripción de grupos focales, entrevistas, informes de investigadores...) se sistematizaron a la luz de las categorías analíticas del estudio, si bien se tuvieron en cuenta posibles categorías emergentes, según algunos de los lineamientos propuestos por la teoría fundamentada, desde la perspectiva de Anselm Strauss (Strauss y Corbin, 2007); sin embargo.

RESULTADOS

Clima de centro y de aula

La existencia de un clima "negativo" en el centro es el elemento que más inmediatamente distingue a estas escuelas que no consiguen que sus alumnos aprendan. Efectivamente, la presencia de un ambiente enrarecido, con claras tensiones entre colectivos. Los profesores consideran que los "modales" deberían ser aprendidos en casa. Por otro lado, los estudiantes concuerdan en señalar que sus profesores los tratan bien solo cuando ellos se portan correctamente, pero si no lo hacen suelen castigados físicamente. Esta situación fue corroborada por los padres de familia.

Implicación, compromiso y trabajo en equipo de los docentes

Directamente ligado a los problemas de relación entre los docentes, en las escuelas menos eficaces se detecta una escasa implicación y compromiso de muchos profesores y profesoras. Así, la fuerte desmotivación del conjunto de los docentes se observa cuando señalan que se cambiarían de escuela si pudieran ya que el clima no es bueno y no se sienten cómodos trabajando en esa escuela; también, en ocasiones esa desmotivación viene ligada a quejas por la inexistencia de un trabajo coordinado o en equipo entre los docentes. En algunas escuelas, se muestra medianamente satisfechos con sus condiciones laborales, así como con

las oportunidades de perfeccionamiento profesional. Esa tendencia es parecida aunque algo menor, en lo que se refiere a las oportunidades de promoción profesional.

Los profesores manifiestan que el sueldo que reciben no cubren sus necesidades de traslado y alimentación diaria, por lo cual se ven obligados después del horario escolar a realizar actividades adicionales que les permitan obtener ingresos extras. Eso termina repercutiendo negativamente en la preparación de sus clases. Asimismo, tampoco les ofrece la oportunidad de elegir a que capacitaciones asistir para actualizarse y poder tener herramientas pedagógicas para mejorar sus clases. Refieren que, generalmente, las capacitaciones gratuitas son de bajo nivel académico. En la misma se evidencia que no existe un trabajo coordinado ni en equipo en la escuela.

Liderazgo y gestión

Al igual que en las escuelas más eficaces, en las menos eficaces el papel de la dirección es absolutamente clave para comprender la situación del centro. En las escuelas en las que los niños aprenden menos no se encuentra un estilo de liderazgo común en las ocho experiencias. Así encontramos desde estilos de liderazgo más autoritarios a directivos ausentes, incluso en alguna de ellas la dirección puede no ser considerada como mala gestora que los niños muestran muy pocas habilidades cognitivas y sociales, son lentos, carecen de concentración, de motivación y no son perseverantes. En cuanto a las actitudes y las disposiciones algunos docentes destacan su personalidad, su actitud de colaboración, afectividad, respeto y su motivación por aprender.

En conjunto, entre los maestros al no disponer de altas expectativas en cuanto al futuro de sus alumnos y lo suelen identificar como principales responsables de los resultados académicos alcanzados y de las insuficiencias existentes. Las expectativas académicas no siempre son compartidas, por ejemplo, un director señala que “existe poco éxito por el nivel cultural de las familias”, y parece ocurrir algo similar con los docentes: apenas un escaso 13% dice estar de acuerdo con que sus alumnos sean capaces de alcanzar excelentes rendimientos,

mientras más de la mitad afirma no estar de acuerdo. Algunos profesores piensan que muchos alumnos no finalizarán sus estudios, entendidos como grupo-clase, y que no seguirán estudiando al finalizar la enseñanza obligatoria.

Sin embargo, cuando se les pregunta por cada uno de ellos de forma individual, sostienen que la mitad de los alumnos finalizará estos estudios, pero la otra mitad cursará estudios universitarios. En algún caso, la situación económica no es acuciante pero juega en contra de las expectativas de realización de estudios superiores. Se considera, por ejemplo que dado que en el pueblo donde se sitúa el centro es fácil alcanzar un buen nivel económico sin estudios, por lo que los padres no sienten como necesario que sus hijos continúen en la escuela una vez completada la enseñanza obligatoria.

Las familias comparten la idea preconcebida de que por ser parte de los segmentos más pobres de la sociedad carecen de los recursos y las prácticas educativas coherentes con las demandas y propósitos de las escuelas, situación que ellos atribuyen a la escasa escolaridad de los padres. Existe una total y consensuada falta de reconocimiento y validación del rol pedagógico y formador de los padres y familias. Los profesores expresan que es muy poco lo que se puede hacer por estos niños, porque las condiciones de las familias no son las más apropiadas y además la misma planta física de la escuela no ayuda.

Esta situación índice en que los padres y madres sean poco receptivos y participativos en el proceso educativo de sus hijos. De manera que el intercambio entre docentes y padres de los alumnos existe, pero no parece ser lo suficientemente sistemático como se desearía; así mismo que no les apoyen en su trabajo en la escuela. En cuanto a la implicación, también destaca que los padres no se preocupan por la enseñanza incluso llevan a su hijos a trabajar. Los docentes manifiestan malestar porque los padres solo asisten a la entrega de notas y nos e

En estas aulas entienden la atención a la diversidad como prácticas de discriminación y exclusión con aquellos que tienen más problemas para aprender. A estos niños se les ve trabajando aislados del resto la mayor parte de las veces y con actividades más sencillas, aburridas y aún más reproductivas de contenidos que las que se realizan sus compañeros de aula.

Cuando los alumnos comente errores o se equivocan, los docentes se limitan a señalar el error sin utilizarlo como una oportunidad e fortalecer el aprendizaje buscado. De esta manera, los alumnos no saben que se esperan de ellos y que fue lo que hicieron mal o porqué y, por tanto, como mejorarlo. Por ultimo es interesante destacar que la evaluación académica, aunque presente, no se aprovecha suficientemente para resaltar logros y corregir deficiencia en que el aprendizaje de los alumnos.

Instalaciones y recursos

Aunque es un elemento, hay alguna excepción donde la ambientación del aula está formada por dibujos y trabajos realizados por los niños. Es agradable y bonita, sin embargo no tiene elementos mnemotécnicos que sirvan a los alumnos para recordar. No existe, por ejemplo, cuadros de valor, ni tablas de operaciones, ni reglas ortográficas. No es frecuente el uso de materiales educativos en el aula y, en los casos en que sí se incorpora material didáctico, éste queda generalmente relegado a un rol de manipulación o juego, desaprovechando su potencial de apoyo para la comprensión de conceptos, procedimientos y técnicas para enfrentar situaciones diversas y estimular el desarrollo de capacidades y competencias.

CONCLUSIONES

A pesar del riesgo ya advertido de perder esa visión holística de la forma de ser y comportarse en esta investigación hemos agrupado los hallazgos en siete grandes apartados: Clima negativo, Falta de compromiso de los docentes, Liderazgo autoritario o ausente, bajas Expectativas, Estrategias didácticas reproductivas, Infraestructuras y recursos inadecuados. Serían como la otra cara de los factores de eficacia escolar, el contrapunto de los centros eficaces.

Estos resultados son coherentes con los obtenidos de la investigación sobre eficacia escolar tanto en América Latina (Murillo, 2007a) como en el resto del mundo (Sammons, 2007). Sin embargo, aporta matices especialmente relevantes para conseguir una mejor comprensión.

Algunos de los elementos que no aparecen frecuentemente en esta literatura son:

o los profesores trabajen en equipo. Es más, según lo reflejado en este estudio, en ocasiones un solo factor puede ser el desencadenante de otros y hacer ineficaz a una escuela. El conocimiento de esos factores puede sin duda ayudar a las escuelas en dificultades a centrar su esfuerzo en analizar y, en su caso, mejorar los elementos que están en la base de sus carencias. Así como aportar pautas para que los asesores, los inspectores/supervisores y la administración educativa focalicen su atención en la mejora de los aspectos que, según esta investigación, caracterizan las malas escuelas.

Este estudio tiene una serie de ventajas y limitaciones que merecen ser destacadas. Desde luego, el estudio en profundidad de escuelas que por sus características positivas o negativas, suponen casos de especial interés para el investigador, significa una atractiva alternativa metodológica a los estudios con grandes muestras. La necesidad de obtener imágenes más globales, comprensivas y contextualizadas que la limitada lista de factores obtenidos a partir de su correlación, hacen de los estudios de escuelas prototípicas una necesidad. Los estudios de escuelas prototípicas negativas, como el que hemos presentado, nos ofrece esa imagen complementaria y también necesaria.

No cabe duda de que estos trabajos tienen limitaciones en cuanto a la validez externa de sus resultados. Sin embargo, hemos de considerar el modo de selección de estas escuelas prototípicas dentro un estudio más amplio en el que se estudiaron muestras representativas de cada país. Y además, se obtuvieron indicadores objetivos de sus logros en diferentes variables, ya mencionadas, de manera que se seleccionaron en función del *Valor Añadido* por cada una de estas escuelas. Pero en ningún caso es un criterio que defina esta investigación, sino su capacidad para comprender, y por tanto, como complemento a trabajos con grandes muestras. Los factores no son tratados de manera genérica sino que este estudio cualitativo nos hace “entrar” en las aulas y en los centros como si allí mismo estuviéramos de manera que nos permite reconstruir la realidad cotidiana haciéndonos partícipes de qué sucede en estas escuelas con el rendimiento menor

de lo esperado. En todo caso, este estudio analizó ocho escuelas en otros tantos países, lo que da una imagen más global de la situación.

La existencia de escuelas que no consiguen que sus estudiantes aprendan es un primer escalafón en la existencia de desigualdades en educación, y en la sociedad. Dificilmente podremos tener sistemas educativos de calidad, sociedades justas, inclusivas y democráticas, si entre todos no dedicamos todos los esfuerzos a ayudar a que estas escuelas en situación de dificultad no consiguen salir de su situación. Conocer los factores que caracterizan a estas escuelas es un primer y necesario paso para ayudarlas a mejorar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Crokovver, W. B. & Scheneider, J. M. (1975). Academic environments and elementary school achievement. *Journal of Research and Development in Education*, 9,82-91.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., Mcpartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: US Government Printing Office.
- Cotton, K. (1995). *Effective schooling practices: A research synthesis. 1995 updated*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Ellis, A. (1975). *Success and failure: A summary of findings and recommendations for improving elementary reading in Massachussetts City Schools*. Waterton, MA: Educational Research Corporation.
- Harver, C. (1992). Effective and Ineffective Schools: An International Perspective on the Role of Research. *Educational Management Administration Leadership*, 20(3), 161-169.
- Jencks, C. S., Smith, M., Acland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. & Michelson, S. (1972). *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Madden, J. V., Lawson, D.R. & Sweet, D. (1976). *School Effectiveness Study*. Sacramento, CA: State of California Department of Education

- Murillo, F. J. (Coord.) (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en iberoamérica. revisión internacional del estado de la cuestión*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. J. (2004). La investigación sobre eficacia escolar a debate. Análisis de las críticas y aportaciones. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 111-131.
- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Torrecilla, F. J. M. (2006). *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica: 15 buenas investigaciones*. Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. J. (2007a). School effectiveness research in Latin America. En T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp.75-92). Nueva York: Springer.
- Murillo, F. J. (Coord.) (2007b). *Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. J. & Hernández-Castilla, R. (2011). Factores escolares asociados al desarrollo socio-afectivo en Iberoamérica. *RELIEVE*, 17(2).
- Murillo, F. J. & Martínez-Garrido, C. (2012). Las condiciones ambientales en las aulas de primaria en Iberoamérica y su relación con el desempeño académico. *Education policy*.
- Sammons, P. (2007). *School effectiveness and equity: Making connections*. Reading: Centre for British Teachers.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. Londres: OFSTED.
- Scheerens, J. & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Scheerens, J., Bosker, R. J. & Creemers, B. P. M. (2001). Time for self-criticism: on the viability of school effectiveness research. *School effectiveness and school improvement*, 12(1), 131-157.
- Shefali, P. R. (2011). Organisational commitment of teachers in effective and ineffective schools. *Educational quest- an international journal of education and applied social sciences*, 2(2), 261-268. .

- Spartz, J. L. *et al.* (1977). *Delaware educational accountability system case studies: Elementary school grades 1-4*. Dover: Delaware Department of Public Instruction.
- Stoll, L. (1995). The complexity and challenge of ineffective schools. Paper presented to the *European Conference on Educational Research* and the Annual Conference of the Educational Research Association, Bath.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Londres: Sage.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (2001). Countering the critics: responses to recent criticisms of school effectiveness research. *school effectiveness and school improvement*, 12(1), 41-82.
- Teddlie, C., Kirby, P.C. & Strinfield, S. (1989). Effective versus ineffective schools: Observable differences in the classroom. *American Journal of Education*, 97(3), 221-236.
- Thrupp, M. (1999). Schools making a difference: let's be realistic! School mix, school effectiveness and the social limits of reform. Philadelphia: Open University Press.
- Van de Grift, W. J. C. M. & Houtveen, A. A. M. (2006). Underperformance in primary schools. *School effectiveness and school improvement*, 17(3), 255-273.
- Van de Grift, W. J. C. M. & Houtveen, A. A. M. (2007). Weaknesses in underperforming Schools. *international perspectives in At-risk education research*, 12(4), 383-403.
- Vélez, E., Schiefelbein, E. & Valenzuela, J. (1994). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. *Revisión de la literatura de América*.

ESTUDOS DO CLIMA ESCOLAR COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS

Kátia Canguçu¹

Júlio Romero²

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo sobre clima escolar associado à eficácia da escola. Para isso, examinamos várias pesquisas que investigam o impacto do clima escolar na aprendizagem dos alunos e constatamos o caráter polissêmico desse conceito nessas pesquisas, por incluir elementos de diversas naturezas, ora relativas ao ambiente físico, ora à qualidade das relações interpessoais na escola. Mais comumente, os aspectos objetivos (condições materiais, formação de professores, infraestrutura) e subjetivos (relações interpessoais, sentimentos, percepções) estão presentes numa mesma pesquisa. Como hipótese de trabalho, consideramos que a natureza heterogênea do clima escolar não permite verificar o efeito específico dos aspectos objetivos e subjetivos envolvidos, os quais podem exercer influências diferentes sobre a aprendizagem.

Nesta pesquisa, utilizamos um conceito de clima escolar referente apenas às percepções relacionadas aos sentimentos dos alunos em relação a diversos aspectos da sua vida escolar e eficácia das escolas. A metodologia adotada foi dividida em duas etapas: (i) análise fatorial para confirmar a correlação do fator latente e (ii) construção do indicador do clima escolar por meio do cálculo dos escores fatoriais de cada aluno, o cálculo da eficácia escolar por meio do valor agregado e otimização dos resultados do indicador do Clima Escolar. Os dados são de 2011, referem-se a 109.159 alunos do 5º ano do ensino fundamental das redes estadual e municipal do estado de Minas Gerais (Brasil), que foram avaliados em Língua Portuguesa e Matemática e responderam o questionário contextual aplicado na ocasião destes testes.

