



**CEARÁ**

**QUALIDADE, ACESSO  
E GESTÃO NA ESCOLA**

---

**UMA VISÃO DOS USUÁRIOS**

---



**BANCO MUNDIAL**

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO  
DIRETORIA DO BRASIL

Uma vez "imé-omige"  
sem me e cada vez mais.  
sem me e cada vez mais.  
com  
só  
Em: 05/03/00



**CEARÁ**

**QUALIDADE, ACESSO  
E GESTÃO NA ESCOLA**

---

**UMA VISÃO DOS USUÁRIOS**

---

**Brasília/DF  
Janeiro de 2000**

**CEARÁ**

**GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ**

**PROJETO DE QUALIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
(1999-2003)**

**QUALIDADE, ACESSO E GESTÃO NA ESCOLA:  
UMA VISÃO DOS USUÁRIOS NO CEARÁ**

**EQUIPE DE PESQUISA**

**Kelma Lopes de Matos  
Maurício Holanda Maia  
Sofia Lerche Vieira (COORD.)**

**EDITOR**

**Patricio Millán**

**EDIÇÃO DE TEXTOS, PROGRAMAÇÃO VISUAL E ARTE**

**José Humberto Fagundes  
Mauro N. Barbosa**

**JANEIRO DE 2000**



**BANCO MUNDIAL**

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO  
DIRETORIA DO BRASIL

**Documento não-oficial**



## APRESENTAÇÃO

Os estudos de Avaliação de Beneficiários têm representado um componente importante no processo recente de elaboração de projetos contratados em diferentes países onde o Banco Mundial tem atuado. Com o objetivo de identificar como as diferentes políticas chegam às populações beneficiadas por determinados serviços, assim como as visões que estas formulam sobre os mesmos, tais estudos constituem uma contribuição valiosa ao aprimoramento das iniciativas apoiadas. No caso da educação, conhecer as representações de alunos, pais, lideranças comunitárias e equipes escolares (professores e diretores) significa dar um passo importante no aprimoramento das relações escola-comunidade, tema central no sucesso das políticas educacionais.

As primeiras avaliações de usuários no campo da educação no Brasil, reportam-se a estudos desenvolvidos, com o apoio financeiro do Banco Mundial e da Fundação Ford. Foi a partir de então (1995), que grupos de pesquisa submeteram esta metodologia de análise ao crivo da realidade, nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro e em municípios do estado de Pernambuco. Posteriormente, foram apoiados também estudos no âmbito do Projeto Nordeste, os quais foram realizados nos estados do Ceará e da Bahia. Alguns desses trabalhos foram publicados pelo Projeto Nordeste, tendo seus resultados sido apresentados em diversos eventos educacionais no país e incorporados às propostas do documento *Chamada à Ação*.

O estudo **Avaliação de Usuários: visões sobre qualidade, acesso e gestão** ora publicado pelo Banco Mundial, representa um registro da contribuição que estudos de tal natureza podem oferecer à elaboração de projetos na área de educação. A coleta de dados do mesmo

foi realizada em 1996, ainda sob os auspícios do Projeto Nordeste. Quando o governo do Ceará e o Banco Mundial iniciaram negociações no sentido de conceber um projeto de melhoria da qualidade da educação naquele estado, optou-se por analisar as entrevistas já realizadas, concentrando a investigação sobre conteúdos relativos à temas de qualidade, acesso e gestão, temas centrais do projeto. Ao mesmo tempo, buscou-se confrontar os resultados desta investigação com os estudos de beneficiários realizados anteriormente no Ceará, bem como com os achados de outras investigações mais recentes.

O trabalho constou de organização da informação existente e de análise quantitativa e qualitativa dos temas selecionados, a partir do estudo de um conjunto de 248 (duzentos e quarenta e oito) entrevistas, realizadas com adultos, jovens, professores e diretores de 19 escolas, localizadas em 8 (oito) municípios cearenses (Barreiras, Beberibe, Canindé, Caucaia, Fortaleza, Pacatuba, Paraipaba e Umirim).

Um produto adicional da pesquisa foi um Banco de Dados, do qual constam todos os itens de resposta adotados no conjunto de instrumentos utilizados na coleta de dados, o que poderá vir a possibilitar estudos posteriores sobre a matéria. Com o objetivo de facilitar o processamento das informações, foram utilizados os programas Access e SPSS.

A publicação deste estudo, sob a forma livro, visa contribuir para a reflexão acerca do impacto das políticas públicas sobre seus destinatários, assim como oferecer ao leitor um cuidadoso trabalho de análise, tanto do ponto de vista teórico, quanto metodológico. Aqueles interessados em maiores detalhes sobre a pesquisa, poderão consultar seu Relatório Final, onde estão também os *macros* adotados, assim como o Banco de Dados, criado pelos pesquisadores, à disposição na sede do Banco Mundial, em Brasília.



Banco Mundial

É importante registrar a colaboração de pessoas e organizações sem as quais este trabalho não teria sido possível. Robin Horn, do Banco Mundial, apoiou a pesquisa em sua fase inicial, a qual também contou com a colaboração de Maribel Sevilha e Maristela Rodrigues, através do Programa de Pesquisas e Operacionalização de Políticas (PPO), do Projeto Nordeste. Lawrence Salmen, do Banco Mundial, em cooperação com equipe do CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, concebeu os instrumentos da pesquisa e apoiou tecnicamente a capacitação de oito pesquisadores que procederam à coleta de dados. A equipe responsável pela presente análise, foi constituída por Kelma Socorro de Lopes Matos, Maurício Holanda Maia, sob a coordenação de Sofia Lerche Vieira. Estes pesquisadores estiveram a frente da iniciativa desde a fase inicial do estudo, em 1996. Na fase final, contou-se também com o apoio de Luis Carlos Ferreira do Nascimento e de Jesualdo Holanda Maia, que contribuíram na programação e digitação dos dados. A todos eles, os nossos agradecimentos.



Maurício Millan



**Banco Mundial**



## SUMÁRIO

<b>I</b>	INTRODUÇÃO .....	9
<b>II</b>	METODOLOGIA .....	15
<b>III</b>	CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA .....	19
<b>IV</b>	ANÁLISE .....	25
	■ QUALIDADE .....	27
	■ ACESSO .....	44
	■ GESTÃO .....	47
<b>V</b>	INTERFACES COM OUTROS ESTUDOS .....	53
<b>VI</b>	CONSTATAÇÕES E RECOMENDAÇÕES .....	61
<b>VII</b>	BIBLIOGRAFIA .....	67
<b>VIII</b>	ANEXOS .....	73
	■ RESPOSTAS QUANTITATIVAS .....	75
	■ ROTEIROS DE ENTREVISTAS .....	84





**Banco Mundial**



**CEARÁ**  
**Qualidade, Acesso e**  
**Gestão na Escola**

---

**Uma Visão dos Usuários**

---

I

**INTRODUÇÃO**



**Banco Mundial**



*“É como se fosse um sonho, ser um cidadão brasileiro de primeira categoria. Sabe, ser cidadão brasileiro que quer fazer medicina e pilotar avião...”*

(Aluno mal-sucedido de escola estadual urbana - Barreiras)

**E**ste trabalho foi realizado por solicitação do Banco Mundial, tendo por objetivo oferecer subsídios à definição do **Projeto de Qualificação da Educação Básica**, em negociação entre o governo do Estado do Ceará e o Banco Mundial. Foi elaborado a partir da análise de um conjunto de 248 (duzentos e quarenta) entrevistas realizadas com adultos, jovens, professores e diretores de escolas, em 8 (oito) municípios cearenses (Barreiras, Beberibe, Canindé, Caucaia, Fortaleza, Pacatuba, Paraipaba e Umirim). A coleta de dados para o referido estudo, realizada em maio de 1996, contou com o apoio financeiro do Projeto Nordeste.

