

Ana Maria Alves Saraiva

**A RELAÇÃO ENTRE O PROJETO
PEDAGÓGICO E A APRENDIZAGEM
DOS ALUNOS EM ESCOLAS
PARTICIPANTES DO PROJETO GERES
EM BELO HORIZONTE**

**Belo Horizonte - MG
Faculdade de Educação - UFMG
2009**

Ana Maria Alves Saraiva

A Relação entre o Projeto Pedagógico e a Aprendizagem
dos Alunos em Escolas Participantes do Projeto Geres
em Belo Horizonte

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação: Conhecimento e
Inclusão Social da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Minas Gerais como
requisito parcial à obtenção do Título de
Mestra em Educação

Orientador: Prof. Dr. Nigel Brooke

Belo Horizonte - MG
Faculdade de Educação – UFMG
2009

O projeto pedagógico é apenas uma oportunidade para que algumas coisas aconteçam e dentre elas o seguinte: a tomada de consciência dos principais problemas da escola, das possibilidades de solução e definição das responsabilidades coletivas e pessoais para eliminar ou atenuar falhas detectadas. Nada mais, porém isso é muito difícil.

(José Mario Azanha)

Ao Sérgio, meu grande amor, meu companheiro e
incentivador...

À minha Mãe pelo apoio e dedicação
e à Mariana que me mostra todos os
dias a beleza de ser mãe.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a todos que tornaram possível a realização desta pesquisa.

Agradeço primeiramente, ao meu orientador Professor Dr. Nigel Brooke pelo carinho, dedicação e paciência que demonstrou em todos os momentos dessa jornada. O seu conhecimento e rigor científico são certamente exemplos a serem seguidos por todos.

Dedico um agradecimento especial ao Professor José Francisco Soares, que me abriu as portas do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME) e também aos colegas Ana Claudia, Mary, Tereza, Gleidson, Ludmila, Maria Tereza, Nilton, Júdice, Bete, Laila, Flaviane e tantos outros que tornaram tão agradável a minha passagem pelo GAME.

Agradeço aos meus professores no Mestrado, especialmente a professora Dalila Andrade Oliveira que tanto me ensinou e também dedico um agradecimento especial aos colegas do Grupo de Estudos Sobre o Trabalho Docente (GESTRADO).

Agradeço à Secretaria do Programa que tantas vezes me atendeu com presteza.

Agradeço à Edna, que com a sua bondade tanto me ajudou.

Resumo

O objetivo principal deste estudo é investigar a relação entre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e o nível de crescimento da aprendizagem dos seus alunos.

A pesquisa foi desenvolvida em quatro estabelecimentos de ensino da rede Estadual de Belo Horizonte selecionados entre os participantes do projeto GERES, que é uma pesquisa de painel com desenho longitudinal que investiga o progresso na aprendizagem escolar de um mesmo grupo de alunos nos quatro anos iniciais do ensino fundamental.

A partir da definição das escolas da amostra, utilizando o critério de valor agregado, a pesquisa foi organizada em mais três etapas. A primeira dessas foi a análise do PPP de cada escola com o objetivo de apreender informações acerca de sua elaboração, conteúdo, adequação aos pressupostos teóricos e diretrizes oficiais e capacidade de nortear as ações pedagógicas em sala de aula.

Na segunda etapa foi aplicado um questionário contextual a uma amostra de professoras dos anos iniciais para levantar informações pertinentes à sua participação na elaboração do PPP da escola, seu conhecimento desse projeto e a utilização que faz dele na sala de aula.

As informações contidas nos projetos e as respostas obtidas nos questionários foram relacionadas com o valor agregado da escola, permitindo verificar se o PPP pode auxiliar na explicação das diferenças, observadas entre as escolas, quanto ao progresso no nível de aprendizagem de seus alunos.

Ao final da pesquisa conclui-se que os projetos são padronizados, que não estão de acordo com as sugestões para sua elaboração oferecidas pela Secretaria da Educação e não refletem as especificidades das escolas. Verificamos ainda que nas escolas da pesquisa não se detecta nenhuma relação entre o PPP e a aprendizagem dos alunos.

Palavras chaves: Projeto Político-Pedagógico, Projeto GERES, Valor Agregado.

Abstract

The main objective of this study is to investigate the relationship between the school's Political Pedagogical Project (PPP) and the level of growth in student learning.

The research was conducted in four state government schools in Belo Horizonte, selected from among those participating in the GERES project, a panel-design, longitudinal research program to investigate learning progress among a cohort of students during the first four years of elementary school.

Once the sample of schools was defined, through the use of a value-added learning criterion, the study was organized into three stages. The first involved the analysis of the PPP of each of the schools with the objective of gathering information on their development, content, compatibility with the theoretical assumptions and the official guidelines and the ability to guide classroom teaching activities.

In the second stage, a questionnaire was applied to teachers to collect as to their participation in the drafting of their school PPP, their knowledge of the project and use made of in the classroom.

The information supplied by the PPPs and the questionnaires were then related to the Value-added of the school, so see if the PPP could assist in explaining the differences observed between the schools regarding to level of progress of their students.

The research concluded that the PPP follow standardized pattern, that they are not in agreement with the guidelines offered by the Secretariat of Education and do not reflect the specific characteristics of the schools. We failed to detect any relationship between the school PPPs and the level of learning of the students.

Keywords: Political Pedagogical Project, Project GERES, Value -Added.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1- INTRODUÇÃO	10
1.1 APRESENTAÇÃO	10
1.2 OBJETIVOS	14
1.3 ORGANIZAÇÃO	16
CAPÍTULO 2 - REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP): DA NORMATIZAÇÃO LEGAL À CONSTRUÇÃO LOCAL.....	18
2.2 O REFERENCIAL PARA A AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOS PPPs	24
2.3 - A LINHA METODOLÓGICA DE PESQUISA SOBRE O EFEITO-ESCOLA	25
2.4 O MODELO DE AVALIAÇÃO LONGITUDINAL DO EFEITO-ESCOLA.....	29
2.5 - O VALOR AGREGADO COMO MEDIDA DE PROGRESSO NA APRENDIZAGEM.....	32
CAPÍTULO 3 - O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM MINAS GERAIS.....	34
3.1 A INTRODUÇÃO DO PDE	36
3.2 O NOVO DOCUMENTO ORIENTADOR DO PPP	37
CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA	40
4.1 A UTILIZAÇÃO DE DADOS LONGITUDINAIS DO PROJETO GERES	40
4.2 A ESCOLHA DA AMOSTRA.....	42
4.3 AS ESCOLAS DA PESQUISA	49
4.4 - ANÁLISE DO PPP.....	50
4.5 AS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS	51
4.6 ESCOLHA DAS PROFESSORAS PARA AS ENTREVISTAS	51
CAPÍTULO 5 - RESULTADOS.....	53
5.1 AS ESCOLAS DA PESQUISA	53
5.1.1 ESTRUTURA FÍSICA E RECURSOS HUMANOS	54
5.1.2 ATENDIMENTO E RECURSOS HUMANOS.....	58
5.2. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	59
5.2.1 A IDENTIFICAÇÃO DOS PROJETOS	59
5.2.2 O PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA 1	63
5.2.3- O PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA 2.....	67
5.2.4 - O PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA 3.....	70
5.2.5 - O PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA 4.....	72
5.3 ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS	75
5.3.1 A ESTRUTURA DOS PPPs	76
5.3.2 COMPARAÇÃO DOS CONTEÚDOS DOS PROJETOS	77
5.3.3 – ANÁLISE DOS PROJETOS A PARTIR DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS E ORIENTAÇÃO DA SEE	85
5.4 A ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS.....	89
CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
6.1 CONCLUSÕES.....	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	109
ANEXOS	114

Índice de tabelas e quadros

Tabela 1. - Escolas GERES da Rede Estadual -Matemática	46
Tabela 2. - Escolas GERES da Rede Estadual - Português	47
Tabela 3 - Estrutura física das escolas da amostra:	55
Tabela 4: Características das Escolas	58
Quadro 1 - Quadro de Avaliação e Responsabilização da Escola 1	64
Quadro 2 - Estrutura do Projeto da Escola 1	65
Quadro 3– Estrutura do Planejamento Didático da Escola 1.....	65
Quadro 4 – Análise SWOT.....	66
Quadro 5 - Estrutura do Projeto da Escola 2	68
Quadro 6 – Estrutura do Planejamento Didático da Escola 2	69
Quadro 7 – Estrutura do Projeto da Escola 3	71
Quadro 8 – Estrutura do processo de Ensino-aprendizagem da Escola 3	71
Quadro 9 – Estrutura do tópico de Metas da Escola 4.....	74
Quadro 10 – Estrutura da Avaliação da Escola 4.....	74
Quadro 11 - Estrutura dos Projetos Pedagógicos	76
Quadro 12 - Currículos e Programas/ Conteúdos Escolares.....	78
Quadro 13 - Avaliação da Aprendizagem	79
Quadro 14 - Organização do Tempo Escolar	80
Quadro 15 - Planejamento Didático	81
Quadro 16 - Gestão.....	82
Quadro 17 - Relação Família-Escola.....	83
Quadro 18 – Pressupostos e Sugestões.....	85
Tabela 5 - Perfil das professoras das escolas da amostra.	91
Quadro 19 – Respostas à pergunta: Você conhece o PPP desta escola?	92
Quadro 20 - Respostas à pergunta: Você sabe como o PPP foi produzido?	92
Quadro 21 – Respostas à pergunta: Você participou da elaboração do PPP da escola?	94
Quadro 22 - Respostas à pergunta: Você se lembra dos temas abordados quando da elaboração do PPP? Poderia citar alguns?.....	95
Quadro 23 – Respostas à pergunta: Você recebeu uma cópia do PPP?	96
Quadro 24 – Respostas à pergunta: Você sabe o que é PDE e PDPI?	97
Quadro 25– Respostas à pergunta: Você saberia dizer o que deve conter um PPP?.....	98
Quadro 26- Respostas à pergunta: A escola realiza reuniões pedagógicas? Com que Frequência?.....	100
Quadro 27- Respostas à pergunta: Nessas reuniões o PPP é abordado/reavaliado?	100
Quadro 28- Respostas à pergunta: Você considera que as reuniões pedagógicas ajudam nas dificuldades com a sua turma?.....	101
Quadro 29 – Respostas à pergunta: No início do ano letivo você recebe um diagnóstico que informa sobre o nível de aprendizagem dos seus alunos?.....	101
Quadro 30 - Trabalho coletivo na escola.....	102
Quadro 31- Índice de Ação Coletiva da Escola.....	103

Capítulo 1- Introdução

1.1 Apresentação

A educação pública tem um papel de destaque no processo de redemocratização do Brasil. Uma vez empossados os governadores eleitos no primeiro pleito democrático após a ditadura, se instala o debate em torno da educação pública. Nesse debate, a defesa da escola pública ocupa a posição central em contraponto à tendência do regime militar de dar subsídios ao setor privado.

A educação pública passava então à condição de protagonista no novo cenário democrático do país, condição reforçada pela nomeação de figuras ilustres do meio educacional para o cargo de secretário de educação em algumas das principais capitais brasileiras.

Cunha (1991) ressalta a notoriedade dos novos Secretários de Educação que tomam posse em grandes cidades brasileiras: em Minas Gerais, Tancredo Neves compõe o secretariado com o professor da UFMG Octávio Elísio à frente da pasta da Educação, tendo, ainda, Neidson Rodrigues como Diretor da Superintendência Educacional e no Rio de Janeiro Darcy Ribeiro é posto à frente da Secretaria de Estado de Cultura e do Programa Especial de Educação, de onde coordena a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps).

O fio condutor da política educacional para essa nova geração de Secretários de Educação é a valorização da escola pública e a ampliação do acesso. Duas propostas que se fortaleceriam com a retomada da discussão em torno da participação popular na educação, tema que já era pertinente no cenário educacional de algumas cidades mesmo antes do fim da ditadura militar (Freitas, 1995) e que toma corpo em outras capitais.

Essa tendência democrática e participativa se consolida nas eleições de 1986, quando, novamente por meio de alianças, o PMDB consolida-se como governo em nove estados brasileiros, iniciando-se, então, as discussões que mobilizariam os setores educacionais e políticos em torno do capítulo referente à educação na Constituição de 1988. A nova carta

coroa o processo de abertura, que traria grandes mudanças para a educação: a consolidação da universalização, a gestão democrática e a descentralização administrativa, financeira e pedagógica.

Nesse contexto de abertura política e de reforma administrativa, a escola passa então a conviver com dois grandes movimentos que serão determinantes nos rumos da educação a partir desse período.

O primeiro foi a ampliação do acesso ao ensino fundamental que, apesar de garantida, a obrigatoriedade do ensino de primeiro grau pelo Art. 20 da Lei 5692/ 71, só se efetiva na segunda metade da década de 1980 com a promulgação da Constituição de 1988, a chamada constituição cidadã, que estabelece que a educação fundamental deva ser acessível a todos que se encontrem em idade para tal. O final da década de 80 marca também o início do segundo movimento, promovendo mudança nas estruturas da educação no Brasil, concretizada com a descentralização política, administrativa e pedagógica da educação brasileira.

O segundo movimento é justamente a reforma educacional da década de 1990, que, além de dar continuidade ao processo de descentralização administrativa e financeira iniciado na década anterior, cria as bases para a normatização legal do processo de construção e implantação da autonomia pedagógica e da regulamentação da gestão democrática da escola (Rossi, 2004) com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (LDBN 9.394/96).

Desse modo, esse final de década preconizava grandes mudanças nos papéis até então desempenhados pela escola e pelo Estado na condução da Educação Básica ditando os novos rumos a serem seguidos pela escola e pelo Estado. Ao mesmo tempo em que iniciava o processo de normatização da autonomia da escola, era criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: o SAEB¹.

A conquista da autonomia financeira, administrativa e pedagógica modifica de certa forma a relação da escola com o ensino. A autonomia pedagógica daria à escola a responsabilidade pelo ensino nela ministrado.

¹ Criado pelo MEC / INEP no princípio da década de 1990, para avaliar a cada dois anos os alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, o SAEB passou por uma reformulação metodológica em 1995 para permitir a comparabilidade dos resultados ao longo dos anos.

O Estado também inicia a mudança da sua relação com a escola, se encarregando a partir de então de fiscalizar o cumprimento dessa responsabilidade:

O controle e a fiscalização não recaem preponderantemente sobre os meios e processos, pois estes necessitam liberdade para serem mais eficientes, e sim sobre os resultados e produtos finais. Este fenômeno que consiste na obsessão de criar leis e normas e de controlar resultados são dois aspectos do que se tornou conhecido como o “Estado Avaliador” (Sobrinho, 2006, p. 22-23).

Em contrapartida á esse posicionamento, Franco (2006), ressalta que há uma demanda social pela avaliação, já que existem na LDBN (Lei 9.394/96) artigos específicos com a função de assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental (Arts. 9 e 24).

As discussões e o debate em torno dos novos papéis de cada instituição se acirram. Ao mesmo tempo em que se debatem os novos papéis da escola e do Estado, também de discutem outros temas. Os currículos foram revistos e os programas e métodos pedagógicos passaram a ser intensamente problematizados.

A partir da LDBN, havia muita expectativa acerca das mudanças que se operariam na organização pedagógica das escolas. Afinal, instalava-se na educação pública a autonomia pedagógica, tão reivindicada por professores, pelos representantes da comunidade escolar e pelos grupos políticos e sindicais ligados à educação.

O desejo e as reivindicações pareciam ser finalmente atendidos, possivelmente a conquista tenha ido mais além do esperado por aqueles que militavam na educação, nas mais variadas formas.

A autonomia da escola representou muito mais do que uma concessão, diretriz ou orientação do governo local. A partir da LDBN a autonomia pedagógica da escola passou a figurar no cenário educacional como norma legal, com força de lei. Nessa nova realidade, o Projeto Político Pedagógico (PPP) passou a figurar como um dos principais instrumentos da escola para lidar com as novas incumbências que a LDBN traria para a comunidade escolar. Em seu artigo 12, inciso I, a LDBN prevê que:

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - Elaborar e executar a sua proposta pedagógica.

Esse inciso explicita a construção do projeto pedagógico a partir de uma reflexão dos objetivos e intencionalidades da escola. Implantada no âmbito das reformas modernizadoras do Estado, a autonomia pedagógica buscava não apenas oferecer maior liberdade aos estabelecimentos escolares, mas também corrigir as seqüelas da expansão educacional, iniciada nos primeiros anos da década de 60 e acelerada a partir da promulgação da Lei 5692/71.

A partir da LDBN, a dimensão pedagógica da reforma adentra os muros da escola, e o instrumento pelo qual essa autonomia se concretiza e se efetiva é o Projeto Político Pedagógico (PPP). Conseqüentemente, a escola poderia organizar-se de acordo com suas crenças, possibilidades e, principalmente, de acordo com o contexto em que está inserida. Ao mesmo tempo em que passa a desfrutar da prerrogativa da autonomia, o estabelecimento escolar passa a ser responsável pelo aprendizado de seus alunos.

No entanto, o exercício da autonomia pela escola provoca mudanças que vão além da organização interna de cada escola. Esse exercício irá interferir nas relações internas e externas da escola, que passa a estabelecer novos modelos de relações com a comunidade escolar na construção de suas propostas. Diante disso, a escola terá que levar em conta os novos papéis a serem desempenhados enquanto responsável pelas práticas e processos pedagógicos que nortearão o processo de ensino-aprendizagem em cada estabelecimento escolar:

A autonomia pedagógica da escola estabelece um novo paradigma: agora a ênfase do trabalho na escola desloca-se do ensino para a aprendizagem. A LDB incorporou esse novo paradigma quando, em comparação com a legislação anterior, deslocou o eixo da liberdade de ensino para o direito de aprender (Mello, 2004, p.35).

Além disso, a escola pública enfrentaria outro desafio: buscar a participação de toda a comunidade escolar e envolver todos os sujeitos na construção desse novo projeto de escola implicaria democratizar uma escola que historicamente não era democrática, bem como buscar o envolvimento de uma população que não era participativa.

Embora ambos os movimentos - a universalização do acesso e a reforma educacional - sejam sempre analisados nos estudos que buscam a compreensão da chamada “crise da educação” no Brasil, nessa dissertação trataremos de analisar como a escola lidou com a dimensão pedagógica da reforma. E mesmo ciente da importância de todos os aspectos legais e históricos para a compreensão dos mecanismos que influenciam o nível de aprendizagem

dos alunos, nesta pesquisa faremos um recorte do processo interno de organização da escola em relação à implementação da autonomia pedagógica.

Nesse sentido, buscaremos investigar como a escola lidou com essas mudanças decorrentes da autonomia pedagógica e qual o impacto da sua nova organização interna na aprendizagem dos seus alunos.

Decorridos mais de dez anos da promulgação da LDBN, vários questionamentos surgem e nos movem para o estudo. Como as escolas estão estruturando e implementando o seu Projeto Político Pedagógico? E em consideração ao direito de aprender dos alunos, esse projeto está impactando no nível de aprendizagem desses indivíduos? Até o final desta pesquisa de mestrado, espera-se ter encontrado algumas respostas para essas questões.

1.2 Objetivos

A investigação da forma de elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico e das possíveis relações que podem ser estabelecidas entre esse projeto e o nível de aprendizagem dos alunos é o objetivo geral dessa pesquisa.

A escolha do tema se deu, primeiro, pela posição central ocupada pelo PPP nos estudos e discussões que buscam elucidar os mecanismos escolares de sucesso e fracasso na aprendizagem e, segundo, pela possibilidade de acesso aos resultados preliminares de uma outra pesquisa que permitiriam uma investigação concreta das relações que podem ser estabelecidas entre o PPP e a qualidade do ensino ofertado pela escola.

Num plano mais pessoal, o interesse surge porque ainda que o projeto político pedagógico seja frequentemente abordado na busca pela compreensão dos objetivos da escola e das formas em que ela pretende realizar esses objetivos, observo uma falta de reflexão a este respeito em nível da escola. Na minha experiência de 20 anos como professora da rede pública de ensino e, mais recentemente, como pesquisadora do GAME², muitas vezes me deparo com professoras, pais e alunos que jamais tiveram conhecimento ou participaram da elaboração do PPP da sua escola.

² Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

A natureza das questões que a pesquisa busca responder faz com que ela procure sua fundamentação teórico-metodológica nos campos da autonomia e da gestão democrática da escola e também no campo de pesquisa intitulado efeito-escola. Esta combinação é necessária pelo fato da escola não poder dissociar-se da função de garantir o aprendizado de seus alunos ao mesmo tempo em que constrói sua autonomia através da participação. .

Como objetivos específicos propomos:

- investigar como as escolas são orientadas a elaborar seu PPP e como elas efetivamente elaboram este documento;
- conhecer os mecanismos pelos quais os professores se familiarizam com o PPP e de que forma eles o levam para a sala de aula;
- indagar se o conteúdo do PPP tem relação com o desempenho dos alunos;
- investigar se a forma de elaboração do PPP interfere na aprendizagem do aluno.

Dessa forma, procuraremos entender se o PPP pode auxiliar na explicação do por que escolas com características docentes, discentes e estruturais muito parecidas apresentam níveis de aprendizagem significativamente diferentes, mesmo quando controlado o nível socioeconômico dos alunos³ (Soares et al, 2004).

As pesquisas em busca de respostas que expliquem os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos têm sido realizadas no Brasil com dados de avaliações transversais, principalmente do SAEB, apesar das dificuldades deste tipo de pesquisa em atribuir causalidade às configurações materiais e pedagógicas encontradas nas escolas na época da avaliação de desempenho dos alunos. Isso se deve ao fato de que a aprendizagem é um processo que ocorre ao longo de muitos anos e às vezes em escolas diferentes, o que impede que as condições responsáveis pela aprendizagem sejam apreendidas em uma única visita à escola, à época da aplicação dos instrumentos de avaliação.

Apesar de complexas e dispendiosas, as pesquisas de metodologia longitudinal são as mais adequadas para se investigar a relação entre certas práticas e características escolares e a aprendizagem dos alunos.

³ O estudo estimou uma variação entre 14% a 22% no efeito das escolas brasileiras.

Neste estudo, utilizaremos dados de um projeto de pesquisa com desenho longitudinal, o projeto GERES, do qual selecionamos quatro escolas da rede estadual de Belo Horizonte para a composição da amostra.

O uso de dados longitudinais permitiu-nos adotar como critério na seleção das escolas o critério de valor agregado. Ressalta-se que esse critério fornece informações sobre o quanto da aprendizagem se deve à escola, na medida em que controla que controla pelas características dos alunos que são anteriores ao ingresso na escola em que foram avaliados.

1.3 Organização

Esta dissertação se constitui de 6 capítulos organizados conforme passamos a descrever:

Neste primeiro capítulo, apresentamos um breve histórico do processo político que introduziu a autonomia administrativa, financeira e pedagógica da escola pública no Brasil. Tratamos também da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), da universalização e do aumento do acesso ao ensino Fundamental e do papel desempenhado pelo Estado com a introdução da avaliação educacional em larga escala.

No capítulo 2, abordamos o referencial teórico no qual a pesquisa se apóia que são os estudos sobre o tema Projeto Político Pedagógico e as metodologias da pesquisa em efeito-escola. No caso do PPP, a ênfase será nos estudos que tratam dos pressupostos para sua elaboração e dos tópicos a serem abordados quando do processo de construção coletiva do projeto na escola.

São apresentados também os estudos que relacionam o PPP com a aprendizagem dos alunos, as pesquisas que tratam do tema do efeito-escola, bem como seus aspectos históricos e metodológicos, e considerações acerca das limitações e possibilidades dos modelos transversal e longitudinal e do valor agregado como medida de eficácia escolar.

No Capítulo 3, apresentamos um breve histórico do processo de autonomia pedagógica da escola em Minas Gerais, passando pelo I Congresso Mineiro de Educação, a reformulação das SREs (Superintendências Regionais de Ensino) e pelos documentos orientadores publicados em épocas distintas pela Secretaria de Educação de Minas Gerais para auxiliar as escolas na elaboração de seus Projetos Político Pedagógicos.

No Capítulo 4, apresentamos a metodologia da pesquisa com a descrição e forma de construção dos instrumentos utilizados e das análises realizadas para cada um deles. Apresentamos também o Projeto GERES, que serviu de base para a escolha das escolas que participaram da pesquisa e relata também os critérios para a escolha das escolas e das professoras que participaram como interlocutoras nas entrevistas realizadas. O capítulo descreve ainda a metodologia para o cálculo do valor agregado, da proficiência dos alunos e do NSE (Nível Socioeconômico) do aluno e da escola.