¹ Universidade Federal do Estado de Minas Gerais - UFMG

² Universidade Federal do Juiz de Fora – UFJF

Os resultados preliminares desta pesquisa apontam que esse é um caminho promissor, com associação positiva entre o clima escolar e o valor agregado. As escolas com bom clima escolar refletem um nível mais elevado nas escolas eficazes.

Palavras-chave: eficácia escolar, valor agregado, clima escolar, desempenho escolar

ABSTRACT

This article presents a study on school environment associated with school effectiveness. To do this, we looked at several studies that investigate the impact of the school environment on learning. These studies showed the multifaceted character of this concept, as it includes elements of different natures which are sometimes related to the physical environment, and sometimes to the quality of interpersonal relationships in school. More often than not, the objective aspects (material conditions, teacher training, and infrastructure) and subjective aspects (interpersonal relationships, feelings, and perceptions) are present in the same study. As a working hypothesis, we considered that the heterogeneous nature of the school environment does not allow to check the specific effect of the objective and subjective aspects involved which may exert different influences on learning.

So, we used a concept of school environment referring only to the perceptions related to students' feelings regarding aspects of their school life. The methodology was divided into two steps: (i) factor analysis to confirm the correlation of the latent factor and (ii) construction of the indicator of the school environment through the calculation of the factorial scores of each student, calculation of school effectiveness through added value, and optimization of the results of the School Environment indicator. The data is from 2011 and it refers to 109,159 students of the 5th grade of elementary public schools in the State of Minas Gerais (Brazil), which were assessed in the English language and mathematics and who answered the contextual school environment questionnaire. Preliminary results of this research show that this is a promising path, with a positive association between school

environment and added value. Schools with good school environment reflect a higher level in effective schools.

Keywords: effectiveness school, added value, environment school, performance school

INTRODUÇÃO

Estamos localizando a tradição das pesquisas sobre a eficácia da escola com a polêmica gerada pela conclusão do Relatório Coleman (Coleman, 1966), cujos resultados apontavam que nos Estados Unidos os fatores de *background* familiar eram mais importantes na determinação do desempenho escolar das crianças. Esse trabalho deu base para outros que buscavam refutar estas conclusões com a alegação que na escola havia algo mais que fazia a diferença entre elas, além do *background* do aluno. Este “algo mais” passou a ser chamado de “*ethos*”, ambiente social, clima social escolar ou clima escolar e tem se destacado, como um dos fatores escolares mais importantes (Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston & Smith, 1979; Madus, Airasian & Kellaghan, 1980 e Bressoux, 2003).

Mais recentemente, uma pesquisa importante pela sua abrangência e pelos seus resultados foi patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação – UNESCO (2008), realizada em 14 países da América Latina, incluindo o Brasil, de 1995 a 2000. Foram analisadas mais de trinta variáveis chegando a conclusão que o achado mais surpreendente foi a importância de um clima favorável à aprendizagem na escola e que nas escolas com este ambiente os alunos se saem melhor. Esta conclusão entrou em posição com a pesquisa realizada por Barros (2011) que pesquisou os resultados de quase 200 dos melhores estudos científicos, nacionais e internacionais, sobre os determinantes do aprendizado e examinadas 25 características e atributos dos sistemas educacionais, dentre as quais o efeito do clima escolar sobre o aprendizado dos alunos. Segundo este autor, embora as pesquisas indiquem haver sinais de que o

clima da escola faz diferença, não há evidências do impacto desse fator no aprendizado de crianças e adolescentes.

O propósito deste trabalho é apresentar um conceito de clima escolar considerando os estudos já realizados, que permita verificar, por meio de instrumentos e métodos de pesquisa adequados, o efeito específico dos aspectos subjetivos desse fator sobre a aprendizagem escolar dos estudantes e mostrar os resultados alcançados.

PESQUISAS EM EFICÁCIA ESCOLAR

Tornou-se um fato comum a divulgação pela mídia de resultados educacionais produzidos por avaliações internacionais e nacionais. Siglas como PISA – *Program International Student Education*, SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação Escolar e outras passaram a povoar as páginas dos jornais e a literatura acadêmica e servem de base para estudos sobre a capacidade de atendimento às crianças em idade escolar e também em relação ao seu aprendizado.

Mediante essas avaliações são realizados estudos comparativos entre as características das escolas que mais se associam ao desempenho dos alunos que podem ser *extraescolares* - nível socioeconômico dos alunos, o *background* familiar, a infraestrutura e o meio no qual o aluno vive; e *intraescolares*- infraestrutura da escola, formação docente e qualidade das relações que se estabelecem dentro das escolas, entre outros. Esses fatores intraescolares ficaram conhecidos como efeito-escola, eficiência ou eficácia escolar, associados à qualidade da escola.

O interesse de investigar a influência da escola no sucesso ou fracasso dos estudantes tem motivado realização de pesquisas em vários países. Uma das mais conhecidas foi produzida por James Coleman e seus associados (1960) cujos resultados combinados com os obtidos por outros estudos, conduziram à ideia de que os fatores extraescolares eram responsáveis pelas diferenças constatadas. A conclusão foi que a escola explicava somente uma pequena parcela das diferenças e que o aproveitamento educacional era geralmente independente da educação escolar que o aluno recebia. O mérito do relatório Coleman foi abrir possibilidades

para investigar a eficácia escolar, fomentar pesquisas sobre as possíveis variáveis que podem ser associadas ao desempenho dos alunos (Jencks, 1972 e Rutter *et al.*, 1979), avançar nas técnicas de análises estatísticas (Gray, 1995 e Lee, 2000).

Os estudos de Jencks (1972) e Rutter *et al.* (1979), não só contestavam os resultados do Relatório Coleman como descobriram que havia “algo mais” nas escolas que fazia a diferença entre elas de nominado de “Ethos” ou clima social que refletiam os padrões de normas e condutas dentro das escolas e tornavam algumas escolas mais eficazes que outras.

Com base nestas pesquisas Madus *et al.* (1980) sugerem que os resultados em eficácia escolar seguem dois caminhos distintos: com relação aos elementos tradicionais - custos, infraestrutura e qualificação dos professores; cujos resultados não foram suficientes para explicar as diferenças encontradas entre as escolas. E os estudos sobre as variáveis escolares que parecem afetar o desempenho sendo capazes de captar os processos da escola e as interações de natureza sociopsicológica em conjunto com as características da subcultura dentro das escolas, que parecem ser mais capazes de discriminar as escolas com relação ao desempenho dos alunos.

Durante as últimas décadas, várias pesquisas tentaram investigar as características do processo escolar das escolas eficazes. Reynolds e Teddlies (2000) fizeram uma extensa revisão dessas pesquisas para elencar características que eram comuns a todas e sintetizaram em: processo de liderança eficaz; processos de ensino eficazes, formação de grupos e apresentação das melhores práticas; desenvolvimento e manutenção de um enfoque intenso no aprendizado com maximização do tempo de aula e enfoque no acadêmico; monitoramento do progresso em todos os níveis; capacitação de pessoal na própria escola; envolvimento dos pais de maneiras produtivas e apropriadas; criação de uma cultura escolar positiva com visão compartilhada, ambiente organizado e ênfase no reforço positivo; criação de expectativas altas e apropriadas para todos e ênfase nas responsabilidades e direitos dos estudantes. Subsumido nestas características está a noção de uma ambiência de ordem, com normas claras, de visão compartilhada, boas relações interpessoais e valorização dos alunos.

SOBRE O CLIMA ESCOLAR

Além destas pesquisas que investigavam a eficácia escolar, focadas nos fatores intraescolares e que encontraram algo mais no ambiente escolar que fazia a diferença entre as escolas, podemos citar outras mais recentes como Cornejo e Redondo (2001), Gomes (2005) e Casassus (2008). Embora cada uma delas tivesse um foco específico, todas corroboraram a ideia que este “algo mais” pode influenciar o desempenho dos alunos, que passou a ser reconhecido como “clima escolar” “ambiente escolar”, “ambiente social escolar” ou “ethos”.

Estas variadas pesquisas não só adotavam a nomenclatura de forma diferente como também o próprio conceito que em várias delas aparece associado a percepções e sensações em relação às escolas, às relações interpessoais no espaço escolar e também voltados para a prática pedagógica e de gestão.

O Conceito de Clima Escolar nas Pesquisas

Neste estudo analisamos as pesquisas realizadas tendo o clima escolar como o fator que pode fazer diferença entre as escolas e favorecer a melhoria do desempenho dos alunos e examinaremos, também, o conceito e os elementos constitutivos do clima em cada uma delas.

Estamos denominando de **natureza subjetiva**, as pesquisas que partem da percepção que os alunos têm sobre o clima da escola e de **natureza objetiva** as voltadas para prática de gestão, infraestrutura e formação de professores.

Nas de natureza subjetiva se enquadram os estudos de CAEd (2006), Cornejo e Redondo (2008) e UNESCO (2008). Cornejo e Redondo (2008) conceituaram o clima como ambiente sócio-psicológico e utilizaram uma escala para examinar quatro contextos escolares: interpessoal, regulativo, instrucional e imaginativo. As conclusões desse estudo foram que, dos quatro contextos, dois tiveram maior relevância: o interpessoal e o imaginativo. Como esses contextos são mais fortemente determinantes na percepção dos alunos, eles possuem maior peso na aprendizagem. A UNESCO (2008) realizou um estudo comparativo do desempenho dos alunos dos anos iniciais de 17 países da América Latina e Caribe, inclusive o Brasil, identificando o bom clima escolar pela presença de relações

harmoniosas e positivas no interior das escolas para criar um ambiente propício para a aprendizagem. Os resultados obtidos apontaram o clima escolar como o fator mais significativo para explicar a variação do desempenho dos alunos entre as escolas. Por fim, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd, da Universidade Federal de Juiz de Fora, realizado em 2006, com os alunos do 5º ano do ensino fundamental da rede estadual de Minas Gerais que examinou o efeito de vários fatores intraescolares como prática de gestão, práticas pedagógicas, infraestrutura, nível socioeconômico dos alunos e o clima escolar. O conceito de clima adotado considera as percepções dos alunos e professores sobre a existência de barulho e bagunça na sala de aula e sobre e sobre a falta de compromisso do aluno e do professor com a aula. Os resultados apontam para a influência significativa do clima escolar, suficiente para diferenciar escolas com alto e baixo desempenho. São conclusões deste estudo que segundo a percepção dos alunos, nas escolas onde o professor demonstra ser mais comprometido e não precisa esperar muito tempo para o início das aulas, os resultados são melhores (Caed, 2006).

Os estudos de natureza **subjetiva e objetiva** colocam no mesmo conceito os dois elementos. Nesta categoria temos a pesquisa realizada por Cunha e Costa (2009) cujo objetivo foi buscar evidências sobre fatores que contribuem para a construção de imagem positiva ou negativa em instituições escolares de alto e baixo desempenho. São conclusões dessa pesquisa que as escolas com melhor desempenho nas avaliações possuem clima escolar mais positivo, os alunos que se sentem mais satisfeitos, orgulhosos e gostam de estudar na escola. Também, o trabalho realizado por Gomes (2005), pautado na análise da literatura nacional e internacional sobre vários aspectos intraescolares, além do clima escolar, procurando destacar o conceito destes aspectos adotado pelos autores examinados teve como conclusão que apesar das variações na definição de clima escolar, a constatação geral é que há convergência para o fato de que no ambiente da escola a presença de um clima escolar positivo é mais frequente nas escolas mais bem sucedidas.

Pelo que foi exposto, podemos apontar algumas constatações: que não existe um conceito unificado de clima, variando entre as pesquisas, ora são

priorizados aspectos mais objetivos, ora mais subjetivos. Também, verifica-se que, apesar das diferenças conceituais, todas as pesquisas acabam apontando para a existência de indícios de que um bom clima escolar está relacionado à melhoria do desempenho dos alunos e pode explicar a diferença entre as escolas o que entra em contradição com os achados de Barros (2010).

A nossa hipótese de trabalho é que a natureza heterogênea do clima escolar não permite verificar o efeito específico dos aspectos objetivos e subjetivos envolvidos, os quais podem exercer influências diferentes (e até opostas) sobre a aprendizagem, dependendo das condições reais de trabalho nas escolas. Por exemplo, a percepção dos alunos pode ser boa quanto às relações internas, ao mesmo tempo em que as condições de funcionamento escolar são muito precárias. Nesse caso, o impacto sobre a aprendizagem fica indeterminado, pois não se sabe exatamente o efeito de cada um desses aspectos sobre o desempenho dos alunos.

Isso sugere a necessidade de fazer uma depuração no conceito de clima escolar, separando os elementos subjetivos dos objetivos de modo a poder examinar o efeito específico de cada um sobre a aprendizagem.

Nessa pesquisa, trabalharemos com um conceito de clima homogêneo que inclui elementos de uma mesma natureza, de modo a tornar possível uma análise da sua contribuição específica sobre a diferença que a escola pode fazer na aprendizagem do aluno.

Elaboração do Conceito de Clima Escolar Adotado na Pesquisa

Nesta pesquisa optamos por adotar um conceito de clima exclusivamente baseado nas percepções dos alunos, como o fizeram Cornejo e Redondo (2001), CAEd (2006) e UNESCO (2008). Essas percepções referem aos sentimentos dos alunos em relação a diversos aspectos da sua vivência escolar. Estão organizadas em cinco dimensões: *aprendizagem e desenvolvimento*, *conforto e segurança*, *convivência e relacionamento*, *pertença e inclusão* e *satisfação e motivação*.

A dimensão *aprendizagem e desenvolvimento* inclui as percepções dos alunos sobre a existência de oportunidades interessantes de aprendizagem e o sentimento de que vale a pena estudar na escola. *Conforto e segurança* traduz o

sentimento de segurança e conforto no ambiente escolar e a percepção de que ela é limpa e bem cuidada. A dimensão *convivência e relacionamento* refere-se à percepção de que todos se tratam com respeito e se dão bem uns com os outros e ao sentimento de satisfação por estar com os colegas. *Pertença e inclusão* inclui a percepção de que ele é bem cuidado e valorizado na escola e o sentimento de orgulho de fazer parte do time. *Satisfação e motivação* refere-se ao sentimento de gostar de estudar na escola por ser um ambiente que o deixa cheio de energia e animado.

Para constituir esse conceito de clima escolar partimos da premissa de que o processo de aprendizagem envolve um lado *emocional* e um *social*. Do ponto de vista *emocional*, porque a tradição na área de educação é considerar a racionalidade e a afetividade como duas coisas separadas. Isso pode até ser útil em certas situações e para determinados propósitos, mas não quer dizer que uma ocorra independentemente da outra nos processos de aprender e nos modos de ensinar (Maturana, 1998 e Wykrota, 2007). Se pensarmos que o ambiente escolar deve envolver adequadamente a razão e a emoção, torna-se fácil compreender o seu valor e a sua capacidade de alavancar o desenvolvimento dos alunos.

Como espaço *social*, o ambiente escolar é permeado por relações interpessoais e, nessa interação, a visão do outro é relevante, principalmente devido ao convívio diário. Portanto, um ambiente de clima hostil é a antítese do ambiente de bom clima escolar. Assim, adotamos o conceito de clima escolar focado em *sentimentos e percepção* dos alunos sobre o ambiente escolar e na *qualidade das relações* que lá se desenvolvem, traduzidos nas cinco dimensões já apresentadas.

METODOLOGIA

Nesta seção forneceremos uma breve descrição dos instrumentos de investigação, do escopo da pesquisa e dos modelos de análise estatística.