Além desta introdução, o texto contém os seguintes tópicos:

- Metodologia
- Caracterização da amostra
- Análise
- Interfaces com outros estudos
- Constatções e recomendações
- Bibliografia
- Anexos<sup>1</sup>

A análise procura captar a visão dos usuários (adultos, jovens, professores e diretores) dos serviços educacionais em relação aos três principais componentes do Projeto: **qualidade, acesso e gestão**. Os temas em foco, constituem o ponto de partida para o aprofundamento das entrevistas, apresentando-se como o fio condutor da reflexão desenvolvida no trabalho.

Apenas em período recente o papel exercido pela família na determinação do sucesso escolar tem sido positivamente reconhecido pelas iniciativas governamentais. Assim, surgem em cena “*estratégi-*



as que procuram por em causa o direito legítimo das comunidades a participarem da educação de seus filhos” e há uma percepção de que os projetos de inovação e de mudança devem contemplar um “*investimento positivo*” no poder da família e da comunidade, envolvendo “*uma participação efectiva de todos os actores sociais na vida das escolas*” (Nóvoa, *In. Serbino [et al.]*, 1998, p. 33-34). Nesse sentido, a contribuição desse estudo inscreve-se na linha de reconhecer e dar existência à voz desses atores, tantas vezes esquecidos pelas políticas educacionais.

A idéia de compreender as opiniões e percepções daqueles que, de uma forma ou de outra, são afetados pelas políticas governamentais constitui-se numa fonte de entendimento da realidade, através daquilo que a literatura tem denominado de estudo de representações sociais. O conceito de representações aqui adotado, compreende-as enquanto “*...produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e da elaboração psicológica dessa realidade*” (Jodelet, 1991, p. 05). O conhecimento das representações construídas por esses sujeito facilita “*saber como proceder com o mundo que nos cerca*” (Id. *Ibid.*, p. 01). Ou seja, se a análise das representações fornece pistas para lidar melhor com a compreensão da realidade, tomando por referência a vivência e os anseios de comunidade, alunos, professores e diretores, através das suas falas sobre a escola, é possível captar as sinalizações do que está bom e do que pode ser melhorado. Assim, observa-se “*a fumaça que traduz a existência do fogo, o ruído trepidante que assinala o trabalho de um martelo pneumático...*” (Moscovici, 1978, p. 63). Na medida em que a *representação* dos sujeitos dizem de si, de suas relações e do que precisam, faz-se um convite a olhar a escola pelos olhos dos que a vivenciam no cotidiano.

As avaliações de usuários (*beneficiary assessment*) vêm sendo amplamente utilizadas pelo Banco Mundial nos diversos países onde são contratados projetos pela instituição (Salmen, 1998, 1). No Brasil iniciativas de tal natureza no campo educacional são recentes,



remontando a projetos desenvolvidos com apoio de agências internacionais a partir de 1995 (Salmen, op.cit. p. 11) e à experiência do Programa de Pesquisa e Operacionalização de Políticas Educacionais (PPO). No âmbito deste programa, desenvolvido pelo Projeto Nordeste, Banco Mundial e UNICEF, foram realizados diversos estudos sobre questões do fracasso escolar no Nordeste. Os resultados da maioria destas investigações foram incorporados à publicação *Chamada à Ação* (1997), documento amplamente divulgado em diversos encontros promovidos no Brasil, de modo particular nos eventos do Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação (PRASEM), realizados a partir de 1997.

Alguns dos trabalhos que integraram o *Chamada à Ação* (Op. cit.) foram realizados no Ceará<sup>2</sup>. O primeiro foi o estudo-piloto, realizado entre novembro de 1995 e fevereiro de 1996, em dois municípios (Jucás e Maracanaú), através da análise de 64 entrevistas com pessoas de algum modo envolvidas no universo escolar - secretários de educação, diretores de escola, professores, funcionários, pais, lideranças comunitárias, alunos e evadidos<sup>3</sup>. Pretendeu identificar como as políticas educacionais chegam até a escola e seus usuários, buscando conhecer as representações dos diferentes atores sobre a educação escolar. A segunda dessas investigações, desenvolvida entre maio e setembro de 1996, foi elaborada a partir de amostra aleatória de 70 classes de 1ª. série, contemplando testes de desempenho em língua portuguesa aplicados a 941 alunos e entrevistas com os professores das salas de aula observadas. Foi realizado em 8 municípios cearenses (Barreiras, Beberibe, Canindé, Caucaia, Pacatuba, Paraipaba, Fortaleza e Umirim)<sup>4</sup>. Seus objetivos foram avaliar as condições de ensino-aprendizagem na sala de aula. Ambos trouxeram importantes contribuições ao documento *Chamada à Ação*, como se pode constatar nos resultados e recomendações apresentados na referida coletânea (Op. cit. p. 66-68 e 78-79).

Os achados apresentados no Ceará e na Bahia, contribuíram para a proposição de uma investigação mais abrangente sobre o mes-



mo tema, cuja coleta de dados realizou-se simultaneamente a um estudo sobre observação de sala de aula, nos mesmos municípios, abrangendo uma amostra de 248 entrevistas. Investimento significativo foi feito na preparação de pesquisadores e na realização da coleta de dados. Não tendo o Projeto Nordeste financiado a análise do material resultante das entrevistas, quando o governo do Estado do Ceará e o Banco Mundial passaram a discutir a possibilidade de um financiamento específico para a educação básica no Estado (julho/1998), julgou-se que seria oportuno fazê-lo, buscando uma articulação com os componentes do **Projeto de Qualificação da Educação Básica**.

Considerou-se também relevante que os resultados da análise dessas entrevistas fossem cotejados com diversos trabalhos, além dos acima citados, razão pela qual incluiu-se o tópico ‘interfaces com outros estudos’. Nesta parte do relatório são também incorporados resultados da pesquisa *“Eleição de diretores: o que mudou na escola?”*, solicitado pela Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará. Esta investigação foi desenvolvida em 1998, na esfera de abrangência de cinco Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação - CREDEs (Fortaleza, Maracanaú, Quixadá, Sobral e Crato), envolvendo 240 entrevistas com usuários de 30 escolas estaduais nas respectivas regiões<sup>5</sup>.



Banco Mundial



**CEARÁ**  
**Qualidade, Acesso e**  
**Gestão na Escola**

---

**uma visão dos usuários**

II

**METODOLOGIA**





**Banco Mundial**



O desenho metodológico inicial do trabalho que originou esta análise foi feito pela equipe do PPO, com a consultoria de Lawrence Salmen (Banco Mundial)<sup>6</sup> e apoio técnico-administrativo do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). Coube à equipe central, a definição da escolha dos municípios integrantes do Ceará, segundo amostra definida com a assessoria técnica do IBGE. À coordenação local, composta pelos pesquisadores responsáveis pelo presente estudo, coube a seleção da equipe que realizaria o trabalho de campo nos oito municípios selecionados. Toda a equipe foi capacitada pelo CENPEC, com o apoio do consultor supracitado.

No conjunto dos municípios pesquisados, foram realizadas entrevistas semi-abertas com 248 usuários, distribuídos entre 124 adultos, 74 crianças/jovens, 33 professores e 17 diretores.

O conteúdo das entrevistas foi transferido para *macros*, posteriormente digitados e sistematizados através do programa estatístico de computador ACCESS. As informações gerais sobre os entrevistados foram organizadas pelo programa SPSS e reunidas em um conjunto de 07 (sete) volumes, encaminhados ao Banco Mundial, em maio de 1999. O material oferece subsídios valiosos para investigações que venham a ser conduzidas posteriormente sobre o assunto, podendo ser utilizado em pesquisas teóricas e aplicadas.

