

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO  
Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho

Bruno Rodrigues Silva Schitino

INFLUÊNCIA DOS FATORES INTERNOS DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE MINAS  
GERAIS NO IDEB DO ENSINO MÉDIO: análise das escolas da região central de  
Ribeirão das Neves

Belo Horizonte

2023

Bruno Rodrigues Silva Schitino

INFLUÊNCIA DOS FATORES INTERNOS DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE MINAS  
GERAIS NO IDEB DO ENSINO MÉDIO: análise das escolas da região central de  
Ribeirão das Neves

Trabalho apresentado ao Curso de Especialização em *Administração Pública, Planejamento e Gestão Governamental*, da Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho da Fundação João Pinheiro, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em *Administração Pública, Planejamento e Gestão Governamental*.

Orientador: Ágnez de Lélis Saraiva

Belo Horizonte

2023

## FICHA CATALOGRÁFICA

337i Schitino, Bruno Rodrigues Silva.  
Influência dos fatores internos das escolas estaduais de Minas Gerais no IDEB do ensino médio: análise das escolas da região central de Ribeirão das Neves [manuscrito] / Bruno Rodrigues Silva Schitino. – 2023.  
[12], 158 f. : il.

Monografia de conclusão de Curso (Especialização em Administração Pública, Planejamento e Gestão Governamental) – Fundação João Pinheiro, Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, 2023.

Orientador: Ágnez de Lélis Saraiva

Bibliografia: f. 139-158

1. Ensino médio - Escola pública - Ribeirão das Neves (MG). 2. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) - Escola pública - Ribeirão das Neves (MG). 3. Ensino médio - Desempenho escolar - Ribeirão das Neves (MG). I. Saraiva, Ágnez de Lélis. II. Título.

das Neves)

CDU 373.5 (815.12 Ribeirão

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à toda minha família e amigos, principalmente à minha mãe Fernanda que além de me ensinar os valores dos quais muito me orgulho é a principal responsável por eu ter feito e concluído este curso. Em especial ao meu avô Manoel, vulgo Manel do Sesp (*in memoriam*), que sempre me inspirou enquanto funcionário público e à minha avó Floripes, que me deu um lar e sempre torceu muito por mim.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente aos professores e funcionários das escolas estaduais que contribuíram imensamente para este trabalho. Aos professores da E. E. Manoel de Mattos Pinho que me receberam tão bem e me permitiram conhecer as questões que serviram de base para a pesquisa aplicada neste trabalho. Aos professores da E. E. Pedro de Alcântara Nogueira, E. E. Jose Bonifácio Nogueira e E. E. João Gonçalves Neto por terem aberto suas portas, confiando no meu trabalho e dedicado seu valioso tempo para responderem à minha pesquisa.

Meus agradecimentos também aos meus excelentes professores da Fundação João Pinheiro, por me darem bases sólidas para compreender e atuar na gestão pública. Agradeço em especial à minha querida professora Karina Ribeiro Leite Marinho por me inspirar, por meio da sociologia, a fazer o trabalho que deu origem a este TCC. Ao meu estimado orientador Ágnez de Lélis Saraiva pela sua imensa paciência e confiança em meu trabalho e pelas preciosas dicas em minha orientação que proporcionaram um resultado do qual me orgulho muito.

Agradeço aos meus admiráveis colegas do VII CEAPPGG por terem sido uma inspiração para que eu pudesse me dedicar como nunca em meus estudos, por seu companheirismo em momentos complicados, às boas e necessárias cervejinhas (risos), além de da oportunidade e honra de ter sido seu representante de classe. Agradeço especialmente aos meus colegas João Marcelo, Lucélia e Diana pelas valiosas caronas que me garantiram um retorno rápido e seguro para casa.

Aos meus colegas da Secult/MG por torcerem por mim, em especial à minha chefe e 'coach' (risos) Janaína por permitir que eu pudesse me dedicar a este trabalho quando necessário, além de me proporcionar um grande crescimento profissional e pessoal durante meu estágio e após a conclusão dele.

Além de dedicar, também agradeço à minha mãe por ter me trazido ao mundo, me criar de maneira admirável, dar todas as condições necessárias para que este trabalho pudesse ser feito, além de ter me encorajado a mudar, literalmente, de vida para que pudesse fazer a pós-graduação que gerou este trabalho.

Por último e não menos importante, a Deus, cosmos ou qualquer denominação que se possa dar ao que rege o universo e que me abençoou de forma inimaginável e inexplicável para que eu pudesse chegar até aqui.

## EPÍGRAFE

Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante!

Paulo Freire

## RESUMO

Esta pesquisa procura analisar quais os fatores internos influenciam nos resultados escolares do ensino médio medidos pelo IDEB, baseado nas escolas estaduais da região central de Ribeirão das Neves. A natureza da pesquisa é qualitativa, com aspectos descritivos através de pesquisa bibliográfica, tratando-se de um estudo de caso. Os seus objetivos foram identificar em que grau os fatores internos das escolas analisadas influenciam no seu desempenho medido pelo IDEB, em especial os relacionados à gestão escolar ser democrática e estimuladora de atividades interdisciplinares, à complexidade escolar e ao espaço dado à participação dos pais e da comunidade escolar nas decisões internas. Como estratégia metodológica escolheu-se uma cidade que propiciasse um quadro comparativo entre escolas, onde o índice de Gini fosse o menor possível a fim de neutralizar o fator socioeconômico e, dentro da cidade escolhida, as escolas estivessem em um território relativamente isolado. Apresentou-se um breve histórico da política educacional brasileira, também elucidando quais são os fatores externos atrelados aos desempenhos estudantis, discorrendo posteriormente sobre os aspectos do ambiente interno das instituições escolares mais relevantes para a literatura. Aplicou-se um questionário para diretores e professores, onde foram avaliados diversos fatores internos como os mais influentes nos resultados escolares, especialmente os ligados à gestão escolar. Os resultados demonstram que a maneira como os gestores escolares se posicionam quanto à participação da comunidade escolar, bem como as práticas pedagógicas adotadas, exercem bastante influência no ambiente, podendo potencializar ou neutralizar aspectos adversos ou favoráveis aos resultados. A complexidade escolar exerce influência na forma de gerir a escola, no entanto, a gestão pautada no diálogo é o principal fator de influência nos resultados escolares.

**Palavras-chave:** Escola. Fatores. Influência. Desempenho. Ensino Médio.

## **ABSTRACT**

This research seeks to analyze which internal factors influence school results in high school measured by IDEB, based on state schools in the central region of Ribeirão das Neves. The nature of the research is qualitative, with descriptive aspects through bibliographical research, being a case study. Its objectives were to identify the degree to which the internal factors of the analyzed schools influence their performance measured by IDEB, especially those related to school management being democratic and stimulating interdisciplinary activities, school complexity and the space given to the participation of parents and school community in internal decisions. As the methodological strategy, was chosen a city that provided a comparative framework between schools, where the Gini index was the lowest possible in order to neutralize the socioeconomic factor and, within the chosen city, the schools were in a relatively isolated territory. A brief history of Brazilian educational policy was presented, also clarifying what are the external factors linked to student performance, later discussing aspects of the internal environment of school institutions that are most relevant to literature. A questionnaire was applied to directors and teachers, where several internal factors were evaluated as the most influential in school results, especially those related to school management. The results demonstrate that the way in which school administrators position themselves regarding the participation of the school community, as well the pedagogical practices adopted, exert a great influence on the environment, being able to potentiate or neutralize adverse or favorable aspects to the results. School complexity influences the way the school is managed, however, management based on dialogue is the main factor influencing school results.

**Keywords:** School. Factors. Influence. Performance. High school.

## LISTA DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 - Imagem de satélite com os distritos de Ribeirão das Neves .....           | 53 |
| Figura 2 - Distrito Florença vermelho limítrofe à cidade de Esmeraldas .....         | 54 |
| Figura 3 - Distrito Justinópolis vermelho limítrofe à cidade de Belo Horizonte ..... | 54 |
| Figura 4 – Resultados Ideb e Saeb 2019, ICG e distorção idade-série.....             | 66 |
| Figura 5 – Variação de matrículas no ensino médio de 2019 a 2022.....                | 66 |

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

|  |    |
|--|----|
| Fotografia 1.1 – Vista do corredor de salas.....                           | 59 |
| Fotografia 1.2 – Vista do acesso às salas inferiores .....                 | 60 |
| Fotografia 1.3 – Vista da obra que está sendo realizada na escola .....    | 60 |
| Fotografia 1.4 – Vista da cantina.....                                     | 61 |
| Fotografia 1.5 – Alguns materiais depositados na sala dos professores..... | 61 |
| Fotografia 1.6 –Materiais didáticos próximos à sala dos professores .....  | 62 |
| Fotografia 2.1 - Portão da aceso da escola e corredor salas .....          | 63 |
| Fotografia 2.2 - Bicicletário e portão de acesso .....                     | 63 |
| Fotografia 2.3 - Vista interna do pátio e corredores da escola 2 .....     | 64 |
| Fotografia 3.1 - Corredor principal da escola 3 .....                      | 65 |
| Fotografia 3.2 - Cantina e salas superiores da escola 3 .....              | 65 |

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1 - Características dos diretores das escolas .....                         | 68  |
| Quadro 2 - Avaliação da diretoria sobre a infraestrutura das escolas .....         | 71  |
| Quadro 3 - Avaliação do diretoria sobre inovação nas escolas .....                 | 74  |
| Quadro 4 - Liderança e coordenação da diretoria das escolas .....                  | 75  |
| Quadro 5 – Avaliação da diretoria sobre organização e clima escolar .....          | 78  |
| Quadro 6 - Avaliação da diretoria sobre as normas da escola .....                  | 81  |
| Quadro 7 - Avaliação da diretoria sobre autonomia pedagógica na escola .....       | 82  |
| Quadro 8 - Avaliação da diretoria sobre disciplina e indisciplina na escola .....  | 85  |
| Quadro 9 – Avaliação da diretoria sobre participação familiar na escola .....      | 88  |
| Quadro 10 - Características dos professores das escolas .....                      | 92  |
| Quadro 11 – Avaliação dos professores sobre a infraestrutura das escolas .....     | 96  |
| Quadro 12 - Avaliação dos diretores sobre inovação nas escolas .....               | 102 |
| Quadro 13 – Avaliação dos professores sobre a diretoria da escola .....            | 104 |
| Quadro 14 – Clima escolar percebido pelos professores .....                        | 108 |
| Quadro 15 – Avaliação dos professores sobre as normas escolares .....              | 112 |
| Quadro 16 - Avaliação dos professores sobre a autonomia pedagógica .....           | 114 |
| Quadro 17 – Avaliação dos professores sobre a indisciplina na escola .....         | 120 |
| Quadro 18 - Avaliação dos professores sobre a participação familiar na escola .... | 125 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CT – Conselho Tutelar

E. E. – Escola Estadual

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICG – Índice de Complexidade da Gestão

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

NSE – Nível Sócioeconômico

OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PPP - Projeto Político-Pedagógico

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

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

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

## SUMÁRIO

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 1     | INTRODUÇÃO.....   | 13 |
| 2     | FATORES QUE AFETAM O RESULTADO ESCOLAR.....                             | 15 |
| 2.1   | Breve histórico da política educacional no Brasil.....                  | 16 |
| 2.2   | Fatores externos e desempenho escolar.....                              | 18 |
| 2.2.1 | Fatores socioeconômicos e desempenho escolar.....                       | 18 |
| 2.2.2 | Fatores familiares e desempenho escolar.....                            | 22 |
| 2.2.3 | Fatores territoriais e desempenho escolar.....                          | 26 |
| 2.3   | O efeito escola nos resultados de aprendizagem escolar.....             | 28 |
| 2.3.1 | Complexidade das unidades escolares e desempenho.....                   | 29 |
| 2.3.2 | Insumos e equipamentos escolares.....                                   | 31 |
| 2.3.3 | Docentes e resultados.....  | 33 |
| 2.3.4 | Organização dos tempos e espaços escolares.....                         | 35 |
| 2.3.5 | Uma escola acolhedora.....  | 40 |
| 2.3.6 | Gestão escolar.....   | 46 |
| 2.3.7 | Espaços e participação familiar nas rotinas das unidades escolares..... | 48 |
| 3     | METODOLOGIA.....  | 52 |
| 3.1   | Definição do município e das escolas.....                               | 52 |
| 3.2   | Instrumentos de coleta de dados e sua aplicação.....                    | 55 |
| 3.3   | A tabulação dos dados.....  | 57 |
| 4     | CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS.....   | 59 |
| 4.1   | Escola 1.....   | 59 |
| 4.1.1 | Imagens do ambiente interno da escola 1.....                            | 59 |
| 4.2   | Escola 2.....   | 62 |
| 4.1.2 | Imagens do ambiente interno da escola 2.....                            | 63 |
| 4.3   | Escola 3.....   | 64 |

|   |     |
|---|-----|
| 4.1.3. Imagens do ambiente interno da escola 3.....                         | 65  |
| 4.4 Dados sintetizados .....  | 66  |
| 5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS .....   | 68  |
| 5.1 Análise das entrevistas dos diretores escolares .....                   | 68  |
| 5.1.1 Características dos diretores das unidades escolares.....             | 68  |
| 5.1.2 Infraestrutura e insumo escolares.....                                | 71  |
| 5.1.3 Inovação nas rotinas e enfrentamento dos problemas escolares .....    | 74  |
| 5.1.4 Liderança e importância do diretor para escola .....                  | 75  |
| 5.1.5 Organização e clima escolar.....                                      | 78  |
| 5.1.6 Normas e atividades rotineiras da atividade escolar.....              | 81  |
| 5.1.7 Autonomia pedagógica para a escola e para os seus profissionais ..... | 82  |
| 5.1.8 Disciplina e indisciplina na vida escolar .....                       | 85  |
| 5.1.9 Participação da família na vida da escola e dos estudantes.....       | 88  |
| 5.2 Análise das entrevistas dos professores escolares .....                 | 92  |
| 5.2.1 Características dos professores das unidades escolares .....          | 92  |
| 5.2.2 Infraestrutura e insumo escolares.....                                | 96  |
| 5.2.3 Inovação nas rotinas e enfrentamento dos problemas escolares .....    | 102 |
| 5.2.4 Liderança e gestão escolar .....                                      | 104 |
| 5.2.5 Organização e clima escolar.....                                      | 108 |
| 5.2.6 Normas e atividades rotineiras da atividade escolar.....              | 112 |
| 5.2.7 Autonomia pedagógica para a escola e para os seus profissionais ..... | 114 |
| 5.2.8 Disciplina e indisciplina na vida escolar .....                       | 120 |
| 5.2.9 Participação da família na vida da escola e dos estudantes.....       | 125 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....   | 129 |
| REFERÊNCIAS .....   | 136 |

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como tema a análise da influência dos fatores internos das escolas ofertantes do ensino médio no resultado do IDEB de 2019, tomando como base as escolas estaduais da região central de Ribeirão das Neves. A pergunta central a ser respondida é, como os fatores internos das escolas públicas estaduais de Ribeirão das Neves ofertantes do ensino médio influenciam no desempenho escolar dos seus alunos?

O estudo parte das seguintes hipóteses: i) gestões escolares presentes e democráticas que estimulem atividades interdisciplinares levam a melhores resultados escolares; ii) escolas mais complexas tendem a ter um desempenho escolar pior; iii) escolas com menos participação dos pais e da comunidade escolar têm desempenho pior.

A fim de verificar se estas hipóteses se aplicam à realidade, estabeleceu-se como objetivo geral analisar os fatores internos das escolas públicas estaduais podem estar relacionados com o desempenho das mesmas no IDEB do Ensino Médio. Além disso, propõe como objetivo complementar identificar os fatores internos das escolas ligados à gestão, comunidade escolar e complexidade da estrutura escolar que influenciam o desempenho dos estudantes do ensino médio no IDEB.

Essa pesquisa se justifica pelo fato de as notas do ensino médio brasileiro serem as mais baixas da etapa da educação básica medidas pelo IDEB, tendo no ano de 2019 alcançado a média de 4,2 frente à meta de 5,0 pontos. Portanto, não atingindo o patamar desejado desde o ano de 2009 e se mostrando um grande desafio para a evolução educacional brasileira. O ensino médio é o ciclo do ensino básico que apresenta maior distorção idade-série, além da projeção de se alcançar o índice de 6,0 no IDEB somente em 2028, enquanto nos anos iniciais do ensino fundamental o ano é 2021 e nos anos finais em 2025.

No caso da rede estadual de Minas Gerais a meta a ser alcançada era de 5,3 pontos em 2019, no entanto, ela chegou apenas a 4,2. Sabendo que a rede estadual é responsável por 74,1% do total de escolas e matrículas desta etapa e alcançou apenas 4,0 pontos no índice. Dentre os causadores desse insucesso, os aspectos externos como o socioeconômico e a territorialidade são os principais, porém, segundo analistas, os fatores internos das escolas também influenciam no

desempenho escolar, sendo estes mais localizados e passíveis de serem transformados pelos gestores educacionais.

Assim, para o estudo, delimitou-se três escolas da região central de Ribeirão das Neves. Esta escolha foi motivada para se isolar as variáveis território e nível socioeconômico, pois essa região tem uma população com nível socioeconômico mais homogêneo e, por isso, o menor índice de Gini da Microrregião de Belo Horizonte, mesmo com a 8ª maior população do estado de Minas Gerais. Além disso, a comparação de escolas localizadas em uma mesma delimitação geográfica, permite análise das diferenças existentes entre as mesmas que explicam melhor as diferenças de gestão, estrutura de atendimento aos estudantes, participação das famílias na vida escolar.

Dito isto, este estudo está estruturado da seguinte forma, primeiro faz uma revisão bibliográfica a respeito dos estudos que trabalham com a temática do desempenho escolar e dos fatores internos as escolas. Em seguida, apresenta o seu percurso metodológico utilizado na pesquisa e análise de dados. Depois apresenta a caracterização das escolas selecionadas para o estudo. A seguir apresenta as análises dos resultados colhidos por meio de entrevistas. Por fim, apresenta as suas considerações finais.

## 2 FATORES QUE AFETAM O RESULTADO ESCOLAR

Este estudo se propõe a analisar os fatores que afetam os resultados escolares. A sociologia da educação costuma dar ênfase nos aspectos socioeconômicos. Contudo, é preciso entender que há outros elementos que interferem no seu desempenho, já que a escola é uma instituição complexa que agrega pessoas com históricos e características muito diversas, além de estar inserida em um contexto legal e estrutural que norteia e direciona sua atuação. Buscou-se, por meio da literatura, compreender quais são os fatores de que a influenciam e como eles interferem no desempenho escolar, mensurado através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A presente seção é dedicada a apresentação da literatura que fundamenta as análises. Na primeira parte, é feito um breve resgate histórico de como se construiu o direito à educação no Brasil, buscando compreender como o passado influencia no contexto escolar atual. Parte-se da compreensão que essa construção estrutural e legal garantiu a uns e, negou a outros, brasileiros o direito a educação escolar, com as consequências disso sendo sentidas por diversas gerações. Assim, é necessário entender que boa parte do que influencia no resultado escolar, em especial os fatores externos, deriva de como foi moldada essa relação entre Estado, escola e sociedade

No segundo momento, o estudo apresenta um conjunto de outros estudos que tratam dos fatores externos que incidem diretamente no resultado escolar. Neste caso, inclui aqueles que consideram como os fatores socioeconômico, familiar e territorial produzem efeitos sobre os indivíduos atendidos pela escola e, conseqüentemente, sobre seu desempenho escolar.

No terceiro momento, são apresentados estudos que consideram como o ambiente e fatores internos escolares influenciam nos resultados educacionais. A escola é, como toda instituição, dotada de características, regras, processos e limitadores que também exercem efeitos sobre as pessoas que fazem parte dela. Deste modo, apesar da escola ser permeada e afetada por fatores externos, ela também tem o poder de influenciar no comportamento dos indivíduos que nela se inserem, pois tem uma espécie de molde próprio derivado de seus aspectos físicos, normativos, interativos e materiais.

## 2.1 Breve histórico da política educacional no Brasil

Para entender os fatores que interferem nos resultados escolares, sobre os quais este estudo irá tratar, é necessário contextualizar brevemente como se deu a construção histórica e legal da educação básica brasileira, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Ela representou um ponto de virada na atuação do Estado sobre a política de educação básica e sobre a escola. A partir dela a educação passou a ser um direito fundamental a ser garantido a todos os brasileiros. Marshall (1967 *apud* CURY, 2008), afirma que a educação é um direito que abre o campo para outros direitos. No entanto, ao analisar a educação pública e gratuita e suas previsões e garantias jurídicas ao longo da história brasileira, nota-se que ela tem origem com a segregação racial, social e sexual.

A educação enquanto política de estado teve início na Constituição Imperial de 1824, onde ainda era restrita às classes dominantes e mais abastadas e ficava a cargo de cada província (CURY, 2008; SAVIANI, 2013; ZICHIA, 2008). Houve um avanço nas décadas de 1920, 1930 e 1940 com devido ao movimento chamado Escola Nova e ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e a criação por exemplo do sistema S (SENAI, SENAC, SENAR), mas a educação estava longe de ser universal e era bastante subfinanciada (BITTAR e BITTAR, 2012; DIAS, 2007; HORTA, 1998; LEMME, 2005; SAVIANI, 2013). Nas décadas de 1950 e 1960 houve uma luta pela educação da população adulta analfabeta que representava mais da metade da população nesta época, além de ampliar neste período a obrigação do ensino primário para 8 anos, indo dos 7 aos 14 anos de idade, devido em boa parte ao acentuado êxodo rural, que foi acompanhado por uma queda no orçamento destinado à educação básica pela União (DIAS, 2007; CURY, 2008; HORTA, 1998; RIBIERO 1986, *apud* BITTAR e BITTAR, 2012; RIBEIRO, 2003; SAVIANI, 2013; TEIXEIRA, 2008; VIEIRA, 1983 *apud* SAVIANI, 2013). Na década de 1970 a mudança mais significativa foi reorganizar o ensino básico em 1º e o 2º grau, no entanto, isso não significou a universalização real da educação que chega na década de 1980 com um saldo de 22,4 milhões de analfabetos (BITTAR E BITTAR, 2008; FERRARO, 2008; HORTA, 1998).

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, a educação básica pública passou a ser gratuita em todos os níveis educacionais além de figurar como direito fundamental público subjetivo, com todos os entes da Federação devendo

ofertá-la. Porém, a família passou a ser responsabilizada juntamente com o Estado que deve garanti-la de forma universal e propiciar plano de carreira e piso salarial ao magistério (DUARTE, 2007; HORTA, 1998; TEIXEIRA, 2008). No entanto, como aponta Cury (2002) a educação brasileira encontrou e encontra diversos problemas enquanto sistema. Isto acontece porque há prerrogativas, responsabilidades e competências das diversas etapas educacionais distribuídas aos diversos entes da Federação. Configurou-se um sistema educacional de base federativa com graves desigualdades de capacidade dos estados e municípios (CURY, 2008).

A constituição de 1988 representou um grande avanço para a educação enquanto direito social e instrumento de emancipação social. Porém, ainda eram necessários instrumentos específicos para a regulamentação e financiamento que permitissem dar efetividade ao que estava previsto no texto constitucional. Em 1996 é publicada a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) que, dentre outras coisas, estabelece vários parâmetros e obrigações específicas à União, estados e municípios, como por exemplo, 200 dias letivos e 800 horas de tempo letivo anual, ensino superior como requisito para ingresso na carreira de professor, a obrigatoriedade da educação básica a partir dos 4 anos em vez dos 7 anteriores, a criação dos conselhos de educação, a aprovação do Plano Nacional de Educação, uma base nacional curricular comum, inclusão do ensino infantil no ensino básico, definição do ensino básico como 9 anos de ensino fundamental mais 3 do ensino médio (BRASIL, 1996; VIAMONTE, 2011).

Para o financiamento da educação básica foi criado o Fundef (Fundo Nacional da Educação Fundamental), instituído pela Emenda Constitucional 14/1996. Ele viria a garantir que a vinculação de recursos previstas no texto constitucional de 1988 fosse cumprida (BRASIL, 1988, art. 212, caput; BRASIL, 1996; SOBREIRA; CAMPOS, 2007). O Fundef foi substituído pelo FUNDEB (Fundo Nacional da Educação Básica) através da Emenda Constitucional nº 53/2006 e atualizado através da Emenda Constitucional 108/2020. Em vigor atualmente como fundo permanente para financiamento da educação básica, o Fundeb estabelece a distribuição desde creches até o ensino médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Ele pode ter sido responsável por ter impactado em 12,1 pontos o ensino de português e 18,5 o aproveitamento em matemática. Apesar disso, ele ainda não se mostrou efetivo para a diminuição das desigualdades regionais de ensino, principalmente pelo fato de ainda necessitar de mais complementação da União (SILVEIRA *et al.*, 2017).

Assim, ao apresentar este breve histórico da educação básica enquanto um direito previsto legalmente, buscou-se trazer à tona que parte dos atuais problemas educacionais do país deriva das características históricas de sua política educacional. Neste sentido, apresentou-se uma série de fatores que contribuíram para que o Brasil ainda enfrente estes problemas crônicos. Nas próximas seções serão tratados os outros aspectos, externos e internos, que interferem no sistema educacional brasileiro, a fim de elucidar os fatores que incidem sobre as escolas, bem como os que são produzidos a partir delas.

## **2.2 Fatores externos e desempenho escolar**

Os fatores externos mais proeminentes na sua influência sobre o desempenho escolar são os socioeconômicos, os familiares e os territoriais. Os fatores socioeconômicos referem-se especialmente a recursos materiais disponíveis aos indivíduos. Já os familiares agregam outros aspectos como capital cultural e a maneira dos pais lidarem com a instrução recebida pelos filhos, além de tratar da família enquanto meio primário de relações interpessoais. Os fatores territoriais por sua vez se referem a como o mundo ao redor do indivíduo influencia no seu contexto pessoal e, no contexto escolar onde esta instituição se insere.

Na primeira parte desta seção, os fatores socioeconômicos serão tratados de forma detalhada, a fim de compreender de que forma eles interferem no aproveitamento escolar.

### **2.2.1 Fatores socioeconômicos e desempenho escolar**

O nível socioeconômico é tido como o principal fator de interferência no desempenho escolar, já que as classes sociais nas quais os sujeitos se inserem influenciam até em suas falas, pois os discursos proferidos por eles não podem ser considerados uma realização simples da linguagem, mas o fruto de uma rede complexa de relações sociais às quais estão atrelados. Dessa maneira, as classes mais baixas fazem uso do chamado código restrito, composto por palavras cotidianas. Por sua vez, as classes mais altas carregariam desde cedo em suas falas o chamado código elaborado, formado por palavras mais formais, o que facilitaria o seu sucesso escolar, já que a escola é o ambiente onde a formalidade é a linguagem dominante (BERNSTEIN, 1980; BERNSTEIN; DÍAS, 1985; CAPRARA, 2017).

O espaço social é onde as relações de poder estão em disputa e são movidas pelos agentes sociais dotados de diferentes capitais. Estes, por sua vez, se manifestam através dos *habitus*, que podem ser entendidos como a forma como estes agentes respondem ao mundo de acordo com os conhecimentos e capitais intergeracionais que herdaram. Os conhecimentos são derivados das estruturas sociais e como elas interiorizam o mundo exterior na mente das pessoas por meio da racionalidade. Dessa forma, alunos de classes mais privilegiadas herdam capital cultural mais adequado ao modelo de escola predominante. Isto acontece porque os seus ascendentes já internalizaram e acumularam grande quantidade de capital cultural por terem mais recursos financeiros e, portanto, mais acesso a ele. Este capital é retransmitido através da exposição destes alunos aos bens culturais e espaços onde eles são reproduzidos. Isto os coloca naturalmente em posição de vantagem competitiva dentro do ambiente escolar, já que a escola avalia o nível de conhecimento de mundo e dos códigos deste mundo (BORDIEU, 2001; CAPRARA, 2017)

O fator econômico se relaciona a fatores materiais que permitem ou não ao indivíduo a devida dedicação aos estudos de acordo com a condição de vida proporcionada pela renda disponível. A renda disponível dá acesso a moradia adequada, alimentação saudável, cultura e lazer, bem como inferem na necessidade de complementar a renda familiar, dentre outros meios de usufruir dos bens materiais produzidos (MAIA, 2010).

Propiciar condições materiais para que os alunos possam se dedicar aos estudos, melhoram o desempenho escolar. Um exemplo disso, é que o valor investido em educação por aluno mostra-se como relevante para uma melhor obtenção de resultados positivos em provas de proficiência, como por exemplo o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Neste sentido, estudos consideram que este valor deve ser de pelo menos US\$ 4.400,00 e outros que este valor deveria ser de, no mínimo, US\$ 6.000,00, sendo necessário US\$ 5.453,00 para a creche e pré-escola, US\$ 5.894,00 para os anos iniciais do ensino fundamental, US\$ 6.620,00 para os anos finais do ensino fundamental e US\$ 6.694,00 para o ensino médio (AMARAL, 2015; VILELA-RIBEIRO; BENITE, 2017)

Assim, o desempenho escolar, medido no Brasil através do IDEB, se deve em boa parte do reflexo do nível socioeconômico médio dos educandos (ALVES; SOARES, 2013). As primeiras e mais importantes obras que fizeram este

apontamento foram o Relatório Coleman e o Relatório Plowden (COLEMAN *et al.*, 1966; PLOWDEN; 1967). Estes estudos, tomados como referências desde a sua publicação, mostram que o resultado de alunos de uma mesma escola varia mais fortemente em razão de sua realidade socioeconômica. Indo ao encontro desse entendimento, o estudo feito por Costa (2010) indica uma forte conexão entre o resultado obtido no IDEB e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), com uma correlação de 68,4% entre essas variáveis. De acordo com a autora

A conclusão que esse estudo chega é que o nível social e econômico da população influencia fortemente no desempenho escolar dos alunos, ou seja, alunos de estratos populacionais mais pobres estudam nas piores escolas e conseqüentemente apresentam os piores desempenhos. A qualidade de ensino não se distribui de forma igualitária para todos. (COSTA, 2010, p. 60).

A correlação entre nível socioeconômico e o resultado do IDEB das escolas mostra-se positiva e significativa nos estudos de Alves e Soares (2013). Os autores expõem a correlação entre IDEB e média do nível socioeconômico (MNSE) como significativa, com as escolas localizadas no quartil mais baixo da pesquisa apresentando os resultados mais baixos de IDEB, com o inverso também ocorrendo. Neste sentido, Albernaz, Ferreira e Franco (2002) apontam que o NSE das famílias é determinante quanto ao desempenho escolar, seja internamente nas escolas, seja entre elas, mesmo se isolando o nível socioeconômico das escolas.

Famílias com renda mais elevada têm maior propensão a matricular seus filhos nas escolas com melhores equipamentos e insumos, favorecendo os estudantes provenientes destes estratos sociais a conseguirem melhores desempenhos e menor defasagem idade-série. Além disso, famílias chefiadas por mãe soltas teriam maior propensão a terem alunos com desempenho escolar ruim. Isto seria consequência de as mães terem menos tempo para os filhos por terem de sustentar a casa e, ainda, podendo ocorrer de as crianças terem de trabalhar para ajudar no sustento do lar, reduzindo sua dedicação aos estudos (FERRÃO; BELTRÃO; SANTOS, 2002; PONTILLI; KASOUF, 2007)

No estudo feito por Andrade e Laros (2007), o nível socioeconômico da escola também se mostrou um forte influenciador no desempenho escolar. De acordo com os autores “para cada aumento de um desvio-padrão do Nível socioeconômico da escola, há um aumento do desempenho escolar do aluno em 11,62 pontos na escala de proficiência do SAEB que varia de 0 a 500” (**Erro! Fonte de referência não**

**encontrada.**; LAROS, 2007, p. 40). Escolas que possuem mais recursos tendem a propiciar melhores desempenhos escolares tanto para alunos de baixo, quanto de alto nível socioeconômico, minimizando os efeitos familiares no desempenho escolar (ALBERNAZ; FERREIRA; FRANCO, 2002; **Erro! Fonte de referência não encontrada.**; LAROS, 2007)

Os fatores socioeconômicos abarcam a questão racial e de gênero. Nas palavras de Soares (2005, p.97) “pode se dizer que a proficiência escolar é um atributo que tem gênero, cor e é distribuído de forma desigual entre as regiões do país e as redes de ensino”. Tal afirmação pode ser corroborada no estudo conduzido por Tavares, Camelo e Paciência (2018):

Escolas com maior porcentagem de alunos brancos e com maior nível socioeconômico têm notas mais altas, *ceteris paribus*, ao passo que escolas com maior porcentagem de alunos com atraso escolar e do gênero masculino têm notas menores. (2018, p. 250)

Albernaz, Ferreira e Franco (2002) indicam que, ao se isolar o nível socioeconômico, o gênero e raça continuam significativamente relacionadas ao desempenho do aluno, demonstrando que a escola é um ambiente permeável a fatores externos que moldam a sociedade. O elemento racial aparece como influenciador na probabilidade de se manter a frequência escolar, com os negros e os pardos tendo menor probabilidade de acessar e frequentar a escola que os brancos e amarelos, mesmo quando se isola o fator socioeconômico, o aluno negro tem um pior aprendizado (ALBERNAZ; FERREIRA; FRANCO, 2002; PONTILI; KASSOUF, 2007).

Este fator encontra coerência nos estudos conduzidos por Barros *et al.* (2001), demonstrando que alunos não brancos têm defasagem de 0,54 série em relação aos brancos. Esta consideração está de acordo com o PNAD e ainda com as pesquisas de Andrade e Laros (2007, p. 40) nas quais afirmam que alunos não brancos “pontuam em média -1,36 pontos na escala do SAEB em relação aos alunos brancos. Quando a variável foi agregada para o nível da escola, verificou-se uma contribuição de -2,39. ”

Nas palavras de Soares e Alves, 2003:

A diferença entre brancos e negros cresce com o aumento tanto no nível socioeconômico do aluno como no da escola, e é maior na rede privada que na pública. No entanto, decresce com o crescimento do atraso escolar tanto do aluno como da escola, exatamente a situação escolar menos desejada. (SOARES; ALVES, 2003, p. 156 e 157)

No entanto, um estudo feito por Carvalho, M. (2005) indica algo curioso na avaliação de alunos não brancos. Ela evidencia que a classificação racial, especialmente a heteroidentificação de alunos, está atrelada ao desempenho destes, havendo um clareamento dos alunos com melhor desempenho. Ao mesmo tempo em que haveria uma avaliação mais rigorosa dos alunos considerados negros, especialmente os meninos.

Os meninos também apresentam uma maior defasagem escolar quando comparados às meninas (ALBERNAZ; FERREIRA; FRANCO, 2002; FERRÃO; BELTRÃO; SANTOS; 2002; PONTILI; KASSOUF, 2007). O gênero masculino é preponderantemente mais problemático quanto ao desempenho escolar, com o pior aproveitamento sendo constatado em estudos que mostram:

Que o desempenho educacional das mulheres tende a ser superior ao dos homens[...]. Segundo os dados da PNAD, a escolaridade das mulheres é superior à dos homens em 0,58 ano; [...]. Pelos dados da PPV, a escolaridade média das mulheres é superior à dos homens em cerca de 0,44 ano (BARROS *et al* 2001, p. 29)

Os aspectos socioeconômicos relacionam-se intrinsecamente aos tipos de recursos educacionais que as famílias dos estudantes possuem. Assim, a seguir, os aspectos familiares serão abordados.

### **2.2.2 Fatores familiares e desempenho escolar**

As condições materiais também estão presentes em outro fator de influência externa, que é a família ou o chamado *background* familiar, pois os recursos financeiros disponíveis para investimento na educação dos filhos são variáveis de influência no desempenho dos alunos. Isto acontece porque os alunos cujos pais têm mais recursos financeiros normalmente apresentam aspirações ocupacionais e educacionais maiores. Em razão disto, permanecem mais tempo na escola do que alunos cujas famílias são mais pobres, pois estes precisam entrar no mercado de trabalho bem mais cedo. Além disso, a estrutura e arranjo familiar propicia diferentes níveis de recursos cultural ou educacional que, por sua vez, permitem ao aluno um ambiente adequado para estudos, melhor adequação ao que as estruturas educacionais exigem, além das redes de relacionamentos mais próxima do ambiente escolar (SILVA; HASENBALG, 2002; BORDIEU, 2001; JENCKS, 2008).

Os estudos de Jaloto e Primi (2021, p. 138) indicam que “o desempenho acadêmico de uma maneira geral tem sido associado aos recursos (sejam culturais

ou materiais) de que a família do aluno dispõe”. No entanto, segundo argumenta Vilela-Ribiero e Benite (2017), o capital econômico produz mais efeitos associado aos capitais sociais e culturais. De acordo com as autoras:

Países com estudantes que possuem, portanto, melhores relações sociais estabelecidas em casa conseguem, com capital social de mais qualidade, que eles interiorizem a cultura escolar com mais eficiência, uma vez que aprenderam a deter, ao longo da vida, os mecanismos culturais utilizados na escola (VILELA-RIBEIRO; BENITE, 2017, p. 413)

Ainda de acordo com as autoras, o rendimento em ciências na avaliação do PISA é superior em países onde o lar é um ambiente mais adequado aos estudos, pois, os pais dos alunos possuem mais escolarização e investem em mais educação dos filhos, ou seja, têm mais recurso cultural.

Apesar de os recursos financeiros parecerem determinantes para o investimento em educação dos filhos, Sousa e Hübner (2017) demonstram que o investimento na aquisição de mídias impressas por parte dos pais, eleva o bom nível de leitura dos dependentes e essa atitude está mais relacionada ao nível de educação dos pais do que à sua renda. O fato de desempenhos escolares estarem mais relacionados à importância que os pais dão à educação dos filhos do que à renda, também está presente nos estudos de Bonamino *et al.* (2010). Eles indicam que possuir maior capital econômico não se traduz em maior investimento em educação dos filhos e, conseqüentemente, em desempenho, com o contrário também se tornando verdade, pois, de acordo com estes autores (p. 497) “a despeito de as famílias deterem baixo capital econômico, disponibilizam para seus filhos recursos educacionais que redundam em um desempenho acima da média geral. ”

Neste sentido, mais importante que a renda familiar, seria o investimento em educação, em especial em materiais de leitura, principalmente os meios físicos (SOUSA; HÜBNER, 2017). O nível educacional dos pais é indicado como variável familiar de grande significância. A escolaridade da mãe incide positivamente no melhor desempenho em habilidades de leitura, é o que sugerem os estudos de Bonamino *et al.* 2010. No estudo publicado no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), conduzido por Barros *et al* (2001), a escolaridade dos pais, especialmente a mãe, é assinalada como o fator de principal influência no resultado escolar dos alunos:

Os resultados encontrados revelam que, dos quatro conjuntos de variáveis analisadas, a escolaridade dos pais, e em particular a da mãe, é, de forma robusta, a mais importante para determinar o

desempenho educacional dos jovens em questão. Um ano adicional de escolaridade dos pais leva a um acréscimo de cerca de 0,3 ano de estudo para os filhos, tanto quando utilizamos os dados da PNAD como quando utilizamos os dados da PPV. (BARROS *et al.*, 2001, p. 35)

Os autores ainda apontam que um ano a mais de escolaridade por parte dos pais tem mais efeito que a adição de três anos de escolaridade nos professores. No entanto, asseveram que o custo para se elevar a escolaridade dos professores é substancialmente menor que para elevar a escolaridade dos pais (BARROS *et al.*, 2001).

Apesar de o nível de escolaridade da mãe ser apontada como fator de grande influência pelos autores acima, a pesquisa realizada por Sousa e Hübner (2017) sugere que a escolaridade dos pais também tem sua significância. Barros *et al.* (2001) demonstra que a educação materna incide mais positivamente para as mulheres do que para os homens, pois estes, por sua vez, seriam mais influenciados pelo nível de educação paterna:

O resultado principal é que enquanto para as mulheres a educação da mãe tem impacto ainda maior do que nas regressões realizadas com toda a população de 11 a 25 anos, para os homens o impacto da educação do pai supera o impacto da educação da mãe na determinação do desempenho educacional. Entre as mulheres, um ano a mais de estudo da mãe eleva em 0,21 ano a escolaridade, enquanto um ano a mais de estudo do pai aumenta a escolaridade em apenas 0,04 ano. Por outro lado, para os homens um ano a mais de estudo da mãe eleva a escolaridade em 0,1 ano, enquanto um ano a mais de estudo do pai eleva a escolaridade em 0,19 ano. Como se pode observar, o impacto total da escolaridade dos pais é maior para os homens do que para as mulheres. Um ano a mais de escolaridade dos pais eleva a escolaridade dos homens em 0,29 ano e eleva a escolaridade das mulheres em apenas 0,25 ano. (BARROS *et al.* 2001, p. 29)

O fator familiar influencia no desenvolvimento de habilidades cognitivas antes mesmo do nascimento, é o que conclui Silva e Silva (2018) ao revisarem diversos estudos, onde apontam que as habilidades cognitivas dos alunos variam positivamente quando os pais têm maior nível de renda e escolaridade. O estudo indica que esta influência pode ter origem em fatores pré-natais e incide sobre habilidades como controle inibitório, memória de trabalho, fluência verbal, planejamento e flexibilidade cognitiva. A escolaridade da mãe, segundo as autoras, prediz uma maior chance de desempenho superior na habilidade cognitiva denominada atenção sustentada.