Escopo da pesquisa:

O propósito declarado deste trabalho foi apresentar um conceito de clima escolar com aspectos subjetivos e elementos de uma mesma natureza e buscava, por meio de instrumentos e métodos de pesquisa adequados, investigar a relação entre bom clima escolar e a capacidade da escola de obter resultados de desempenho superiores ao dela esperado, independentemente do índice socioeconômico dos alunos. Para isso, utilizamos as bases de dados dos questionários contextuais e dos testes de proficiência do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) pertencente ao SIMAVE. Os dados são relativos a 2011 e referem-se aos alunos do 5º ano do ensino fundamental. No total foram analisados os dados de 102.834 alunos das 1.759 escolas estaduais e 140.439 alunos das 2.332 escolas municipais.

Os Instrumentos de investigação

Foram utilizados os bancos de dados dos testes de proficiência em língua portuguesa e matemática para o cálculo do desempenho dos alunos e das escolas e do valor agregado; e o questionário contextual para o cálculo do nível socioeconômico dos alunos e do indicador do clima escolar.

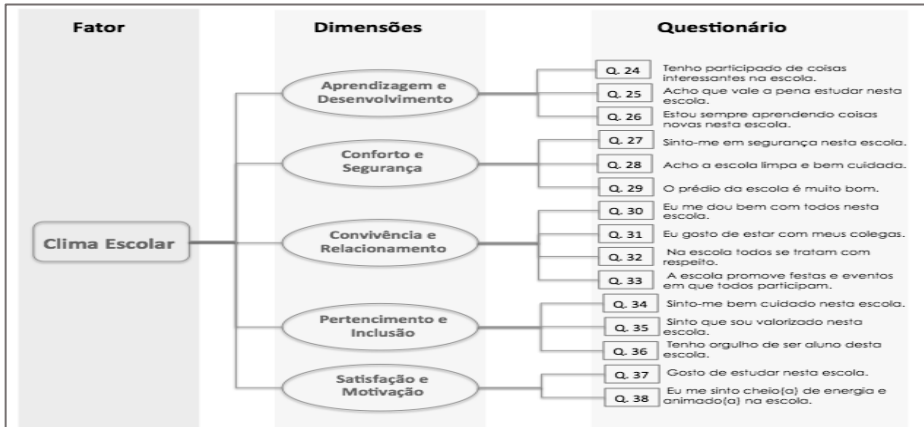
- Testes de língua portuguesa e matemática, construídos para o PROEB - são constituídos seguindo o modelo denominado Blocos Incompletos Balanceados (BIB), no qual os itens são organizados em blocos que compõem cadernos diferentes de forma a contemplar todas as habilidades avaliadas no segmento de ensino: 1º ao 5º anos. São utilizados 169 itens agrupados em 13 blocos com 13 itens cada em 26 modelos diferentes de cadernos de testes.
- Questionário contextual, construído para o PROEB - aplicado aos gestores, professores e alunos das escolas avaliadas. A primeira parte proporciona informações sociodemográficas - cor, gênero e idade. Na segunda, são abordados bens materiais de posse e bens de caráter cultural, que permite o cálculo do índice socioeconômico do aluno. E, na terceira parte, questões

que expressam as variáveis relacionadas ao desempenho dos alunos, entre elas o clima escolar.

Elaboração dos Itens do Questionário Contextual

Construído para o PROEB³: o conceito de clima escolar adotado nesta pesquisa foi decomposto nas cinco dimensões: *aprendizagem e desenvolvimento*, *conforto e segurança*, *convivência e relacionamento*, *sentimento de pertencimento e inclusão* e *satisfação e motivação*. Essas dimensões foram distribuídas em 15 questões elaboradas na forma de assertivas positivas. As questões (itens) foram formuladas como assertivas em escala de *Likert* com: concordo muito, concordo um pouco, discordo um pouco e discordo muito. Para cada uma das respostas foi computado um peso, de modo que, quanto maior a concordância, maior o peso. A Figura 1 mostra as dimensões e as perguntas.

Para calcular o valor agregado dos itens (perguntas) ao construto (clima escolar), foi utilizada a análise estatística de modelo hierárquico. Essa medida foi necessária para a elaboração do indicador por escola que será detalhado posteriormente.



Fonte - Arquivo pessoal.

Figura 1 - Modelo de clima escolar

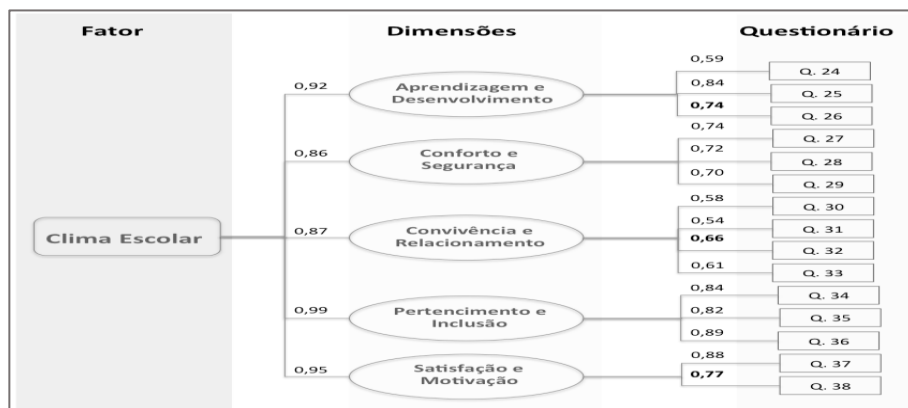
³ No caso deste questionário, os itens referentes ao clima escolar foram de autoria desta pesquisadora. Os demais itens pesquisados no questionário são de autoria da equipe do CAEd.

Descrição da metodologia de análise

Para análise da relação entre do clima escolar e eficácia da escola, foi utilizado um conjunto de técnicas e fases para obtenção de resultados intermediários. Do ponto de vista metodológico, este estudo está alinhado com os trabalhos realizados pela equipe do CAEd (Fernandes & Soares, 2010) - que apenas um único indicador e uma única etapa não são capazes de sintetizar apropriadamente os processos comportamentais da escola.

- Confirmação do modelo teórico

Esta primeira etapa visava estabelecer a confirmação do modelo teórico do clima escolar previamente elaborado por meio da Análise Fatorial Confirmatória (AF), cujo principal objetivo é tentar explicar as inter-relações das variáveis observadas. Para os fins desta pesquisa, o primeiro passo foi o cálculo de uma matriz de correlação das variáveis observáveis para examinar o grau de associação entre essas variáveis que uma vez confirmada, procuramos o modelo que melhor representa o comportamento da população pesquisada. Para confirmar o modelo proposto, utilizamos o *software* de LISREL (Linear Structural Relations), versão 8.53. A figura 2 apresenta a confirmação do modelo.



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 2 - Resultados da Confirmação do Modelo

Construção do indicador unidimensional do clima escolar

A construção do indicador unidimensional do clima escolar e consiste em alocar os escores fatoriais a cada aluno da amostra. Esses escores fatoriais representarão o valor do indicador unidimensional do clima escolar. A intenção original era obter um indicador para cada uma das dimensões, o que possibilitaria determinar o peso de cada uma delas na constituição do fator clima escolar. Essa intenção mostrou não ser segura devido ao reduzido número de assertivas relacionadas a cada uma delas, como a dimensão satisfação e motivação. Em razão disso, foi feita uma nova análise fatorial para determinar a correlação de cada variável (as assertivas) diretamente com o fator latente clima escolar, com o objetivo de construir o indicador unidimensional a ele associado. Nesse sentido, foi necessário alocar os escores fatoriais a cada aluno da amostra, a partir dos quais, foi construído o indicador unidimensional do clima escolar.

Para a construção dos escores foi considerada a escala de medição das variáveis ou assertivas sobre o clima escolar utilizadas no questionário contextual. No caso desta pesquisa, o nível de medição das respostas é ordinal, nesse caso, foi utilizado o Modelo de Respostas Graduadas da Teoria da Resposta ao Item (TRI). Segundo Andrade, Tavares e Valle (2000), esse modelo tenta obter mais informações das respostas dos indivíduos do que simplesmente saber se eles deram as respostas corretas ou incorretas. Para gerar tais escores, utilizamos o *software* PASCALE 4.1.

O modelo proposto nesta pesquisa considerava cada variável ou assertiva referente ao clima escolar no questionário contextual do aluno para gerar o escore fatorial a cada aluno. Com os escores gerados, calculamos a média e, em seguida, a agregação para cada escola. Essa agregação resultou em um valor para o clima escolar de cada uma delas. E, por fim, esses valores do clima escolar foram separados em faixas, para facilitar a interpretação. Como critério de interpretação em faixas, baseamo-nos na otimização da relação entre o indicador do clima escolar e a classificação das escolas segundo a sua eficácia. Tais procedimentos estão alinhados aos trabalhos de Fernandes e Soares. (2010) e serão detalhados mais à frente.

Elaboração do indicador de eficácia escolar

Estamos utilizando o conceito de valor agregado da escola para estimar a eficácia escolar. O cálculo do valor agregado é a diferença entre o *valor de desempenho observado*, ou seja, o valor real obtido pela escola, calculadas as médias de desempenho dos alunos e o valor de desempenho esperado ou estimado para aquela escola, controlando o *background* familiar dos alunos. Para estimar o valor agregado da escola, optamos por utilizar os Modelos Lineares Hierárquicos. Para a aplicação do modelo a estimação, é realizada para cada ano de estudo e disciplina, utilizando, no nível do aluno, a sua a variável ISE e, no nível da escola, a média do ISE dos alunos matriculado na escola. Assim, uma vez estimado o modelo de regressão multinível, é utilizado o resíduo do nível 2 como valor agregado da escola. Isto é, o resíduo do nível 2 (nível da escola), é definido como a diferença entre os valores previstos e os observados. Para a estimação desse modelo, utilizamos o *software* R v2.15.

Construção de um único valor agregado da escola

Para a estimação de um único valor agregado da escola, consideramos os resultados dos alunos do 5º ano do ensino fundamental das escolas públicas de Minas Gerais mediante os resultados dos testes de proficiência em língua portuguesa e em matemática de forma conjunta. Essa estratégia para o agrupamento visou exclusivamente facilitar a interpretação dos dados. O modelo escolhido para realizar esse agrupamento foi o Modelo de Clusters latente, que pressupõe que as escolas se dividem em determinado número de grupos latentes excludentes e exaustivos. Dentro de cada grupo latente construído, as variáveis manifestam-se estatisticamente independentes, pelo que a relação entre elas é dada exclusivamente pela pertinência da escola a um grupo latente particular. Para estimar o modelo de *clusters* latentes, utilizamos o Método de Máxima Verossimilhança. Uma vez feitas as estimações, o seguinte passo foi confirmar o ajuste do modelo que determinaria o número de *clusters* latentes proposto. Esse passo está alinhado aos trabalhos de Sepúlveda (2004).

No caso desta pesquisa, utilizamos como variáveis observáveis os resultados dos valores agregados por escola para as disciplinas de língua portuguesa e de matemática. A variável latente foram os *clusters* latentes a serem construídos. Para melhor entendimento e interpretação, optamos por trabalhar com três grupos ou *clusters* excludentes e exaustivos, alinhando-os aos trabalhos realizados por Fernandes *et al* (2010). Esses três grupos foram denominados baixo, médio e alto valor agregado da escola observada. O *software* utilizado para realizar essa análise do *cluster* latente foi o Latent Gold 3.0.

Otimização do agrupamento dos resultados do indicador do clima escolar

Já apresentamos a construção do Indicador Unidimensional do Clima Escolar. No entanto, como é um resultado inédito para esta pesquisa e pouco explorado em outras pesquisas, a escala não é interpretável de forma direta e precisa utilizar algum critério de otimização para que possa ser correlacionado com outro indicador escolar. Um dos indicadores que foi construído nesta pesquisa e que pode auxiliar na otimização do indicador é o resultado do cluster do valor agregado, que é mais conhecido, além de mensurável e interpretável de forma direta. Uma das formas de determinar relação entre os dados do clima escolar e os *clusters* do valor agregado é dada pela Técnica de Escalonamento Multidimensional. De acordo com Linares (2001) e Guerreo e Ramírezs (2002), essa técnica está composta por métodos que explicitam a estrutura dos dados de maneira espacial, facilitando sua inspeção, análise e interpretação de forma prática. Assim, o objetivo foi ajustar os dados originais em um sistema de coordenadas de menor dimensão, mantendo sempre a menor perda de informação causada pela redução da dimensionalidade.

No caso desta pesquisa, utilizamos o indicador de clima escolar para cada escola com o objeto e as dimensões que foram constituídas pelos três *clusters* do valor agregado, os quais foram medidos e interpretados (baixo, médio e alto valor agregado). O resultado mostrou uma representação do clima escolar de cada escola em um espaço menor, com uma dimensão de três valores, a qual ajudou a entender os dados. Dessa forma, a nova classificação do clima escolar passou a

ser: ruim, médio e bom clima escolar. Essas informações permitiram estabelecer a relação desse indicador com o indicador da eficácia escolar, definido como o valor agregado de cada escola. Para realizar tal análise, utilizamos o programa SPSS V13.0, que é um *software* estatístico.

RESULTADOS PRELIMINARES

Além dos resultados de confirmação do modelo de clima escolar, já apresentados na Figura 2, podem ser apresentados alguns resultados preliminares e gerais do indicador de clima nas escolas estaduais e municipais de Minas Gerais. No gráfico da Figura 3 está representada a distribuição das escolas segundo o valor agregado para as redes estadual e municipais de Minas Gerais.

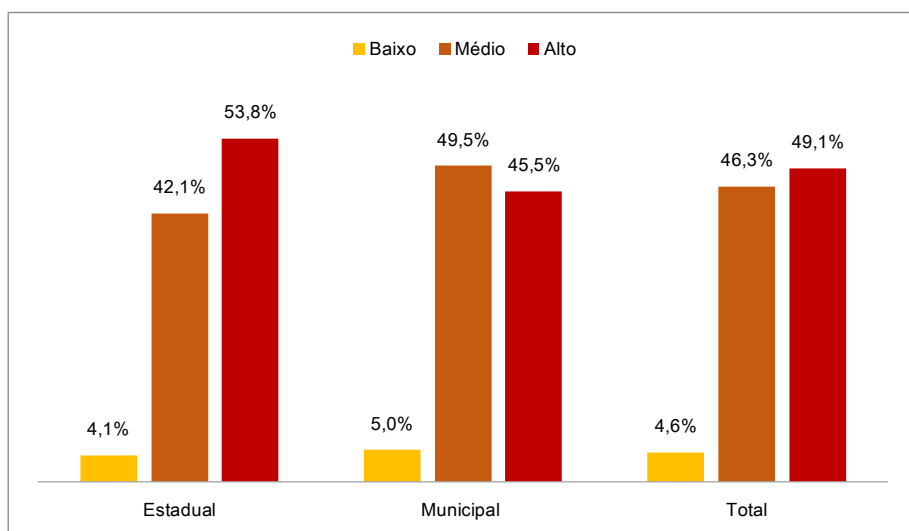


Figura 3 - Distribuição das escolas segundo o valor agregado

Verifica-se que é elevado o percentual de escolas, em ambas as redes de ensino, com alto valor agregado e que, portanto, faz em diferença no desempenho dos alunos. Na rede estadual, são 946 escolas, das 1.759 pesquisadas; nas redes municipais, são 1.061 de 2332 escolas, um pouco menor (8,3%) que na rede estadual.