No Capítulo 5, apresentamos os resultados obtidos ao final da pesquisa. Descrevemos o perfil etário e de formação das professoras e as características estruturais e de recursos humanos das escolas. Apresentamos também uma síntese do PPP de cada uma delas com uma avaliação realizada a partir dos pressupostos levantados no último documento orientador divulgado pela SEE e das idéias dos estudiosos do PPP que compõe a base teórica da pesquisa (Capítulo 2). Ao final apresentamos uma análise comparativa entre os PPPs ressaltando as similaridades e diferenças entre eles.

As dificuldades enfrentadas para realização da pesquisa de campo e a postura da SEE em relação às instruções fornecidas para elaboração e entrega do PPP também são discutidas. Por fim apresentamos os resultados obtidos nas análises quantitativas e qualitativas das entrevistas com as professoras.

No Capítulo 6, discutimos os resultados encontrados na pesquisa e as recomendações para que o tema seja aprofundado em investigações futuras.

Capítulo 2 - Referencial Teórico

Neste capítulo, são apresentados os dois campos que compõem o referencial teórico-metodológico no qual a pesquisa se apóia:

- as pesquisas sobre o Projeto Político Pedagógico;
- as pesquisas sobre o Efeito-Escola.

2.1 O Projeto Político Pedagógico (PPP): da normatização legal à construção local

Embora garantidas efetivamente apenas a partir da LDBN/96, a autonomia pedagógica e a gestão democrática já eram temas conhecidos e abordados pela Constituição de 1988, que em seu artigo 206 garante como princípio para a educação: “O pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas”.

O princípio se consolida com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que no seu Artigo 3º estabelece como princípio a gestão democrática do ensino público e determina que os sistemas de ensino sigam o mesmo princípio.

A idéia da construção coletiva do projeto político dá início ao movimento de emancipação político-pedagógica da escola, que se pautava pela necessidade de reconhecer as diferenças entre os contextos das escolas e da necessidade de um planejamento local.

Os princípios dessa gestão democrática estão claramente definidos pelo Art. 14 da LDBN:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos de Escola ou equivalentes.

Além disso, buscava-se consolidar uma gestão mais democrática ao mesmo tempo em que avançava a reforma administrativa, acenando com um grau maior de autonomia financeira e administrativa para a escola.

O Art. 15 da LDBN trata da autonomia da escola:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Essa dimensão organizacional mais descentralizada e participativa dividiu e divide opiniões quanto ao instrumento que legitimaria essa autonomia. Uma vez iniciado o processo de democratização da escola através da elaboração coletiva e participativa de suas diretrizes e propostas, diretrizes e objetivos, o documento final que legitima essa construção coletiva seria o Projeto Pedagógico ou o Projeto Político Pedagógico? Existe diferença entre um e outro?

Para alguns autores a diferença existe e deve ser sempre levada em conta. Para outros, a discussão é apenas conceitual não havendo, na verdade, diferenças reais que justifiquem a discussão sendo possível utilizar o termo político ou não, sem prejuízo do produto final elaborado pela escola.

O uso do termo “Político” não muda necessariamente a natureza do projeto, ele situa a dimensão desse projeto a partir da autonomia pedagógica, reconhecendo que o projeto é fruto de tensões e reflexões das relações que se travam na escola.

Em debate realizado na Conferência Nacional de Educação Para Todos, Gadotti aborda o tema:

Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola (1994).

Veiga (1995) também aborda o tema, tratando as dimensões pedagógicas e políticas do projeto como elementos que se complementam:

O projeto político-pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio - político e com os interesses reais e coletivos da população majoritária (p.13).

A autora ressalta ainda que:

(...) Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de se definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Utilizaremos, igualmente, o termo Projeto Político-Pedagógico (PPP), entendendo que se trata de termo já consolidado e que expressa o conceito de forma correta. Na conceituação e concepção do PPP fica clara a idéia de coletividade, mudança, renovação, construção e desconstrução com o objetivo de melhoria da sociedade:

(...) todo projeto supõe rupturas e promessas. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa ante determinadas rupturas. “As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores.” (GADOTTI, 1994, p. 579).

A proposta de mudança, de ruptura, vai além dos muros da escola. O PPP não deve tratar apenas de alterações no cotidiano escolar, mas deve explicitar compromissos maiores, com a formação do cidadão e a melhoria da sociedade:

O projeto político-pedagógico é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula. O projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado (VEIGA, 1998).

A construção do projeto, entretanto, não é tarefa das mais fáceis já que demanda a instauração de um processo dialético e a interação entre os diferentes sujeitos do espaço escolar:

Este esforço também reside no reconhecimento de que na medida em que aprendem a superar dificuldades reais resolver problemas o espaço escolar, educadores e educandos constroem uma cultura política na luta pela efetivação dos fins, ultrapassando os muros da escola, elaborando projetos e traçando estratégias coletivas. Esta cultura política “fornece pistas para que se possa compreender a racionalidade o sentido das ações coletivas” permitindo captar a singularidade do processo de construção de Projetos Político-Pedagógicos no espaço escolar. (FERREIRA, 1993, p.185).

O projeto deve então emergir de uma ação coletiva, que nem sempre faz parte do cotidiano da escola que acostumada inicialmente a seguir orientações, passa a ter autonomia para construir suas propostas.

A tarefa pode ser árdua, pois não basta ao estabelecimento escolar ressignificar as políticas educacionais de acordo com o seu contexto. Para atender ao pressuposto da participação de toda comunidade escolar, é preciso adequar o projeto aos anseios de cada integrante dessa comunidade.

O tema é tratado por Ferreira (1993):

Pelo exposto, ao referirmo-nos à construção de projetos político-pedagógicos, no espaço escolar, temos implícita: a idéia de projetar-se, das ações que no momento presente começam a construir o futuro; do presente como vida incorporada e memória; a idéia do utópico como algo ainda não realizado – e não como algo impossível de ser realizado; o entendimento do real enquanto um campo de possibilidades e limites que se manifestam a partir das necessidades e desejos dos indivíduos de uma determinada época, em uma determinada sociedade; a idéia de que a cada concepção de racionalidade corresponde um projeto de educação para os homens. (FERREIRA, 1993, p.8).

Dar voz a todos na comunidade escolar significaria uma participação até então inexistente na escola pública. Em um país recém-saído de um regime ditatorial as escolas poderiam ter dificuldades para encontrar em sua comunidade sujeitos dispostos a participar da elaboração de uma proposta político pedagógica para sua escola. Por outro lado, a escola só poderia ver refletida a sua identidade e suas crenças e propostas por meio de um PPP construído coletivamente. Tratando do tema, Veiga (1998, p.10) afirma:

Esse imprescindível esforço coletivo implica seleção de valores a serem consolidados, a busca de pressupostos teóricos e metodológicos postulados por todos, a identificação das aspirações maiores das famílias, em relação ao papel da escola na educação da população e na contribuição específica que irá oferecer para o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (art.2º da Lei nº. 9.394/96).

A resistência dos diretores da escola e até mesmo dos professores em abrir a escola à participação dos pais seria outro empecilho ao processo de democratização da escola. A participação dos pais e de outros membros da comunidade na elaboração do projeto pedagógico é então um dos pressupostos da gestão democrática da escola.

O projeto deve, assim, ser interlocutor de toda a comunidade escolar, tarefa que pode ser complexa. Para efetivação de seu caráter participativo, alguns desafios poderão surgir:

- trazer os pais e a comunidade para a escola com a intenção de participar ativamente do processo de elaboração do projeto político pedagógico;
- convencer gestores e professores da importância dessa participação e a aceitar a contribuição de pessoas sem experiência administrativa ou conhecimento pedagógico.

A política pública que institui a gestão democrática e a autonomia pedagógica estende-se para todos os estabelecimentos escolares, mas cada um poderá adotá-la de maneira diferente, com maior ou menor dificuldade, com maior ou menor participação externa. Afinal,

a política pública é pensada para todos sendo impossível levar em conta as características específicas de cada escola.

Mas as dificuldades teriam que ser superadas, pois a consolidação da autonomia e da gestão participativa só se daria pela via da abertura. Para Oliveira:

A participação dos profissionais docentes e da comunidade na elaboração e decisão das políticas públicas para a educação passa a ser uma exigência da gestão escolar, refletida em mecanismos mais coletivos e participativos. Uma gestão democrática da educação, que reconhecesse a escola como espaço de política e trabalho, era buscada nos emblemas de autonomia administrativa, financeira e pedagógica, na participação da comunidade nos desígnios da escola (elaboração dos projetos pedagógicos e definição dos calendários) e na criação de instâncias mais democráticas de gestão (eleição de diretores e constituição dos colegiados). Tudo isso conjugado à luta pelo reconhecimento profissional desses trabalhadores. (2004, p.1135)

Não há dúvidas, portanto, do fato de que a participação de todos é pressuposto para elaboração do Projeto Político Pedagógico e essa participação é um dos pressupostos que serão problematizados nessa pesquisa.

Ao dar voz àqueles que antes não tinham, a escola passaria a saber o que a comunidade espera dela e quais são seus anseios em relação à educação de seus filhos. Porém, esse processo de democratização da escola pode ser muito complexo.

Esse movimento, ao mesmo tempo em que democratiza a escola e, com isso, traz ganhos para a população em geral e para os trabalhadores da educação em especial, também representa maior ameaça para esses profissionais no que se refere às supostas garantias de exclusividade sobre determinados terrenos. Um bom exemplo é a conhecida dificuldade em se pautarem discussões sobre conteúdos pedagógicos e práticas de avaliação nos colegiados escolares em que estão envolvidos alunos e pais. (Oliveira, 2004. p.1136)

A tensão que poderá emergir dessa participação externa, só irá ocorrer, entretanto, se a participação se efetivar, se os pais e demais membros da comunidade escolar estiverem dispostos e motivados a participar. Para Veiga (1998), a função de liderar esse processo é assim definida:

O projeto político-pedagógico, como projeto/intenções, deve constituir-se em tarefa comum da equipe escolar e, mais especificamente, dos serviços pedagógicos (Supervisão Escolar e Orientação Educacional) A esses cabe liderar o processo de construção desse projeto pedagógico (p.31).

Esses profissionais terão uma tarefa das mais difíceis para vencer sua própria resistência, a dos pais que relutam em participar e a dos professores que relutam em aceitar a participação externa em assuntos que dizem respeito a sua sala de aula. Além disso,

enfrentarão os entraves da própria condição profissional, pois terão que desempenhar essas atividades além das outras que já desempenha diariamente na escola.

Cavagnari (1998) trata de alguns entraves que podem surgir quando da elaboração coletiva do PPP da escola:

1. rotatividade do corpo docente;
2. falta de espaço coletivo para estudos e discussão periódica entre os professores;
3. fragilidade dos conceitos teóricos;
4. implantação apressada de novas políticas educacionais.

A autora ainda ressalta que:

A pouca experiência democrática dos profissionais, sua pouca vivência de participação e sua deficiente preparação teórica para assumir tal responsabilidade, aliadas ao fato de se tratar de uma nova prática para as escolas, constituem elementos obstaculizadores para o processo de construção do projeto político-pedagógico.

Como se pode verificar, a escola pode enfrentar alguns entraves para assumir integralmente a sua autonomia. A elaboração do PPP, segundo as orientações oferecidas pelos teóricos desta matéria estudados para esta pesquisa, deve contemplar várias dimensões sem, em momento algum, dissociar-se da qualidade do ensino que a escola oferece:

“Qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. O desafio que se coloca ao projeto político-pedagógico da escola é o de propiciar uma qualidade para todos” (VEIGA, 1995, p.16).

Segundo André (2001,), o projeto pedagógico não deve ser elaborado como uma carta de intenções, nem apenas para cumprimento de uma exigência legal, pois dessa forma não poderá:

Expressar a reflexão e o trabalho realizado em conjunto por todos os profissionais da escola, no sentido de atender às diretrizes do Sistema Nacional de Educação, bem como às necessidades locais e específicas da clientela da escola, sendo o projeto a concretização da identidade da escola e do oferecimento de garantias para um ensino de qualidade (p.188).

Muito mais do que a identidade da escola, o PPP pode permitir a percepção das tensões e conflitos internos e externos da escola, deixando de ser somente um instrumento pedagógico organizacional e adquirindo o status de um indicador, de um “termômetro” que fornece indícios de como a escola está.

2.2 O referencial para a avaliação da prática dos PPPs

A adequação do PPP aos pressupostos teóricos, a forma de elaboração, os itens abordados e a sua relação com a organização do ensino na escola foram investigados nos PPPs das escolas da nossa amostra para o estabelecimento de alguma relação entre esse PPP e o nível de aprendizagem dos alunos.

A investigação em torno do PPP das escolas se dará também pela análise da sua adequação aos pressupostos teóricos e metodológicos para sua elaboração. Após pesquisa nos referenciais teóricos citados nesta dissertação, selecionamos os seguintes pressupostos como os parâmetros a serem usados na avaliação dos PPPs das escolas:

- construção coletiva;
- concepção da escola acerca de educação, homem e sociedade;
- valores que a escola defende;
- contribuição para a cidadania;
- papel da escola diante de outros espaços formadores;
- diagnóstico socioeconômico e pedagógico;
- construção do conhecimento na educação básica;
- avanços na prática pedagógica;
- organização do ensino;
- relação com a família e com a comunidade;
- avaliação docente e discente;
- gestão;
- definição do essencial e do complementar na organização curricular;
- participação dos alunos na organização do programa;
- interdisciplinaridade;
- concepção de currículo, conhecimento, aprendizagem e avaliação;
- plano de ação.

2.3 - A linha metodológica de pesquisa sobre o efeito-escola

Uma vez realizada a etapa de análise dos PPPs das escolas, a pesquisa pode entrar na segunda etapa, na qual trata de investigar a existência de uma relação entre as características dos projetos pedagógicos das escolas e o nível de aprendizagem de seus alunos.

Esse tipo de análise que relaciona processos, práticas e políticas internas da escola com o desempenho acadêmico dos alunos é característica da linha metodológica denominada efeito-escola.

Willms (1992) define assim o efeito da escola:

O “efeito” de uma determinada escola se refere à diferença entre o resultado médio (estimado) para um aluno com certo background freqüentando aquela escola e o resultado médio (estimado) para esse mesmo aluno no sistema escolar como um todo.

Embora reconheça a comprovação empírica do peso explicativo dos fatores extra-escolares ligados ao nível socioeconômico das famílias (ALVES, 2006), a linha de investigação sobre o efeito-escola busca no interior do estabelecimento escolar parte da explicação para a variação encontrada no nível de aprendizagem entre as escolas.

Ao controlar as variáveis relativas ao background do aluno ao ingressar na escola, podemos estimar o efeito-escola, ou seja, “o quanto um dado estabelecimento escolar, pelas suas políticas e práticas internas, acrescenta ao aprendizado do aluno” (BROOKE E SOARES 2008). Esse modelo atual da tradição metodológica do efeito-escola é resultado da evolução da metodologia de pesquisa na área de avaliação educacional. São mais de quatro décadas de estudos empíricos buscando compreender a variância entre as escolas no nível de aprendizagem de seus alunos.

O estudo pioneiro na análise de características escolares para explicar as diferenças no desempenho dos alunos foi um *survey* coordenado pelo sociólogo norte-americano James S. Coleman (Coleman et al, 1966).

A pesquisa foi realizada em atendimento ao Governo e ao Congresso norte-americanos para investigar se havia diferenças sistemáticas na estrutura e funcionamento das escolas correlacionadas com a raça ou região de origem dos alunos. Na época pressupunha-se haver diferenças no atendimento de alunos brancos e negros e entre os alunos do norte e do sul.

O relatório final da pesquisa concluiu que a maior parte da variação entre as escolas no que dizia respeito ao desempenho dos alunos não tinha origem nas condições objetivas

oferecidas pela escola, que eram bem parecidas, mas sim na estrutura familiar e social dos alunos:

A primeira descoberta é que as escolas são extraordinariamente similares no efeito que elas exercem no desempenho de seus alunos, quando o background socioeconômico é levado em consideração. É sabido que fatores socioeconômicos possuem uma grande relação com o desempenho acadêmico. Entretanto, quando esses fatores são controlados estatisticamente, parece que as diferenças entre as escolas são responsáveis somente por uma pequena fração das diferenças no desempenho dos alunos. (COLEMAN, 1966).

As evidências apresentadas no documento final da pesquisa, o Relatório Coleman, de que a escola fazia pouca diferença no desempenho dos seus alunos foram posteriormente contestadas, mas a grandiosidade e o pioneirismo da pesquisa fomentaram o desenvolvimento e o aprimoramento das análises estatísticas utilizadas atualmente.

O que se seguiu foi o segundo maior projeto de pesquisa científica/social na história. Cerca de 570 mil alunos e aproximadamente 60 mil professores foram avaliados, juntamente com informações sobre as instalações de cerca de 4 mil escolas. As conclusões constituem a crítica empírica mais poderosa dos mitos da educação americana já produzida (MOSTELLER e MOYNIHAN, 1972).

Seguindo a linha de análise de Coleman, outros estudos também concluíram a ineficácia da escola em superar o impacto dos fatores extra-escolares:

Diferenças qualitativas entre as escolas de ensino médio parecem explicar cerca de 2% da variação no aproveitamento educacional de estudantes e os recursos de uma escola também não têm aparentemente influência nesse aproveitamento. (JENCKS, 1972)

O Relatório Plowden, resultado do estudo realizado na Inglaterra em 1967, introduziu novas variáveis de análise para estudar as diferenças entre o desempenho dos alunos, a expectativa dos pais em relação ao futuro dos filhos na escola as condições de moradia e as condições da escola:

A maioria dos professores recebeu uma educação e um treinamento parecidos, e eles se diferem menos uns dos outros do que os pais. Os pais geralmente tinham tomado conta de seus filhos durante toda a vida, enquanto a maioria dos professores tinha passado com eles apenas a maior parte de um único ano letivo. Deve-se esperar então que as diferenças entre os pais expliquem mais das variações entre os alunos do que as diferenças entre as escolas (PLOWDEN, 1967).

Estes estudos foram desenvolvidos entre o final da década de 1960 e o início dos anos 1970 e devem ser analisados à luz da época em que foram produzidos, considerando o instrumental teórico e estatístico disponíveis naquele momento.

O modelo metodológico utilizado nesses três estudos pioneiros da linha metodológica em efeito-escola (Coleman, 1966; Plowden, 1967 e Jencks, 1972), confrontava fatores escolares e extra-escolares para avaliar qual deles tinha maior impacto no desempenho dos estudantes. Entretanto, a forma como abordaram as variáveis escolares foi posteriormente contestada por não incluir as práticas e os processos escolares:

Em suma, os autores chegaram a conclusões sobre o efeito-escola com base em modelos de análise que não eram os mais adequados. Eles levaram em conta apenas aspectos escolares manipuláveis através de políticas (recursos e insumos), mas que não são necessariamente os fatores mais determinantes para a formação e o desempenho dos alunos. O fato dos “inputs” escolares não apresentarem associações consistentes com os resultados dos alunos o que não significa que nenhum outro o tenha (ALVES, 2006, P. 9).

Em trabalhos posteriores (Rutter et al, 1979 e Madaus et al, 1980) apontam alguns problemas nos modelos metodológicos das pesquisas em efeito-escola realizadas até então:

- relacionar diretamente todos os insumos com um único produto (desempenho) ou como causa primária dele;
- não ter informações sobre o nível inicial dos alunos;
- dificuldades em definir a natureza da variável escolhida;
- inadequação dos testes padronizados utilizados aos objetivos da educação escolar;
- ausência dos aspectos internos de organização da escola como variável.

As críticas acabaram por auxiliar na construção e na re-elaboração do campo de pesquisa em efeito-escola e o final da década de 1970 trouxe novos ares para a pesquisa em avaliação educacional. Alguns dos novos estudos buscaram romper com o paradigma da escola como instituição pouco eficiente na mudança da ordem social, econômica e educacional.

Estudos baseados em novas metodologias estatísticas e que levaram em conta as estruturas internas da escola (seus processos, políticas e práticas pedagógicas), apresentaram em suas conclusões uma visão nova acerca do peso da escola no desempenho de seus alunos. O modelo atual de pesquisa em efeito-escola começa a tomar corpo a partir de estudos que começam a abrir a chamada “caixa preta” da escola.

O estudo “*Fifteen Thousand Hours*”, que acompanhou a vida escolar de alunos de doze escolas londrinas de ensino médio, apresentou como inovações metodológicas a inclusão de uma medida inicial do desempenho e o clima interno de organização da escola como variáveis

e formulou resultados que novamente colocavam a escola como uma instituição que fazia a diferença:

Algumas escolas tiveram efeitos positivos no progresso e desenvolvimento dos seus alunos em várias áreas. Outras tiveram um efeito negativo em várias áreas. A partir desses resultados pode-se ver que, para o aluno, a escola específica em que é matriculado aos sete anos de idade pode ter um impacto altamente significativo no seu futuro progresso e desenvolvimento. (Rutter et al, 1979).

A mudança do foco de pesquisa começa a se delinear e a investigação científica em torno da explicação para os diferentes resultados obtidos por escolas muito parecidas volta-se para o interior da escola.

O modelo anterior, utilizado por Coleman e outros, focalizava o sistema educacional como a variável de influência no desempenho dos alunos, supondo que poderia haver diferenças nos insumos, recursos e estrutura material e física oferecida pela escola. A hipótese era de que escolas com desempenho abaixo do esperado receberiam menos recursos e teriam uma estrutura de funcionamento precária em relação às escolas de melhor desempenho.

Uma vez testada e refutada essa hipótese na explicação das diferenças entre as escolas a pesquisa adentra os muros do estabelecimento escolar e passa a investigar as variáveis internas da escola.

Porém, os modelos estatísticos disponíveis até então não permitiam uma análise diferenciada das relações entre o nível de aprendizagem e as variáveis relativas ao aluno, à família e à escola.

Apesar dos avanços em relação ao conhecimento dos processos e das políticas internas da escola os quais contribuía para um melhor desempenho de seus alunos, a metodologia da pesquisa em avaliação educacional ainda apresentava limitações.

O desafio que se apresentava para o modelo metodológico utilizado até então era separar a parte do desempenho do aluno que era da escola da parte que era da vida familiar e escolar anterior do aluno. Dessa forma, além de se obter uma medida mais próxima da explicação para a variação entre as escolas, seria também uma medida mais justa ao possibilitar a comparação entre escolas pelo valor que elas agregam ao aluno e não pelo resultado bruto.

A superação desse desafio só foi possível com o desenvolvimento da tecnologia aplicada à avaliação educacional a partir da adaptação dos modelos multiníveis de regressão (Raudenbush, 1989; Raudenbush e Bryk, 2002; Willms e Raudenbush, 1989; Willms, 1992) para o cálculo do efeito-escola.

Segundo Alves (2006), os modelos multiníveis representaram um grande avanço na pesquisa em avaliação educacional:

Através desses modelos, é possível separar os efeitos dos fatores externos aos processos escolares, isto é, fatores associados ao aluno e a sua família, dos efeitos internos, que se referem diretamente às políticas e práticas desenvolvidas na escola ou nas salas de aula (p.15).

A introdução desses novos modelos de análise possibilitou a superação de uma dificuldade para os pesquisadores que era a utilização de dados de um único nível, o aluno.

2.4 O modelo de avaliação longitudinal do efeito-escola

Os avanços foram enormes desde o Relatório Coleman até o uso dos modelos multiníveis, mas a pesquisa em efeito-escola ainda teria o desafio de superar a falta de dados referentes ao nível de aprendizagem dos alunos anterior ao seu ingresso na escola.

O modelo utilizado até então tinha características transversais, o pesquisador adentrava a escola, fazia uma única avaliação em um determinado período do ano e a partir desse dado fazia suas inferências acerca da aprendizagem dos alunos.

Ao apresentar os resultados de uma avaliação sistêmica ou de um estudo em um grupo de escolas a partir de uma avaliação transversal corria-se o risco de comparar como iguais escolas muito diferentes ou que recebiam alunos com níveis de aprendizagem inicial diferenciados.

A falta de uma medida do aprendizado do aluno quando da sua entrada na escola dificultava a aferição do progresso do aluno naquele estabelecimento, ou seja, o quanto aquela escola agregou àquele aluno. Além de contribuir para o campo de pesquisa em efeito-escola o conceito de “valor agregado” ofereceu às escolas uma medida mais justa do nível de progresso acadêmico dos seus alunos:

Desde seus primeiros estudos sobre o efeito-escola, os pesquisadores mostraram-se cientes do poder de influência das origens sociais dos alunos. Outros estudos, como o de Mortimore mostraram também a importância de se fazer o controle da influência da aprendizagem anterior dos alunos no cálculo do efeito-escola (BROOKE E SOARES, 2008, p. 220).