Além dos recursos materiais e até mesmo genéticos fornecidos pela família, a sua influência se estende na internalização social nos alunos. Isto acontece porque a família é o primeiro espaço de socialização do indivíduo, pois é através dela que as pessoas têm contato com quem trará o mundo até elas e como este mundo será trazido. Gomes (1992), citando Sartre<sup>1</sup> (1960) diz que a família faz a mediação entre o ser e o mundo, interiorizando nele o trabalho, a classe e a sociedade por meio da apreensão que os pais fazem desses elementos, sendo o seio familiar o espaço de socialização primária dos indivíduos.

De acordo com Vygotsky (2008), o ambiente cotidiano vivido e assimilado pelas crianças no seio da família faz com que elas absorvam e recriem o que veem e ouvem, por meio da observação do que é dito e feito pelas outras pessoas com quem convivem. O chamado *background* familiar tem grande influência no desempenho dos alunos, estando relacionado às atitudes dos pais em relação aos alunos, ao ambiente familiar ser adequado ao seu aprendizado e aos fatores genéticos que propiciariam as habilidades natas (COLEMAN, 1966; JENCKS, 2008; SOUZA, 2014).

Sobre essa ambientação familiar, Bonamino *et. al.* (2010) chama atenção para como o diálogo familiar influencia no desempenho escolar. De acordo com o autor, alunos cujas famílias onde os pais conversam e convivem mais com eles têm melhor desempenho escolar, independentemente de sua condição socioeconômica. O diálogo é, portanto, um indicador da importância do chamado capital social. Em países onde a maioria dos estudantes mora com o pai (ou padrasto) e mãe (ou madrasta) em vez dos avós têm melhor rendimento no PISA. O que pode ser explicado por este cenário propiciar um ambiente onde as relações serem mais bem estabelecidas e sistematizadas, o que facilitaria a socialização dos estudantes (VILELA-RIBEIRO; BENITE, 2017)

A expectativa e nível de cobrança familiar também influenciam no desempenho dos filhos, pois pais mais permissivos e apáticos tendem a monitorar, encorajar e participar menos da vida escolar dos alunos, deixando-os mais suscetíveis ao abandono escolar. Pais com nível socioeconômico e educacional maior tendem a ter maiores expectativas quanto aos seus filhos e os influenciam a permanecer mais tempo estudando. Porque eles compreendem que as informações assimétricas,

---

<sup>1</sup> SARTRE, J. P. **Questions de Méthode**, in “**Les Temps Modernes**”, 1957, n. 139. in JP Sartre, Critique de la Raison Dialectique, It, Paris, p. 15-139, 1960.

consideradas uma falha de mercado, podem ser atenuadas pelo nível educacional. (NIEMANN, 2008; **Erro! Fonte de referência não encontrada.**, 2014)

Se os diferentes tipos de capitais propiciam aos indivíduos os recursos necessários para jogar o jogo social, é a família a base onde os códigos e valores sociais serão internalizados em um primeiro momento. O ambiente onde o indivíduo se insere também trará condicionantes a como estas outras variáveis interagirão com o mundo externo. A seguir, o fator territorial será analisado enquanto *locus* de interferência no desempenho escolar.

### 2.2.3 Fatores territoriais e desempenho escolar

O local onde as pessoas residem é onde elas têm o primeiro contato efetivo com o mundo exterior da forma que ele é. No ambiente familiar, mesmo que os códigos e outros elementos externos cheguem até elas, estão em um ambiente controlado onde os elementos externos vêm com um viés. É na sua vizinhança onde outras pessoas que não fazem parte do círculo familiar se apresentarão a elas. Estarão neste espaço os elementos que farão parte do seu cotidiano, não apenas sob o aspecto de socialização, mas de possibilidades materiais, que inclusive terão impacto no seu rendimento escolar.

Érnica e Batista (2012) demonstram que o fator territorial tem forte influência no desempenho escolar, citando Bourdieu<sup>2</sup> (1997) e Kowarick (2009), atinam que o *locus* onde as pessoas residem apresentam maior ou menor proximidade do trabalho, acesso a meios de transporte, saneamento, hospitais, bibliotecas, equipamentos culturais e educacionais e círculos sociais de prestígio. Assim, as escolas representariam um microcosmos, em que as vulnerabilidades sociais das dos espaços onde as comunidades estariam inseridas seriam reproduzidas.

O território teria pelo menos dois elementos que produziriam efeitos sob os indivíduos viventes nele. O primeiro é o efeito socio-cultural, entendido como os modelos sociais vigentes e as formas de sociabilidade presentes no território. O segundo elemento é o político-institucional, que seria a qualidade e quantidade de serviços público disponíveis nestes locais. Os efeitos territoriais seriam mais

---

<sup>2</sup> BOURDIEU, P. Efeitos de lugar. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). *A Miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 159-166.

<sup>3</sup> KOWARICK, L. *Viver em risco: sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil*. São Paulo: Ed. 34, 2009.

presentes em realidades de alta desigualdade social, segregação sociocultural e onde o estado de Bem-Estar social não estivesse consolidado, como no caso do Brasil. (TORRES, 2008; ÉRNICA; BATISTA, 2012)

Na pesquisa feita por Érnica e Batista (2012), evidenciou-se que as escolas localizadas em áreas de alta vulnerabilidade social apresentam uma correlação significativa de baixo desempenho medido pelo IDEB e Prova Brasil. Na pesquisa dos autores, a localização da escola impacta significativamente no desempenho do aluno, independentemente do capital cultural familiar que possui:

A segunda evidência do efeito de território é dada pelo desempenho dos alunos. Crianças com os mesmos recursos culturais têm desempenhos diferentes conforme o nível de vulnerabilidade social do local em que se situa a escola em que estudam. Quando alunos com baixos recursos culturais familiares estudam em escolas situadas nas áreas mais vulneráveis, o conjunto deles tende a ter desempenho pior do que quando alunos desse mesmo grupo estudam em escolas localizadas nas áreas menos vulneráveis. Por sua vez, alunos com maiores recursos culturais têm notas mais baixas quando estudam em escolas localizadas em territórios com alta vulnerabilidade social. (ÉRNICA; BATISTA, 2012, p. 647)

De acordo com os autores, isso se explica pelo fato de os territórios mais vulneráveis acumularem desvantagens quanto à oferta educacional de qualidade. Essas desvantagens seriam explicáveis em cinco elementos: o primeiro seria o entorno das escolas contar com pouca disponibilidade e qualidade de equipamentos e serviços públicos, o segundo é a baixa distribuição de oferta de matrículas, o terceiro seria a internalização da questão social urbana nas escolas, o quarto seria a disputa entre as escolas periféricas pelos recursos escassos destinadas a elas, e o quinto elemento seria as escolas periféricas funcionarem como depósitos de maus alunos (ERNICA; BATISTA, 2012).

Sobre este quinto elemento, Torres *et. al.* (2008) apresentam uma consideração importante. Eles consideram que o fato de escolas localizadas em regiões periféricas serem compostas de forma mais homogênea por alunos de baixa renda diminui o seu resultado acadêmico. Para eles, essa composição socioeconômica influencia até mesmo na visão que os professores têm dos alunos. Os autores demonstram que o desempenho dos alunos medidos pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) está em torno de 53% nas escolas periféricas, já as escolas centrais têm desempenho médio em torno de 65%.

De modo geral, escolas disfuncionais se localizam em comunidades vulneráveis em termos econômicos e sociais. Nestas regiões, o aprendizado é naturalmente dificultado em função de certas características comuns, como baixo nível de renda e instrução dos pais, combinadas com condições precárias de saúde e moradia, assim como elevadas taxas de desemprego e de criminalidade. Estas condições facilitam a evasão escolar e tendem a prender os indivíduos expostos a elas em uma espiral de pobreza. Estes aspectos são chamados de antecedentes estruturais e estariam relacionados a dois fatores principais relativos à escola: i) as condições do ambiente em que a escola está inserida, como pobreza, exposição a crime e violência, entre outros; ii) às políticas educacionais aplicadas às escolas consideradas disfuncionais (BERGMAN; BERGMAN; GRAVETT, 2011).

Dessa forma, demonstrou-se que o local das escolas influencia no seu desempenho, pois atrela as políticas públicas que são aplicadas a elas, e ainda elementos do seu entorno como a disponibilidade de recursos materiais e equipamentos públicos, características socioeconômicas da localidade e público atendido. No entanto, a escola em si pode ter elementos internos que influenciam no desempenho dos alunos, se não neutralizando totalmente os fatores externos, minimamente os atenuando. É o que será explicado nos próximos tópicos deste trabalho.

### **2.3 O efeito escola nos resultados de aprendizagem escolar**

Como pôde ser demonstrado nos parágrafos anteriores, a escola sofre influência relevante causada por fatores externos. Muitas vezes, esses fatores são tidos como os de maior influência por alguns autores em seu desempenho. No entanto, a escola é uma instituição dotada de características próprias e fatores inerentes a ela que exercem influência no desempenho dos seus alunos.

De Souza *et. al.* (2014) concluiu que os processos escolares sintetizados nos valores e qualidades de uma escola enquanto uma instituição social, eram sim capazes de influenciar o desempenho e o comportamento dos estudantes. Logo, a escola importa. Mortimore (2008) demonstra que a escola primária explica mais do progresso e desempenho dos estudantes do que os fatores relacionados com a condição socioeconômica, sexo e idade dos alunos. O único fator para o qual a contribuição estimada da escola primária foi relativamente baixa foi a frequência escolar.

Souza (2014) e Dewey, Husted e Kenny (2000) encontraram fortes evidências de que certos insumos escolares, a saber, características dos professores como salário, nível de qualificação e experiência docente, e aspectos da escola, como razão aluno/professor, e gasto por aluno, têm impacto sobre a proficiência dos estudantes. Serão abordados a seguir os aspectos internos das escolas que são vistos como fator de influência nos seus resultados de aprendizagem.

### **2.3.1 Complexidade das unidades escolares e desempenho**

O primeiro fator interno a ser analisado é a complexidade escolar e a sua influência o desempenho escolar, já que a escola congrega alunos com condições socioeconômicas diversas, com valores e configurações familiares diversas e ainda situados em diferentes territórios. Esses elementos, por si só já tornam a gestão escolar complexa, mas a configuração das turmas atendidas nas escolas é o que será tratado como complexidade da gestão escolar.

O Ministério da Educação elaborou um indicador chamado Indicador da Complexidade Escolar, ou ICG. Ele é composto por quatro características distintas e complementares “(1) porte da escola; (2) número de turnos de funcionamento; (3) complexidade das etapas ofertadas pela escola e (4) número de etapas/modalidades oferecidas” (BRASIL, 2014, p. 1 e 2).

O porte da escola é dividido em seis categorias de acordo com o número de matrículas feitas na escola: até 50; 51 a 150; 151 a 300; 301 a 500; 501 a 1000; mais de 1000. Os turnos estão dizem respeito ao horário de funcionamento das aulas, são: matutino (5:00h às 10:59h), vespertino (11:00h às 16:59h) e noturno (17:00h às 4:59h). A complexidade das etapas ofertadas se refere à faixa etária dos alunos atendidos na escola, sendo que, quanto mais avançada a idade dos alunos, mais desafios para a sua manutenção se apresentam, como distorção idade-série, trabalho, motivação, dentre outras, sendo esta característica dividida em: educação infantil ou fundamental 1; fundamental 2; ensino médio ou educação profissional e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Já o número de etapas se relaciona aos ciclos escolares, divididos em: educação infantil regular; anos iniciais regular (fundamental 1); anos finais regular (fundamental 2); ensino médio regular; educação profissional regular (incluindo ensino médio integrado); EJA (qualquer etapa); educação especial (qualquer etapa). Quanto maior o número de matrículas, etapas, idade dos alunos

atendidos e turnos em funcionamento, maior a complexidade da escola. (BRASIL, 2014)

O tamanho da escola é um dos fatores que exerce influência no desempenho dos alunos. Neste caso, uma escola que atende um maior número de alunos e com características diversas de idade demanda mais espaço físico, tipos diferentes de mobiliário, e um número variado de profissionais e serviços oferecidos (ALVES; SOARES, 2013).

Justamente por demandarem mais recursos e apresentarem desafios e públicos mais diversos, o desempenho escolar dos seus alunos tende a ser pior do que os que estudam em estabelecimentos de média ou pequena complexidade ou que tenham um desenho mais específico ao público a ser atendido. Isto acontece porque em alguns casos as escolas menos complexas adotam critérios seletivos para a entrada de alunos e ainda são mais bem moldadas ao tipo de aluno que pretendem atender (DA SILVA *et al.*, 2021).

Nas escolas mais complexas essa seleção de alunos é mais difícil de se fazer. Formosinho (1997) aborda a questão de que as escolas de massas (mais complexas) trouxeram para dentro de si uma maior heterogeneidade social, com alunos vindos de diferentes territórios e arranjos familiares, além de terem idades diferentes, o que se reflete em uma maior heterogeneidade docente. A complexidade se mostra presente em resultados de provas como matemática e português quando se isolam alguns fatores como os sociais (BARTHOLO; COSTA, 2016).

A maior heterogeneidade docente abordada por Formosinho (1997) costuma se traduzir em mais dificuldade para se alcançar resultados educacionais satisfatórios. É o que indica o estudo de Andrade *et al* (2020) ao analisar instituições do estado do Amapá. Os autores indicam que um número mais elevado de alunos, com mais etapas e maior complexidade delas, conjugado à falta de capacitação profissional e infraestrutura da escola, especialmente para alunos com necessidades especiais, se traduz em piores índices de proficiência educacional.

No entanto, uma maior complexidade escolar pode ter o seu lado positivo, pois, atender a um alunado em diferentes etapas de sua formação, permitiria à gestão escolar empreender mecanismos de recuperação de aprendizado em diferentes momentos de sua formação educacional, além do mais, demandar-se-ia menos recursos humanos e materiais para se recuperar um aluno com pior desempenho que faça parte do seu quadro desde as primeiras etapas do ensino fundamental, já que o

nível de conhecimento sobre os alunos seria maior, não necessitando de novos diagnósticos (DA COSTA, 2021?). Apesar dessa vantagem, quanto mais complexas são as escolas, mais necessária se faz uma boa gestão de recursos por parte de gestores competentes, bem como uma infraestrutura robusta, conforme aponta Gobbi *et al.* (2019). A gestão desses recursos será tratada a seguir.

### **2.3.2 Insumos e equipamentos escolares**

Se a complexidade escolar demanda mais insumos e equipamentos, a disponibilidade deles também exerce influência no desempenho escolar. Insumos escolares incluem as características dos professores, a infraestrutura física da escola, recursos físicos, pedagógicos, financeiros e individuais relacionados à educação escolar, os materiais disponíveis para uso dos alunos, a relação aluno-professor, entre muitos outros como os de gestão da escola e da sala de aula. A deficiência de professores, funcionários qualificados, serviços de apoio e bem-estar, instalações e infraestrutura adequadas é considerada como disfuncionalidade de recursos. (BERGMAN; BERGMAN; GRAVETT, 2011; SOUZA, 2014).

Bipath (2002) aponta que os fatores sociais, econômicos e de background familiar tem mais efeitos nas escolas, tornando os sistemas pouco equitativos quando há distribuição desigual dos recursos entre as escolas de comunidades carentes e as mais ricas. A influência dos recursos nos resultados pode se originar da insuficiência financeira. Uma escola com problemas financeiros faz com que o desempenho do aluno caia em média 5.1 pontos. (ALBERNAZ; FERREIRA; FRANCO, 2002)

A infraestrutura escolar também influencia na qualidade educacional. Seus elementos que incluem iluminação, água tratada, saneamento básico, pintura, adaptação a deficientes físicos, exercem influência no desenvolvimento educacional, atraindo e estimulando os estudantes, porém produzem mais efeitos quando conjugados com outros, pois alunos dotados de mais recursos usufruem melhor desses insumos e equipamentos (ALVES; SOARES, 2013; ANDRADE; COSTA; CAMPOS, 2021).

É esperado que o ambiente escolar melhore o desempenho do aluno ao prover uma infraestrutura mais adequada. Um exemplo disso, é que salas de aulas mais arejadas aumenta o rendimento do alunado em 3,5 pontos, já o nível elevado de ruído da escola reduz este mesmo rendimento em 1,2 pontos (ALBERNAZ; FERREIRA; FRANCO, 2002). Estudos apontam que melhorias em prédios e

instalações apresentam mais efeitos quanto pior for a escola melhorada, com uma evolução de infraestrutura saindo de péssima para ruim resultando em uma redução da defasagem idade-série em 5,7 pontos percentuais (SÁTYRO; SOARES, 2008; SOARES, 2007; SÁ; WERLE, 2017)

Ao se analisar o impacto de serviços e infraestrutura adequada no resultado do SAEB 2017, a coleta de lixo, laboratório de informática, quadra de esportes, estruturas adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, auditório e internet banda larga foram apontadas por Soares, Soares e Santos (2020) como variáveis significativas para melhorar o desempenho no ensino médio, além da retenção e evasão escolar. Ainda de acordo com os autores:

A chance da escola alcançar uma nota maior ou igual a 500 pontos na Prova Brasil aumenta em 99,3%, quando ela possui coleta periódica de lixo, 90,8% quando possui laboratório de informática, 76,8% quando possui quadra de esportes, 64,6% quando possui dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida (PNE), 54% quando possui auditório e 41,2% quando possui internet banda larga. (p. 12, 2020)

Riani e Rios-Neto (2008) apontam que o fator de infraestrutura, entendido como a disponibilidade de bibliotecas, quadras de esportes, laboratórios de informática e ciências é significativo para a melhoria dos resultados na etapa de ensino fundamental e, mais acentuadamente, para a etapa de nível médio nas disciplinas de matemática e português (ANDRADE; CAMPOS; COSTA, 2021). Elementos como abastecimento de água, luz e esgotamento sanitário também se mostram significativos para o ensino médio (MARRI; RACCHUMI, 2012). Quanto ao local das escolas, atrelado à infraestrutura disponível, as que têm biblioteca exercem maior influência em áreas rurais, já as com laboratório de informática influenciam mais na área urbana, especialmente quando conjugadas com o tamanho adequado da classe e a qualificação dos docentes (CERQUEIRA, 2004; PONTILI; KASSOUF, 2007).

Como demonstrado acima, dispor de recursos tecnológicos se mostra importante para a melhoria dos resultados escolares, especialmente no ensino médio quando se fala de laboratórios de informática. Porém de nada adianta ter o recurso se o professor não sabe como utilizá-lo. De acordo com uma pesquisa feita pelo Ibope em 2009, 98% das escolas possuíam computadores, mas apenas 72% dos professores se sentiam preparados para utilizar tal recurso, se sentindo culpados por não dominar a tecnologia e assim poder estabelecer um melhor uso deles no ensino dos estudantes. Isso se explica em parte pelo fato de os estudantes serem

considerados nativos digitais, ou seja, já nasceram e cresceram insertos e acostumados ao uso das tecnologias, enquanto os professores seriam imigrantes digitais, sendo aquelas pessoas que nasceram e cresceram em um mundo analógico, mas que têm de se adaptar às tecnologias e suas novas linguagens e interações (AZEVEDO; BERNARDINO JÚNIO; DARÓZ, 2014; MALTEMPI, 2005; PRENSKY, 2004).

Além do fator geracional relacionado à tecnologia, a formação dada ao professor para o uso desses insumos e equipamentos é um problema. Os professores têm tido carência no suporte teórico, metodológico e técnico no uso de tecnologias, que deveria vir do corpo de apoio pedagógico e da direção da escola através de formação inicial e continuada alinhada aos objetivos da prática docente. É necessário que essa formação permita ao docente entender sobre a tecnologia usada e como integrá-la às suas disciplinas, especialmente no desenvolvimento de saberes específicos, isso se dando com o apoio de especialistas técnicos no horário de trabalho dos professores (CONTRERAS, 2002; PENTEADO, 2004; RICHT; MALTEMPI, 2005; VALENTE, 2003)

Assim, evidencia-se como os insumos podem impactar nos resultados escolares, variando de acordo com o local, ciclo de ensino, forma de uso e sendo ainda potencializada a sua influência quando conjugados com outros fatores, como o quadro docente presente na escola, que será tratado na próxima seção.

### **2.3.3 Docentes e resultados**

Como dito na seção anterior, a qualificação dos docentes produz efeitos positivos quando conjugados com outros fatores escolares. A escola possuir complexidade adequada e o bom sortimento de insumos e equipamentos deve servir de apoio à função pedagógica, mas o elemento de destaque para que os recursos educacionais disponíveis nas escolas façam sentido é a atuação do professor, o que está de certa forma coerente com Coleman *et al.* (1966). Ter um bom contingente de professores com maior nível educacional funciona como um fator positivo para a melhoria do nível de frequência escolar, além de atenuar a influência da educação materna nos resultados educacionais, mesmo que essa formação mais elevada tenha melhores resultados com alunos de NSE mais alto (ALBERNAZ; FERREIRA; FRANCO, 2002; PONTILI; KASSOUF, 2007; RIANI; RIOS-NETO, 2008; SOUZA, 2014).

Remuneração melhor para os professores é tida como um fator de aumento nas matrículas escolares nas zonas urbanas e a sua melhor escolaridade mostra-se preponderantes nas zonas rurais (ARENDS-KUENNING *et al.*, 2004). Outros fatores de influência relacionados ao corpo docente são: ser mais colaborativo e participativo na vida escolar, ter expectativas mais altas em relação ao desempenho dos seus alunos, saber gerir bem a sala de aula por meio de proposições de atividades em grupo e estimulantes ao debate, ter maior experiência docente e buscar continuamente o aprimoramento dos seus conhecimentos (GOE; STICKLER, 2008 *apud* SOUZA, 2014).

Ou seja, foi constatada uma associação entre a expectativa docente e o desempenho dos alunos. Soares e Cunha (2010) também encontraram essa associação. Os autores apontam que a expectativa docente pode promover um efeito positivo na proficiência do aluno mesmo ponderado pelas variáveis sociodemográficas (cor/raça, NSE, sexo), associadas ao desempenho.

A pesquisa realizada por Xavier e Oliveira (2020) demonstrou que a composição da turma afeta a expectativa docente e tem relação direta com os ganhos de aprendizado, pois, verificaram uma diferença na proficiência de até 20 pontos entre os alunos cujos professores consideram que poucos estudantes de sua turma chegarão à universidade e aqueles cujos professores acreditam que quase todos irão ingressar na universidade.

Para os autores supracitados, os resultados relacionados à cor/raça corroboram com a hipótese de que a expectativa docente varia de acordo com a composição sociodemográfica da turma. Segundo eles, a expectativa docente reduz quando há mais alunos pretos na turma, tanto para a conclusão do ensino médio quanto para a entrada na universidade, também encontrando associação entre a expectativa do docente e a reprovação dos alunos. Esses resultados estão de acordo com pesquisas no campo qualitativo que já revelaram essa predisposição da associação entre piores resultados e baixas expectativas docentes para estudantes pretos, do sexo masculino e de baixa condição socioeconômica (M. P, CARVALHO, 2004; CRUZ, 2021; EARP, 2009; MAZOTTI, 2006)

Goe e Stickler (2008 *apud* SOUSA, 2014) identificaram algumas características dos docentes que aparecem com frequência e estão relacionadas as melhores proficiências dos alunos:

a) ser colaborativo, participar das decisões da escola e compartilhar de sua visão;

b) ter altas expectativas em relação ao desempenho e ao comportamento de seus alunos;

c) gestão de sala de aula: estimular o trabalho em grupo e práticas interativas, fomentar o debate entre os alunos em sala de aula, fazer perguntas, possuir objetivos e uma exposição clara, rigor nas lições passadas, dar aos alunos um feedback claro;

d) professores cujos seus diretores avaliam seu trabalho positivamente;

e) experiência docente do professor e busca por desenvolvimento profissional, através de workshops e outros cursos de qualificação.

Neste sentido, Cruz (2021) diz que o trabalho do professor deve se pautar em dois aspectos que chama de condicionantes:

Os relacionados à transmissão da matéria, como o tempo, a organização sequencial dos conteúdos, o alcance de finalidades, a aprendizagem por parte dos alunos, de avaliações etc. E os condicionantes relacionados à gestão das interações com os alunos, como a manutenção da disciplina, a gestão das ações desencadeadas pelos alunos, a motivação da turma, entre outros (2021, p. 78)

Assim, fica claro que não só a escola importa, mas o professor sobretudo importa. Tendo suas práticas pedagógicas, sua qualificação e remuneração impactos positivos nos resultados. A maneira como organiza o tempo e sequência dos conteúdos também aparece como um elemento para se alcançar a melhor aprendizagem. Essa organização é fundamental para bons resultados, mas ela vai além da atuação do professor e é isso o que será explorado na próxima seção.

#### **2.3.4 Organização dos tempos e espaços escolares**

O uso do espaço e tempo abarca a forma como conteúdos, preferências, prioridades, currículo, métodos e práticas de professores e alunos são organizados pela escola seguindo um calendário e planejamento pré-determinados, sendo realizados dentro de certos momentos, limites físicos e locais disponíveis (GALLEGO; SILVA, 2010). Quando ocorre alguma interferência no uso desses elementos a consequência é a diminuição do tempo dedicado à aprendizagem (SOARES, 2004).

A escola é uma instituição que se organiza internamente de uma forma específica a fim de se atingir seus objetivos. O calendário escolar por exemplo deve

se adaptar às particularidades locais, que incluem as condições climáticas e econômicas, já o organograma básico das escolas seria composto por conselho escolar, direção, corpo técnico-administrativo, pedagogos, auxiliares, corpo docente. Apesar de um organograma comum, a forma se organizar diz bastante sobre a função que a escola entende ter para a manutenção ou transformação social, podendo assumir três concepções distintas. A primeira seria a técnico-científica que visaria a eficiência dos serviços escolares, baseada na hierarquia de cargos e funções e inspirada na administração científica. A segunda seria a autogestionária, em que o princípio norteador seriam as inter-relações e não as regras, a responsabilidade seria coletiva e a decisão por meio de participação direta. A terceira seria a democrática participativa, baseada na tomada de decisão dialogada entre direção e o restante da escola de forma coletiva e pública, visando um objetivo comum, mas com cada membro assumindo a responsabilidade por sua tarefa específica, com posterior operacionalização e avaliação sistemática. (CARVALHO, E. J. G., 2005; LIBÂNEO, 2001).

Na divisão de funções, o diretor deve assumir o papel de coordenar as tarefas dos diferentes setores, sendo o principal responsável pelas funções administrativas, financeiras e pedagógicas. Já a coordenação pedagógica assume um papel de apoio técnico e administrativo às atividades desenvolvidas pelos professores. Há também a função de atendimento aos alunos com necessidades especiais ou dificuldades de aprendizagem (ARAÚJO, 2007; BARREIRA, 2006; CARVALHO, E. J. G., 2012; OLIVEIRA, 2008; SANTOS; OLIVEIRA, 2009)

Além da divisão de funções, outro aspecto que diz respeito à organização do tempo e espaço escolar é a burocracia. Ela pode ser definida como um modelo de organização estruturado sob um conjunto de regras racionais escritas e pormenorizadas a fim de se atingir um objetivo, prevendo como as tarefas devem ser executadas, sendo emanadas por uma autoridade formal e hierarquicamente superior e, devem ser cumpridas por cada membro da organização de acordo com seus cargos e funções dentro de uma divisão de trabalho pré-estabelecida (ESTRADA; VIRIATO, 2012; HEGEL, 1976 *apud* SHAW, 1992; MOTTA; BRESSER-PEREIRA, 2004; WEBER, 1977).

Nas palavras de Estrada e Viriato (2012, p, 19) “A organização burocrática é o tipo de sistema social dominante nas sociedades modernas, sendo apresentada como uma estratégia de administração e de dominação”. O princípio fundamental da

burocracia é o da eficiência, por conta disso, a burocracia visa atingir os objetivos estabelecidos com o máximo de produtividade e o mínimo de esforços e custos. Para conseguir isso, é necessário que os agentes burocráticos confiram à burocracia coesão ao chamado senso de missão, que seria a aceitação e endosso por parte dos membros da organização de atingir a tarefa crítica para a qual foi desenhada. Ao se estabelecer esse senso de missão, é possível fazer com que o nível de controle possa ser diminuído e o foco da escola volte a ser o ensino, além de as normas estabelecidas serem mais facilmente assimiladas e aceitas, desde que façam sentido e se alinhem a este senso de missão, o que demanda ao agente burocrático fazer o papel de ponte entre as determinações superiores externas e o cotidiano da escola (ESTRADA; VIRIATO, 2012; RUIZ, 2014; WILSON, 1989).

Um dos principais problemas que tem se apresentado quanto à burocracia escolar é a distorção da sua função, levando à sua mecanização, fazendo com que os membros da escola percam o senso de missão e limitando a sua potencialidade, inclusive desviando o foco para tarefas que não são o objetivo da escola. Isso vem acontecendo no ambiente escolar, sendo os instrumentos burocráticos distorcidos e usados de forma cada vez mais intensiva como meio de 'prestação de contas' das atividades desenvolvidas em sala, inclusive delimitando a liberdade pedagógica dos docentes. Essa distorção tem diminuído o tempo do professor para a execução de tarefas atinentes ao ensino, como preparação de aula e aquisição de conhecimentos, além de ter cada vez menos tempo para atualização profissional, lazer, convívio social e trabalho criativo. (APPLE, 1995; CARLOTTO, 2002; ESTRADA; VIRIATO, 2012; GARCIA; ANADON, 2009; KELCHTERMANS, 1999)

Muitas vezes esse desvio faz com que o professor venha a sofrer pressões para o preenchimento dessa 'papelada' e passe a ter cada vez mais pressão atrelada a essas tarefas, o que tem levado a quadros de estresse com consequências na sua saúde, aumentando o seu absenteísmo. Segundo Carlotto (2002, p. 25)

O excesso de tarefas burocráticas tem feito com que professores se sintam desrespeitados, principalmente quando devem executar tarefas desnecessárias e não relacionadas à essência de sua profissão. Ao desempenhar trabalhos de secretaria, diminui sua carga horária para o atendimento ao aluno e para desenvolver-se na profissão. A falta de autonomia e participação nas definições das políticas de ensino tem mostrado ser um significativo antecedente do *burnout*,

O absenteísmo expressa em parte a desigualdade social e escolar, sendo um sintoma do descontentamento com o ambiente escolar (GARCÍA GRACIA, 2005). Esta situação tem efeitos negativos sobre a eficácia escolar quando parte dos professores. Já quando se trata de alunos, incide negativamente tanto na eficácia escolar quanto na equidade escolar, pois estaria atrelado neste segundo caso a um menor desempenho médio dos discentes ligado ao seu nível sócio econômico. Outra questão é que o menor grau de faltas de alunos e professores também tem efeito benéfico no desempenho, equidade, disciplina e violência escolares. (FRANCO; BONAMINO, 2005; LEE; FRANCO; ALBERNAZ, 2004; SOARES, J.F., 2003, 2005; SOARES, T.M., 2005)

A estruturação de funções e responsabilidades escolares através do organograma e da burocracia escolar é um elemento que diz bastante sobre a boa organização dos tempos e espaços escolares voltados aos profissionais, mas a forma como a escola se organiza em relação aos alunos também impacta no seu desempenho. O espaço escolar deve ser adaptado à idade dos alunos para melhor atendê-los. Nos anos finais do Ensino Fundamental, por exemplo, espera-se que os estudantes já tenham internalizado os elementos que demarcam os tempos e espaços escolares, com eles se organizando sem a tutoria dos profissionais da escola e permitindo aos professores o melhor desempenho no uso do tempo voltado ao ensino (ÉRNICA; BATISTA, 2012). O tamanho das turmas também impacta. Neste sentido Bertagna (2003) comenta que os profissionais entrevistados em sua pesquisa afirmaram que o trabalho individualizado junto ao aluno é prejudicado quando as classes são muito numerosas, impossibilitando a aprendizagem efetiva da criança.

Não só o tamanho da turma interfere no desempenho escolar, mas a maneira como são formadas, conhecida por enturmação. Os estudos de Bernardo (2009) mostram que a variação de desempenho entre turmas de uma mesma escola é o dobro do que entre escolas diferentes nas habilidades de leitura, sendo um pouco menos acentuado em matemática. No estudo da autora sobre a variação em escolas públicas do Rio de Janeiro, a diferença de aproveitamento em matemática e português não se explica por questões de raça, cor e gênero, mas sim por turmas separadas em alunos com alto e baixo desempenho, com as turmas compostas por alunos com melhores desempenhos aumentando sua proficiência e o contrário acontecendo.

Esse aumento de diferenças quando se faz enturmação por desempenho é corroborado pelos estudos de Machado (2019) e Alves e Soares (2007). Eles sugerem

que a composição homogênea de turmas eleva a diferença entre turmas, concentrando os piores alunos em umas e os melhores em outras, pois sua motivação, atitudes e expectativas escolares também são influenciadas pelos colegas, acentuando-se essa desigualdade em escolas mais desestruturadas. A variação de resultados ao longo do tempo é melhor explicada pela enturmação do que entre a interação dos alunos com outros atores, sendo a relação entre alunos e turmas responsável por 39,5% da variância, alunos e diretores 30,2% e alunos e professores 28,8%. (SILVA *et al.*, 2007)

A enturmação não diz respeito só aos alunos, mas também a como os professores são distribuídos entre as classes, o que influi significativamente nos resultados e diz sobre como a escola organiza seus tempos e espaços e qual sua política educacional. Paul e Barbosa (2008) demonstram que os professores mais qualificados (mais tempo de estudo, mais horas de treinamento, menos ausentes, mais tempo de preparação de aula e maior nível de escolaridade) estão distribuídos em classes com alunos com maior nível socioeconômico, com o oposto ocorrendo. Isso impacta significativamente no aproveitamento dos alunos e acentua o que chamam de 'perversidade do efeito escolar' que é a perpetração de desigualdades sociais gerada pela alocação dos melhores recursos aos alunos de aproveitamento mais alto, que, quase sempre, se beneficiam da sua condição socioeconômica.

Quando se faz a enturmação de forma heterogênea as diferenças entre as turmas diminuem e passa-se a ter uma média global de desempenho na escola, no entanto, essa média tende a ser melhor em escolas menores, ou, menos complexas. Porém, mesmo nesta situação há uma clara vantagem na enturmação heterogênea, já que os alunos com pior aproveitamento escolar aumentam seu desempenho em uma proporção duas vezes maior que a perda de desempenho dos melhores alunos (BERNARDO, 2009; CRUZ, 2021; SILVA *et al.*, 2007; MACHADO, 2019).

O aspecto disciplinar também é uma forma bastante usada nas escolas para a sua organização de turmas. Ela consiste em separar estudantes que atrapalham a aula com conversa ou bagunça e essa antecipação aos atos de indisciplina podem ajudar a prevenir a evasão escolar, adoecimento docente e episódios de violência nas escolas, já que altos índices de indisciplina podem gerar atos graves de violência escolar (CRUZ, 2021; SILVA, 2007; SILVA, L.C., 2010).

Apesar do aspecto positivo da enturmação focada em atenuar aspectos disciplinares, há cuidados que devem ser observados, pois, como elucidam Silva e

Matos (2014), pode acontecer um reforço entre indisciplina e repetência a depender do método de enturmação quando se usa como critério o atraso escolar e o comportamento escolar, gerando o que os autores chamam de 'guetos' que serviriam de abrigo aos alunos repetentes e indisciplinados.

Essa forma da escola lidar com os alunos e seus aspectos disciplinares será tratado na próxima seção, onde se abordará como o acolhimento escolar impacta nos seus resultados.

### **2.3.5 Uma escola acolhedora**

A operacionalização do uso dos tempos e espaços relaciona-se muito com o clima escolar. Ele diz respeito à aplicação de regras mais ou menos rígidas na escola que afetam a disciplina, além da prática pedagógica pautada ou não em projetos interdisciplinares, com estes elementos expressando o projeto pedagógico e o uso dos recursos escolares que a escola considera como aqueles mais eficazes. O clima escolar pode ser entendido como a forma com que os indivíduos reagem ao ambiente organizacional, que por sua vez é regido pelas regras que direcionam a organização (CANDIAN; REZENDE, 2013; MELO, 2017; SANTOS, 2019)

O clima e, conseqüentemente, o desempenho escolar é afetado também por questões relativas a cuidados com a saúde e com o bem-estar. Neste sentido, os alunos apresentam grandes perdas de aprendizagem e dificuldade de permanência na instituição quando são malnutridos e com graves problemas de saúde por não terem acesso aos cuidados adequados, serem expostos continuamente a traumas, trabalho infantil e, às vezes, por estarem engajados em atividades ilícitas. Portanto, a escola é um lugar apto por excelência para identificar estes problemas e abrir caminho para que sejam enfrentados, garantindo às crianças e adolescentes as condições necessárias ao seu direito à educação. (SOUZA, M.E.P., 2009; SOUZA, C.B.R., 2014; SOUZA; PANÚNCIO-PINTO; FIORATI, 2019)

O acolhimento da escola e a aceitação das individualidades dos seus integrantes são temas abordados por Santos, Bentes e Barbosa (2019) ao destacar que, em escolas onde os aspectos multiculturais são debatidos e trabalhados, ocorre uma maior aceitação em seu espaço interno das diferentes características trazidas por seus alunos, o que se apresenta como um importante fator de estímulo ao melhor desempenho escolar. O ambiente favorável à aprendizagem, traduzido em um clima

emocional adequado em sala de aula, com menos brigas e interrupções de aulas eleva em 36% a nota média em Linguagem e 46% em Matemática. (CASASSUS, 2008). O contrário também ocorre, com alunos estudando em salas com clima escolar negativo tendo um desempenho negativo em 12, 15 e 10 pontos nas matérias de matemática português e ciências, respectivamente. (RIZZOTO; FRANÇA, 2021).

Esse clima escolar é afetado também pela maneira como as regras são estabelecidas e entendidas nas escolas, devendo ser construídas de forma participativa envolvendo os estudantes, pais e professores. Entender quais são as normas escolares que garantem uma ordem mínima a ser seguida e o que é ou não permitido, dá aos atores que interagem nesse ambiente um maior ou menor estímulo a determinadas atividades e atitudes. Quando as normas não funcionam, levam ao seu descumprimento por parte dos estudantes, docentes, pais, entre outros e, normalmente, o motivo está relacionado à indisciplina, favorecimento pessoal, omissão, abuso de poder, transgressões legais ou crimes que ocorrem internamente por parte dos alunos ou dos funcionários (CANDIAN; REZENDE, 2013; MESQUITA, 2012).

As regras de uma escola sempre são associadas à sua disciplina interna, dizendo bastante sobre a sua cultura e o seu clima. Para compreender a questão disciplinar e a forma como ela é tratada é de fundamental importância entender o que é disciplina. Nas palavras de Amado (2008) a disciplina é o autodomínio, a liberdade responsável, e o comportamento humano visando realizar princípios, valores, ideias e projetos, não se confundindo com medo, castigo, submissão ou subserviência. Ainda segundo o autor, para se construir a disciplina em sala de aula, é necessário formar o aluno para que ele desenvolva a autodisciplina e responsabilidade, criando ambientes de trabalho e condições organizacionais cujos ambientes de aprendizagem previnam os fenômenos de indisciplina, possuindo meios de corrigir e punir quando necessário.

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico OCDE (2020) entende que para um bom aproveitamento acadêmico é necessário um bom clima disciplinar. Ele é medido pelo aproveitamento de aprendizagem dos alunos advindo de um clima ordeiro na sala de aula, conseguido através da consistência das regras da sala de aula e da boa escuta que os alunos teriam dos seus professores e dos colegas. Nos ambientes onde o clima disciplinar é positivo, os professores têm menos interrupções e, portanto, mais tempo para cumprir o planejamento curricular. De acordo com a organização, o clima disciplinar bom favorece mais os alunos de

minorias étnicas e pior nível socioeconômico, além de trazer maior sentimento de pertencimento à escola.

A medição do clima disciplinar pelo PISA, leva em conta a frequência com que ocorrem determinados fatos nas salas de aula, indo do mais baixo em ‘nunca ou quase nunca’, passando por ‘algumas aulas’, ‘a maioria das aulas’, até chegar em ‘todas as aulas’. Para compreender o clima, a organização aborda 5 aspectos:

os alunos não escutam o que o professor fala”; “Há barulho e desordem”; “O professor tem que esperar muito tempo para alunos fiquem quietos”; “Os alunos não conseguem trabalhar bem”; e “Os alunos demoram muito para começar a trabalhar após o início da aula (OCDE, 2020, p. 66)

Os resultados indicam uma melhoria em 11 pontos na habilidade de leitura a cada aumento de unidade no índice do clima disciplinar. Onde foi relatado que em todas ou na maioria das aulas de leitura ‘os alunos não conseguem trabalhar bem’, houve uma diferença de 25 pontos em relação aos locais onde isso acontece em apenas algumas aulas ou nunca aconteceu. Quando comparadas as escolas com melhor e pior clima disciplinar de cada país, essa diferença se traduz em média de 512 pontos de leitura em escolas mais ordeiras, frente a 456 pontos para as mais bagunceiras, 56 pontos de diferença. Há ainda déficit de 43 pontos nas classes onde o frequentemente ‘o professor tem que esperar muito tempo para que os alunos se acalmem’.