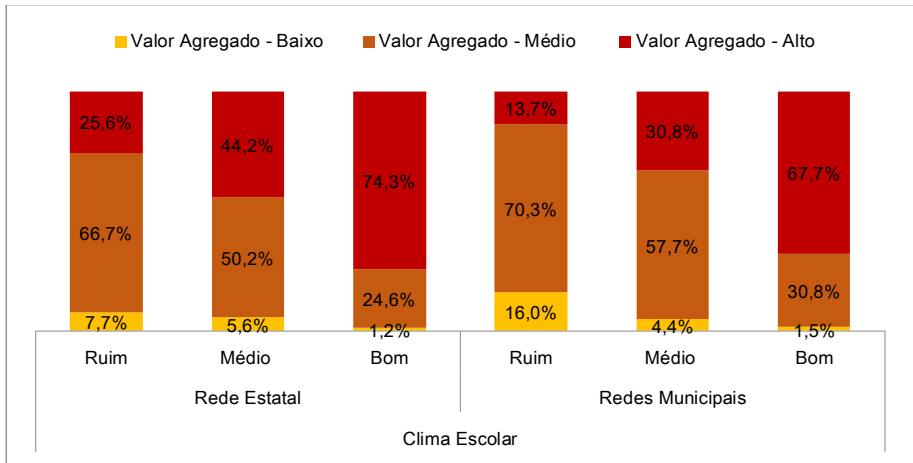


Figura 4 - Distribuição das Escolas -Valor Agregado e Clima Escolar

Os resultados apresentados na Figura 4 mostram que 74,3% das escolas estaduais com bom clima escolar possuem alto valor agregado. São 511 das 946 escolas estaduais mais eficazes. Por outro lado, dessas 946 escolas apenas 53 estão em escolas cujo clima escolar foi considerado ruim, na percepção dos alunos do 5º ano do ensino fundamental.

Nas escolas municipais a situação não é muito diferente, tendo sido constatada, aqui também, que clima escolar e eficácia da escola estão correlacionados. Verifica-se que 2/3 das escolas municipais de bom clima escolar possuem alto valor agregado. Em termos absolutos, são 585 de 1061 escolas municipais mais eficazes. Os dados sugerem que existe uma associação positiva entre o clima escolar e o valor agregado. Isto é, nas escolas com um bom clima escolar refletem um nível mais elevado nas escolas eficazes na obtenção de melhores resultados.

Os resultados preliminares obtidos sugerem que este é um caminho promissor e capaz de diferenciar as escolas de maior eficácia daquelas que possuem menor valor agregado, ao serem examinados os dados do 5º ano do ensino fundamental das escolas estaduais e municipais de Minas Gerais. E indicam novos estudos para serem realizados considerando os grupos das escolas de bom

clima e alto valor agregado e clima ruim e baixo valor agregado analisando o perfil dos alunos, a infraestrutura e outras características dessas escolas.

CONCLUSÕES

São algumas das conclusões desta pesquisa que a elaboração do conceito de clima escolar constituído somente por elemento de uma mesma natureza, neste caso subjetiva, teve a capacidade de depurar o conceito tornando mais preciso. Também que, a análise de alunos de uma mesma faixa etária e de um mesmo sistema, alunos do 5º ano do ensino fundamental de escolas públicas do estado de Minas Gerais, permitiu mais objetividade à pesquisa e consistência nos dados, pode dar uniformidade à amostra pesquisada.

Outra conclusão importante foi mediante a validação estatística do modelo de clima adotado e dos dados encontrados na correlação entre clima escolar e eficácia escolar mediante o valor agregado das escolas. Foi possível constatar que nas escolas onde prevaleciam o melhor clima escolar também eram as escolas que obtiveram maior valor agregado. Estes achados abrem novas possibilidades de estudos futuros analisando se os dados permanecem significativos com alunos em outros anos de escolaridade e examinar quais os fatores que diferenciam as escolas de alto valor agregado e bom clima escolar do grupo de escolas com baixo valor agregado e clima escolar ruim.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, D. F.; Tavares, H. R. & Valle, R. C. (2000). *Teoria da Resposta ao item: conceitos e aplicações*. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Fundação Carlos Chagas e Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE.
- Barros, Paes (2001). *Caminhos para melhorar o aprendizado*. São Paulo: Instituto Ayrton Sena.

- Bressoux, Paschal (2003, Dez). As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. Faculdade de Educação-UFMG,38.
- CAEd – Centro de Políticas e Avaliação da Educação. (2006). *Análise contextual do PROEB*. Juiz de Fora. Universidade Federal.
- Casassus, Juan. (2008). O Clima emocional é essencial para haver aprendizagem. *Revista nova escola*, 218, 28-32..
- Coleman, J. S. et al. Equality of educational opportunity (1970). In Cordasco, Francesco; Hillson, Maurie & Henry, A. (Eds). *Relatório Coleman, The school in the social order: a sociological introduction to education undertanting*, Scraton /Pennsylvania: International Textbook Company.
- Cornejo R. & Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la region metropolitana. *Revista Última Década*, 9(15), 11-52.
- Cunha, Marcela Brandão & Costa, Márcio (2009). O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio. Caxambú, Minas Gerais. In: *Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação, 32º Anais*.
- Fernandes N. da Silva; Calife, M.; Ferraz, M. S. B.; Soares, T. M. (2010). Qualidade de ensino: um problema a ser tratado de forma multidimensional. Bento Gonçalves, Brasil. In: *42º Simpósio Brasileiro de Pesquisa Operacional. Anais do 42º SBPO*.
- Jencks, Christopher (1972). Desigualdade no aproveitamento educacional. In Nigel Brooke & Francisco Soares (Orgs). *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias* (pp.55- 66). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Gray, Jonh (1995). Desenvolvendo métodos de valor agregado para avaliação da escola. In Nigel Brooke & Francisco Soares (Orgs). *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias* (pp.252-260). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Guerreo F. M. & Ramírez; J. M. (2002). *El análisis de escalamiento multidimensional: Una alternativa y un complemento a otras técnicas multivariantes*. Madrid: X Jornadas ASEPUMA (Asociación Española de Profesores Universitarios de Matemáticas para la Economía y la Empresa).

- Consultado em <http://aprendelinea.udea.edu.com/revistas/index/hph/ceo/article/view>
- Gomes C. A. (2005, julho a setembro). A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. *Revista Ensaio: Avaliação de políticas públicas educacionais*, 13 (48), pp.281-306.
- Lee, Valerie (2000). Utilização de modelos hierárquicos lineares para estudar contextos sociais. In Nigel Brooke & Francisco Soares (Orgs). *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias* (pp.273- 298). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Linares, G. (2001). *Escalamiento multidimensional: conceptos y enfoques*. Departamento de Matemática Aplicada, Facultad de Matemática y Computación. Universidad de La Habana. Consultado em <http://rev-inv-ope.univ-paris1.fr/files/22201/IO-22201-10.pdf>.
- Madus, George, Airasian, Peter & Kellaghan, Thomas (1980). Insumos Escolares, Processos e Recursos. In Nigel Brooke & Francisco Soares (Orgs). *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias* (pp.106 a 111). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Maturana, Humberto (1998). *Emoções e linguagem*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Reymond, David & Teddie, Charles (2000). Os processos da Eficácia Escolar. In Nigel Brooke & Francisco Soares (Orgs). *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias* (pp.297-328). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Outson, J. (2008) Fifteen thousand hour. In Nigel Brooke & Francisco Soares (Orgs). *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias* (pp.25-52). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Sammons, Pam (1999). As características-chaves das escolas eficazes. In Nigel Brooke & Francisco Soares (Orgs). *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias* (pp.335-392). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Sepúlveda, R. (2004). *Análisis de clases latentes*. Texto extraído da Tese de doutorado: Contribuciones al Análisis de Clases Latentes en Presencia de Dependencia Local, Departamento de Estadística. Universidad de Salamanca.

UNESCO (2008). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago.

Wykrota, Jordelina Lage Martins (2007). *Aspectos emocionais de procedimentos de ensino de professores de ciências do ensino médio*. Texto extraído da Tese de doutorado: Aspectos Emocionais de procedimentos de ensino de professores de ciências do ensino médio. Departamento de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.

DEVELOPMENT OF A TOOL FOR EXAMINING SCHOOL CLIMATE AT SECONDARY VOCATIONAL SCHOOLS AND VOCATIONAL SCHOOLS IN THE CZECH REPUBLIC

Jana Kantorová¹

RESUMO

O número de alunos nas escolas tem vindo a diminuir na República Checa nos últimos anos. Por essa razão, as escolas têm vindo a agrupar-se ou a fechar. A situação implica principalmente as escolas profissionais secundárias e as escolas profissionais. Por exemplo, em 2007/2008, havia 160 159 alunos (de todas as tipologias de estudo) nos programas das escolas profissionais secundárias checas e escolas profissionais, diminuindo para 142 980 em 2010/2011. Apesar disso, o número de cursos do ensino secundário profissional e das escolas de formação profissional manteve-se praticamente igual. No período acima mencionado, o número de cursos diminuiu apenas de 556 para 554 (apenas por dois programas) (Veřejná databáze CSU: Školská zařízení, como indicado em 31/12/2011). É por esta razão que este estudo se centrou no clima escolar das escolas profissionais secundárias e escolas profissionais, tendo em conta o ponto de vista dos alunos. Depois de analisar os recursos disponíveis, foi elaborado um questionário destinado a identificar as perceções dos alunos sobre o clima escolar em escolas profissionais secundárias e escolas profissionais, o qual está em fase de testagem.

Palavras-chave: clima escolar, escola profissional secundária, escola profissional, questionário, República Checa

¹ Institute of Education and Social Studies, Faculty of Education, Palacký University, Olomouc, Czech Republic - jana.kantorova@upol.cz

ABSTRACT

The number of pupils at schools has been decreasing in the Czech Republic in recent years. Schools therefore merge together or cease to exist. The situation concerns mostly secondary vocational schools and vocational schools. E.g., in 2007/2008, there were 160.159 pupils (of all forms of study) in the programmes of Czech secondary vocational schools and vocational schools, decreasing to 142.980 in 2010/2011. However, the number of programmes of secondary vocational schools and vocational schools has remained practically the same. In the above-mentioned years, the number of programmes decreased from 556 to 554 (only by two programmes) (Veřejná databáze ČSÚ: Školská zařízení, state as on 31/12/2011). This is why we focused on school climate of secondary vocational schools and vocational schools as perceived by pupils. After analyzing the available resources, we elaborated a questionnaire about school climate at secondary vocational schools and vocational schools as perceived by pupils and we are testing it.

Keywords: school climate, secondary vocational school, vocational school, questionnaire, Czech Republic

INTRODUCTION

The number of pupils at schools has been decreasing in the Czech Republic in recent years. Schools therefore merge together or cease to exist. The situation concerns mostly secondary vocational schools and vocational schools. E.g., in 2007/2008, there were 160.159 pupils (of all forms of study) in the programmes of Czech secondary vocational schools and vocational schools, decreasing to 142.980 in 2010/2011. However, the number of programmes of secondary vocational schools and vocational schools has remained practically the same. In the above-mentioned years, the number of programmes decreased from 556 to 554 (only by two programmes). The decreasing trend is also apparent from the number of classes. In the observed years, only 6,914 classes remained out of the original number of 7,467 classes. The number of graduates decreases

correspondingly. In 2005/2006, there were 38,910 pupils completing secondary education with a vocational certificate. In 2009/2010, there were only 27,701 graduates of the respective training programmes. It means, logically, a decrease of the number of newly admitted pupils. In 2006/2007, there were 45.886 pupils commencing the studies. In 2010/2011, only 35.611 pupils were interested in the studies of programmes with vocational certificate. (Veřejná databáze ČSÚ: Školská zařízení, state as on 31/12/2011).

THEORETICAL BACKGROUND

Since the 1950s, school environment has been one of the frequently researched topics in the social sciences. This was due to an increasing need of a qualified working force after the WWII and also a theoretical interpretation of the school significance from the positions of the structural functionalism of Talcott Parsons (1951, 1959) who considers the educational system as the carrier of the values in the society and the mechanism of its “maintenance”. According to B. Kraus (1991), school environment consists of a system of stimuli defined by material and social elements, found in the school premises and influencing pupils. Our attention will be focused on socio-psychological and pedagogical-psychological factors of the influence of this environment on pupils. Meister (1978, pp. 554–556) distinguishes intellectual, affective social, motivational and value influences.

According to Lašek (2012, pp. 36–37), the research in this field can be divided in three groups. The first group of researchers included Lewin, Lippitt, Thomas from the 1930s, Anderson, Brewer, Withall after the World War II, and, in the Czech context, we would also mention the research by Pelikán and Lukš. The authors share a presupposition that the teacher’s style of management, influencing school climate, is the decisive factor of the group behaviour in school environment. In 1970s, in the research of school climate by Mitzel and Flanders, the emphasis moved to mutual interaction of agents. The second group of researchers included Walberg (1968), Trickett and Moos et al. (1978), Rosenfeld, Fraser (1989) from the 1950s. Social environment has become a key word. It is supposed to comprise the interaction teacher – pupils and the interaction pupil – pupils. The third stream of

research is less frequent. It also examines the interactions between the teacher and the pupils and among the pupils, but it applies the methods of participant observation, ethnographic procedures and case analyses. In the Czech context, it was used by e.g. Klusák and Škaloudová (2001). This category also includes the photography as a research method (Sztompka, 2008).

The school environment thus forms a basis for the creation of school climate, defined by Schreiner (1972, p. 134) as a set of social experience of pupils and teachers in school. For the structuring of school climate, he distinguishes demographical, ecological, organisation-structural, sociometric, interaction-analytical, socio-perceptive, psychoanalytical and behavioural approaches. Aurin (1990, p. 58) describes school climate as an informal perception of the way in which the things are happening in school. Spanhel (1993, p. 225) characterises school climate as a certain sensory fact or substance that we are able to observe in school.

Pupils and teachers and relations among them thus represent main actors of school climate (Eckert, 1988, p. 135; Saldern, 1991, p. 190). Heister (1989, p. 223) found out that good school climate should arouse a sensation in the pupils that the teachers understand them as personalities and are nice and friendly with them. For teachers, good school climate should permit to perceive their pedagogical mission and responsibility for their work. The school management, the parents, the school authority, the non-teaching staff etc. are other actors of school climate. School climate is reciprocally linked with these creators; it is created by them and it is affecting them (Lašek, 2007, p. 42, cf. Mareš, 2000).

Figure 1 shows the importance of a good school organization as well as the processes taking place in school environment. The mentioned aspects influence the pupils' desired performance. Both the components can be positively developed on the basis of efficient school climate in the form of orders or instructions of the school. Within the organizational aspects of the school, the emphasis should be put on a competent class and school management, teaching staff's stability and competence, support of further education of teachers, development of cooperation with parents, maximization of learning objectives with regard to pupils' abilities, gaining and increasing support from the school administration, etc. In the procedural area of the school life, it is desirable to strive for cooperation and communication among all

participants, to support order and discipline, direct teaching and a coherent (transparent) curriculum. On the basis of the organization, created and functioning in this way, and the processes in progress, teachers determine their expectations from pupils. The declared expectations influence pupils' motivation and school performance. All of this is finally manifested in the pupils' achievements. The figure may be understood as a close system (cycle), consisting of individual processes and activities conditioning, influencing and complementing each other.