O principal desafio ao desenho da presente análise foi adaptar o material existente às necessidades do *Projeto de Qualificação da Educação Básica*. Isto porque a pesquisa concebida em 1996 não apresentava uma sintonia com os objetivos do projeto, ora em tramitação. Os dados coletados naquele período trouxeram informações diversas sobre a escola e seus usuários, versando sobre um am-



plo conjunto de temas, alguns dos quais sem articulação direta com os interesses da iniciativa que deverá ser conduzida a partir da implementação do referido projeto<sup>7</sup>.

É importante salientar que a percepção dos usuários revelada em 1996 expressa um processo em andamento. Algumas das políticas educacionais, hoje disseminadas no âmbito do sistema escolar, estavam apenas começando naquele momento, a exemplo da criação de conselhos escolares e eleição de diretores. Outras iniciativas, como o telensino e a questão do livro didático traduzem políticas mais antigas que ainda constituem objeto de forte repercussão no interior da escola. Assim é que a inclusão de um tópico específico que trata das interfaces entre este estudo e investigações mais recentes realizadas no Ceará, sobre as políticas educacionais em curso, traz a lume não apenas a riqueza e a atualidade do material coletado anteriormente, bem como os diversos nexos que se estabelecem entre os momentos da política educacional.



Banco Mundial



**CEARÁ**  
**Qualidade, Acesso e**  
**Gestão na Escola**

**Uma Visão dos Usuários**

III

**CARACTERIZAÇÃO**  
**DA AMOSTRA**



**Banco Mundial**



**A**s entrevistas para o presente estudo realizaram-se num sub-conjunto de 19 das 53 escolas que compuseram a amostra da pesquisa sobre observação em sala de aula, acima citada. Na escolha das escolas foram consideradas diferenças de tamanho (pequena/média/grande), de dependência administrativa (estadual/municipal), e situação de domicílio (rural/urbano). Na distribuição das escolas entre os municípios, buscou-se observar uma certa proporção entre perfil populacional do município e o número de escolas pesquisadas, à exceção de Fortaleza (Região Metropolitana). Verifica-se, portanto, uma diferença quanto ao número de entrevistas em cada município. Como já se mencionou anteriormente, o estudo contemplou uma amostra de 248 sujeitos, distribuídos entre 124 adultos (50%); 74 crianças e jovens (29,8%); e, 50 professores e diretores (20,2%), conforme o quadro a seguir:

**Quadro I**  
Entrevistados por Segmento

Usuários	Segmento	nº abs.	%
ADULTOS	Pais	40	16,1
	Mães	40	16,1
	Desempregados	20	8,1
	Líderes Comunitários	24	9,7
CRIANÇAS/ JOVENS	Alunos com êxito	16	6,5
	Alunos sem êxito	13	5,2
	Evadidos	45	18,1
EQUIPE ESCOLAR	Professores	33	13,3
	Diretores	17	6,9
<b>Total</b>		<b>248</b>	<b>100</b>



Do ponto de vista da situação domiciliar, os entrevistados distribuem-se entre a zona urbana (76,2%) e a zona rural (23,8%), como se vê no quadro a seguir:

### Quadro II

Entrevistados por Situação de Domicílio (Rural/Urbano)

Usuários	Situação domiciliar	nº abs.	%
ADULTOS	Urbano	94	37,9
	Rural	30	12,1
CRIANÇAS/ JOVENS	Urbano	57	23,0
	Rural	17	6,9
EQUIPE ESCOLAR	Urbano	38	15,3
	Rural	12	4,8
<b>Total</b>		<b>248</b>	<b>100</b>

Outro aspecto a observar diz respeito à dependência administrativa das escolas a que os entrevistados estão vinculados, onde se observa uma pequena margem de diferença de usuários ligados à rede municipal (51,6%) e à rede estadual (48,4%), como se vê no quadro subsequente:

### Quadro III

Entrevistados por Dependência Administrativa da Escola

Usuários	Dependência Administrativa	nº abs.	%
ADULTOS	Estadual	58	23,4
	Municipal	66	26,6
CRIANÇAS/ JOVENS	Estadual	38	15,3
	Municipal	36	14,5
EQUIPE ESCOLAR	Estadual	24	9,7
	Municipal	26	10,5
<b>Total</b>		<b>248</b>	<b>100</b>



Com relação aos municípios integrantes da amostra, os entrevistados se distribuem em conformidade com o quadro abaixo:

**Quadro IV**  
Entrevistados por Município

Município	Adultos	Crianças/ Jovens	Equipe Escolar	n.º abs.	%
Barreiras	07	04	02	13	5,2
Beberibe	08	05	03	16	6,5
Canindé	21	11	06	38	15,3
Caucaia	28	18	12	58	23,4
Fortaleza	28	15	12	55	22,2
Pacatuba	12	08	07	27	10,9
Paraipaba	10	08	05	23	9,3
Umirim	10	05	03	18	7,2
<b>Total</b>	<b>124</b>	<b>74</b>	<b>50</b>	<b>248</b>	<b>100</b>

Os quadros apresentados permitem constatar que a distribuição dos entrevistados, segundo os segmentos ouvidos, situação domiciliar, dependência administrativa e municípios não é linear. No que se refere aos segmentos, a participação de adultos é majoritária. Verifica-se um predomínio de entrevistados da zona rural, havendo uma distribuição equilibrada quanto à dependência administrativa. Com relação aos municípios, a maior representação é de entrevistados de Caucaia e a menor de Barreiras.





**Banco Mundial**



**CEARÁ**  
**Qualidade, Acesso e**  
**Gestão na Escola**

---

**Uma Visão dos Usuários**

---

**IV**

**ANÁLISE**



**Banco Mundial**



## QUALIDADE

### ■ A qualidade na escola: percepções e desejos

Ao discutir a qualidade na escola, reitera-se a postura de Xavier, Sobrinho e Plank (1992: 78) de que não se está falando de um ‘artigo de luxo’ e sim de “*algo que leva em conta a satisfação dos usuários ...*”. Dessa forma, a análise considera as experiências, dificuldades, reflexões, anseios e sugestões dos entrevistados no sentido de oferecer uma contribuição para construir uma escola mais próxima dos seus desejos e necessidades.

Se é relativamente simples identificar nas entrevistas as percepções sobre as condições mais elementares ao funcionamento da escola, por outro lado, quando se trata de perceber aspectos articulados à gestão pedagógica e organizacional, os usuários não evidenciam ter uma posição firmada a respeito. Isto porque não há por parte dos pais uma demanda qualificada por educação escolar. Essa percepção pode ser identificada quando avaliam a qualidade entre as séries iniciais e finais no Ensino Fundamental. Enquanto as respostas quantitativas<sup>8</sup> apontam que 30% dos adultos acreditam ser melhores as séries finais e 34% as iniciais, nos depoimentos verifica-se que as escolhas são dadas com base no pouco que conhecem sobre o ensino, ou seja, em consequência da dificuldade de acesso à escola: uns afirmam que as séries iniciais são melhores porque só puderam estudar até a 4ª série, outros julgam que as finais *devem ser* melhores porque o “*pouco estudo*” que tiveram não trouxe maiores resultados na sua vida cotidiana. Assim, supõem que os que conseguem cursar as séries finais devem ter um “*ensino melhor*” e, conseqüentemente, mais oportunidades de trabalho.

*“É melhor da 1ª a 4ª porque eu estudei e sei, o resto não sei porque não estudei (...) os professores daqui ensinam porque ensinam mas não sabem disso tudo não.”* (Pai de escola municipal rural - Paraipaba).