No final da década de 80, tem início o processo de discussão para elaboração do modelo institucional a ser implementado na avaliação da educação básica no Brasil.

Em 1990 o sistema avaliativo é implantado e tem início o SAEB que apesar de ter evoluído metodologicamente de modo a possibilitar a comparação da proficiência entre os anos e incorporado instrumentos contextuais do aluno, professor e escola, ainda apresenta limitações para pesquisas do efeito-escola.

A limitação está no caráter transversal da avaliação realizada pelo SAEB e também por outros modelos de avaliação sistêmica implantados pelo Governo Federal (Prova Brasil) ou por iniciativas no âmbito Estadual (Saresp, Simave).

As avaliações transversais avaliam diferentes alunos a cada edição o que impõe limitações à verificação do progresso dos alunos naquela escola, dificultando a apreensão de fatores escolares e políticas internas da escola que possam estar impactando esse progresso.

No Brasil, a pesquisa sobre efeito-escola vem se consolidando desde a primeira edição do SAEB. Entre outros, destacam-se os estudos de Fletcher (1997); Soares et al (2001); Ferrão e Fernandes (2001); Franco (2001) e Soares (2005).

O SAEB assim como outras avaliações realizadas no Brasil tem caráter transversal, o que oferece dificuldades para a compreensão do efeito da escola no desempenho dos alunos no final de um determinado ciclo. Franco et al (2001), fazem uma análise crítica das possibilidades explicativas da avaliação transversal:

Estudos que testam apenas uma vez os alunos apresentam importantes limitações para a explicação do efeito das escolas na aprendizagem. A razão disso reside no fato de que a medida de proficiência é uma medida do aprendizado dos alunos ao longo de muitos anos. Portanto, essa medida não pode ser explicada em função do passado recente dos alunos como as variáveis da escola que o aluno frequentou no ano do SAEB (p.128).

Embora tenha oferecido grandes contribuições na explicação da distribuição do desempenho em razão das características raciais, de gênero e da origem social dos alunos, a avaliação transversal é limitada quanto a sua capacidade de subsidiar a elaboração de políticas

públicas na área educacional. O que é importante, pois se trata do objetivo norteador do SAEB:

Desta forma, o SAEB objetiva oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a ampliação da qualidade do ensino público (MEC/INEP).

A contribuição da avaliação transversal para os gestores educacionais fica comprometida. Sua capacidade de explicação do desempenho está muito mais relacionada com fatores socioeconômicos do que as práticas e projetos desenvolvidos pelas escolas que podem contribuir para o progresso dos alunos durante o tempo que frequentem uma determinada escola.

Para que seja possível esse tipo de análise, o uso de dados longitudinais é mais apropriado, principalmente se considerarmos que a aprendizagem se dá ao longo de toda a vida escolar do aluno. A aprendizagem diz respeito à aquisição de conhecimentos, de habilidades, de crescimento intelectual ou físico, etc., o que é central para a educação e para a escola. Mas as escolas recebem alunos com níveis de conhecimento diferenciados e a aprendizagem dificilmente é uniforme no tempo, nem tampouco no indivíduo. (SINGER e WILLET, 2003).

O acompanhamento da trajetória escolar cria a necessidade de várias medidas ao longo do tempo que o aluno permanece na escola e principalmente de uma medida inicial do conhecimento dominado pelo aluno quando da sua entrada na escola. Por esse motivo a avaliação longitudinal oferece maiores possibilidades de investigação acerca do impacto das práticas e políticas da escola no progresso dos seus alunos.

Apesar das limitações da capacidade explicativa dos modelos estatísticas em um ambiente de extrema complexidade como é a escola, o modelo de avaliação longitudinal permite uma aproximação maior do ambiente escolar do que o transversal.

Para Alves (2006), o modelo longitudinal permite lidar com um sistema educacional tão heterogêneo quanto o brasileiro no que diz respeito às diferenças dos alunos quando da entrada no sistema escolar:

A vantagem da pesquisa longitudinal é que ela permite investigar se as práticas pedagógicas das escolas afetam os alunos com diferentes níveis de aprendizado à entrada e com qual grau de impacto durante o processo, o que irá refletir na trajetória do aluno ao longo da sua vida escolar. O dado longitudinal tem o potencial de explorar as complexas relações que podem se estabelecer entre o ponto que o aluno está à entrada e o quanto ele progride durante um determinado período de tempo (p.20).

O nível de conhecimento diferenciado quando da entrada na escola parece ser uma realidade em nosso sistema. Ao comparar uma amostra de escolas da rede estadual, no caso as escolas incluídas na pesquisa GERES, percebe-se que ao mesmo tempo em que as escolas do grupo apresentam níveis socioeconômicos médios parecidos, são significativas as diferenças de desempenho dos alunos quando ingressam nas escolas (ver Tabelas 1e 2 do Capítulo 4). No estudo do efeito-escola essa diferença é controlada, mas em caso de uma única avaliação transversal o peso dessa diferença inicial pode recair sobre as escolas avaliadas.

A avaliação longitudinal apresenta também como contribuição metodológica a possibilidade de avaliarmos a eficiência de uma escola não apenas a partir do nível mensurado de proficiência, mas a partir do progresso observado na aprendizagem de seus alunos.

A medida desse progresso é o valor agregado da escola, que utilizaremos nesta pesquisa como um dos critérios para a escolha das escolas participantes.

2.5 - O valor agregado como medida de progresso na aprendizagem

Mortimer (1991) define a eficácia da escola como a sua capacidade em promover a aprendizagem para além do que seria esperado levando em consideração as características do aluno ao entrar na escola. O valor agregado, portanto, é uma medida da eficácia da escola em promover o progresso na aprendizagem de seus alunos tomando como parâmetro o que seria esperado deles em função de suas características de origem social. Por não depender dos dados brutos da avaliação, a medida do valor agregado se configura em uma medida “mais justa” da capacidade de uma escola de promover a aprendizagem.

Para Gray (1995), o princípio básico do método do valor agregado é que semelhantes sejam comparados a semelhantes.

O autor afirma ainda:

Se há dois alunos que sob todos os aspectos são idênticos, que diferença faz para o seu crescimento educacional se eles frequentarem escolas diferentes? Obviamente, que o progresso dos alunos não se dá de forma tranquila e regular. A questão fundamental para a carreira escolar dos estudantes é se eles atingem o nível de progresso que se esperaria, levando em consideração o desempenho na ocasião em que eles ingressaram na escola.

Basicamente o método consiste em comparar o desempenho dos alunos em um exame inicial com o desempenho dos mesmos alunos em exames subsequentes.

Certamente esse tipo de avaliação demanda estudos longitudinais, que tem um custo muito mais elevado do que as avaliações transversais. Entretanto, o método do valor agregado tem maiores possibilidades de contribuir com a escola para a formulação de políticas e práticas educativas.

Para Franco (2001), a medida do aprendizado longitudinal é ideal para explicar resultados a partir de fatores escolares e oferecer subsídios para que a escola se auto avalie:

A idéia básica aqui é a relevância do que os alunos aprendem em uma escola em um determinado período. Alguns autores usam o termo “valor agregado” pela escola para designar esse aprendizado. Essa é a medida relevante simplesmente porque focaliza o que a escola contribuiu para o aprendizado do aluno e, por certo, seria frágil avaliar políticas e práticas educativas ou propor que as escolas se auto-avaliem em função de resultados como o conjunto do aprendizado dos alunos, que pode ter sua origem muito distante das práticas escolares observadas pelo survey educacional.

A metodologia utilizada nesta pesquisa para o cálculo do valor agregado será discutida no capítulo referente à metodologia.

Capítulo 3 - O Projeto Político Pedagógico em Minas Gerais

Para compreender melhor a dinâmica de elaboração e implementação do PPP das escolas da nossa pesquisa faremos um breve levantamento histórico do processo de reforma educacional em Minas Gerais que entre outros temas tratou da autonomia da pedagógica escola.

A pesquisa documental foi muito dificultada pela estocagem provisória e improvisada do acervo da memória educacional no estado. Com a desativação da biblioteca do Centro de Referência do Professor e a demora na digitalização dos documentos para consulta virtual, o acervo encontra-se atualmente na SER metropolitana A⁴ em situação precária para a pesquisa. Nas SREs Metropolitana A, B e C às quais estão subordinadas as escolas de Belo Horizonte a documentação relativa ao Projeto Político Pedagógico se resume ao último documento orientador para elaboração do PPP publicado em 2004 pela SEE.

A história do PPP na educação brasileira inicia-se oficialmente com a reforma administrativa da década de 90 que se guia pelos eixos da autonomia administrativa, financeira e pedagógica, atendendo ao mesmo tempo os intenções do discurso oficial e os anseios democráticos dos trabalhadores docentes na voz daqueles que os representaram nas discussões que culminaram na LDBN/96.

No entanto, Em Minas Gerais a autonomia data da década anterior e tem início com a eleição direta de Tancredo Neves para o Governo do Estado (Cunha, 1991). Tendo Octávio Elísio e Neidson Rodrigues na pasta de educação, o Estado de Minas Gerais organiza em 1983 o I Congresso Mineiro de Educação. O Congresso era uma das questões que constavam do documento “Educação para a Mudança”, o primeiro publicado pela Secretaria de Educação após a mudança de governo. Outro ponto de que tratava o documento era a descentralização administrativa e pedagógica.

Após a realização do Congresso, entre outras ações desencadeadas, começaram a ocorrer encontros entre um grupo de técnicos da Secretaria e outro das DRE's (atuais SRE's) para discutir a implementação das ações propostas. No que tange ao PPP foi delineado um

⁴ Superintendência Regional de Ensino. Em Minas Gerais foram criadas 46 unidades em substituição às DREs (Delegacias Regionais de Ensino) no processo de descentralização administrativa da educação em 1991. Cada SRE é responsável pelas escolas de um grupo de municípios de cada uma das seis regiões do Estado.

formato de projeto denominado Plano Global de Atividades, que parece ser o primeiro modelo de PPP de Minas Gerais no período pós-ditadura (DALBEN, 2008).

O Plano Global de Atividades, precursor do PPP, era um documento a ser produzido integralmente pela escola com as suas intencionalidades curriculares e seu planejamento pedagógico e devendo ser construído a partir do contexto em que a escola estava inserida, respeitando a sua realidade e a de seus alunos. A única exigência da Secretaria da Educação era a necessidade de adequar o plano aos parâmetros e diretrizes da educação definidos pelo Estado de Minas Gerais.

Esse primeiro passo na garantia da autonomia pedagógica da escola foi acompanhado por um processo mais amplo de descentralização das ações administrativas e financeiras que no princípio eram acompanhadas pelo Conselho Estadual de Educação e posteriormente pelos Colegiados eleitos pela comunidade escolar.

A elaboração do Plano Global de Atividades também inseria a comunidade nas decisões da escola que deveriam ser tomadas em consenso entre o colegiado, as assembleias e os conselhos de classe conforme a resolução de nº. 4.787:

A partir de agora todas as decisões nas escolas estaduais de Primeiro e Segundo graus e de Educação Pré-Escolar serão tomadas pela comunidade escolar, compreendidas por representantes de todo o pessoal em exercício no estabelecimento de ensino, pais, alunos e grupos comunitários. Centro de ação educativa e espaço onde se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem, a escola precisa de autonomia para decidir sobre as diferentes questões pedagógicas, administrativas e financeiras. Autonomia, no entanto, não é sinônimo de abandono. A transferência do poder de decisão do Estado para a comunidade escolar é um processo pelo qual os técnicos dos 41 órgãos regionais e do órgão central deixam de tutelar a escola para exercerem atividades de assessoramento e apoio.

O processo político que culmina com a implantação da autonomia pedagógica pela SEE/MG se efetiva no início da década de 1990 com a reforma educacional em Minas Gerais, anunciada pela publicação do documento que era intitulado: A POLÍTICA EDUCACIONAL DE MINAS GERAIS, 1991-1994 no qual o Poder Público firmava um compromisso com a Sociedade pela melhoria da educação no Estado (Mares Guia, 1992) a partir de cinco prioridades:

1. autonomia da escola;
2. fortalecimento da direção da escola;
3. programa de aperfeiçoamento e capacitação de professores, especialistas e funcionários;
4. avaliação do Sistema Estadual de Educação;
5. integração com os Municípios do Estado.

Em seguida foi publicado um outro documento intitulado “O Projeto Pedagógico da Escola” (SEE, 1991) que destaca, principalmente a função da escola de elaborar um projeto pedagógico que enfatiza a importância da identidade da escola e ressalta a função comum a todas as escolas de oferecer uma educação de qualidade para todos (SILVA e VALENTE, 2002).

No mesmo documento, o trabalho coletivo é ressaltado pela SEE quando da elaboração do projeto pedagógico pela escola:

O Projeto Pedagógico da escola é fruto de um trabalho coletivo de seus profissionais a partir de sua realidade, identificando o que é necessário, para que exerça a sua função e, maior autonomia e eficiência - através de um planejamento participativo, estaremos renovando a prática e garantindo a autonomia da escola (SEE, 1991, p. 3).

3.1 A introdução do PDE

Em 1993, com o Projeto de Qualidade na Educação Básico em Minas Gerais (PROQUALIDADE) já implantado, a SEE divulga o documento Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), onde a escola deveria programar as suas ações com o objetivo de oferecer uma educação de qualidade para todos.

No ano de 1994 em documento chamado “Projeto Pedagógico”, o PDE assume papel importante na organização do trabalho escolar, sendo considerado como superior ao Projeto Pedagógico da escola como se pode observar no seguinte trecho:

O Projeto Pedagógico é o componente do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), que estabelece as orientações relativas ao processo de ensino aprendizagem, com o intuito de conferir maior eficácia à atividade fim da escola. É construído com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, garantindo a aprendizagem efetiva dos alunos (SEE, 1994, p. 6).

Essa perspectiva de organização das atividades pedagógicas na escola teve continuidade nos anos seguintes, sendo novamente abordada quando da divulgação em 1997 do documento oficial da SEE intitulado: “Plano de Desenvolvimento da Escola – Elaborando e Vivenciando o PDE”.

Nesse documento o PDE recebe a seguinte definição:

Um instrumento de planejamento e gestão que contém a proposta de trabalho da escola para um período determinado de cinco anos e que dá sentido e identidade a toda a instituição, unificando as atividades dos diversos segmentos (alunos, professores, pais e servidores) da comunidade escolar. Ele explicita a trajetória do desenvolvimento da escola e o marco que pretende alcançar ao final de seu período de vigência (SEE, 1997, p.8).

3.2 O novo documento orientador do PPP

No ano de 2004, a SEE modifica as diretrizes de orientação às escolas para elaboração do Projeto Político Pedagógico por meio do documento intitulado: “REPENSANDO A GESTÃO ESCOLAR PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE”.

A publicação do documento, tinha o objetivo de apresentar as novas bases conceituais e as diretrizes operacionais para a construção coletiva do plano de ação (PDE).

A publicação apresenta em sua introdução um rompimento com o referencial da teoria da Qualidade Total que havia sustentado a política de organização escolar durante a década de 1990, dando ênfase agora a um planejamento estratégico e mais participativo.

Além do Projeto Político Pedagógico ou Proposta Pedagógica, do PDE e do Regimento Interno, o documento introduz um novo instrumento no processo interno de organização e funcionamento da escola, o PDPI (Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional) que deveria ser elaborado em substituição ao PDE nas escolas selecionadas para participar do projeto Escola Viva Comunidade Ativa⁵. As escolas participantes de outro projeto voltado para um grupo de instituições selecionadas, as Escolas de Referência, continuariam

⁵ Projeto voltado para o fortalecimento de escolas em áreas urbanas, com população de vulnerabilidade social e sujeitas a índices expressivos de violência. Procura proporcionar a tranquilidade e as condições básicas de educabilidade no ambiente escolar para que o processo de ensino e de aprendizagem aconteça. O desafio deste projeto consiste em repensar a escola, tornando-a mais aberta à participação da comunidade e mais inclusiva (SEE, 2003).

elaborando o PDE e as demais elaborariam apenas o Projeto Político Pedagógico. O tempo de validade de cinco anos permaneceu inalterado.

No documento de 2004, o PPP volta à uma posição central na organização do trabalho pedagógico e da gestão escolar e recebe a seguinte definição:

É o instrumento em que se definem, entre outros aspectos, a missão da escola, a visão de homem, de sociedade, de currículo, de aprendizagem, de avaliação e conduta ética e moral, os deveres de toda a comunidade, enfim, nessa perspectiva, é a doutrina da escola.

A partir da análise detalhada do documento orientador de 2004, selecionamos os tópicos sugeridos para discussão e construção do PPP pelas escolas. Os tópicos abaixo representam as sugestões do documento orientador:

- construção coletiva;
- currículo;
- metodologia;
- organização do tempo e espaço escolar;
- formas de enturmação;
- acompanhamento e avaliação do desenvolvimento do aluno;
- rede física;
- recursos e materiais didáticos;
- novas tecnologias aplicadas à educação;
- disciplina e formação ética;
- visão do papel do professor;
- perfil dos profissionais;
- processo de escolha de gestores;
- capacitação continuada;
- avaliação de desempenho dos profissionais;
- relacionamento com pais e comunidade;
- uso das dependências pela comunidade;
- caixa escolar.

Esses tópicos, juntamente com os que foram levantados na análise das obras que compõe o referencial teórico desta pesquisa, formaram o quadro que utilizamos na análise dos PPPs das escolas.

De acordo com as informações obtidas na SEE a Escola deve entregar a sua SRE uma versão atualizada do PPP a cada cinco anos. em caso de haver alguma modificação no projeto a escola deverá entregar a nova versão assim que estiverem finalizadas as alterações. A SRE analisa o PPP da escola e, se for considerado aceitável, ele é carimbado e devolvido para a escola. Caso contrário, A SRE mostra as modificações necessárias. Uma cópia do PPP é guardada na SRE.

Capítulo 4 - Metodologia

Além do desenho metodológico da pesquisa, este capítulo apresentará o projeto GERES e também a metodologia para a estimativa do valor agregado das escolas da amostra.

A pesquisa utiliza um desenho metodológico que em diferentes momentos emprega instrumentos de natureza qualitativa e quantitativa. A organização cronológica dividiu a pesquisa em quatro etapas de trabalho. Na primeira etapa da pesquisa, que é a escolha da amostra de escolas, utilizamos um instrumento de caráter quantitativo que foi o banco de dados do projeto GERES.

A característica longitudinal dos dados permitiu o cálculo do valor agregado das escolas que, juntamente com a proficiência média da escola em Matemática e Língua Portuguesa na Onda 1 (a primeira avaliação de desempenho dos alunos em 2005) forneceram elementos suficientes para a escolha das quatro escolas que participariam da pesquisa.

Definidas as escolas, o estudo entrou na segunda etapa, que foi a análise do PPP elaborado pela escola à luz dos pressupostos teóricos apreendidos na revisão bibliográfica da área.

A análise do PPP de cada escola serviu como referência para a elaboração do questionário que foi aplicado na terceira etapa da pesquisa. Essa terceira etapa foi a pesquisa de campo, quando foram realizadas as entrevistas estruturadas com um grupo de professoras das escolas selecionadas.

4.1 A utilização de dados longitudinais do Projeto GERES

A pesquisa a partir da qual selecionamos as escolas para esse estudo é o projeto GERES (Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005). O GERES pode ser definido como um trabalho coletivo de pesquisadores da área de avaliação educacional sediados em seis grupos de pesquisa de universidades situadas em cinco estados brasileiros:

Franco et al, definem assim o projeto GERES:

O GERES surgiu, então, em um contexto no qual a utilização de dados de avaliação ganha cada vez mais espaço na pesquisa e na formulação de políticas educacionais. O GERES é consequência de um esforço colaborativo de diversos pesquisadores que nos

últimos anos tem produzido estudos sobre qualidade, equidade e desigualdades de oportunidades educacionais. Diferentemente dos sistemas de avaliação dos estudantes em curso no Brasil, esta é uma pesquisa longitudinal, na qual uma mesma amostra de alunos é observada ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sem dúvida, a escolha por este desenho de pesquisa é uma contribuição para o conhecimento do que faz diferença na educação brasileira (FRANCO et al, 2008, p.628).

O Projeto GERES é um estudo longitudinal que desde 2005 acompanha o desempenho de uma coorte de mais de 20.000 alunos de 303 estabelecimentos de ensino localizados em cinco grandes cidades brasileiras (Belo Horizonte, Campinas, Salvador, Rio de Janeiro e Campo Grande) com o objetivo de investigar o crescimento da aprendizagem escolar nos primeiros quatro anos do ensino fundamental e também investigar as práticas internas das escolas que podem auxiliar na explicação dos níveis de aprendizado dos alunos.

No ano de 2004 foram definidos e pré-testados os instrumentos cognitivos e os instrumentos contextuais (questionário do professor, questionário do aluno e questionário do diretor) da pesquisa e a primeira onda de avaliação foi realizada em março de 2005.

Os objetivos específicos do GERES são:

- identificar as características escolares que maximizam a aprendizagem dos alunos e que minimizam o impacto da origem social sobre o aprendizado;
- identificar os fatores escolares que diminuem a probabilidade de repetência dos alunos;
- identificar aquelas características da escola que reduzem a probabilidade do absentismo.

Com o Prof. Dr. Nigel Brooke na coordenação geral, o projeto GERES tem contado com o apoio financeiro do programa de financiamento a núcleos de excelência acadêmica do Ministério de Ciência e Tecnologia, do Programa de Educação da Fundação Ford e do INEP.

O GERES orienta-se pelo princípio de que a educação é um processo vivo, contínuo e complexo, sendo possíveis sua compreensão e avaliação com o acompanhamento do progresso do aluno ao longo da sua trajetória escolar.

Em sua execução, o GERES utiliza instrumentos cognitivos e contextuais. Os cognitivos são testes de Língua Portuguesa e Matemática aplicados aos mesmos alunos em cinco momentos diferentes durante os quatro primeiros anos do ensino fundamental, nos anos letivos de 2005 - 2008:

- 2005 – Primeira série: duas avaliações, uma no início (Onda 1) e outra no final (Onda 2);
- 2006 – Segunda série: uma avaliação no final do ano letivo (Onda 3);
- 2007 – Terceira série: uma avaliação no final do ano letivo (Onda 4);
- 2008 – Quarta série: uma avaliação no final do ano letivo (Onda 5).

Nesta pesquisa de mestrado não nos aprofundaremos na metodologia estatística utilizadas para o cálculo das proficiências em cada onda. Essas informações podem ser obtidas em Brooke et al, (2008) e Soares (2009).

4.2 A escolha da amostra

A escolha dos estabelecimentos escolares para participar desta pesquisa de mestrado se deu a partir da amostra de escolas participantes do projeto GERES.

A amostra total do GERES está composta de 303 escolas divididas em cinco grandes cidades do Brasil: Belo Horizonte, Campo Grande, Rio de Janeiro, Campinas e Salvador. Além de representarem centros urbanos importantes na maioria das regiões, as 303 escolas, representam também as três redes responsáveis pelo ensino fundamental no Brasil: Estadual, Municipal e Privada. Os critérios originais da amostra GERES estão descritos no documento de trabalho de autoria de Andrade e Miranda (2004) intitulado Relatório Técnico do Plano Amostral, disponível no site da pesquisa (www.geres.ufmg.br)

A partir da análise do banco de dados do projeto GERES, começamos a discutir como seria feita a escolha da amostra de escolas da pesquisa uma vez que em uma pesquisa de mestrado não teríamos como realizar a etapa de campo em todas as 303 escolas participantes do projeto, tampouco nas 60 escolas participantes do projeto no pólo Belo Horizonte.

Após várias discussões para compatibilizar os objetivos da pesquisa com o tempo disponível para a realização do trabalho de campo, foram definidos acerca da escolha das escolas definimos quatro critérios para a seleção das escolas da pesquisa:

- I. Pertencer ao pólo Belo Horizonte;**
- II. Integrar a Rede Estadual de Ensino;**
- III. Ter valor agregado em Língua Portuguesa e Matemática acima ou abaixo da média;**
- IV. Ter mais de quatro turmas por série.**

A seguir justificamos e definimos cada um dos quatro critérios:

I. Pertencer ao pólo Belo Horizonte

A opção por escolas do pólo Belo Horizonte se deu pela facilidade de visitar as escolas visto que a pesquisadora reside nesta cidade. As demais escolas do projeto GERES estão localizadas em outros estados o que dificultaria a etapa da realização da pesquisa de campo uma vez que a pesquisa não contava com nenhum tipo de apoio financeiro.