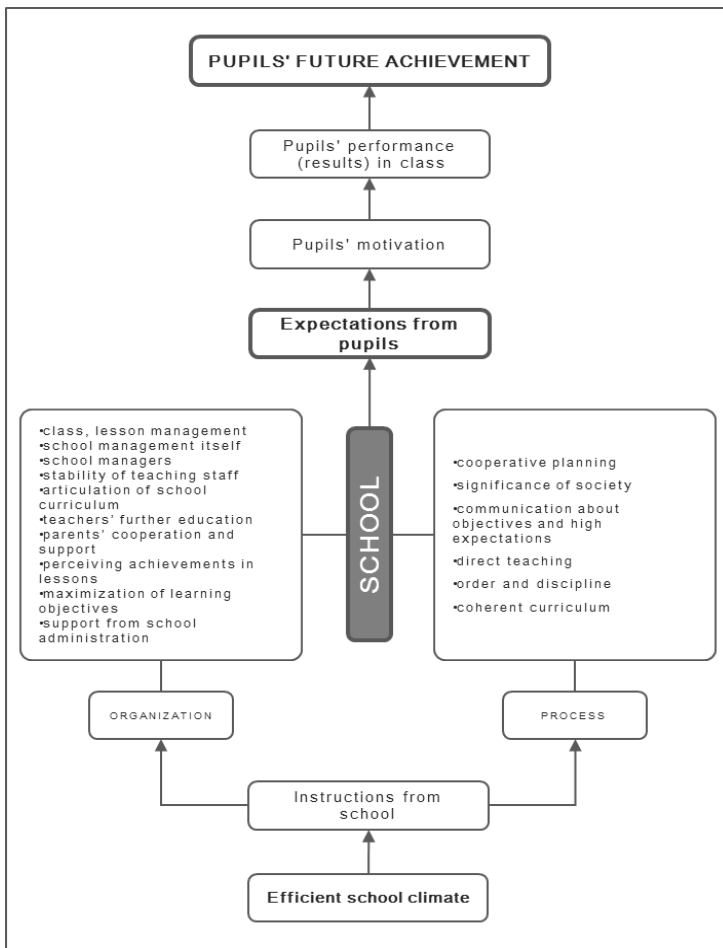


Figure 1 - Influence of efficient school climate on pupils' achievement (Austin, Holowenzak, 1990)

School climate is also influenced by teaching staff climate (Urbánek, 2003, 2008, cf. Gavora et al., 2003, Gavora, 2009). Practical examples and activities for the development of school climate are mentioned, for instance, by Reisch, Schwarz, Pietschmann et al. (2002); Christian (2003); Burkard, Eikenbusch and Ekholm (2003); Kowalczyk and Ottich (2004) and Meyer (2004).

Methods of the evaluation of the school climate:

- *School Level Environment Questionnaire (SLEQ)* contains 56 items and has two forms – actual and preferred. The questionnaires is composed from seven sub-scales, comprising pupil support, affiliation, professional interest, freedom of the staff, empowerment, innovation, resource adequacy (suitability), to which work pressure has been added as the eighth field. Each factor is saturated by 7 items. Teachers answer them using a Likert type scale (Lester, Bishop, 2000, p. 67–69).
- *Organizational Health Index-Elementary Schools (OHI-E)* for the first level of elementary schools is composed from 37 items, divided into five factors: teacher affiliation (9 items), collegial leadership (10), influence resource (7), institutional integrity (6), and academic emphasis (5).
- *Organizational Health Index-Middle Schools (OHI-M)* for the second level of elementary schools contains 45 items in six factors: teacher affiliation (8 items), collegial leadership (9), resource support (6), institutional integrity (7), academic emphasis (9), and principal influence (6).
- *Organizational Health Index-Secondary Schools (OHI-S)* for secondary schools contains 44 items divided according to seven factors: support resource (5 items), institutional integrity (7), academic emphasis (8), principal influence (5), morale (9), consideration (5), and initiating structure (5). A four-grade scale is used for the items: “rarely occurs”, “sometimes occurs”, “often occurs”, “very frequently occurs”. They evaluate the “harmony” or the “healthiness” of the school climate

(Lester, Bishop, 2000, pp. 70–76, cf. Mareš, 2003, 2004, 2005), being able to distinguish a healthy and an unhealthy climate.

- *Youth Risk Behavior Surveillance Survey (YRBS)* for pupils contains 20 items divided into three fields: bullying and teasing, aggressive approaches and pupil's willingness to seek assistance (Klein, Cornell & Konold, 2012).
- *School Satisfaction Subscale (SSS)* (Li li, Wang, Gilman, 2010).
- *Delaware School Climate Survey-Pupil (DSCS-S)* (Bear, Gaskins, Blank, Chen, 2011).
- *Goals, Attitudes and Values in School (GAVIS)* (Allodi, 2007).
- *Questionnaires of School Climate for Pupils, Teachers and Parents* (Kašpárková, 2007)

Foreign researchers have been recently focusing on the examination of school climate in the context of teaching activities, motivation, perception, etc. F.-Y. Yu and Ch.-P. Wu (2011, cf. Chromý, 2011) speak about the influence of various forms of pupils' identity (real name, anonymous, nickname) in online environment on school climate and pupils' learning. The study by Peter and Dalbert (2010) deals with the question whether teachers treat pupils justly and with the influence of justice on the climate level. Wang and Dishion (2012) or a group of specialists led by Rowe (2010) try to design a tool for the individual perception of school climate by pupils. They use the exploratory and confirmatory factor analysis. Mahezi (2011) designs a questionnaire on a similar subject. The perception of school climate by teachers is dealt with by Mitchell, Bradshaw and Leaf (2010). A. Gillen, A. Wright and Spink (2011) explore the perception of the positive climate for learning and Ratzburg (2010), in a quasi-experimental study, observes interventions in class and their influence on the perception of school climate by pupils. The method of semistructured interview was applied by Ferguson, Hanreddy and Draxton (2011).

Questionnaire development

When conceiving the preliminary survey, preparing pilot testing and preliminary research, we wanted to find out how pupils of secondary vocational schools and vocational schools perceive, evaluate and assess:

- teachers quality and competences and school management,
- order, organization and clarity of rules,
- satisfaction with the selected study programme,
- class cohesion,
- material aspects and school offer (and its public presentation).

The construction of the research method was based on a published questionnaire of school climate for pupils by Kašpárková (2007). The original version of the questionnaire was in German (Freitag, 1998). We obtained the author's written approval for the work with the method. When converting it to Czech version, we made all the efforts to respect the sense of the method, even in details. The questionnaire was piloted and, in 2003–2012, it was tested during the research of school climate at secondary schools.

We decided to carry out further research of school climate, as perceived by pupils, at secondary vocational schools and vocational schools, which have been little investigated in the Czech Republic.

- In 2012, we interviewed selected directors and teachers at secondary vocational schools and vocational school in Olomouc region in the Czech Republic. There were in total eight interviews held at six schools. The informants included six directors and two deputy directors for practical training. We were interested in practical training, specific for this type of schools.

We used an unstructured interview, without prearranged categories and options, providing sufficient space for respondents' answers. According to Chráska (2007, p. 183), this method enables an easier contact between the interviewer and the respondent, which may bring more spontaneous and sincere responses. In addition, it is possible to

review unclear and interesting points in the respondent's answers. The disadvantage is that we collected a material which may not be directly quantitatively processed.

- On the basis of the interviews, we first conceived the field of practical training at secondary vocational schools and vocational schools. The field proposal contained 38 items with answers from 1 ("completely disagree") to 5 ("completely agree"). The medium value was 3 ("cannot judge"; "neither disagree nor agree"). Two other items with open answers concerned reasons of selection of the given study programme and persons who had recommended to the pupil to select the given study programme. Demographical items concerned sex and age. The last item left a space for other information related with practical training at secondary vocational schools and vocational schools. In total, the field contained 42 items. This field was tested within the preliminary research at three schools for 309 pupils.
- With the use of two-way analysis of variance, we identified two factors for the field of practical training at secondary vocational schools and vocational schools. The correlation of factors is 0.271161, when the critical value is 0.15 with the significance level of 1 %. The measurement reliability was determined using Cronbach's coefficient alpha. The calculated Cronbach's coefficient alpha for all the items of the questionnaire = 0.719, satisfying the recommended value. Out of 42 items, there were 16 left.

The factor that we named "School Offer" comprised 8 items. These are items no. 64.1, 65.1, 68.1, 69.1, 71.1, 73.1, 74.1, and 90.1.

The factor that we named "Subjective Satisfaction with the Selected Study Programme" comprised 8 items. These are items no. 55.1, 56.1, 77.1, 80.1, 81.1, 82.1, 91.1, and 92.1.

- In course of the realisation of preliminary research, we obtained recommendations from pupils and teachers that helped us with further modifications of the questionnaire. For a better orientation, we

converted the scale, with answer 1 meaning “completely agree” and answer 5 meaning “completely disagree” (the medium value 3 remained). In certain items, we referred to a reverse scoring, using letter R (items no. 4, 12, 20, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 34, 48, 49, and 65). As variables in the research, we proposed sex, age, school type, study programme, midterm grade in Czech language, mother’s age and highest education and father’s age and highest education. In addition, we made formal adaptations of the questionnaire and complemented it with accompanying notes.

- We extended the questionnaire of school climate for pupils (Kašpárková, 2007), containing five fields, by two identified fields of practical training at secondary vocational schools and vocational schools. Ten more items observe the respective variables. The questionnaire comprised 76 items in total, divided into seven fields.
 1. Overall relationship and motivation towards school (items no. 1–9)
 2. Teachers quality and competence (items no. 10–21)
 3. School rules and class discipline (items no. 22–29)
 4. Cohesion of the class as a social group (items no. 30–37)
 5. Architectural, aesthetic and hygienic aspects of the school (items no. 38–50)
 6. School offer (items no. 51–58)
 7. Subjective satisfaction with the selected study programme (items no. 59–66)
- With the help of the factor analysis, we further generated five factors (fields of school climate), using the Varimax orthogonal system. Eight items dropped off the questionnaire (items no. 1, 12, 23, 24, 26, 31, 46, and 55). The questionnaire comprised 58 items and 10 items observing the variables. The measurement reliability was determined using Cronbach’s coefficient alpha. The calculated Cronbach’s coefficient alpha for all the items of the questionnaire = 0.894307, satisfying the recommended value. The correlation coefficient was determined at significance levels $p < 0.05$, p

< 0.01 (Table 1). It was found out that the factors are closely correlating, increasing F1 means decreasing F2 (F1: F2). A real image of the school is created in this way and the method may be used also for other schools of the same level and type.

Table 1 - Correlation of factors

Factors	F1	F2	F3	F4	F5
F1	xxx	0.16**	0.31**	0.29**	0.71**
F2		xxx	0.8**	---	0.09**
F3			xxx	0.23**	0.38**
F4				xxx	0.29**

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

- Within the individual factors, the items are arranged according to their force, from the strongest to the weakest item.

Generated factors (critical value 0.30) with working titles of the fields of school climate:

Factor 1 – Teachers quality and competences and school management

18 items, items no. 1–18

Factor 2 – Order, organization and clarity of rules

9 items, items no. 19–27

Factor 3 – Satisfaction with the selected study programme

9 items, items no. 28–36

Factor 4 – Class cohesion

5 items, items no. 37–41

Factor 5 – Material aspects and school offer (and their public presentation)

17 items, items no. 42–58

The questionnaire is composed from five fields (scale 1-5, answer 1 meaning “completely agree”, answer 5 meaning “completely disagree”), arranged according to the tool structure. The following table shows the questionnaire structure (Table 2).

Table 2 - *Description of the fields of school climate at secondary vocational schools and vocational schools as perceived by pupils*

Questionnaire fields	Commentary on the items contents	Number of items	Example of item
Teachers quality and competences and school management	Reflecting: teachers' interest in pupils, teachers' and school management's efforts to create positive climate, pupils' pride in the school, ideas about the school future, etc.	18	Teachers are interested in pupils. School management and teachers strive for establishment of pleasant and fair environment. Teachers explain subject matter very well. I enjoy attending this school
Order, organization and clarity of rules	Reflecting: order in classes, teachers' approach to discussions with pupils, quantity of rules in school and their observance, physical aspects of school environment, etc.	9	Often there is a lot of disturbance during the lessons. Sometimes happens that pupils swear at each other. I have to obey too many rules and regulations. There is no sufficient airing in the classrooms.
Satisfaction with the selected study programme	Reflecting: pupils' satisfaction with their study programme, pupils' interest in practical training, parents' support, pupils' interest to work in the selected field after graduation, etc.	9	I am satisfied with selection of my branch of study. I have a good chance to gain ground after study termination. My parents support me in studying my branch.
Class cohesion	Reflecting: friendly and close relationships among pupils in class.	5	Everybody in our class is my friend.
Material aspects and school offer (and its public presentation)	Reflecting: hygienic and material aspects of the school, arrangement of school premises, forms of pupils' presentations and field trips for pupils, cooperation with experts from the field, contacts with sponsors, school services for the public, feedback for pupils after practical training, etc.	17	Our school is well maintained. Our school is a safe place. At school I can join competitions within my branch. The school cooperates with the experts from the profession (i.e. during final examinations).

Questionnaires and rating scales for climate measurement are widely used. They are usually given to pupils. In this way, pupils assume the role of evaluators of the climate, themselves and schoolmates, but they also evaluate the work of teachers, teaching staff or school management. There are few methods using teachers as respondents (e.g. Kašpárková, 2007, Grecmanová, 1996). The teacher may be perceived quantitatively and the collected data may be considered as indicators of the training efficiency. This may force the teachers not to provide objective answers and, instead, provide answers matching desirable models and expectations. In such case, they care more about overrating their work and obtaining “points”, rather than about the training improvement.

RESULTS

The research of school climate at secondary vocational schools and vocational school in the Czech Republic performed in 2013 involved, in total, 1966 pupils - 1340 boys (68 %), 626 girls (32 %) from 13 schools (9 state, 4 private), where 12 groups of branches are taught (these are divided into particular branches). With regard to extend of this thesis we are about to present selected results from school climate research (in term of gender, school type and study branches).

As Table 3 summarizes, statistically significant differences have come out between boys and girls in evaluation of qualities and competencies of teachers and school management (F1), which were better evaluated by boys. The girls feel higher satisfaction with selected branch of study (F3) than boys. The higher solidarity of class (F4) is perceived more intensively by girls. At evaluation of material aspects and offer of the school (and its outside presentation) (F5) the boys are more positively tuned. Statistically significant differences between boys and girls were not evident at evaluation of order, ability to organise and set clear rules (F2).

Table 3 - Evaluation of school environment with regard to gender

F	o (2)	o (1)	t	N	p	SD (2)	SD (1)
F1	2,6924	2,8081	-3,4706	1966	0,000530	0,7133	0,6764
F2	2,5283	2,5366	-0,2641	1966	0,791719	0,6537	0,6494
F3	2,7574	2,6022	4,8815	1966	0,000001	0,6866	0,6422
F4	3,1463	3,0811	1,9920	1966	0,046512	0,7170	0,6562
F5	2,6607	2,8281	-5,1138	1966	0,000000	0,6834	0,6724

Key: Boys 2, Girls 1

Statistically significant differences between the state and private school (Table 4) have been proved in the area of qualities and competencies of teachers and school management (F1) which were better evaluated by pupils from private schools. Nevertheless the higher satisfaction with the selected branch of study (F3), feel pupils from state schools. Higher solidarity of the class (F4) was recorded at private schools. Likewise the materials aspects and offer of the school (and its outside presentation) (F5) are better looked on by the pupils of private schools.