*“ Acho que é da 5ª a 8ª (...) pra mim a pessoa que estudou até a 4ª série não sabe de nada, e a pessoa que estuda até a 8ª série tem condição de ser professor...” (Mãe de escola municipal urbana - Umirim)*

Demonstram, em geral, satisfação com o trabalho das professoras<sup>9</sup> e o ensino oferecido. Os pais acrescentam que avaliam o que acontece na escola pelos comentários dos filhos e esposas. De fato, as mães parecem estar mais próximas tanto da escola, quanto do acompanhamento nas atividades escolares, embora neste caso, encontrem sérias dificuldades. Pais e mães analfabetos ou com pouca instrução não se sentem em condições de acompanhar a trajetória escolar de seus filhos. Zaluar (1992) esclarece que a baixa renda e pouca instrução são barreiras que impedem os pais passarem aos filhos idéias e estímulo sobre a possibilidade de ascensão, isso acontece ou por desconhecimento ou por duvidarem que existam as ‘tais possibilidades’.

Diretoras e professoras consideram a falta de acompanhamento das crianças pelos pais como um dos elementos mais importantes na determinação do fracasso escolar. Apontam, ainda, outros fatores considerados relevantes neste processo como: o turno da noite, mudanças constantes de endereço e de cidade, situação sócio-econômica precária da comunidade, necessidade de trabalho, método de ensino adotado. Os jovens, por sua vez, sentem que as dificuldades dos pais refletem-se sobre o seu percurso, também difícil, nos caminhos do aprendizado. Neste caso contam com a ajuda de amigos, vizinhos, tios e irmãos mais velhos.

*“As condições são difíceis: minha mãe não sabe ler, meu pai muito pior. Quando a mãe sabia algo ela me ajudava, quando não fazia sozinha porque se o professor soubesse que tinha sido junto com outro aluno ele não bota certo, mesmo que o dever tivesse certo” (Aluna evadida de escola municipal urbana - Umirim )*



*“Quando a mãe não pode ajudar minha irmã mais velha ajuda. Quando ela não sabe a gente olha nos livros. Quando dá eu faço a tarefa só”.* (Aluno bem-sucedido de escola estadual urbana - Caucaia)

A comunicação entre as famílias e as escolas é, sobretudo, identificada pela mediação com o professor. A relação professor-aluno toma, para os pais, uma dimensão maior que qualquer outra no processo ensino-aprendizagem. Sugerem que a reciclagem seja abrangente e possibilite ao professor não apenas a atualização de conteúdos mas o conhecimento da forma adequada de lidar com os alunos em sala de aula. Com a constatação de que as reuniões gerais estão cada vez mais escassas<sup>10</sup> acredita-se que os professores, certamente, devem estar mais preparados para o encontro com alunos e comunidade.

*“(...) Tem que haver uma reciclagem para capacitar essas pessoas. As vezes não sabem lidar com as crianças. Tem que ter psicologia”* (Liderança comunitária de escola estadual urbana - Beberibe)

*“Há falta de treinamento na área humana. Quando o aluno trata mal eles revidam na mesma moeda, xingam de cavalo, burro, besta. Se o professor se iguala... O jovem agride por natureza, cabe a nós achar outro jeito”* (Mãe de escola estadual urbana - Caucaia)

A visão de que o professor é uma “*figura-chave*” no processo de ensino-aprendizagem é também compartilhada pelos jovens. Admiram os professores que os tratam com respeito, explicam com paciência e atenção e “*dão conselhos*” quando precisam. Nesse sentido afirmam que existem os professores “*autoritários e rudes*” e aqueles que os “*tratam bem*”.

*“Eu gosto da professora. Ela não grita, não é grosseira”* (Aluno bem-sucedido de escola estadual urbana - Canindé)



*“As vezes eu ficava envergonhado de falar com ela pra dizer que não tinha entendido. As vezes ela dizia: quem não entendeu diga. Aí todo mundo ficava calado. Eu pensava se só eu é que não entendia. Tinha medo de levar carão”* (Aluno evadido de escola estadual urbana - Beberibe)

Para eles a escola é a extensão da casa, alguns dizem que é *“até melhor que a própria casa”*. Contribuem para isto amigos, professores, merenda, recreio e estudo. Os amigos são essenciais. Diferenciam os colegas dos amigos(as). Amigo é aquele(a) que compreende, que quando precisam podem contar. É um dos motivos pelo qual os evadidos sentem saudades.

*“Ainda dá saudade. Tinha os amigos, a gente brincava”*  
(Jovem evadido de escola estadual urbana - Fortaleza).

*“Tinha bastante amigo. A gente conversava sobre o fim-de-semana, as paqueras, os problemas de casa”*  
(Jovem evadido de escola municipal rural - Caucaia)

Assim, a escola é sobretudo o lugar da sociabilidade, espaço para rever amigos, encontrar pessoas, brincar, produzir e encenar peças de teatro, conversar sobre a vida, trocar experiências. De acordo com Dayrell (1997, p.148), embora seja *“um espaço coletivo de relações grupais”*, a escola não aposta nisto. Há, no entanto, uma *recriação* constante desse espaço, pensado para as aulas, as regras. O tempo dos diálogos, troca de experiências, transgressões é pequeno, mas acontece e quebra o ritual planejado. A fala, o gestual, o jeito de vestir, a forma de encarar as aulas, as atitudes inesperadas dentro e fora de sala, dentro e fora da escola, expressam também as *representações* que se formam nesse *locus*, compreendendo que a construção das identidades dos diversos sujeitos em interação vai sendo produzida na convivência entre semelhantes/diversos (Matos, 1998).



Descobrir e reafirmar a diversidade entre os sujeitos na escola é também romper com os padrões das fardas, dos números da chamada, da *'turma de trás'*, dos *'inteligentes'*, ou seja de qualquer rótulo habitualmente posto no sentido de igualar o que é diferente e precisa ser visto e respeitado como tal. Santos, neste sentido diz que “...temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”(1995, p.41).

### ■ Repetência e Evasão: exílios dentro e fora da escola

A escola lida mal com os alunos que apresentam dificuldades específicas de aprendizagem e isto, por certo, contribui como fator decisivo na repetência e evasão<sup>11</sup>. Os professores assinalam nos seus depoimentos que **separam** os alunos “*fortes dos fracos*” dentro da sala, ou os transferem para outra turma. Assim, os *filhos do exílio* são facilmente identificados, inclusive geograficamente, pela sua “*pouca capacidade de aprendizagem*”. Decerto que essa prática marca-os de forma profunda. Além desse procedimento usual, quando o aluno apresenta dificuldades específicas, 39% das escolas pesquisadas, na época, ofereciam recuperação paralela, e 11% classes de aceleração. Alguns diretores responderam que nada podiam fazer, exceto chamar os pais e pedir-lhes que dessem acompanhamento ou pagassem um reforço escolar para seus filhos.

*“Na escola nada. Chamamos os pais e aconselhamos a procurar um professor de reforço para o filho porque a escola não tem condição de fazer outra coisa”*

(Diretora de escola estadual urbana - Caucaia)

Levando-se em conta que a escola pública atende uma camada social desprivilegiada social e economicamente, percebe-se que se a escola não atua no sentido de facilitar a aprendizagem, torna-se difícil achar uma solução para que continuem estudando.