Porém, qualquer um dos cinco fatores abordados nas perguntas da OCDE, quando ocorrem em algum momento, afetam negativamente o desempenho, com os alunos cujo ‘qualquer um dos cinco problemas disciplinares aconteceu em todas as aulas’ tendo pontuação inferior aos alunos que relataram que esses problemas nunca acontecem (OCDE. 2020). A baixa proficiência de leitura atrelada à indisciplina foi confirmada por Rizzoto e França (2021) ao constatarem que alunos cujas aulas tinham menos problemas disciplinares tiveram um aproveitamento 9 pontos superior nesta habilidade frente aos que relataram problemas mais frequentes.

A idade e o nível de ensino dos alunos influenciam em qual tipo de indisciplina se percebe na sala. Alunos mais novos têm atitudes que obstruem mais a produção acadêmica, já os mais velhos apresentam comportamentos mais relacionados à contestação da autoridade docente. Os alunos em situação de fracasso escolar usariam a indisciplina como forma de se defender do que considerariam ameaça à sua autoestima já fragilizada pelo seu sucesso escolar. Há uma tendência a se

perceber uma maior indisciplina à medida que há mais reprovações, sendo mais acentuada a diferença entre alunos que nunca foram reprovados quando comparados aos reprovados por três ou mais vezes. (AMADO, 2001; ESTRELA, 1992; SILVA; MATOS, 2014)

O efeito disciplinar adquire mais relevância quando se analisa o aproveitamento dos alunos em matemática. Alunos do 5º ano de escolas mais indisciplinadas, quando comparados aos de escolas mais disciplinadas, apresentam piora da proficiência média na ordem de 44,19 pontos em linguagem e 60,2 em matemática. Essa diferença seria explicada pelo fato da habilidade matemática ser mais abstrata e complexa, sendo menos presente no cotidiano do que habilidades de leitura, o que demandaria um ambiente mais ordeiro, que proporcionasse o nível de concentração necessário ao raciocínio matemático. Já a habilidade de leitura seria mais afetada pelo nível socioeconômico, o que se explicaria pela questão de capital cultural já tratado anteriormente. (GIARDINETTO, 1997; SILVA; MATOS, 2014)

Esse ambiente dependeria também das práticas e atitudes pedagógicas adotadas pelos professores, já que estes seriam agentes que criam, reforçam ou suscitam os comportamentos das turmas. Assim, o aproveitamento também é influenciado pela maneira como o professor conduz a disciplina em sala de aula, com professores mais exigentes, abertos e interessados criando um ambiente mais positivo ao aprendizado. (SILVA; MATOS, 2014)

O clima escolar também seria explicável através da estrutura disciplinar e suporte, sendo o primeiro aspecto a aplicação rígida e justa das regras escolares e o suporte relativo a quanto os professores respeitam seus alunos e estão dispostos a ajuda-los. Esses aspectos se assemelham ao que se usa para avaliar a relação entre pais e filhos, através da exigência e responsividade, sendo a exigência ligada ao controle dos pais sobre o comportamento dos filhos, as expectativas e os limites impostos ou não. Já a responsividade está ligada ao atendimento das necessidades dos filhos pelos pais, acolhimento, afeto, suporte emocional e autonomia. Quando esses fatores se combinam, há melhor interação social na escola. (CUNHA; AMARAL; MACEDO, 2019)

Estes aspectos se aplicam no ambiente escolar às regras da escola e se elas são tidas como justas, precisas e aplicadas a todos de forma igual. Também ao fato de os alunos perceberem nos demais membros escolares atitudes respeitadas, expectativa de sucesso quanto ao seu futuro, bem como a identificação que os

estudantes teriam com a instituição. Cunha, Amaral e Macedo (2019) indicam em seu estudo que a estrutura disciplinar e o suporte proporcionariam aos alunos o desenvolvimento de sua autonomia e a percepção de que a autoridade é adequada e não arbitrária, sendo a estrutura disciplinar mais significativa para diminuição de casos de indisciplina e violência, com este fator tornando-se cada vez mais significativo à medida que os alunos avançariam na vida escolar.

A autonomia dos alunos proporcionada pela estrutura disciplinar pode ser ampliada por práticas pedagógicas inovadoras e interdisciplinares. A interdisciplinaridade pode ser compreendida como o trabalho integrado entre duas ou mais disciplinas escolares, unindo diferentes perspectivas e áreas do conhecimento na abordagem de um tema específico por meio recursos inovadores e dinâmicos (BONATTO *et al.*, 2012; CARDOSO *et al.*, 2008; FAZENDA, 1998; FORTES, 2009)

Projetos escolares inovadores e executados de forma interdisciplinar têm proporcionado aos alunos o crescimento de sua autonomia, além de fazer com que os professores passem a desenvolver atividades junto a eles, ampliando o seu diálogo e elevando a autoestima dos discentes, configurando, portanto, o suporte falado anteriormente. Além disso, essas atividades favorecem a contextualização dos conteúdos aos alunos, pois demonstram a eles como as matérias aprendidas se inserem no cotidiano por meio de atividades práticas, também estimulando tanto o seu interesse por outros conteúdos quanto o desenvolvimento de uma maior gama de habilidades. (ABRAMOVAY, 2003; MATOS; COURA-VITAL; PINTO, 2021)

A execução de projetos interdisciplinares permite a articulação entre conceitos abstratos de diferentes áreas do conhecimento e habilidades cognitivas, pois exercita na prática estes conceitos, facilitando a aprendizagem. Ademais, permite ao estudante uma visão mais holística, induzindo-o a exercer um papel de maior protagonismo, motivando-o mais e promovendo sua autonomia. (FREIRE, 2002; MENDES; LEANDRO; LOPES, 2017)

Essas atividades também mudam a forma como os professores lidam com as matérias, fazendo com que eles tenham uma compreensão melhor do todo que envolve o ambiente escolar, pois passam a trabalhar com seus pares de forma articulada, também estimulando sua participação no ambiente decisório (ABRAMOVAY, 2003; MATOS; COURA-VITAL; PINTO, 2021).

Tais práticas também exigem deles uma postura mais reflexiva, maior planejamento e acompanhamento da execução, além da aquisição de uma bagagem

cultural e pedagógica que permita compreender as inter-relações entre os conteúdos, ainda organizando o ambiente escolar de maneira adaptada à boa execução dessas práticas. A adoção dessas práticas demanda à instituição que adote uma cultura escolar objetivando a construção de um saber coletivo, pautado em uma estratégia pedagógica onde cada saber saia do seu isolamento habitual e passe a ser compreendido como ligado ao outro, em que os diferentes saberes se modifiquem por meio da interação e intercâmbio entre eles, resultando em enriquecimento mútuo a ser transmitido por meio de uma nova metodologia de ensino (AUGUSTO; CALDEIRA, 2007; SANTOMÉ, 1998).

Matos, Coura-Vital e Pinto (2021), buscaram compreender em que medida as atividades interdisciplinares são entendidas pelos alunos como melhores para compreensão de Biologia e Física. De acordo com eles, a interdisciplinaridade enquanto política educacional mostra-se mais atrativa aos alunos, com base nos seguintes resultados:

No primeiro constructo, referente à "Compreensão de Ciências por meio de atividades interdisciplinares", foi verificado que 88,9% dos discentes concordam totalmente com a afirmativa "Conteúdos trabalhados de forma interdisciplinar ajudam a identificar os fenômenos físicos no dia-a-dia". Para a afirmativa "Aulas que interligam a Biologia e a Física ajudam a entender melhor o processo biológico", 59,3% da totalidade de estudantes concordam parcialmente e 40,7% concordam totalmente. E, para a afirmativa "Aulas que interligam a Biologia e a Física ajudam a entender melhor o fenômeno físico", 96,3% dos entrevistados concordam parcialmente (51,9%) ou totalmente (44,4%). É possível verificar, assim, que a maior parte dos discentes considera que as atividades interdisciplinares facilitam a compreensão tanto da Biologia quanto da Física e a identificação, particularmente, dos fenômenos físicos na sua vida cotidiana. (p. 18 e 19, 2021)

Práticas interdisciplinares e inovadoras também se mostram importantes para minimizarem os problemas de indisciplina e agressões internas, pois articulam e integram parcerias com a comunidade escolar externa e interna ao compartilhar, reordenar e negociar interesses e objetivos e criar laços com o entorno da escola, construindo coletivamente a superação das dificuldades (ABRAMOVAY, 2003).

Nesta perspectiva, Abramovay (2003) apresenta a inovação como meio para se recuperar a autoestima institucional, sua autoridade e legitimidade, o que seria alcançado ao se restaurar o diálogo e comprometimento dos diferentes atores escolares com o projeto da instituição, estabelecendo objetivos de curto e longo prazo na escola. A inovação consistiria na execução de estratégias para a melhoria do clima

escolar por meio da transformação do processo de aprendizagem em algo prazeroso, com ela, assim como a interdisciplinaridade advindo da compreensão que a direção escolar não dá conta de solucionar todos os problemas da escola, sendo necessário lançar mão de estratégias de participação comunitária descentralizada e coletiva, dividindo as responsabilidades e funções com a comunidade escolar.

Assim, na próxima seção será apresentada em que medida a gestão escolar impacta nos resultados. Pois, se ela sozinha não dá conta de solucionar todos os problemas, qual é a sua cota de influência no desempenho escolar?

### **2.3.6 Gestão escolar**

Uma escola acolhedora deve organizar seu tempo e espaço escolar de maneira a propiciar aos seus docentes o uso dos insumos e equipamentos que dispõe de acordo com o número de alunos atendidos e a complexidade do seu perfil. Porém, para que isso possa ser levado a cabo, há um elemento essencial, a gestão escolar. Nas palavras de Tomazoni (2013, p. 14):

Ela é um processo que envolve várias ações, como diagnosticar, tomada de decisão, definição de objetivos, encaminhamentos e avaliação para retomada de rumos. A gestão envolve toda a comunidade que faz parte do espaço no qual se propõe a ação e seus desdobramentos, não se dando de maneira isolada, com encaminhamentos estáticos.

O responsável por colocar essa gestão em prática é o gestor escolar e, conforme assevera Abrucio (2010), deve dispor de conhecimentos em educação, se relacionar interpessoalmente com professores e alunos, conseguir a confiança e atração da comunidade externa e possuir habilidades de gestão.

Neste sentido Lück (2009) conceitua o chamado poder da competência, em que a legitimação da liderança seria influenciada pelas habilidades, conhecimento e atitudes do gestor frente aos desafios que se apresentam a ele. O papel do gestor escolar é de ser um mediador nos bastidores escolares, onde a direção teria o condão de alinhar esforços e visões a fim de se atingir a chamada eficácia escolar, que consiste na superação, ou, minimamente, na neutralização dos fatores externos à escola por meio da influência interna da organização (VAL; SANTOS; SOUZA, 2022).

Na ausência desse chamado poder da competência o que se vê é o aparecimento de suas disfuncionalidades, que se expressariam nas dificuldades da gestão em lidar com as finanças, controlar o ambiente interno da escola ou das salas

de aula, manter a disciplina, tomar decisões importantes, repassar o conteúdo necessário, comunicar com pais, além de ser omissa ou lenta em situações prejudiciais ou agressivas, dentre outras. Essas disfuncionalidades acabam por minar a legitimidade da gestão face à comunidade escolar (BERGMAN; BERGMAN; GRAVETT, 2011; SOUZA, 2014)

Um dos aspectos relacionados à gestão escolar e sua influência nos resultados educacionais é o espaço dado pela diretoria à participação da comunidade nas decisões, “tornando o exercício da democracia e da participação um contínuo processo de aprendizagem” (TOMAZONI, 2013, p. 14).

Sobre este aspecto Lück (1998, p. 2) faz a seguinte ponderação:

a participação deve ser estendida como processo dinâmico e interativo que vai muito além da tomada de decisão, pois é caracterizado pelo inter-apoio na convivência do cotidiano da escola, na busca, pelos seus agentes, da superação das dificuldades e limitações e do bom cumprimento da sua finalidade social. [...] a participação em sentido pleno é caracterizado por mobilização efetiva dos esforços individuais para superar atitudes de acomodação, alienação, marginalidade, comportamentos individualistas e estimular a construção de espírito e equipe.

Como benefícios de maior participação da comunidade escolar, Brito (2011) cita a melhoria do rendimento escolar e das condições de estudo, maior satisfação dos professores, mais segurança advindo do maior cuidado que os moradores do entorno passam a ter com a escola, diminuição da evasão e repetência escolar e elevação do IDEB. Uma condição necessária a esse maior envolvimento da comunidade é a garantia, por parte da direção da escola, de um ambiente adequado à participação comunitária externa “para que seus membros possam se sentir responsáveis pelo processo e assim colaborarem com ideias e soluções, criando um vínculo entre eles e a instituição” (SILVA, 2009, p. 72)

Essa conexão entre a escola e seus membros internos e externos tem influência na qualidade de ensino e no aspecto democrático da gestão, pois permite aos diferentes atores entenderem melhor o funcionamento da instituição e conhecerem quem faz parte dela (GADOTTI, 1997; TOMAZONI, 2013). A Gestão democrática por meio da participação comunitária está inclusive prevista nos Art. 12, VI e 14, II da Lei de diretrizes e bases (BRASIL, 1996)

A participação da comunidade escolar também se faz ou deve se fazer presente na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Este instrumento é o responsável por nortear as práticas a serem desenvolvidas por ela,

delineando o que, como, quando, quem, e quais objetivos educacionais se atingirá a partir da realidade, identidade e concepções específicas da escola. Deve ser liderado pela gestão escolar com a participação de toda a comunidade interna e externa, projetando o futuro a ser alcançado, tendo em mente que este projeto é político no sentido da formação de um cidadão e pedagógico no que tange à efetividade alcançada ao se lançar mão dos recursos escolares e das ações educativas presentes na escola. (SILVA, 2009; GADOTTI, 1994; VEIGA, 2013)

Nas palavras de Tomazoni (2013, p. 16) esse alinhamento entre gestão e comunidade escolar “busca a descentralização, a partilha de decisões no seu interior e o aumento da influência dos pais no processo de tomada de decisão que favoreçam a aprendizagem”. Essa participação dos pais no ambiente escolar será tratada na próxima seção.

### **2.3.7 Espaços e participação familiar nas rotinas das unidades escolares**

A família é o primeiro espaço de interação e convivência social dos indivíduos e a escola é um local que prolonga esse espaço de interação e convivência, bem como o processo de educação familiar, devendo a gestão propiciar o envolvimento da família no ambiente escolar (BENTO *et al.* 2016; MAIA, 2010).

A escola e a família devem buscar formas de estabelecer parcerias para fortalecer a interação entre estas duas instituições de formação e educação. Para isso, as unidades devem construir espaços de diálogos, participação e envolvimento dos responsáveis pelos alunos na vida escolar. Por sua vez, os pais precisam participar das reuniões e demais atividades escolares, como assembleias, festas e outros eventos, bem como ajudar os alunos a realizarem os seus deveres de casa, visitar periodicamente a escola sem que seja solicitada a sua presença e comparecerem quando solicitados por ela. Isto deve acontecer porque, tanto a família quanto a escola têm limitações para a educação plena das crianças e adolescentes, que podem ser minimizadas por meio do entrosamento entre as duas instituições, (MARINHO; LEITE; FERNANDES, 2019; LISBOA, 2013; SOUZA, 2009)

De acordo com Chechia e Andrade (2005, p.440):

Com o envolvimento dos pais no cotidiano escolar dos filhos, as atividades planejadas e executadas pela escola podem favorecer o sucesso no processo de aprendizagem dos filhos. As mudanças nas visões da família acerca da escola, se de fato estiverem ocorrendo, podem se tornar importantes para o sucesso escolar dos filhos, desde

que a escola se conscientize mais sobre a verdadeira importância dos pais nesse processo, e conjuntamente ajustarem os seus ritmos de atuação, negociem e recriem os significados de cada um dos envolvidos sobre a educação escolar.

Para que isso de fato ocorra, é necessário ir além da participação formal dos pais na administração escolar, é necessário fornecer condições que propiciem essa participação, diálogo e convivência na vida escolar, bem como estender a função de educar aos pais e inseri-los nos espaços de decisão e administração a fim de que eles influam nas ações e objetivos da escola. Uma das ações imprescindíveis para que isso aconteça é inserir os pais na construção do projeto pedagógico, reconhecendo suas práticas educativas e usando como parte do processo de aprendizagem dos alunos. Outra ação, ligada a essa, é o fortalecimento das associações de pais e mestres dentro do conselho escolar (DESSEN; POLÔNIA, 2007; PARO, 2008; VARANI; SILVA, 2010).

Além de propiciar um ambiente adequado à participação parental na escola, é necessário que haja algumas adaptações dessa relação de modo a propiciar o acompanhamento efetivo das atividades realizadas. As atividades devem ser apropriadas à série do aluno de modo a permitir que os pais possam acompanhá-las. Também é preciso que as avaliações adotadas e as estratégias de superação de aprendizagem incluam os tutores. Torna-se imprescindível que a escola compreenda e busque se adaptar às mudanças sociais, especialmente no que tange à inserção das mães no ambiente de trabalho, já que historicamente a função da educação familiar era competência quase que exclusiva delas, com as reuniões de pais tendo dias e horários adaptados a essa realidade, além de serem focadas no processo educacional, demonstrando a evolução do aluno ao longo do tempo e os objetivos educacionais. Outro aspecto importante a essa aproximação dos pais com a escola é a valorização dos trabalhos escolares feitos pelos alunos (CARVALHO, 2018; DESSEN; POLÔNIA, 2007; SANTOS, 2015; SOUZA, 2009).

Alguns fatores são apontados pelos pais como causas do sucesso de seus filhos. Podemos citar a responsabilidade com as tarefas, cuidado com o material escolar e ser disciplinado em sala de aula. Os pais entendem que o desempenho depende também da escola, mas não só dela e que essa responsabilidade seria compartilhada entre a criança, a família e professores, cabendo à família o papel de cuidar e educar os filhos, com a escola se responsabilizando pela sua instrução formal, aprimorando seus aspectos físicos, sociais, intelectuais, emocionais e morais, já que

essa relação é de complementariedade entre a instituição familiar e escolar (CHECHIA; ANDRADE, 2005)

A presença e participação dos pais de forma mais constante nas escolas melhora o comportamento, motivação e resultados em leitura e escrita do aluno e ainda reduz o seu absenteísmo, distorção idade-série e desistência escolar, já que essa proximidade influenciaria positivamente na autoestima dos filhos e em seu sucesso, especialmente quando reforçada com a valorização das conquistas acadêmicas e acompanhamento das atividades escolares (BENTO *et al.*, 2016; CIA; PAMPLIN; WILLIAMS, 2008; SANTOS, J.P.L.G., 2009; SANTOS, H.C., 2015).

Além da participação da família no ambiente escolar, uma outra instituição se faz presente de forma a garantir que o direito à educação de qualidade seja respeitado, o Conselho Tutelar. Ele não substitui a escola nem a família, mas deve atuar em conjunto com essas duas outras instituições para garantir o cumprimento desse direito às crianças e adolescentes. Nas palavras de Konzen (1999, p. 28)

Os principais agentes da efetividade do Direito à Educação são os pais, na qualidade de titulares do pátrio poder. Se a Escola e o Conselho Tutelar devem atuar associados, tal associação não pode deixar de levar em consideração o papel dos pais como responsáveis maiores pela educação dos filhos.

Este órgão tem como prerrogativa garantir o direito ao ensino, especialmente o fundamental, atuando de forma a combater a indisponibilidade de matrícula, frequência irregular de alunos, aproveitamento inadequado, indisciplina, maus tratos a crianças e adolescentes, dentre outros, visando sempre a permanência e sucesso escolar dos alunos (KONZEN, 1999). Quando se percebe qualquer dessas situações, é dever da escola atuar de forma a combatê-las, invocando o conselho, se preciso for, para que ele atue junto à família, tendo essa atuação muitas vezes um efeito positivo ao se prevenir um escalonamento dessas situações ou, em outras vezes, sendo a última oportunidade para garantir o desenvolvimento adequado dos alunos (KONZEN, 1999; QUADROS, 2011; SOUZA; TEIXEIRA; SILVA, 2003)

Não raro, surgem alguns desencontros entre a atuação do Conselho e a atuação escolar, o que pode ser gerado tanto por falta de estrutura quanto por um atrito entre o dever do Estado em garantir o direito à educação, por meio da escola, e a atuação do Conselho para que isso ocorra. Normalmente os atendimentos feitos pelo Conselho Tutelar (CT) se dão em plantões, muitas vezes com apenas um conselheiro presente, responsável por providenciar o atendimento e encaminhamento

a um número excessivo de casos e sem os equipamentos necessários (DEMÉTRIO, 2019; SOUZA; TEIXEIRA; SILVA, 2003). Dentre os motivos que mais geram pedidos por parte das famílias ao CT está a necessidade de vagas em escolas do ensino básico, já por parte da escola a procura se origina da indisciplina, baixo aproveitamento e frequência escolar, sendo a maioria dos atendimentos nesses casos relacionados a meninos (DEMÉTRIO, 2019; SOUZA; TEIXEIRA; SILVA, 2003).

Algumas vezes, o Conselho atua determinando aos pais as condutas necessárias para que o aproveitamento e comportamento dos alunos volte a ficar em um nível adequado, o que inclui o acompanhamento mais próximo da sua vida escolar, dentre outras medidas. Em outras situações, pode ser que o problema esteja na instituição de ensino, o que pode levar o conselheiro a pedir a transferência para outra escola (KONZEN, 1999; QUADROS, 2011; SOUZA; TEIXEIRA; SILVA, 2003). De acordo com Konzen (1999, p. 27) “na prática, [a] simples orientação aos pais, chamando-os para o exercício de suas obrigações, não raras vezes já contribui positivamente para a reversão da ambiência de exclusão da Escola”, o que demonstra a possível efetividade do órgão.

O Conselho, portanto, tem um papel fundamental para a reversão dos quadros de abandono escolar e, conseqüentemente, das distorções idade-série, bem como problemas relacionados à autoestima, que pode se demonstrar por meio da indisciplina. Este órgão tem um papel educativo por orientar pais e escolas a fim de se garantir o direito fundamental à educação e a sua atuação como parceira da escola faz com que ambas as instituições resolvam problemas que não seriam solucionados sem a cooperação mútua. (KONZEN, 1999; ALVES JUNIOR, 2011)

Percebe-se pela literatura a importância do Conselho Tutelar enquanto órgão de auxílio externo à escola, bem como sua maior efetividade quando visto como um parceiro da escola em garantir o direito constitucional à educação, inclusive corrigindo eventuais desvios de comportamento escolares.

Esse e os demais fatores de influência serão verificados na seção de análise dos resultados escolares, porém, antes disso, é necessário entender quais os métodos utilizados para se delimitar o universo da pesquisa feita neste trabalho. A próxima seção, metodologia, trata justamente de quais critérios foram utilizados para se delimitar o universo de pesquisa, quais os instrumentos que se lançou mão para colher os dados da pesquisa, e como os dados colhidos foram sintetizados.

### **3 METODOLOGIA**

#### **3.1 Definição do município e das escolas**

Nesta seção é apresentado o percurso escolhido pelo pesquisador para coleta e análise de dados, sendo necessário para isso definir as fontes, o município, as escolas e os recursos analíticos para a pesquisa.

Em primeiro lugar, para realização da pesquisa, era necessário definir as escolas estaduais que ofertassem o Ensino Médio. Esta escolha se deve ao fato de ser esta etapa da educação básica de competência dos governos estaduais (BRASIL, 1988, art. 211, § 3º), portanto, a rede estadual deveria ser contemplada. Era necessário que as unidades escolares escolhidas atendessem um público semelhante numericamente e que tivessem o menor número de influências externas, ou seja, que as questões socioeconômicas fossem neutralizadas para evidenciar os aspectos organizacionais de cada uma delas. Assim, os fatores internos a cada uma delas poderiam ser analisados de forma mais isolada para identificar como eles afetam o desempenho escolar.

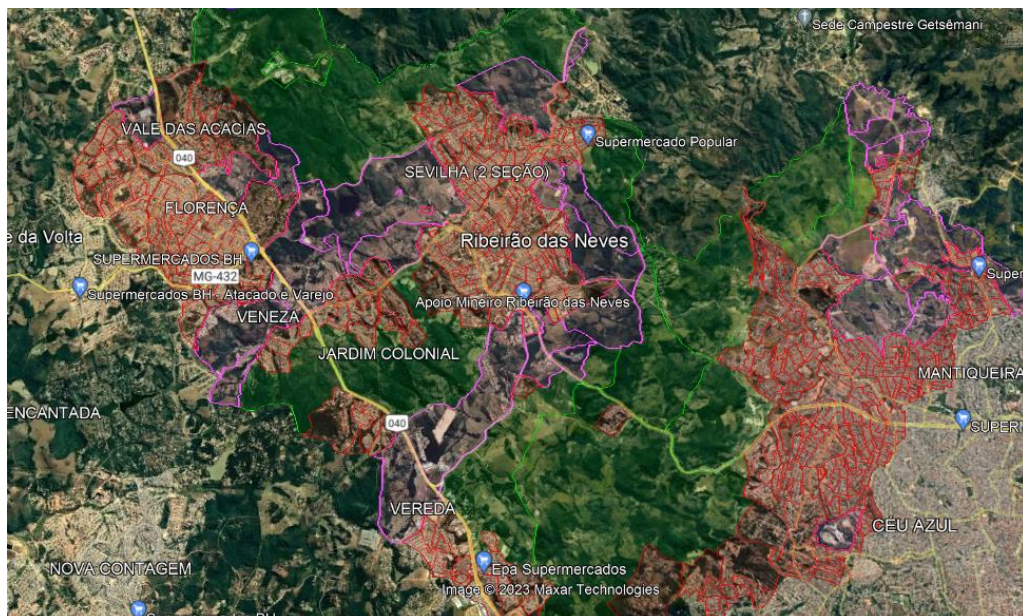
Para escolher escolas que atendessem públicos semelhantes, era necessário que estivessem em locais com uma população homogênea socioeconomicamente, evitando-se assim escolas muito diferentes entre si quanto aos seus alunos, permitindo identificar melhor nos seus elementos internos a influência deles no seu funcionamento e resultados. Era necessário haver mais de uma escola para análise, portanto, cidades pequenas trariam dificuldades de encontrar mais de uma escola de ensino médio em localidades com níveis socioeconômicos semelhantes. Procedeu-se então com o isolamento de cidades mineiras com população acima de 150.000 habitantes de acordo como levantado no Censo Populacional feito em 2010 (IBGE, 2012), o que resultou em um universo de 17 cidades.

Feito este recorte, era preciso se isolar os fatores socioeconômicos, pois são reconhecidamente aqueles que têm maior influência nos resultados escolares (ÉRNICA; BATISTA, 2013; ÉRNICA; RODRIGUES, 2020). Dessa maneira, o próximo passo era procurar por cidades onde a diferença socioeconômica, medida pelo índice

de Gini<sup>4</sup>, fosse o menor possível. As cidades que apresentaram o menor índice de GINI foram Ribeirão das Neves (0,39), Santa Luzia (0,43) e Ibituripe (0,42). Escolheu-se Ribeirão das Neves, pois é o menos desigual entre os municípios de grande porte de Minas Gerais.

Escolhida a cidade era necessário isolar outro fator essencial, o território. Este, também, exerce influência sobre o desempenho escolar, pois reúne em seu interior indivíduos com semelhantes níveis socioeconômicos, equipamentos públicos e outros recursos fundamentais no processo educacional (ÉRNICA; BATISTA, 2013). Em territórios mais isolados a tendência é ter um público um pouco mais homogêneo na composição do quadro de alunos das escolas e, também, as interações próprias entre a escola e a comunidade ao seu redor. Deste modo, era preciso encontrar um território nesta cidade que fosse menos influenciado pelos outros municípios ao seu redor, pois a infraestrutura, renda e público vindo de outras localidades poderiam alterar os padrões comuns da população e as interações que ocorressem nestes espaços.

Figura 1 - Imagem de satélite com os distritos de Ribeirão das Neves



Fonte: Google Earth, IBGE (2021). Elaboração própria

4 O índice ou coeficiente de Gini, foi criado em 1905 como instrumento para medir desigualdade socioeconômica. “O indicador varia de zero (0) até um (1). Quanto mais perto de zero (0), menos desigual é o país ou região. Por outro lado, quanto mais perto de um (1), mais desigual.” ([Índice de Gini: um indicador da desigualdade | Politize!](#)).

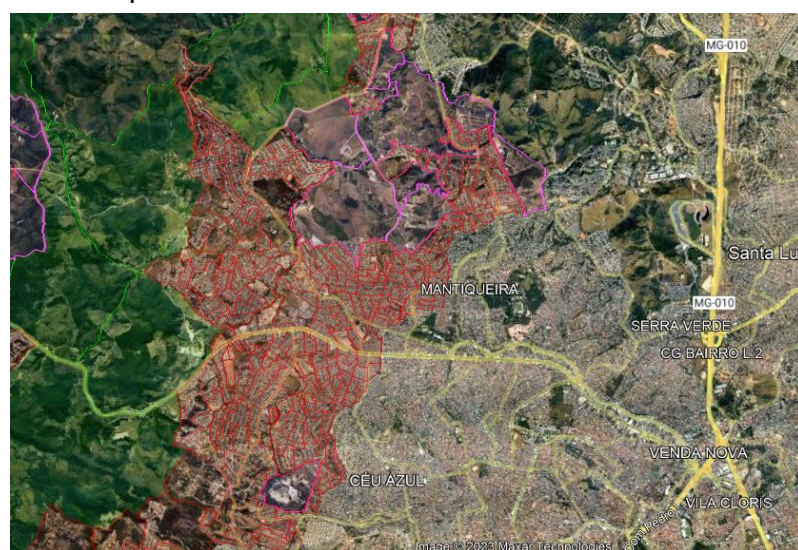
A imagem anterior mostra o município de Ribeirão das Neves com os seus distritos. À esquerda está a região do Veneza, próxima a rodovia BR 040 e conurbada aos municípios de Esmeraldas e Contagem. Ao centro está a região central e, à direita, está a região de Justinópolis, conurbada a Belo Horizonte. Dentre as três grandes regiões do município, a central é a mais isolada e com maior homogeneidade socioeconômica de seus habitantes. Ela não possui grandes condomínios como o Veneza e nem pode ser vista como um prolongamento de Belo Horizonte como Justinópolis. Por estes motivos, a escolha recaiu sobre a região central de Ribeirão das Neves para se buscar as unidades escolares a serem analisadas.

Figura 2 - Distrito Florença vermelho limítrofe à cidade de Esmeraldas



Fonte: Google Earth, IBGE (2021). Elaboração própria

Figura 3 - Distrito Justinópolis vermelho limítrofe à cidade de Belo Horizonte



Fonte: Google Earth, IBGE (2021). Elaboração própria

Definidos os limites geográficos da pesquisa, era necessário estabelecer alguns critérios para delimitar exatamente as escolas que seriam pesquisadas. O primeiro procedimento foi buscar aquelas que ofereciam ensino médio no ano de 2019, pois os alunos e o sistema educacional como um todo até esta data não haviam sofrido as consequências da pandemia de Covid-19, além de possuírem índice de desenvolvimento da educação básica – IDEB neste ano. Realizou-se a consulta ao site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para identificar as escolas que haviam participado do SAEB. O passo seguinte foi geolocalizá-las para saber em qual das regiões do município elas estavam, de forma a excluir da amostra as que estivessem nos distritos indesejados.

Após estas definições, verificou-se que na região central de Ribeirão das Neves existem sete escolas estaduais. Destas, seis oferecem anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Duas delas, Escolas Estadual Pedro de Alcântara Nogueira e Jose Bonifácio Nogueira, estão situadas no mesmo bairro e são separadas apenas por uma rua. Uma terceira escola, E. E. João Gonçalves Neto, está localizada no bairro vizinho e fica a uma distância de cerca de 3 quilômetros destas duas. Além disso, estas escolas apresentam nível socioeconômico medido pela Prova Brasil semelhantes, o que é um dado importante pois o melhor ou pior desempenho no IDEB depende mais dos fatores internos ligados aos insumos e gestão escolar. As demais escolas estão situadas em bairros mais distantes e apresentam níveis socioeconômicos menores, portanto, fica mais difícil identificar os fatores internos que possam estar afetando o seu desempenho.

### **3.2 Instrumentos de coleta de dados e sua aplicação**

Este estudo pode ser considerado um estudo de caso simples, mesmo envolvendo três escolas de uma rede que possui mais de três mil unidades. Neste tipo de estudo, é indicado a coleta de dados através de questionários estruturados ou semiestruturados, pois é o melhor instrumento quando se deseja estudos qualitativos. Diante disso, foi elaborado questionários estruturados direcionados à direção e aos professores das três escolas. Os questionários procuraram identificar os fatores internos as escolas, as suas rotinas, as suas gestões e a participação da comunidade escolar.

Para os professores foi elaborado um questionário com 81 questões, separadas em blocos. As questões objetivam entender certos fatores de influência

internos escolares nos resultados alcançados. Já o questionário aplicado aos diretores conta com 66 questões, com os mesmos blocos de questões, porém com menos questões em alguns deles. A diferença entre eles é que o questionário aplicado aos professores busca compreender de forma mais profunda o que ocorre nas suas salas de aula que podem influenciar no resultado escolar e, também, compreender a visão que eles têm da gestão da escola. Por sua vez, o questionário aplicado aos diretores busca entender como eles sentem a comunidade escolar reagindo à sua gestão.

Dissecando um pouco mais os instrumentos de coleta, ou seja, os questionários, o primeiro bloco de questões é relativo às informações básicas, são 12 questões comuns aos 2 tipos de questionários. Elas procuram traçar o perfil da pessoa entrevistada quanto à sua experiência de vida e escolar, a sua formação, tipo de vínculo trabalhista e dedicação de tempo à escola, sua cor, religião e orientação sexual.

O segundo bloco trata da infraestrutura das escolas e tem o intuito de compreender se os recursos e instalações disponíveis são adequados para o bom desempenho das atividades docentes e aprendizagem dos estudantes. Além disso, procura compreender se o espaço escolar e suas instalações estão sempre funcionando e são adequados para que o ambiente seja atrativo e proporcione boa interação com a comunidade escolar.

O bloco de questões que trata da inovação procura entender se o conteúdo pedagógico é trabalhado de maneira criativa na escola e se isso é uma característica importante para os profissionais, também procura entender se a escola dá o suporte necessário para o desenvolvimento de atividades escolares.

O quarto bloco é voltado à liderança dos gestores escolares. Ele tem questões relacionadas com a gestão da escola e como ela é vista pelos demais atores existentes no ambiente escolar. Procura compreender, também, se as decisões dos gestores propiciam um ambiente organizado e estável.

O bloco clima organizacional procura verificar se o ambiente escolar é mais ou menos tenso ou harmônico e, conseqüentemente, se isso influencia nos resultados. Para isso aborda temas como cooperação, trabalho em grupo e interações entre os profissionais.

A implementação das normas do governo do estado e as internas é tratada no sexto bloco de questões. Ele busca identificar se as obrigações e tarefas burocráticas aplicadas aos docentes e gestores estão em volume adequado ou não

às necessidades escolares e, se elas permitem aos atores das escolas terem autonomia e tempo para exercer bem suas atividades e propiciar o ensino adequado aos seus estudantes.

A autonomia pedagógica é tratada no sétimo bloco. Ele procura identificar a liberdade dos docentes para decidir o conteúdo de suas aulas, se as avaliações aplicadas melhoram o desempenho, as estratégias de ensino adotadas, a enturmação e seleção dos alunos, se há empatia, afinidade e afetividade entre alunos e profissionais das escolas.

Os aspectos disciplinares são tratados em um bloco de questões elaboradas para este fim. Ele se propõe a identificar as normas internas das escolas aplicadas aos alunos, a forma como a disciplina e a civilidade são tratadas pelos professores, gestores e demais servidores da escola e como os alunos se comportam frente a elas.

O último bloco é dedicado à participação da família nas atividades escolares. As questões estão relacionadas ao envolvimento familiar com a escola e como é a relação entre os responsáveis pelos alunos e os profissionais de cada unidade escolar. Eles se propõem a verificar, também, se os pais são mais ou menos participativos na vida escolar de seus filhos.

### **3.3 A tabulação dos dados**

Após a aplicação dos questionários, usou-se o Google Forms para a tabulação das respostas obtidas. Foram replicados 2 questionários para cada escola, sendo 1 para o diretor e outro para os professores, com distribuição de 10 questionários aos professores. As respostas dos diretores e professores foram tabuladas uma a uma em cada formulário, com a posterior análise dos resultados sistematizados pela ferramenta.

As respostas sintetizadas foram separadas por blocos com as escolas lado a lado. Esta organização foi pensada de modo com que o perfil de cada escola possa ser melhor compreendido de acordo com o que se busca analisar nos blocos de pergunta. A intenção é traçar o cenário de cada uma delas para permitir até mesmo possíveis comparações sobre as suas organizações internas e seus efeitos nos resultados de aprendizagem, a fim de se verificar mais facilmente se os aspectos abordados pela literatura se coadunam às respostas e são validados pelos resultados escolares.

Assim, na próxima seção, será feita a caracterização das escolas por meio de fotos que demonstram como é o seu aspecto físico, permitindo ainda se verificar o seu estado de conservação e desenho de espaços, além de fornecer alguns dados sobre sua realidade que permitirão melhor contextualização das análises dos resultados tratados na seção 5. São apresentados dados de 2019 e 2022, pois permitem compreender se houve alguma mudança na configuração escolar, o que pode explicar algumas respostas e resultados.

Na seção 5, primeiro se analisará as entrevistas dos diretores, depois serão analisadas as entrevistas dos professores, que responderam a um questionário mais extenso, cujo diferencial é abordar de forma mais pormenorizada aspectos da gestão escolar, dado o fato de a literatura indicar grande relevância da condução dos diretores nos resultados escolares. Tais análises permitirão validar se há uma coerência interna da visão de diretores e professores, além de permitir uma verificação qualitativa e quantitativa de suas percepções.

## 4 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

### 4.1 Escola 1

A escola 1 apresentava os seguintes dados para o ano de 2019: 489 matrículas nos anos finais do ensino fundamental, 678 no ensino médio, 36 no EJA e 15 na educação especial, não foi encontrada a quantidade de professores. O resultado de aprendizado neste ano foi de 4,06 pontos, com o fluxo sendo de 0,87, ou seja, 87% dos seus alunos eram aprovados, perfazendo um IDEB de 3,5 em 2019 obtido pela multiplicação do seu aprendizado e fluxo. Os seus resultados no SAEB no ano de 2019 foram 257,48 pontos em português e 250,18 em matemática, não constando a pontuação de 2017 (INEP, 2023). No ano de 2022 os dados encontrados foram: 61 professores, 342 matrículas nos anos finais do ensino fundamental, 724 no ensino médio e 24 no ensino especial.

#### 4.1.1. Imagens do ambiente interno da escola 1

Fotografia 1.1 – Vista do corredor de salas



Fonte: Fotografia do autor (2023)

Fotografia 1.2 – Vista do acesso às salas inferiores



Fonte: Fotografia do autor (2023)

Fotografia 1.3 – Vista da obra que está sendo realizada na escola



Fonte: Fotografia do autor (2023)

Fotografia 1.4 – Vista da cantina



Fonte: Fotografia do autor (2023)

Fotografia 1.5 – Alguns materiais depositados na sala dos professores



Fonte: Fotografia do autor (2023)

Fotografia 1.6 –Materiais didáticos próximos à sala dos professores



Fonte: Fotografia do autor (2023)

#### **4.2 Escola 2**

A escola 2 apresentava os seguintes dados para o ano de 2019: as matrículas somavam 395 nos anos finais do ensino fundamental, 514 no ensino médio e 10 na educação especial, não foi encontrada a quantidade de professores. Neste ano a escola 2 apresentava o resultado de aprendizado de 4,13 pontos, com o fluxo sendo de 0,81, ou seja, 81% dos seus alunos eram aprovados, perfazendo um IDEB de 3,4 obtido pela multiplicação do seu aprendizado e fluxo. Os seus resultados no SAEB no ano de 2019 foram 253,12 pontos em português e 259,98 em matemática, não constando a pontuação de 2017 (INEP, 2023). Já no ano de 2022 os dados encontrados foram: 49 professores, 338 matrículas nos anos finais do ensino fundamental, 501 no ensino médio, 53 no EJA e 22 no ensino especial.

#### 4.1.2. Imagens do ambiente interno da escola 2

Fotografia 2.1 - Portão da aceso da escola e corredor salas



Fonte: Fotografia do autor (2023)

Fotografia 2.2 - Bicletário e portão de acesso



Fonte: Fotografia do autor (2023)

Fotografia 2.3 - Vista interna do pátio e corredores da escola 2



Fonte: Fotografia do autor (2023)

### 4.3 Escola 3

A escola 2 apresentava os seguintes dados para o ano de 2019: as matrículas somavam 87 nos anos iniciais do ensino fundamental, 558 nos anos finais do ensino fundamental, 210 no ensino médio e 21 na educação especial, não foram encontrados dados disponíveis sobre a quantidade de professores. Para o ano de 2019 a escola 3 apresentava o resultado de aprendizado de 4,31 pontos, com o fluxo sendo de 0,92, ou seja, 92% dos seus alunos eram aprovados, perfazendo um IDEB de 4 pontos neste ano obtido pela multiplicação do seu aprendizado e fluxo. Os seus resultados no SAEB no ano de 2019 foram 258,68 pontos em português e 266,84 em matemática, já em 2017 tinha sido de 247,64 em português e 240,84 em matemática (INEP, 2023). No ano de 2022 os dados encontrados foram: 71 professores, 478 matrículas nos anos finais do ensino fundamental, 306 no ensino médio e 21 no ensino especial.