In factor order, ability to organize and set clear rules have not been confirmed any relevant differences (F2).

Table 4 - Evaluation of school climate with regard to school type

F	o (1)	o (2)	t	N	p	N (1)	N (2)	SD (1)	SD (2)
F1	2,8170	2,4792	7,5250	1964	0,000000	1700	266	0,6627	0,7868
F2	2,5138	2,6631	-3,4904	1964	0,000493	1700	266	0,6449	0,6728
F3	2,6479	2,6756	-0,6364	1964	0,524579	1700	266	0,6543	0,6993
F4	3,1225	2,9699	3,4296	1964	0,000617	1700	266	0,6631	0,7455
F5	2,8164	2,5088	6,9407	1964	0,000000	1700	266	0,6601	0,7449

Key: State 1, Private 2

As Table 5 shows, the qualities and competencies of teachers and school management (F1) were best evaluated by pupils who were studying textile production and clothing industry (vocational branches tailor and clothes sewing), the worst was this factor viewed by pupils from branches wood processing and production of musical instruments (there is also branch cabinetmaker). In factor order, ability to organize and set clear rules (F2) were also found statistically important differences. The best evaluation was given by pupils of textile production

and clothing industry (vocational branch tailor and clothes sewing), the worst was this factor viewed by pupils studying art and applied art (branch of study - art smith and locksmith). The satisfaction with selected branch of study (F3) was best evaluated by pupils studying, from the group of branches point of view, tanning and boot industry and processing of plastics (branch of study - manufacturer of leather products), the least satisfaction, the same as in the prior factor, showed pupils studying branch wood processing and production of musical instruments (branch of study – cabinetmaker). The highest class solidarity (F4) showed pupils who were attending branch textile production and clothing industry (vocational branches tailor and clothes sewing). On the contrary, the lowest solidarity of the class recorded, in their answers, pupils from the branch of study trade (vocational branches shop assistant, decorator). The material aspects and offer of the school (and its outside presentation) (F5) was best evaluated by pupils from the group of branches textile production and clothing industry (vocational branches tailor and clothes sewing). The worst report had this factor in machine industry and machinery manufacturing (branches of study – metal mechanist, mechanic and repairman of motor vehicles, machine mechanic/locksmith, toolmaker, fine mechanic, tinsmith, coach builder).

Table 5 - Evaluation of school climate from the groups of branches point of view (averages and deviations in factors F1-F5)

Group	(N)	F1 ø	F1 SD	F2 ø	F2 SD	F3 ø	F3 SD	F4 ø	F4 SD	F5 ø	F5 SD
23	603	2,95	0,651	2,53	0,657	2,67	0,657	3,11	0,654	3,02	0,659
26	167	2,79	0,657	2,51	0,610	2,61	0,619	3,11	0,724	2,78	0,631
29	74	2,45	0,625	2,54	0,681	2,71	0,762	2,92	0,711	2,50	0,666
31	12	1,92	0,777	2,55	0,869	2,00	0,360	2,18	0,447	1,78	0,604
32	13	2,59	0,986	2,42	0,755	2,87	0,834	3,25	0,689	2,55	0,801
33	66	2,98	0,603	2,61	0,521	2,57	0,607	3,13	0,679	2,85	0,543
36	242	2,75	0,650	2,49	0,614	2,52	0,610	3,07	0,693	2,69	0,656
41	176	2,60	0,795	2,56	0,690	2,60	0,696	2,99	0,712	2,81	0,749
65	364	2,70	0,698	2,54	0,683	2,66	0,647	3,17	0,653	2,56	0,635
66	163	2,73	0,573	2,58	0,591	2,93	0,670	3,16	0,629	2,72	0,582
69	74	2,55	0,741	2,54	0,662	2,66	0,615	3,14	0,687	2,57	0,692
82	12	2,69	0,751	2,58	0,931	2,05	0,514	3,40	0,621	2,84	0,678
Σ	1966	2,77	0,690	2,53	0,651	2,65	0,660	3,10	0,677	2,77	0,680

Key:

- 23 – Mechanical engineering and machinery manufacturing
- 26 – Electro engineering, telecommunication and computing technology
- 29 – Food industry and food chemistry
- 31 – Clothing and textile industry
- 32 – Tanning, boot industry and processing of plastics
- 33 - Wood processing and production of musical instruments
- 36 – Building industry, geodesy and cartography
- 39 – Special and interdisciplinary branches
- 41 – Agriculture and forestry
- 65 - Gastronomy, hotel trade and tourism
- 66 - Trade
- 69 – Personal and management services
- 82 – Art and applied art

CONCLUSION

We would like to continue in research of school climate. Into the future we expect collecting of further data and items at secondary vocational training centres in the Czech Republic in order to standardize questionnaires of school climate, from the pupils' point of view, for easy interpretation of obtained results. We regard research of school climate as one from possibilities how to increase efficiency and quality of schools when it is possible, by eventual intervention on the part of school founder, school management, particular teachers or parents, to optimize school climate.

BIBLIOGRAPHY

- Allodi, M. W. (2007). Assessing the quality of learning environments in Swedish schools: Development and analysis of theory-based instrument. *Learning Environments Research, 10*(3), 157-175.
- Austin, G. R., & Holowenzak, S. B. (1990). Erwartungen – Führung – Schulklima – Sichtung der Untersuchungen über beispielhafte Schulen. In K. Aurin, *Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit?* Bad Heilbrunn/ Obb.: Verlag Julius Kleinkhardt.
- Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F. F. (2011). Delaware School Climate Survey-Student: Its factor structure, concurrent validity and reliability. *Journal of School Psychology, 49*(2), 157-174.
- Bowlby, J. (2010). *Vazba*. Praha: Portál.
- Burkard, Ch., Eikenbusch, G., & Ekholm, M. (2003). *Starke Schüler – gute Schulen. Wege zu einer neuen Arbeitskultur im Unterricht*. Berlin: Verlag Cornelsen Scriptor.
- Česko. Vyhláška č. 13 ze dne 29. prosince 2004 o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři. 2005, částka 4, 5 s.
- Česko. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). 2004, part 190, p. 10262–10324.
- Eckert, T. (1988). Veränderungen in der Wahrnehmung schulischer Umwelt. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 2*(2), 135–143.
- Ferguson, D. L., Hanreddy, A., & Draxton, S. (2011). Giving students voice as a strategy for improving teacher practice. *London Review of Education, 9*(1), 55–70.
- Fraser, B. J. (1989). Twenty years of classroom climate work: progress and prospect. *Journal of Curriculum Studies, 21*(4), 307–327.

- Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1986). Using short form of classroom climate instruments to assess and improve classroom psychosocial environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 23(5), 387–415.
- Gavora, P. (2009). Profesijsná zdatnosť vnímaná učiteľom. Adaptácia výskumného nástroja. *Pedagogická revue*, 61(1–2), 19–37.
- Gavora, P., Mareš, J., & Den Brok, P. (2003). Adaptácia Dotazníka interakčného štýlu učiteľa. *Pedagogická revue*, 55(2), 126–145.
- Gillen, A., Wright, A., & Spink, L. (2011). Student perceptions of a positive climate for learning: a case study. *Educational Psychology in Practice*, 27(1), 65–82.
- Husník, P. (2012). Němci doporučují Česku svůj duální systém: na některých středních školách by mohl být odborný výcvik v režii firem. *Učitel'ské noviny*, 115(23), 12–13.
- Christian, H. (2003). *Das Klassenklima fördern*. Berlin: Verlag Cornelsen Scriptor.
- Chromý, J. (2011). *Materiální didaktické prostředky v informační společnosti*. Praha: Verbum.
- Kašpárková, J. (2006). Pohled studentů na klima tříd středních škol. *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník 14. konference ČAPV*. Plzeň: ZČU [CD-ROM].
- Kašpárková, J. (2005). Studenti, učitelé, rodiče – aktéři školního klimatu. In *Pedagogický výzkum: reflexe společenských potřeb a očekávání* (pp. 115–118). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Kašpárková, J. (2007). *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu (konstrukce a aplikace v praxi)*. Olomouc: VUP.
- Klein, J., Cornell, D., & Konold, T. (2012). Relationships Between Bullying, School Climate, and Student Risk Behaviors. *School Psychology Quarterly*, 27(3), 154–169.

- Klusák, M., & Škaloudová, A. (2001). Školní klima z perspektivy žáků. In Pražská skupina školní etnografie. *Co se v mládí naučíš* (pp. 96–128). Praha: PeDF UK.
- Kowalczyk, W., & Ottich, K. (2004). *Erziehen: Handlungsrezepte für den Schulalltag in der Sekundarstufe. Die Selbstdisziplin stärken – das Klassenklima entwickeln*. Berlin: Verlag Cornelsen Scriptor.
- Kraus, B. (1991). Hodnocení žáka z pohledu učitelů, rodičů, spolužáků. *Pedagogická orientace*, 28(7), 507–515.
- Lašek, J. (2005). *Komponenty sebehodnocení pubescentů*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Lašek, J. (2012). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Lašek, J., & Zemanová, L. (2002). Životní spokojenost studentů a klima třídy střední školy. In *Socialia 2002 „K sociální analýze mládeže“* (pp. 143–148). Hradec Králové: Gaudeamus.
- Lester, P. E., & Bishop, L. K. (2000). *Handbook of tests and measurement in education and the social sciences*. Maryland, Lanham: The Scarecrow Press.
- Li Li, T., Wang, L., & Gilman, R. (2010). Explicit and implicit school satisfaction. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 38(10), 1345–1353.
- Maherzi, S. (2011). Perceptions of classroom climate and motivation to study English in Saudi Arabia: Developing a questionnaire to measure perceptions and motivation. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 765–798.
- Mareš, J. (2003). Diagnostika sociálního klimatu školy. In JEŽEK, S. *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD.
- Mareš, J. (2004). Přehled kvantitativních nástrojů pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy. In JEŽEK, S. *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD.

- Mareš, J. (2005). Přehled kvantitativních nástrojů pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy II. In JEŽEK, S. *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD.
- Mareš, J. (2000). Sociální klima školy. *Pedagogická revue*, 52(3), 241–254.
- Mareš, J., & Lašek, J. (1996). Sociálně psychologické klima třídy. In *Pedagogika I* (pp. 97–110). Ostrava: OU.
- Meister, H. (1978). Schulklima, Klassenklima und Lehrstil. In Klauer, K. J. (Hg.) *Handbuch der pädagogischen Diagnostik* (pp. 549–559). Düsseldorf: Schwann.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Verlag Cornelsen Scriptor.
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2010). Student and Teacher Perceptions of School Climate: A Multilevel Exploration of Patterns of Discrepancy. *Journal of School Health*, 80, 6, 271–279.
- Moos, R. H. (1981). The social climate scales: An overview. *Consulting Psychologists Press Inc.* California.
- Moos, R. H., & Moos, B. S. (1978). Classroom social climate and student absences and grades. *Journal of Educational Psychology*, 70(2), 263–269.
- Parsons, T. (1959). The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society. *Harvard Educational Review*, 29(4), 297–318.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. Glencoe: The Free of Glencoe.
- Peter, F., & Dalbert, C. (2010). Do my teachers treat me justly? Implications of students justice experience for class climate experience. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 297–305.
- Reisch, R., Schwarz, G., & Pietschmann, H. et al. (2002). *Klassenklima – Klassengemeinschaft. Soziale Kompetenz erwerben und vermitteln*. Wien: öbvahpt Verlags GmbH & Co. KG.
- Rowe, E. W., Kim, S., Baker, J. A., Kamphaus, R. W., & Horne, A. M. (2010). Student personal perception of classroom climate: exploratory and

- confirmatory factor analyse. *Educational and Psychological Measurement*, 70(5), 858–879.
- Saldern, M. v. (1987). *Sozialklima von Schulklassen*. Frankfurt a.M.: Verlag Peter Lang GmbH.
- Saldern, M. V., & Littig, K. E. (1985). Die Konstruktion der Landauer Skalen zum Sozialklima. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 17(2), 138–149.
- Spanhel, D. (1993). Die Bedeutung des Schul- und Klassenklimas für Erziehung und Unterricht. *Pädagogische Welt*, 47(5), 224–237.
- Sztompka, P. (2008). *Vizuální sociologie. Fotografie jako výzkumná metoda*. Praha: SLON.
- Urbánek, P. (2008). Klima učitelského sboru v případové studii základní školy. *Orbis scholae*, 3, 87–106.
- Urbánek, P. (2003). K metodologickým otázkám měření klimatu učitelských sborů. In JEŽEK, S. *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD.
- Walberg, H. J., & Anderson, G. J. (1968). Classroom climate and individual learning. *Journal of Educational Psychology*, 59(6), 414–419.
- Wang, M.-T., & Dishion, T. J. (2012). The Trajectories of Adolescents' Perceptions of School Climate, Deviant Peer Affiliation, and Behavioral Problems During the Middle School Years. *Journal of Research on Adolescence*, 22, 1, 40–53.
- Yu, F.-Y., & Wu, Ch.-P. (2011). Different identity revelation modes in an online peer assessment learning environment: effects on perceptions toward assessors, classroom climate and learning activities. *Computers & Education*, 57, 3, 2167–2177.

MANAGEMENT AND ORGANIZATIONAL CLIMATE OF TEACHER TRAINING FACULTIES IN THE CZECH REPUBLIC¹

*Kantorová Jana*²

*Skopalová Jitka*³

RESUMO

O problema inicial do estudo descrito neste artigo prende-se com a perceção sobre o clima organizacional por parte da direção de instituições de formação de professores. O objetivo do estudo foi assim o de descrever a perceção de clima organizacional dos dirigentes de faculdades dessa área de formação, através de entrevistas semiestruturadas. O presente artigo descreve a estrutura e o conteúdo das entrevistas, assim como a construção do instrumento e interpretação dos resultados.

As entrevistas foram realizadas em duas faculdades selecionadas e foram descritas as características específicas de cada uma, acabando por constituir-se como dois estudos de caso.

Os resultados indicaram que a perceção do clima organizacional das faculdades de formação de professores, por parte da sua direção, é bastante positivo.

Palavras-chave: clima organizacional, faculdade de formação de professores, direção, perceção, República Checa

¹ The contribution was written with support of the Czech Science Agency within the project no. P407/11/0696 Perception of Organizational Climate of Teacher Training Faculties by Academic Staffs.

² Institute of Education and Social Studies, Faculty of Education, Palacký University, Olomouc, Czech Republic
jana.kantorova@upol.cz

³ Institute of Education and Social Studies, Faculty of Education, Palacký University, Olomouc, Czech Republic
jitka.skopalova@upol.cz

ABSTRACT

Problem Statement: Perception of organizational climate by management of faculties of teacher training.

The aim of this paper is to describe the concept and the design of a survey instrument, which is a semi-structured interview designed for the management of teacher training faculties. The text describes the structure and the content of the interviews, recommendations for the realization of interviews and the way of interpreting the results. The aim of the interviews was to find out the perception of the organizational climate in teacher training faculties. The semi-structured interviews at two faculties, including additional characteristics of these faculties, were also processed in two case studies which are also presented in the main part of the paper.