Os jovens consideram decisiva a contribuição do professor para o seu sucesso ou fracasso. Se por um lado a evasão, provocada pelos mais diversos fatores, os deixam em *exílio permanente* do *locus* escolar, por outro, a repetência, embora continuem freqüentando as aulas, os apartam da sua turma de origem, o que marca a vivência de fracasso, atraso, incompetência, expressa em inúmeras falas. Muitos revelam um forte sentimento de baixa-estima. Alguns, apesar das dificuldades, esclarecem ter encontrado apoio em professores e amigos que acreditaram na sua capacidade, e por isso continuaram estudando. Outros são acometidos pela descrença na escola e em si mesmo e evadem-se:

*“Eu gostava das conversas, das brincadeiras, não gostava de estudar. Eu acreditava que não ia aprender nada e deixei. Eu não acreditava em mim”* (Aluno evadido de escola municipal rural - Caucaia. Grifo nosso)

As razões da evasão, de acordo com os depoimentos, costumam ser diferentes entre meninas e meninos (**meninas** – gravidez, namoro e casamento; **meninos** – trabalho, cansaço e incompatibilidade de horário). Poderíamos afirmar, hipoteticamente, que as diferenças e preconceitos sociais refletem-se no espaço escolar a partir de uma representação padronizada socialmente dos papéis referentes ao masculino e feminino onde: a mulher deve ser preparada para cuidar da casa, dos filhos e do marido e o homem deve prover as necessidades materiais através do seu trabalho fora de casa.<sup>12</sup>

*“Eu me juntei com o namorado, estou grávida de quatro meses e ele não deixa eu ir pra aula, diz que vai atropelar os afazeres da casa”* (Aluna evadida de escola estadual urbana - Pacatuba)

*“Parei pra trabalhar e não consegui ajeitar o horário. Eles me prometeram que iriam me botar no turno da tarde, mas não botaram...”* (Aluno evadido de escola estadual urbana-Fortaleza)



Respondem por razões comuns algo que os jovens denominam como “humilhações” causadas pela professora em sala de aula. Neste caso, percebe-se discursos e práticas meritocráticas<sup>13</sup>, acrescidos à formas de diferenciação adotadas pelos professores entre os que sabem menos e os que sabem mais:

*“Eu fiquei traumatizada com a professora. Eu tinha dificuldade na escola e a professora ao invés de ajudar me humilhava. Eu já tinha medo de chegar na sala de aula, peguei um nervoso e acho que sou meio preguiçosa também”* (Aluna evadida de escola estadual urbana - Paraipaba).

Ainda há uma percepção, inclusive entre professores e diretores, de que a repetência pode contribuir para uma melhor aprendizagem. A maioria, no entanto, declara que a repetência desestimula o aluno. De acordo com alguns diretores *“a repetência é um crime que não deveria existir”*. Afirmam que têm trabalhado muito contra a repetência e a evasão através de: conversas com alunos, esclarecendo como a repetência os prejudica, oferecendo reforço no horário intermediário, cumprindo o planejamento realizado, participando das capacitações oferecidas pelas Secretarias de Educação.

Os professores ressaltam que a escola precisa inovar, porque a rua hoje *oferece mais atrativos*, tornando os alunos desinteressados das aulas.

*“...hoje a rua é mais estimulante que a escola. Vejo o aluno desinteressado pelo estudo. Na escola eles valorizam é a merenda, encontrar amigos (...) Tem mais atração pela rua, pela televisão. A escola precisava fazer alguma coisa, ter computador para atrair...”* (Professora de escola estadual urbana - Barreiras)

Entre os jovens, 58% disseram já ter sido reprovados. Para alguns, repetir é *“muito ruim”*, mesmo quando esta alternativa propi-



cia uma ‘revisão’ dos conteúdos, possibilitando maior aprendizagem. Os que repetiram com a mesma professora assinalam que não tiveram êxito.

*“Entrou mais na cabeça, mas é ruim, os meninos ficam chateando da gente”.* (Aluno evadido de escola municipal rural - Pacatuba)

*“Não ajudou a aprender, era com a mesma professora. Ela não explicava direito e nem ensinava direito (...). Acho que não tenho memória e não estudava em casa”.* (Aluno evadido de escola estadual urbana - Caucaia)

### **Escola: a intenção de construir um melhor espaço**

Os jovens valorizam os diversos aprendizados adquiridos na escola desde os relativos aos conteúdos até a disciplina, forma de portar-se, ser educado com as pessoas. Quando afirmam que não aprendem nada, destacam como motivos: deficiências de ordem pessoal (ex. memória fraca), tanto de si próprios como dos professores (ex. professora que ensina pouco) e institucionais (ex. escola sem condições adequadas de funcionamento). Os evadidos acrescentam que frequentar a escola estimula um ritmo de constante aprendizagem, e isso “faz falta” para os que não mais compartilham desse espaço.

Em termos de conteúdos, as maiores reclamações ainda são relativas à matemática, seguidas de ciências porque, segundo eles, há aí “*três matérias misturadas*” (ciência, química e biologia), provocando certa confusão. Mostram-se preocupados com as notas, se estão “*azuis ou vermelhas*”, pois a referência da cor indica a avaliação feita sobre o processo escolar de cada um deles.

Quando questionados até que série gostariam de estudar 31% afirmam que desejariam concluir o 2º Grau; 28% responderam que



até o nível superior e 26% até a 8ª série, o restante optou por não responder. Sempre associam o grau de ensino mais avançado com a possibilidade de conseguir empregos melhores. Para muitos é um “sonho” continuar na escola, apesar de todas as dificuldades.

*“É como se fosse um sonho, ser um cidadão brasileiro de primeira categoria. Sabe, ser cidadão brasileiro que quer fazer medicina e pilotar avião...”* (Aluno mal-sucedido de escola estadual urbana - Barreiras. Grifo nosso)

Há discrepâncias no que se refere à percepção sobre o ensino oferecido - trabalho de professores/diretores e instalações escolares. Embora os entrevistados façam críticas quanto às condições gerais das instalações, consideram que o mínimo indispensável ao funcionamento da escola está sendo assegurado quando, anteriormente, nem mesmo as condições mais elementares eram garantidas. Nesse quadro, uma reivindicação recorrente na fala dos entrevistados diz respeito à inexistência de *quadra de esportes*. Isso pode significar a falta de lazer e sociabilidade noutros espaços que não o da sala de aula.

Reclamam ainda da qualidade dos livros didáticos, embora 64% dos jovens os achem interessantes. Fazem sugestões no sentido de que tenham uma melhor apresentação. Outra dificuldade apontada é que em algumas escolas os livros foram vendidos.

*“Precisa melhorar mais a encadernação. A gente vai usando e as páginas vão soltando. Se as figuras e os mapas fossem coloridos melhoraria mais. As letras são um pouco miúdas”* (Aluno mal-sucedido de escola estadual urbana - Fortaleza).

*“Eram caros de R\$20,00 a R\$25,00. A gente fazia amizade com quem tinha para tirar a xerox. O pai acha bom o sistema de TV porque dão os manuais”* (Aluno evadido de escola estadual urbana - Caucaia)



Os diretores, no geral, apontam a escassez na qualidade e quantidade de recursos: sala de aula com telhado quebrado, rachadura nas paredes, inexistência de quadra, carência de funcionários na escolas (supervisor, pessoal de apoio e psicológico), atraso na entrega de livros didáticos e merenda escolar. Com relação à gestão sentem-se trabalhando mais em conjunto, principalmente com os professores.

Diretores e professores julgam que os cursos de capacitação de docentes, oferecidos pela Secretaria de Educação estão sendo importantes no que diz respeito a qualidade dos conteúdos, aproximados às vivências dos estudantes. As causas diversas desse progresso, confirmadas pelos depoimentos, vão desde a merenda escolar ao conhecimento da realidade dos alunos, além da busca por fazer contatos com os pais.