Definido o pólo Belo Horizonte como local das escolas, passamos a ter um universo de 60 escolas (20 Estaduais, 20 Municipais, 19 Particulares e 1 Federal) para a escolha das 4 escolas que comporiam a amostra da pesquisa. Para a escolha dessas 4 escolas passamos então para o segundo critério que foi a dependência administrativa da escola.

II. Integrar a Rede Estadual de Ensino

Em realidade, a decisão relativa à dependência administrativa das escolas antecedeu o processo de seleção da amostra na medida em que o estudo sempre se concentrou na história do PPP no âmbito do estado. Desde a concepção do estudo, percebeu-se a necessidade de enfatizar a rede estadual de ensino por ser esta a pioneira na incorporação dos ideais da autonomia e da expressão da identidade da escola através do PPP.

Portanto, mesmo havendo a possibilidade através dos resultados do GERES de fazer a pesquisa em escolas particulares e em escolas municipais da cidade de Belo Horizonte, estas redes foram preteridas a favor da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Após a adoção desses dois primeiros critérios restaram vinte escolas da rede estadual de ensino participantes do GERES em Belo Horizonte, das quais seriam selecionadas quatro para compor a amostra final da pesquisa.

III. Ter valor agregado em Matemática e Língua Portuguesa acima ou abaixo da média:

Definida a localização e dependência administrativa, passamos para a análise do valor agregado para escolher as escolas da pesquisa. O objetivo era escolher quatro escolas entre as vinte escolas da rede estadual de Belo Horizonte (Tabelas 1 e 2), sendo duas escolas com valor agregado acima da média da rede e duas com valor agregado abaixo da média da rede.

A razão pela procura de escolas que se diferenciavam da média de valor agregado seguiu o propósito do estudo de encontrar uma relação entre o PPP e o valor agregado da escola.

A lógica da utilização do valor agregado como medida do progresso na aprendizagem é que semelhantes sejam comparados com semelhantes. Em linhas gerais, o valor agregado é calculado a partir da diferença entre o desempenho inicial e o desempenho final dos alunos. Quando a avaliação do desempenho inicial é realizada logo após a entrada do aluno na escola, pode-se controlar pelo “saber” acadêmico anterior do aluno. Como o valor agregado é calculado depois de ajustar pela renda, ocupação e bens dos pais, a medida também controla pelo nível socioeconômico dos alunos.

No entanto, nesta pesquisa não entraremos em todos os detalhes técnicos sobre a metodologia estatística utilizada para o cálculo do valor agregado. Essas informações podem ser obtidas em Brooke e Soares, (2008 p. 252-272) ou nos relatórios técnicos do projeto GERES (Alves, 2008).

De forma resumida, para atingir o objetivo proposto foram adotados modelos de regressão linear multiníveis de dois níveis – aluno e escola (Bryk e Raudenbush, 1992). As variáveis consideradas para o cálculo do valor agregado foram três:

a. Proficiência em Matemática e Língua Portuguesa nas Ondas 1 e 3 (março 2005 e novembro 2006): Para o cálculo das proficiências foi adotado o modelo de Teoria de Resposta ao Item Paramétrica. Devido às limitações desta dissertação sugerimos que maiores informações sejam acessadas em Oliveira (2007), p.183-198.

b. Nível Socioeconômico do Aluno: Essa variável é mensurada de forma indireta, ou seja, tomam-se por base os indicadores de renda da família do aluno para construir o seu Nível Socioeconômico (NSE). Esses indicadores são os bens de conforto presentes na casa do aluno, a escolaridades dos pais e a ocupação e a renda deles.

c. Nível Socioeconômico da Escola: É o valor médio do NSE dos alunos da escola.

A apresentação da metodologia de cálculo do NSE dos alunos e da escola foge ao escopo dessa pesquisa. Maiores informações podem ser obtidas em Soares e Andrade (2006).

Na Tabela 1 abaixo, são apresentadas as vinte escolas da rede estadual de Belo Horizonte que participam do projeto GERES com informação do valor agregado em Matemática, a proficiência inicial (Mat. Onda 1) e a proficiência final (Mat. Onda 3) de cada

escola. Os valores dessas três colunas são pontuações na escala de proficiência usada pela pesquisa GERES, similar em conceito à escala de proficiência SAEB. A outra informação apresentada na tabela é o valor referente ao nível socioeconômico médio da escola (NSE) que varia em uma escala que vai de +3 a -3.

Como podemos observar, a maioria das escolas da rede estadual de Belo Horizonte apresenta valores de NSE negativos. Isso significa que essas se encontram abaixo da média (valor “0”) em relação ao conjunto de escolas participantes da pesquisa GERES que inclui um número equivalente de escolas particulares.

Tabela 1. - Escolas GERES da Rede Estadual -Matemática

Escola	Valor Agregado	Proficiência em Matemática na Onda 1	Proficiência em Matemática na Onda 3	NSE
EE Getulio Vargas	10,24	102,04	138,71	-0,68
EE Carlos Campos	9,62	106,09	145,79	-0,26
EE Jornalista Jorge Paes Sardinha	8,30	101,75	138,37	-0,62
EE Dr. Simão Tamm Bias Fortes	8,21	98,83	136,41	-0,58
EE Ondina Amaral Brandão	8,12	117,48	152,58	-0,06
EE Paschoal Comanducci	7,96	93,50	131,97	-0,48
EE Coronel Vicente Torres Junior	7,89	87,21	125,77	-0,56
EE Presidente Antonio Carlos	7,56	103,98	138,77	-0,63
EE Marechal Deodoro da Fonseca	6,93	114,62	151,93	0,13
EE Professor Magalhães Drumond	6,34	97,06	129,06	-0,78
EE Pedro Franca	6,18	104,42	142,28	-0,79
EE Artur Joviano	5,71	97,19	130,44	-0,65
EE SÉrgia Caldeira Alkimin	5,36	94,87	130,18	-0,48
EE Sara Kubitschek	4,58	116,89	157,26	0,62
EE Tito Fulgêncio	3,78	104,17	138,55	-0,31
EE Ana de Carvalho Silveira	3,49	93,56	130,04	-0,59
EE Aarão Reis	1,18	86,09	117,16	-0,72
EE Julia Lopes de Almeida	-,95	88,95	115,62	-0,78
EE Alzira Albuquerque Mosqueira	-2,07	91,92	115,52	-0,57
EE José Miguel do Nascimento	-2,10	80,02	107,05	-1,08

Pode-se observar pelos valores positivos do valor agregado mostrados na Tabela 1 que a maioria das escolas consegue contribuir para a aprendizagem dos seus alunos. No entanto, há escolas com valor agregado muito baixo e até negativo, demonstrando que existem também escolas onde os alunos aprendem pouco ou nada além daquilo que seria esperado deles dada a sua condição socioeconômica. Nestes casos, as escolas estão simplesmente confirmando a situação socioeconômica do aluno ou até diminuindo as suas chances de mobilidade.

A Tabela 2 apresenta as mesmas vinte escolas da rede estadual de Belo Horizonte com o valor agregado em Língua Portuguesa, a proficiência média inicial da escola (Port. Onda 1) e final (Port. Onda 3) e o nível socioeconômico médio da escola (NSE).

Tabela 2. - Escolas GERES da Rede Estadual - Português

Escola	Valor Agregado	Proficiência em Português na Onda 1	Proficiência em Português na Onda 3	NSE
EE Ana de Carvalho Silveira	7,53	96,08	146,05	-0,58
EE Ondina Amaral Brandão	7,40	123,70	156,61	-0,05
EE Carlos Campos	7,01	112,41	150,49	-0,25
EE Jornalista Jorge Paes Sardinha	6,81	108,03	145,03	-0,61
EE Getulio Vargas	5,61	111,30	145,33	-0,68
EE Presidente Antonio Carlos	5,38	101,52	139,41	-0,63
EE Coronel Vicente Torres Junior	4,08	90,23	130,40	-0,55
EE Dr. Simão Tamm Bias Fortes	3,69	102,03	138,04	-0,57
EE Tito Fulgêncio	3,42	103,90	141,85	-0,30
EE Paschoal Comanducci	3,37	99,37	135,82	-0,48
EE Alzira Albuquerque Mosqueira	3,16	88,84	129,88	-0,56
EE Sérgia Caldeira Alkimin	2,36	94,89	131,75	-0,47
EE Marechal Deodoro da Fonseca	2,18	121,49	153,05	0,13
EE Artur Joviano	1,68	99,33	133,48	-0,66
EE Sara Kubstchek	1,44	128,55	157,71	0,62
EE Professor Magalhães Drumond	1,21	94,34	129,60	-0,77
EE José Miguel do Nascimento	0,059	81,37	115,73	-1,08
EE Pedro Franca	-0,50	117,18	141,39	-0,78
EE Aarão Reis	-0,82	85,81	120,96	-0,71
EE Julia Lopes de Almeida	-1,62	88,03	122,30	-0,57

O objetivo de analisar o valor agregado foi para selecionar escolas que apesar de atender um público discente muito parecido, apresentassem ao final da segunda série níveis diferentes

de aprendizagem. O objetivo, portanto, era escolher escolas que fazem mais ou menos diferença no progresso dos seus alunos em comparação com a média.

Com os dados relativos ao valor agregado (Tabelas 1 e 2) da escola em mãos procuramos definir quais escolas tinham um valor agregado significativamente acima da média para que entre elas fossem selecionadas duas escolas e as outras duas deveriam estar entre as que apresentassem um valor agregado também significativamente abaixo da média.

Uma questão que nos pareceu relevante foi como lidar com os casos '*outliers*'. Estas são as escolas que na distribuição por nível de valor agregado ocupam as posições extremas, tanto para mais quanto para menos. Por serem casos excepcionais, e talvez sujeitas a dinâmicas incomuns, decidimos pela eliminação delas da amostra pelo fato de não serem escolas representativas.

Um olhar mais apurado sobre as Tabelas 1 e 2 nos mostra que apesar das escolas apresentarem índices de nível socioeconômico bem parecidos (quase todas se encontram abaixo da média) os níveis de proficiência inicial e final das escolas em Matemática e Língua Portuguesa apresentam diferenças significativas.

Dessa forma, para que a escolha e a análise dos resultados fosse a mais correta possível, procuramos escolher escolas onde os alunos apresentavam proficiências iniciais parecidas ou com pequenas diferenças que não comprometessem o critério de igualdade para a comparação das mesmas. Se fosse levado em conta apenas o valor agregado, poderíamos aceitar como iguais escolas que não são comparáveis uma vez que recebem alunos com níveis iniciais de aprendizagem diferentes.

Portanto, as quatro escolas selecionadas deveriam apresentar uma nota de partida parecida para garantir que não estaríamos comparando escolas muito diferentes. Nesses casos a diferença estaria somente no valor que essas escolas agregam ao seu aluno.

IV. A escola ter quatro turmas ou mais por série

É razoável supor que o tamanho da escola tenha alguma influencia tanto na formulação quanto no uso do PPP. Pode-se imaginar que a escola muito grande teria maiores dificuldades em estabelecer um processo de discussão coletiva do PPP que uma escola com número menor de professores e funcionários. Por esse motivo era importante levar em consideração o tamanho das escolas.

A rede estadual de Belo Horizonte conta com escolas que tem apenas uma turma por série e com outras que contam com 10 turmas, sendo que a média da rede é de 6,72 turmas.

Sendo impossível estruturar uma amostra tão pequena de acordo com os diferentes tamanhos das escolas, foi definido que as escolas da amostra deveriam ter um tamanho próximo à média da rede. Na prática, foi usado o critério que a escola deveria ter no mínimo 4 turmas por ano nos anos iniciais do ensino fundamental para participar da pesquisa, além de satisfazer aos outros critérios.

4.3 As Escolas da pesquisa

Com o emprego dos quatro critérios, a amostra ficou assim definida:

Duas escolas com valor agregado igualmente alto em relação à média da rede:

1. Escola 1 ⁶

2. Escola 2

Duas escolas com valor agregado igualmente baixo em relação à média da rede:

3. Escola 3

4. Escola 4

Nesta pesquisa as escolas serão referidas por um número, mas sem esconder sua identidade, conforme acordado com as mesmas, e os valores de proficiência e valor agregado serão divulgados pela média da escola, não estando acessíveis informações sobre o desempenho individual dos alunos ou das turmas.

⁶ A escola 1 foi selecionada em substituição à outra escola em virtude desta ter em seu quadro apenas 2 professoras efetivas com mais de 2 anos na escola. Foi considerado necessário aplicar este critério já que o pouco tempo de trabalho da maioria das professoras na escola poderia introduzir um viés na pesquisa, uma vez que elas poderiam não conhecer características importantes da dinâmica de elaboração e implementação do PPP na escola. Esta falta de conhecimento poderia ser confundida por uma ausência de uma identidade coletiva quando em realidade seria somente um desconhecimento pelo pouco tempo de trabalho naquela escola. A definição de 2 anos deve-se ao fato de que esse é o tempo de duração do mandato do diretor(a) e que qualquer construção ou reformulação do PPP poderia estar atrelada a esse tempo.

4.4 - Análise do PPP

No primeiro contato com as escolas, foi efetuado o convite para participação na pesquisa e também para obtenção da autorização da escola para realização das entrevistas e utilização das informações que fossem coletadas. Essa autorização por escrito é uma das exigências do COEP/UFMG (Comitê de Ética na Pesquisa).

Essa etapa consumiu bastante tempo e foi extremamente trabalhosa, pois a Faculdade de Educação não possui o seu próprio comitê de ética e as pesquisas que envolvem trabalho de campo tem de ser submetidas ao comitê das Ciências Biológicas.

Os formulários e exigências documentais desse comitê se referem à pesquisa com seres humanos na área médica, com questões que remetem à saúde dos interlocutores e ao caráter invasivo ou não da pesquisa.

Liberada a pesquisa de campo pelo COEP, fizemos novo contato com as diretoras para que nos fornecessem uma cópia do Projeto Político Pedagógico da escola que seria analisado para verificação do seu conteúdo.

Nas quatro escolas foi possível observar a situação de precariedade em relação às condições de trabalho. As duas de menor valor agregado, (Escolas 3 e 4), não possuíam máquina de xerox e nem cartucho nas impressoras, sendo necessário copiar os originais do PPP fora das escolas.

Importante ressaltar que em nenhuma das escolas o PPP estava disponível. Em uma delas a diretora levou dois dias para encontrá-lo, na outra a diretora alegou que ele ficava com a bibliotecária que estava de licença médica e também pediu alguns dias para ter acesso ao documento.

Nas outras duas escolas o PPP encontrava-se guardado na casa das diretoras e foram entregues assim que trazidos de volta para a escola.

Para fazer a análise dos projetos pedagógicos foram seguidos os pressupostos levantados a partir do referencial teórico descrito no capítulo 2 e pelos documentos orientadores divulgados pela SEE para auxiliar as escolas na elaboração do PPP.

A partir dessa análise foi realizado um levantamento dos tópicos de cada PPP e do conteúdo de cada um para apreendermos a relação dos mesmos com os referenciais teóricos e para verificar os elementos que relacionam esse PPP ao trabalho diário na sala de aula.

Algumas dúvidas surgiram a partir dessa análise como o uso de siglas e nomes diferenciados dados para o PPP pelas escolas e conteúdos que pareceram inadequados. Nestes casos procuramos a SRE à qual a escola estava subordinada para os esclarecimentos, que serão descritos no capítulo dos resultados.

Para organizar as informações foi elaborado um quadro com as estruturas do PPP de cada escola. Organizamos também um resumo de cada PPP com as informações principais e a metodologia de elaboração e por último construímos quadros que representam o conteúdo de cada PPP com base nos tópicos que são comuns entre eles, mostrando as diferenças e os aspectos que são comuns entre todos.

4.5 As entrevistas com as professoras

O instrumento construído para a entrevista com as professoras foi organizado em quatro grupos temáticos:

- caracterização social e profissional;
- participação na elaboração e conhecimento do PPP da escola;
- conhecimento teórico e normativo do PPP;
- dinâmica interna da escola em relação ao trabalho coletivo.

As informações obtidas a partir das respostas às entrevistas foram tratadas estatisticamente por análise de frequência e correlação. Ao final do questionário foram incluídas um grupo de perguntas que eram relativas ao trabalho coletivo e o nível de cooperação nas escolas das professoras. Ao seguir, foram atribuídos valores para as respostas a cada pergunta desse grupo o que possibilitou a construção de um índice que chamamos de “coletividade da escola”.

4.6 Escolha das professoras para as entrevistas

Foi realizada uma visita às escolas para agendamento das entrevistas e para informar quais os pré-requisitos para a participação das professoras. Foi pedida a participação de seis professoras, escolhidas aleatoriamente entre todas as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.

As diretoras informaram que não poderiam liberar as professoras para a entrevista sem que alguém ficasse na sala com os alunos, ficando combinado que as entrevistas seriam realizadas durante as aulas especializadas. Havendo disponibilidade de uma professora eventual, essa pessoa ficaria com os alunos.

A receptividade das professoras foi muito boa. Todas se mostraram disponíveis e interessadas em participar. Entretanto, a efetiva realização da entrevista foi uma tarefa muito difícil.

O principal problema foi o alto índice de faltas tanto das professoras quanto dos especialistas e da professora eventual. Essas faltas muitas vezes inviabilizavam a realização das entrevistas agendadas que por esse motivo tiveram que ser remar cadas.

Uma outra questão que atrasava as entrevistas era o local, pois, as escolas não tinham local disponível para a realização da entrevista de forma reservada. Era preciso negociar um espaço, pedindo que alguém cedesse a sala ou ficasse do lado de fora enquanto utilizávamos o seu espaço de trabalho.

Capítulo 5 - Resultados

Neste capítulo apresentaremos as informações e dados que foram coletados ao longo da pesquisa. A apresentação seguirá a ordem cronológica da coleta, iniciando com as informações sobre a estrutura física e de recursos humanos das escolas obtidas a partir da análise dos PPPs das quatro escolas.

Como já citado, a análise dos projetos suscitou algumas dúvidas, o que nos levou a procurar a SEE para esclarecimentos. A segunda parte deste capítulo se refere às informações obtidas a partir do contato com a SRE da qual a escola faz parte.

O capítulo apresenta também as informações coletadas nas entrevistas com as professoras e por fim os resultados da correlação entre essas informações e o progresso observado no nível de aprendizagem dos alunos.

5.1 As escolas da pesquisa

A caracterização das escolas tem como objetivo mostrar a estrutura física, os recursos materiais e os recursos humanos das escolas. O objetivo da coleta dessas informações foi investigar se haviam diferenças de infra-estrutura física ou de recursos humanos e pedagógicos que pudessem auxiliar na explicação das diferenças quanto ao nível de aprendizagem dos alunos.

O número de alunos, os turnos de atendimento e os níveis e modalidades educacionais ofertados pela escola também são apresentados. Embora considerados importantes para o estudo do efeito-escola, essas informações não se mostraram capazes de explicar as diferenças entre as escolas quanto ao nível de aprendizagem, o que parece reforçar a necessidade de investigação dos processos e políticas internas de cada escola para compreendermos melhor as diferenças no desempenho dos alunos entre escolas aparentemente tão parecidas.

Neste capítulo, além dos dados estatísticos, serão apresentadas também as falas e opiniões de professores, diretores e coordenadores das escolas e dos funcionários da SRE que foram colhidos em momentos diversos da pesquisa, representando as interlocuções que foram travadas desde o contato inicial até a finalização das entrevistas.

Para evitar a divulgação do nome das escolas, elas serão tratadas por números:

- **Escola 1**
- **Escola 2**
- **Escola 3**
- **Escola 4**

A numeração segue o critério de valor agregado da escola sendo que a Escola 1 é a que apresenta o maior valor agregado e a Escola 4 a que apresenta o menor valor agregado.

5.1.1 Estrutura física e recursos humanos

A apresentação de informações sobre a estrutura física das escolas e dos recursos humanos que compõe seu quadro funcional é frequentemente utilizada nas pesquisas de efeito-escola (GAME 2002; Soares et. al, 2003; Alves, 2006), embora isoladamente não possam explicar a variação entre as escolas, esses fatores são importantes na composição geral do quadro de análise da escola.

As informações que serão apresentadas nas Tabelas 3 e 4 foram inicialmente levantadas a partir das informações contidas no PPP da escola, mas, ao verificar que nem todos estavam atualizados buscamos as informações no censo escolar da SEE que também se encontrava desatualizado e com muitas informações faltantes. Como nenhuma das duas fontes forneceu informações confiáveis foi então necessário contatar diretamente as escolas para obter informações mais precisas.

Essa escolha acabou se mostrando muito acertada, pois, além das informações quantitativas pudemos também levantar as impressões e os pontos positivos e negativos sobre a estrutura física e de pessoal a partir da fala das diretoras, professoras e coordenadoras.

As informações que se referem a estrutura física dos estabelecimentos pesquisados estão descritas na próxima tabela:

Tabela 3 - Estrutura física das escolas da amostra:

Nome da escola	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
Rede	Estadual	Estadual	Estadual	Estadual
Nº de salas de aula	8	13	11	12
Biblioteca	Sim	Sim	Sim	Sim
Sala de vídeo	Sim	Sim	Sim	Sim
Quadra	Sim	Sim	Sim	Sim
Estado de conservação	Bom	Bom	Bom	Bom
Laboratório de Informática	Sim	Sim	Sim	Sim

Podemos observar que com exceção do número de salas, as escolas são muito parecidas no que diz respeito à sua estrutura física e também aos recursos pedagógicos e tecnológicos a disposição das professoras.

Nas quatro escolas todas as salas de aula são utilizadas, o que foi motivo de queixas por parte das diretoras quando o tema foi abordado:

“Aqui na escola todo o espaço está ocupado com os alunos, a gente planejou fazer uma sala multiuso, que fosse ao mesmo tempo de artes e de leitura, mas não teve jeito porque tivemos que ceder o espaço para as crianças de 6 anos do 1º/9.” (Diretora da Escola 3)

Em outra escola, a Escola 1, o espaço que era destinado para a sala de vídeo foi desativado, pois, houve demanda para montar mais uma sala de aula. A sala de vídeo funciona atualmente em um corredor que foi fechado com portas de vidro, mas serve também de passagem e é o espaço onde a escola recebe os pais e outros visitantes, a coordenadora pedagógica da escola ressalta a falta de espaço:

Eu mesma não tenho sala de coordenação, quando tenho que conversar com os pais, professoras ou com algum aluno tenho que encontrar um lugar onde tenha privacidade, é muito desagradável porque a gente fica andando com a pessoa pra lá e pra cá procurando um lugar.

A diretora da Escola 1 também reconhece que o espaço às vezes é inadequado e também tem as suas queixas:

A nossa escola não é muito grande e qualquer espaço que sobra vira sala de aula porque a demanda é grande. Como não tem espaço para nada a sala dos professores é usada para receber os pais e a biblioteca acaba virando sala de material variado, não é certo, mas fazer o que?

A situação na Escola 4 é bem diferente. Ampla e com muitas salas a escola tem espaço para todas as demandas, o que não elimina os problemas, segundo a diretora:

Aqui tem de tudo, mesmo com dificuldades eu consegui muita coisa, muito material pedagógico, jogos, mas as professoras não se interessam, nada é usado, tem muito espaço e material mas as professoras não usam.

Na Escola 2 a situação é bem parecida com a da Escola 4, com salas para todos. Segunda a coordenadora pedagógica, entretanto, os espaços e os materiais são bem explorados por todas as professoras.

O espaço destinado à biblioteca pôde ser bem observado durante a pesquisa, pois foi onde realizamos a maioria das entrevistas com as professoras. Nas quatro escolas a biblioteca estava abarrotada de livros didáticos, materiais pedagógicos variados, brinquedos e jogos, ornamentações de festas já realizadas e aparelhos eletrônicos quebrados ocupando inclusive as mesas.

Embora o detalhamento e a avaliação da estrutura física das escolas não seja o objetivo desta pesquisa, essas observações se fazem necessárias pelo fato da mera descrição dos espaços ou equipamento não fornecer as informações para conhecer e compreender a dinâmica de uma determinada escola:

Eu quase não vou à biblioteca. Acho que deveria ter uma bibliotecária para orientar os meninos sobre como usar a biblioteca ou então deixar os livros com a gente na sala. (Professora da Escola 4).

A sala de vídeo está presente em todas as quatro escolas e de acordo com algumas das professoras é bem utilizada, tanto para passar filmes para os alunos como para as professoras em determinadas datas assistirem aos programas da TV Escola.

Em nenhuma das escolas foi relatada a falta de uso ou de equipamentos nas salas de vídeo. No laboratório de informática a situação é bem diferente. Em nenhuma das escolas o laboratório é usado e em três delas está sendo desativado, pois os computadores nunca foram ligados.