Conclusions: Perception of organizational climate of faculties of teacher training by their management is rather positive.

Keywords: organizational climate, faculty of teacher training, faculty management, perception, Czech Republic

INTRODUCTION

Changes of the Czech university environment influence faculties of teaching and other teacher training faculties in the Czech Republic (compare Burns, Machin, 2013, p. 309-324; compare Rahimic, 2013, pp. 129-139). With regard to the amount of researches into organizational climate that we have read and experience that we have in examining school climate (2011, 2012, 2013), we have developed our own questionnaire for research into the perception of organizational climate on faculties that train teachers to education academics. The theoretical background and development of the questionnaire for academic staff was described in the contribution on Organizational Climate of Faculties of Teacher Training in the Czech Republic (see Grecmanová, Dopita).

The submitted text follows the mentioned contribution and deals only with one of the tools versions for research into the perception of organizational climate on faculties training teachers to academic staffs by means of semi-structured interviews with faculty management. After the pilot study, it was already clear that using a questionnaire it is not appropriate due to the small number of the faculty management members that are usually within ten workers. The group size varies in the value of units. It is preferably the dean, vice deans, the secretary and the chairperson of the academic senate. Sometimes it is possible to place the heads of workplaces or institutes into the faculty management.

We focused on an analysis of perception of organizational climate at teacher training faculties from the viewpoint of these faculties' management. The contribution describes semi-structured interview as one of the methods of organizational climate, its analysis and interprets realized interviews with management of selected faculties. The method of semi-structured interview with management of selected faculties is a complementary tool to organizational climate questionnaires for academic staffs of teacher training faculties (Grecmanová, Dopita, Kantorová & Skopalová, 2012, pp. 74-75).

SEMI-STRUCTURED INTERVIEW WITH FACULTY MANAGERS

The design of the method of semi-structured interview was based on the last version of the questionnaire for academic staffs. From September 2011 to March 2012, a working team analyzed a modified questionnaire for academic staffs. The output of the analysis and discussion was the first draft of the interview sheet to faculties managements (48 items in six dimensions). In the part focused on the behaviour of academic staffs, the faculty managements, applying reflection, should have expressed their opinions on the relationship among academic staffs, the work ethic, personal development, image, work activity and behaviour of the management and workplace organization (departments and institutes). In the following discussion of the work team and the realization of one more factor analysis of the questionnaire for academic staff, another working basis for designing the content and the form of an interview were formed. In April 2012, as part of the pilot research, we posted a

record sheet of interviews with 52 items for written comments and for verifying the meaningfulness of individual dimensions for designing the future interviews to the management of a selected faculty (with several years of experience in the management of the faculty). At this stage, the faculty management commented on the current state and should have also said what "it" might be like. The realized pilot research has particularly contributed to simplify some formulations, to make them more precise, and also to the extension of the record sheet with areas which were considered important by the management. In June 2012, we have focused mainly on the content of the items. There was a further verification with three representatives from the faculty management. The aim was to find out what is expected from the results of the interviews by the managers of faculties. After discussion, the sorting of items into separate dimensions was finalized and a further modification of their formulation was completed. The result is 23 items in the record sheet of the interviews distributed into five dimensions. The final form of the interview record sheet reflects the comments of the addressed head managers, whereas we also consider understandability and clarity. Because of the extension of the contribution, it was not possible to include the record sheet of the semi-structured interview into the text that we present to the experts. The mentioned record sheet is included in the monograph (Grecmanová, Dopita, Kantorová, Skopalová & Chvál, 2013).

What can be found out by means of the interview?

The interview consists of three areas arranged according to the tool structure. The area of *academic staffs' behaviour: interpersonal relationships and relations to work* includes 10 items. The area of *behaviour of workplace managers* consists of 4 items. The area of *behaviour of faculty managements* comprises 9 items. The items are in the form of questions, one item is a selection. There is a time for free information at the interview conclusion. The interview follows the aspects of organizational climate of teacher training faculties from the viewpoint of faculty managements. Its structure is presented in the following table (Table 1).

Table 1 - *Description of areas of perception of organizational climate from the viewpoint of faculty managements*

Interview areas	Commentary on the item content	Number of items	Scale			
Behaviour of academic staffs: interpersonal relationships and relations to work	It describes: the way of communication during solving lessons and tasks, cooperation in solving specialist problems, personal relationships – conflicts, attitude towards work, qualification and expert growth, workload and efficiency etc.	10	Items no. 1, 2, 3, 5			
			Definitely agree			
			Slightly agree			
			Slightly disagree			
			Definitely disagree			
			Items no. 4, 8, 9,10			
			Definitely yes			
			Rather yes			
			Rather no			
			Definitely no			
			Free replies items no. 6, 7			
Behaviour of workplace managers	It describes: the faculty managements' knowledge of the workload of academic staffs related to research activities and teaching, evaluation of academic staffs' work, opinion whether the heads of workplaces are experts in their fields or managers.	4	Items no. 11, 12, 13			
			Definitely yes			
			Rather yes			
			Rather no			
			Definitely no			
			Item no. 14			
			Definitely experts			
			Rather experts			
			Both experts and managers			
			Rather managers			
			Definitely managers			
Behaviour of faculty managers	It describes: criteria for work evaluation, support of qualification growth and initiative, way of decision making, organization of activities, comprehensibility of tasks, evaluation of workload of workplaces, communication between faculty managements and workplaces, style of faculty management, faculty management's relationship to the faculties etc.	9	Items no. 15, 16, 17, 20, 21, 23 – free reply			
			Items no. 18, 19, 22,			
			Definitely yes			
			Rather yes			
			Rather no			
						Definitely no

Table 2 is presented for comparison, describing the dimensions of the interview with the items (also designed for the faculty managements).

Table 2 - *Description of dimensions of perception of organizational climate from the viewpoint of the faculty managements*

	Dimension content	Number of items	List of items (in the interview)	List of items⁴
D1	It describes: work initiative of academic		15	
Evaluation of faculty management	staffs, support of qualification growth, compliance with deadlines, style of faculty management, explanation of conceptual changes at the faculties, other ways of management and decision making etc.	8	17	-26
			18	25
			19	27
			21	28
			22	31
			23	32
			24	34
D2	It describes: the workplace managers' knowledge of workload of academic		12	18
Support from the workplace management	staffs, evaluation of academics' work and its consequences etc.	4	13	19
			14	23
			20	21,22
D3	It describes: positive relationship to work			
Environment burden influencing efficiency	at the faculties, emphasis on the quality of lessons and research activities, requirements for academic staffs in the field of administration.	4	3	5
			6	14,17
			7	13
			11	15
D4	It describes: communication among			
Positive view of colleagues	academic staffs, between academic staffs and the workplaces of the dean's office, conflicts among academic staffs, acknowledgement of colleagues as experts, good work relationships etc.	6	1, 2	3
			4	4
			9	12
			10	1
			16	2
D5	It describes: cooperation among			
Evaluation of efficiency	particular workplaces of the faculties and interest in deepening of specialist qualification.	2	5	9
			8	8

⁴ corresponding with the original questionnaire

Recommendations for the realization of interviews

There are some recommendations which are advisable to be kept to when carrying out the interviews in order to ensure their efficient course and to obtain quality outcomes of the interviews about organizational climate:

- The interview is designed for the faculty management (preferably the dean, vice deans, secretary, chairperson of the academic senate).
- The interview should be conducted and recorded by an instructed person.
- The interview must be conducted with all the faculty management members.
- It is advisable to explain the meaning of the survey and to eliminate worries of the faculty managements about its negative impacts before carrying out the interviews.
- To inform the faculty managements of the way of publishing of the outcomes and their application.
- To carry out the interview during a term, in “routine operation”.

Course of evaluation and interpretation

The interviews were conducted with ten respondents (deans and vice deans) from three selected faculties training future teachers. Out of 12 addressed representatives of the faculty managements, only 2 vice deans refused to cooperate out of fear of publishing their responses despite the fact that no one had been informed of the interview content in advance. The respondents were informed of the examined area by the interviewers during the initial contact.

The interviews were carried out during November and December 2012. Basically, they were interviews conducted by means of instructions with problem-focused interview elements (Hendl, 2005, p. 175) with record sheets. The instructed interview allowed conducting the interview in a more structured way and made easier the subsequent comparison to other respondents for the interviewers. It was a surprise for the interviewers that all the respondents were interested in cooperating,

willing to express their opinions. This fact also showed in the duration of the interviews that took 1.5 to 2 hours on average, sometimes even longer. The interviewers (always two persons) recorded all the responses directly, or took notes by the approval of the respondents. Obtained information was transcribed and compared by the interviewers immediately after the interview was finished, what minimized possible distortion of the obtained responses.

The analysis of the interviews with competent representatives of the faculty managements in the field of **academic staffs' behaviour: interpersonal relationships and relations to work** showed mainly the fact that the faculty, as a large workplace structured into a number of specialized workplaces that cannot be compared mutually but among them there is frequent rivalry and competition. The managements of the addressed faculties see reserves especially in the inter-department and inter-major communication. The workplaces cooperate but only in case of common projects or on the level of individual personal friendships. In other aspects communication seems rather formal, there are conflicts solved mainly by the deans. The addressed management members find causes of the mentioned problems not only in the human nature but especially in the distribution of financial funds to the faculty workplaces.

It is evident from the interviews that there is better communication at smaller workplaces; nevertheless what is important is mainly the way of workplace organization, what system of management is applied by the workplace managers. Also the approach to the quality of lessons is different at particular departments (or institutes). Particular faculty workplaces put a great emphasis on scientific research activities that contributes to the majority of workplace incomes, and do not control the quality of lessons. Thus even a hierarchization among the academic staff has occurred at all the addressed faculties (*"those who research are more respected; there is smaller interest in those who teach"*). Only two of the addressed deans put emphasis on the quality of lessons and mention various measures that should support the quality of lessons. The outcomes of lesson evaluation at these faculties even influence the salaries of teachers; the method of funding of these faculties is already focused also on behalf of lessons (teacher training faculties!). Responses to the following question showed that people who have potential for scientific activities

have lower teaching workload what is the responsibility of the department managers. The faculty managements leave the solution of consequences of the workload evaluation at the workplace to the heads of departments. It was clear that the approach to teaching differs at particular departments. Different views of the importance of teaching in comparison with research can cause disdain, stress, decrease satisfaction etc. and worsen the climate. Some thought requires also the statement that approximately 15-20 % of employees are extremely occupied and the others are not (compare Price, 2013. pp. 207-236).

We ask these questions in relation to the stated finding: *What is the cause of the unequal distribution of work? Why is the impact of the workplace managements' endeavours so small? What measures are taken? It is evident that they deal with the situation but not sufficiently. What do the extremely occupied employees feel – injustice?* All the addressed respondents strive after all the academic staffs having a positive relation to their work at the faculties.

The other question in this area revealed the way the managements support e.g. employees' qualification growth on the organizational as well as material level, whether they are aware of some deficiencies in communication and other external influences (compare Bogler & Nir, 2012, p. 287-306) that can limit satisfaction (competitors' fight, pressure for performance). Still, values differ in various employees what can influence their relation to their jobs at the faculties with regard to or regardless of the managers' endeavours (*"Unfortunately there are people working here who would not find any other job."*).

It seems that the management encourages workplaces deliberately, using various means varying from psychological support to small presents, prizes and financial means (*"The workplaces have to get money for their activities."*). Some uncooperative workplaces can get isolated.

The faculty management is also aware of a great increase of demands on employees in the field of administration, especially administration related to the realization of projects (*"People have to make efforts in areas for which they have no qualification and waste their time meant for tasks which they should really do and would be able to do."*).

In the **area of behaviour of workplace managers**, a cheering outcome is the majority of answers that the workplace managers are both experts and managers (compare Håkansson, Obel & Burton, 2008, p. 62-73). Here is an apt answer: *"They are experts who learn to be managers but important is that they are mainly respected persons."* The articulated fact that *"the academe is a place of asking not ordering"* can refine interpersonal relationships but it can also result in abusing. Still, there is also a serious finding emerging that some are not experts neither managers but they *"stay in the function because there is no interest in managing the departments at some workplaces"*.

The question *In what way does the faculty management help the heads of the workplaces (department, institute) solve job problems of the academic staffs?* started the **area of behaviour of faculty management**.

The managements of the addressed faculties believe that they always help the workplace managers solve job problems of the academic staffs and help the workplace managers decide controversial issues.

Further the researchers were interest *In what way does the faculty management support qualification growth (professional development) of the academic staffs?* (compare Menon, 2012, pp. 217-231). It is no surprise that the academic staffs are "pressurized" into qualification growth at all the faculties. Interesting was the range of answers (from definitely yes through rather yes to rather no) to the question asking whether the faculty management keeps the given deadlines. What is still important is the fact that they *"are trying"*.

Mutual communication between the faculty management and the workplace managers seems sufficient and time efficient. The respondents were asked at the end to characterize the style of the faculty management. The style was characterized as democratic, participative open style of management at two faculties; as authoritative, a style of power at one faculty. All the respondents stated unanimously that conceptual changes are discussed with the workplace managers and the faculty management.

CASE STUDIES

A case study (compare Zhang & Liu, 2010, p. 189-201) is understood as a procedure allowing the best understanding of the complexity of a case in its natural environment (Sedláček, 2007; Yin, 2003, compare Pol, Hloušková, Sedláček, Lazarová & Novotný, 2011, p. 110). In our research it is perception of organizational climate of the teacher training faculties from the perspective of the managements of these faculties within a *descriptive* case study that provides narrative reports (Sedláček, 2007, p. 102).

The first chosen case is called as *Faculty A*. It is the so-called *typical (representative) case* according to Yin's (2003) typology. The objective of similarly designed researches is to capture "common", usual conditions and circumstances of the examined phenomena or situations. The study is especially efficient in research of organizations and processes happening in them (Sedláček, 2007, p. 105).

As the entire research is focused also on the other case (*faculty B*), it is the so-called *multiple case study* (Sedláček, 2007, p. 106, compare Hendl, 2005). Thus the outcomes can be compared mutually, and the conclusions of a such designed research are more convincing and conclusive.

The main technique of data collection from all the three faculties was semi-structured interviews with the managements of these faculties (deans, vice deans), ten respondents in total. Only two vice deans of the 12 addressed representatives of the faculty managements refused to cooperate due to their worries of about publishing of their replies despite the fact that no one had been informed of the particular content of the interviews in advance. The observed area was clarified by the interviewers during the first contact of the respondents.

The interviews were conducted during November and December 2012. Basically, they were interviews conducted by means of instructions with problem-focused interview elements (Hendl, 2005, p. 175) with record sheets. The instructed interview allowed conducting the interview in a more structured way and made easier the subsequent comparison to other respondents for the interviewers. Each interview was carried out only once. It was a surprise for the interviewers that all the respondents were interested in cooperating, willing to express their opinions. This

fact also showed in the duration of the interviews that took 1.5 to 2 hours on average, sometimes even longer. The interviewers (always two persons) recorded all the responses directly, or took notes by the approval of the respondents. The usual arrangement was that the researchers took turns in conducting the interview and recording the responses. Obtained information was transcribed in the record sheets and compared by the interviewers immediately after the interview was finished, what minimized possible distortion of the obtained responses.