#### 4.1.3. Imagens do ambiente interno da escola 3

Fotografia 3.1 - Corredor principal da escola 3



Fonte: Fotografia do autor (2023)

Fotografia 3.2 - Cantina e salas superiores da escola 3



Fonte: Fotografia do autor (2023)

#### 4.4 Dados sintetizados

As informações abaixo foram sintetizadas pelo autor com base nos dados coletados do Censo Escolar das três escolas abordadas na pesquisa, elas versam sobre os resultados escolares obtidos por cada uma. Os resultados escolares dão um panorama sobre cada instituição, com o trabalho desenvolvido buscando compreender as possíveis razões que levaram a cada um deles.

Figura 4 – Resultados Ideb e Saeb 2019, ICG e distorção idade-série

| Resultados                                | Escola 1 | Escola 2 | Escola 3 |
|---|----------|----------|----------|
| Ideb Ens. Médio 2019                      | 3,5      | 3,4      | 4        |
| Saeb Ens. Médio 2019                      | 4,06     | 4,13     | 4,31     |
| Saeb Ens. Médio 2019 matemática           | 250,18   | 259,98   | 266,84   |
| Saeb Ens. Médio 2019 português            | 257,45   | 253,12   | 258,68   |
| Enem Ens. Médio 2019                      | 476      | 488      | 477      |
| Índice de Complexidade de Gestão 2019     | 6        | 4        | 4        |
| Índice de Complexidade de Gestão 2022     | 4        | 5        | 4        |
| Distorção idade-série Ens. Médio 2019     | 16,70%   | 30,20%   | 24,80%   |
| Distorção idade-série Ens. Médio 2022     | 21,70%   | 24,10%   | 34,00%   |
| Variação Distorção idade-série Ens. Médio | 29,94%   | -20,20%  | 37,10%   |

Fonte: INEP (2023). Elaboração própria.

O quadro acima mostra os resultados do IDEB e SAEB das três escolas, ainda a complexidade escolar e a distorção idade-série. Em verde estão os resultados mais positivos, em vermelho os mais negativos quando se compara as três instituições

Figura 5 – Variação de matrículas no ensino médio de 2019 a 2022

| Matrículas                        | Escola 1 | Escola 2 | Escola 3 |
|-----------------------------------|----------|----------|----------|
| Matrículas Ens. Médio 2019        | 678      | 514      | 210      |
| Variação (2019 - 2020)            | 12,24%   | -3,11%   | 13,81%   |
| Matrículas Ens. Médio 2020        | 761      | 498      | 239      |
| Variação (2020 - 2021)            | 5,12%    | -16,06%  | 7,95%    |
| Matrículas Ens. Médio 2021        | 800      | 418      | 258      |
| Variação (2021 - 2022)            | -9,50%   | 21,29%   | 18,60%   |
| Matrículas Ens. Médio 2022        | 724      | 507      | 306      |
| Variação no período (2019 - 2022) | 6,78%    | -1,36%   | 45,71%   |

Fonte: INEP (2023). Elaboração própria.

O quadro anterior demonstra a variação de matrícula entre os anos de 2019 e 2022 em cada uma das três instituições, o que explica parte da complexidade escolar e sua transformação ao longo desse período.

Figura 6 – Esforço docente de 2019 nas três escolas

| <b>Esforço docente</b>                 | Escola 1 | Escola 2 | Escola 3 |
|--|----------|----------|----------|
| Índice de Esforço Docente 2019 nível 1 | 0,0      | 0,0      | 4,8      |
| Índice de Esforço Docente 2019 nível 2 | 14,6     | 3,6      | 4,8      |
| Índice de Esforço Docente 2019 nível 3 | 22,0     | 32,1     | 9,5      |
| Índice de Esforço Docente 2019 nível 4 | 39,0     | 50,0     | 52,4     |
| Índice de Esforço Docente 2019 nível 5 | 17,1     | 10,7     | 19,0     |
| Índice de Esforço Docente 2019 nível 6 | 7,3      | 3,6      | 9,5      |

Fonte: INEP (2023). Elaboração própria.

Figura 7 – Esforço docente de 2022 nas três escolas

| <b>Esforço docente</b>                 | Escola 1 | Escola 2 | Escola 3 |
|--|----------|----------|----------|
| Índice de Esforço Docente 2022 nível 1 | 0,0      | 0,0      | 0,0      |
| Índice de Esforço Docente 2022 nível 2 | 5,2      | 0,0      | 5,4      |
| Índice de Esforço Docente 2022 nível 3 | 13,2     | 20,0     | 21,6     |
| Índice de Esforço Docente 2022 nível 4 | 71,1     | 50,0     | 56,8     |
| Índice de Esforço Docente 2022 nível 5 | 7,9      | 13,3     | 13,5     |
| Índice de Esforço Docente 2022 nível 6 | 2,6      | 16,7     | 2,7      |

Fonte: INEP (2023). Elaboração própria.

As figuras acima são referentes ao esforço docente entre as três escolas nos anos de 2019 e 2022, o que permite compreender um pouco das consequências da mudança sofrida quanto às matrículas e à complexidade escolar. Tais consequências serão melhor debatidas e analisadas no próximo capítulo, onde serão feitas as correspondências entre as mudanças observadas e os resultados obtidos pelas entrevistas, além da sua correlação com o que diz a teoria usada como base no presente trabalho.

## 5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

As subseções a seguir apresentarão as análises feitas a partir das entrevistas colhidas de diretores e professores. As respostas obtidas serão ponderadas com base na teoria estudada e nos resultados escolares obtidos por meio de bases de dados oficiais. Na subseção **5.1** serão apresentadas as respostas dos diretores e na subseção **5.2.** as análises dos professores e suas visões acerca do ambiente escolar.

### 5.1 Análise das entrevistas dos diretores escolares

#### 5.1.1 Características dos diretores das unidades escolares

Quadro 1 - Características dos diretores das escolas

| Nº | Questão                       | Escola 1                 | Escola 2            | Escola 3            |
|----|-------------------------------|--------------------------|---------------------|---------------------|
| 1  | Anos como diretor na carreira | 4 a 6 anos               | 1 a 3 anos          | 7 a 10 anos         |
| 2  | Anos como diretor na escola   | 4 a 6 anos               | 1 a 3 anos          | 7 a 10 anos         |
| 3  | Faixa de idade                | Entre 42 e 49 anos       | Entre 42 e 49 anos  | Entre 50 e 57 anos  |
| 4  | Área de conhecimento          | Ciências humanas         | Ciências humanas    | Matemática          |
| 5  | Vínculo Trabalhista           | Concursado               | Concursado          | Concursado          |
| 6  | Formação acadêmica            | Pós-graduação lato       | Licenciatura        | Licenciatura        |
| 7  | Outras funções anteriores     | Diretor/vice e professor | Professor           | Professor           |
| 8  | Em quantas escolas trabalha   | Em 1                     | Em 1                | Em 1                |
| 9  | Carga horária semanal         | Acima de 41              | Entre 31 a 40 horas | Entre 31 a 40 horas |
| 10 | Cor                           | Parda                    | Branca              | Branca              |
| 11 | Religião                      | Prefere não declarar     | Outra               | Católica            |
| 12 | Orientação sexual             | Mulher hétero            | Outra               | Mulher hétero       |

Fonte: Elaboração própria

O quadro 1 mostra o perfil pessoal, profissional e acadêmico dos diretores das três escolas pesquisadas. As informações básicas mostram que há alguns pontos em comum entre eles. No entanto, a diretora da escola três têm mais anos à frente do cargo de direção do que os da escola um e da escola dois. Este último parece viver sua primeira experiência na direção, pois está há pouco tempo no cargo, pois o mandato para o cargo de direção na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais é de quatro anos.

Os dados mostram que o tempo enquanto diretor(a) coincide com o tempo no cargo de direção na escola nos três casos. Isto mostra que os três gestores têm apenas a experiência de gestão na escola onde exercem atualmente o cargo de

direção. Considerando que uma direção com mais tempo de experiência é melhor porque a pessoa está mais habilitada e ambientada com os problemas do cargo, a escola três está no melhor cenário e a dois teria maiores dificuldades. No entanto, mudanças na direção de qualquer instituição são bem-vindas para proporcionar novas ideias e nova agenda de trabalho. Se for considerada esta hipótese, a escola dois pode estar vivendo momento de mudanças e novas perspectivas pedagógicas.

Quanto a faixa etária dos diretores das escolas um e dois estão situados no mesmo patamar. A diretora da escola três é a mais idosa entre todos. Este é um dado que apresenta aspectos favoráveis e desfavoráveis ao exercício da direção escolar. Estar mais idoso, permite ao indivíduo mais experiência, maior conhecimento da vida e habilidade para enfrentar os problemas rotineiros. Por outro lado, os mais jovens, a depender do caso, podem ter mais iniciativas inovadoras e mais disposição para propor mudanças. Sob este olhar, a escola três tem uma direção mais experiente e mais habilidosa. As escolas um e dois têm direções mais jovens e, portanto, mais inovadoras. No entanto, somente estudos qualitativos podem confirmar estas hipóteses.

Os dados da formação acadêmica mostram que os diretores das escolas um e dois vieram e atuam na mesma área de conhecimento, ciências humanas. A direção da escola três tem formação em na área de exatas, mais precisamente em matemática. Não há estudos conclusivos sobre a influência da formação na capacidade de gestão escolar. No entanto, é possível que a formação em ciências humanas capacite melhor os diretores para o exercício do cargo. Isto porque as disciplinas e conteúdos presentes nos currículos dos cursos das ciências humanas abordam temas afeitos aos problemas sociais, educacionais e econômicos que atingem parcelas grandes da população brasileira. Normalmente, os alunos que frequentam as escolas públicas brasileiras estão nos estratos mais baixos da sociedade e, por isso, educadores com formação em ciências humanas estariam mais aptos a trabalhar com estes estudantes. Por este motivo, os diretores das escolas um e dois teriam formação mais adequada ao exercício da gestão em escolas públicas.

Outro dado relevante do quadro 1 é sobre a forma de contratação dos diretores. Evidentemente que o cargo de diretor é de livre nomeação pelo governador do estado de Minas Gerais, porém, há vários anos ele concedeu à comunidade escolar o direito de realizar a escolha por meio de eleição direta. No entanto, os diretores das três escolas são concursados para o cargo de professor, o que lhes garante

estabilidade no cargo após a conclusão dos mandatos de diretor. O que é um fator positivo, pois lhes permite algum nível de autonomia para levar suas unidades escolares a realizar projetos educacionais mais adequados às suas comunidades escolares. Outro dado positivo em relação aos diretores é que todos trabalham apenas na escola onde exercem o cargo de diretor e possuem uma jornada de trabalho em média de até 40 horas semanais. Estes dados permitem inferir que os diretores estão envolvidos com apenas a sua comunidade escolar, o que reforça o seu comprometimento.

Ainda em relação a formação acadêmica dos diretores, o quadro 1 mostra que dois deles possuem licenciatura e apenas a diretora da escola um, além da licenciatura, é pós-graduada. A maior formação acadêmica aumenta os recursos pessoais dos diretores. Portanto, a diretora da escola um estaria mais capacitada para o exercício da direção escolar. No entanto, os diretores das escolas 2 e 3 possuem a formação mínima exigida para ingresso na carreira de professor e para o cargo de diretor.

Não existem estudos que associam características pessoais ao desempenho profissional, principalmente, na educação básica. No entanto, pelas características da sociedade brasileira, ser negro e ter orientação sexual que não seja hétero e ser mulher traz cobranças a mais para profissionais e gestores públicos. O racismo e machismo estruturais e a homofobia presente na sociedade brasileira e reforçada nos últimos anos no país, aumenta consideravelmente o nível de cobrança por competência e resultados destes sujeitos. Diante disso, a diretora da escola 1, por ser parda estaria mais pressionada em sua competência e o diretor da escola 2 por ter outra orientação sexual que não a hétero, também, pode estar sendo cobrado. E as diretoras das escolas 1 e 3 por serem mulheres estariam em condições de pressão para produzir mais e melhor. Apesar disso, não há como associar as condições pessoais dos diretores, a solução dos problemas rotineiros das unidades escolares e o desempenho dos estudantes.

Por fim, quanto a religião, no Brasil as religiões de matriz cristã e de origem europeia ou nos Estados Unidos gozam de aceitação maior que aquelas de matriz africana. Estas últimas são literalmente perseguidas e suas práticas estigmatizadas. Assim, somente a diretora da escola 3, por se declarar católica, poderia ter mais aceitação pela comunidade escolar. Os demais diretores poderiam sofrer

discriminação por sua escolha religiosa. Mas não há estudos que associem a religião do diretor a organização e ao desempenho escolar.

### 5.1.2 Infraestrutura e insumo escolares

Quadro 2 - Avaliação da diretoria sobre a infraestrutura das escolas

| Nº | Questão  | Escola 1            | Escola 2  | Escola 3   |
|----|--|---------------------|---|--|
| 13 | Infraestrutura adequada ao ensino                                    | Discorda em parte   | Concorda em parte                                       | Discorda em parte  |
| 14 | Instalações adequadas  | Segurança           | Elétrica, água potável, banheiros, Pedagógicas, Cantina | Elétrica, água potável, banheiros, segurança, Cobertura, Pedagógicas |
| 15 | Adequada à inovação  | Discorda em parte   | Concorda em parte                                       | Concorda em parte  |
| 16 | Escola tem recursos aos projetos                                     | Discorda em parte   | Discorda em parte                                       | Concorda em parte  |
| 17 | Recursos adequados aos projetos                                      | Materiais didáticos | Apoio pedagógico  | Espaço físico, apoio da direção                                      |
| 18 | Usa recursos tecnológicos nas matérias                               | Discorda em parte   | Discorda em parte                                       | Concorda em parte  |
| 19 | Orientação é adequada aos professores quanto ao uso dos equipamentos | Discorda em parte   | Discorda em parte                                       | Concorda em parte  |

Fonte: Elaboração própria

Sobre a infraestrutura ser adequada ao ensino, essa é uma das condições necessárias, porém insuficiente para o melhor desempenho escolar. Estudos apontam que é preciso ter um mínimo básico de infraestrutura, sem o qual é difícil que se tenha um desenvolvimento pleno dos estudantes. Neste sentido, somente a direção da escola dois considera que esta escola tenha condições mais adequadas para o desenvolvimento educacional de seus estudantes. Por sua vez, os diretores das escolas um e três entendem que seus estabelecimentos não estão adequados à boa aprendizagem. A conformidade dessas percepções com os resultados alcançados poderia ser mais bem correlacionada caso houvessem os resultados atualizados dos anos de 2021 e/ou 2023, mas há apenas de 2019. Apesar disso, há coerência entre a percepção dos diretores e a situação encontrada nas escolas. Nas fotografias das escolas a escola dois apresenta uma infraestrutura mais conservada e agradável para os estudantes. A escola um, tem um prédio mais antigo e está passando por reforma. E a escola três, apesar de bem cuidada, segue o padrão das construções dos prédios escolares dos anos de 1990 que não é ruim, porém precisa de ajustes para atender às necessidades das novas gerações de estudantes.

Ainda sobre a adequação das instalações das três unidades escolares, na escola um a diretora disse que apenas a segurança está adequada. Nas escolas dois e três a energia elétrica, água potável, banheiros e instalação pedagógica foram apontadas como adequadas. Na escola dois, o refeitório se diferenciou quanto à adequação e, na escola três, a cobertura e segurança também foram apontadas como adequadas.

Andrade *et al.* (2021) e Alves e Soares (2013) apontam as instalações de iluminação, água tratada, saneamento básico, pintura, adaptação a deficientes físicos como influentes nos resultados educacionais. Para Marri e Racchumi (2012) a adequação de abastecimento de água, luz e esgotamento sanitário também se mostram significativos para o ensino médio. Neste sentido, há coerência entre os resultados escolares, a resposta dos diretores e o que diz a literatura, pois, as escolas três escolas têm energia elétrica, água potável, banheiros adequados. No entanto, entre elas, a dois obteve a maior pontuação média no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2019 com 488 pontos. Ela foi seguida pela escola três com 477 pontos. No entanto, esta última foi a que obteve os melhores resultados no IDEB e SAEB em 2019 com notas 4 e 4,31 respectivamente.

Esta coerência se mantém quando se analisa a resposta quanto à adequação da infraestrutura às inovações nas escolas (salas e laboratórios). Neste caso, apenas a direção da escola um discorda em parte que estas inovações estão acontecendo. Por sua vez, as escolas dois e três concordam em parte que estas inovações estão acontecendo em suas instalações, o que indica a melhor adequação desses fatores nestas duas últimas. Essa percepção dos diretores está de acordo com os estudos, pois as três escolas encontram-se em área urbana e a presença de laboratórios de informática adequados tem maior influência neste sentido (CERQUEIRA, 2004; PONTILI; KASSOUF, 2007). Isso também está de acordo com os estudos de Riani e Rios-Neto (2008), Andrade, Campos e Costa (2021) que apontam os laboratórios de informática como significativos para a melhoria dos resultados no Ensino Fundamental e, mais acentuadamente, no Médio nas disciplinas de matemática e português (ANDRADE; CAMPOS; COSTA, 2021). A chance de a escola alcançar mais de 500 pontos na Prova Brasil é de 90,8% quando possui laboratório de informática, de acordo com Soares, Soares e Santos (2020).

A diretora da escola três foi a única com resposta mais positiva sobre fornecer recursos adequados aos projetos. Enquanto as escolas um e dois

discordaram em parte sobre a afirmativa. É importante entender quais são os recursos que as escolas dispõem. A diretora um apontou os materiais didáticos, o diretor dois o apoio pedagógico e a diretora três o espaço físico e o apoio da direção. Esse resultado é interessante, pois a um considera como recursos educacionais os livros escolares que são fornecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático. O diretor da escola dois aponta algo interno relacionado à função de supervisão e apoio pedagógico. E a diretora a três considera que o espaço físico e o apoio da sua própria direção são fundamentais no desenvolvimento dos projetos. Isso indica que a gestão de recursos internos disponíveis pode estar sendo melhor gerenciada na escola três.

Nenhuma escola apontou a disponibilidade e autonomia financeira. Neste sentido, isso pode significar uma diferença na distribuição de recursos às escolas de Ribeirão das Neves em relação às escolas mais centrais de Belo Horizonte e outros municípios da sua Região Metropolitana. Bipath (2002) faz um alerta nesse sentido de que os fatores sociais, econômicos e de background familiar tem mais efeitos nas escolas quando há distribuição desigual dos recursos entre as escolas de comunidades carentes e as mais ricas.

Quanto ao uso de recursos tecnológicos no desenvolvimento das atividades escolares, os diretores um e dois discordam em parte que eles sejam usados na rotina das escolas. Para a diretora da escola três nesta unidade escolar há maior uso dos mesmos. Sobre se os professores recebem orientação adequada quanto ao uso dos equipamentos, os diretores um e dois discordam em parte que eles recebam, já a diretora três concorda em parte que isso aconteça. Quanto a isso, a literatura indica que, tão necessário quanto ter o recurso disponível, é oferecer aos professores formação continuada para o uso adequado da tecnologia, além do suporte teórico e metodológico por parte do corpo pedagógico e direção da escola (CONTRERAS, 2002; PENTEADO, 2004; RICHT; MALTEMPI, 2005; VALENTE, 2003). Esse apoio deverá ser constatado ou não de acordo com os resultados das entrevistas com os professores.

Um ponto relevante em relação escola dois, é o fato de ela ter passado de um nível de complexidade nível quatro para o cinco entre os anos de 2019 e 2022. Mesmo com esta sua complexificação conseguiu diminuir a distorção idade-série neste período em 20,20%. Alves e Soares (2013) indicam que aumentar a complexidade escolar tende a piorar o desempenho escolar devido à necessidade de se gerenciar diferentes tipos de mobiliários, profissionais, alunos e tensões. No

entanto, a escola conseguiu ajustar melhor o aspecto idade-série em relação às outras, o que mostra que a direção logrou êxito neste sentido. Este acontecimento pode estar relacionado, também, à boa infraestrutura da escola, pois como afirmam Andrade *et al.* (2021) e Alves e Soares (2013), os fatores infraestruturais atraem e estimulam os estudantes.

### 5.1.3 Inovação nas rotinas e enfrentamento dos problemas escolares

Quadro 3 - Avaliação do diretoria sobre inovação nas escolas

| Nº | Questão  | Escola 1          | Escola 2          | Escola 3  |
|----|--|-------------------|-------------------|---|
| 20 | Atividades interdisciplinares é característica               | Concorda em parte | Concorda em parte | Concorda plenamente   |
| 21 | Supervisão orienta nas atividades interdisciplinares         | Discorda em parte | Concorda em parte | Concorda plenamente   |
| 22 | Há incentivo para quem elabora atividades interdisciplinares | Não               | Não               | Sim   |
| 23 | Qual incentivo   | X                 | X                 | Apoio e incentivo e fornece todo o material necessário                      |
| 24 | Há incentivo à atuação profissional                          | Não               | Não               | Sim   |
| 25 | Qual incentivo   | X                 | X                 | Apoia o professor, dá apoio ao trabalho feito, divulga e fornece o material |

Fonte: Elaboração própria

As atividades interdisciplinares foram apontadas como característica presente nas três escolas, porém com mais ênfase na escola três. Com a orientação dada pela supervisão se mostrando mais negativamente na escola um, com a escola dois apresentando um bom aspecto quanto a isso e a escola três tendo a resposta mais positiva neste sentido. Essas respostas podem indicar que a divisão de funções da escola está sendo melhor gerenciada na escola três. Pois, o papel da coordenação pedagógica é fornecer o apoio técnico e administrativo às atividades docentes (ARAÚJO, 2007; BARREIRA, 2006; CARVALHO, 2012; OLIVEIRA, 2008; SANTOS; OLIVEIRA, 2009).

Dentre as três escolas, apenas a escola três teve resposta positiva da diretora quanto ao apoio dado nas atividades inovadoras. De acordo com a diretora, há incentivo e apoio ao trabalho feito pelos professores nas atividades de inovação, a divulgação e o fornecimento do material necessário a essas atividades. Estas respostas estão coerentes às respostas sobre os recursos disponíveis à inovação e o que a escola fornecia de recurso, sendo uma das respostas da diretora o apoio da

direção. Assim, pode se inferir uma coerência lógica entre as respostas, pois, os recursos parecem estar mais disponíveis e ser divulgados aos professores na escola três.

As respostas ainda permitem inferir que a gestão escolar praticada na escola três demonstra ter o poder de competência indicado por Lück (2009), no qual a liderança escolar alinharia esforços e visões a fim de se atingir os objetivos. O que estaria coerente também ao se analisar a resposta 19, se a orientação dada aos professores é adequada ao uso de equipamento. Apesar de a pergunta ser direcionada ao uso de equipamentos, o apoio da direção estaria coerente com o suporte necessário da direção escolar.

#### 5.1.4 Liderança e importância do diretor para escola

Quadro 4 - Liderança e coordenação da diretoria das escolas

| Nº | Questão   | Escola 1          | Escola 2            | Escola 3            |
|----|---|-------------------|---------------------|---------------------|
| 26 | A direção tem todas as competências técnicas necessárias à gestão | Discorda em parte | Concorda em parte   | Concorda em parte   |
| 27 | Os profissionais da escola respeitam a direção                    | Concorda em parte | Concorda plenamente | Concorda plenamente |
| 28 | Os alunos respeitam a direção                                     | Concorda em parte | Concorda plenamente | Concorda plenamente |
| 29 | Consegue se atentar ao que acontece na escola, mesmo no cargo     | Concorda em parte | Concorda em parte   | Concorda em parte   |
| 30 | Consegue cobrar desempenho  | Concorda em parte | Concorda em parte   | Concorda em parte   |
| 31 | A comunidade escolar é chamada para participar das decisões       | Concorda em parte | Concorda em parte   | Concorda em parte   |
| 32 | Implementa na totalidade as decisões da comunidade escolar        | Discorda em parte | Concorda em parte   | Concorda em parte   |

Fonte: Elaboração própria.

Os atributos individuais e profissionais das direções das unidades escolares podem ser importantes recursos para o bom desempenho de suas atividades na gestão escolar. O desenvolvimento destes atributos depende, em grande medida, da formação inicial e continuada. Compreendendo a importância das competências ou habilidades técnicas, foi perguntado às direções das três escolas analisadas se elas teriam essas habilidades plenamente desenvolvidas. As respostas das três direções variaram um pouco. Neste sentido, os diretores das escolas dois e

três concordam em parte que eles dispõem deste recurso, por sua vez, a diretora da escola um discorda em parte que ela tenha esta competência.

Estudos mostram que uma boa gestão escolar pode ajudar a unidade a conseguir melhorar sua organização e conseguir resultados educacionais um pouco melhores. Além disso, o reconhecimento pela comunidade escolar da direção escolar, aumenta a legitimidade e a liderança dos gestores e, também, da própria unidade escolar como espaço de ensino e aprendizagem. Desta forma, o questionário procurou aferir o respeito que tanto profissionais quanto alunos têm relação à direção da escola. Neste sentido, os diretores das escolas dois e três concordam plenamente que eles têm o respeito da comunidade escolar. No entanto, a direção da escola um concorda apenas em parte que isso acontece.

As respostas guardam certa coerência lógica, já que dentre as competências esperadas da direção, segundo Abrucio (2010), está a boa relação interpessoal com professores e alunos. Além disso, destaca-se a habilidade em gestão. Na ausência dessas e de outras competências, geram-se as disfuncionalidades de competências que levam, dentre outras coisas à perda da legitimidade da gestão escolar pela comunidade escolar (BERGMAN, BERGMAN E GRAVETT 2011; SOUZA, 2014). Então, há uma relação causal que se mostra alinhada nas respostas, com a presença de competências gerando mais respeito por parte dos profissionais e alunos da escola e o contrário também acontecendo.

Os três diretores concordam em parte que conseguem estar atentos ao que acontece na escola mesmo com as tarefas do cargo, conseguem cobrar desempenho e chamar a comunidade escolar para participar das decisões tomadas internamente. Por sua vez, quanto a implementação das decisões tomadas pela comunidade escolar, a diretora um discorda em parte, já os diretores dois e três concordam em parte que elas devem ser implementadas na totalidade.

O posicionamento das direções quanto a implementação das decisões da comunidade escolar mostra que devido à postura respeitosa por parte dos alunos e profissionais com a direção, é compreensível que as essas decisões sejam implementadas. Isso poderia acontecer porque as direções se sentem engajadas em dar respostas positivas em relação às decisões da comunidade e, também, por haver adesão e empenho por parte da comunidade em implantar as decisões tomadas por ela.

A participação da comunidade escolar é vista pelos estudos como algo positivo na vida escolar e que afeta o seu desempenho. Neste sentido, Lück (1998) considera que a participação mobiliza esforços individuais e coletivos para a superação das dificuldades escolares e Silva (2009) indica que essa participação faz os membros da escola se sentirem mais responsáveis pelo processo de gestão colaborando mais com ideias e soluções e criando um vínculo maior com a instituição. Brito (2011) indica como benefícios da participação escolar a diminuição da evasão e repetência escolar, melhoria do rendimento escolar e, conseqüentemente, a elevação na nota do IDEB.

A legitimidade escolar alcançada pela maior participação da comunidade nas decisões, derivada do melhor poder de escuta das direções, se reflete na gestão que os diretores conseguem fazer da complexificação das suas instituições, o que pode ser corroborado analisando os dados sobre aumento ou diminuição de matrículas em suas instituições medidos pelo censo escolar INEP (2023) e a distorção idade-série aferida pelo INEP (2023) entre 2019 e 2022.

A escola um passou de uma complexidade escolar nível seis em 2019 para nível quatro em 2022. Ela aumentou o número de matrículas em 6,78% no período. Ao mesmo tempo, aumentou, também, a distorção idade série em 29,94% no mesmo período. Há que se considerar, que entre as três escolas, a um é a que detém o maior número de alunos no ensino médio. O que permite inferir que esta seria a justificativa para o aumento da distorção. No entanto, ainda assim, há uma diferença expressiva entre o aumento de alunos no período e o aumento da distorção, além desta escola ter ficado menos complexa, o que poderia facilitar a sua gestão de acordo com a literatura.

A escola dois por sua vez, passou de uma complexidade nível quatro em 2019 para nível cinco em 2022. A sua distorção idade-série foi a que mais diminuiu dentre as três unidades analisadas. Neste sentido, passou de 30,20% em 2019 para 24,10% em 2022, diminuição de 20,20% no período. O número de matrículas no ensino médio também diminuiu em 1,36%, praticamente se manteve estável. Estes são pontos importantes a se destacar, pois, apesar da leve diminuição de matrículas, a distorção idade-série teve uma diminuição significativa, mesmo que a escola tenha ficado mais complexa no período analisado. Quando se analisa a resposta do diretor da escola dois sobre o tempo que está à frente da gestão (1-3 anos), parece haver um bom indício entre os méritos da sua gestão e os resultados alcançados.

As informações anteriores parecem reforçar as análises apresentadas pela literatura. Isto porque ao se analisar o ano de 2022 em comparação a 2021, a escola um teve redução 76 matrículas no ensino médio (9,50%), a escola dois teve aumento de 89 matrículas (21,29%). Estes dados poderiam indicar que a escola dois absorveu alunos que antes eram da escola um por estarem separadas por apenas uma rua, porém, isso precisaria ser confirmado através de outras fontes de dados.

Por fim, pode-se inferir que o que a literatura diz encontra validade quando se analisa os quadros apresentados, com uma maior participação da comunidade escolar, significando maior atração de estudantes. Ao mesmo tempo, a gestão escolar, sendo mais aberta à participação comunitária, conseguiria lidar melhor até mesmo os efeitos de uma maior complexificação escolar, tendo efeitos positivos até mesmo em fatores que tenderiam a piorar com isso, como a distorção idade-série.

### 5.1.5 Organização e clima escolar

Quadro 5 – Avaliação da diretoria sobre organização e clima escolar

| Nº | Questão  | Escola 1            | Escola 2            | Escola 3            |
|----|--|---------------------|---------------------|---------------------|
| 33 | A melhor forma de lidar com alunos é sendo:                  | Compreensiva        | Compreensiva        | Compreensiva        |
| 34 | A melhor forma de lidar com profissionais é sendo:           | Compreensiva        | Firme               | Compreensiva        |
| 35 | Os funcionários atendem às ordens tranquilamente             | Concorda em parte   | Concorda em parte   | Concorda em parte   |
| 36 | Lida com muitas situações inesperadas                        | Concorda plenamente | Concorda plenamente | Concorda plenamente |
| 37 | Colegas se ajudam em situações inesperadas                   | Concorda em parte   | Concorda em parte   | Concorda plenamente |
| 38 | Ambiente entre os colegas é leve                             | Concorda em parte   | Concorda plenamente | Concorda em parte   |
| 39 | Expectativas em relação aos alunos e profissionais são altas | Discorda em parte   | Concorda em parte   | Concorda plenamente |
| 40 | Profissionais faltam muito ao serviço                        | Concorda em parte   | Concorda em parte   | Discorda em parte   |
| 41 | Alunos faltam muito às aulas                                 | Discorda em parte   | Concorda em parte   | Discorda plenamente |

Fonte: Elaboração própria

Os diretores foram perguntados sobre a melhor forma de lidar com alunos e profissionais. Esta é uma questão importante porque o bom relacionamento entre a

direção e a comunidade escolar se transforma em um ativo para diminuir as tensões rotineiras, melhorar as condições de trabalho na unidade escolar e, conseqüentemente, os seus resultados educacionais. As respostas dos três diretores foram semelhantes. No entanto, o diretor da escola dois apontou que com os profissionais da escola a melhor maneira é sendo firme. O que é compreensivo, pois são relações profissionais mediadas pelo cumprimento de uma série de exigências legais a que estão submetidos os docentes e a direção. Ao mesmo tempo foi perguntado sobre os funcionários atenderem às decisões tomadas pela direção sem gerar conflitos. Neste caso, todas as direções concordam em parte. Isto porque eles convivem com muitas situações inesperadas que exigem respostas novas e urgentes. Muitas vezes, estas respostas não são entendidas, principalmente, pelos docentes que questionam as decisões. Diante disso, às vezes acontecem resistências das solicitações e decisões que a direção precisa tomar.

Eles também responderam à questão sobre a ajuda coletiva em situações inesperadas. Neste caso, os diretores das escolas um e dois concordam em parte que isso aconteça. Por sua vez, a diretora da três concorda plenamente com a afirmativa. O que pode ser um indicativo da maior liderança desta última que está há mais tempo no cargo de direção. Isso reforça também a constatação de que a permanência dos profissionais da educação no seu cargo e na sua escola por mais tempo, os capacita para solucionar problema rotineiros.

Uma outra pergunta relevante apresentada aos diretores foi sobre o ambiente de trabalho. Mais especificamente sobre respeito e diálogo entre os profissionais da escola. A resposta do diretor da escola dois foi de concordância plena, ou seja, ele considera que sua escola apresenta um ambiente leve e relacionamento tranquilo entre os profissionais. No entanto, as diretoras um e três concordaram em parte que o ambiente seja tranquilo. Neste caso, vários fatores interferem para o ambiente e, muitas vezes, estes fatores fogem do controle da direção.

Outro ponto interessante a se notar é que a diretora da escola três, apesar de concordar em parte que o ambiente é leve entre os colegas, concorda plenamente quanto aos colegas se ajudarem. Já o diretor da escola dois, apesar de concordar em parte com a afirmativa dos colegas sempre se ajudarem, concorda plenamente que o ambiente é leve. A diretora da escola um concorda em parte com esses dois aspectos. Isso leva a crer que há nas escolas dois e três um clima escolar mais favorável que na escola 1, pois nas duas, ou o ambiente é leve ou os colegas se ajudam. Isto está

de acordo com Mesquita (2012) e Candian e Rezende (2013). Para estes autores, o clima escolar pode ser afetado como as regras são estabelecidas internamente, sendo mais leve quanto mais participativo é este estabelecimento. Neste sentido, haveria coerência entre a resposta do item 32 sobre implantar na totalidade as decisões da comunidade escolar e um ambiente mais leve.

Uma outra questão importante apresentada aos diretores trata da expectativa em relação aos estudantes e profissionais. Esta é uma pergunta importante, pois a expectativa positiva expressa o nível de confiança da direção na comunidade escolar e, conseqüentemente, desta na direção. Altas expectativas influenciam nos resultados positivos. Neste sentido, a direção da escola um tem expectativa menor. A direção da escola dois tem uma expectativa um pouco melhor. Por sua vez, a direção da escola três tem expectativa bastante positiva. Isto pode estar refletindo o maior tempo na direção da escola que esta última tem em relação as demais escolas.

Goe e Stickler (2008 *apud* SOUZA, 2014) identificaram que uma das características que melhora a proficiência de alunos é ter uma expectativa mais alta em relação ao seu comportamento e desempenho. Este fator também é apontado como positivo por Soares e Cunha (2010). Os autores M. P. Carvalho (2004), Mazotti (2006), Earp (2009), Cruz (2021) também correlacionam a baixa expectativa à reprovação de alunos, sendo que a reprovação é um dos fatos que geram distorção idade-série. Assim, é possível inferir uma correlação entre menor expectativa e maior distorção idade/série na escola um. No entanto, não há, pelo menos na resposta do diretor da escola dois, uma correlação tão clara entre a expectativa e o resultado obtido na redução da distorção de sua escola.

O absentéismo é tratado nas questões 40 e 41. Nas escolas um e dois, os diretores concordam em parte quanto à falta constante dos professores. Já a diretora três discorda em parte que isso seja frequente na escola. Os alunos faltarem muito às aulas não foi indicado como uma realidade pela diretora um e três, sendo esta última mais enfática quanto a isso. O diretor da escola dois concorda que isso ocorre com certa frequência em sua unidade.

De acordo com García Gracia (2005), o absentéismo expressa um sintoma de descontentamento com o ambiente escolar. Quando há maior absentéismo por parte dos professores há menor eficácia escolar. Quando há maior falta por parte dos estudantes, há pioras no resultado escolar, numa correlação direta com a influência

do nível sócio econômico nesse desempenho (FRANCO; BONAMINO, 2005; LEE; FRANCO; ALBERNAZ, 2004; SOARES, J.F, 2003, 2005; SOARES, T.M., 2005)

### 5.1.6 Normas e atividades rotineiras da atividade escolar

Quadro 6 - Avaliação da diretoria sobre as normas da escola

| Nº | Questão   | Escola 1            | Escola 2            | Escola 3          |
|----|---|---------------------|---------------------|-------------------|
| 42 | É cobrado seguir rigidamente normas             | Concorda plenamente | Concorda plenamente | Concorda em parte |
| 43 | As normas internas são eficientes e permanentes | Discorda em parte   | Concorda em parte   | Concorda em parte |
| 44 | A burocracia fora de sala ajudam na gestão      | Concorda em parte   | Concorda em parte   | Concorda em parte |

Fonte: Elaboração própria

Quanto às atividades inerentes aos cargos definidas através do ordenamento legal que neste estudo está sendo chamada de burocracia, os diretores das escolas um e dois concordam que se cobra rigidamente seguir as normas. Por sua vez, apenas a diretora três concorda em parte com isso, ou seja, que a rigidez das normas é um peso para os profissionais da escola. A diretora um discorda em parte sobre a eficiência e permanência das normas internas. Os diretores dois e três concordam em parte com isso. Neste caso, estes últimos deixam entender que elas são necessárias e organizam as atividades dos profissionais e da escola. Se as atividades docentes (chamadas de burocracia neste estudo) fora da sala ajuda na gestão, os três diretores concordam em parte.

As informações expressas nas respostas dos diretores sobre as normas mostram que a direção da escola um faz mais ajustes para implementá-las que os demais. É possível que isso não vem produzindo o efeito desejado, o que guarda certa coerência quanto ao respeito demonstrado por alunos e funcionários em relação à direção. Além disso, as normas regulamentam a política e é importante que elas busquem criar um ambiente adequado para o desenvolvimento das atividades escolares e o bem-estar dos estudantes (ESTRADA; VIRIATO, 2012; HEGEL, 1976 apud SHAW, 1992; MOTTA; BRESSER-PEREIRA, 2004; RUIZ, 2014; WEBER, 1977; WILSON, 1989).

Neste sentido, parece haver um controle maior para se seguir as normas e determinações da Secretaria de Estado da Educação na escola um, ao mesmo tempo em que ela ajusta mais as normas como forma de implementá-las. De acordo com

Carlotto (2002), a pressão para preenchimento de muitos papéis, leva o corpo docente a quadros cada vez mais constantes da síndrome Burnout e, conseqüentemente, ao aumento de absenteísmo. Nas suas palavras:

O excesso de tarefas burocráticas tem feito com que professores se sintam desrespeitados, principalmente quando devem executar tarefas desnecessárias e não relacionadas à essência de sua profissão [...] A falta de autonomia e participação nas definições das políticas de ensino tem mostrado ser um significativo antecedente do burnout. (2002, p. 25)

Dessa forma, de acordo com o que aponta a literatura, o grande número de regulamentos, a mudança constante de normas e a falta de participação da comunidade escolar na sua formulação, explicariam o maior absenteísmo de professores. Este é um cenário mais próximo do que acontece na escola um de acordo com as respostas aos itens 42, 43, 40 e 32 do instrumento de coleta de dados.

### 5.1.7 Autonomia pedagógica para a escola e para os seus profissionais

Quadro 7 - Avaliação da diretoria sobre autonomia pedagógica na escola

| Nº |  | Escola 1                     | Escola 2                     | Escola 3  |
|----|--|------------------------------|------------------------------|---|
| 45 | Professores têm liberdade para definir abordagem em sala | Concorda em parte            | Concorda plenamente          | Concorda em parte   |
| 46 | Avaliações aplicadas melhoram desempenho dos alunos      | Concorda em parte            | Discorda em parte            | Concorda plenamente   |
| 47 | Critérios mais importantes para agrupar alunos           | Disciplina                   | Disciplina                   | Afinidade, disciplina, troca de conhecimento  |
| 48 | Escola estimula debates em sala                          | Discorda em parte            | Concorda plenamente          | Concorda plenamente   |
| 49 | Formação que a escola pretende dar aos alunos            | Formar um cidadão consciente | Formar um cidadão consciente | Entrar na universidade, entrar no mercado de trabalho, formar um cidadão consciente |
| 50 | Alunos vulneráveis são facilmente identificados          | Concorda em parte            | Discorda em parte            | Concorda em parte   |
| 51 | Percebe-se boa autoestima nos alunos                     | Discorda em parte            | Concorda em parte            | Concorda em parte   |
| 52 | Vínculos afetivos com alunos são fortes                  | Concorda em parte            | Concorda plenamente          | Concorda em parte   |

Fonte: Elaboração própria

A autonomia pedagógica e a liberdade dos docentes procurarem os métodos de ensino que mais se ajusta a realidade dos seus alunos, é condição necessária para o bom desempenho. Neste sentido, a preocupação com a liberdade dos professores em definir a abordagem em sala se mostrou maior para o diretor da escola dois que para as diretoras das escolas um e três. Segundo Apple (1995), Estrada e Viriato (2012), Carlotto (2002), Kelchtermans (1999), Garcia e Anadon

(2009), a liberdade pedagógica docente seria influenciada também pelo excesso de regulamentação e sua mecanização, pois os instrumentos de controle seriam usados como meios de prestação de contas das atividades desenvolvidas em sala. Eles contribuem para diminuir o grau de autonomia docente para estabelecer o conteúdo abordado, limitando-se a cumprir um conteúdo previamente estabelecido. No entanto, não parece haver uma correlação clara entre essa burocracia e a liberdade pedagógica nas escolas abordadas quando se analisa as respostas à questão 45 e 52 (quadro 7).