Nós ganhamos os computadores por meio de um convênio com o Banco Real, mas eles não funcionam em rede então as professoras não conseguem dar a atividade para todos os alunos ao mesmo tempo. (Diretora da Escola 2).

As professoras também se queixam da inatividade da sala:

Disseram que a gente ia ter um curso de capacitação, depois que iam mandar os técnicos para instalar tudo em rede e os professores de informática para orientar os alunos, mas, até agora nada, e os meninos ficam doidos para mexer nos computadores. (Coordenadora da Escola 2)

Quanto ao aspecto estrutural, as escolas apresentaram algumas diferenças, principalmente no número de salas de aula disponíveis e no espaço físico de circulação dos alunos. Nos outros itens são bem parecidas. Todas as escolas possuem quadra de esportes, sala de vídeo e espaço adequado para merenda.

Em todas as escolas o estado geral de conservação do espaço interno é bom. As diferenças são perceptíveis apenas na parte externa das escolas 3 e 4 onde podem ser observadas algumas pichações e outros sinais de depredação. Embora também localizadas em áreas socialmente menos favorecidas, as outras duas escolas estão melhor conservadas externamente, não apresentando nenhuma pichação ou sinal de depredação nos seus muros externos.

Um fato que chamou a atenção foi que a Escola 2 mantém os portões abertos com livre acesso para a comunidade durante todo o período letivo, ao contrário das outras três escolas que mantém cadeados e grades nas áreas de acesso e exigem identificação do visitante para que sua entrada possa ser autorizada.

Em resumo, a disponibilidade e uso de espaço e equipamentos não segue uma relação clara com o valor agregado no desempenho dos alunos. Todas as escolas são parecidas nas suas estruturas físicas e também nas dificuldades encontradas para fazer bom uso dos materiais e espaços a sua disposição.

5.1.2 Atendimento e Recursos Humanos

Tabela 4: Características das Escolas

Nome da escola	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
Turnos	Manhã e tarde	Manhã e tarde	Manhã e tarde	Manhã e tarde
Níveis de ensino	Fundamental	Fundamental	Fundamental	Fundamental
Nº total de alunos	336	479	380	575
Nº de professores	16	27	19	36
Nº de especialistas	3	4	3	4
Alunos por turma na 1ª série	31,7	32,6	31,8	31,6
Alunos por turma na 2ª série	37	32,0	33,3	30,3
Alunos por turma na 3ª série	37	31,7	31,6	30,3
Alunos por turma na 4ª série	35,1	32,9	31,4	32,6

Como atesta a Tabela 4, não existem grandes diferenças em termos de recursos humanos nas escolas da rede Estadual de Belo Horizonte. A relação é de uma professora por turma sendo que todas as quatro escolas têm uma professora eventual por turno.

A confirmação da similaridade entre as escolas em termos de estrutura física e de recursos humanos nessa primeira parte da pesquisa é justamente o ponto de partida para testarmos, deste ponto em diante, as hipóteses sobre as diferenças de progresso na aprendizagem dos alunos evidenciadas pelas diferenças no valor agregado das escolas.

Para encontrar possíveis explicações para essas diferenças a pesquisa parte da hipótese de que o diferencial entre as escolas poderia ser o seu Projeto Político Pedagógico. Por ser um instrumento de prática e política interna que é exclusivo da escola e uma ferramenta de organização da escola por ela produzida, o Projeto Político Pedagógico poderia representar a explicação da diferença entre escolas aparentemente tão similares. Se de fato o PPP reflita a identidade da escola e os objetivos e estratégias definidas pela comunidade escolar para alcançá-los, é inteiramente razoável supor que ele contenha as explicações pelas diferenças entre as escolas em termos dos resultados alcançados.

Para testarmos a hipótese de que o PPP da escola seja uma variável escolar com maior poder explicativo para as diferenças observadas no nível de aprendizagem entre as escolas, a pesquisa entra na fase de análise dos Projetos de cada um dos quatro estabelecimentos escolares participantes da nossa pesquisa.

5.2. O Projeto Político Pedagógico

Após o primeiro contato com as escolas para efetivação do convite para participarem da pesquisa, foi realizado um novo contato telefônico onde solicitamos uma cópia do Projeto Político Pedagógico de cada uma, sendo então agendada uma data para retirada da cópia.

A data teve que ser remarcada em todas as escolas, uma vez que não havia uma cópia do PPP disponível em nenhuma delas. Na Escola 1 o PPP ficava com a diretora e não havia outra cópia, e em virtude do excesso de reuniões na SEE às quais segunda ela, teve que comparecer, só foi possível retirar a cópia na quarta tentativa.

Na Escola 2 o PPP estava na biblioteca mas, como a professora que estava responsável pela biblioteca estava de licença foi preciso contatá-la para saber onde estava guardado. Nas Escolas 3 e 4 o PPP estava na casa das diretoras. Em todas as quatro escolas o xerox estava quebrado, sendo necessário que eu tirasse uma cópia em outro lugar e devolvesse o documento posteriormente.

5.2.1 A identificação dos Projetos

Os quatro PPPs eram assim identificados na capa:

Escola 1: “GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA”;

Escola 2: “Projeto Pedagógico”;

Escola 3: “PDPI”.

Escola 4: “Projeto Político Pedagógico”

A diferença de nomenclatura causou estranheza, afinal os quatro projetos apresentavam quatro títulos diferentes e apenas um era apresentado com o título de Projeto Político Pedagógico. Retornamos então às escolas para conversar com as diretoras buscando compreender essas diferentes denominações.

A diretora da Escola 1 explicou assim a escolha do nome:

A Gestão Integrada da Escola (GID) é fruto de uma parceria com a Fundação de Desenvolvimento Gerencial que é uma instituição ligada à USIMINAS e que presta serviços gratuitos de consultoria organizacional para escolas.

A diretora ressalta ainda que a Fundação auxiliou muito na elaboração do projeto, principalmente na definição das metas e objetivos que a escola deveria alcançar:

A Fundação tem convênio com a SEE e auxilia também outras escolas estaduais e que apesar da nossa escola não estar entre as selecionadas fiz questão de procurar a fundação por iniciativa própria para receber o apoio.

A escola recebe o apoio da Fundação sem nenhuma contrapartida financeira e os objetivos da parceria assim definidos:

A Fundação de Desenvolvimento Gerencial atua no sentido de construir um “Sistema de Gestão” para as instituições assistidas, no qual todos conheçam o seu papel no atingimento dos resultados. Essa maneira de trabalhar evita a abordagem pulverizada atual. (www.fdg.org.br)

Na escola, é possível ter uma idéia do que representa a parceria, por toda parte são exibidos quadros e tabelas com as metas e objetivos a serem alcançados mensalmente. São estabelecidas metas para diminuição dos gastos gerais da escola e para melhoria do desempenho dos alunos.

A diretora da Escola 2 explicou assim o nome Projeto Pedagógico:

Nós ficamos sabendo em conversas na Metropolitana que a Secretária atual de Educação não gosta que fale Projeto Político Pedagógico, é só Pedagógico, não é nada oficial, mas, nós ficamos sabendo e fizemos assim, no fundo não muda nada é só o nome mesmo.

Na escola 3, o nome PDPI foi justificado pela direção:

A nossa escola fica em uma área de risco, por isso a escola foi incluída em um programa da SEE chamado “Escola Viva, Comunidade Ativa” e, as escolas participantes desse programa não elaboram o Projeto Político Pedagógico, mas sim o PDPI (Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional).

Procuramos saber com a diretora qual a diferença de formato e conteúdo entre o PPP e o PDPI:

Eles são a mesma coisa, só que no usando o nome PDPI a gente enfatiza mais as carências da escola, as necessidades materiais, o PDPI é o momento de pedirmos as melhorias.

Na escola 4, apesar do projeto ser identificado como Projeto Político Pedagógico, esse nome aparece apenas na capa. No texto a escola refere-se ao documento como PDPI. Na introdução a escola diz: “Os objetivos deste PDPI são...”.

A diretora explicou assim o uso dos dois nomes:

O nome tem que ser Projeto Político Pedagógico, mas como nós estamos no projeto Escola Viva, Comunidade Ativa é importante enfatizar o PDPI. Esse ano quero ver se conseguimos a reforma de Escola e o PDPI é o melhor caminho para pedir (Diretora da Escola 4)

Diante das explicações para as diferentes denominações dos projetos de cada escola, entramos em contato com as SREs Metropolitana A, B e C às quais as escolas estão subordinadas para buscar esclarecimentos sobre a existência ou não de normas ou orientações para elaboração do Projeto Pedagógico da escola.

A dúvida se justifica em virtude da existência de diversos documentos orientadores para elaboração do PPP divulgados em épocas distintas pela SEE e já citados no capítulo 2 desta dissertação. Os documentos sempre se referiam ao projeto como Projeto Político Pedagógico, não dando margem, aparentemente, a outras denominações.

Na SRE fomos encaminhados ao DIP (Diretoria Pedagógica) que, entre outras atribuições, é o setor responsável por orientar a elaboração do PPP e pelo seu posterior recebimento. De acordo com as diretoras do DIP nas SREs Metropolitana A B e C as quais pertencem as quatro escolas da pesquisa, a sua função quanto ao PPP das escolas é assim definida:

Quando tem alguma orientação nova da SEE tratando do PPP, nós sempre fazemos reuniões e cursos para esclarecer as dúvidas. Se alguma diretora fica com dúvidas eu fazemos encontros onde reunimos todas que tiverem dúvidas e esclarecemos, e damos exemplos até que elas possam fazer o projeto sozinhas. Aqui a gente não entrega o guia simplesmente, a gente orienta, faz uma leitura junto com a diretora para ver se tem dúvidas. (Funcionária da DIP da SRE Metropolitana C)

Na SRE Metropolitana A, a ação da DIP é bem parecida:

“A última alteração no PPP foi em 2005 e nós fizemos as reuniões e os cursos com as diretoras para esclarecer tudo, mas é só orientação, a escola faz como ela quiser”.

Na SRE Metropolitana B a responsável pela DIP respondeu assim aos questionamentos acerca dos nomes utilizados para os projetos:

Essas mudanças que a Secretaria já fez no nome dos Projetos até hoje dá confusão, as diretoras pensam que o Projeto Pedagógico é que faz parte do PDE e do PDPI, isso era antes, mas tem tempo que mudou de novo e o documento tem que ser Projeto Pedagógico. (Funcionário da DIP da SRE Metropolitana B)

Explicando que havíamos estranhado a variação na nomenclatura dos projetos, passamos então para a segunda questão. A funcionária da DIP da Metropolitana C estranhou a pergunta e pediu para ver os PPPs:

“Todas as escolas devem fazer o PPP, qualquer alteração ou caracterização diferenciada deve ser feita no PDE ou PDPI dependendo da escola.”

A funcionária questionou a validade dos documentos, levantando a possibilidade dos mesmos não terem passado pela DIP para análise, mas ao ver o carimbo de recebimento da DIP na última página dos projetos justificou a nomenclatura diferenciada:

Com certeza as diretoras não entenderam o que foi falado no curso, vou ter que conversar com a pessoa que ministrou e a que recebeu o projeto errado, isso não pode acontecer, o documento é o Projeto Pedagógico, a escola não pode entregar só o PDE ou o PDPI, eles, devem estar contemplados dentro do Projeto Pedagógico, se mudar o nome do PDE ou do PDPI esse novo documento deve estar dentro do PPP, ele é o documento principal.

Quanto à argumentação da Diretora da Escola 3, que disse ter usado o nome Projeto Pedagógico por ter ouvido falar que a nova direção da SEE não gostava do termo Projeto Político Pedagógico, a funcionária confirmou que apesar de não ser uma orientação oficial, a informação procede: “Não é nada oficial, mas a Secretária não gosta do termo Político, ela quer só o Pedagógico no nome do projeto e em outros documentos.”

Após algumas idas às Superintendências para esclarecer as dúvidas relativas ao nome dado pela Escola ao seu projeto, passamos então para o processo de análise dos mesmos. No decorrer dessa análise procuramos verificar se o projeto informava de algum modo a metodologia que a Escola utilizou na sua elaboração e se o conteúdo dos projetos estabelecia uma relação com o trabalho diário das professoras em sala de aula.

A análise foi feita inicialmente em cada projeto separadamente. Nesta análise nos chamou à atenção as similaridades na estrutura dos quatro projetos, pois, embora tenham alguns tópicos com nomenclaturas diferentes os conteúdos são sempre muito parecidos.

Na análise do PPP buscamos captar o grau de participação de todos os sujeitos da comunidade escolar na sua elaboração e apreender também as diferenças e similaridades entre os quatro projetos, observando principalmente, a capacidade de cada um de explicitar a identidade da escola e de nortear o trabalho em sala de aula.

5.2.2 O projeto pedagógico da Escola 1

Nome do projeto: GIDE - Gestão Integrada da Escola: Políticas, Estratégias e Metas

O documento se inicia com o que a escola chama de diagnóstico. É apresentado um esquema gráfico que representa o organograma da escola e em seguida é apresentada a identificação e caracterização da escola: perfil da escola (nº de alunos, nº de turmas, professores, trabalhadores em geral, estrutura física, turnos, membros do núcleo gestor e endereço).

A partir desse ponto, o Projeto é dividido em seis partes:

1. Marco Situacional;
2. Marco Doutrinal;
3. Marco Operativo;
4. Análise SWOT;
5. Resultados Internos e Externos;
6. Plano de ação pedagógica.

A seguir apresentamos cada uma das 6 partes do projeto:

1. Marco Situacional:

No Marco situacional é apresentado o que a Escola chama de Avaliação Geral da Realidade. Nesta avaliação são apresentadas as reflexões da Escola acerca dos seguintes temas:

- Situação Econômica;
- Tecnologia;
- Mídia;
- Valores Universais;
- Educação;
- Estrutura Familiar;
- Parceria Família-Escola;
- Mundo;
- Ser Humano;
- Educação;

2. Marco Doutrinal:

Nesta segunda parte a escola expõe os seus conceitos para: Sociedade; Homem e Educação, e informa o tipo de sociedade que a escola quer construir o tipo de Homem / Pessoa Humana que quer colaborar na formação, as finalidades para a educação e o papel desejado para a escola de acordo com a sua realidade.

Além desses elementos mostra um quadro de avaliação e responsabilização com a Visão, a Missão e os Valores da Escola.

Quadro 1 - Quadro de Avaliação e Responsabilização da Escola 1

Missão	Oferecer uma educação de qualidade para todos, preparando o aluno para ser um cidadão crítico na sociedade.
Visão	Estar entre as 20 melhores escolas nos índices externos de avaliação
Valores	Respeito, responsabilidade, ética.

3. Marco Operativo:

A terceira parte do projeto é dividida em tópicos:

- Conteúdos:
- Metodologia:
- Planejamento didático:
- Disciplina:
- Avaliação:
- Currículo e Programa;
- Gestão;
- Recursos;
- Relação com a comunidade.

A formatação do documento para apresentação dos tópicos segue o modelo sugerido no documento orientador divulgado pela Secretaria Estadual de Educação, onde cada item é apresentado em um quadro padronizado:

Quadro 2 - Estrutura do Projeto da Escola 1

Marco operativo	Realidade da escola	Formulação do problema	Necessidades prioritárias
Como deve ser	Como está	Problemas que causa	O que fazer para mudar
Objetivos	Resultados esperados	Ações/projetos específicos	Produtos
O que se pretende	Melhorias esperadas	Estratégias	Resultado final

O quadro a seguir representa um exemplo do formato de apresentação dos tópicos no projeto. Este quadro refere-se ao item Planejamento didático:

Quadro 3– Estrutura do Planejamento Didático da Escola 1

Marco operativo	Realidade da escola	Formulação do problema	Necessidades prioritárias
Coletivo Flexível Dinâmico Contextualizado	Realizado individualmente por falta de tempo para reuniões Práticas não registradas	Muitas vezes não é cumprido Conteúdos diferentes para mesma série	Ações interdisciplinares Mais tempo para planejamento coletivo
Objetivos	Resultados esperados	Ações/projetos específicos	Produtos
Contextualizar o conteúdo com o cotidiano Registrar boas práticas	Ensino mais atualizado e padronizado na escola	Encontros por série Reuniões frequentes	Melhoria do desempenho dos alunos

4. Análise SWOT:

O projeto da Escola 1 apresenta também um quadro de análise SWOT, uma ferramenta empresarial que não foi citada pelas professoras quando falaram sobre o PPP da escola. Conforme descrição encontrada na internet:

“A análise SWOT é uma poderosa ferramenta de marketing, e deve ser realizada ao menos uma vez por ano, durante o planejamento estratégico de marketing. A sigla SWOT, vem das iniciais das palavras inglesas Strengths (forças), Weaknesses (fraquezas), Opportunities (oportunidades) e Threats (ameaças), pois estes são justamente os pontos a serem analisados.” (www.fdg.org.br)

:

O quadro contendo a Análise SWOT da realidade da Escola é mostrado a seguir:

Quadro 4 – Análise SWOT

Forças	Fraquezas
Profissionais qualificados Participação dos pais Recursos de qualidade Ótimos resultados nas avaliações	Falta de funcionários Espaço físico Falta de vagas Falta de encontros pedagógicos
Oportunidades	Ameaças
Parceria com a Pastoral do Menor Parceria com a Polícia Militar Parceria com a FDG Boa localização Proximidade com a PUC	Pouca segurança no trânsito próximo da escola Alunos de outras comunidades ocupando vagas

5. Análise de resultados:

São apresentados gráficos com os resultados da escola em avaliações externas e internas dos anos de 2007 e 2008 e com as metas para 2009 e 2010.

6. Plano de Ação Pedagógico:

Nesta parte do projeto da escola são definidas as ações de responsabilidade das Coordenadoras Pedagógicas dos dois turnos:

- Implantação e acompanhamento de projetos;
- Treinar professoras para padronização dos procedimentos;
- Acompanhar o cumprimento das metas estabelecidas de aprendizagem bimestralmente;
- Receber os Pais quando chamados.

5.2.3- O projeto pedagógico da Escola 2

Nome do projeto: Projeto Pedagógico

Na introdução o projeto ressalta a importância de se fazer um Projeto Pedagógico como resposta às necessidades básicas de aprendizado dos alunos. A elaboração é justificada pela LDB e parte do fato de que o desempenho dos alunos está abaixo da média da rede, o que torna necessário repensar a prática pedagógica a escola.

O diagnóstico de recursos humanos e físicos da Escola também é apresentado, com número de alunos, turmas e turnos de atendimento.

A partir da introdução, o Projeto Pedagógico é dividido em três partes:

1. Marco Referencial;
2. Marco Situacional;
3. Marco Operativo.

A seguir apresentamos cada um deles:

1. Marco Referencial:

Esta primeira parte do Projeto é iniciada com os Objetivos Gerais do Ensino Fundamental, chamados no texto de PCNs. Em seguida são enumerados os Objetivos Gerais da Escola:

- atualizar os professores em novas metodologias;
- desenvolvimento do domínio da leitura, escrita e cálculo;
- ressignificação do espaço escolar;
- trabalhar com projetos interdisciplinares;
- trabalhar com temas transversais por meio de projetos;
- informatizar e instrumentalizar a escola

A primeira parte é finalizada com a apresentação de um histórico da escola desde a sua inauguração, com as mudanças estruturais e pedagógicas realizadas pela gestão atual, e conclui colocando-se como uma escola que tem uma demanda grande por vagas, sendo respeitada e conceituada.

2. Marco Situacional:

A segunda parte do Projeto inicia-se com a conceituação de Homem, Escola e Sociedade e em seguida o Projeto apresenta um diagnóstico. Este diagnóstico, chamado de “Realidade da escola – Problemas institucionais” apresenta o que chama de aspectos da prática pedagógica e da vida escolar:

- Currículo e conteúdos escolares;
- Organização do tempo escolar;
- Planejamento didático;
- Avaliação da aprendizagem;
- Atendimento diferenciado ao aluno;
- Processo ensino-aprendizagem;
- Relações interpessoais;
- Gestão escolar;
- Recursos didáticos;
- Organização do espaço escolar;
- Integração escola-comunidade;
- Programa sociocultural.

Cada um dos tópicos é apresentado em um quadro padronizado:

Quadro 5 - Estrutura do Projeto da Escola 2

Marco operativo consolidado	Realidade da escola	Problemas
É a situação ideal, como a escola deveria ser ou agir em relação ao tópico	Mostra a situação real da escola em relação ao tópico	Mostra os problemas e dificuldades da escola para solucionar os problemas
Ações	Tarefas	Metas
Ações gerais a serem desenvolvidas	Ações específicas de cada setor da Escola	Apresenta os objetivos que a Escola pretende atingir

O próximo quadro representa um exemplo de como a Escola organiza a apresentação dos tópicos em seu projeto. O quadro se refere ao item Planejamento Didático:

Quadro 6 – Estrutura do Planejamento Didático da Escola 2

Marco operativo consolidado	Realidade da escola	Problemas
Flexível, dinâmico, objetivo, contextualizado e prático; Organizado; Deve estar em consonância com a realidade da escola e da comunidade; Contínuo.	Organizado muitas vezes individualmente em função do tempo e acaba apresentando-se de forma fragmentada; Em função da rotatividade de servidores acaba sendo descumprido; Atende parcialmente as necessidades da escola e de sua comunidade.	O planejamento didático é elaborado no início do ano pelos professores e muitas vezes acaba não sendo cumprido, trazendo como consequências a fragmentação.
Ações	Tarefas	Metas
Encontrar formas de realizar mais freqüentes Modernizar o contextualizar o planejamento	Cada série realizará as suas reuniões A coordenação pedagógica agendará as reuniões	Trabalhar coletivamente quanto ao planejamento e as ações da Escola

3. Marco Operativo:

A terceira parte é destinada à apresentação das estratégias da Escola para alcançar seus objetivos através de seu Plano de Ação:

O Plano de ação descreve as metas de aprendizagem em cada área do conhecimento para cada série. São descritas as competências e habilidades que o aluno deve ter em Português, Matemática, Ciências, Geografia, História e Educação Física nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

As metas quantitativas também estão definidas para serem alcançadas nas avaliações externas. Descreve também os instrumentos internos de avaliação enfatizando a adequação ao padrão das avaliações externas e o uso de notas de 0 a 10 e boletins informativos para os Pais.

No final são abordados os temas referentes ao calendário, controle de frequência e promoção.

5.2.4 - O projeto pedagógico da Escola 3

Nome do projeto: PDPI

O PDPI é iniciado com uma apresentação em que são destacadas as melhorias na rede física que resultaram em uma maior valorização pela comunidade, mas coloca que apesar disso a escola ainda não superou o desafio pedagógico e mesmo integrando o projeto Aluno de Tempo Integral ainda necessita de uma reformulação urgente no Plano Pedagógico da escola para corrigir os baixos índices de aprendizagem.

A escola atende um público de baixa renda, oriundo de famílias desestruturadas que vivem em situação de vulnerabilidade social.

O PDPI é então organizado a partir de um quadro que traça um diagnóstico da escola e a identificação das suas necessidades. Este diagnóstico é realizado no contexto do Marco Referencial e o Marco Operativo. Os tópicos abordados são os seguintes:

- Currículo e Conteúdo;
- Atendimento diferenciado ao aluno;
- Organização do tempo escolar;
- Planejamento;
- Recursos didáticos;
- Processo de ensino aprendizagem;
- Programação sócio-cultural e integração com a comunidade;
- Gestão;
- Avaliação;
- Relações inter/intra pessoais;
- Projeto escola de tempo integral;
- Projeto abrindo espaços.

Assim como as Escolas anteriores, a formatação do documento para apresentação dos tópicos segue o modelo sugerido pela Secretaria Estadual de Educação, onde cada item é apresentado em um quadro padronizado.

Entretanto, no projeto da Escola 3 há uma diferença conceitual pois, ao contrário do que sugere o documento orientador da SEE, o projeto considera a situação ideal como Marco

Operativo e as ações como Marco Referencial, ao contrário das outras escolas. Esta diferença levanta a possibilidade da escola não ter entendido as instruções da SEE.

Quadro 7 – Estrutura do Projeto da Escola 3

Marco Operativo	Realidade da escola	Formulação do problema	Necessidades prioritárias
Como deve ser	Como está	Problemas que causa	O que fazer para mudar
Objetivos	Resultados esperados	Marco referencial	Produtos
O que se pretende	Melhorias esperadas	Estratégias	Resultado final

O quadro abaixo representa um exemplo do formato de apresentação dos tópicos no projeto. Este quadro refere-se ao item denominado de Processo de Ensino-Aprendizagem.