*“Agora, devido aos cursos de capacitação está mais próxima. Ensina meios diferentes de dar aula. A professora passa a dar mais valor a cada pedacinho de papel, revista, se entrosando melhor. Coloca crachás nos alunos. Eles acham interessante. Acha bom tratar melhor o aluno, vendo a dificuldade de cada um”* (Diretor de escola municipal rural - Paraipaba)

Mesmo com os treinamentos a grande questão, para a escola ainda é: como trabalhar os conteúdos relacionando-os à realidade e fazer com que estes tenham significado para os alunos? Esta é uma questão para a qual poucos têm resposta:

*“Precisava ter uma reformulação curricular. Trabalhar o que eles precisam para a vida (...) botar mais coisa objetiva que servisse para a prática, por exemplo, um ensino profissionalizante que formasse para o trabalho e para a vida”* (Professora de escola municipal urbana - Fortaleza)



## ■ A qualidade nas diferentes redes de ensino

Na percepção da maioria dos diretores a rede municipal é a que tem pior salário. Um número relativo acha que, considerando as três redes de ensino (municipal, estadual e particular), a rede estadual apresenta a melhor remuneração. Apesar dessa crença, esperam que os salários dos professores estaduais possa ser aumentado. Opinam que embora a rede particular ofereça uma boa remuneração, exige mais dos professores e chegam a fazer comparações da responsabilidade dos que trabalham, concomitantemente, nas redes estadual e particular, apresentando performance ideal apenas no último caso.

Quanto à organização 13 diretores entre os 17 entrevistados indicam a rede privada como a mais organizada, a despeito de alguns ressaltarem que isso não acontece nas escolas privadas de periferia<sup>14</sup>. Justificam que a cobrança dos pais é fator decisivo para esta organização. Nesse sentido, acreditam que além da participação maior dos pais, as Secretarias Estaduais e Municipais precisam dar maior apoio e assessoria às escolas.

Com relação à qualidade do conjunto do pessoal que atua na escola, apontam a rede particular como tendo vantagens sobre as demais. Alegam que a rede estadual não é melhor por ainda abrigar muitos quadros recrutados por mecanismos clientelistas. A escola privada exige competência e atualização dos professores, frente ao mercado competitivo.

Em termos de capacitação, louvam os esforços empreendidos pelo Estado e Municípios. Os cursos ofertados têm contribuído para que trabalhem conteúdos e formas mais próximas da realidade dos alunos. Acrescentam que na rede particular não há docentes tão qualificados quanto na rede pública. Embora existam preocupações de atualização constante, na sua visão, há maior número de professores graduados e pós-graduados nas escolas estaduais e municipais.



Questionados sobre onde gostariam de atuar: 67% escolheram a estadual e 17%, a privada. Os que optaram pela rede privada, justificam que esta oferece melhores condições de trabalho, material adequado e melhores salários. A maioria apontou que a estadual é bem melhor que a municipal em termos de reciclagens, salários, reuniões, trabalhos em grupo e organização.

Como síntese, pode-se dizer que, de uma maneira geral, adultos, professores e diretores consideram que, na comparação entre as três redes (estadual, municipal e particular), percebem aspectos positivos na rede particular, em termos de pessoal e apoio ao trabalho docente. Por outro lado, é nas escolas estaduais que parecem estar presentes as maiores vantagens, sobretudo no que se refere a organização do trabalho e à existência de professores melhor qualificados. As escolas municipais são as mais criticadas pelos entrevistados, constituindo o espaço onde deve haver maior investimento público para a melhoria do ensino.

### ■ Telensino: um capítulo a parte

Embora o telensino não tenha constituído objeto específico das entrevistas realizadas, é oportuno mencioná-lo, uma vez que todos os segmentos expressaram opiniões sobre esta modalidade de ensino. As críticas mais freqüentes apresentadas referem-se a: rapidez na veiculação das tele-aulas, atraso na entrega dos manuais, problemas técnicos nas transmissões e falta de qualificação dos professores. De uma maneira geral, pode-se dizer que este é um dos temas de maior controvérsia entre os usuários, havendo comentários favoráveis e desfavoráveis a seu respeito.

Estão entre os que manifestam entusiasmo, os próprios alunos que afirmam gostar do “*ensino pela TV, onde a gente aprendia muitas coisas*” (Aluno evadido de escola estadual urbana - Paraipaba). O mesmo entrevistado, embora reconhecendo dificuldades de acompanhamento, afirma a superioridade dos conteúdos por ele veicula-



dos, sobre a precariedade do trabalho docente: *“O sistema de TV passava rápido, mas achava melhor; explicava melhor que a Professora... às vezes não explicava direito”* (Idem)

Mesmo os que o valorizam, manifestam reservas quanto a aspectos operacionais:

*“Telensino é bom mas a transmissão na TV é péssima. Tem dia que a gente nem ouve e nem vê direito, só chuviscando, principalmente quando chove, mas os orientadores são ótimos e compensa”* (Aluno bem-sucedido de escola estadual urbana - Paraipaba)

A maioria dos entrevistados, todavia, formula críticas mais diretas a esta modalidade de atendimento, adotada pelo sistema público de ensino, revelando opiniões contrárias a sua presença na escola:

*“Hoje os colégios estaduais estão ficando piores por causa da televisão, telensino”* (Pai de escola municipal urbana - Fortaleza)

*“Prefiro de 1ª a 4ª. Ninguém gosta da TV...”* (Liderança comunitária de escola municipal urbana - Fortaleza)

As críticas ao sistema de TV se articulam a uma percepção de que esta é uma forma acomodada de enfrentar as questões de aprendizagem:

*“...o sistema de TV, ele não é muito produtivo. Os instrutores não são tão qualificados.”* (Liderança comunitária de escola estadual urbana - Beberibe)

*“Acho que esse negócio de TV tá é acomodando o Professor”* (Liderança comunitária de escola municipal urbana - Umirim)





Há contradições nas opiniões emitidas a seu respeito, como se vê no depoimento de um evadido, que justifica ter parado de estudar:

*“Porque a TV não gostava e também na matemática tinha muita dificuldade e era muito rápida. Quando a Professora faltava os alunos botavam no outro canal, mas os orientadores são ótimos e compensa”* (Aluno evadido de escola municipal rural – Pacatuba)

Para os adultos, não deixa de ser complexa a percepção das dificuldades com que crianças e jovens se defrontam em relação ao telensino:

*“Eles reclamam muito da TV porque não aprendem. Não entendo isso porque assistem filme e entendem e a aula não”* (Pai de escola estadual urbana – Caucaia)

Alguns adultos apontam deficiências, mas acrescentam que se o professor dominar o conteúdo tudo fica mais favorável:

*“O telensino tem deficiência mas se o professor dominar o conteúdo de todos os materiais é melhor (...) a criança tem que se interessar mais”...* (Pai de escola estadual urbana - Canindé)

Os diferentes comentários emitidos sobre o telensino evidenciam que este não é um tema de consenso entre os entrevistados. Muitas vezes os mesmos argumentos formulados em seu favor, justificam posições contrárias.

Nesse sentido, seria importante aprofundar melhor o conhecimento a esse respeito, o que forneceria elementos para subsidiar as políticas públicas na área das novas tecnologias de ensino.



## ■ Participação da comunidade na escola

De acordo com Paro (1997) a participação democrática na escola é influenciada por *condicionamentos ideológicos*, que dizem respeito às múltiplas individualidades interrelacionadas no *locus* escolar. Ou seja, para pensar-se sobre a participação e relações entre a comunidade escolar é necessário compreender “*o modo de pensar e agir das pessoas que aí atuam...*”, considerando que este fator vai definir a facilidade ou dificuldade da participação.

Nos municípios pesquisados apenas 25% dos adultos afirmam participar do cotidiano da escola. Constatam a diminuição da frequência de reuniões, acrescentando que, quando aconteciam, os assuntos abordavam questões de ordem prática como: farda, agenda, recursos, ajudas para a escola, necessidade de comprar gás, carvão, pintar o prédio. Assim, compreendem que são cobrados demasiadamente, além de não se sentirem participando porque, para eles, as reuniões são apenas informativas. Não se percebem participando das resoluções tomadas. Alguns, 48%, dizem que as barreiras que dificultam sua participação é o trabalho. Outros, 12%, falam que a escola não oportuniza a participação da comunidade.