Quanto ao questionamento de que as avaliações produzirem melhoria no desempenho dos alunos, a diretora da escola três concorda. Para a diretora um, somente em parte isto acontece, já o diretor da dois discorda em parte disso. A avaliação faz parte do processo de ensino e aprendizagem e constituir instrumentos adequados de avaliação é um desafio para docentes e direção das unidades escolares. Além disso, o uso adequado dos resultados das avaliações para revisão de práticas pedagógicas inadequadas e excludentes é outro desafio para as unidades escolares. Portanto, a posição dos diretores, com exceção da diretora da escola três, mostra a necessidade de formação em avaliação escolar.

Os diretores se posicionaram sobre os critérios para agrupar os alunos nas turmas, ou seja, o processo de enturmação. Neste caso, os diretores das escolas um e dois apontaram somente a disciplina ou evitar a indisciplina. A diretora da três apontou, além disso, a afinidade entre os estudantes e a troca de conhecimento. Neste sentido, pode-se inferir que nesta última escola, as avaliações teriam o propósito de serem usadas para medir o aproveitamento do aluno e propiciar, a partir da sua análise, a correção das abordagens e melhorias, o que seria feito ao se enturmar alunos sob o critério de afinidade e troca de conhecimento.

A literatura neste sentido dá sustentação à inferência, pois de acordo com da Silva *et al.* (2007), Bernardo (2009), Machado (2019) e Cruz (2021), uma enturmação heterogênea eleva a média global de desempenho da escola, com um efeito melhor em escolas menores ou menos complexas. A enturmação visando diminuir o aspecto indisciplinar é bastante usado pelas escolas. No entanto, Silva e Matos (2014) faz um alerta quanto a esse critério por poder gerar guetos de alunos indisciplinados no ambiente escolar.

A advertência indicada pela literatura é relevante quando se avalia o aspecto de enturmação praticado nas escolas, já que na escola um e dois os diretores

responderam apenas disciplina como critério de enturmação. O melhor cenário é o da escola três que utilizou de vários critérios coerentes entre si. Além disso, ela tem menos alunos no ensino médio do que as outras duas, o que faria com que a enturmação heterogênea tivesse mais efeitos nela que nas outras.

Quando se analisa as respostas ao estímulo de debates em sala de aula, a direção da escola um discorda em parte que isso aconteça com frequência nas aulas. As escolas dois e três concordaram plenamente que isso acontece. O que é indicativo de que nestas duas últimas escolas há um ambiente de aprendizagem mais plural e participativo que na escola um que parece ser mais tradicional.

Os diretores se posicionaram também sobre a formação que se pretende dar aos alunos. Neste caso, as escolas um e dois responderam formar um cidadão consciente. A escola três respondeu entrar na universidade e entrar no mercado de trabalho. Esta questão diz pouco sobre os objetivos das escolas. No entanto, formar cidadãos conscientes é algo muito genérico. Espera-se, neste caso, que o cidadão consciente seja aquele que atua nos movimentos sociais, lute pela garantia dos direitos cidadãos e pela democracia. A escola três se mostrou mais realista e com objetivos bem mais claros, porém limitados.

Quando se aproxima as respostas, tomando em conjunto aspectos sobre enturmação, atividades interdisciplinares, a supervisão orientar essas atividades, bem como a expectativa em relação aos alunos e profissionais, estas se mostram em grande medida conectadas e dizem muito sobre as escolas. Neste caso, verifica-se que a escola três tem maiores expectativas em relação aos seus alunos, portanto pretende dar a eles uma formação mais abrangente, inclusive esperando que eles se habilitem a entrar na universidade, o que seria possível ao se enturmar as classes visando maior troca de conhecimento e ainda estimular tanto o debate em sala de aula, quanto à realização de atividades interdisciplinares. Na escola dois, estas respostas estariam em um nível mais ponderado e na escola um haveria um aspecto mais pessimista neste sentido.

A ligação entre debate em sala de aula e interdisciplinaridade é corroborada por Abramovay (2003) e Matos, Coura-Vital e Pinto (2021) ao dizer que essas atividades proporcionam aos alunos maior autonomia e induzem os professores a desenvolver mais atividades junto a eles que elevem sua autoestima e gerem um maior interesse por outros conteúdos e habilidades. O estímulo de trabalhos em grupo

e o debate em sala de aula também é apontada por Goe e Stickler (2008 *apud* SOUZA, 2014) como característica de melhoria na proficiência estudantil.

A questão 50 chama a atenção das direções para os alunos e alunas mais vulneráveis. Neste caso, ela procura identificar a sensibilidade da escola em identificar estes alunos no intuito de oferecer apoios e acompanhamento para o bom desenvolvimento educacional. As respostas mostram que as escolas um e três concordam em parte que estes alunos são facilmente identificados. Já a escola dois discorda em parte disso. Talvez as duas primeiras direções estejam mais preocupadas com estes estudantes, que devem ter dificuldades e, por isso, tendem a ser reprovados e abandonar as escolas. O que podem não acontecer com frequência na escola dois. Por isso, essa maior dificuldade de identificar estes estudantes.

Os vínculos afetivos com alunos serem fortes foi colocado na questão 52. A direção da escola dois concorda plenamente com esta afirmativa. O que é algo muito positivo para o desempenho escolar. Por sua vez, as direções das escolas um e três concordando em parte. Evidentemente que estas últimas enxergam problemas de relacionamentos entre os estudantes que dificultam vínculos mais fortes entre eles. Se os vínculos afetivos com alunos tendem a ser mais fortes, qualquer mudança de comportamento poderia ser mais facilmente identificável e os estudantes mais vulneráveis teriam mais apoio da comunidade escolar.

### 5.1.8 Disciplina e indisciplina na vida escolar

Quadro 8 - Avaliação da diretoria sobre disciplina e indisciplina na escola

| Nº | Questão  | Escola 1            | Escola 2            | Escola 3            |
|----|--|---------------------|---------------------|---------------------|
| 53 | Há cobrança rígida de disciplina                           | Concorda plenamente | Concorda em parte   | Concorda em parte   |
| 54 | Direção tem bom diálogo com alunos                         | Concorda plenamente | Concorda plenamente | Concorda plenamente |
| 55 | Nas turmas indisciplinadas direção tem respeito dos alunos | Concorda plenamente | Concorda plenamente | Concorda plenamente |
| 56 | Escola tem muitos alunos que precisa chamar atenção        | Concorda em parte   | Concorda em parte   | Discordo plenamente |
| 57 | Professores aplicam conteúdo no dia e aula pretendido      | Concorda em parte   | Concorda em parte   | Concorda plenamente |
| 58 | Alunos são responsáveis                                    | Concorda em parte   | Concorda em parte   | Concorda em parte   |

Fonte: Elaboração própria

A questão 53 aborda o problema da disciplina e indisciplina. Em sua resposta a diretora da escola um disse haver cobrança rígida de disciplina em sua escola. Nas

escolas dois e três a cobrança pela disciplina parece ser mais branda. São vários os fatores que influenciam nos problemas disciplinares. Muitas vezes, ter uma maior rigidez na cobrança de disciplina dos estudantes pode resultar em comportamento mais colaborativo e interativo entre docentes e estudantes. No entanto, a tensão no relacionamento entre eles pode se agravar com atitudes mais rigorosas por parte da escola. Diante disso, é possível que as escolas dois e três tenham mais sucesso em conseguir comportamentos mais adequados e colaborativos de seus estudantes reduzindo a indisciplina.

Sobre o diálogo com os estudantes, os diretores concordam plenamente com a afirmativa. E concordaram ainda que isso se estende às turmas indisciplinadas. Sobre haver muitos alunos na escola que precisam de ser chamada a atenção, os diretores das escolas um e dois concordam em parte que isso aconteça em suas unidades. A diretora três discorda plenamente que isso é uma realidade em sua escola.

Os diretores responderam sobre a aplicação por parte dos professores do conteúdo planejado. As direções das escolas um e dois disseram que isso parece não acontecer em sua totalidade. A direção da escola três respondeu que há aplicação plena do conteúdo. O cumprimento do planejado nos programas das disciplinas deveria acontecer em todas as escolas. Afinal, espera-se que os conteúdos estejam articulados nas várias etapas e disciplinas para proporcionar o bom desempenho dos estudantes. Contudo, somente a escola três parece conseguir cumprir esta premissa.

Ao serem perguntados sobre a responsabilidade dos estudantes, todos os diretores concordam em parte sobre os alunos serem responsáveis. O que mostra alguma dúvida deles sobre o compromisso educacional de seus estudantes e os familiares deles. Essa responsabilidade dos alunos não ser tão alta pode ser explicada pela expectativa que a escola tem deles e pela postura dos seus responsáveis, pois apesar da expectativa da escola um ser mais baixa em relação aos seus alunos, a diretora respondeu na questão 62, tratada mais à frente, que os pais têm uma postura bastante respeitosa com os profissionais quando comparecem à escola. Já o diretor da escola dois tem uma opinião ponderada em relação aos alunos, e percebe menos respeito que a diretora da escola um dos pais em relação aos profissionais. Já a diretora da escola três tem a expectativa mais alta quanto aos docentes, mas tem uma visão mais negativa do comportamento dos pais quando vão à escola.

A disciplina, mais especificamente o clima disciplinar é tratado pela OCDE como necessário ao bom aproveitamento acadêmico. Os estudos mostram que salas de aula menos barulhentas e bagunceiras gerando menos interrupções nas aulas e, portanto, mais tempo para cumprir o planejamento escolar tem reflexo no desempenho dos estudantes e das escolas. De acordo com Estrela (1992), Amado (2001) Silva e Matos (2014) os alunos em situação de fracasso escolar usariam a indisciplina como forma de defender sua autoestima e a indisciplina aumenta proporcionalmente à reprovação dos alunos.

Sobre a correlação entre reprovações e indisciplina, não parece haver coerência entre os resultados das escolas, a literatura e as respostas dos diretores. Pois a escola três é a que tem a maior distorção idade-série entre as analisadas. No entanto, a sua diretora afirma que não há muitos alunos que precisam chamar atenção e os professores conseguem aplicar o conteúdo pretendido. No entanto é necessário se atentar ao fato desta escola ter o menor número de alunos matriculados em relação às outras duas escolas, o que teria certa relação sobre não ter ‘muitos’ alunos que precisariam chamar atenção, pois conseguiria controlar melhor o clima disciplinar por lidar com menos alunos.

Outros aspectos abordados na literatura poderiam explicar esse melhor ambiente escolar. De acordo com Silva e Matos (2014) a forma como os professores conduzem o ambiente da sala de aula, sendo mais exigentes, abertos e interessados, tende a criar um aspecto melhor ao clima disciplinar. Já Cunha, Amaral e Macedo (2019) apontam regras justas, precisas e aplicadas de forma igualitária, além da percepção por parte dos alunos de um tratamento mais respeitoso por parte da comunidade escolar e uma maior expectativa quanto ao seu futuro como necessárias para dar o suporte e estrutura disciplinar. Esse suporte e estrutura propiciariam aos alunos o desenvolvimento de sua autonomia e a percepção de uma autoridade menos arbitrária.

Neste aspecto, a maior expectativa por parte da comunidade escolar é percebida na escola três, bem como o maior suporte às atividades que propiciem a sua autonomia. Assim, pode haver uma neutralização da maior distorção de idade-série encontrada na escola a partir de um ambiente mais estimulante e livre aos alunos.

### 5.1.9 Participação da família na vida da escola e dos estudantes

Quadro 9 – Avaliação da diretoria sobre participação familiar na escola

| Nº | Questão   | Escola 1            | Escola 2            | Escola 3            |
|----|---|---------------------|---------------------|---------------------|
| 59 | Alunos obedecem sem precisar dos pais                             | Concorda plenamente | Discorda em parte   | Concorda em parte   |
| 60 | Pais acompanham vida escolar dos filhos sem precisar chama-los    | Discorda em parte   | Discorda em parte   | Concorda em parte   |
| 61 | Os pais buscam sanar os problemas junto à escola                  | Concorda em parte   | Concorda em parte   | Concorda em parte   |
| 62 | Os pais são respeitosos com os profissionais                      | Concorda plenamente | Concorda em parte   | Discordo em parte   |
| 63 | A escola está sobrecarregada de problemas familiares              | Concorda plenamente | Concorda plenamente | Concorda plenamente |
| 64 | A escola apresenta muitos problemas de violência                  | Discorda em parte   | Discorda em parte   | Discordo plenamente |
| 65 | A escola procura outros órgãos quando tem problemas disciplinares | Concorda plenamente | Discorda em parte   | Concorda plenamente |
| 66 | Esses outros órgãos auxiliam efetivamente a escola                | Discorda em parte   | Concorda em parte   | Concorda em parte   |

Fonte: Elaboração própria

As questões apresentadas no quadro 9 são relevantes para entender como a escola lida com a comunidade escolar e os problemas de violência. A indisciplina e a violência no ambiente escolar têm efeito desastrosos na organização, funcionamento e na capacidade de produzir aprendizagens adequadas ao desenvolvimento dos estudantes. Por isso, entender e analisar cada uma das questões possibilita compreender como as escolas lidam com estes problemas e permite entender seu potencial de influenciar nos resultados de cada uma das unidades analisadas.

As direções foram perguntadas sobre os alunos obedecerem às regras e determinações da instituição e dos professores sem precisar que os pais sejam chamados a comparecer na escola. A diretora da escola um disse concordar plenamente com a afirmativa, ou seja, para ela os estudantes compreendem e aceitam as regras e respondem positivamente a elas. O diretor da escola dois discorda em parte disso, o que indica ter problemas quanto à aceitação das regras. E a diretora da escola três concorda, mas em parte desta afirmativa. O que também pode ser indicativo de problemas quanto à aceitação das normas e procedimentos escolares. O fato da direção da escola um ter respondido não ter problemas com a aceitação por parte dos alunos das normas da escola não significa que ela não tenha problemas. Ao

contrário, isso pode significar que há rigidez nas normas e exclusão de estudantes que, em alguma medida, questionem o rigor da escola. Por sua vez, as direções das escolas dois e três apontarem para estes problemas pode ser resultado da sua maior abertura para diálogos com a comunidade escolar.

A respeito do acompanhamento da vida escolar dos estudantes por parte dos pais sem precisar chamá-los, os diretores um e dois discordam em parte da afirmativa. A diretora da escola três concorda que isso ocorre em parte na sua escola. Ou seja, é possível que, quando convocados, os pais compareçam nas três escolas, porém, há aqueles que mesmo sem a convocação, comparecem para saber do comportamento e do rendimento dos filhos. Nas escolas públicas periféricas é comum que isso aconteça em menor grau, pois na maioria dos casos os responsáveis pelos estudantes trabalham no horário de funcionamento da escola e têm dificuldades de comparecer com frequência na instituição.

Para completar a pergunta anterior sobre a presença dos pais na escola, os diretores foram perguntados se os responsáveis pelos estudantes buscam sanar os problemas escolares dos estudantes junto a escola. Neste caso, todos os diretores concordam em parte que isso acontece. O que é um bom sinal de resposta das famílias aos problemas escolares dos estudantes. Este é um dado importante quando se busca melhores resultados educacionais.

Ainda sobre os responsáveis, os diretores foram questionados sobre o tratamento dado pelos pais aos profissionais da escola. Neste caso, a diretora da escola um respondeu que eles são totalmente respeitosos. O diretor da escola dois disse que eles são parcialmente respeitosos e o da escola três que são parcialmente desrespeitosos. Estas diferentes percepções dos diretores sobre o tratamento dos responsáveis em relação aos profissionais das escolas expressam o nível de abertura que cada unidade tem em dialogar com eles. Em escolas muito fechadas e com tratamento mais autoritário e rigoroso, as tensões são menores, pois os responsáveis estão mais na condição de ouvintes. No entanto, quando as relações são mais de diálogo as tensões ficam evidentes e abre espaços para questionamentos mais rigorosos dos responsáveis. Portanto, é possível que as escolas dois e três os diretores convivam com esta tensão, pelo nível de interação e cobrança dos responsáveis.

Quanto aos problemas familiares e seus reflexos na escola, todos os diretores concordam que as suas escolas estão sobrecarregadas por isto. Importante

considerar que grande parte dos moradores de Ribeirão das Neves trabalham em Belo Horizonte, pois o município abriga poucas oportunidades de trabalho. Isso faz com que os responsáveis fiquem 10 ou mais horas do dia fora de casa. Com isso, os problemas dos estudantes precisam ser solucionados pela escola e sem a presença dos responsáveis. O que sobrecarrega os profissionais e as escolas.

As respostas às questões apresentadas mostram que a escola um apresenta certa coerência entre os problemas dos estudantes e a participação dos pais na vida escolar. Na resposta 59 a diretora diz que os alunos obedecem sem precisar chamar os pais, na resposta 32 discorda sobre implementar na totalidade as decisões da comunidade escolar, na resposta 48 discorda em estimular debates em sala, já na resposta 53 concorda plenamente em haver cobrança rígida de disciplina. A escola também é a maior das 3 analisadas, com mais de 700 alunos no ensino médio. As suas respostas e o tamanho da escola levam a inferir que o trato com os alunos é mais rígido e necessita de resolver os problemas sem precisar a presença dos pais. Provavelmente esta forma de agir teria a finalidade de evitar que os profissionais ficassem muito ocupados em atender os responsáveis, pois isso demandaria um esforço muito grande, o que seria inviável às atividades escolares. Além disso, talvez essa postura mais rígida faz os pais serem menos questionadores e terem um tratamento mais distante dos profissionais da escola. Um outro fator que parece corroborar com esse pensamento é que a diretora disse procurar outros órgãos quando surgem problemas disciplinares, mas estes não resolvem. Assim, seria necessário à direção da escola procurar sanar internamente os problemas disciplinares.

A escola três, por outro lado, apresenta um quadro relativamente oposto ao da escola um. De acordo com as respostas de sua diretora os alunos obedecem sem chamar os pais, mas não foi tão enfática na afirmativa. Porém na escola os responsáveis parecem participar da vida escolar dos alunos sem precisar chamá-los, no entanto, não são tão respeitosos com os profissionais. Além disso, a diretora respondeu que quando se procura por auxílio de outros órgãos para questões de indisciplina a resposta tem sido positiva. Um outro dado expresso na fala da direção é que a escola parece ser a menos violenta dentre as três analisadas. Neste sentido, pode se inferir que a escola conta com mais auxílio externo da comunidade escolar, talvez até por ter uma postura que estimule mais a participação comunitária, como se

pôde perceber nas respostas anteriores sobre a implementação das decisões da comunidade escolar e o estímulo às atividades interdisciplinares.

A escola dois parece procurar sanar os seus problemas internamente, porém com mais auxílio dos responsáveis. O diretor discorda em parte que os alunos obedeçam sem precisar chamar os pais ou que os pais acompanhem voluntariamente a vida dos filhos na escola. Além disso, a escola não parece procurar outros órgãos quando têm problemas disciplinares, mas concorda em parte que eles auxiliem quando procurados. Ao analisar as respostas dos itens 38 e 52 o ambiente entre os colegas parece ser leve e os vínculos afetivos com os alunos serem mais fortes. Tais respostas levam a crer que a escola busca o apoio dos pais no saneamento das questões disciplinares sem demandar outros órgãos e que o conhecimento do ambiente familiar neste sentido seja maior.

Todas essas questões acima encontram certa coerência com a literatura. De acordo com Mesquita (2012) e Candian e Rezende (2013), o entendimento claro das regras aplicadas na escola leva a um maior ou menor estímulo a determinadas atividades, sendo que o não funcionamento das regras levaria a um maior quadro de indisciplina. A forma como são construídas as regras também importa, devendo ser o mais democrático possível para que o ambiente disciplinar seja melhor. Ainda de acordo com Tomazoni (2013), quando há o alinhamento entre gestão e comunidade escolar há um aumento da influência dos pais no processo de tomada de decisão e um favorecimento da aprendizagem. Porém, para que isso seja realmente implementado é necessário que os espaços da escola estejam abertos à participação dos pais inclusive no seu projeto pedagógico (DESSEN; POLÔNIA, 2007; PARO, 2008; VARANI; SILVA, 2010).

Conforme apontam Chechia e Andrade (2005), o envolvimento dos pais no cotidiano escolar faz as atividades planejadas e executadas pela escola ter mais sucesso. Um aspecto importante que leva à aproximação dos pais com a escola é a valorização dos trabalhos escolares feitos pelos alunos (CARVALHO, 2018; DESSEN; POLÔNIA, 2007; SANTOS, 2015; SOUZA, 2009).

Quando se analisa a literatura, os resultados das escolas e as respostas dadas, pode se inferir que há uma certa relação entre a democracia na tomada de decisão, o estímulo aos debates, a assertividade das regras e os quadros de indisciplina. A relação não é exata e parece variar também de acordo com o número

de alunos de cada escola, que exige ou permite abordagens mais rígidas centralizadas ou mais dialogadas e democráticas.

Quando os problemas familiares e disciplinares afloram no ambiente escolar, o Conselho Tutelar é sempre uma agência parceira das escolas e onde as direções recorrem para resolver estas questões. Sobre o conselho tutelar, parece haver resultados diferentes na procura pelo órgão pelas diferentes escolas. Segundo Konzen (1999), Souza, Teixeira e Silva (2003) e Quadros (2011), o conselho tutelar, quando age bem, consegue evitar o escalonamento da violência ou indisciplina na escola. As três escolas não parecem ter problemas graves de indisciplina ou violência, mas a resposta positiva ou negativa do órgão pode estar atrelada ao número de alunos atendidos, já que a escola mais numerosa, a escola um, não parece ter uma relação tão produtiva com o órgão, ao contrário da escola três, menos numerosa, que parece ter uma resposta um pouco melhor quando o procura.

Segundo Souza, Teixeira e Silva (2003) e Demétrio (2019), a maior demanda por parte das famílias ao conselho tutelar é para fazer matrículas na escola. Porém, da escola para o conselho é quanto à indisciplina dos alunos e ao baixo aproveitamento deles. É bastante provável que a escola um, por ter mais alunos no ensino médio e, conseqüentemente, mais alunos com autonomia e vistos como indisciplinados que a escola três neste aspecto, demande um número maior de soluções ao órgão que as demais escolas. Porém, é possível que a escola um pode estar sendo mais demandada a matricular alunos por meio de pedidos direcionados pelo Conselho Tutelar.

## 5.2 Análise das entrevistas dos professores escolares

### 5.2.1 Características dos professores das unidades escolares

Quadro 10 - Características dos professores das escolas

| Nº | Pergunta                        | Escola 1  | Escola 2   | Escola 3   |
|----|---------------------------------|---|--|--|
| 1  | Anos como professor na carreira | 10% entre 1 e 3 anos<br>30% entre 11 e 15 anos,<br>10% de 16 a 20 anos,<br>50% há mais de 20 anos,  | 25% entre 1 e 3 anos,<br>12,5% entre 7 e 10 anos,<br>25% entre 11 e 15 anos,<br>12,5% entre 16 e 20 anos,<br>25% mais de 20 anos | 10,5% entre 1 e 3 anos,<br>15,8% entre 4 e 6 anos,<br>21,1% entre 7 e 10 anos<br>26,3% entre 11 e 15 anos,<br>26,3% mais de 20 anos, |
| 2  | Anos como professor na escola   | 40% entre 1 e 3 anos,<br>10% entre 7 e 10 anos,<br>30% entre 16 e 20anos,<br>20% há mais de 20 anos | 50% entre 1 e 3 anos, 25%<br>entre 4 e 6, 25% entre 7 e<br>10 anos.  | 73,7% entre 1 e 3 anos,<br>15,8% entre 7 e 10 anos,<br>10,5% entre 11 e 20 anos  |
| 3  | Faixa de idade                  | 70% tem entre 34 e 49<br>anos   | 75% tem entre 34 e 49 anos   | 68,4% tem entre 34 e 49<br>anos  |

|    |                             |   |  |  |
|----|-----------------------------|---|--|--|
| 4  | Área de conhecimento        | 30% dos linguagens e ciências da natureza e 20 % matemática e ciências humanas            | 50% ciências humanas.  | 52,9% linguagens   |
| 5  | Vínculo Trabalhista         | 77,8% dos respondentes são efetivos   | 75% são efetivos e os outros 25% contratados   | 57,9% são efetivos e os outros 42,1% contratados   |
| 6  | Formação acadêmica          | 77% possuem licenciatura, 66,7 % possuem pós-graduação <i>latu sensu</i>                  | 75% possuem licenciatura, 75 % possuem pós-graduação <i>latu sensu</i>                 | 84,2% possuem licenciatura, 31,6% possuem pós-graduação <i>latu sensu</i>                |
| 7  | Outras funções anteriores   | 77,8% nunca exerceu cargo de direção  | 75% nunca exerceu cargo de direção   | 73,7 % nunca exerceu cargo de direção  |
| 8  | Em quantas escolas trabalha | 55,6 % trabalha somente nesta escola. 33% trabalha em duas escolas                        | 62,5 % trabalha somente nesta escola, 37,5 % em duas escolas.                          | 57,9% trabalha somente nesta escola, 36,8 em duas escolas                                |
| 9  | Carga horária semanal       | 66,6 % têm carga horária entre 21 e 40 horas semanais, 33,3 % tem carga acima de 41 horas | 75 % têm carga horária entre 21 e 40 horas semanais, 12,5% tem carga acima de 41 horas | 68,4 % têm carga horária entre 21 e 40 horas semanais, 21,1% tem carga acima de 41 horas |
| 10 | Cor                         | 44,4% Brancos, 44,4% pardos   | 50% brancos e 25% pretos   | 47,4% pardos e 31,6% brancos   |
| 11 | Religião                    | 44,4 % se declararam católicos  | 50 % declaram não ter  | 47,4 % se declararam católicos   |
| 12 | Orientação sexual           | 50% dos respondentes se declararam homem hétero e os outros 50% mulheres hétero.          | 75% dos respondentes se declararam homem hétero, 12,5% mulher hétero, 12,5% outra      | 61,1% dos respondentes se declararam mulher hétero, 27,8% homem hétero, 11,1% outra      |

Fonte: Elaboração própria

Este quadro mostra o perfil pessoal, profissional e acadêmico dos professores das três escolas pesquisadas. Existem algumas características entre eles que se mostram parecidas, porém há algumas diferenças interessantes.

A escola um é composta por um quadro de profissionais mais experientes. Na escola dois o perfil é bem diversificado. A escola três apresenta também um perfil diversificado, mas um pouco mais experiente, somando 73,7% com mais de sete anos sendo 52,6% com mais de 11 anos.

Na resposta dois é possível verificar alguns pontos importantes sobre o tempo em que os professores estão na escola. Na escola um, apesar do quadro dos respondentes ser formado por professores experientes, há um certo equilíbrio entre quem tem bastante tempo de casa e quem chegou recentemente, mas ainda com preponderância dos mais longevos. Na dois, por sua vez, 75% tem menos de seis anos e nenhum com mais de 10 anos na instituição, o que mostra ser um quadro novo de professores que ainda pode estar se adaptando. Na escola três o número de respondentes com menos de três anos é o maior, com 73,7%, um número expressivo

que demonstra um quadro formado majoritariamente por profissionais ainda em adaptação ao ambiente.

A pergunta três versa sobre a faixa de idade. Nas três escolas a maior parte tem entre 34 e 49 anos. Nas áreas de conhecimento, questão quatro, a escola um mostrou-se mais distribuída nas respostas com cada área de conhecimento não acumulando mais de 30% dos respondentes. Já na escola dois, a metade dos professores era de ciências humanas e, na escola três, mais da metade da área de linguagens.

Sobre o vínculo institucional há outro aspecto importante que é a efetividade dos respondentes, o que se vincula diretamente à sua estabilidade no cargo e pode explicar certas respostas. A escola um apresenta o maior número de efetivos, sendo 77,8% dos respondentes, na escola dois o número é próximo, chegando a 75% dos respondentes, mas na três o número é de 59,7%, sendo os outros 42,1% contratados. Este último dado permite compreender o porquê de a escola três ter mais professores com menos tempo de casa, podendo ter nesta escola maior rotatividade dos seus profissionais. A dois, por sua vez, tem um número expressivo de efetivos, mas um número considerável de profissionais com pouco tempo de atuação nela. Já a escola um tem um o maior número de efetivos, mas um quadro de profissionais trabalhando há mais de 11 anos na instituição.

Na 6ª questão aborda-se a formação inicial do corpo docente. Nas escolas um e dois o número de profissionais com licenciatura é próximo de 2/3. Com pós-graduação *lato sensu* tem leve preponderância na escola dois com 75%. A escola três tem apenas 31,6% com esta formação. É possível que isso esteja diretamente relacionado à estabilidade dos profissionais e às possíveis mudanças de quadro nas escolas. A escola três tem o menor número de pós-graduados e o maior número de contratados, o que é indicativo da relação lógica entre os dois fatores. Acredita-se que sem a perspectiva de continuidade e, portanto, retorno financeiro, é menos estimulante a um contratado fazer uma pós-graduação. As escolas um e dois, por sua vez apresentam maior número de efetivos, com números próximos de profissionais pós-graduados. No entanto, a escola dois apresenta número ligeiramente maior nesse perfil de formação, o que pode significar que, ao receber mais alunos, pode ter recebido um número de profissionais com maior qualificação.

A formação profissional dos docentes é tratada pelos autores Albernaz, Ferreira e Franco (2002), Pontili e Kassouf (2007), Riani e Rios-Neto (2008) e De

Souza (2014). Eles dizem que ter mais professores com maior nível educacional tem efeitos positivos para a frequência escolar e ainda atenua a influência da educação materna nos resultados. Isso a princípio não faria tanto sentido ao se analisar somente a formação dos professores da escola três e os resultados da mesma, mas caso se considere que praticamente  $\frac{3}{4}$  dos docentes respondentes estão na escola há menos de 3 anos não é possível atrelar os resultados da escola a eles no ano de 2019.

Sobre em quantas escolas os professores trabalham, o percentual é bastante parecido nas três, porém com algumas diferenças que corroboram com os dados sobre mudança de esforço docente entre 2019 e 2022. Na escola um o percentual de profissionais que trabalham apenas na escola é o menor, 55,6%. Na dois é o maior com 62,5%, seguida da escola três com 57,9%. Já o número de profissionais que trabalham em duas escolas é menor na escola um com 33%, mais acentuado na dois com 37,5% e um pouco menor que esta na três, com 36,8%.

Na escola dois o nível de complexidade escolar passou de nível quatro para o cinco entre os anos de 2019 e 2022. O número de matrículas no ensino médio cresceu 21,29%, já na escola um a complexidade diminuiu de nível 6 para 4, também ocorrendo uma redução de 66 alunos no ensino médio. É possível que a escola dois tenha recebido alunos e docentes da um, ocorrendo perda de professores na escola um e aumento na dois. Registraram-se casos de professores se aposentando, o que demandaria a alocação de novos docentes. Um dos motivos que pode ter levado ao remanejamento de alunos entre as duas escolas é o processo de obras pelo qual a escola um está passando.

Analisando a mudança de esforço docente entre 2019 e 2022 é possível estabelecer correlação entre as respostas e os dados encontrados. Na escola um o esforço docente aumentou no nível quatro, passando a concentrar 71,1% dos docentes nele em 2022, ante 39% no ano de 2019, porém tendo uma redução nos percentuais do nível 2 e 3, bem como nos níveis 5 e 6. Na escola dois o índice de esforço docente no nível 4 se manteve em 50% nos dois anos, porém houve uma redução no nível 3 e um aumento nos níveis 5 e 6. Na escola três por outro lado, houve um aumento nos níveis 3 e 4, com diminuição nos níveis 5 e 6. Partindo-se do princípio que houve redução no número de matrículas e complexidade na escola um, ocorrendo o oposto na dois, pode-se inferir que aumentou a demanda por profissionais nesta escola, que vieram de outros locais, tendo que conciliar seu trabalho em outra escola com este. Já na escola um, passou-se a demandar dos profissionais alocados

nela que estes completassem seu cargo na mesma escola, dando aulas para mais turmas, possivelmente em turnos diferentes.

Na questão 9, sobre a carga horária, as inferências anteriores parecem ser confirmadas, pois na escola um há o menor percentual de professores com menos de 40 horas semanais de carga (66,6%) e o maior percentual com mais de 41 horas semanais (33,3%). Na dois, o percentual com menos de 40 horas semanais é o maior, com 75% e com mais de 41 horas é o menor, com 12,5%. A escola três tem 68,4% com menos de 40 horas e 21,1% com mais de 41 horas semanais. Isso indica que houve um aumento da carga horária para os profissionais da escola um, onde se perdeu alunos do ensino médio. Já na dois vieram professores de outras instituições de ensino, o que fica evidente ao se analisar em quantas escolas os professores trabalham.

Nas escolas, o perfil racial é parecido. Os dados mostram que na escola um há mais brancos (50%) e mais professores com pós-graduação (75). Por sua vez, na escola três o percentual de brancos é menor (31,6%) e o percentual de pós-graduados também é menor (31,6%). Estes dados permitem insinuar que docentes negros têm mais dificuldades em acessar pós-graduações. Sobre religião, as escolas um e três têm predominância de católicos, enquanto a dois tem 50% de não religiosos. Orientação sexual teve 100% dos respondentes héteros na escola um, com as dois e três também predominando a heterossexualidade com quase 90% dos respondentes se declarando héteros em ambas.

### 5.2.2 Infraestrutura e insumo escolares

Quadro 11 – Avaliação dos professores sobre a infraestrutura das escolas

| Nº | Pergunta                      | Escola 1  | Escola 2   | Escola 3  |
|----|-------------------------------|---|--|---|
| 13 | Infra adequada ao ensino      | 50% respondeu que tem algumas coisas adequadas somente. 40% adequada na maior parte. Nenhum respondeu totalmente adequada | 62,5% respondeu ser adequada na maior parte. 37,5% respondeu totalmente adequada | 66,7% respondeu ser adequada na maior parte. 33,3% respondeu tem algumas coisas adequadas somente           |
| 14 | Limpeza e organização         | 60% respondeu que está normalmente limpa e organizada e 40% que está sempre limpa   | 100% que está sempre limpa.  | 57,9% respondeu que está que está sempre limpa e 42,1% normalmente limpa e organizada                       |
| 15 | Funcionamento das instalações | 90% responderam que normalmente estão funcionando, mas não ao mesmo tempo, 10% que  | 75% responderam que estão sempre funcionando. 25% normalmente estão              | 57,9% responderam que estão sempre funcionando. 42,1% normalmente estão funcionando, mas não ao mesmo tempo |

|    |   | estão sempre funcionando  | funcionando, mas não ao mesmo tempo  |   |
|----|---|---|--|---|
| 16 | Tipo de instalações com funcionamento adequado                                | 77,8% responderam água potável, 66,7% pedagógicas, cantina, 55,6% elétrica, 44,4% banheiros e cobertura, 33,3% segurança, 22,2 % climatização e 11,1% acessibilidade. | 100% apontaram banheiros, instalações pedagógicas e cantinas. 87,5 % responderam elétrica, água potável e Segurança. 75% cobertura, 50% climatização e 37,5% acessibilidade. | 94,7% apontaram água potável, cantinas. 84,2%, elétrica 78,9%, cobertura e pedagógicas 68,4%, banheiros e climatização 57,9%, segurança 42,1%, Acessibilidade 26,3% |
| 17 | Adequada à inovação   | 70% respondeu que a infraestrutura é ruim para inovar, com 10% para as outras respostas   | 50% respondeu que é boa para inovação, 37,5% que é perfeita, 12,5% que é ruim  | 78,9% respondeu que é boa para inovação, 15,8% que é ruim e apenas 5,3% que é perfeita  |
| 18 | Escola tem recursos aos projetos  | 44,4 % respondeu que fornece boa parte dos recursos e 44,4 % que fornece poucos recursos  | 87,5% disse que fornece boa parte do que é necessário e 12,5% tudo o que é necessário.   | 47,4% disse que fornece boa parte do que é necessário e 31,6% tudo o que é necessário.  |
| 19 | Recursos fornecidos adequados aos projetos                                    | 70% apontaram apoio da direção, 60% espaço físico, 40% apontaram material didático e nenhum apontou recursos financeiros  | 100% apontaram apoio da direção, 75% apontaram material didático, 62,5% espaço físico e 25% apontou recursos financeiros   | 63,2% espaço físico, apenas 52,6% apontaram material didático, 36,8% apoio da direção e 10,5% apontou recursos financeiros  |
| 20 | Usa recursos tecnológicos nas matérias  | 40% discordam plenamente, 30% discorda em parte   | 50% que concordam plenamente e 50% que concorda em parte   | 47,4% que concordam em parte e 26% que discorda em parte  |
| 21 | Orientação é adequada aos professores quando se usa equipamentos tecnológicos | 37,5% concorda em parte, discorda em parte ou plenamente 25%  | 37,5% concorda plenamente, 37,5% concorda em parte.,   | 33,3% concorda em parte, 27,8% concorda plenamente  |

Fonte: Elaboração própria

Sobre a infraestrutura das escolas ser adequada ao ensino, na escola um houve a percepção menos positiva nesse sentido, com nenhum docente respondendo ser totalmente adequada. A opinião é parecida com a da diretora que disse discordar em parte sobre a adequação neste aspecto. Na escola dois o quadro é inverso, tendo 62,5% respondido ser adequada na maior parte e 37,5% respondendo ser totalmente adequada, com o diretor respondendo concordar em parte sobre a adequação. A escola três também tem uma percepção parecida entre diretora e docentes, com 66,7% respondendo ser adequada na maior parte, porém 33,3% disseram ter somente algumas coisas adequadas e a diretora discordando em parte sobre a adequação da infraestrutura. Conforme dito na análise das respostas dos diretores, as respostas são coerentes com a realidade, pois a escola dois tem a infraestrutura mais moderna e conservada, já a um está passando por reforma e a três, apesar de bem cuidada, é mais antiga.

A questão 14 foi feita somente aos professores e ela versa sobre a limpeza e organização da escola. Na escola um, o percentual de 60% disse estar normalmente limpa e organizada e 40% disseram estar sempre limpa. Na dois, todos os respondentes disseram que está sempre limpa. Na escola três 58% responderam estar sempre limpa e 42% responderam estar normalmente limpa. Isso significa que na escola um a percepção sobre limpeza e organização é a menor das três, com a escola três apresentando uma percepção um pouco melhor desse aspecto e na dois a avaliação sendo unanimemente positiva. Este aspecto dá indícios do zelo que a gestão escolar tem com a escola, o que poderá ser confirmado em outras questões.

A pergunta 15 pretende compreender se as instalações encontram-se funcionando de forma constante. Na escola um, 90% dos professores disseram que normalmente estão funcionando com 10% apenas afirmando que estão sempre funcionando. Na escola dois, por seu turno, 75% disseram estar sempre funcionando e 25% afirmaram estar normalmente funcionando, mas não permanentemente. Na escola três, cerca de 58% responderam estar sempre funcionando com os cerca de 42% respondendo que estão normalmente funcionando. O percentual das respostas à questão 15, sobre as instalações estarem adequadas, e, na questão 14, sobre limpeza e organização, é exatamente o mesmo na escola três, o que demonstra que a direção tende a ter o mesmo cuidado para garantir um ambiente limpo como tem para garantir que as instalações estejam funcionando.

Acerca de quais tipos de instalação estarem com funcionamento adequado, mais da metade dos respondentes da escola um responderam água potável, as pedagógicas, cantina e instalações elétricas. Quanto aos banheiros, cobertura, segurança, climatização e acessibilidade tiveram menos da metade das respostas dizendo estar funcionando. Na escola dois, apenas acessibilidade teve menos de 50% das respostas como funcionando adequadamente, com todos os itens de infraestrutura indicados como adequados, destacando-se os banheiros, instalações pedagógicas e cantina recebendo 100% das respostas. A escola três também recebeu um número significativo de respostas positivas, com apenas segurança e acessibilidade recebendo menos de 50% das respostas, com água potável se destacando positivamente com 94,7% das respostas.

Esses resultados mostram-se coerentes com os índices escolares e com a literatura. Andrade *et al.* (2021); Alves e Soares (2013), Marri e Racchumi (2012) indicam como influenciadoras dos resultados escolares as instalações de iluminação,

água tratada, saneamento básico, pintura, adaptação a deficientes físicos, com água, luz e esgotamento sanitário ainda mais significativos para o ensino médio. Albernaz, Ferreira e Franco (2002) diz que o aspecto de climatização aumenta em 3,5 pontos o rendimento. Já Soares, Soares e Santos (2020) destacam a influência da coleta periódica de lixo, presença de laboratório de informática, quadra de esportes, dependências e vias adequadas a pessoas com deficiência (PCD), com a coleta de lixo sendo significativa em 99,3% para o maior rendimento na Prova Brasil.