Quadro 8 – Estrutura do processo de Ensino-aprendizagem da Escola 3

Marco operativo	Realidade da escola	Formulação do problema	Necessidades prioritárias
Eficaz relacionamento aluno/professor com maior afetividade; Criativa; Transformadora; Lúdica; Crítica; Qualitativa; Coletivo	Nem sempre atende às necessidades do aluno; A escola está mais preparada para informar do que para formar o indivíduo como um todo	O processo ensino-aprendizagem não atende satisfatoriamente às necessidades do aluno.	Capacitação de profissionais da escola para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem no seguimento desejado, aluno crítico e reflexivo.
Objetivos	Resultados esperados	Marco referencial	Produtos
Capacitar os profissionais da escola para o atendimento das necessidades reais do aluno; Instituir normas e regras de funcionamento e disciplinares para todos os alunos da escola.	Corpo docente capaz de desenvolver estratégias eficazes nos processos de alfabetização e letramento dos alunos; Melhorar o relacionamento na escola.	Intervenções quando necessário para erradicar problemas de aprendizagem; Fortalecimento de regras mais rígidas na escola; Melhoria dos resultados de desempenho da escola nas avaliações externas e internas.	Escola mais unida, com normas e regras e convivência adequadas; Melhoria da qualidade do ensino da escola.

O PDPI é finalizado com uma relação de bens adquiridos na gestão atual, reformas necessárias e informações da estrutura física e de recursos humanos da escola.

5.2.5 - O projeto pedagógico da Escola 4

Nome: Projeto Político Pedagógico. Embora na capa o nome seja esse, no documento a Escola utiliza o termo PDPI para se referir aos seu PPP.

O Projeto é organizado em seis tópicos:

1. Identificação;
2. Histórico;
3. Prognóstico;
4. Filosofia da escola - Marcos referenciais;
5. Caracterização e contextualização da escola e da comunidade;
6. Metas

A seguir apresentamos cada um deles:

1. Identificação:

O projeto é iniciado com a identificação da escola, apresentando os seguintes elementos: Nome, endereço, data de fundação, nº de alunos, nome da Diretora, Vice-Diretora e das Coordenadoras, recursos humanos e estrutura física.

2. Histórico:

Apresenta um histórico da escola desde a sua inauguração e trata das mudanças estruturais que o prédio sofreu ao longo dos anos. Apresenta problemas que a escola enfrenta como violência, drogas, agressões, furtos e depredações, que dão à escola uma conotação social negativa e uma grande dificuldade de relacionamento com os pais e comunidade do entorno da escola.

Neste tópico também é apresentado um histórico da gestão da escola, com o nome de todos os Diretores (as) da escola desde a sua fundação até 2004.

3. Prognóstico:

O que a Escola chama de Prognóstico é o que as outras chamam de Marco situacional. Neste tópico é feita uma breve análise da situação da escola nos seguintes itens:

- ensino-aprendizagem;
- currículo e conteúdos
- avaliação;
- relações interpessoais;
- planejamento;
- recursos didáticos;
- relação com a comunidade;
- programação sociocultural.

Esses tópicos são abordados novamente no item Metas.

4. Filosofia – Marcos referenciais:

Neste tópico é apresentada a conceituação filosófica e teórica que a instituição tem como ideal de Escola, Educação, Conhecimento, Homem e Sociedade. Nesse tópico também faz algumas considerações sobre os problemas da escola de forma geral: disciplina, localização, segurança..etc.

5. Caracterização e contextualização da escola e da comunidade:

Apresenta um histórico da escola desde a sua inauguração e trata das mudanças estruturais que o prédio sofreu ao longo dos anos. Apresenta problemas que a escola enfrenta como: violência, drogas, agressões, furtos e depredações o que dão à escola uma conotação social negativa e uma grande dificuldade de relacionamento com os pais e comunidade do entorno da escola.

6. Metas:

No item Metas são apresentados quadros parecidos com os das outras Escolas mas, com nomes diferentes para os tópicos. Ao invés de Marco Referencial, Marco Situacional e Resultados são utilizados os termos da tabela abaixo:

Quadro 9 – Estrutura do tópico de Metas da Escola 4

Metas apontadas	Metas alcançadas	Novas metas
Situação ideal que a Escola gostaria de ter	Situação atual da Escola	Ações que serão desenvolvidas para alcançar as Metas apontadas

No total são 7 Quadros que abordam os seguintes temas:

- Disciplina;
- Ensino-aprendizagem;
- Gestão
- Avaliação;
- Resultados;
- Metodologia;
- Currículo

O quadro abaixo representa um exemplo do formato de apresentação dos tópicos no projeto. Este quadro refere-se ao item denominado Avaliação

Quadro 10 – Estrutura da Avaliação da Escola 4

Metas apontadas	Metas alcançadas	Novas metas
Estar acima da média da rede nas avaliações do SIMAVE	A Escola já melhorou mas ainda não alcançou as metas	Modificar a avaliação Acompanhamento dos alunos com dificuldades

Na última parte do Projeto são abordados os Projetos Diferenciais da Escola:

- Espaço Físico: Bom espaço físico, corpo docente qualificado, formação continuada de acordo com disponibilidade de recursos pela SEE, desenvolve e participa de vários projetos.

- Avaliações: que se divide em 3:

Acadêmica: Para os ciclos inicial e complementar de alfabetização a escola aplica uma prova no início e outra no final do ano letivo como diagnóstico para a tomada de decisões. Durante o ano utiliza outros instrumentos de avaliação.

Institucional: Avaliação de desempenho dos professores e grande procura pela comunidade.

Externa: Análise dos resultados do SIMAVE/PROALFA E PROEB e posterior elaboração dos Planos de Intervenção Pedagógica com objetivo de melhorar o desempenho.

- Adoção do Plano de Ação: Aponta as necessidades da escola, traçam objetivos e metas, propõem ações para alcançá-los e avalia o que foi ou não alcançado e traça as novas metas para os próximos dois anos letivos. As metas se dividem em: Rede Física e Pedagógicas.

5.3 Análise dos Projetos Político-Pedagógicos

As informações obtidas a partir da análise detalhada de cada um dos Projetos Pedagógicos serão apresentadas neste tópico. A análise foi realizada buscando identificar em cada um dos projetos os elementos norteadores do trabalho em sala de aula, a participação dos sujeitos escolares na elaboração dos projetos e a adequação aos pressupostos teóricos e metodológicos.

Os resultados das análises serão apresentados da seguinte forma:

- Comparação da estrutura dos PPPs;
- Uma comparação do conteúdo dos quatro projetos a partir dos tópicos que são comuns a todos
- .Uma análise de cada um dos Projetos Pedagógicos avaliando a sua adequação aos pressupostos para elaboração do PPP que constam do documento orientador da SEE (2004) e dos pressupostos e idéias dos estudiosos que compõe a base teórica da pesquisa (capítulo 2), sua capacidade de nortear as atividades em sala de aula e algum indício da forma de elaboração.

5.3.1 A estrutura dos PPPs

O quadro abaixo representa a estrutura de cada Projeto Pedagógico:

Quadro 11 - Estrutura dos Projetos Pedagógicos

Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
Marco Situacional	Marco Referencial	Marco Referencial	Marco Referencial
Marco Doutrinal	Marco Situacional	Marco Operativo	Marco Situacional
Marco Operativo	Marco Operativo	Resultados	Resultados
Análise SWOT	Plano de Ação Pedagógica	Ação Pedagógica	Plano de Ação Pedagógica
Resultados			
Plano de Ação Pedagógica			

Observando o quadro podemos notar a similaridade nas estruturas dos projetos. Em todos eles o termo “Marco” é recorrente, sendo utilizado para fazer a análise da situação da escola em determinados aspectos ou para se referir à uma situação ideal nos tópicos abordados nos projetos.

Os projetos são apresentados em tópicos (Diagnostico, avaliação, gestão, organização dos tempos escolares... etc.) e para cada tópico é apresentado o Marco Referencial ou Doutrinal que se refere ao que seria uma situação ideal em relação ao tópico, o Marco Situacional que é como a escola está em relação ao tópico abordado e o Marco Operativo que são as ações que a escola pretende desenvolver para alcançar o Marco Referencial ou Doutrinal.

Os Resultados tratam da avaliação externa e apresentam um quadro da posição da escola em relação à média da rede nas últimas avaliações e das alterações promovidas na forma de avaliar para atingir as metas de proficiência pretendidas pela escola.

Um item interessante da estrutura dos projetos é o Plano de Ação Pedagógica pois, ao analisá-lo esperávamos encontrar a relação que buscamos nesta pesquisa entre o PPP e o ensino ministrado no dia a dia da sala de aula. Entretanto como veremos na análise e apresentação de cada projeto, que faremos a seguir, o plano trata principalmente da divisão técnica dos trabalhos na escola.

A análise estrutural dos projetos não permitiu identificar grandes diferenças que auxiliassem na explicação das diferenças de valor agregado entre elas. Passamos então para a análise do conteúdo dos projetos.

5.3.2 Comparação dos conteúdos dos Projetos

A seguir apresentamos seis quadros que sintetizam o conteúdo dos projetos elaborados por cada uma das escolas. Para a composição dos quadros selecionamos os tópicos que foram comuns entre os quatro projetos avaliados. Os quadros mostram que as similaridades entre os projetos não estão apenas na forma, mas também no conteúdo dos tópicos abordados.

Quadro 12 - Currículos e Programas/ Conteúdos Escolares

Escola	Marco operativo consolidado (como deve ser)	Realidade da escola (como está)	Problemas/ Produto final (onde e como melhorar)
Escola 1	Contextualizado Flexível Reflexivo Transdisciplinar Significativo Proporcione formação crítica ao aluno	Fragmentado Estanque Processo descontínuo de formação transdisciplinar. O currículo apresenta-se de forma descontextualizada e fragmentada não atendendo às necessidades da formação crítica e reflexiva do aluno	O currículo não é diversificado, contextualizado e flexível, tornando o processo mecânico e não prazeroso Aumentar o tempo disponibilizado para reuniões, Promover seminários sobre adequação curricular Socializar estratégias propostas pelo PDP.
Escola 2	Sintonizar com as necessidades dos alunos e da escola Envolver os alunos em todos os conteúdos Reforçar valores éticos Diversificar o currículo Transversalidade Conteúdos flexíveis.	O currículo da escola é descontextualizado, rígido e vertical trabalha valores éticos e transversais.	Adequação do currículo à nova realidade do aluno Reformular o plano de ação da escola, utilizando métodos e técnicas de ensino mais prazerosas e adequadas à realidade e carências do aluno Reformular o currículo, capacitar professores, enturmação por habilidade e competência
Escola 3	Transversalidade Interdisciplinaridade Currículo flexível e contextualizado	Currículos fora da realidade dos alunos para algumas disciplinas Professores não conhecem os pré-requisitos trabalhados na série anterior Professores comprometidos, adequando a proposta curricular às condições regionais e locais buscando níveis de aprendizagem adequados.	Desinteresse dos alunos Perda de tempo para maior envolvimento dos alunos com conteúdo e sequencia Não ter acesso aos programas anteriores Professor gasta mais tempo para fazer sondagem dos alunos Níveis de aprendizagem caindo em alguns casos
Escola 4	A escola deve organizar conteúdos curriculares inteligentes, significativos e atraentes. Trabalhar temas transversais Flexibilizar os conteúdos	Inflexível e tradicional Não contemplam as características e especificidades da clientela atendida e a diversidade de posturas e opiniões dos profissionais da educação Alguns profissionais resistentes á novas propostas e uso de materiais didáticos oferecidos pela SEE.	Dar significado aos conteúdos Construção de currículo diversificado, contextualizado e flexível Adequar os temas á realidade da escola

Quadro 13 - Avaliação da Aprendizagem

Escola	Marco operativo consolidado (como deve ser)	Realidade da escola (como está)	Problemas/Produto final (onde e como melhorar)
Escola 1	<p>Contínua , processual, diagnóstica e formativa Qualitativa Norteadora de mudanças e alterações no planejamento didático Necessária para reestruturação dos novos paradigmas do processo ensino-aprendizagem.</p>	<p>Utilizada como instrumento de controle por alguns professores Diversificada Conteudista em algumas disciplinas Verificação integrada de conteúdos como instrumento de avaliação.</p>	<p>Alterar a avaliação que na escola apresenta-se como instrumento de controle por alguns professores. e em algumas disciplinas apresenta-se de forma conteudista Implementar avaliação formativa Adotar sistema de notas de 0 à 10</p>
Escola 2	<p>Processual, considerando todo o desenvolvimento do aluno Qualitativa; diagnóstica e contínua Observação seguida de relatório Auto-avaliação.</p>	<p>Avaliação trimestral Dificuldade em diagnosticar etapas do processo de aprendizagem que precisam ser revistas e dificuldade de replanejar as ações.</p>	<p>Estabelecer avaliação bimestral pelos especialistas e mensal pelos professores Reformular a proposta pedagógica, com participação da comunidade, que por ser inadequada inviabiliza o processo avaliativo desejado Mudar o sistema de conceito para nota Implantar avaliações sistêmicas que apontem defasagens para replanejamento de ações.</p>
Escola 3	<p>Compatível com o princípio de progressão na alfabetização Diagnóstica e reguladora do processo de ensino-aprendizagem permitindo a implementação da ação educativa com base nas necessidades de aprendizagem do aluno.</p>	<p>Uso de instrumentos qualitativos (fichas descritivas, relatórios individuais) Avaliação no final de cada ciclo.</p>	<p>Buscar a qualidade do ensino Estabelecer metas</p>
Escola 4	<p>Consiste em diagnosticar a situação de aprendizagem para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem Contínua e processual Preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.</p>	<p>sada como diagnóstico e tomada de decisão Utilizada como instrumento punitivo Diversificada e não associada ao tempo cronológico, sem data definida par ocorrer.</p>	<p>Estabelecer a avaliação contínua e diagnóstica em todos os níveis da educação básica Adotas as notas e o boletim</p>

Quadro 14 - Organização do Tempo Escolar

Escola	Marco operativo consolidado (como deve ser)	Realidade da escola (como está)	Problemas/Produto final (onde e como melhorar)
Escola 1	<p>Equalização do plano curricular Módulos de 60 minutos Flexível Reuniões pedagógicas nos dias letivos Reuniões para elaboração do projeto.</p>	<p>Ausência de reuniões pedagógicas Módulos de 50 minutos; Ano letivo dividido em 3 etapas.</p>	<p>Módulos de 50 minutos não atendem às necessidades da prática pedagógica Ter tempo para reuniões e elaboração de projetos.</p>
Escola 2	<p>Flexível, com tempo para trabalhos diferenciados dos professores e reuniões pedagógicas e capacitação profissional Respeitar o tempo do aluno.</p>	<p>Não flexível Não há tempo para planejamento Processo ensino-aprendizagem restrito à relação professor/aluno.</p>	<p>Melhorar a organização do tempo Criar horários próprios para planejamento unindo professores do mesmo ano e especialistas Mais atividades fora de sala de aula.</p>
Escola 3	<p>Flexível com tempo sem alunos para reuniões pedagógicas Realização das reuniões no horário de trabalho Reuniões para projetos e planejamento coletivo</p>	<p>Os alunos têm necessidade de tempo extra para aprendizagem Não há espaço para reuniões e planejamento</p>	<p>Maior tempo para os alunos com dificuldades planejamento adequado e coletivo Realização de maior número de reuniões</p>
Escola 4	<p>Flexível Trabalhar por área Ter tempo para reuniões e planejamento durante o horário de aula</p>	<p>Falta tempo para estudos, troca de experiência e monitoramento do trabalho pedagógico Reuniões frequentes entre direção e professores</p>	<p>Melhorar a organização dos tempos escolares Ter mais reuniões.</p>

Quadro 15 - Planejamento Didático

Escola	Marco operativo consolidado (como deve ser)	Realidade da escola (como está)	Problemas/Produto final (onde e como melhorar)
Escola 1	Flexível, dinâmico, contextualizado e prático Organizado e contínuo Estar em consonância com a realidade da escola e da comunidade	Organizado individualmente em função do tempo e conseqüentemente fragmentado Rotatividade de professores prejudica cumprimento Atende parcialmente às necessidades.	Por ser elaborado no início do ano, muitas vezes acaba não sendo cumprido Disponibilizar mais tempo para reuniões para evitar a fragmentação do planejamento.
Escola 2	Transdisciplinar, coletivo, periódico, dinâmico, realista e com projetos	Fragmentado por etapas, não coletivo e sem flexibilidade Dificuldade em e executar projetos Pouca interação entre os profissionais por falta de reuniões	Pouco tempo para reuniões Organização bimestral do ensino Buscar parcerias na Universidade e órgãos estaduais Atualizar os professores em novas estratégias metodológicas.
Escola 3	Deve ter continuidade Respeitar a realidade dos alunos	Sem tempo para planejar Pouco tempo para reuniões	Organizar o tempo para planejamento Cursos de atualização para as professoras Usar metodologias mais atraentes
Escola 4	Dinâmico Contextualizado Flexível	Cada professor fazendo o seu planejamento individualmente Reuniões escassas	Planejamento mensal ou bimestral Ter mais reuniões Planejamento mais coletivo

Quadro 16 - Gestão

Escola	Marco operativo consolidado (como deve ser)	Realidade da escola (como está)	Problemas/Produto final (onde e como melhorar)
Escola 1	Democrática Visando melhorar o desempenho da escola nas avaliações externas	A gestão é democrática e participativa Muito exigida fora da escola pela SEE	Estar mais tempo na escola Atingir as metas estabelecidas
Escola 2	Participativa Democrática Integrar a comunidade com a escola	A integração precisa melhorar	Ter mais tempo para professores e pais Participar mais das questões pedagógicas
Escola 3	Democrática e participativa	Melhorar as relações com os pais e alguns professores	Integrar a comunidade externa e interna
Escola 4	Democrática Ouvir todos os segmentos da escola	Ter mais tempo para a escolaridade Participar mais do pedagógico	Contemplar as demandas da escola com as da SEE

Quadro 17 - Relação Família-Escola

Escola	Marco operativo consolidado (como deve ser)	Realidade da escola (como está)	Problemas/Produto final (onde e como melhorar)
Escola 1	Família participando ativamente do processo ensino-aprendizagem	Somente um pequeno grupo participa	Buscar estratégias de participação dos pais na educação de seus filhos
Escola 2	A escola deve trabalhar em parceria coma a família O processo educativo não se consolida sem o acompanhamento dos pais	Pais ausentes A participação é maior entre os pais dos melhores alunos	Aproximar a comunidade em geral da escolaridade Conscientizar os pais da importância da educação na vida dos seus filhos
Escola 3	Os pais devem estar sempre presentes na vida escolar dos filhos Mesmo os que trabalham devem acompanhar o desenvolvimento dos filhos	Os pais não participam Não comparecem nas reuniões de pais A comunidade não auxilia a escola	Tornar a escola mais reconhecida pela comunidades Melhorar a frequência nas reuniões de pais
Escola 4	A relação da escola com a comunidade deve ser forte A escola deve compartilhar suas atividades com a comunidade	Houve uma melhora, mas ainda está longe do ideal A participação dos pais está aumentando	Estruturar melhor a escola para receber os pais Realizar eventos para a comunidade

Observando os seis quadros apresentados, podemos perceber a similaridade entre os projetos, nessa análise não é possível perceber nenhuma característica de conteúdo que seja específica de uma escola e que possa dar pistas acerca da forma em que organiza o ensino.

Em alguns casos os termos utilizados para o Marco Operativo, Resultados ou Produto final são os mesmos, não sendo possível na análise desses conteúdos estabelecer qualquer relação com os diferentes níveis de valor agregado dessas escolas. A capacidade desses conteúdos de auxiliar na explicação do valor agregado das escolas é muito pequena.

Passamos então para a análise dos projetos buscando verificar a sua adequação aos pressupostos teóricos e às orientações da SEE.

O Quadro 19 abaixo representa os tópicos que foram selecionados a partir da análise do trabalho dos estudiosos que compõe o referencial da pesquisa. Esses tópicos são os que foram comuns a todos os autores. O quadro apresenta também os tópicos sugeridos pelo documento orientador da SEE (2004).

O objetivo desta análise não é apenas de verificar se o PPP está adequado aos pressupostos de um lado ou do outro lado do quadro, mas, sim verificar se a opção por um ou outro pressuposto é um diferencial do projeto. Propõe-se investigar se as escolas com valor agregado diferente fazem opções diferentes na escolha e abordagem desses tópicos.

Como podemos observar no quadro, não existe uma diferença significativa entre os pressupostos do referencial teórico e os do documento orientador, Na verdade são muito parecidos, com mudanças apenas na forma de se referir a um ou outro tópico.

O documento orientador de 2004, o último publicado pela SEE, faz diversas referências aos autores citados no referencial teórico desta pesquisa.

5.3.3 – Análise dos Projetos a partir dos referenciais teóricos e orientação da SEE

Quadro 18 – Pressupostos e Sugestões

Referencial teórico	Orientações da SEE
Construção coletiva	Construção coletiva
Concepção da escola acerca de educação, homem e sociedade	Marcos referenciais
Valores que a escola defende	Visão de mundo
Contribuição para a cidadania	Marco situacional
Papel da escola diante de outros espaços formadores	
Diagnóstico socioeconômico e pedagógico	Marco diagnóstico Metas e objetivos
Construção do conhecimento na educação básica	Recursos materiais
Avanços na prática pedagógica	Organização do tempo
Organização do ensino	Marco Operativo
Relação com a família e com a comunidade	Relação família-escola/ Participação da Comunidade
Avaliação docente e discente	Avaliação
Gestão	Gestão
Definição do essencial e do complementar na organização curricular;	Currículo
Participação dos alunos na organização do programa;	
Interdisciplinaridade;	Interdisciplinaridade
Concepção de currículo, conhecimento, aprendizagem e avaliação;	
Plano de ação.	
	Caixa escolar
	Prestação de contas

Observando o quadro, podemos perceber algumas diferenças entre o referencial teórico e as orientações da SEE. Pelo destaque ao tópico Plano de ação pelos teóricos, como item a ser abordado pelo PPP, ele consta do nosso referencial. Por outro lado, nas orientações da SEE, ele não é mencionado. A participação dos alunos também é um tópico presente apenas nos referencial teórico Podemos também observar itens como caixa escolar e prestação de contas que constam apenas nas orientações da SEE, refletindo o caráter mais prático desta lista.

O Projeto da Escola 1

O projeto enfatiza a padronização dos trabalhos e o treinamento constante para a obtenção desse resultado. As metas de aprendizagem e as mudanças na avaliação são temas

tratados com certa ênfase. Entretanto, o projeto não detalha com clareza as ações pedagógicas para o cumprimento das metas e nem como foram definidas.

A forma como o projeto foi elaborado não pode ser percebida nesta análise, pois, não se faz referência à participação da comunidade escolar e nem acerca das etapas de sua elaboração.

Os trabalhos diários em sala de aula não são abordados de forma direta, não tendo o projeto a capacidade de informar como serão organizados, quais os conteúdos e orientação curricular a ser seguida e de que forma o projeto embasa essa ação.

Um diferencial do projeto é a utilização da Análise SWOT, uma técnica de gerenciamento de problemas. Embora se constitua em um esforço da Escola para modernizar-se e organizar melhor as suas ações, nesse caso a Análise SWOT é utilizada como diagnóstico de problema que não se desdobra em busca de soluções nem interage com o processo de ensino-aprendizagem da Escola.

A avaliação do trabalho da escola ou do projeto também não é abordada, não havendo previsão do momento em que ela ocorreria, o que sugere que esse momento não ocorre na escola. Não foram observados elementos que diferenciem o projeto dos outros, a ponto de “compreendermos” a escola ou enxergarmos no projeto a razão desta escola de apresentar o maior valor agregado entre as quatro pesquisadas.

Projeto da Escola 2

Assim como a Escola 1, a Escola 2 também se utiliza de uma padronização para expor o seu Projeto. Embora alguns nomes sejam diferentes no quadro diagnóstico, o conteúdo é muito parecido.

Existe uma preocupação em adequar a avaliação aos modelos das avaliações externas e com a mudança na forma de quantificar os resultados das avaliações internas em notas.

O projeto não apresenta temas como enturmação, seqüência do ensino, controle e adequação das atividades ministradas em sala de aula e nem outros que poderiam sugerir o seu uso como guia do trabalho diário das professoras.

Na análise do projeto também não foi possível perceber quais agentes participaram da sua elaboração, pois, o projeto não faz qualquer referência à forma de elaboração. Assim

como no Projeto da Escola 1 não percebemos elementos características da Escola, tópicos ou explicações que justificassem ou auxiliassem na explicação do valor agregado acima da média apresentado pela escola.

Projeto da Escola 3

O Projeto da Escola 3 apresenta uma estrutura de apresentação bem parecida com os projetos das Escolas 1 e 2. No entanto, no projeto a Escola comete um equívoco na interpretação do significados dos Marcos Operativo e Referencial, e as informações que seriam pertinentes ao Operativo são colocados no Referencial e vice-versa.