Descriptive analysis was carried out in relation to the *research questions*. Here the focus is on these questions: *How does the faculty management assess the evaluation of the faculty management? How does the faculty management perceive the support from the workplace management? How does the faculty management assess the environment load influencing performance? How does the faculty management capture the positive opinions of one's colleagues? How does the faculty management evaluate its own performance?*

The questions reflect the dimensions and items of the questionnaire, five in total (the wording and arrangement of the items slightly differs in the interview and the questionnaire – see Table 1 and Table 2).

Only the outcomes in the area Evaluation of the faculty management are presented with regard to the length of the contribution.

Outcomes: Faculty A

Characteristics of Faculty A

Faculty A is situated in a large city. It is a faculty providing bachelor, master and doctor education in various majors in both the full-time and blended forms. It consists of over 20 departments and faculty facilities. Four representatives of the faculty management took part in the interviews.

Evaluation of the faculty management

How does the faculty management help the workplace managers (departments, institutes) solve job problems of the academic staffs? *The faculty management helps the head of the departments solve job problems of the academic staffs in various ways. There was an opinion that it is in a rather informal way. There is an endeavour to respect individual needs. It depends on the people. There are departments whose management is strict and the heads (experts) cannot treat people adequately. There is an endeavour to always comply with everybody's wishes. Motivation is not only financial but with responsibility. When the employees are satisfied they can cope with greater workload. The objective is the employees' satisfaction (compare Burns & Machin, 2013, pp. 309-324; Bogler & Nir, 2012, pp. 287-306); then it is not about working hours, time. The management makes decisions on disputable matters; the question is whether it is right or not. Power is delegated from the faculty management to the workplace managers. The faculty management helps decide disputable matters. Certain humbleness of the faculty management is evident in a notice that decisions are necessarily not right. Job problems are solved with regard to the employees' satisfaction; at least this is the faculty management's endeavour. The faculty management is aware of the fact that some heads of departments apply a strict style of management, or are experts who cannot treat people adequately. Help can be even informal.*

In what way does the faculty management support qualification growth (professional development) of the academic staffs? *Qualification is supported. Rating charts are created what sometimes leads to degeneration. It is not always about performance but also the moral dimension of work. A role is also played by the setting of parameters, the way of their exaction, personal maturity, speed etc. Postgraduate students may be awarded financial scholarship. Support of habilitation and professor appointment procedure, although sometimes without the candidate's previous experience. The employees are forced into qualification growth as it was stated in the previous question. Rating charts are created, probably charts of qualification growth. It starts in postgraduate students who are awarded the dean's prize if the deadline of their study is met. This is one of the performance factors used*

by the faculty management for the support of the employees' habilitation and professor appointment procedures (financial support, educational leave). The setting of rules and the way of their exaction also play a role. It is significant that the faculty management is aware of the fact that it is always not about performance but also the moral parameters of work.

Does the faculty management keep deadlines? *The faculty management tries to keep and fulfil what it has made a commitment to do. The Gaussian curve applies to us too. We always tell the truth although it is not popular.* Interesting is the spectrum of answers ranging from definitely yes through rather yes to rather not. It is evident that it is individual. What is important is the message that they try. They are aware of the need to keep what they have made a commitment to do. Still it is evident that it does always not go well.

Does the faculty management impose measures on the basis of the evaluation of a workplace's (department, institute) workload? *There is not intensive monitoring at our faculty. Outcomes are monitored. It is dealt with by the head of the department; by the dean only minimally. Justice is subjective. We try to tread everybody equal. If somebody comes unsatisfied it is solved. Still there are people who complain for a "weird" reason, for their desire for promotion.* The faculty management leaves the solution of the consequences of the evaluation of the workplace's workload to the heads of the departments. The dean intervenes minimally, only when somebody unsatisfied comes to him. The delegation of management and decision making to the workplace managers is evident again.

How would you characterize the style of management of the faculty? *It is a way of life, it is about good manners, with a certain extent of knowledge of the system and behaviour. It is about what we have agreed on. We strive for everybody to participate in power and building good relationships, emphasizing interpersonal relationships. The dean believes that it is better for the faculty to train the staff than to "buy" experts. Open style of management. Anybody can come anytime but funding must be clarified first; this is why foreknowledge of the students and the academic staffs is important. The style of management is authoritative in its wider sense to a certain extent. The style of management is quite liberal and democratic, convincing, it is not directive, no one is to be forced. Problem – the new system of*

funding (it did not correspond with the dean's election programme) – change of conditions – necessary consent of the academia – the academic senate. It is probably a democratic, participative, open style of management. The respondents' characteristics were quite contradictory when speaking of both the liberal and authoritative styles of management. Important is the message that "it is about good manners and about what we have agreed on".

Does the faculty management justify conceptual changes? *The faculty management discusses conceptual changes (the dean with the workplace managers), justifies and negotiate them with the workplace managers in advance. Changes are subsequently presented as proposals to the senate. There is openness, no lies at the beginning. The concept is discussed without numbers. Conceptual changes are complicated by decentralization.* Conceptual changes are mainly discussed (by the dean and the workplace managers), justified and negotiated with the workplace managers in advance. They are subsequently presented as proposals to the senate. There is openness, no lies at the beginning. Endeavour at "limpidity" of the "faculty policy", resulting in the democratic and participative style of management.

In what does the management set examples for the academic staffs in the area of fulfilling of job duties? *The dean states that everybody arranges this according to themselves. You must not lie. It is about motivation (compare Mahal, 2009, pp. 38-51), it is about models. One must be a model. I have an idea I would like to put into practice. Many things could be solved in a better way, for less money, with better outcomes. Not every academic staff wants to lead or to be led. It is about people. Everybody tries to act so that they are perceived in the best way. It is a role in the system, not to identify oneself with the position but with the job to be done. I do the job of a dean, this is why I am a dean. "When I am working, I am working." Relationships have worsened a lot in the last year. Everybody places themselves in better light. The vice deans do not know the answer, they cannot assess it. They say that it has to be assessed by the others.* The dean works in the first place, is interested in his work. His conduct corresponds with the requirements of the subordinates' conduct. He tries to identify himself with the job, not the position. Power and the position of dean have not trapped him. He is a very decent person

who tries to follow the basic rules of interpersonal communication. He is not naive; he can see iniquities around him.

Summary of case A

The faculty management delegates power and partly management to the workplace managers. The employees are forced to qualification growth; still, the moral aspect of work and the employees' inner motivation are not ignored. The style of management is democratic, open. The workplace management can reward and support the academic staff in various ways. Mutual communication between the faculty management and the workplace managers is sufficient what also supports all the employees' positive relation to work. Effective communication among the academic staffs depends on particular people. Scientific research activities are strongly emphasized; the same applies to teaching. The faculty management takes note of increasing demands on administration on the part of the employees. Several important experts work at the faculty.

Outcomes: Faculty B

Characteristics of Faculty B

Faculty B is situated in a large city. It is a faculty providing bachelor, master and doctor education in various majors in both the full-time and blended forms. It consists of over 20 departments and faculty facilities. Three representatives of the faculty management took part in the interviews.

Evaluation of the faculty management

How does the faculty management help the workplace managers (departments, institutes) solve job problems of the academic staffs? *We look for solutions, invite people; if there are problems we discuss them. When solving job problems the management tries to understand the core of the problems and to take*

decision in favour of the employee or stands up for the head of the department. Both the cases have actually happened, and the faculty said goodbye to an employee as well as a head of a department. If the problem is not insurmountable they, as mediators, try to settle the situation (a recent case); it seems that both the parts were satisfied. The faculty management helps the heads of the departments solve job problems of the academic staffs adequately. It tries to understand the core of the problems; to hear the agents and to assess the situation justly. It depends on the cases whether it stands up for the employee or the workplace manager. The faculty management tries to calm down the situation if possible.

In what way does the faculty management support qualification growth (professional development) of the academic staffs? *It is emphasized. Qualification growth is supported by means of educational leaves, longer stays at foreign universities, participation in foreign and Czech conferences, support of grant applications.* The academic staffs' qualification growth is supported by common means, e.g. educational leaves, longer stays at foreign universities, participation in foreign as well as Czech conferences, support of grant applications. The question is whether it is sufficient. What does e.g. support of grant applications mean – is it a support of qualification growth, or is it a necessity of the workplace because it is a contributing activity.

Does the faculty management keep deadlines? *What deadlines? Experience has made the deadlines for the departments to be shifted so that the faculty can meet the deadlines. We have problems with some academic staffs; this covers records, submitting of grant applications, reports, accreditation materials for the Academic Senate and the Scientific Board.* The close-ended answers show that the faculty management meets the set deadlines in most cases. Still, the open-ended answers reveal that the management comments meeting of deadlines from the part of the departments and it is said that some academic staffs do not meet these deadlines. Naturally, this makes work more difficult for the others and causes problems (reminding, speculations; will it be met, in what quality etc.). Irresponsibility can also irritate the responsible ones.

Does the faculty management impose measures on the basis of the evaluation of a workplace's (department, institute) workload? *I do not know what the*

question means; we do not evaluate workload in any way. The faculty management knows about overwork of some employees, tries to solve the situation but does usually not succeed. If what two faculty management members stated – that “we do not evaluate workload in any way” and that the faculty management knows of some employees’ overwork and tries to solve the situation but without success – is true, then personnel management is not right. This has been identified and stated above. Interest in people is probably slight (compare Lavian, 2012, pp. 233-247); there is rather interest in work and tasks.

How would you characterize the style of management of the faculty? *Open, rational. The management is democratic and usually searches compromises. I still believe that it will be necessary to drastically reduce the number of employees due to the continuing decrease of the number of students financed by the Ministry of Education, Youth and Sports especially in the last years of the term of office, and this is not sufficiently accepted by the heads of the departments.* The style of management is open, rational. The management is democratic and usually searches compromises.

Does the faculty management justify conceptual changes? *It justifies its key decisions and the way of distribution of financial funds among the departments.* Agreement among all the management members – definitely yes as far as important decisions are regarded.

In what does the management set examples for the academic staffs in the area of fulfilling of job duties? *It also tries to keep deadlines, teachers’ duties etc. It tries to think faculty management processes over, to efficiently and rationally manage the faculty, to be responsible for entrusted funds.* The management both tries to efficiently manage the faculty (to administer the entrusted means responsibly) what surely brings advantages for the employees too and fulfils duties required from the subordinates as well. This could inspire confidence and belief in the meaningfulness of the requirement in the employees.

Summary of case B

The faculty management helps the heads of the departments solve job problems, discusses with them and tries to hear them. Qualification growth is supported in common ways. The style of faculty management is rational, open. The workplace managements can motivate their employees (compare Mahal, 2009, pp. 38-51) for further work financially. Communication between the faculty management and the heads of the workplaces is problem-free what is documented also by the employees' positive relation to work. Communication among the academic staffs is rather effective. Some academic staffs put greater emphasis on scientific research activities, others on teaching. The administration workload of the employees has an increasing tendency. Several important experts contribute to a good reputation of the faculty.

CONCLUSION

Švaříček and Šeďová (2007) state that the reliability of the responses is increased by the choice of respondents. From this viewpoint, the selected representatives of the faculty managements can be regarded experienced employees who have been in the academic environment for a long period of time. The respondents gave quite extensive answers to most questions due to the semi-structured interviews. None of the questions was perceived as incomprehensible, unpleasant or difficult (in their form) according to the subsequent declaration of the respondents. The answers obtained from the interviews with the managements are confronted with outcomes obtained from a quantitative research of organizational climate carried out among the academic staffs. Outcomes of the comparison show agreements or differences (compare Price 2012, pp. 39-85) in the perception of organizational climate (compare Parivash, Samaneh & Nader, 2012, pp. 2212-2218; compare Schneider, Ehrhart & Macey, 2013, pp. 361-388, compare Dorathi, 2011, pp. 40-54) in the faculty management and the academic staffs.

REFERENCES

- Bogler, R., & Adam, E. N. (2012). The Importance of Teachers' Perceived Organizational Support to Job Satisfaction: What's Empowerment Got to Do with It? *Journal of Educational Administration*, 50(3), 287-306.
- Burns, R. A. & Machin, M. A. (2013). Employee and Workplace Well-being: A Multi-level Analysis of Teacher Personality and Organizational Climate in Norwegian Teachers from Rural, Urban and City Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 57 (3), p. 309-324.
- Dorathi, M. (2011). Organizational Climate and Service Orientation in Select Schools. *IUP Journal of Organizational Behavior*, 10(2), 40-54.
- Grecmanová, H., Dopita, M., Kantorová, J., & Skopalová, J. (2011). Identifikace dimenzí k výzkumu percepce klimatu VŠ. In: *Směšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (pp. 138-142). Brno: Masarykova univerzita.
- Grecmanová, H., Dopita, M., Kantorová, J., & Skopalová, J. (2012). Vývoj nástroje pro výzkum percepce organizačního klimatu pedagogických fakult. In: JEŽKOVÁ, Věra, ed. *Kvalita ve vzdělávání. Sborník anotací z XX. konference ČAPV*. Praha: UK, 2012, pp. 74-75.
- Grecmanová, H., Dopita, M., Kantorová, J., Skopalová, J., & Chvál, M. (2013). *Organizační klima fakult připravujících učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Håkansson, D. D., Obel, B. & Burton, R. M. (2008). Can organizational climate be managed? Making emotions rational. *Journal of Leadership Studies*, 1(4), 62-73.
- Hendl, J. (2007). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Lavian, R. H. (2012). The impact of organizational climate on burnout among homeroom teachers and special education teachers (full classes/individual

- pupils) in mainstream schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(2), 233-247.
- Mahal, P. K. (2009). Organizational Culture and Organizational Climate as a Determinant of Motivation. *IUP Journal of Management Research*, 8(10), 38-51.
- Menon, M. E. (2012). Do Beginning Teachers Receive Adequate Support from Their Headteachers? *Educational Management Administration & Leadership*, 40(2), 217-231.
- Parivash, J., Samaneh, K. & Nader, S. (2012). The Relationship Among Organizational Climate, Organizational Learning and Teachers' Self Efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 2212–2218.
- Pol, M., Hloušková, L., Sedláček, M., Lazarová, B. & Novotný, P. (2011). Vedení procesů organizačního učení ve škole: případová studie. In JANÍK, T., P. KNECHT A S. ŠEBESTOVÁ (Eds.) *Směšený design v pedagogickém výzkum): Sborník příspěvků z 19. výroční konference ČAPV* (pp. 109-117). Brno: Masarykova univerzita.
- Price, H. E. (2012). Principal-Teacher Interactions: How Affective Relationships Shape Principal and Teacher Attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 39-85.
- Price, H. E. (2013). Employee Morale and Organizational Climate in Schools: the Importance of Affective Coworker Relationships. *Research in the Sociology of Work*, 24, 207-236.
- Rahimic, Z. (2013). Influence of Organizational Climate on Job Satisfaction in Bosnia and Herzegovina Companies. *International Business Research*, 6(3), 129-139.
- Sedláček, M. (2007). Případová studie. In R. Švaříček, & K. Šedřová. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Schneider, B., Ehrhart, M. G. & Macey, W. H. (2013). Organizational Climate and Culture. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 361-388.

Švaříček, R., & Šeďová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: Pravidla hry*. Praha: Portál.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Zhang, J. & Liu, Y. (2010). Organizational Climate and its Effects on Organizational Variables: An Empirical Study. *International Journal of Psychological Studies*, 2(2), 189-201.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA | Direção-Geral da Educação