A escola dois destaca-se em todos os aspectos de infraestrutura. Mesmo no aspecto acessibilidade, em que todas as escolas apresentaram menor adequação, parece ser mais adequada. Um dado curioso é que a climatização da escola três é indicada como melhor que nesta escola, mesmo tendo uma estrutura mais antiga. Isto implica em dizer que, apesar de um prédio mais antigo que as demais, a escola se adaptou e garantiu melhor adequação neste sentido.

As notas do Enem 2019 das escolas um, dois e três foram respectivamente 476, 488 e 477. Já as notas do Saeb 2019 foram respectivamente 4,06, 4,13 e 4,31. No entanto, é importante salientar que não há dados do Saeb e Enem 2021 e 2022, o que permitiria correlacionar melhor os resultados às práticas atuais das escolas. Voltando para coleta de lixo, ela é feita nas três escolas, porém o aspecto limpeza é mais fortemente apontado na escola dois, que tem melhor aproveitamento não no Saeb, mas no Enem, o que se alinha em parte à constatação de Albernaz, Ferreira e Franco (2002).

Esses resultados, porém, podem estar atrelados também à complexidade escolar que se fazia presente, especialmente na escola um no ano de 2019 que era nível 6. Nas escolas mais complexas o desempenho dos alunos costuma ser pior, pois elas demandam mais recursos e enfrentam desafios e públicos mais heterogêneos socialmente, vindos de territórios e arranjos familiares diversos, além do que, escolas menores, como é o caso da escola três, conseguem adotar critérios de seleção mais moldadas ao tipo de alunos que pretendem atender (SILVA *et al.*, 2021; FORMOSINHO, 1997)

De acordo com Bartholo e Costa (2016), a maior complexidade escolar interfere negativamente em resultados de provas como matemática e português quando se isolam alguns fatores como os sociais. Fato este que é perceptível nos resultados do SAEB de 2019 da escola um e dois. A complexidade, atrelada a deficiências de infraestrutura também produz efeitos no desempenho (ANDRADE *et*

*al.*, 2020). Estes autores demonstram que escolas com mais alunos, mais etapas e maior complexidade dessas etapas, conjugado à falta de capacitação profissional e infraestrutura da escola, especialmente para alunos com necessidades especiais, se traduz em piores índices de proficiência educacional. Isso explica em parte os resultados das escolas um e três, pois acessibilidade teve 11,1% de respostas sobre estar adequada na primeira escola, enquanto na terceira obteve 26,3%. Na escola dois o nível de respostas positivas sobre acessibilidade foi de 37,5%, no entanto, não é possível afirmar que já havia tal disponibilidade antes de 2019 e que, havendo alguma adaptação após este ano, já está surtindo efeitos, devido à falta de dados atualizados.

A pergunta 17 é sobre a adequação de salas e laboratórios para a inovação, aspectos considerados importantes pelos autores citados para o bom desempenho, especialmente no ensino médio. A escola um teve este aspecto da infraestrutura pior avaliado pelos professores, com 70% respondendo ser ruim. A escola dois teve a avaliação mais positiva com 50% respondendo que é boa e 37,5% respondendo que é perfeita. Já a três teve 78,9% respondendo ser boa e 5,3% apontando ser perfeita. O fato da escola dois ser mais nova parece favorecer este quadro, porém, a três tem uma infraestrutura mais antiga e em parte adequada à inovação, o que indica méritos em sua direção.

Sobre o fornecimento de recursos à inovação, na escola um, o percentual de 44,4% dos respondentes disse receber boa parte daqueles necessários e outros 44,4% disseram que a escola fornece poucos recursos. Na escola dois, 87,5% disseram que a escola fornece boa parte dos recursos, com os 12,5% restantes dizendo receber tudo o que é necessário. Na escola três, 47,7% disseram receber boa parte dos recursos e 31,6% disseram receber tudo o que é necessário.

Os docentes foram questionados sobre quais seriam esses recursos. A escola um teve 70% dos respondentes dizendo ser o apoio da direção, 60% o espaço físico, 40% material didático e nenhum apontando recursos financeiros. A escola dois teve 100% apontando apoio da direção, 75% respondendo material didático, 62,5% espaço físico e 25% recursos financeiros. A três teve 63,2% respondendo espaço físico, 52,6% material didático, 36,8% o apoio da direção e 10,5% recursos financeiros.

As duas respostas anteriores permitem inferir que a escola um fornece poucos recursos em forma de bens de consumo, sendo o maior recurso o apoio da

direção. Já na dois o apoio da direção também é fornecido, porém de forma unânime, no entanto, esta escola recebe mais recursos em forma de bens de consumo. A três, por sua vez, teve o espaço físico como recurso mais disponível, com o apoio da direção sendo indicado por 36,8% dos respondentes.

Neste sentido, a escola um parece não fornecer tantos recursos consumíveis. Por isso, ela teria uma pior avaliação sobre a disponibilidade deles para a inovação. Provavelmente estes recursos podem ser empregados em outras finalidades como a obra pela qual está passando e para atender aos seus 724 alunos de ensino médio. A escola dois, por seu turno, parece contar com mais recursos, inclusive financeiros e ainda o apoio da diretoria em fornecê-los. O que condiz com as respostas positivas dos respondentes. Já a escola três parece não fornecer tantos recursos consumíveis, além de não ter uma direção apontada como apoiadora, o que contrasta com a resposta da diretora sobre fornecer apoio pedagógico. Há também um contraste nas respostas dos diretores das escolas um e dois, pois a um respondeu que o material didático seria o recurso fornecido, com apenas 40% dos professores indo na mesma linha. O diretor da dois respondeu que discorda em parte que a escola tenha recursos necessários à inovação, tendo o seu corpo docente uma avaliação bem mais positiva neste aspecto.

De acordo com Bipath (2002) os fatores externos têm mais efeitos nas escolas que recebem menos recursos. A influência da insuficiência financeira em uma escola faz com que o desempenho do aluno caia em média 5.1 pontos (ALBERNAZ; FERREIRA; FRANCO, 2002). Isso faz sentido ao se analisar as respostas dos professores sobre a disponibilidade de recursos financeiros e os resultados escolares, nos casos das escolas um e três quanto ao ENEM. No entanto, não é possível afirmar que a melhor situação financeira da escola dois esteja tendo influência, visto que não há dados atualizados no período condizente com a atual gestão, apenas a nota do ENEM permite inferir algo neste sentido.

As perguntas 20 e 21 foram sobre o uso de recursos tecnológicos como computadores e a orientação ser adequada ao seu uso, fatores importantes de acordo com Andrade, Campos e Costa (2021), Pontili e Kassouf, (2007), Cerqueira (2004). Acerca desses aspectos, 70% dos professores da escola um discordam em parte ou plenamente que se usa recursos tecnológicos na escola, com 50% discordando total ou parcialmente que a orientação sobre como usar os equipamentos seja adequada. Na escola dois, por sua vez, 50% concordam plenamente e os outros 50%

parcialmente que tais recursos são usados. A três teve 47,4% concordando em parte e 26% discordando em parte que é feito uso desses recursos na escola, com 33,3% concordando em parte e outros 27,8% concordando plenamente sobre a forma de orientação recebida.

Essas respostas parecem indicar que na escola um utiliza menos equipamentos tecnológicos e ainda há pouca orientação ao seu uso. A dois utiliza mais e a orientação parece estar mais adequada. A escola três apresenta um quadro ponderado sobre o uso e com pouco mais da metade dos respondentes indicando haver orientação adequada. Quando analisado o resultado do Enem 2019 percebe-se que a escola dois tem melhor aproveitamento (488 pontos), o que faz sentido em relação às respostas. No entanto, a escola três tem desempenho apenas 1 ponto superior à escola um neste exame, com seus resultados do IDEB e SAEB 2019 superiores às outras duas escolas. O que parece indicar outros fatores como mais influentes no desempenho.

Destaca-se que os resultados disponíveis e comparáveis sobre o Enem e Saeb são do ano de 2019, o que não permite uma correlação mais realista com a forma como as escolas estão sendo geridas, em especial a escola dois, cujo diretor tem menos de três anos no cargo, o que não permite relacionar sua gestão aos resultados.

### 5.2.3 Inovação nas rotinas e enfrentamento dos problemas escolares

Quadro 12 - Avaliação dos diretores sobre inovação nas escolas

| Nº | Pergunta  | Escola 1   | Escola 2  | Escola 3  |
|----|---|--|---|---|
| 23 | Realizar atividades interdisciplinares é uma característica da escola | 66,7% concordam em parte, 22,2% totalmente   | 50 % concordam em parte, 37,5% totalmente   | 52,6 % concordam em parte, 31,6% totalmente   |
| 24 | Supervisão orienta nas interdisciplinares                             | 50% concorda em parte, concorda totalmente ou discorda em parte 20%.   | 62,5% concorda totalmente, 37,5% concorda em parte  | 52,6 % concordam totalmente, 36,8% em parte   |
| 25 | Há incentivo para quem elabora atividades interdisciplinares          | 70% disseram não haver incentivos  | 66,5% disseram não haver incentivos   | 66,7% disseram não haver incentivos   |
| 26 | Qual incentivo  | Dos respondentes que disseram haver incentivo, foi apontado o apoio ao que é passado nos projetos, elogio a quem realiza e escuta às sugestões | Dos respondentes que disseram haver incentivo, foi apontado o apoio na realização e instrução aos professores | Dos respondentes que disseram haver incentivo, foi apontado o incentivo, disponibilização de material, apoio. |
| 27 | Há incentivo à atuação profissional                                   | 66,7% responderam que não há   | 57,1% responderam que não há  | 58,8% responderam que não há  |

|    |                |   |   |   |
|----|----------------|---|---|---|
| 28 | Qual incentivo | Dos que disseram haver incentivo, está o elogio e colaboração da diretoria e liberdade para trabalhar | Dos que disseram haver incentivo, está o apoio e escuta no que necessitam, elogios dos alunos ou colegas. | Dos que disseram haver incentivo, está o apoio de pessoas próximas, cursos EAD, reconhecimento, apoio com estrutura |
|----|----------------|---|---|---|

Fonte: Elaboração própria

As atividades interdisciplinares foram apontadas como característica importante nas três escolas, com mais de 80% respondendo positivamente à pergunta em todas elas. A concordância plena sendo maior na escola dois (37,5%), seguida pela três (31,6%) e pela um (22,2%).

Sobre o apoio dado pela supervisão, questão 24, a escola um obteve 50% dos respondentes concordando em parte e 20% discordando em parte que isso acontece. Na dois, todos os professores concordam que há orientação da supervisão, com 62,5% concordando plenamente. A escola três também apresenta a concordância de todos os seus professores, com 52,6% concordando plenamente.

Nas três escolas, mais de 57% do corpo docente disse não haver incentivo para quem elabora atividades interdisciplinares e para a atuação profissional. Os docentes das escolas dois e três deram respostas bastante semelhantes e ligeiramente menos negativas neste aspecto que a escola um. Nesta última, o apoio da direção foi indicado como incentivo tanto para atividades interdisciplinares quanto para atuação profissional. Na escola 2, a instrução sobre o que deve ser feito e elogio dos alunos e colegas foram listados como incentivo. A três teve como respostas a disponibilização de material e estrutura. As respostas nestes aspectos estão condizentes com as obtidas sobre infraestrutura da questão 19, com o apoio da diretoria sendo relevante na escola um, a escola dois tendo a orientação ao uso de equipamentos tecnológicos respondido neste bloco e na três a disponibilização de espaços e material didático constando como resposta.

A importância da execução de projetos inovadores e interdisciplinares, se dá especialmente por proporcionarem aos alunos o crescimento de sua autonomia e autoestima, pois os professores passam a agir de forma mais colaborativa e respeitosa com os discentes, criando-se o que a literatura chama de suporte (CUNHA; AMARAL; MACEDO, 2019). A execução de tais atividades ajuda na melhor absorção dos conteúdos pelos alunos, pois contextualizam o conhecimento, especialmente o mais abstrato, no seu cotidiano e os estimula a desenvolver interesse por outros

conteúdos e habilidades (ABRAMOVAY, 2003; MATOS; COURA-VITAL; PINTO, 2021). Tais afirmações encontram sentido ao se ver a evolução de 26 pontos na proficiência de matemática entre os anos 2017 e 2019 na escola três que tem um grau considerável de professores que concordam plenamente sobre a escola ter como característica a interdisciplinaridade e receberem orientação adequada da supervisão nisso.

Sobre as respostas dos professores, especialmente na questão 24, elas divergem da resposta dos diretores. Há indícios que a escola dois apresenta uma melhor divisão de funções apontada pelos autores Barreira (2006), Araújo (2007), Oliveira (2008), Santos e Oliveira (2009) e Carvalho (2012), dado o forte apoio da coordenação pedagógica. Além disso, a escola demonstra o que Lück (2009) denomina de poder de competência, quando a gestão escolar alinha esforços a fim de se atingir os objetivos, visto que na escola há mais professores respondentes sobre ter incentivos que nas outras duas, além do forte apoio pedagógico já apontado.

#### 5.2.4 Liderança e gestão escolar

Quadro 13 – Avaliação dos professores sobre a diretoria da escola

| Nº | Questão  | Escola 1   | Escola 2  | Escola 3   |
|----|--|--|---|--|
| 28 | A direção tem todas as competências técnicas necessárias à gestão      | 70% concordam em parte 20% plenamente                                  | 87,5% concordam plenamente, 12,5% concordam em parte              | 47,4% concordam plenamente, 47,4% concordam em parte |
| 29 | A direção tem uma postura condizente com o cargo                       | 60% concordam em parte, concordam plenamente ou discordam em parte 20% | 100% concordam plenamente   | 38,9% concordam plenamente, 61,1% concordam em parte |
| 30 | A direção se atenta ao que acontece na escola                          | 50% concordam em parte, 30% discordam em parte                         | 87,5% concordam plenamente, 12,5% concordam em parte              | 59,9% concordam plenamente, 41,2% concordam em parte |
| 31 | As funções de cada funcionário são bem divididas e claras              | 70% concordam em parte, 20% concordam plenamente                       | 87,5% concordam plenamente, 12,5% concordam em parte              | 52,6% concordam em parte, 47,4% concordam plenamente |
| 32 | A escola define e cobra metas claras de desempenho                     | 44,4% concordam em parte, 33,3% concordam plenamente                   | 62,5% concordam plenamente, 37,5% concordam em parte              | 47,4% concordam plenamente, 47,4% concordam em parte |
| 33 | O horário das aulas é bem estruturado e constante                      | 60% concorda plenamente e 30% concorda em parte                        | 87,5% concordam plenamente, 12,5% concordam em parte              | 73,7% concordam plenamente, 21,1% concordam em parte |
| 34 | Há transparência no uso do dinheiro                                    | 50% concorda em parte, 20% plenamente                                  | 57,1% concorda em parte e 42,9% concorda plenamente               | 52,6% concorda plenamente 42,1% concorda em parte    |
| 35 | A comunidade escolar é chamada ativamente para participar das decisões | 30% concorda plenamente e 70% concorda em parte                        | 71,4% concordam plenamente, concordam ou discordam em parte 14,3% | 52,6% concorda plenamente 42,1% concorda em parte    |

|    |  |   |   |   |
|----|--|---|---|---|
| 36 | Implementa na totalidade as decisões da comunidade escolar | 20% concorda plenamente e 70% concorda em parte | 16,7% concorda plenamente e 66,7% concorda em parte | 42,1% concorda plenamente e 52,9% concorda em parte |
|----|--|---|---|---|

Fonte: Elaboração própria

A questão 28 versa sobre a direção ter todas as competências técnicas necessárias à gestão. 70% dos professores da escola um disseram concordar em parte com a afirmativa e 20% concordam plenamente. Na dois, 87,5% concordam plenamente e o restante em parte. Na três, o percentual dos que concordam plenamente e em parte é igual, 47,4%.

Acerca da direção ter uma postura condizente com o cargo, 60% dos professores da escola um concordam em parte, com o percentual dos que concordam plenamente ou discordam em parte sendo igualmente 20%. Na escola dois, 100% dos professores concordam plenamente com a afirmativa. A escola três apresentou um quadro com 38,9% dos respondentes concordando plenamente e 61,1% concordando em parte.

Perguntados se a direção está sempre atenta ao que acontece no ambiente escolar, 50% dos professores da escola um concordam em parte e 30% discordam em parte. Na dois, cerca de 88% concordam plenamente e 12% concordam em parte. Na escola três, concordam plenamente 59,9% e 41,2% concordam em parte.

Neste sentido, a escola dois apresenta um forte sentimento positivo por parte dos professores em relação à direção da escola. Essa avaliação é um pouco menos positiva na escola três, mas ainda totalmente positiva. Sendo parcialmente positiva na escola um. Estas respostas mostram-se bastante alinhadas com a avaliação que os professores têm sobre o funcionamento das instalações das escolas e sua limpeza, pois quanto mais positivo se mostraram estes dois aspectos, melhor a avaliação dos professores sobre a direção.

Tal percepção encontra amparo na teoria, pois a limpeza pode ser entendida como um serviço de apoio e bem-estar, que, quando ausente é considerada uma disfuncionalidade de recursos, à semelhança de instalações e infraestrutura, levando à piora dos índices escolares. (BERGMAN; BERGMAN; GRAVETT, 2011; SOUZA, 2014). Há que se considerar que a escola um tem um quadro significativo de alunos, o que pode dificultar a direção em se atentar ao que acontece na instituição. No entanto, haveria uma tendência, levando em consideração o número de alunos, que a escola três fosse a mais bem avaliada neste sentido, o que não acontece,

sugerindo que essas características estão mais atreladas à gestão que ao número de alunos.

As perguntas 31 a 33 incidem sobre os aspectos de organização de tempo e espaço das escolas, bem como a expectativa sobre o desempenho, a função de cada funcionário ser bem dividida e clara, a definição de metas de desempenho, bem como o horário das aulas ser bem estruturado e constante. As respostas seguem a mesma tendência das anteriores, com a escola dois sendo a mais aderente de forma plena a esta afirmativa, seguida pela três e menos aderente de forma plena na um. Estas questões estão alinhadas ao apoio pedagógico dado aos professores, bem como à direção estar sempre atenta ao que acontece no ambiente escolar e possuir as competências necessárias. Isso reflete a tendência de uma escola ser mais limpa, fornecer mais recursos e com melhor divisão de tarefas quando a direção reúne maior poder de competência.

Conforme indicam Gallego e Silva (2010), o uso do espaço e tempo, abarca, dentre outras coisas, a forma como currículo, métodos e práticas são organizados pela escola seguindo um calendário e planejamento pré-determinados. Se ocorrer alguma interferência no uso desses elementos, há uma diminuição do tempo dedicado à aprendizagem (SOARES, 2004). Quem deve coordenar os diferentes setores e funções e ser responsável pelas atividades administrativas, financeiras e pedagógicas é a pessoa responsável pela direção (ARAÚJO, 2007; BARREIRA, 2006; CARVALHO, 2012; OLIVEIRA 2008; SANTOS; OLIVEIRA, 2009). Conforme pode ser observado na teoria, uma escola com uma melhor divisão de tarefas e com horários de aulas bem estruturados e constantes tem mais tempo para se dedicar à aprendizagem, o que gera consequências positivas nos resultados escolares. Pelos resultados das escolas no IDEB e SAEB, especialmente a um e três e, pelas respostas colhidas, é possível perceber uma clara correlação entre tarefas e horários mais bem definidos e os resultados escolares.

A transparência no uso do dinheiro é tratada na questão 34. Não há uma correlação exata entre as respostas neste aspecto e a escola fornecer recursos financeiros. Neste caso, a direção da escola três é avaliada como mais transparente entre as três, seguida pela escola dois e um. Já na resposta 19, sobre os recursos fornecidos adequados aos projetos, a escola dois teve 25% das respostas indicando o fornecimento de dinheiro como recurso disponibilizado, com 10,5% na escola três.

Acerca da participação da comunidade escolar, as respostas dos professores da escola dois mostram que a comunidade é chamada a participar mais ativamente das decisões da escola. Na escola três, a visão dos docentes é um pouco menos enfática nessa percepção. E na escola um há uma percepção mais parcial sobre isso. Já sobre a implementação das decisões da comunidade escolar em sua totalidade, as escolas um e dois têm percepções bastante parecidas dos professores acerca disso. A implementação efetiva das decisões é mais percebida na escola três.

A gestão da escola dois e três indica ser a mais aberta ao diálogo, com a escola tendo um aspecto mais fechado. A percepção de o quanto a comunidade é chamada para participar das decisões e a direção ter as competências necessárias à gestão escolar parecem ter uma correlação forte. Na escola um, por exemplo, o percentual de professores que concordam em parte com a direção ter as competências e o quanto a comunidade escolar é chamada é exatamente o mesmo, 70%. O que também é bastante próximo quando se analisa as respostas às questões 28 e 35 nas outras duas escolas, com a concordância parcial na escola dois sobre essas questões sendo 12,5% na questão 28 e 14,3% na questão 35.

Essas respostas endossam o que da Silva (2009) destaca sobre a participação escolar fazer com que os vínculos com a instituição aumentem e se reforcem, além de aumentar o rendimento escolar, especialmente IDEB, e diminuir a repetência e evasão escolar (BRITO, 2011). Abramovay (2003) aborda a inovação como meio para se recuperar a autoestima institucional, sua autoridade e legitimidade, sendo alcançada através do maior diálogo com os diferentes atores escolares. Para a autora, tanto a inovação, quanto a interdisciplinaridade partem do princípio que a direção escolar não consegue solucionar todos os problemas da escola, sendo necessário propiciar maior participação comunitária, dividindo as responsabilidades e funções com o restante da comunidade escolar.

Neste sentido, Abrucio (2010) elenca como competências desejáveis à diretoria a boa relação interpessoal da direção entre alunos e professores e habilidades de gestão, levando, segundo Bergman, Bergman e Gravett (2011), Souza (2014) à perda de legitimidade da liderança quando essas competências não se fazem presentes. Isso se mostra bastante alinhado ao analisar as percepções sobre a reunião de competências pela direção, a postura da direção ser condizente com o cargo, se atentar ao que acontece no ambiente escolar e a comunidade ser chamada para participar das decisões.

Não se percebe uma causa tão clara quanto à distorção idade-série ao se analisar a escola três, já que nela se implementa mais as decisões da comunidade escolar e teve aumento da distorção em 37,10% no ensino médio. No entanto, isso pode estar mais relacionado ao aumento expressivo de alunos no período que foi de 45,71%. Apesar desse aspecto negativo observado nesta unidade escolar, seu rendimento no IDEB e SAEB é superior as outras duas escolas. Esse rendimento podendo ser creditado à gestão atual e ao estilo participativo que ela demonstra ter. A diretora está à frente da escola há pelo menos sete anos e seu estilo de gestão tem mostrado resultados expressivos, ficando mais evidente essa relação ao se analisar a evolução do IDEB de 2017 para 2019, aumentando de 3,1 para 4 no período, com a proficiência em matemática aumentando em 26 pontos neste intervalo.

Ainda não é possível ver o efeito da gestão escolar do diretor da escola dois por meio de resultados, já que os dados disponíveis são anteriores à sua entrada que permitiria uma análise mais realista dos efeitos de seu estilo de gestão. Contudo, há um ponto interessante sobre os dados de 2022 que é a diminuição da distorção idade-série em 20,20% entre 2019 e 2022 mesmo tendo um aumento de 21,29% de alunos no mesmo intervalo, o que pode refletir um mérito da gestão. Porém isso pode estar atrelado ao recebimento de alunos com melhor desempenho na escola, que conta com uma estrutura mais moderna e um corpo docente mais capacitado.

### 5.2.5 Organização e clima escolar

Quadro 14 – Clima escolar percebido pelos professores

| Nº | Questões  | Escola 1   | Escola 2  | Escola 3   |
|----|---|--|---|--|
| 37 | A escola no trato com os alunos é:                                    | 40% apontou extremamente compreensiva e 50% compreensiva | 75% apontou compreensiva, os 25% restantes extremamente compreensiva ou firme | 52,6% apontou compreensiva, extremamente compreensiva ou firme 21,1% |
| 38 | A escola no trato com os professores é:                               | 20% apontou extremamente compreensiva e 60% compreensiva | 25% apontou extremamente compreensiva e 75% compreensiva                      | 47,7% apontou compreensiva, firme ou extremamente compreensiva 26,3% |
| 39 | A liderança é flexível às sugestões e reclamações                     | 20% concorda plenamente e 40% concorda em parte          | 87,5% concorda plenamente e 12,5% concorda em parte                           | 36,8% concorda plenamente e 52,6% concorda em parte                  |
| 40 | A diretoria é compreensiva às situações extraoficiais dos professores | 40% concorda plenamente e 50% concorda em parte          | 62,5% concorda plenamente e 25% concorda em parte                             | 52,6% concorda plenamente e 36,8% concorda em parte                  |

|    |  |  |   |   |
|----|--|--|---|---|
| 41 | Lida com muitas situações inesperadas                        | 30% concorda plenamente e 70% concorda em parte  | 33,3% concorda plenamente e 33,3% concorda em parte                         | 31,6% concorda plenamente e 57,9% concorda em parte   |
| 42 | Colegas se ajudam em situações inesperadas                   | 70% concorda em parte e 20% concorda plenamente  | 71,4% concorda plenamente e 28,6% concorda em parte                         | 52,6% concorda em parte e 31,6% concorda plenamente   |
| 43 | Ambiente entre os colegas é leve                             | 20% concorda plenamente e 70% concorda em parte  | 62,5% concorda plenamente e 37,5% concorda em parte                         | 52,6% concorda plenamente e 36,8% concorda em parte   |
| 44 | Expectativas em relação aos alunos e profissionais são altas | 70% concorda em parte e 30% discorda em parte  | 87,5% concorda em parte e 12,5% concorda plenamente                         | 68,4% concorda em parte e 26,3% concorda plenamente   |
| 45 | Profissionais faltam muito ao serviço                        | 70% concorda em parte, 20% discorda em parte, 10% discorda plenamente                    | 42,9% concorda em parte, 28,6% discorda em parte, 28,6% discorda plenamente | 36,8% discorda plenamente, 36,8% discorda em parte, 21,1% concorda em parte                           |
| 46 | Alunos faltam muito às aulas                                 | 70% concorda em parte, concorda plenamente, discorda em parte ou discorda plenamente 10% | 71,4% concorda em parte, discorda em parte ou plenamente 14,3%              | 47,4% concorda em parte, 31,% discorda em parte, 15,8% discorda plenamente e 5,2% concorda plenamente |

Fonte: Elaboração própria

As questões 37 e 38 abordam o tratamento dispensado aos alunos e professores dentro da escola. Nas três instituições o tratamento dispensado é bem parecido em relação a ambos os grupos, predominando a forma compreensiva nos dois. Apenas na escola um a forma extremamente compreensiva apresentou uma relação maior com os alunos do que com os professores, 40% frente a 20%.

Questionados sobre a flexibilidade da liderança às sugestões e reclamações, há uma correlação entre as respostas a esta questão e a avaliação sobre a comunidade escolar ser chamada para participar das decisões. Há uma correlação mais forte em relação às competências da direção perfazendo exatamente os mesmos percentuais de quem concorda plenamente nas escolas um e dois. Isso deixa evidente que a boa escuta da diretoria é uma das competências que se espera de uma gestão, o que se alinha à literatura. Pois, conforme é dito por Abrucio (2010), dentre as competências que o gestor deve ter, destaca a habilidade de se relacionar interpessoalmente com professores e alunos, bem como conseguir a confiança e atração da comunidade externa. O que mostra relação entre as respostas e o perfil de cada gestor. Ainda neste sentido, a competência abarca, entre outras coisas, o papel do gestor escolar enquanto mediador nos bastidores escolares (LÜCK, 2009; VAL; SANTOS; SOUZA, 2022).

A diretoria ser compreensiva às situações extraoficiais dos professores é tratada na questão 40. Neste caso, a escola dois se mostrou mais forte, seguida das escolas três e um. O que mantém um alinhamento às respostas dadas. Nas três escolas a concordância plena sobre ter muitas situações inesperadas mostrou-se bastante parecida, na casa dos 30%. Porém na escola um todos os professores concordam total ou parcialmente que surgem muitas situações inesperadas. Já nas escolas dois e três há mais professores que discordam da afirmativa, com 1/3 dos respondentes na escola dois discordando total ou parcialmente. Isso demonstra uma relação entre a organização de tempos e espaços escolares, medidos pela separação de funções, definição de metas e cobranças, bem como na estruturação de horários perguntados nas questões 31, 32 e 33. Quanto maior a concordância dos professores nestes três aspectos, menor a concordância geral sobre lidar com muitas situações inesperadas.

O clima entre os colegas e o surgimento ou resolução de situações inesperadas são tratados nas questões 42 e 43. Há praticamente o mesmo padrão de respostas sobre os colegas se ajudarem em situações inesperadas e o ambiente entre eles ser leve. A concordância plena e parcial nestas questões, por exemplo, perfaz o mesmo percentual na escola um (20% e 70%). Esse padrão de respostas reflete também como a interdisciplinaridade é trabalhada na escola, com um clima mais leve e maior ajuda entre os colegas se mostrando mais forte quando as atividades inovadoras e interdisciplinares são mais características e há mais apoio da supervisão pedagógica.

Estes aspectos vão ao encontro do que Abramovay (2003) e Matos, Coura-Vital e Pinto (2021) ao dizerem que essa forma de abordar as matérias acaba por envolver mais os profissionais no ambiente escolar e ampliar a sua compreensão do todo, levando-os a trabalhar com os colegas de forma articulada e estimulando sua participação no ambiente decisório. Santomé (1998) e Augusto e Caldeira (2007) destacam que para que as atividades interdisciplinares passem a ser características, é necessário haver uma cultura escolar pautada no saber coletivo. Assim, a prática mostra-se alinhada ao que pressupõe a teoria, com um melhor clima entre colegas se relacionando a uma gestão mais participativa e à prática pedagógica interdisciplinar e inovadora.

A expectativa que a escola tem em relação aos alunos e profissionais ser alta teve a escola um com 70% dos respondentes concordando em parte e 30%

discordando em parte. A escola dois teve 100% dos respondentes concordando com a afirmativa sendo 12,5% concordando plenamente. A três teve 94,7% concordando sendo 26,3% plenamente. A alta expectativa da escola em relação a alunos e profissionais gera, segundo a literatura, efeitos positivos prevalecendo até mesmo sobre as variáveis demográficas de cor/raça, sexo, nível socioeconômico (SOARES *et.al.*, 2010). Se considerarmos o IDEB e SAEB do ano de 2019, os resultados confirmam a teoria, pois o desempenho da escola três foi superior às outras duas escolas, sendo a escola onde houve maior concordância plena sobre ter expectativas mais altas.

A assiduidade de profissionais e alunos foi abordada nas questões 45 e 46. Na escola um, de acordo com as respostas, parece haver maior absenteísmo tanto de professores quanto de alunos, com 70% concordando em parte que ambos faltam muito à escola. A escola dois teve índice parecido quanto aos alunos, com 71,4% concordando em parte, porém quanto aos profissionais cerca de 57,2% discordam que faltem muito à escola. Já na escola três, houve a menor percepção de absenteísmo tanto de professores quanto de alunos, com a discordância total sobre os profissionais faltarem ao serviço somando 73,6%, já quanto aos alunos cerca de 47,4% discordam que faltem à escola.

O absenteísmo é abordado por García Gracia (2005) como sintoma de descontentamento com o ambiente escolar. Já J.F. Soares (2003), (2005), Lee, Franco e Albernaz (2004), T.M. Soares (2005), Franco e Bonamino (2005) indicam que ele tem efeitos sobre a eficácia escolar quando vem de alunos e professores. Porém, quando parte dos alunos incide mais fortemente no desempenho médio dos estudantes.

Ao se analisar a assiduidade entre os professores não se encontra uma relação direta às respostas anteriores, no entanto, as respostas encontram coerência com as notas do SAEB e IDEB de 2019. Porém, é estranho o nível elevado de resposta que concordam em parte sobre o absenteísmo dos alunos na escola dois, frente a um quadro mais assíduo quanto aos profissionais, o que demanda uma melhor investigação de suas possíveis causas.

### 5.2.6 Normas e atividades rotineiras da atividade escolar

Quadro 15 – Avaliação dos professores sobre as normas escolares

| Nº | Questões  | Escola 1   | Escola 2   | Escola 3   |
|----|---|--|--|--|
| 47 | É cobrado seguir rigidamente normas   | 70% concorda em parte e 20% concorda plenamente                        | 62,5% concorda em parte e 37,5% concorda plenamente        | 55,6% concorda em parte e 38,9% concorda plenamente                        |
| 48 | As normas internas são eficientes e permanentes   | 60% concorda em parte, concorda plenamente ou discorda em parte 20%.   | 50% concorda em parte e 37,5% concorda plenamente          | 63,2% concorda em parte e 31,6% concorda plenamente                        |
| 49 | Lidam com muitos protocolos, sistemas e documentações fora de sala                            | 60% concorda plenamente e 40% concorda em parte                        | 37,5% concorda plenamente e 25% concorda em parte          | 33,3% concorda plenamente e 38,9% concorda em parte                        |
| 50 | A burocracia fora de sala ajudam na qualidade da aula   | 50% discorda plenamente e 30% discorda em parte, 20% concorda em parte | 50% concorda em parte, discorda em parte ou plenamente 25% | 44,4% concorda em parte e 33,3% discorda em parte, 22,2% discorda em parte |
| 51 | A abordagem da diretoria e secretaria para preenchimento da burocracia é adequada e constante | 70% concorda em parte e 20% concorda plenamente                        | 50% concorda plenamente e 50% concorda em parte            | 57,9% concorda plenamente e 36,8% concorda em parte                        |
| 52 | A vice direção e secretaria auxiliam no preenchimento da documentação                         | 40% concorda em parte e 30% concorda plenamente                        | 87,5% concorda plenamente e 12,5% concorda em parte        | 68,4% concorda plenamente e 31,6% concorda em parte                        |

Fonte: Elaboração própria

Acerca da cobrança em seguir rigidamente normas, nas três escolas as respostas foram positivas sobre essa afirmação. Porém, na escola um teve menos respondentes concordando totalmente com este aspecto (20%). Houve mais professores das escolas dois e três concordando plenamente, com ligeira superioridade nesta última. Sobre as normas serem eficientes e permanentes, questão 48, há mais concordância sobre a afirmativa na escola dois. Ela é seguida pelas escolas três e um em sequência. Acerca desses dados, pode-se inferir que a escola dois apresenta normas avaliadas como mais funcionais e permanentes que as demais escolas. O que é coerente à boa avaliação que os professores dessa escola fazem da direção, especialmente quanto às funções serem bem divididas e claras. Tais respostas demonstram que, a boa organização demonstrada pela direção da escola dois se reflete em como as normas são aplicadas nela. A eficiência e permanência de normas está abarcada no que Gallego e Silva (2010) abordam sobre o uso do espaço e tempo escolares, sendo mais positivos quanto mais estáveis e efetivos forem, por interferirem menos no tempo dedicado à aprendizagem (SOARES, 2004).

Perguntados sobre os protocolos e documentações que necessitam lidar fora da sala de aula, na escola um todos os professores disseram lidar com muitos protocolos, sistemas e documentações, com 60% concordando plenamente com a afirmativa. Na escola dois a soma de professores que concordam com a afirmativa chega a 62,5% com apenas 25% concordando plenamente. Já na três a soma de professores neste sentido chega a 72,2% dos respondentes, com 33,3% concordando plenamente.

Perguntados se estas documentações, sistemas e protocolos ajudam na qualidade da aula, houveram respostas bem diversas. 80% dos professores da escola um discordam da afirmativa, sendo que 50% discorda plenamente. Na dois as opiniões ficaram divididas, com 50% respondendo que concorda em parte e os outros 50% discordando. Na escola três a soma dos que discordam da afirmativa perfaz 55,5% dos respondentes.

Essas respostas refletem alguns aspectos respondidos em outras perguntas e se mostram coerentes com a literatura. Na escola um parece haver um controle mais rígido que usa estes instrumentos de registro como meios de prestação de conta. Já na dois, apesar de haver uso de muitos desses instrumentos, os professores entendem, mesmo que de forma dividida, que eles são funcionais. Já na escola três os professores também entendem que além de terem de lidar muito com este tipo de recurso fora da sala de aula, eles não são funcionais, porém de forma menos acentuada que na um.

A literatura diz que os instrumentos burocráticos devem visar a eficiência e servir ao chamado senso de missão que é atingir os objetivos para os quais as instituições foram desenhadas. O que inclusive diminui a necessidade de registros enquanto instrumentos de controle (ESTRADA; VIRIATO 2012; HEGEL, 1976 *apud* SHAW, 1992; MOTTA; BRESSER-PEREIRA, 2004; RUIZ, 2014; WEBER, 1977; WILSON, 1989). Na escola um parece haver uma mudança maior de regras e um excesso de instrumentos impostos aos professores que não geram resultados efetivos. O que pode ser motivo de a escola apresentar um maior absenteísmo de profissionais, já que de acordo com Carlotto (2002), a pressão para preenchimento de muitos papéis, leva o corpo docente a quadros cada vez mais constantes de *burnout* e aumento de absenteísmo. Na escola dois por seu turno, parece haver um melhor alinhamento entre as partes da escola e há uma maior funcionalidade às

documentações externas com os quais os professores tem que lidar. O que demonstra um maior alinhamento interno e, portanto, a existência do chamado senso de missão.

As respostas sobre a abordagem da diretoria e secretaria no preenchimento dos papéis e protocolos com os quais os professores têm de lidar, bem como o auxílio da vice direção e secretaria no preenchimento desses instrumentos, está alinhada às respostas dadas na questão 21 sobre a orientação dada aos professores sobre o uso de equipamentos tecnológicos. Tendo as escolas com maior auxílio no uso de recursos, maior concordância plena de seus docentes sobre o apoio recebido pela direção e secretaria da escola. O que reforça a ideia de senso de missão.

### 5.2.7 Autonomia pedagógica para a escola e para os seus profissionais

Quadro 16 - Avaliação dos professores sobre a autonomia pedagógica

| Nº | Questão   | Escola 1  | Escola 2   | Escola 3   |
|----|---|---|--|--|
| 53 | Professores têm liberdade para definir abordagem em sala          | 50% concorda em parte e 40% concorda plenamente   | 87,5% concorda plenamente e 12,5% concorda em parte  | 73,7% concorda plenamente e 21,1% concorda em parte  |
| 54 | A supervisão se reúne frequentemente para orientar os professores | 50% concorda em parte e 40% concorda plenamente   | 50% concorda plenamente e 50% concorda em parte  | 42,1% concorda plenamente e 42,1% concorda em parte  |
| 55 | Há apoio da supervisão na elaboração de atividades e avaliações   | 40% concorda em parte e 30% discorda em parte   | 50% concorda em parte e 37,5% concorda plenamente  | 47,7% concorda em parte e 36,8% concorda plenamente  |
| 56 | Avaliações aplicadas melhoram desempenho dos alunos               | 70% concorda em parte, 20% discorda em parte, 10% discorda plenamente   | 57,1% concorda em parte, 28,6% discorda em parte, 14,3% concorda plenamente                                    | 68,4% concorda em parte, 26,3% concorda plenamente, 5,3% discorda em parte   |
| 57 | O remanejamento dos alunos é feito democraticamente               | 50% concorda em parte e 30% concorda plenamente   | 50% concorda plenamente e 50% concorda em parte  | 62,3% concorda plenamente e 26,3% concorda em parte  |
| 58 | A distribuição de turmas é feita com participação e democracia    | 50% concorda em parte e 40% concorda plenamente   | 83,3% concorda plenamente e 16,7% concorda em parte  | 57,9% concorda plenamente e 21,1% concorda em parte  |
| 59 | Critérios mais importantes para agrupar alunos                    | Desempenho obteve 70% das respostas, disciplina 20%, interação, troca de conhecimento, é feito pela SEE ou pelo estado teve 10% | Troca de conhecimento obteve 42,9% das respostas, interação e desempenho 28,6%, disciplina e idade 14,3% cada. | Desempenho e disciplina obteve 42,1% das respostas, interação 31,6%, troca de conhecimento 26,3%, idade 15,8%, autoestima 5,3% |
| 60 | O PPP da escola está adequado à sua realidade                     | 70% concorda em parte e 20% discorda plenamente   | 50% concorda em parte e 33,3% concorda plenamente  | 44,4% concorda em parte e 44,4% concorda plenamente  |
| 61 | Escola estimula debates em sala                                   | 60% concorda em parte e 20% concorda plenamente   | 50% concorda em parte e 37,5% concorda plenamente  | 50% concorda em parte e 44,4% concorda plenamente  |

|    |   |  |  |   |
|----|---|--|--|---|
| 62 | Formação que a escola pretende dar aos alunos   | Não está clara obteve 40% das respostas, formar um cidadão consciente 30%, entrar na universidade 20%, entrar no mercado de trabalho 10% | Formar um cidadão consciente obteve 57,1% das respostas, entrar na universidade, entrar no mercado de trabalho, não está claro 14,3% | Formar um cidadão consciente obteve 63,2% das respostas, entrar na universidade e entrar no mercado de trabalho 21,1, não está claro 5,3% |
| 63 | Alunos vulneráveis são facilmente identificados | 70% concorda em parte e 20% concorda plenamente  | 75% concorda em parte e 12,5% concorda plenamente  | 50% concorda em parte e 22,2% concorda plenamente   |
| 64 | Percebe-se boa autoestima nos alunos            | 50% concorda em parte, 10% concorda plenamente, 30% discorda em parte e 10% discorda plenamente  | 62,5% concorda em parte, 12,5% concorda plenamente, 25% discorda em parte  | 68,4% concorda em parte, 5,25% concorda plenamente, 21,1% discorda em parte e 5,25% discorda plenamente                                   |
| 65 | Vínculos afetivos com alunos são fortes         | 80% concorda em parte e 20% discorda em parte  | 57,1% concorda em parte e 42,9% concorda plenamente  | 68,4% concorda em parte e 26,3% concorda plenamente   |

Fonte: Elaboração própria

A liberdade para definir a abordagem em sala mostra-se mais acentuada para os professores da escola dois, seguidos pela três e com menos força na um. A orientação da supervisão para os professores segue a mesma tendência. Estas respostas se mostram parecidas à orientação recebida por parte da supervisão sobre uso de tecnologias e sobre a inovação e interdisciplinaridade serem características, bem como receberem orientação da supervisão pedagógica. Isso revela que nos ambientes internos da escola a prática pedagógica interdisciplinar é tão mais forte quanto a liberdade para estas abordagens e a orientação recebida. A resposta dos professores está coerente com a resposta dos diretores.