*“Apesar de gostar muito da reunião eu não posso ir. Acho que o que gera essa apatia é porque é só informativo, não se discute método. **Chega lá e já tá tudo resolvido**”*  
(Liderança comunitária de escola estadual urbana - Beberibe. Grifo nosso)

*“O problema é tempo mesmo porque a gente tem de se virar”* (Pai de escola estadual urbana - Fortaleza)

A comunidade, por vezes, sente-se depreciada pelos profissionais que atuam na escola porque *não é ouvida*. O diálogo vai definindo entre escola e pais, quando deveria buscar a experiência da comunicação e entendimento constantes:



*“Ao falar, ser ouvida e ouvir a escola aceita, entre outros, o desafio de melhorar a qualidade dos seus serviços, propiciando o conhecimento formal com maior responsabilidade, pois as demandas dos pais serão intensificadas”* (Matos e Maia, 1995, p.106). A falta de comunicação e a forma como as vezes são tratados levam ao afastamento definitivo de muitos dos usuários.

*“Não vou para as reuniões. Só fui uma vez. Não gostei porque fui falar e todo mundo foi contra mim. Faz cinco anos que não vou”* (Pai de escola estadual urbana - Fortaleza)

*“Só faltei a do S. Bento (...) era pra ajudar. Pediram dinheiro e eu só tinha dez centavos, mas a Professora disse que dez centavos não recebia”* (Desempregado de escola municipal rural - Pacatuba)

Observa-se, entre outros fatores, que funciona também como barreira à presença dos pais nas reuniões um preconceito difundido entre os homens de que *“reunião é coisa de mulher”*.

*“Só tem mulher lá. Que um homem vai fazer lá?”* (Desempregado de escola municipal urbana - Umirim)

*“Olha se eu puder ... porque se eu for vou ser chamado de abaitolado. Por causa desse problema social pai não vai porque senão é baitola, quando na verdade o pai deveria porque a responsabilidade não é só da mulher.”* (Liderança comunitária de escola municipal urbana - Umirim)

Por outro lado, há queixas constantes de diretores e professores de que os pais não querem participar nem do acompanhamento dos filhos, nem do cotidiano escolar. A direção afirma que apenas 39% dos pais conhecem muito a escola. Registram que há problemas com as famílias atendidas de ordem financeira, saúde e desarmonia



familiar. Com todas essas dificuldades, a participação torna-se restrita a eventos ou a chamados dos professores, caso aconteça algum problema com seus filhos.

*“Todos os professores tentam mas é difícil ... não só os problemas financeiros, mas tem problemas de saúde, desarmonia na família, drogas. Jogam toda a responsabilidade para a escola”* ( Professora de escola estadual urbana - Fortaleza)

Os professores falam que os contatos com os pais são através de bilhetes e recados. Quando há dificuldades - indisciplina, faltas, casos de doença - ou vão dar os resultados das avaliações, chamam os pais para conversar. A grande maioria dos pais, de acordo com as professoras, atende aos chamados.

*“Os pais são chamados por um bilhetinho para receber as provas do bimestre e a gente aproveita para conversar”* (Professora de escola municipal urbana - Caucaia).

Ao conversar sobre participação, de imediato, todos enfocam as reuniões como fórum maior desta participação, a contradição ou talvez a sinalização de que, no período pesquisado, estava havendo pouca participação na escola é que os entrevistados, conforme assinalou-se anteriormente, detectam o escasseamento e em alguns locais a inexistência de reuniões.

*“Vou às reuniões quando sou avisada. Este ano ainda não teve”* (Mãe de escola estadual urbana - Canindé)

*“A reunião dos pais só é marcada pela orientadora e esse ano ainda não foi marcada porque ela só quer marcar quando chegar os boletins”*(Professora de escola estadual urbana - Beberibe)



Com relação a organismos que possibilitam a participação da comunidade escolar, no período da pesquisa, só existiam Conselhos Escolares em 6% das escolas investigadas. Verificou-se muitas críticas sobre a forma como foram criadas estas entidades: “*em regime de urgência*”.

*“Nós estamos na fase inicial de formação da comissão eleitoral (...). Não acredito na formação do Conselho em regime de urgência. Tem de fazer um trabalho de conscientização”* (Diretor de escola municipal urbana - Fortaleza)

As representações apontam que o caminho da participação é um longo aprendizado. Passos precisam ser dados, nesse sentido: a escola deve buscar compreender mais sobre os condicionantes ideológicos e culturais dos seus usuários, aprendendo a respeitá-los, vislumbrando não apenas suas limitações, mas essencialmente as possibilidades que trazem consigo, enriquecidas pelo seu saber cotidiano: “*...a escola precisa, de fato, alargar seus muros, já que existem um ‘mundo’ e um saber que se processam além desta instituição e no qual ela está inserida. (...). Há uma multiplicidade de saberes que se interpenetram e devem colocar-se a serviço do homem, da libertação dos desejos e do bem-estar coletivo*” (Matos, 1998, p.23). Reconhecer o saber dos pais é um avanço significativo para o processo de participação e parceria na escola.

## ACESSO

As entrevistas realizadas com jovens, diretores e professores não incidiram diretamente sobre as questões de acesso. Esta temática foi mencionada apenas no instrumento de coleta de dados aplicado ao segmento dos adultos. Assim é que somente pais, desempregados e lideranças expressam explicitamente o seu pensamento sobre a situação referente a dificuldades e facilidades para colocar os filhos na



escola, ressaltando aspectos como: suficiência de vagas, distância, séries oferecidas, existência de transportes.

De uma maneira geral, percebe-se que há um entendimento de que os problemas de acesso às séries iniciais começam a ser resolvidos existindo, contudo, dificuldades apontadas no que se refere a diversos aspectos, apresentados a seguir.

Os adultos expressam relativo grau de satisfação sobre a questão do acesso à escola, registrando obstáculos para seus filhos cursarem as séries terminais do ensino fundamental e do ensino médio.

*“Não há vagas para todas as crianças. O pior de tudo é ter só até a 2ª série... Muitos pais sentem medo de deixar os filhos irem para uma escola distante. Desse modo, alguns param de estudar”* (Mãe de escola municipal rural - Caucaia)

Os entrevistados observam que a oferta de vagas é escassa nas escolas reconhecidas como de melhor qualidade pela comunidade - as estaduais. Apontam que, por vezes, sobram vagas nas escolas municipais porque *os professores ganham mal e fazem muitas greves*. Em virtude disto, preferem matricular seus filhos nas estaduais.

*“As vagas é um sufoco... Primeiro, pela qualidade dos professores. Tem muitas vezes que a Diretora pega menino acima do desejado porque a situação das escolas do município é que ganham pouco, fazem greve e o pessoal acaba correndo para as estaduais”* (Mãe de escola estadual urbana - Beberibe)

Aos problemas acima, somam-se reclamações relativas a formas de apadrinhamento na reserva de vagas:



*“Estou com os filhos fora da escola. Muita gente reserva vaga antes do período da matrícula, e quando é mesmo no dia não tem mais vaga. Os conhecidos da Diretora reservam matrícula com antecedência”* (Mãe de escola estadual urbana - Canindé)

Os adultos entrevistados percebem uma tendência de “inchamento” da escola, havendo excesso de alunos para poucos professores.