Em relação ao conteúdo, o projeto segue tanto os que são sugeridos pelo referencial teórico quanto às orientações da SEE, não havendo diferenças no tratamento que dá a cada um deles em relação ao que é apresentado nos outros dois projetos. Importante salientar que apesar de se tratar de uma escola com problemas em relação aos alunos que recebe e com um valor agregado abaixo da média não é possível estabelecer relações entre o projeto e o trabalho em sala de aula ou acerca da organização do ensino na escola.

Assim como nas outras duas escolas, a única alteração perceptível no projeto é a mudança na forma de avaliar os alunos, que passará a ser mais parecida com o modelo de avaliação das avaliações sistêmicas.

O Projeto da Escola 4

Embora seja o projeto da Escola de valor agregado mais baixo, não faz referências à organização do ensino e nem mostra condições de estar dando suporte ao trabalho das professoras. A ênfase é maior nas questões relativas ao alunado e à comunidade, ressaltando sempre a sua condição de carência e convívio com a violência. A mudança desse quadro é sempre relacionada às melhorias físicas que a Escola necessita.

A avaliação também ocupa um grande espaço no projeto, São citados os resultados abaixo da média em várias avaliações e a mudança na forma de avaliar os alunos é o único tópico que trata diretamente de um tema relativo ao trabalho em sala de aula.

Assim como nos demais projetos, neste também não foi possível identificar a Escola, nem apreender a sua identidade, suas propostas e seios meios para atingi-las.

As descrições apresentadas demonstram que a elaboração de forma padronizada é uma característica dos projetos das escolas participantes deste estudo, embora os projetos apresentem alguma variação na nomenclatura de alguns itens. As escolas que elaboram o PDPI seguem um modelo que é sugerido pela Secretaria de Educação e apresentado a partir de cursos e orientações às escolas. Apesar de ser só uma sugestão, segundo informações da própria Secretaria, as escolas preferem adotar o modelo sugerido ao invés de elaborar uma proposta diferente:

A Secretaria sugere o modelo para as escolas que vão elaborar o PDPI, faz reuniões para explicar e ajudar e no fim as escolas acabam achando mais fácil seguir o modelo do que fazer outro (Funcionária da Diretoria de Ensino Fundamental da Subsecretaria de desenvolvimento da Educação Básica da SEE/MG).

Embora em seu último documento orientador para elaboração do PPP (2004) a SEE tenha reconhecido alguns equívocos na adoção de modelos de gerenciamento empresarial para a gestão da Escola e também para elaboração de seu PPP, podemos observar que os Projetos analisados ainda mantêm um certo caráter gerencialista, principalmente no uso de termos que são típicos da área gerencial.

Também há indícios de erros de interpretação das instruções da SEE, como no caso da Escola 3 que não foram notados nem pela escola e nem pela SRE à qual entregou o Projeto.

Apesar da análise dos projetos pedagógicos feita até o momento não ter sido capaz de explicar as diferenças no valor agregado das escolas, algumas questões importantes sobre os projetos devem ser pontuadas. Ainda que tenham sido elaborados por pessoas diferentes, trabalhando em escolas diferentes e com a missão de retratar essas diferenças, os projetos são muito parecidos. Para alguns tópicos como o currículo, a gestão e a relação entre a família e a escola, os projetos são praticamente idênticos.

A definição de metas para as avaliações externas também é um ponto comum entre os projetos e as mudanças na avaliação realizada pela escola. A mudança de conceitos para notas de 0 a 10 e a adoção do boletim é explicitada como meta pedagógica das escolas.

A mudança na avaliação é abordada pelas professoras durante as entrevistas:

Aqui na escola, duas semanas antes das avaliações do governo, nós começamos a treinar os alunos com questões de múltipla escolha, e as avaliações mensais também tem esse formato. (Professora da Escola 1)

Eu não gosto de dar a prova com múltipla escolha, principalmente para os alunos da primeira série, mas, se não der o aluno vai errar nas avaliações e a nossa escola ficará mal classificada. (Professora da Escola 3)

Os projetos também apresentam uma tendência de utilizar um modelo oriundo da área gerencial, empregando termos comuns em projetos empresariais. Essa tendência pode ter sua origem nos documentos orientadores da SEE que utilizavam essa linguagem. A comparação entre os tópicos sugeridos pelo referencial bibliográfico que trata do Projeto Político Pedagógico e os que são sugeridos nos documentos da SEE podem auxiliar na compreensão dos modelos encontrados nos projetos analisados.

Os documentos orientadores para a elaboração de seus projetos pedagógicos e as reuniões de esclarecimento para várias diretoras ao mesmo tempo pode também ser um fator que contribuiu para que os projetos sejam tão parecidos, mas estas são apenas suposições que devem ser melhor investigadas.

A entrevista com as professora teve o objetivo de esclarecer os pontos que não foram totalmente elucidados na análise dos PPPs.

5.4 A entrevista com as professoras

A entrevista foi o instrumento utilizado para testar outra hipótese da pesquisa, que a forma de elaboração do PPP da escola possa contribuir para que a escola tenha níveis melhores de aprendizagem. Conforme toda a literatura sobre a formulação do PPP, pressupõe-se que quando este documento é elaborado coletivamente ele seja mais presente na sala de aula.

Para buscar respostas para essa hipótese, o instrumento aplicado às professoras foi estruturado em 4 partes:

- I. Caracterização etária e profissional;**
- II. Participação na elaboração e conhecimento do PPP da escola;**
- III. Conhecimento teórico e normativo do PPP;**
- IV. Dinâmica interna da escola em relação ao trabalho coletivo.**

I. Caracterização etária e profissional:

A primeira parte da entrevista buscou traçar um perfil das professoras entrevistadas a partir de informações como a idade, a sua formação acadêmica, o tempo de atuação na carreira como professora e tempo de trabalho em sala de aula na escola atual.

Para o cálculo do tempo de atuação no magistério, pedimos que fosse computado apenas o tempo como professora em sala de aula e não contassem o tempo como eventual, diretora ou vice-diretora e bibliotecária que são funções comuns para professoras que tenham muito tempo de carreira no estado como é o caso das entrevistadas.

O objetivo dessas informações foi o de traçar um perfil profissional do corpo docente da escola, por meio dessa amostra de professoras, que nos auxiliasse a conhecer melhor a carreira, a trajetória e a história de cada uma na escola.

Essas informações possibilitariam que posteriormente pudéssemos estabelecer algum tipo de relação entre a participação da professora na elaboração do Projeto Político Pedagógico da sua escola e o seu perfil etário, sua formação acadêmica e o tempo de atuação profissional.

A análise buscou também investigar se havia diferenças entre o perfil das professoras das escolas que atuam nas escolas de maior valor agregado e as que atuam nas de menor valor agregado.

A Tabela 5 mostra os resultados que foram obtidos nessa primeira parte das entrevistas e o perfil docente das quatro escolas:

Tabela 5 - Perfil das professoras das escolas da amostra.

Escola	N	Idade (média)	Formação (%)		Anos de magistério (média)	Anos na escola (média)	Turnos de trabalho (%)	
			Graduação	Pós- graduação			1	2
Escola 1	6	45,0	16,7	83,3	22,0	11,0	50,0	50,0
Escola 2	6	44,1	50,0	50,0	20,5	11,0	66,7	33,3
Escola 3	6	41,8	66,7	33,3	11,0	4,67	50,0	50,0
Escola 4	6	42,0	50,0	50,0	18,83	8,33	16,7	83,3

As respostas indicam que há algumas diferenças no perfil das professoras quando comparamos as quatro escolas. O item com maior discrepância foi o tempo na escola. As professoras que atuam nas escolas de menor valor agregado possuem menos tempo na escola, o que pode sugerir uma maior rotatividade de professoras nessas escolas:

Antes da progressão a nossa escola tinha muitos alunos com idade avançada nas primeiras séries e era muito difícil trabalhar aqui porque tinha meninos de até 14 anos na segunda série que eu dava aula, só ficava aqui as professoras que moram perto, as outras pediam remoção ou abandonavam. (Professora da Escola 3)

Em contrapartida, as professoras das escolas com maior valor agregado têm maior tempo na escola e mostram, portanto, uma preferência de não procurarem a remoção.

Outra diferença é a proporção mais alta de professores com curso de pós-graduação na Escola 1. Este achado pode ser um desdobramento da preferência em permanecer na Escola por mais tempo e para isso procurarem estar melhor capacitadas, ou o ambiente da Escola favorecer a vontade de estudar um pouco mais.

Um item interessante que pode ser observado na Tabela 5 é que a escola de menor valor agregado, a Escola 4, apresenta o maior índice de professoras “dobrando”, ou seja, trabalhando em dois turnos. Apesar de importante, não foi possível fazer maiores inferências

sobre essa característica da Escola 4 em virtude do tamanho da amostra e da falta de maiores informações.

II. Participação na elaboração e conhecimento do PPP da escola:

A segunda parte da entrevista trata da dinâmica de elaboração do PPP a partir da perspectiva da participação das professoras e da comunidade escolar.

O objetivo das perguntas formuladas foi de apreender o grau de participação da professora, dos outros integrantes da equipe escolar e de membros da comunidade na elaboração do PPP, além de verificar o nível de conhecimento da professora do projeto pedagógico da sua escola.

Os resultados desta segunda parte das entrevistas foram analisados a partir de metodologias quantitativas e qualitativas e serão apresentados em dois momentos:

1. Análise estatística de frequência das respostas para cada questão;
2. Relatos verbais das professoras.

Quadro 19 – Respostas à pergunta: Você conhece o PPP desta escola?

Escola	Sim (%)	Não (%)
Escola 1	100	-
Escola 2	100	-
Escola 3	66,7	33,3
Escola 4	83,3	16,7

Quadro 20 - Respostas à pergunta: Você sabe como o PPP foi produzido?

Escola	Sim (%)	Não (%)
Escola 1	83,3	16,7
Escola 2	100	
Escola 3	66,7	33,3
Escola 4	66,7	33,3

Os relatos das professoras indicam algumas das dificuldades encontradas na construção dos PPP. Na escola 1 houve uma tentativa de uma construção coletiva mas que não se efetivou:

“Nós marcamos uma reunião geral quando fizemos o último projeto, mas não deu certo, não deu nem para separar em grupos porque foi à noite e o pessoal tinha que ir embora, então a diretora fez um grupo menor de professoras e nós ajudamos a fazer o projeto pedagógico da escola.” (Professora da Escola 1)

A dificuldade em reunir todos para tratar de um tema comum como o projeto da escola parece ter sido uma tarefa complexa também em outras duas escolas:

No começo do ano teve uma reunião para reformular o projeto pedagógico da escola, mas, tinha tanta coisa para resolver. Tinha a enturmação, o início das aulas, a primeira reunião com os pais, tinha turma ainda sem professora porque esse ano a designação para os contratados demorou, acabou que nem mexemos no projeto. (Professora da escola 3)

Na escola 4 a escassez de reuniões e tempos específicos para o PPP também é um fator citado pelas professoras:

Agora tem o módulo dois e as reuniões são mais freqüentes, mas, antes não tinha como reunir porque não podia dispensar aluno, só que nas reuniões do módulo dois as professoras fazem a reunião por série. Não é igual reunir toda a escola.

O tempo parece ser o maior empecilho para a elaboração, avaliação e reestruturação do PPP nas escolas da pesquisa. Não é de se surpreender, portanto, que a participação, na formulação do PPP, dos funcionários, dos pais ou outros membros da comunidade escolar foi poucas vezes relatada. Entre as 24 professoras entrevistadas, apenas duas citaram os pais como participantes, fato não confirmado nas demais entrevistas da escola e apenas três apontaram a participação de outros funcionários da escola.

A situação de exclusão, voluntária ou não, na elaboração do projeto pedagógico não parece ser exclusiva de pais e funcionários. A próxima pergunta da entrevista mostra que a situação não é diferente no corpo docente, onde algumas professoras também não participam.

Quadro 21 – Respostas à pergunta: Você participou da elaboração do PPP da escola?

Escola	Sim (%)	Não (%)
Escola 1	83,3	16,7
Escola 2	100	
Escola 3	50	50
Escola 4	66,7	33,3

Apesar das dificuldades relatadas, os quadros 19, 20 e 21 mostram que a maioria das professoras conhecem os PPPs das suas escolas, sabem como foi produzido e participaram da sua elaboração. Ao mesmo tempo, pode-se perceber uma diferença entre as escolas. As respostas das professoras das escolas de maior valor agregado parecem indicar um nível de informação e participação maior do que nas escolas de menor valor agregado. As respostas à pergunta do Quadro 21 se diferenciam das respostas obtidas nas perguntas anteriores. Se nos quadros 19 e 20 as respostas indicavam uma diferença entre as escolas de maior e menor valor agregado, nesta pergunta novamente elas voltam a ficar parecidas.

Na questão “Você se lembra dos temas abordados?” a pergunta referia-se aos tópicos estruturais do projeto como, por exemplo, o currículo, a avaliação e os tempos escolares. A análise de frequência das respostas foi feita a partir da comparação entre o conteúdo do projeto entregue pela escola e as respostas das professoras. As respostas foram anotadas e depois comparadas com os tópicos principais de cada projeto. A partir desta comparação, a resposta foi classificada em uma de quatro categorias:

- correta: a professora citou pelo menos 70% dos tópicos do projeto;
- correta em parte: citou pelo menos 50% dos tópicos;
- incorreta: respondeu, mas os tópicos citados não constavam do projeto da sua escola;
- não lembra: a professora disse que não se lembrava de nenhum.

Quadro 22 - Respostas à pergunta: Você se lembra dos temas abordados quando da elaboração do PPP? Poderia citar alguns?

Escola	Correta (%)	Correta em parte (%)	Incorreta (%)	Não lembra (%)
Escola 1	-	50	33,3	16,7
Escola 2	-	16,7	50	33,3
Escola 3	-	33,3	33,3	33,3
Escola 4	-	33,3	66,7	-

Em caso de resposta afirmativa à pergunta “você participou da elaboração do PPP?”, foi perguntada às professoras: “quem mais participou da elaboração do PPP?” para levantar informação sobre quem de fato participou da elaboração do projeto pedagógico da escola.

Como essa pergunta não foi feita para as professoras que não participaram da elaboração do PPP, não foi feita uma análise de frequência das respostas para essa pergunta, e sim uma síntese das respostas sobre quem participou da elaboração do PPP de cada escola:

Na Escola 1, das seis professoras entrevistadas apenas uma não respondeu e das outras cinco, quatro deram a mesma resposta: participaram da elaboração as professoras, a direção e as especialistas. Somente uma incluiu os pais como participantes.

Na Escola 2, as respostas foram variadas sendo que duas professoras responderam que participaram da elaboração somente as professoras, outras duas que foram a direção e as professoras, uma relatou que o projeto foi elaborado por toda a comunidade escolar e uma não sabia quem participou.

Na Escola 3, duas não responderam, e das outras quatro professoras, duas responderam que o projeto foi elaborado por um grupo de professoras juntamente com a direção. Das duas restantes, uma disse que foi elaborado pelos professores, pais e direção e a outra deu a mesma resposta, mas com a especialista no lugar da direção.

Na Escola 4 a situação não foi diferente das outras três. Das seis professoras, cinco responderam e uma não sabia quem participou da elaboração do projeto. Das cinco que responderam, duas disseram que as professoras e os pais foram convidados, mas no fim a direção elaborou e depois mostrou para as professoras para aprovação. As outras três

responderam que o projeto da escola foi elaborado pela direção e pelas professoras, mas em momentos distintos.

Na próxima pergunta a situação novamente se inverte, com as professoras das escolas de maior valor agregado indicando que não receberam uma cópia do PPP finalizado, ou seja, a mesma situação das outras duas escolas de menor valor agregado.

O fato se agrava se lembrarmos que nenhuma das escolas tinha uma cópia do PPP disponível quando fomos buscá-las para iniciar a pesquisa, o que pode significar que após a entrega na SEE nem a escola e nem as professoras tomam mais contato com o PPP, o que não parece ser a situação ideal considerando o projeto pedagógico como norteador das ações e propostas da escola.

Quadro 23 – Respostas à pergunta: Você recebeu uma cópia do PPP?

Escola	Sim (%)	Não (%)
Escola 1	16,7	83,3
Escola 2	50	50
Escola 3	16,7	83,3
Escola 4	50	50

III. Conhecimento teórico e normativo do PPP:

Esta parte da entrevista tem um duplo objetivo. Um deles é compreender a capacidade de comunicação da SEE com as escolas a partir da compreensão das professoras acerca das mudanças e normatizações do PPP. O outro é investigar qual o grau de conhecimento que as professoras possuem dos pressupostos teóricos para elaboração de um PPP.

Em 2004, a SEE divulgou o último documento orientador para elaboração do PPP, intitulado: “REPENSANDO A GESTÃO ESCOLAR PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE”. Segunda as responsáveis pela divulgação desse documento junto às escolas, foi realizado um amplo movimento de divulgação, com palestras para as diretoras e oficinas menores para as escolas que as solicitavam para sanar algumas dúvidas que iam surgindo no decorrer do processo de divulgação.

Esse fato pode ser comprovado com atas desses encontros que constam dos Projetos Político Pedagógicos de uma das escolas da pesquisa (Escola 2).

A partir dessas informações, com a próxima pergunta tentamos investigar o grau de conhecimento das professoras a respeito de questões normativas do PPP, como a introdução do PDE e do PDPI e o tempo de entrega e revisão do projeto sugerido pela SEE.

Quadro 24 – Respostas à pergunta: Você sabe o que é PDE e PDPI?

Escola	Sim (%)	Não (%)
Escola 1	-	100
Escola 2	-	100
Escola 3	-	100
Escola 4	-	100

O desconhecimento das professoras sobre o tema da pergunta está bem claro na porcentagem de respostas negativas. O fato de nenhuma das professoras entrevistadas saberem o que significa PDE e PDPI é algo a ser considerado.

No caso do PDPI, o desconhecimento toma uma dimensão maior uma vez que três das quatro escolas devem elaborar o PDPI como documento integrante do Projeto Político Pedagógico.

Pela importância do tema, é de se estranhar a falta de conhecimento das professoras, afinal são temas que segundo a SEE foram abordados com as Escolas por meio de manuais, palestras e cursos.

A próxima pergunta se concentra naquilo que seria o conteúdo “ideal” de um PPP à luz das sugestões de tópicos e itens para discussão que constam do referencial teórico da pesquisa.

Com esse questionamento, tentamos compreender o quanto às professoras estavam preparadas para participar ativamente da elaboração do projeto pedagógico da sua escola. O objetivo da pergunta era eliciar uma lista de tópicos que na opinião da professora deveriam constar de um PPP.

Os tópicos que foram considerados para comparação, para classificação das respostas das professoras como correta ou incorreta, foram:

- Construção coletiva;
- Concepção que a escola tem de educação, homem e sociedade;
- Valores que a escola defende;
- Contribuição para cidadania;
- Papel da escola diante de outros espaços formadores;
- Diagnóstico socioeconômico e pedagógico;
- Construção do conhecimento na educação básica;
- Avanços na prática pedagógica;
- Organização do ensino;
- Relação com a família e com a comunidade;
- Avaliação docente e discente;
- Gestão.

Quadro 25– Respostas à pergunta: Você saberia dizer o que deve conter um PPP?

Escola	Correta	Parcialmente correta	Incorreta
Escola 1		66,7	33,3
Escola 2		33,3	66,7
Escola 3	16,7	16,7	66,7
Escola 4		88,3	16,7

As respostas do quadro 25 confirmam a grande oscilação entre as escolas, ora as de maior valor agregado apresentam respostas mais satisfatórias, ora são as de menor valor agregado. Além disso, a o quadro 25 também mostra que o índice de professoras que conhecem ou se lembram dos pressupostos teóricos do PPP é mínimo. Também não é possível estabelecer relações entre o valor agregado e o conhecimento das professoras, pois, os melhores índices encontram-se nos dois extremos.

A pergunta seguinte: sobre a frequência com que o PPP devia ser revisto e entregue na SEE?foi feita de forma “aberta” e por esse motivo não foi feita realizada a análise de frequência das respostas. De acordo com a SEE, o PPP deve ser obrigatoriamente entregue na SEE a cada cinco anos e as reformulações devem ser feitas quando a comunidade escolar julgar necessário, não sendo solicitada a entrega do projeto em caso de reformulação.

As respostas das professoras em sua maioria relacionam os prazos com a direção da escola: “Eu acho que o projeto pedagógico deve ser entregue e mudado quando a diretora assume o mandato.” (Professora da Escola 1)

“Sempre que houver mudança de direção.” (Professora da Escola 2)

“Toda vez que uma nova diretora entra ela tem que entregar o projeto pedagógico na SRE.” (Professora da Escola 3)

IV. Dinâmica interna da escola em relação ao trabalho coletivo

Os dados coletados até o presente momento não foram capazes de estabelecer uma relação clara entre o Projeto Político Pedagógico da escola e o valor que ela agrega em termos dos conhecimentos dos seus alunos.

As respostas ao questionário utilizado como guia das entrevistas, mostram uma grande oscilação entre as escolas de maior valor agregado e as outras duas com menor valor agregado, não sendo possível estabelecer até o momento nenhuma diferença no padrão de respostas para os diferentes tipos de escola e, portanto nenhuma possível relação causal entre a forma de elaboração do PPP, seu conteúdo e capacidade de nortear as ações diárias das professoras e o valor agregado da escola.

Algumas das respostas pareciam indicar um nível maior de informação entre as professoras das escolas de maior valor agregado, mas as respostas seguintes sobre o conteúdo prático e teórico do PPP acabaram por desfazer esta impressão. Por outro lado, a possibilidade de uma diferença entre as escolas no nível de participação das professoras na formulação do PPP, sugerido pelo Quadro 21, pôde ser melhor investigada.

Esta investigação foi possível pela inclusão de outras perguntas sobre a existência de um ambiente coletivo e cooperativo na escola que possa de alguma forma ser percebido para além do documento oficial produzido pela escola que fosse capaz de auxiliar na compreensão das diferenças verificadas no nível de aprendizagem entre os alunos.

As perguntas seguintes que tratam desse tema foram construídas para respostas “abertas” ou “fechadas”, por isso a análise das respostas poderá ser por análise de frequência ou textual.

**Quadro 26- Respostas à pergunta: A escola realiza reuniões pedagógicas? Com que
Frequência?**

Escola	Sim (%)	Não (%)	Frequência
Escola 1	100		Mensal
Escola 2	100		Quinzenal
Escola 3	100		Mensal
Escola 4	100		Quinzenal

Quadro 27- Respostas à pergunta: Nessas reuniões o PPP é abordado/reavaliado?

Escola	Sim (%)	Não (%)
Escola 1	33,3	66,7
Escola 2	16,7	83,3
Escola 3	33,3	66,7
Escola 4	66,7	33,3

As professoras relataram os motivos que dificultam que o PPP seja sempre abordado nas reuniões:

“Quando tem reunião tem tanto assunto para discutir que não dá tempo para trabalhar em cima do projeto da escola. Sempre tem um evento, ou reunião de pais para organizar. Não dá tempo para quase nada.” (Professora da Escola 1)

“O tempo da reunião é quase todo tomado pelos avisos da diretora e pelos problemas de disciplina dos alunos, sem contar que a reunião é para todos ao mesmo tempo. Eu acho que deveria separar por série.” (Professora da Escola 2)

Nas Escolas 3 e 4 a situação se repete:

“Nas reuniões eu procuro conversar mais com as colegas de série, para trocar idéias e aprender coisas novas que elas estão fazendo com a turma delas.” (Professora da Escola 3)

“Agora as reuniões são à noite, a gente já chega cansada e quase não dá tempo de resolver as coisas mais urgentes. O projeto a gente nem lembra.” (Professora da Escola 4)

Nas Tabelas seguintes, encontram-se informações sobre o nível de colaboração entre os professores.

Quadro 28- Respostas à pergunta: Você considera que as reuniões pedagógicas ajudam nas dificuldades com a sua turma?

Escola	Sim (%)	Não (%)
Escola 1	100	
Escola 2	66,7	33,3
Escola 3	100	
Escola 4	66,7	33,3

Quadro 29 – Respostas à pergunta: No início do ano letivo você recebe um diagnóstico que informa sobre o nível de aprendizagem dos seus alunos?

Escola	Sim (%)	Não (%)
Escola 1	50	50
Escola 2	66,7	33,3
Escola 3		100
Escola 4	16,7	83,3

Com as próximas questões, a pesquisa procurou investigar os indícios de um trabalho coletivo além do que ocorre nas reuniões pedagógicas. Para isso foram apresentadas 11 “afirmações” que a professora teve que responder com uma das quatro opções de frequência oferecidas para resposta. Todas as afirmações são positivas, indicando a existência de colaboração ou cooperação entre os membros da equipe escolar.