Os autores Apple (1995), Estrada e Viriato (2012), Carlotto (2002), Kelchtermans (1999), Garcia e Anadon (2009) dizem que parte da liberdade pedagógica é influenciada pela alta carga de protocolos, documentações e a distorção da função burocrática. Para estes autores, excesso destes afazeres fazem com que professores fiquem submetidos a uma prestação de contas de atividades baseada em excesso de preenchimento de documentações. É possível ver uma certa correlação entre a liberdade pedagógica e o que os autores afirmam, pois nas escolas onde as normas são mais eficientes e permanentes, os professores lidam com menos protocolos, sistemas e documentações externas, portanto, há mais liberdade em sala.

O apoio da supervisão é importante para a elaboração de avaliações e provas, pois os conteúdos repassados em sala de aula devem ser ponderados pelo projeto pedagógico pretendido pela escola, bem como pelo alinhamento à previsão

legal. Além disso, as avaliações devem ter o objetivo de fornecerem subsídios para a correção ou reforço de práticas adotadas em sala de aula e o reforço do conteúdo aos alunos que tenham maior dificuldade. As questões 55 e 56 versam sobre as avaliações e apoio da supervisão pedagógica neste sentido. As escolas dois e três têm níveis bastante parecidos sobre o apoio que recebem da supervisão pedagógica, com um pouco mais de concordância disso na dois. A escola um apresenta um entendimento mais negativo neste quesito por parte dos seus docentes. Isso mostra mais uma vez o quanto de apoio é percebido por parte dos professores em cada escola. Sobre as avaliações aplicadas melhorarem o desempenho dos alunos, as escolas um e dois tiveram respostas parecidas, com cerca de 30% de discordância quanto a isso, sendo um pouco mais forte a discordância na um. Já na escola três há um quadro inverso, com quase 95% concordando em parte ou plenamente que as avaliações melhoram o desempenho dos alunos.

Analisando os resultados escolares, as afirmativas fazem sentido, pois a escola três teve os melhores resultados no IDEB e SAEB em 2019 entre as três escolas, com uma impressionante evolução de 26 pontos na avaliação do SAEB de matemática entre 2017 e 2019. O que leva a inferir que nela as avaliações são usadas para corrigir os rumos pedagógicos e gerar melhorias efetivas nas proficiências dos alunos. Há também uma inferência lógica que pode ser feita entre o entendimento da função das avaliações e os resultados, que é uma maior preparação e uma participação mais séria dos alunos ao realizarem a prova. Pois, do contrário, pelo fato das provas externas não interferirem nas notas finais dos alunos, elas poderiam ser encaradas apenas como uma prova sem relevância. Porém, tal inferência necessita de uma pesquisa que ateste isso.

As questões 57 a 59 avaliam como é feita a enturmação nas escolas. De acordo com 80% dos professores da escola um, ela é feita de forma democrática, com 30% concordando plenamente neste sentido. A escola dois teve 100% dos respondentes concordando que é democrática neste aspecto, com 50% concordando plenamente. A três teve 88,6% concordando, com 62,3% de forma plena. A distribuição das turmas entre os professores ser feita com participação democrática obteve 40% de concordância plena na escola um, 83,3% na dois e 57,9% na três. Sobre os critérios mais relevantes para a enturmação das classes, na escola um são desempenho (70%), seguido de disciplina (20%), interação, troca de conhecimento e feita pelo estado (10%). Na escola dois o mais importante é troca de conhecimento

(42,9%), desempenho e interação (28,6%), disciplina e idade (14,3%). Na escola três desempenho e disciplina (42,1%), interação (31,6%) troca de conhecimento (26,3%), idade (15,8%), autoestima (5,3%).

Essas respostas possibilitam inferir que na escola um há uma percepção ligeiramente maior de que as turmas sejam compostas de cima para baixo, mas com o aspecto desempenho bastante acentuado. Na dois a troca de conhecimento é o critério mais relevante e parece haver mais participação democrática na enturmação e escolha de turmas. Já a escola três parece casar o desempenho e a disciplina na escolha, com a enturmação sendo decidida de forma mais democrática nela. Tais respostas refletem um pouco sobre a comunidade escolar ser chamada para participar ativamente das decisões e, especialmente sobre as decisões da comunidade serem implantadas.

Analisando-se o impacto da forma de enturmação, a literatura faz algumas ponderações. Segundo da Silva *et al.* (2007), Bernardo (2009), Machado (2019) e Cruz (2021), uma enturmação heterogênea eleva a média global de desempenho da escola, com um efeito melhor em escolas menores ou menos complexas. A enturmação visando diminuir o aspecto indisciplinar é bastante usado pelas escolas. No entanto, Silva e Matos (2014) faz um alerta quanto a esse critério por poder gerar guetos de alunos indisciplinados no ambiente escolar. Não há dados do ensino médio atualizados depois de 2019, o que permitiria constatar se a enturmação heterogênea da escola dois visando troca de conhecimento está surtindo efeitos ou não.

No entanto, considerando o tempo que os diretores das escolas um e três estão nas escolas é possível inferir pelos resultados que a enturmação visando resultados pode não estar surtindo os efeitos desejados na um. Já na três a enturmação parece aliar o aspecto de desempenho com disciplina, o que no caso dessa escola parece estar gerando os resultados desejados. Além disso, nesta última, o fator troca de conhecimento tem uma relevância próxima ao desempenho e disciplina. O que demonstra uma preocupação da escola em aumentar o desempenho por meio da troca de conhecimento gerado que pode estar atrelado ao seu número menor de alunos no ensino médio em comparação com as outras duas, conforme dito pelos autores acima.

As questões 60 a 62 abordam o projeto pedagógico da escola e qual tipo de aluno ela pretende formar. Em relação ao PPP da escola estar adequado à sua realidade, a escola um teve mais respondentes concordando parcialmente que as

outras duas, com 20% discordando plenamente da afirmativa. A escola dois teve um percentual menor concordando parcialmente, mas 33,3% concordando plenamente à adequação. Já na três obteve maior número de concordâncias plenas, com 44,4%. Sobre estimular os debates em sala de aula, abordado na questão 61, foi observada a mesma tendência nas três escolas, com a um tendo 20% de concordância plena, a dois tendo 37,5% e a três com 44,4% concordando plenamente. A formação que a escola pretende dar aos alunos não está clara para 40% dos respondentes da escola um, formar um cidadão consciente 30%, entrar na universidade 20% e entrar no mercado de trabalho 10%. Na dois, formar um cidadão consciente obteve 57,1% das respostas, entrar na universidade, entrar no mercado de trabalho, não está claro 14,3%. Na escola três formar um cidadão consciente obteve 63,2% das respostas, entrar na universidade e entrar no mercado de trabalho 21,1%, não está claro 5,3%.

As respostas permitem observar uma certa lógica em relação ao que acontece nas escolas. Quanto mais ajustado o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola à sua realidade, mais claro para seu corpo docente é o tipo de formação que se pretende dar aos alunos, com essa formação sendo estimulada por meio de debates em sala de aula quando o objetivo é claramente a formação cidadã. Essa formação cidadã e os debates em sala de aula, são tão mais perceptíveis quanto mais participativa forem as tomadas de decisão na escola. Segundo Gadotti (1994), Silva (2009), Veiga (2013), o PPP deve nortear as práticas escolares a partir da realidade, identidade e concepções específicas da escola. Sua construção deve ser liderada pela gestão escolar com a participação de toda a comunidade interna e externa, sendo político quanto à formação de um cidadão e pedagógico quanto aos recursos escolares e das ações educativas presentes na escola.

Para que a implementação do PPP seja adequada à realidade e surta maior efetividade, é preciso fornecer condições de participação, diálogo, convivência e decisão na vida escolar por parte de toda a comunidade. O que requer a inserção dos demais atores, especialmente os pais, nos espaços de decisão e administração escolar, sobretudo na construção do projeto pedagógico (DESSEN; POLÔNIA, 2007; PARO, 2008; VARANI; SILVA, 2010).

As últimas três questões desse bloco, 63 a 65, procuram compreender o quanto a escola mostra-se sensível aos alunos e aos problemas que podem afetar sua autoestima. Sobre conseguir identificar alunos mais vulneráveis 90% dos respondentes da escola um concordam que conseguem fazer essa identificação, com

20% concordando plenamente. 87,5% dos respondentes da escola dois também concordam com a afirmativa, com 12,5% concordando plenamente. Na escola três, 72,2% concordam com a afirmativa, com 22,2% concordando plenamente.

A identificação de alunos em situação mais vulnerável pode estar atrelada à experiência docente, já que 90% dos professores da escola um percebem facilmente os alunos vulneráveis, tendo esta escola também 90% dos docentes com mais de 11 anos de magistério. E, apesar das escolas dois e três terem por volta de 25% dos respondentes com menos de 7 anos de profissão, o percentual de respondentes com mais de 11 anos de profissão é de 62,5% na dois e 52,6% na três.

Relativo a perceber uma boa autoestima nos alunos, há uma percepção um pouco menos positiva quanto a isso na escola um, com 50% dos respondentes concordando em parte e 30% discordando em parte. Na dois o quadro é mais otimista com 62,5% concordando em parte e 25% discordando em parte. E na escola três essa percepção mostra-se ainda mais positiva, com 68,4% concordando em parte e 21,1% discordando em parte.

Esta percepção dos professores em relação aos alunos parece estar diretamente relacionada ao número de alunos de cada escola, pois quanto maior o número de alunos, menor é a autoestima percebida pelos professores. O que é lógico ao se pensar que o maior número de alunos congrega uma maior variabilidade de situações sociais e familiares. A autoestima baixa ou alta influencia no desempenho escolar e pode ser causada por diversos fatores como falta de acesso aos cuidados adequados, exposição contínua a traumas, trabalho infantil e, até mesmo atividades ilícitas (SOUZA, M.E.P., 2009; SOUZA, C.B.R., 2014; SOUZA; PANÚNCIO-PINTO; FIORATI, 2019).

Os vínculos afetivos com os alunos por sua vez parecem ser mais fortes na escola dois, com 51% concordando em parte sobre a força desse vínculo e 42,9% concordando plenamente. Na três tem 68,4% concordando em parte e 26,3% plenamente com a afirmativa. Sendo ainda menos forte na escola um, onde 80% concorda em parte e 20% discorda em parte. Parte da explicação para isso poderia se atribuir ao número de alunos, já que a um detém o maior número de alunos no Ensino médio. Contudo, não parece ser esse o motivo, já que a escola três tem menos alunos que a dois, onde o vínculo é mais forte segundo os respondentes.

Curiosamente, o vínculo afetivo se mostra mais forte de maneira inversamente proporcional aos anos que os professores atuam na escola, pois na

escola dois, todos os profissionais disseram ter vínculos afetivos fortes com os alunos e, nesta mesma escola, todos os profissionais atuam há menos de 10 anos. Na escola três os vínculos são fortes para cerca de 94% dos respondentes, sendo que cerca de 90% deles tem menos de 10 anos atuando na escola. Já na um, houve o maior percentual de concordância parcial sobre os vínculos serem fortes, 80%, porém os 20% restantes discordam em parte sobre a força do vínculo com os alunos. Nesta última, 50% tem mais de 16 anos de atuação interna, com 20% tendo mais de 20 anos de docência nesta instituição.

A autoestima e o vínculo afetivo com os alunos parece ser relacionar também à interdisciplinaridade, pois Santos, Bentes e Barbosa (2019) afirmam que em escolas onde aspectos multiculturais são debatidos e trabalhados, há uma maior aceitação das diferentes características dos seus alunos e suas individualidades. O que está coerente nas respostas encontradas, pois os vínculos afetivos mostram-se diretamente proporcionais à interdisciplinaridade praticada na escola.

### 5.2.8 Disciplina e indisciplina na vida escolar

Quadro 17 – Avaliação dos professores sobre a indisciplina na escola

| Nº | Questão   | Escola 1   | Escola 2  | Escola 3  |
|----|---|--|---|---|
| 66 | Há cobrança rígida de disciplina  | 70% concorda em parte e 20% plenamente                                   | 85,7% concorda em parte e 14,3% plenamente  | 47,4% concorda em parte e 52,6% plenamente                                    |
| 67 | professores tem bom diálogo com alunos                                    | 70% concorda em parte e 30% plenamente                                   | 50% concorda plenamente e 50% em parte  | 63,2% concorda plenamente e 36,8% em parte                                    |
| 68 | Nas turmas indisciplinadas os professores têm respeito dos alunos         | 50% concorda em parte e 30% plenamente                                   | 50% concorda plenamente e 50% em parte  | 47,4% concorda plenamente e 47,4% em parte                                    |
| 69 | Nas aulas tem muitos alunos que precisa chamar atenção                    | 40% discorda em parte, concorda plenamente ou concorda em parte 30% cada | 37,5% concorda em parte e 37,5% discorda em parte, concorda ou discorda plenamente tem 12,5% cada | 47,4% concorda em parte, 15,8% concordam plenamente e 36,8% discorda em parte |
| 70 | As turmas participam espontaneamente nas aulas                            | 88,9% concordam em parte, 11,1% discordam plenamente                     | 50% concordam em parte, 37,5% discordam em parte  | 57,9% concordam em parte, 36,8% concordam plenamente                          |
| 71 | A cada aula consegue estabelecer dinâmicas e diálogos dentro do planejado | 80% concorda em parte, concorda plenamente ou discorda em parte 10%      | 50% concordam em parte, concordam plenamente ou discordam em parte 25%                            | 63,2% concordam em parte, 36,8% concordam plenamente                          |
| 72 | Professores aplicam conteúdo no dia e aula pretendido                     | 60% concorda em parte e 10% plenamente                                   | 62,5% concorda em parte e 25% plenamente  | 52,6% concordam em parte, 47,4% concordam plenamente                          |

|    |                         |   |  |  |
|----|-------------------------|---|--|--|
| 73 | Alunos são responsáveis | 50% concorda em parte, 40% discorda em parte e 10 % discorda plenamente | 75% concorda em parte, 25% discorda em parte | 68,4% concorda em parte, 26,3% discorda em parte, 5,3% concorda plenamente |
|----|-------------------------|---|--|--|

Fonte: Elaboração própria

Perguntados sobre haver uma cobrança mais rígida do cumprimento da disciplina nas escolas, há um perfil diverso entre as três instituições. Na escola um há maior concordância parcial, com 70% das respostas neste sentido, com 20% concordando plenamente. Na dois, o percentual de professores que concorda parcialmente é maior ainda, com 85,7% e apenas 14,3% concordando plenamente. A escola três, por sua vez, teve o maior percentual de professores concordando plenamente, com 52,6%, enquanto o percentual dos que concordavam em parte é 47,4%.

Há concordância dos professores sobre haver uma cobrança rígida de disciplina nas escolas dois e três. A escola um tem mais concordância plena que na dois e menos que na três. Provavelmente isso acontece devido ao fato de a escola um ter mais alunos e precisar adotar uma postura mais rígida para lidar isso. Já na três, pode estar atrelado a ter menos alunos e a percepção de cobrança disciplinar ser mais facilmente percebida. De acordo com Giardinetto (1997), Silva e Matos (2014) a maior disciplina tem mais efeitos na proficiência de matemática. O que seria explicado pelo fato das habilidades desta disciplina serem mais abstratas e complexas, exigindo um ambiente mais ordeiro que propicie mais concentração. A escola três tem melhor proficiência em matemática no SAEB e apresentou evolução entre os anos de 2017 e 2019, o que pode estar atrelado ao ambiente da escola ser mais ordeiro. O que de certa forma pode ser mais facilmente conseguido devido ao seu tamanho ser mais reduzido.

Acerca de conseguir ter um bom diálogo com os alunos, perguntado na questão 67, todas os respondentes responderam positivamente a esta questão nas três escolas. Há 30% de concordância plena na escola um, na três este percentual sobe para 50% e na escola dois é preponderante com 63,2% concordando plenamente.

Na questão 68, perguntados sobre o respeito por parte dos alunos, mesmo nas turmas mais indisciplinadas a avaliação foi positiva nas três escolas. Com a escola um tendo 30% de concordância plena, 50% na escola dois e 47,4% na três.

As atitudes dos professores podem criar ou reforçar certos comportamentos que tornariam o ambiente da sala de aula mais ou menos propícios ao ensino. Dependendo das atitudes que eles criam, estimulam ou reforçam, com um perfil de professores mais exigentes, abertos e interessados surtindo um efeito mais positivo (SILVA; MATOS, 2014). Outro fator que pode gerar um ambiente mais ou menos disciplinado em sala e mais participativo é a enturmação, especialmente, segundo Silva e Matos (2014), quando se enturma com foco na disciplina. O que pode gerar guetos de alunos indisciplinados e mais problemas em desenvolver o conteúdo nas salas que concentram esse tipo de aluno. Além disso, os autores também alertam que uma enturmação mais homogênea leva a poucas turmas com aproveitamento maior e muitas turmas com menor.

De acordo com as respostas obtidas, há uma ligação entre maior expectativa dos professores em relação aos alunos, enturmação mais heterogênea e menos focadas em disciplina e a existência de classes melhores para se dialogar e mais respeitadas com os professores, o que demonstra que a teoria se aplica à realidade das escolas.

A discordância em parte sobre ter muitos alunos que precisa chamar atenção tem índice bastante parecido nas três escolas, com apenas a dois tendo um percentual pequeno de 12,5% que discordam em parte sobre isso. Interessante notar que esse dado não variou tanto em relação ao número de alunos, o que parece não indicar uma correlação direta neste sentido, pois a escola um, com mais alunos e três, com menos alunos, concordam em torno de 60% com a afirmativa.

Sobre as turmas participarem espontaneamente das aulas, houve maior concordância plena na escola três, com 36,8% neste sentido, somando 94,7% de concordância. Na dois houve 62,5% de concordância, com 12,5% sendo plenamente e 37,5% de discordância parcial. Na um, por sua vez, 88,9% concordam em parte e os 11,1% discordam plenamente.

A questão 71 busca compreender se os professores conseguem estabelecer uma boa dinâmica dentro da sala de aula com seus alunos de acordo com o que planejaram. A escola um teve grande índice de concordância parcial com um pequeno percentual (10%) discordando parcialmente. A dois, por sua vez, teve o menor índice de concordância dos docentes neste sentido e o maior percentual dos que discordam em parte (25%). A escola três teve o maior índice de concordância nesse aspecto, com 38,6% concordando plenamente.

A escola dois apresenta respostas que não encontram uma explicação a princípio muito lógica, já que os seus alunos têm uma boa autoestima, a escola propicia um ambiente interdisciplinar mais desenvolvido e também tem um perfil de buscar mais ativamente a participação comunitária. Nas outras duas escolas a interdisciplinaridade e autoestima correlaciona-se de forma mais lógica à maior participação, o que seria explicado por atividades interdisciplinares fazerem com que os estudantes exerçam um papel de maior protagonismo, promovendo sua autonomia. (FREIRE, 2002; MENDES; LEANDRO; LOPES, 2017).

Na questão 72 os docentes foram questionados se conseguem aplicar o conteúdo previsto para o dia e desenvolvem a aula planejada. Isso permite compreender se o planejamento das aulas está sendo posto em prática, a possível correlação disso com a participação da turma e as dinâmicas aplicadas em sala. 60% dos docentes da escola um concordam em parte e 10% plenamente sobre essa questão. Na escola dois cerca de 62% concordam em parte e 25% plenamente. Na três 52,6% em parte e os 47,4% restantes concordam plenamente.

As questões 70 e 71 indicam uma tendência nas escolas, que é o sucesso no estabelecimento de dinâmicas e diálogos planejados em aula estar atrelado à participação espontânea dos alunos. Os percentuais de concordância ou discordância das duas questões estão bastante alinhados, além de haver uma certa lógica em turmas mais participativas espontaneamente permitirem o desenvolvimento melhor do conteúdo. Já os resultados da questão 72 permitem dizer que quanto melhor o repasse do conteúdo dentro do planejado, melhor é o resultado escolar. Além disso, há uma correlação direta entre conseguir estabelecer as dinâmicas e diálogos em sala e a aplicação do conteúdo. O que pode estar relacionado à existência de um clima disciplinar da sala de aula mais propício.

Esse entendimento se casa com a teoria, pois, Cruz (2021) afirma que o trabalho dos professores deve ser pautado em duas condicionantes, a primeira seria a transmissão da matéria organizada de forma sequencial e buscando atingir as finalidades, mensuradas em avaliações. E a segunda é a gestão da sala de aula, as interações com os alunos, manutenção de disciplina e ações dos alunos e a motivação da turma. Além disso, a forma como as regras são entendidas e estabelecidas nas escolas criam uma ordem a ser seguida e direcionam a maneira como os atores escolares interagem no ambiente, levando à indisciplina quando não funcionam (CANDIAN; REZENDE, 2013; MESQUITA, 2012). O clima escolar adequado também

é entendido pela OCDE (2020) como necessário ao bom aproveitamento acadêmico, sendo conseguido por meio de regras consistentes em sala de aula e boa escuta dos alunos em relação aos professores, tendo como consequência menos interrupções e, portanto, mais tempo para cumprir o planejamento curricular.

A questão 73 aborda o aspecto da responsabilidade que os alunos demonstram ter quanto às suas tarefas, já que a aplicação do conteúdo não se restringe à sala de aula, mas também se estende às tarefas para se fazer em casa. Na escola um, 50% dos respondentes concorda parcialmente que seus alunos têm um perfil responsável e os outros 50% discordam sobre isso, com 40% discordando em parte. Na escola dois, cerca de 75% dos professores concordam parcialmente que seus alunos são responsáveis, com 25% discordando parcialmente disso. 68,4% dos docentes da escola três concordam em parte com isso e 26,3% discordam em parte. Percebe-se na escola um que os professores não consideram seus alunos como muito responsáveis, já que a discordância sobre a responsabilidade dos alunos alcança a metade dos docentes. Nas dois e três os índices de concordância e discordância é bastante parecido, prevalecendo a concordância, indicando que nessas escolas os alunos são tidos como mais responsáveis. Os resultados escolares corroboram o que os professores responderam e demonstram que tão importante quanto o desempenho dos professores em sala, é o retorno dos alunos quanto às ações propostas.

Essa responsabilidade que os alunos demonstram e o aspecto disciplinar, encontra sentido nas palavras de Amado, (2008). Para o autor a disciplina é o autodomínio e a liberdade responsável, e, para que isso seja alcançado, é necessário criar ambientes onde as regras sejam aplicadas de forma rígida e justa, os professores estejam dispostos a ajudar os alunos, tenham expectativas altas em relação a eles e os respeitem (CUNHA; AMARAL; MACEDO, 2019). O ambiente estando adequado neste sentido, propicia ao alunado o entendimento que as regras são justas, desenvolvendo sua autonomia, por perceberem que a autoridade é adequada e não arbitrária e assim, gerando neles maior sentimento de confiança, o que leva a uma maior autoestima.

Com base nisso, pode se afirmar, de acordo com a teoria, os resultados e as respostas, que uma escola que dê mais liberdade de atuação ao seu alunado dentro de regras justas e estáveis, desenvolve melhor a sua autonomia, autoestima e responsabilidade. Gerando assim ambientes mais ordeiros e participativos, que

propiciam ao professorado aplicar os conteúdos pedagógicos de acordo com o que planejaram.

### 5.2.9 Participação da família na vida da escola e dos estudantes

Quadro 18 - Avaliação dos professores sobre a participação familiar na escola

| Nº | Questões  | Escola 1   | Escola 2   | Escola 3   |
|----|---|--|--|--|
| 74 | Alunos escutam sem precisar dos pais                              | 70% concorda em parte e 20% concorda plenamente  | 75% concorda em parte e 25% concorda plenamente                            | 68,4% concorda em parte e 26,3% concorda plenamente                            |
| 75 | Pais acompanham vida escolar dos filhos sem precisar chamá-los    | 50% discorda em parte e 40% discorda plenamente  | 37,5% concorda em parte e 37,5% discorda em parte, 25% discorda plenamente | 66,7% concorda em parte e 16,7% discorda em parte, 11,1% discorda plenamente   |
| 76 | Os pais buscam sanar os problemas junto à escola                  | 40% concorda em parte, 10% concorda plenamente, 40% discorda em parte, 10% discorda plenamente | 50% concorda em parte, 12,5% concorda plenamente, 37,5% discorda em parte  | 66,7% concorda em parte, 16,7% concorda plenamente, 16,7% discorda em parte    |
| 77 | Os pais são respeitosos com os profissionais                      | 88,9% concorda em parte, 11,1% concorda plenamente   | 37,5% concorda plenamente, 37,5% concorda em parte, 25% discorda em parte  | 61,1% concorda em parte, 16,7% concorda plenamente, 22,2% discorda em parte,   |
| 78 | A escola está sobrecarregada de problemas familiares              | 80% concorda em plenamente, concorda em parte ou discorda em parte 10%                         | 71,4% concorda em plenamente, concorda ou discorda em parte 14,3%          | 41,2% concorda em plenamente, 41,2% concorda em parte, 11,8% discorda em parte |
| 79 | A escola apresenta muitos problemas de violência                  | 50% discorda em parte e 40% concorda em parte  | 57,1% discorda em parte e 42,9% discorda plenamente                        | 36,8% discorda em parte e 31,6% discorda plenamente                            |
| 80 | A escola procura outros órgãos quando tem problemas disciplinares | 80% concorda em parte e 20% concorda plenamente  | 57,1% concorda em parte e 28,6% concorda plenamente                        | 50% concorda plenamente e 33,3% concorda plenamente                            |
| 81 | Esses outros órgãos auxiliam efetivamente a escola                | 40% discorda em parte, concorda em parte ou discorda plenamente 30%                            | 42,9% concorda em parte, concorda plenamente ou discorda plenamente 28,6%  | 58,8% concorda em parte e 35,3% concorda plenamente                            |

Fonte: Elaboração própria

A questão 74 relaciona-se de certa forma à reponsabilidade que os alunos têm, ela avalia se os alunos escutam sem precisar de chamar os pais. Na escola um, 70% dos professores concordam em parte e 20% concordam plenamente. 75% dos docentes da escola dois concordam em parte e os 25% restantes concordam plenamente. 68,4% dos professores da três concordam em parte e 26,3% concordam plenamente. Como na questão anterior, as escolas dois e três apresentam perfil parecido da percepção dos professores neste sentido, no entanto, a um apresentou um quadro próximo às outras duas escolas, com um pouco menos de concordância plena. Os resultados levam a crer que não há uma relação tão direta entre

responsabilidade dos alunos e eles escutarem sem precisar dos pais. Isso pode ocorrer devido aos professores conseguirem resolver internamente, especialmente na escola um, os conflitos com os alunos, provavelmente até devido ao seu tamanho, que demandaria um volume maior e impraticável de acionamento parental.

O acompanhamento da vida escolar dos filhos e a atitude em sanar os problemas junto às escolas são tratados nas questões 75 e 76. Sobre o acompanhamento espontâneo dos pais sobre a vida escolar dos filhos, 50% dos respondentes da escola um discordam em parte que isso ocorre e 40% discorda plenamente. Na escola dois, cerca de 38% discorda em parte e 25% plenamente, com 37,5% concordando em parte. Na três, cerca de 67% concorda em parte, 16,7% discorda em parte e 11,1% discorda plenamente. Já a postura dos pais em procurar sanar os problemas junto à escola tem opiniões divididas na escola um, com 50% discordando e 50% concordando, em parte ou totalmente. Na dois há um pouco mais de concordância que essa atitude ocorre, com 62,5% dos respondentes concordando e 37,5% discordando. Na escola três, por sua vez, a maioria dos respondentes, 83,4% concordam e 16,7% discordam sobre a atitude dos pais.

Essas respostas permitem afirmar que na escola um os pais precisam ser provocados para acompanharem a vida dos filhos e que esse acompanhamento resulta na resolução dos problemas apresentados em metade das vezes. Na dois, por seu turno, os pais são um pouco mais participativos, no entanto, a maioria também precisa ser provocada, mas a resolução de problemas é maior quando participam. Já a três tem o perfil majoritariamente composto por pais participativos e a busca deles por solucionar os problemas é característica. Há uma correlação clara entre pais participarem mais espontaneamente da vida dos filhos e maior saneamento dos problemas junto à escola, porém, nesta escola, mesmo quando os pais não participam com tanta espontaneidade, há resolução dos problemas.

As questões 77 e 78 abordam o respeito que os pais demonstram com os funcionários da escola e se a instituição por sua vez está sobrecarregada por problemas familiares. Na escola um todos os respondentes concordam que os pais são respeitosos com os profissionais, com 11,1% concordando plenamente. Na dois, cerca de 75% concordam que há respeito dos pais com os profissionais, porém, 25% discorda em parte e 37,5% concorda plenamente. Na escola três, cerca de 78% concorda que os pais são respeitosos, mas 22,2% discorda em parte. Sobre a escola estar sobrecarregada de problemas familiares, 90% dos respondentes da escola um

concordam, com 80% concordando plenamente. Na dois, o percentual de concordância é ligeiramente menor, cerca de 85%, com 71,4% concordando plenamente. Na três, por volta de 88% concorda que há sobrecarga de problemas familiares, com concordância plena sendo 41,2%.

Por estas respostas não se observou alguma relação significativa entre as duas questões, pois há mais discordância parcial em a escola estar sobrecarregada por problemas familiares onde há maior concordância plena do respeito dos pais pelos profissionais, mas nada que expresse uma relação nesses aspectos. Observa-se mais relação entre a escola estar ou não sobrecarregada de problemas familiares e a participação espontânea dos pais, bem como a efetividade de sua participação para solucionar problemas.

As questões 79 a 81 buscam entender se as escolas apresentam muitos problemas de violência, se acionam outros órgãos quando eles acontecem e se essa procura tem tido uma resposta positiva. A escola um apresenta um cenário dividido quanto a ter problemas de violência, com 50% concordando e 50% discordando sobre o ambiente ser violento. Nesta escola 100% dos respondentes disseram haver procura a outros órgãos quando problemas disciplinares acontecem, no entanto, 70% dos respondentes discordam que há auxílio efetivo desses órgãos quando acionados. A escola dois, por sua vez, apresenta 100% dos respondentes discordando sobre o ambiente ser violento, com 42,9% discordando plenamente sobre isso. A procura a outros órgãos quando há problemas disciplinares é apontada por 85,7% dos professores, tendo uma resposta positiva desses órgãos para 71,5% dos respondentes. A três tem um quadro intermediário no aspecto violência em relação às outras duas escolas, com 68,4% discordando em haver violência, com 31,6% concordando plenamente. Na ocorrência de problemas de indisciplina, há procura para 83,3% dos respondentes, tendo 94,1% de resposta positiva.

Nas palavras de Abramovay (2003), os problemas de indisciplina e agressão escolares podem ser diminuídos com a prática de atividades interdisciplinares e inovadoras, pois elas articulam e integram as parcerias com a comunidade escolar externa e interna ao direcionar interesses e objetivos comuns a fim de superar as dificuldades. Além disso, a maior participação da comunidade escolar, principalmente dos pais, é essencial para garantir que os órgãos como conselho tutelar possam atuar de forma mais efetiva quando acionados, pois, segundo Konzen (1999), os pais são os maiores responsáveis pela educação dos filhos.

Quando a comunidade escolar não atua de forma participativa, há um descolamento entre a escola, os pais e estes órgãos, criando um ciclo vicioso em que uma instituição cobra responsabilidade da outra, mas não dialogam para resolver o problema (DEMÉTRIO, 2019; SOUZA; TEIXEIRA; SILVA, 2003). Tal atitude é um erro, pois tais instituições, ao cooperarem umas com as outras, conseguem resolver situações que não seriam solucionadas de forma isolada sem a cooperação mútua (ALVES JUNIOR, 2011; KONZEN, 1999).

As respostas, especialmente nas questões 36 e 81 indicam que há uma relação entre maior implementação das decisões da comunidade escolar e a maior efetividade do auxílio fornecido por outros órgãos. Isso casa com a teoria, pois essa implementação das decisões comunitárias significa os pais participarem mais da formulação das regras escolares, estando mais próximos à escola e, portanto, auxiliando tanto ela quanto os demais órgãos nos casos de indisciplina ou mesmo violência.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira é tida como bastante problemática e demonstrou-se que a origem dos seus problemas remonta a vários séculos de negação às classes mais baixas o direito à educação, havendo um quadro de exclusão educacional que gera quadros ainda mais graves de exclusão social. Estes problemas invadem o ambiente escolar e trazem para dentro dos seus muros as distorções e desigualdades encontradas no tecido social brasileiro. No entanto, apesar de o ambiente escolar reproduzir em menor escala os aspectos externos presentes em cada um dos seus membros, especialmente os seus alunos, a instituição escola apresenta elementos e atitudes que podem potencializar, neutralizar ou até mesmo, inverter o impacto gerado pelos fatores extramuros.

As três escolas abordadas contam com o perfil de profissionais bastante distintos entre si, tanto se tratando de diretores quanto de professores. Nas escolas um e dois, os diretores estão há menos tempo no cargo e são mais novos, o que pressupõe maior vontade de inovar, já a escola três tem uma diretora mais idosa e com mais tempo no cargo, o que a faz ser mais ambientada e ter mais experiência para superação dos desafios. Os professores, por sua vez, parecem ter o seu perfil decorrente das mudanças ocorridas entre os anos de 2019 e 2022. A escola um diminuiu sua complexidade, perdeu alunos e, ao que tudo indica, professores também, tendo estes, em boa parte ido para a escola dois ou se aposentado. Já a escola dois aumentou sua complexidade e número de matrículas, especialmente do ano de 2021 para 2022, o que demandou novos docentes. Além disso, a perda de profissionais na escola um exigiu dos docentes o aumento de carga horária na mesma escola. Na escola três o perfil dos professores parece ser mais rotativo, já que conta com mais de 40% do seu quadro formado por contratados. O perfil dos professores reflete diretamente na sua formação, pois onde há mais efetivos, há mais professores com pós-graduação.

A infraestrutura seguiu opiniões parecidas entre diretores e professores, tendo uma avaliação menos positiva na escola um, muito positiva na escola dois e parcialmente adequada, mas bem cuidada na escola três. Pode se atribuir as respostas à situação dos prédios escolares e à atuação da direção escolar, pois a escola um passa por reformas, a dois tem uma estrutura mais nova e a três um prédio mais antigo. No entanto, a atuação da diretora da escola três parece ser mais zelosa

e compensar a idade da estrutura. O diretor da dois tem uma postura que potencializa a adequação predial da sua escola. E a diretora da escola um parece ter mais dificuldades em garantir a adequação plena do seu espaço escolar, muito em conta do maior número de alunos. Há também uma tendência de a limpeza escolar ser avaliada na mesma proporção do auxílio técnico dado aos profissionais, e adequação predial, o que permite dizer que a gestão escolar potencializa ou atenua os aspectos infraestruturais quando há uma melhor ou pior divisão de tarefas, o que permite a ela se atentar ou não às necessidades físicas das instalações.

Quanto a interdisciplinaridade nas escolas e o apoio pedagógico apresentaram leve contraste entre as respostas dos professores em relação aos diretores. Ela é um pouco menos positiva na escola um, bastante positiva na dois e intermediária na três. Pôde-se observar que na escola três não se percebeu um incentivo tão positivo quanto o percebido pela sua diretora. Nas demais escolas as respostas dos diretores e professores foram mais coerentes, porém com o apoio da direção sendo mais indicado na escola um. Apesar da percepção do incentivo não ser tão positivo por parte dos docentes da escola três, a disponibilização de material é listada enquanto forma de apoio quando ele ocorre, o que reforça que na escola a direção tem o cuidado de disponibilizar os recursos quando eles existem.

A avaliação da liderança reflete como os profissionais enxergam a atuação dos diretores. Ao analisar as respostas dos professores observa-se que a visão que eles têm da diretoria guarda relação com a forma como ela organiza e se atenta ao espaço escolar, com atividades, regras e funções mais bem definidas incidindo em avaliações mais positivas. A direção da escola dois foi extremamente bem avaliada, com a diretora da escola três sendo bem avaliada e a diretoria da escola um tendo a avaliação mais negativa. As respostas permitem concluir que a autoavaliação dos diretores e a avaliação dos professores sobre eles perpassam pelo respeito obtido pela comunidade escolar e, ao perceber menos respeito advindo dessa comunidade, se implementa menos as suas decisões. A capacidade de diálogo da direção com os demais atores reflete diretamente na aprovação que se tem da mesma.

O clima escolar segue a mesma tendência entre diretores e professores, sendo mais leve nas escolas dois e três. Na escola dois, contudo, há uma avaliação predominantemente mais positiva entre os professores, gerado principalmente pelas ajudas mútuas entre os colegas e uma expectativa mais alta percebida. Além disso, nestas duas últimas escolas a direção tem uma postura entendida como mais

compreensiva quanto a alunos e professores. O ambiente mais leve gera menos falta tanto de alunos quanto de professores, com maior assiduidade na escola três, o que parece se relacionar a outros fatores, que se atrelam a uma postura aberta e participativa da direção. Pelas respostas dos diretores, há uma correspondência entre a maior expectativa que se tem quanto aos corpos docentes e discentes e a assiduidade deles. A literatura diz que maiores expectativas geram maior adesão ao ambiente escolar e menos reprovações, que por sua vez gera menos distorção idade série e absenteísmo.

As normas e documentações são avaliadas de forma semelhante por diretores e professores, sendo menos permanentes e mais rigidamente cobradas na escola um, o que permite dizer que ela tem feito mais ajustes para poder implementá-las que as outras duas. Essa mudança constante de normas e sua rigidez, aliada à menor participação da comunidade escolar ajuda a explicar o maior absenteísmo dos professores. Nas escolas dois e três a avaliação das documentações e protocolos também não é positiva, porém, há uma avaliação mais positiva quanto à permanência das normas internas e sobre o recebimento de auxílio tanto por parte da direção quanto da supervisão pedagógica. Essas respostas reforçam a percepção que nestas duas últimas as divisões de tarefas são mais bem estruturadas e eficazes, gerando uma visão mais positiva da direção por parte dos docentes.

A liberdade para definir abordagem mostra-se alinhada entre diretores e professores quando há melhor avaliação do apoio dado aos professores. O estímulo aos debates em sala e o PPP da escola ser adequado à realidade segue a tendência de diálogo apresentada pelas direções, com a escola dois tendo uma direção mais aberta ao diálogo, mas a escola três tendo melhor avaliação do PPP e estímulo ao debate. Além disso, há um alinhamento entre as respostas dos docentes e a diretora da escola três sobre dar uma formação mais plural aos alunos, entre o diretor e os docentes da escola dois sobre os vínculos serem fortes com os alunos e entre a diretora e os docentes da escola um sobre a baixa autoestima dos seus alunos. Percebe-se que a formação mais abrangente que se pretende dar aos alunos corresponde à expectativa que se tem em relação a eles, além de a enturmação ser mais ou menos heterogênea estar ligada à troca de conhecimento, estímulo aos debates em sala, aliada ao uso das avaliações de maneira a orientar o caminho a ser seguido para melhoria dos resultados escolares.

O aspecto disciplinar demonstra ser mais presente quando há menos alunos que necessitariam de ter a atenção chamada em sala, o que proporciona aos professores a aplicação plena do conteúdo pretendido, pois o clima mais ordeiro permite maior tempo dedicado à aplicação do conteúdo. Pelas respostas e resultados, algumas características resultam em um clima disciplinar melhor, como a maior expectativa quanto aos alunos, o maior suporte às atividades e propiciam maior autonomia aos discentes, o que parece conseguir neutralizar até mesmo o aumento da distorção idade-série por tais fatores criarem um ambiente mais estimulante. Neste sentido, a escola três apresenta um perfil mais condizente com essas características e parece ter um ambiente disciplinar mais ajustado, mesmo com a acentuação da distorção idade-série proporcional ao aumento do número de alunos, que parece estar sendo neutralizada na instituição. Percebe-se também que uma postura mais rígida e menos participativa implica em menos disciplina no ambiente escolar, causada em parte por uma barreira de comunicação interna e menor autoestima dos alunos, com o contrário ocorrendo.