Para estipular o grau de coletividade da escola foi atribuído um valor para cada resposta e depois os valores das respostas de cada professora da escola foram somados gerando o que chamaremos de “Índice de Ação Coletiva da Escola”.

As opções e os valores são:

Sempre (4);

Às vezes (3);

Raramente (2);

Nunca (1)

Quadro 30 - Trabalho coletivo na escola

	Sempre (= 4)	Às vezes (= 3)	Raramente (= 2)	Nunca (= 1)
1. Nesta escola o currículo e o programa são definidos de forma coletiva com troca de idéias entre os professores.				
2. Nesta escola a avaliação dos alunos é feita a partir de um modelo definido pelo coletivo da escola.				
3. A divisão dos conteúdos e o tempo destinado a cada um é discutido entre os professores e depois definido.				
4. O planejamento didático de cada professor é apresentado à coordenação pedagógica antes da atividade ser ministrada para os alunos.				
5. Os problemas relativos à disciplina dos alunos são resolvidos em conjunto com a coordenação e a direção.				
6. O PPP da escola fornece o suporte necessário para as atividades na sala de aula.				
7. Quando tenho problemas de aprendizagem com a turma discuto com outras colegas e elas me auxiliam.				
8. Os professores e os demais funcionários sempre se colocam à disposição para me ajudar.				
9. Quando é necessário chamar os pais de um aluno a direção e a coordenação participam da conversa com os mesmos.				
10. No início do ano letivo estabelecemos metas de aprendizagem para as turmas.				
11. Quando um aluno(s) apresenta algum tipo de dificuldade de aprendizagem a coordenação oferece o suporte necessário.				

Embora a construção desse índice não fosse o objetivo inicial da pesquisa, a sua utilização acabou se tornando relevante em virtude da pouca variação entre os Projetos das escolas e entre as respostas das professoras. A hipótese que justificou esse índice foi a

possibilidade de existir uma identidade coletiva na escola, apesar dessa identidade não ter se revelado de forma clara nas perguntas sobre a construção e o uso do PPP.

Quadro 31- Índice de Ação Coletiva da Escola

Escola	Índice de Ação Coletiva da Escola
Escola 1	233
Escola 2	205
Escola 3	222
Escola 4	241

O que chamamos de “Índice de Ação Coletiva da Escola” também não apresentou diferenças significativas entre as escolas. Apesar de haver indícios que as professoras das escolas de maior valor agregado tivessem uma participação maior na confecção do PPP, quando aprofundamos o estudo do ambiente coletivo, não se encontra a relação esperada entre coletividade e valor agregado de cada uma. As escolas com o índice de ação coletiva mais altas, as Escolas 1 e 4, são as escolas nos dois extremos da distribuição de valor agregado.

Capítulo 6 – Considerações Finais

O objetivo desta pesquisa de Mestrado foi verificar a existência de uma relação entre o Projeto Político Pedagógico da escola e o progresso no nível de aprendizagem dos seus alunos.

Embora a maioria dos estudos de efeito-escola no Brasil empregue avaliações transversais para a obtenção do nível de desempenho dos alunos, este estudo se baseou em dados longitudinais o que permitiu o uso do valor agregado como medida do nível de progresso na aprendizagem dos alunos. Essa medida oferece uma alternativa mais “justa” para a compreensão e investigação do efeito de uma escola na aprendizagem de seus alunos.

A análise das escolas da rede Estadual de Belo Horizonte, participantes do projeto GERES, mostrou que, embora o NSE (Nível Socioeconômico) médio das escolas seja bem parecido, quando analisamos o nível inicial de aprendizagem dos alunos percebemos que as escolas recebem alunos muito diferentes.

Ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, algumas escolas conseguem minimizar o impacto dessas diferenças iniciais, agregando aos seus alunos mais do que outras, proporcionando a esses alunos um progresso no seu nível de aprendizagem superior ao que seria esperado dado o seu nível inicial de aprendizagem quando do ingresso naquela escola e ao seu nível socioeconômico.

O que buscamos desde o início desta pesquisa foi investigar se o Projeto Político Pedagógico pode auxiliar na explicação das diferenças de valor agregado entre as escolas. A investigação se deu em dois momentos: A análise do conteúdo dos Projetos Pedagógicos e a pesquisa de campo, onde procuramos manifestações das professoras que explicitassem a sua participação na elaboração do PPP, o seu conhecimento desse projeto e a capacidade do PPP de nortear as atividades em sala de aula.

No contato com esses projetos procuramos apreender se a sua elaboração foi produto de uma ação coletiva e da pluralidade de idéias e concepções de toda a comunidade escolar. Buscamos também investigar a capacidade do projeto de explicitar as práticas pedagógicas e

as políticas de organização interna da escola, o que permitiria perceber nesse projeto elementos que o diferenciavam dos projetos de escolas com valor agregado diferente do seu.

A entrevista com as professoras serviu para dirimir as dúvidas acerca da participação delas na elaboração do PPP de sua escola e da capacidade do projeto de embasar o seu trabalho diário. Partimos da idéia de que a participação das professoras na elaboração, o conhecimento do conteúdo e a utilização do projeto na ação pedagógica diária comprovaria a existência de uma relação entre esse projeto e a qualidade do ensino ofertado naquele estabelecimento escolar.

6.1 Conclusões

O primeiro contato com o Projeto Político Pedagógico explicitou a pouca importância dada ao documento pelas escolas. Nenhuma delas tinha uma cópia disponível, sendo necessários até dois dias para localizá-lo. Distribuir uma cópia para as professoras também não parece ser uma prática nessas escolas, pois a maioria relatou não tê-la recebido.

Ao receber as cópias percebemos a sua desatualização, apenas um dos projetos havia sido revisto recentemente. A diferença na nomenclatura dos projetos também chama a atenção e as explicações oferecidas pela SEE demonstram a inadequação das orientações fornecidas às escolas para a elaboração do PPP.

Os itens que deveriam compor o projeto (PDE / PDPI) se tornaram o próprio projeto. Essa compreensão equivocada fez com que as escolas ao elaborar o PPP dessem uma centralidade equivocada à prestação de contas e à solicitação de melhorias físicas em detrimento de outros temas.

A falta de orientação e organização da SEE fica evidente quando procuramos a Secretaria e a mesma considera como elaborados de forma incorreta os Projetos Pedagógicos que, segundo as escolas, a SEE recebeu, analisou e protocolou como adequados. É importante ressaltar a falta de controle e preocupação da SEE com os projetos, uma vez que eles também não foram localizados na SRE onde foram entregues. A conclusão inevitável a partir desse quadro é que o PPP não ocupa uma posição central na relação entre a SEE e as escolas e que se o documento já teve alguma importância no passado ele não detém mais o mesmo status. A

indicação é que ele se tornou mais um requisito burocrático, sem grande relevância nos esforços da SRE de promover melhorias na prática da escola.

A análise do projeto de cada uma das quatro escolas da pesquisa mostra uma padronização na estruturação do projeto. Mas, não é o uso dos mesmos termos tais como Marco Referencial, Marco Situacional e Marco Operativo, que representa um problema. O que percebemos nessa análise dos projetos é que o conteúdo de cada “Marco” também apresenta um padrão, embora ordenados de forma diferenciada, ou apresentados com outros termos. O conteúdo dos projetos é extremamente similar, não sendo possível apreender com clareza nenhuma especificidade acerca da identidade, das idéias e concepções da comunidade escolar. Nem tampouco sobre o diagnóstico, a organização ou a prática pedagógica que caracteriza a escola.

Não foi possível apreender a partir da análise dos projetos a forma como foi elaborado, não havendo em nenhum deles algo que demonstrasse a participação de todos os membros da comunidade escolar. E um item específico sugere justamente o contrário.

Em todos os tópicos abordados, o Marco Situacional difere do Marco Referencial, ou seja, a escola se reconhece como distante da situação ideal com exceção do tópico referente à Gestão. Nesse tópico não há conflito entre o ideal e o real, sendo todos os “gestores” democráticos, flexíveis e abertos à participação da comunidade escolar.

Na entrevista com as professoras, percebemos que embora a princípio elas relatem terem participado da elaboração do PPP, ao longo da entrevista demonstram total desconhecimento do conteúdo do Projeto e de como foi elaborado.

As professoras de uma mesma escola relatam formas diferentes de elaboração quanto à participação dos sujeitos da comunidade escolar, outras relatam terem participado de apenas uma etapa e outras desconhecem o projeto e a forma como foi elaborado. Pais e alunos não foram citados por nenhuma professora como participantes do processo de elaboração do PPP.

A ausência de conflitos no papel da Gestão, o desconhecimento das professoras e a falta de relatos de participação de outros membros da comunidade escolar sugere que os Projetos Pedagógicos das escolas que participam da pesquisa foram elaborados quase que na totalidade pelas Diretoras.

O único item do tópico da Gestão que é colocado como algo a ser melhorado é a falta de tempo da Direção para lidar com os aspectos pedagógicos. Sendo assim, o projeto uma vez elaborado pela Diretora não teria a capacidade esperada de nortear as ações pedagógicas nem o trabalho das professoras na sala de aula. Essa hipótese é confirmada nas entrevistas.

A capacidade do projeto de auxiliar as professoras no seu trabalho diário, como o diagnóstico dos alunos, a elaboração das atividades, a forma de avaliar, a sequência dos conteúdos e a organização e divisão do tempo foi abordado na entrevista.

A maioria das professoras relatou que o PPP da escola não oferece auxílio para sua prática diária (80% das professoras escolheu a opção nunca) e que tem de tratar essa questão sozinha ou com uma troca de idéias com outras professoras durante as reuniões pedagógicas.

Quanto ao controle sobre o que é ministrado na sala de aula, a maioria relatou não ter que mostrar nada à coordenação ou à direção da escola antes da atividade ser ministrada para os alunos.

Na pesquisa de campo buscamos também apreender a existência de um trabalho coletivo que poderia não ser percebido no PPP. O objetivo era investigar se as escolas com valores agregados diferentes teriam índices de trabalho coletivo igualmente diferentes.

Os itens que trataram dessa coletividade mostraram não haver diferenças entre as escolas quanto ao índice de coletividade. Entretanto esse trabalho coletivo se dá entre as professoras da mesma série e as questões relativas à avaliação e à disciplina foram as únicas citadas como resolvidas coletivamente. Novamente, pais, alunos e demais funcionários são excluídos do processo.

A análise do Projeto Político Pedagógico das Escolas e as entrevistas realizadas com as professoras nos levam a concluir que não é possível estabelecer uma relação entre o PPP da escola e o seu valor agregado. O grau de similaridade dos projetos dificulta até mesmo estabelecer uma relação entre o PPP e a Escola que o elaborou, não sendo possível encontrar elementos que diferenciasssem uma Escola da outra a partir do seu PPP.

A compreensão das diferenças no valor agregado parece estar na análise do trabalho docente e na ação individual das professoras. A situação é preocupante ao constatarmos na pesquisa que as professoras têm um grau de autonomia muito alto, não tendo que se reportar a

outras instâncias da Escola e recebendo pouca orientação e auxílio pedagógico dessas instâncias.

A de pouca informação que os projetos fornecem acerca da Escola, dos seus objetivos, formas de organização e estruturação do ensino não permitiu, a partir da análise dos mesmos, identificar características que pudessem relacioná-lo ao valor agregado da Escola, fosse ele alto ou baixo. Não podemos afirmar, entretanto, se esta pouca relação entre o PPP e o ensino em sala de aula é recente ou se na verdade o PPP jamais chegou a ser o documento central que se supunha na Escola.

Parece difícil supor que uma Escola possa se organizar sem um PPP norteando as suas ações, mas, embora o tamanho da amostra não permita mais do que conclusões acerca das quatro Escolas esta parece ser a situação atual. Na Escola 1, a de maior valor agregado pudemos notar que apesar do PPP não apresentar diferenças relevantes em relação aos outros as professoras relatam uma participação e um conhecimento maior o que pode significar que outros mecanismos internos de organização e circulação de informações contribuem para um melhor funcionamento da Escola.

A partir das conclusões apresentadas seria interessante investigar os caminhos trilhados pelo PPP desde a LDBN para compreendermos se a situação atual de um documento elaborado apenas para cumprir um ritual exigido pela SEE é exclusiva das escolas da pesquisa ou se é a situação atual em toda a rede. Também é necessário discutir se algum dia o PPP poderia desempenhar um papel menos cerimonial, mais próximo àquilo proposto pelos seus idealizadores, se o encaminhamento da SEE e das escolas seguissem uma lógica diferente ou se, pela forma de organização e realidade das escolas e professores da rede estadual de Minas Gerais, o PPP estará sempre condenado a um papel protocolar sem contribuição aparente para a melhoria da educação.

Referências Bibliográficas

- ALVES, M. T. G. e J. F. Soares. **Raça e desempenho escolar: as evidências do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB**. XXVI Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu, 2002.
- ANDRE, M. E. D. **O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação**. IN. Amélia Domingues de Castro e Anna Maria Pessoa de Carvalho (Orgs.). *Ensinar a Ensinar*. São Paulo, 2001.
- ALVES, M. T. G. **Efeito-Escola e Fatores Associados ao Progresso Acadêmico dos Alunos entre o Início da 5º Série e o fim da 6º Série do Ensino Fundamental: Um Estudo Longitudinal em Escolas Públicas no Município de Belo Horizonte – MG**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. UFMG, 2006.
- BROOKE, N. e SOARES, J.F. (Orgs.) **Pesquisa em Eficácia Escolar: Origens e Trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- CAVAGNARI, L. B. **Projeto Político-Pedagógico, Autonomia e Realidade Escolar: Entraves e Contribuições**. In: VEIGA, I. A. P., RESENDE, L. M. G. ESCOLA: Espaço do Projeto Político Pedagógico. Campinas: Papyrus Editora, 1998.
- COLEMAN, J. S. **Desempenho nas Escolas Públicas**. In: BROOKE, N. e SOARES, J.F. (Orgs.) **Pesquisa em Eficácia Escolar: Origens e Trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 26-32
- CUNHA, L. A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Cortez, 1991.
- DALBEN, A.I.L.F e LIGEIRO, M.R. **O I CONGRESSO MINEIRO DE EDUCAÇÃO: O exercício da liberdade e o exercício da angústia**. In: DALBEN, A.I.L.F. (Org.) **Avaliação Educacional –Memórias, trajetórias e propostas**, Belo Horizonte: Editora: UFMG ,2008
- DEROUET, J-L. **Uma sociologia dos estabelecimentos escolares: as dificuldades para construir um novo objeto científico**. In: J.C.Forquin (Ed.). *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p.225-257.

FERRÃO, M. E. **Introdução aos modelos de regressão multinível em educação**. Campinas: Komedi. 2003.

FERRÃO, M. E. e C. Fernandes. **A escola brasileira faz diferença? uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4a série**. In: C. Franco (Ed.). *Promoção, ciclos e avaliação educacional*. Porto Alegre: ArtMed, 2001, p.155-172

FERREIRA, A.N. **Proposta pedagógica da escola comunitária: reflexões e princípios para a ação**. Belo Horizonte: CNEC, 1993.

FRANCO, C. **O SAEB: potencialidades, problemas e desafios**. *Revista Brasileira de Educação*, v.17, n. mai-ago, p. 127-133. 2001.

FRANCO,C.; BROOKE, N.; ALVES, F. **Estudo Longitudinal sobre Qualidade e Equidade no Ensino Fundamental Brasileiro**. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.*, Dez 2008, vol. 16, nº 61, p. 625-637.

GADOTTI, M. **Pressupostos do projeto pedagógico**. In: *Conferência Nacional de Educação para Todos*. Anais, Brasília, MEC, 1994.

GADOTTI, M. e ROMÃO, J. **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

GAME – Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais. **Avaliação da Implementação do Projeto Político-Pedagógico Escola Plural**. Â. I. L. Dalben (coord.). Belo Horizonte:GAME/FAE/UFMG - Segrac Editora 2002.

GAME – Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais. **Escola Eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública do Estado de Minas Gerais**. SOARES, J. F. (coord). Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG - Segrac Editora 2002.

GANDIN, D., GANDIN, L.A. **Temas para um projeto político - pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2000, 176p

GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

- GRAY, J. Desenvolvendo Métodos de Valor Agregado para a Avaliação da Escola. In: BROOKE, N. e SOARES, J.F. (Orgs.) **Pesquisa em Eficácia Escolar: Origens e Trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p.252-260.
- JENCKS, C.S. Desigualdade no Aproveitamento Educacional. In: BROOKE, N. e SOARES, J.F. (Orgs.) **Pesquisa em Eficácia Escolar: Origens e Trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 50-66.
- LEE, V.E. **Utilização de Modelos Hierárquicos Lineares para Estudar Contextos Sociais**. In: BROOKE, N. e SOARES, J.F. (Orgs.) **Pesquisa em Eficácia Escolar: Origens e Trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 50-66.
- KLEIN, R. e FONTANIVE, N. S. **Avaliação em Larga Escala: Uma Proposta Inovadora**. Em Aberto, v.66, p.29-35. 1995.
- MADAUS, G.F. et al. Estudos Empíricos. In: BROOKE, N. e SOARES, J.F. (Orgs.) **Pesquisa em Eficácia Escolar: Origens e Trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 74-89.
- MARES GUIA, W.S.N. - **A realidade da educação em Minas Gerais**. Estudos em Avaliação Educacional, jul-dez, nº 6. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, 1992.
- MOSTELLER, F. e MOYNIHAN, D.P. Um Relatório Inovador. In: BROOKE, N. e SOARES, J.F. (Orgs.) **Pesquisa em Eficácia Escolar: Origens e Trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 33-48.
- MALAVAZI, M. M. S. **A Construção de um Projeto Político Pedagógico**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. UNICAMP, 1995.
- MASCELANI, M.N. **Uma pedagogia para o trabalhador: o ensino vocacional como base para proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores**. 1999. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- MEDEL, C.R.M. **Projeto Político Pedagógico-construção e implementação na escola**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- MELLO, G. N. **Educação Escolar Brasileira: O que trouxemos do século XX**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

MORTIMER, P. A Busca Pela Eficácia. In: BROOKE, N. e SOARES, J.F. (Orgs.) **Pesquisa em Eficácia Escolar: Origens e Trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 153-162.

OCELLI, C. **O Processo de Construção de Projetos Político-Pedagógicos no Espaço Escolar e suas Implicações na Democratização da Gestão**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. UFMG, 1997.

OLIVEIRA, D.A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. In: Educação & Sociedade, v.25, n.89. Campinas, 2004, p.1127-1144.

OLIVEIRA, D.A. **Educação Básica: Gestão do trabalho e da pobreza**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

PLOWDEN REPORT. O Lar, a Escola e a Vizinhança. In: BROOKE, N. e SOARES, J.F. (Orgs.) **Pesquisa em Eficácia Escolar: Origens e Trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 67-73.

RAUDENBUSH, S. W. **The Analysis of Longitudinal, Multilevel Data**. International Journal of Educational Research, v.13, n.7, p.721-740. 1989.

_____. **Comparing Personal Trajectories and Drawing Causal Inferences from Longitudinal Data**. Annual Review of Psychology, v.52, p.501-525. 2001.

_____. **Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods**. Thousand Oaks; London; New Delhi: Sage Publications. 2002 (Advanced Quantitative Techniques in the Social Sciences Series)

ROSSI, V.L.S. **Gestão do Projeto Político-Pedagógico: entre corações e mentes**. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

RUTTER et al. **Resultados Escolares**. In: BROOKE, N. e SOARES, J.F. (Orgs.) **Pesquisa em Eficácia Escolar: Origens e Trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 163-186.

SEE. Desenvolvimento de Equipes em Avaliação de Ensino, 1994.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Escola**. Belo Horizonte, mimeografado, s/d, 7p.

____ **O projeto Pedagógico da Escola.** Belo Horizonte, mimeografado, 1991.s/d, 7p.

____ **Plano de Desenvolvimento da Escola: Manual de Gestão.** Belo Horizonte, 1997. 58p.

____ **Projeto Pedagógico.** Belo Horizonte, s/d 20p.

____ **Repensando a Gestão Escolar Para a Construção de Uma Escola Pública de Qualidade.** Belo Horizonte, 2004, 45p.

SOARES, J. F. **O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos.** In: A. M. Souza (Ed.). *Dimensões da avaliação educacional.* Petrópolis: Editora Vozes, 2005, p.174-204

SOBRINHO, J.D. *Avaliação da educação superior: Elementos para análise e proposta.* In: **Avaliação: desafio dos novos tempos.** Malavazi,M.;Freitas,L.;Bertagna,R. (Orgs) Campinas: Editora Komedi, 2006.

SOARES, J. F. e A. C. M. Collares. **Influences of family background on academic achievement: evidence from Brazilian Schools.** International Sociological Association Research Committee on Social Stratification and Mobility. Rio de Janeiro, 2004.

SOARES, J. F., C. C. César, *et al.* **Determinantes de desempenho dos alunos do ensino básico brasileiro:** evidências do SAEB de 1997. In: C. Franco (Ed.). *Promoção, ciclos e avaliação educacional.* Porto Alegre: ArtMed, 2001b, p.121-153.

VEIGA, I. A. P. **ESCOLA: ESPAÇO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.** Campinas: Papirus Editora, 1998.

VEIGA, I. A. P. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 1999.

WILLMS, J. **A Estimação do Efeito da Escola.** In: BROOKE, N. e SOARES, J.F. (Orgs). *Pesquisa em Eficácia Escolar: Origens e Trajetórias.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

Anexos

Entrevista/ Questionário do Professor

1. Nome:		Idade:
2. Formação Acadêmica: () Magistério () Superior. Curso: () Pós Graduação () Aperfeiçoamento: () Especialização: () Mestrado: () Doutorado:		
3. Tempo de magistério:	Tempo na escola:	Série:
4. Dá aula em outra escola? () Sim () Não. Quantos turnos trabalha? Na outra escola dá aula na mesma série?		
5. Você conhece o PPP desta escola? () Sim Não ()		
6. Você sabe como foi produzido? () Sim Não () Caso responda “não” passar para 12.		

7. Você participou da elaboração do PPP da escola?

Sim Não Porque?

8. Quem mais participou?

9. Você se lembra dos temas que foram abordados quando da elaboração do PPP? Poderia citar algum (uns)?

10. Você recebeu uma cópia da versão final do documento elaborado?

Sim Não

11. Você sabe o que é PDE/PDPI? (vai depender da escola perguntar um ou outro)

12. Você saberia dizer o que deve conter um PPP? () Sim Não ()

13. De quanto em quanto tempo o PPP deve ser revisto e entregue na SEE?

14. A escola realiza reuniões pedagógicas? () Sim Não ()

Com que frequência?

15. Nessas reuniões o PPP é abordado/reavaliado?

() Sim Não ()

16. Você considera que as reuniões ajudam você nas dificuldades que tem com a sua turma?

Sim Não

Como são resolvidas? (no caso de responder não)

17. Os resultados da escola nas avaliações (Simave., SAEB, Prova Brasil e Pró Alfa) são discutidos nas reuniões? Sim Não

18. No início do ano você recebe um diagnóstico que informa sobre o nível de aprendizagem de seus alunos? Sim Não

Você deve responder às afirmações abaixo com as seguintes opções:

(1) sempre

(2) às vezes

(3) raramente

(4) nunca

Resposta	1	2	3	4
1. Nesta escola o currículo e o programa são definidos de forma coletiva com troca de idéias entre os professores.				
2. Nesta escola a avaliação dos alunos é feita a partir de um modelo definido pelo coletivo da escola.				
3. A divisão dos conteúdos e o tempo destinado a cada um é discutido entre os professores e depois definido.				
4. O planejamento didático de cada professor é apresentado à coordenação pedagógica antes da atividade ser ministrada para os alunos.				
5. Os problemas relativos à disciplina dos alunos são resolvidos em conjunto com a coordenação e a direção.				
6. O PPP da escola fornece o suporte necessário para as atividades na sala de aula.				
7. Quando tenho problemas de aprendizagem com a turma discuto com outras colegas e elas me auxiliam.				
8. os professores e os demais funcionários sempre se colocam à disposição para me ajudar.				
9. Quando é necessário chamar os pais de um aluno a direção e a coordenação participam da conversa com os mesmos.				
10. No início do ano letivo estabelecemos metas de aprendizagem para as turmas.				
11. Quando um aluno(s) apresenta algum tipo de dificuldade de aprendizagem a coordenação oferece o suporte necessário.				