A participação familiar no ambiente escolar parece estar atrelada, sobretudo, ao tamanho das escolas e à postura da direção ser mais ou menos aberta ao diálogo. Escolas maiores teriam maior probabilidade de quadros de indisciplina, por terem um número mais elevado de alunos com comportamentos desajustados, demandando mais de outros órgãos, como o conselho tutelar e, sendo menor a ajuda percebida na solução dos problemas devido à maior demanda. Isso faria com que tais escolas, ao não terem o retorno esperado dos órgãos auxiliares, procurassem solucionar internamente os problemas de indisciplina. Por haver maior demanda de serviços internos, gerada pelo contingente elevado de alunos, a direção tenderia a apresentar uma postura menos dialógica o que colocaria os pais em uma postura mais passiva e ouvinte e cobrar mais rigidamente disciplina dos seus alunos. Já em escolas menores, ou onde há uma maior participação da comunidade escolar, poderia surgir mais espaço para questionamentos, o que geraria uma percepção de postura menos respeitosa por parte dos responsáveis pelos alunos. No entanto, a maior participação da comunidade escolar, faz com que as regras sejam mais aceitas devido à sua construção democrática, necessitando de menos mudanças, além de gerarem um retorno mais efetivo quando se procura por ajuda externa, devido à proximidade pré-existente dos pais em relação à escola.

Este trabalho procurou compreender quais seriam os elementos e atitudes internos que influenciam nos resultados escolares. Partiu-se das seguintes hipóteses: gestões escolares presentes, democráticas e estimuladoras de atividades interdisciplinares levam a melhores resultados; escolas mais complexas tendem a ter um desempenho escolar pior; a menor participação dos pais e da comunidade escolar pioram o desempenho. Com base no que foi sintetizado nos parágrafos anteriores, a partir dos resultados obtidos, pode-se concluir que o trabalho logrou êxito nos seus objetivos e demonstrou o seguinte quanto às hipóteses levantadas:

A primeira hipótese foi confirmada, pois a presença da diretoria se faz sentir no asseio escolar e na adequação de sua estrutura. Prédios bem cuidados tendem a influenciar positivamente no resultado escolar, mesmo quando seu desenho não é o ideal. Quanto mais limpo, organizado, funcional e adaptado à adoção de diferentes abordagens pedagógicas for o ambiente escolar, mais agradável e estimulante ele é. A atitude da direção em disponibilizar os recursos existentes e propiciar o apoio necessário aos docentes no uso deles, especialmente o da supervisão pedagógica e os voltados ao uso da tecnologia, ameniza eventuais deficiências ou potencializa a melhoria nos resultados, especialmente no ensino médio. É possível perceber que há um alinhamento entre a gestão ser mais ou menos democrática, estimular atividades interdisciplinares e ter melhores resultados e que, isso deriva de a gestão escolar compreender que um ambiente mais aberto ao debate estimula os alunos e sua disciplina, fazendo a escola ser mais interessante a eles.

Fica evidente também que o número de alunos influencia no modo como se entende ou se consegue fazer a gestão escolar. Com o número elevado de alunos levando a mais dificuldades em se gerir o ambiente. É possível perceber que a complexidade maior tende a levar a um ambiente menos dialógico, com o inverso parecendo acontecer. No entanto, a postura e as atitudes dos gestores podem levar a resultados positivos, mesmo em situações onde haveria tendência em ocorrer uma piora dos resultados quando há o aumento da complexificação escolar. A complexidade escolar por si só não se mostra determinante, pois o alinhamento e legitimidade interna da gestão escolar conseguem até mesmo inverter um possível piora dos resultados. Pois, estes aspectos da gestão, geram uma espécie de sinergia entre os atores escolares para que os bons resultados possam ser alcançados, sendo imprescindível para isso que haja uma boa organização interna das tarefas e regras.

A maior participação dos pais e da comunidade escolar gerar resultados positivos mostrou-se uma hipótese válida. Para isso acontecer, é necessário ter uma gestão aberta ao diálogo com a comunidade escolar, aproximando principalmente a família das decisões e definições da política educacional a ser implantada. Essa construção democrática precisa levar em conta que a escola não consegue fazer tudo por conta própria e que a participação e o respeito por todos os membros da comunidade devem nortear os trabalhos. A boa escuta não significa permissividade, mas a construção coletiva de regras e procedimentos estáveis e funcionais aos atores escolares, em que o foco seja propiciar um ambiente estimulante aos profissionais e alunos e que a autonomia do pensamento prevaleça à mecanização do fazer educacional.

Vários são os fatores internos que se mostram influentes nos resultados escolares, no entanto, uma palavra parece resumir o principal meio de se atingir a eficácia escolar, diálogo.

Foi possível perceber ao longo do percurso que há possibilidades de melhoria na abordagem feita. Algumas questões poderiam fornecer dados interessantes, como o local de moradia dos profissionais e outras que pudessem evidenciar melhor seu envolvimento com a comunidade. A ausência de resultados atualizados também se mostrou um limitador ao trabalho. Caso houvessem informações mais atualizadas e constantes sobre o desempenho escolar, seria possível atrelar os resultados escolares de forma mais realista à gestão, bem como a outros fatores como número de alunos e complexidade escolar. Mesmo com as possibilidades de melhorias futuras à investigação, pôde-se compreender melhor, através da pesquisa alguns problemas enfrentados pelo Ensino médio e suas possíveis causas

Aponta-se como sugestão de trabalhos que possam complementar os resultados encontrados na presente pesquisa o seguinte:

- A influência do tempo à frente da gestão escolar e a idade dos gestores nos resultados.
- A área de conhecimento dos gestores e propensão ao diálogo e melhorias nas proficiências dos alunos.
- A formação dada aos gestores escolares pré e pós ingresso na gestão escolar e a melhoria percebida em lidar com os desafios escolares.

- O perfil psicológico dos gestores e as habilidades e competências percebidas.
- Influência do apoio da direção escolar e supervisão pedagógica no uso de recursos escolares.
- Projetos interdisciplinares e resultados do Ensino médio.
- Avaliação de desempenho e estímulo aos docentes quanto à inovação e interdisciplinaridade em escolas do ensino médio.
- Participação dos pais na elaboração e monitoramento do PPP escolar e nos espaços de avaliações dos filhos.
- A distorção da burocracia na nova gestão pública, motivação e sobrecarga docente e diminuição do tempo pedagógico.
- Importância de avaliações externas percebida pela escola e seu papel para melhoria no desempenho escolar.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam *et. al.* **Escolas inovadoras**: experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Brasília: UNESCO, 2003.

ABRUCIO, Fernando Luiz. **Gestão escolar e qualidade da educação**: um estudo sobre dez escolas paulistas. Estudos & Pesquisas Educacionais, São Paulo, v. 1, p. 241-274. 2010.

ALBERNAZ, Ângela; FERREIRA, Francisco H. G.; FRANCO, Creso. **Qualidade e eqüidade na educação fundamental brasileira**. Departamento de Economia, PUC-Rio, 2002. 31 p. (Texto para Discussão, n. 455). Disponível em: [https://www.dbd.puc-rio.br/depto\\_economia/td455.pdf](https://www.dbd.puc-rio.br/depto_economia/td455.pdf).

ALVES JUNIOR, Oscar Francisco. A prática educativa do Conselho Tutelar. *In*: SOUZA FILHO, Rodrigo de; SANTOS, Benedito Rodrigues dos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Conselhos Tutelares**: desafios teóricos e práticos da garantia de direitos da criança e do adolescente. Juiz de Fora: UFJF, 2011. p. 87-102.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. **Contexto escolar e indicadores educacionais**: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 01, p. 177-194, 2013.

ALVES, Maria Tereza Gonzaga; SOARES, José Francisco. **O efeito das escolas no aprendizado dos alunos**: um estudo com dados longitudinais no ensino fundamental. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 527-544, set/dez. 2008

AMADO, João da Silva. **Construir a disciplina para um ensino de qualidade**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 4, n. 5, p. 11-26, 2008.

AMADO, João da Silva. **Interação pedagógica e indisciplina na aula**. Porto: Edições Asa, 2001.

AMARAL, Nelson Cardoso. Os 10% do PIB como promotor da qualidade da educação: uma análise considerando os resultados do PISA e os valores aplicados

por estudante em diversos países. *In*: **Financiamento da educação no Brasil: os desafios de gastar [...]**, Campo Grande: Oeste, 2015. v. 10, p. 61-82.

ANDRADE, Josemberg M. de; LAROS, Jacob A. **Fatores associados ao desempenho escolar**: estudo multinível com dados do SAEB/2001. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 23, p. 33-41, 2007.

ANDRADE, Marcelo Carlos Bezerra de; *et al.* **Indicadores de complexidade de gestão em escolas públicas e privadas de duas cidades do Estado do Amapá entre 2014 e 2018**. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 9, p. e856998112-e856998112, 2020.

ANDRADE, Raphael Rodrigues de; CAMPOS, Luís Henrique de Romani; COSTA, Heitor Victor Veiga da. **Infraestrutura escolar**: uma análise de sua importância para o desempenho de estudantes de escolas públicas. *Ciência & Trópico*, v. 45, n. 1, 2021.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e gênero. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

ARAÚJO, Sâmara Carla Guerra de. **Ser professor coordenador pedagógico**: sobre o trabalho docente e sua autonomia. 2007. 199 f. Dissertação (Programa de pós-graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ARENDS-KUENNING, Mary et al. **The impact of school quality and school incentive programs on childrens schooling and work in Brazil**. American Agricultural Economics Association Annual Meetings, Providence, RI, July. 2005. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Mary-Arends-Kuenning/publication/266488983\\_The\\_impact\\_of\\_school\\_quality\\_and\\_school\\_incentive\\_programs\\_on\\_children%27s\\_schooling\\_and\\_work\\_in\\_Brazil/links/543530770cf2b1f1f2822cd/The-impact-of-school-quality-and-school-incentive-programs-on-childrens-schooling-and-work-in-Brazil.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Mary-Arends-Kuenning/publication/266488983_The_impact_of_school_quality_and_school_incentive_programs_on_children%27s_schooling_and_work_in_Brazil/links/543530770cf2b1f1f2822cd/The-impact-of-school-quality-and-school-incentive-programs-on-childrens-schooling-and-work-in-Brazil.pdf). Acesso em: 20/05/2023

AUGUSTO, Thaís Gimenez da Silva; CALDEIRA, Ana Maria de Andrade. **Dificuldades para a implantação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores da área de ciências da**

**natureza.** Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 139-154, 2007.

AZEVEDO, Nadia Pereira Gonçalves de; BERNARDINO JÚNIOR, Francisco Madeiro; DARÓZ, Elaine Pereira. **O professor e as novas tecnologias na perspectiva da análise do discurso:**(des) encontros em sala de aula. Linguagem em (Dis) curso, Tubarão, v. 14, p. 15-27, 2014.

BARREIRA, K.V.V. **Prática em extinção ou em processo de renovação?** um estudo sobre a supervisão educacional. 2006. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

BARROS, Ricardo Paes de; *et al.*. **Determinantes do desempenho educacional no Brasil.** Texto para discussão n.834, p.1-33. Rio de Janeiro: IPEA, 2001. Disponível em: <https://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/159/94>

BARTHOLO, Tiago Lisboa; COSTA, Marcio da. **Evidências do impacto da composição social das escolas no desempenho dos alunos na rede pública do Rio de Janeiro.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, [Rio de Janeiro], v. 24, n. 92, p. 498-521, 2016.

BASSETTO, Camila Fernanda. **Background familiar e desempenho escolar:** uma abordagem com variáveis binárias a partir dos resultados do Saesp. Revista Brasileira de Estudos de População, Rio de Janeiro, v. 36, 2019.

BENTO, António; MENDES, Guida; PACHECO, Dulce. **Relação escola-família:** participação dos encarregados de educação na escola. In A. P. Costa, P. A. Castro, S. O. Sá, J. L. Carvalho, F. N. Souza & D. N. Souza (Eds.), Atas do 5º Congresso Ibero Americano em Investigação Qualitativa, Porto, (p. 603-612), v. 1, 2016.

BERGMAN, Manfred Max; BERGMAN, Zinette; GRAVETT, Sarah. **The development and application of the explanatory model of school dysfunctions.** South African Journal of Education, [s. l.], v. 31, n. 4, p. 461-474, 2011.

BERNADO, Elisangela da Silva. **Desempenho em Leitura e Matemática: como evoluem as desigualdades educacionais.** Vertentes, São João del-Rei, v. 33, p. 21-35, 2009.

BERNSTEIN, Basil. **Class, codes and control: Towards a theory of educational transmission.**v.3. London: Routledge, 1980.

BERNSTEIN, Basil; DÍAZ, Mario. **Hacia una teoría del discurso pedagógico.** Revista colombiana de educación. n. 15, p. 105-151. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Investigaciones,1985.

BERTAGNA, Regiane Helena. **Progressão continuada: limites e possibilidades.** Campinas, 2003. 468 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BIPATH, Keshni. **Differentiating between functional and dysfunctional schools.** 2002. 154 f. Mini-dissertation (Magister Educations in Educational Management) - Faculty of Education and Nursing, Rand Afrikkans University, Johannesburg, 2002. Disponível em: [https://ujcontent.uj.ac.za/esploro/outputs/graduate/Differentiating-between-functional-and-dysfunctional-schools/9910990007691?skipUsageReporting=true&recordUsage=false&institution=27UOJ\\_INST](https://ujcontent.uj.ac.za/esploro/outputs/graduate/Differentiating-between-functional-and-dysfunctional-schools/9910990007691?skipUsageReporting=true&recordUsage=false&institution=27UOJ_INST). Acesso em 20/12/2022.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. **História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade.** Acta Scientiarum. Education, Maringá, v. 34, n. 02, p. 157-168, 2012.

BONAMINO, Alicia *et al.* **Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman.** Revista Brasileira de Educação, [Rio de Janeiro], v. 15, n. 45, p. 487-499, 2010.

BONATTO, Andréia *et al.* **Interdisciplinaridade no ambiente escolar.** Seminário de pesquisa em educação da região sul, [Caxias do Sul], v. 9, p. 1-12, 2012.

BORDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas.** Tradução: Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001.

BRASIL. **Lei 9394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm). Acesso em: 15/11/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica 040/2014**. Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica. Brasília, 2014.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRITO, Renato de Oliveira *et al.* **A relevância da participação da comunidade escolar em um modelo de gestão compartilhada**. 2011. 87 f. Dissertação (Mestrado em Política e Gestão) - Faculdade de Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/680>. Acesso em: 01/02/2023.

CANDIAN, Juliana Frizzoni; REZENDE, Wagner Silveira. **O contexto normativo do clima escolar e o desempenho dos alunos**: implicações para o debate sobre gestão escolar. *Pesquisa e Debate em Educação*, Salvador, v. 3, n. 2, p. 25-41, 2013.

CAPRARA, Bernardo Mattes. **Classes sociais e desempenho educacional no Brasil**. 2017. 258 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

CARDOSO, Fernanda Serpa *et al.* **Interdisciplinaridade**: fatos a considerar. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e tecnologia*, [Curitiba], v. 1, n. 1, 2008.

CARLOTTO, Mary Sandra. **A síndrome de burnout e o trabalho docente**. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 7, p. 21-29, 2002.

CARVALHO, E. J. G. **Autonomia da Gestão Escolar**: Democratização e Privatização, Duas Faces de Uma Mesma Moeda. Piracicaba Tese (Doutorado),

2005, 235f., Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba

CARVALHO, E. J. G. **Gestão escolar:** da centralização à descentralização. Cadernos de Pesquisa em Educação, Vitória, p. 39-59, 2012.

CARVALHO, Francisca Aparecida Nayara. **Impacto da relação entre família e escola no desempenho acadêmico do aluno.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, [S. L.], Ano 03, Ed. 08, Vol. 13, pp. 111-139, de 2018.

CARVALHO, Marília Pinto de. **O fracasso escolar de meninos e meninas:** articulações entre gênero e cor/raça. Cadernos pagu, Caxambú, p. 247-290, 2004.

CARVALHO, Marília. **Quem é negro, quem é branco:** desempenho escolar e classificação racial de alunos. Revista Brasileira de Educação, [Rio de Janeiro] p. 77-95, 2005.

CASASSUS, J. **O clima emocional é essencial para haver aprendizagem.** Revista Nova Escola, [São Paulo] v. 218, dez. 2008.

CERQUEIRA, César Augusto. Determinação de fatores ligados às taxas de distorção idade/série, taxa de evasão escolar e taxa de repetência. In: rios-neto, E. L. G.; Riani, J. L. R. (Org.). **Introdução à demografia da educação.** Associação Brasileira de Estudos Populacionais (Abep), 2004.

CHECHIA, Valéria Aparecida; ANDRADE, Antônio dos Santos. **O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar.** Estudos de Psicologia, [Natal], v. 10, p. 431-440, 2005.

CIA, Fabiana; PAMPLIN, Renata Christian de Oliveira; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. **O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares.** Psicologia em Estudo, [Maringá] v. 13, p. 351-360, 2008.

COLEMAN, J.; CAMPBELL, E.; HOBSON, C.; MCPARTLAND, J.; MOOD, A.; WEINFELD, F.; YORK, R. **Equality of educational opportunity**. Washington, DC: National Center for Educational Statistics, 1966. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2016.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Raquel Dias. **O aspecto socioeconômico e sua influência na qualidade do ensino fundamental público no Brasil**. 2010. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) - Escola Brasileira de Administração Pública – EBAPE, Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2010

CRUZ, Tatiana Maria da, et al. **Expectativa docente, processos de enturmação e proficiência em matemática: o que a rede municipal de Belo Horizonte nos mostra?**. 2021. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2021.

CUNHA, Josafá Moreira da; AMARAL, Hellen Tsuruda do; MACEDO, Ana Moreira Borges de. **Clima escolar autoritativo: adaptação e evidências de validade entre estudantes brasileiros**. *Psicol. argum*, [Curitiba], p. 273-298, 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, p. 1187-1209, 2008.

DA COSTA, Fredson Souza. **Influência da complexidade da gestão escolar no desempenho em língua portuguesa de estudantes da 1ª série do ensino médio das escolas estaduais do Amazonas**. [Juiz de Fora], 2021? [repositorio.ufjf.br](http://repositorio.ufjf.br)

DA SILVA, João Batista et al. **Uma análise dos resultados dos diferentes tipos de escolas públicas no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace)**. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 158-182, 2021.

DE SOUSA, Lucilene Bender; HÜBNER, Lilian Cristine. **A relação entre desempenho em compreensão leitora e fatores socioeconômicos**. Florianópolis: Fórum Linguístico, 2017.

DE SOUZA, Marilene Proença Rebello et al. **Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras**. Psicologia da Educação, [São Paulo], n. 38, p. 123-138, 2014.

DEMETRIO, Islaine Natalia et al. **Relação famílias, escola e conselho tutelar: sentidos construídos pelas crianças, adolescentes e familiares de uma escola pública de Belo Horizonte**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação, Ensino e Humanidades) –Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.

DEMETRIO, Islaine Natalia. **Relação famílias, escola e conselho tutelar: sentidos construídos pelas crianças, adolescentes e familiares de uma escola pública de Belo Horizonte**. 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 17, p. 21-32, 2007.

DEWEY, James; HUSTED, Thomas A.; KENNY, Lawrence W. **The ineffectiveness of school inputs: a product of misspecification?**. Economics of education review, v. 19, n. 1, p. 27-45, 2000.

DIAS, Adelaide Alves et al. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In R. M. G. Silveira, A. A. Dias, L. F. G. Ferreira, M. L. P. A. M. Feitosa, & M. N. T. Zenaide (Orgs.). **Educação em direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos** (pp. 441- 456). João Pessoa: Editora Universitária, 2007

DUARTE, Clarice Seixas. **A educação como um direito fundamental de natureza social**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, p. 691-713, 2007.

EARP, Maria de Lourdes Sá. **A cultura da repetência em escolas cariocas**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 613-632, 2009.

ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável**. Cadernos de pesquisa, São Paulo, v. 42, p. 640-666, 2012.

ESTRADA, Adrian Alvarez; VIRIATO, Edaguimar Orquizas. **A escola enquanto organização burocrática**: A gestão escolar na perspectiva dos diretores escolares de Cascavel. Revista Histedbr On-line, [Campinas] v. 12, n. 45e, p. 18-33, 2012.

ESTRELA, Maria Teresa. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 3ª. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

FAZENDA, Ivani. **A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores**. Didática e interdisciplinaridade, São Paulo, v. 17, p. 11-20, 1998.

FERRÃO, Maria Eugénia; BELTRAO, Kaizo Iwakami; SANTOS, Denis Paulo dos. **O impacto de políticas de não-repetência sobre o aprendizado dos alunos da 4ª série**. Pesquisa e Planejamento Econômico, Brasília, v. 32, n. 3, p. 495-514, 2002.

FERRARO, Alceu Ravello. **Direito à Educação no Brasil e dívida educacional**: e se o povo cobrasse?. Educação e pesquisa, v. 34, n. 02, p. 273-289, 2008.

FORMOSINHO, João. **A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores**. Braga: Univerisdade do Minho, 1997.

FORTES, Clarissa Corrêa. **Interdisciplinaridade**: origem, conceito e valor. Revista acadêmica Senac on-line, [S. L.], 6a ed. setembro-novembro, 2009.

FRANCO, Creso et al. **Qualidade e equidade em educação**: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-297, 2007.

FRANCO, Creso; BONAMINO, Alicia. **A pesquisa sobre características de escolas eficazes no Brasil**: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. Educação on-line, Rio de Janeiro, v. 1, p. 1-13, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 19897, 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. Coordenação de Editoração. **Manual de normalização de trabalhos acadêmicos**. Belo Horizonte: FJP, 2021. Disponível em: [www.fjp.mg.gov.br](http://www.fjp.mg.gov.br). Acesso em: 10/08/2022.

GADOTTI, MOACIR. **Autonomia da escola**: princípios e preposições. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Pressupostos do projeto pedagógico**. Anais: Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília, 1994.

GALLEGO, Rita de Cassia; SILVA, Vivian Batista. **A gestão do tempo e do espaço na escola**. Material do Curso de Gestão da Escola para Diretores, realizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem Rede de Formação Docente (REDEFOR/USP). São Paulo, 2010.

GARCÍA GRACIA, Maribel et al. **Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la enseñanza secundaria obligatoria**: estudio de casos en la ciudad de Barcelona. Revista de educación, [Barcelona], 2005.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. **Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, p. 63-85, 2009.

Giardinetto, José Roberto Boettger. **O fenômeno da supervalorização do saber cotidiano em algumas pesquisas da educação matemática**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997. Disponível em:

[http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/17122012\\_texto\\_-\\_prof\\_jose\\_roberto\\_giardinetto\\_-\\_02.pdf](http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/17122012_texto_-_prof_jose_roberto_giardinetto_-_02.pdf)

GOBBI, Beatriz Christo et al. **Uma boa gestão melhora o desempenho da escola, mas o que sabemos acerca do efeito da complexidade da gestão nessa relação?**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 28, p. 198-220, 2019.

GOMES, Jerusa Vieira. **Família e socialização**. Psicologia Usp, São Paulo, v. 3, n. 1-2, p. 93-105, 1992.

HORTA, José Silvério Baia. **Direito à educação e obrigatoriedade escolar**. Cadernos de Pesquisa, n. 104, p. 5-34, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Mapa Índice Digital**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: [https://www.ibge.gov.br/geociencias/downloads-geociencias.html?caminho=cartas\\_e\\_mapas/mapa\\_indice\\_digital/mapa\\_indice\\_digital\\_5ed\\_2021](https://www.ibge.gov.br/geociencias/downloads-geociencias.html?caminho=cartas_e_mapas/mapa_indice_digital/mapa_indice_digital_5ed_2021). Acesso em 12/09/2022.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Brasília, INEP: 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 22/03/2033.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicador de Distorção idade-série**. Brasília, INEP: 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/area-de-atuacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-distorcao-idade-serie>. Acesso em: 22/03/2033.

JALOTO, Alexandre; PRIMI, Ricardo. **Fatores socioeconômicos associados ao desempenho no Enem**. Em Aberto, Brasília, v. 34, n. 112, 2021.

JENCKS, C. Desigualdade no aproveitamento educacional. In: BROOK, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2008. p. 50-66.

Kelchtermans, Geert. Teaching career: between burnout and fading away? Reflections from a narrative and biographical perspective. *In* Vanderbergue, R. E & Huberman, M. A. (Eds.), **Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research** (pp.176- 191). Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

KONZEN, Afonso Armando. **Conselho Tutelar, escola e família: parcerias em defesa do direito à educação**. In: BRANCHER, L. N.; RODRIGUES, M. M. e VIEIRA, A. G. (org). **O direito é aprender**. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 1999, p. 159-191.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; ALVES, Fatima. **Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela-asfalto no contexto carioca**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, p. 805-831, 2012.

LEE, Valerie E.; FRANCO, Creso; ALBERNAZ, Angela. Quality and equality in Brazilian secondary schools: A multilevel cross-national school effects study. *In: Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Diego. 2004.

LEMME, Paschoal. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 86, n. 212, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. *In* LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola-teoria e prática**. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LISBOA, Fabiana Alves. **A participação da família no contexto escolar: interação família/Escola**. 2013. 31 f. Monografia (Especialização em Gestão Escolar) - Curso de Pós Graduação em Gestão Escolar, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

LÜCK, Heloísa et al. **A dimensão participativa da gestão escolar**. Gestão em rede, [S. L.] v. 57, p. 1-6, 1998.

LÜCK, Heloísa et al. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, v. 1, 2009.

MACHADO, Kelly Cristina et al. **Enturmação flexível como alternativa para a heterogeneidade**: relato de experiência no 1º e 2º ciclo em uma escola municipal de Belo Horizonte. 2019. Monografia (Especialização em Educação Básica) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.

MAIA, Zenaide. **Fatores externos e internos que influenciam no rendimento escolar**. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/68589>. Acesso em: 10/12/2022. Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Curso de Especialização em Gestão Escolar. 2010

MALTEMPI, Marcus Vinicius. **Novas tecnologias e construção de conhecimento**: reflexões e perspectivas. In: Congresso Ibero-Americano De Educação Matemática - CIBEM, 5., 2005, Anais do V CIBEM, Porto, 2005.

MARINHO, Paulo; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. **O Papel dos Órgãos de Gestão da Escola na Avaliação da Aprendizagem**: entre a burocracia e a melhoria. [S. L.], 2019.

MARRI, Izabel; RACCHUMI, Julio. **Infraestrutura escolar e desempenho educacional em Minas Gerais**: possíveis associações. Encontro Nacional de Estudos Populacionais, Águas de Lindóia, v. 28, 2012.

MATOS, Januária Fonseca; COURA-VITAL, Wendel; PINTO, Elisângela Silva. **A influência do estilo de aprendizagem no desempenho escolar e a percepção sobre interdisciplinaridade de discentes de uma escola pública profissionalizante**. Educação, [S. L.] p. e68/1-25, 2021.

MELO, Simone Gomes de. **Relação entre clima escolar e desempenho acadêmico em escolas públicas de ensino médio representativas de um estado**

**brasileiro**. 2017. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2019.

MENDES, Pedro Cabral; LEANDRO, Cristina Rebelo; LOPES, Mônica. **Práticas intergeracionais e interdisciplinares na Educação. Um exemplo prático no Ensino Básico**. Revista Portuguesa de Pedagogia, Coimbra, n. 51-1, p. 63-82, 2017.

MESQUITA, Silvana. **Os resultados do Ideb no cotidiano escolar**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 20, p. 587-606, 2012.

MORTIMORE, Tilly. **Dyslexia and learning style: a practitioner's handbook**. John Wiley & Sons, Londres, 2008.

MOTTA, Fernando Carlos Prestes.; BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Introdução à Organização Burocrática**. São Paulo: Pioneira, 2004.

NIEMANN, Jennifer. **The high school dropout crisis**. Lexington, 2008. Disponível em: <<https://dspace.wlu.edu/handle/11021/24218>>. Acesso em: 22/05/2023.

OLIVEIRA, Dalila A. Mudanças na Organização e na Gestão do Trabalho na Escola. In: OLIVEIRA, D.A. e ROSAR, M. de F. F. **Política e Gestão da Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 127-145.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento. “Disciplinary climate”, in **PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students’ Lives**. OECD. Publishing, Paris: 2020. DOI: <https://doi.org/10.1787/f05bb3ee-en>

PALERMO, G.; SILVA, D. B. do N.; NOVELLINO, M. S. F. **Fatores associados ao desempenho escolar: uma análise da proficiência em matemática dos alunos do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro**. Revista Brasileira de Estudos de População, Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, p. 367-394, jul./dez. 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.

PAUL, Jean-Jacques; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. **Qualidade docente e eficácia escolar**. Tempo social, São Paulo, v. 20, p. 119-133, 2008.

PENTEADO, Miriam Godoy. **Redes de trabalho**: expansão das possibilidades da informática na educação matemática da escola básica. Educação Matemática: pesquisa em movimento. São Paulo: Cortez, p. 283-295, 2004.

PLOWDEN, Bridget. **The Plowden Report**: Children and their primary schools. A Report of the Central Advisory Council for Education (England), Londres, v. 1, 1967. Disponível em: <http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/plowden1967-1.html>

PONTILI, Rosangela Maria; KASSOUF, Ana Lúcia. **Fatores que afetam a frequência e o atraso escolar, nos meios urbano e rural, de São Paulo e Pernambuco**. Revista de Economia e Sociologia Rural, v. 45, p. 27-47, 2007.

PRENSKY, Marc. **The emerging online life of the digital native**. Retrieved August, v. 7, n. 2008, p. 253-263, 2004.. Disponível em: [https://www.bu.edu/ssw/files/pdf/Prensky-The\\_Emerging\\_Online\\_Life\\_of\\_the\\_Digital\\_Native-033.pdf](https://www.bu.edu/ssw/files/pdf/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-033.pdf). Acesso em: 06/07/2023.

QUADROS, Pedro Oto de. A atuação do Conselho Tutelar in SOUZA, R. F.; DURIGUETTO, M. L. **Conselhos Tutelares**: desafios teóricos e práticos da garantia de direitos da criança e do adolescente. Juiz de Fora: UFJF, 2011.

RIANI, Juliana de Lucena Ruas; RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves. **Background familiar versus perfil escolar do município**: qual possui maior impacto no resultado educacional dos alunos brasileiros?. Revista Brasileira de Estudos de População, Rio de Janeiro, v. 25, p. 251-269, 2008.

RICHIT, Adriana; MALTEMPI, Marcus Vinicius. **A formação profissional docente e as mídias informáticas**: reflexões e perspectivas. BOLETIM GEPEM-Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Rio de Janeiro, n. 47, p. 91-102, 2005.

RIZZOTTO, Júlia Sbroglia; FRANÇA, Marco Túlio Aniceto. **Indisciplina: o clima escolar das escolas brasileiras e o impacto no desempenho dos estudantes.** XIX ENABER, [Porto Alegre], 2021.

RUIZ, Erica Farias de. **O efeito da burocracia no desempenho escolar: o caso do centro Paula Souza.** 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, 2014.

SÁ, Jauri dos Santos; WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Infraestrutura escolar e espaço físico em educação: o estado da arte.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 164, p. 386-413, 2017.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artmed, 1998

SANTOS, Humberto Corrêa. **O papel da família no desempenho escolar do aluno.** Revista Brasileira de Educação e Cultura, São Gotardo, v. 12, p. 48-59, 2015.

SANTOS, João Marcos Vitorino dos. **Clima organizacional escolar e as relações na escola: a perspectiva de estudantes do ensino médio.** 2019. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2019.

SANTOS, João Pedro Lourenço Gonçalves dos. **Família e escola: dois mundos, uma finalidade!.** 2009. Trabalho (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade De Lisboa. Lisboa, 2009.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A intensificação do trabalho docente e a emergência de nova divisão técnica do trabalho na escola.** InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS, Campo Grande, v. 15, n. 29, 2009.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos; BENTES, Livia Maria Neves; BARBOSA, Suellen Ferreira. **Currículo, Educação Física e multiculturalismo:**

análise de um currículo ribeirinho colonizado. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, v. 24, n. 2, p. 300-317, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil**: abordagem histórica e situação atual. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, p. 743-760, 2013.

SEGATTO, Catarina Ianni; ABRUCIO, Fernando Luiz. **A gestão por resultados na educação em quatro estados brasileiros**. *Rev. Serv. Público*, Brasília, 68 (1) 85-106 jan/mar 2017.

SHAW, C.K.Y. **Teoria Hegeliana da burocracia moderna**. Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, vol. 7, nº 1, jan/abr 1992. Disponível em: [http://biblioteca.ijsn.es.gov.br/ConteudoDigital/20180406\\_analiseconjuntura\\_v.7\\_n.1jan1992\\_p.96\\_107\\_.pdf](http://biblioteca.ijsn.es.gov.br/ConteudoDigital/20180406_analiseconjuntura_v.7_n.1jan1992_p.96_107_.pdf). Acesso em: 15/06/2023.

SILVA, Eliene Pereira da. **A importância do gestor educacional na instituição escolar**. *Revista Conteúdo*, Capivara, v. 1, n. 2, 2009.

SILVA, Gabriel Fonseca da, et al. **Considerações sobre a importância da turma no desempenho dos alunos em escolas municipais**. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 5, n. 2, p. 1-8, 2007.

SILVA, Luciano Campos da. **Disciplina e indisciplina na aula**: uma perspectiva sociológica. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007

SILVA, Luciano Campos da. Os professores e a problemática da indisciplina na sala de aula. *In: I Seminário Nacional Currículo em Movimento Perspectivas Atuais*, 2010, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 1-15.

SILVA, Luciano Campos da; MATOS, Daniel Abud Seabra. **As percepções dos estudantes mineiros sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula**: um estudo baseado nos dados do SIMAVE/PROEB 2007. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, p. 713-729, 2014.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, **Carlos**. **Recursos familiares e transições educacionais**. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 18, p. S67-S76, 2002.

SILVA, Thalita Rodrigues; SILVA, Julia Beatriz Lopes. **A influência do nível socioeconômico na aprendizagem da leitura**. Educação, Psicologia e Interfaces, v. 2, n.2, p. 7-28, 2018. DOI: <https://doi.org/10.37444/issn-2594-5343.v2i2.93>

SILVEIRA, Iara Maira da et al. **Avaliação do efeito do Fundeb sobre o desempenho dos alunos do ensino médio no Brasil**. Pesquisa e planejamento econômico, Brasília, v. 47, n. 1, abr. 2017.

SOARES, Denilson Junio Marques; SOARES, Talita Emidio Andrade; SANTOS, Wagner dos. **Infraestrutura e desempenho escolar na Prova Brasil: aspectos e conexões**. Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-18, 2020.

SOARES, José Francisco. **Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental**. Cadernos de pesquisa, São Paulo, v. 37, p. 135-160, 2007.

SOARES, José Francisco. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. *In*: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon. (Ed.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 87-114. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/3equidade.pdf>. Acesso em 15/09/2022.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. **Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica**. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 29, p. 147-165, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JDpHpqdd5J57TxPhXW8mLcg/?format=pdf&lang=pt>

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOARES, Sergei; SÁTYRO, Natália. **O impacto de infra-estrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de ensino fundamental: 1998 a 2005.** Texto para Discussão, 2008. Brasília: IPEA, 2008.

SOARES, Tufi Machado. **Influência do professor e do ambiente em sala de aula sobre a proficiência alcançada pelos alunos avaliados no Simave-2002.** Estudos em avaliação educacional, São Paulo, n. 28, p. 103-124, 2003.

SOARES, Tufi Machado. **Modelo de 3 níveis hierárquicos para a proficiência dos alunos de 4a série avaliados no teste de língua portuguesa do simave/proeb-2002.** Revista brasileira de educação, Rio de Janeiro, v. 29, 2005.

SOARES, Tufi Machado; MENDONÇA, Márcia Cristina Meneghin. **Construção de um modelo de regressão hierárquico para os dados do SIMAVE-2000.** Pesquisa Operacional, Rio de Janeiro, v. 23, p. 421-441, 2003b.

SOBREIRA, Rogério; CAMPOS, Bruno Cesar. **Investimento público em educação fundamental e a qualidade do ensino: uma avaliação regional dos resultados do Fundef.** Revista de Administração Pública, v. 42, p. 327-346, 2008.

SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian Sousa. Avaliação e gestão da educação básica no Brasil: da competição aos incentivos. *In* DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios**, p. 31-45, 2009.

SOUZA, Caroline Beatriz Rodrigues de. **Disfuncionalidade escolar: uma análise teórica de identificação dos fatores que afetam o desempenho das escolas no Brasil.** 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

SOUZA, Larissa Barros de; PANÚNCIO-PINTO, Maria Paula; FIORATI, Regina Célia. **Crianças e adolescentes em vulnerabilidade social: bem-estar, saúde mental e participação em educação.** Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, São Carlos, v. 27, p. 251-269, 2019.

SOUZA, Maria Ester do Prado. **Família/escola: a importância dessa relação no desempenho escolar.** Artigo (Especialização) - Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), Universidade Estadual do Norte do Paraná. Santo Antônio da Platina, 2009.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de; TEIXEIRA, Danile Caetano da Silva; SILVA, Maria Carolina Yazbek Gonçalves da. **Conselho Tutelar: um novo instrumento social contra o fracasso escolar?**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 8, p. 71-82, 2003.

TAVARES, Priscilla; CAMELO, Rafael; PACIÊNCIA, Luan. **Uma análise do papel das escolas e das redes de ensino sobre as desigualdades de oportunidades educacionais.** Economia Aplicada, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 239-272, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ecoa/article/view/145397>. Acesso em:14/07/2023.

TEIXEIRA, Maria Cristina. **O direito à educação nas Constituições brasileiras.** Revista do Curso de Direito, São Paulo, v. 5, n. 5, p. 146-168, 2008.

TOMAZONI, Jucemara Luciana Gandini. **A importância da participação da comunidade na elaboração do projeto político pedagógico para um ensino de qualidade.** 2013. 44 f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria. Três passos, 2013

TORRES, Haroldo da Gama, et al. *In*: RIBEIRO, L. C. Q. KAZTMAN, R. (Orgs.) **A Cidade contra a Escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina.** Rio de Janeiro: Letra Capital, FAPERJ, IPPES, 2008. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Haroldo-Torres-2/publication/266042975\\_EDUCACAO\\_NA\\_PERIFERIA\\_DE\\_SAO\\_PAULO\\_OU\\_CO\\_MO\\_PENSAR\\_AS\\_DESIGUALDADES\\_EDUCACIONAIS/links/56ca1fe008ae96cdd06df839/EDUCACAO-NA-PERIFERIA-DE-SAO-PAULO-OU-COMO-PENSAR-AS-DESIGUALDADES-EDUCACIONAIS.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Haroldo-Torres-2/publication/266042975_EDUCACAO_NA_PERIFERIA_DE_SAO_PAULO_OU_CO_MO_PENSAR_AS_DESIGUALDADES_EDUCACIONAIS/links/56ca1fe008ae96cdd06df839/EDUCACAO-NA-PERIFERIA-DE-SAO-PAULO-OU-COMO-PENSAR-AS-DESIGUALDADES-EDUCACIONAIS.pdf) Acesso em: 22/05/2023

VAL, Virgílio Lisboa do; SANTOS, Alexandro do Nascimento; SOUZA, Mariana Aranha de. **Gestão Escolar e Resultados Educacionais no Ensino**

**médio.** Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, Sobradinho, v. 4, n. 3, p. 467-480, 2022.

VALENTE, José Armando. **Formação de educadores para o uso da informática na escola.** Campinas, SP: Unicamp/Nied, 2003.

VARANI, Adriana; SILVA, Daiana Cristina. **A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 91, n. 229, p. 511-527, 2010.

VASCONCELLOS, Lígia. **A Relação entre frequência escolar e renda familiar no Brasil: 1981-1999.** Pesquisa e planejamento econômico, Brasília, v.35, n.2, ago 2005

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papyrus Editora, 2013.

VIAMONTE, Perola Fatima Valente Simpson. **Ensino profissionalizante e ensino médio: novas análises a partir da LDB 9394/96.** Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 2, n. 1, 2011.

VILELA-RIBEIRO, Eveline Borges; BENITE, Anna Maria Canavarro. **A crise de eficiência da escola para além de seus muros: a influência dos capitais social, cultural e econômico no desempenho escolar em ciências.** Ciência & Educação, Bauru, v. 23, p. 403-418, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovich et al. **Pensamento e linguagem.** Nélon Jahr Garcia (Ed). [S. L.], 2008.

WEBER, Max. [1977] 2010. **Qué es la burocracia.** Buenos Aires: La Pléyade.

WILSON, James Q. **Bureaucracy: What government agencies do and why they do it.** Nova Iorque: Basic Books, 1989.

XAVIER, Flavia Pereira; OLIVEIRA, Valéria Cristina de. **Aprendizado, expectativas docentes e relação professor-aluno.** Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 31, n. 76, p. 76-103, 2020.

ZICHIA, Andrea de Carvalho. **O direito à educação no período imperial: um estudo de suas origens no Brasil.** 2008. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.