*“Nós tivemos várias reuniões e o que se vê é poucas professoras pra tanta vaga. É um inchamento pra estudar”* (Liderança comunitária de escola estadual urbana - Barreira)

*“E o seguinte, eles dizem que tal dia é o dia da matrícula, mas se não for naquele dia perde (...). Só que tem classes que estão inchadas”* (Liderança comunitária de escola municipal urbana - Beberibe)

Ainda persistem barreiras no acesso à escola. Dentre os fatores que respondem pelas dificuldades, são mencionadas capacidade de atendimento da demanda por parte das escolas pequenas, a distância geográfica, a inexistência de transporte escolar e o problema da violência no percurso entre a casa e a escola.

*“Eu tenho uma filha mais velha que estuda distante. Ela vai a pé, de ônibus é contramão. Faz tempo que a gente luta por um colégio de 2º Grau aqui no bairro”* (Liderança comunitária de escola estadual urbana - Caucaia)

*“O José está estudando, mas a dificuldade é grande. É distante dois quilômetros. De noite é muito perigoso devido os marginais”* (Desempregado de escola estadual urbana - Canindé)



## GESTÃO

O tema da gestão tem estado na pauta das políticas educacionais desde meados da década de oitenta, de modo particular a partir dos debates travados em torno da Constituição de 1988, que instituiu o princípio da “*gestão democrática do ensino público*”, referendada pela LDB, de 1996. Os novos padrões de gestão educacional, envolvem a passagem para formas descentralizadas de gerenciamento, onde a escola passa a ocupar um lugar de destaque. Nesse sentido, o conhecimento das articulações que se estabelecem entre os órgãos centrais e a escola permite identificar as formas de gestão que estão sendo construídas no cotidiano daqueles a ela diretamente ligados.

Estudos recentes têm mostrado que:

*“a escola é uma organização socialmente construída que vivencia, a partir das relações estabelecidas entre seus membros, códigos e sistemas de ação que expressam crenças, valores, sentimentos. Este modo de conceber, compreender e fazer as coisas da e na escola constituem sua cultura organizacional, tecida muito mais no imaginário social que perpassa as relações internas entre seus membros do que no conjunto de regras e regulamentos estabelecidos pelo Estado”* (Morgan, 1996. Apud. Vieira [et al.], 1999, p. 4).

Compreender este caráter complexo da organização escolar, enquanto um sistema sócio-cultural, implica em reconhecer “*que a cultura organizacional não é um elemento imposto, ela é tecida na trama das relações internas e externas da organização e a mudança, mesmo que motivada, não se faz por imposição*” (Teixeira, 1998, p. 07). Isto significa compreender que “*todo e qualquer processo de mudança cultural tem uma dupla exigência: de um lado, o compartilhamento de crenças e de valores novos; do outro, tempo para sua consolidação*” (Vieira, op. cit.)



A análise sobre o tema da gestão escolar, nas entrevistas realizadas com usuários, indica que esta nova concepção ainda não se expressa de forma visível nas relações que se estabelecem entre os órgãos governamentais e a comunidade escolar. Isto pode ser explicitado no desconhecimento que o segmento de adultos (70,6%) revela acerca das políticas educacionais do Estado e dos Municípios. Quando existe algum conhecimento, este costuma ter origem na veiculação de mensagens que o governo transmite através da mídia e não numa maior aproximação entre as partes envolvidas (governo e escola), como expressam os depoimentos a seguir:

*“Vejo na televisão esse negócio de fazer CIES”* (Pai de escola municipal urbana - Fortaleza)

*“Li no jornal que vai sair livro, o que precisar da 1ª a 8ª não vai faltar nada. A prioridade agora é o estudante. Tem o salário dos professores também, que vai aumentar”* (Liderança comunitária de escola municipal urbana - Fortaleza)

Também diretores e professores expressam dificuldades em enunciar as prioridades das políticas educacionais. Os diretores entrevistados não demonstram um conhecimento substantivo das políticas educacionais. A maior parte (72%) afirma que conhece “pouco” ou “mais ou menos”. O depoimento daquelas que dizem conhecer “muito” (28%) revela lacunas nesse sentido. As informações, segundo os depoimentos, são insuficientes e obtidas através dos treinamentos ministrados pela Secretaria de Educação.

*“Aqui a gente sabe pouca coisa. A escola é discriminada, eles passam poucas informações”* (Diretor de escola municipal rural - Caucaia)

*“Conheço através dos treinamentos para diretor”* (Diretor de escola estadual urbana - Canindé)



*“Tenho conhecimento porque eu sempre participo de reunião, mas tem muita coisa que omitem da gente”* (Diretor de escola estadual urbana - Pacatuba)

De uma maneira geral, os diretores reclamam quanto a falta de planejamento das ações da Secretaria, reiterando que as comunicações costumam ser feitas “de última hora”;

*“É muito desorganizado e nada partilhado. As coisas são feitas de última hora”* (Diretor de escola municipal urbana - Fortaleza)

Nenhuma das professoras entrevistadas reconhece ter “muito” conhecimento sobre as políticas educacionais. 71% das entrevistadas revela conhecer “pouco” ou “mais ou menos”, sendo as matérias veiculadas na mídia a principal fonte de conhecimento a esse respeito. De uma maneira geral, as professoras sentem-se desvalorizadas. Entendem que não participam do planejamento e das decisões.

*“Querem fazer tudo de cima para baixo. Os professores não têm um pingão de valor”* (Professora de escola estadual urbana - Caucaia)

*“Eles não passam uma visão pra gente. A gente desconhece os objetivos deles e não podemos cobrar porque não sabemos os planos deles”*

Há convergência na avaliação que diretoras e professoras fazem da atuação da SEDUC, considerando que o órgão deveria estar mais próximo da escola. Reclamam quanto a falta de apoio técnico, de modo particular na elaboração dos projetos pedagógicos. No sentido de melhorar essa atuação sugerem um maior número de supervisores nas escolas, assessoria constante para tirar dúvidas, maior integração com visitas, reuniões e planejamento constantes, investimento em profissionais aperfeiçoando a sua prática pedagógica.



*“A Secretaria deve participar mais das escolas, fazer reuniões com as pessoas da escola e da comunidade e não deixar faltar material na escola e nem merenda”* (Professor de escola municipal rural - Paraipaba)

*“Devia haver mais apoio na área pedagógica, mas já melhorou muito com o computador. Antes tudo demorava muito, pelo menos agora as coisas andam mais rápidas”* (Diretor de escola estadual urbana - Caucaia)

Para os diretores parte da dificuldade de sua gestão associa-se a falta de recursos e autonomia financeira, acrescidos á uma insegurança geral relativa ao repasse de dinheiro para manter a escola. Outros problemas enfrentados, na sua visão, relacionam-se com a reduzida participação dos pais, a falta de funcionários e professores, a falta de espaço, material didático e merenda.

*“Não tem autonomia nem da parte administrativa, nem financeira. A gente tem vontade de fazer um currículo próprio mas não pode”* (Professor de escola municipal rural - Paraipaba)

*“Precisamos de assessoria no dia a dia, de mais pessoal - professores, coordenador pedagógico - e de recursos (...). Assessoria direta e não uma vez por ano”* (Diretor de escola municipal urbana - Fortaleza)

As reuniões de professores acontecem mensalmente. Alguns reclamavam porque tinham de sacrificar o dia de lazer, mas 53% afirmam que os resultados das reuniões são positivos porque sentem-se “mais unidos” quando trocam experiências e há uma discussão conjunta sobre os problemas da escola. Os temas das reuniões versam frequentemente sobre disciplina, aprendizagem, comportamento dos alunos, questões administrativas, troca de experiências, acompanhamentos dos pais às atividades escolares.



Os usuários expressam opiniões positivas quanto às eleições de diretores. Revelando que o processo trouxe mais democracia nas relações intra-escolares, principalmente no que se refere à postura de alguns dirigentes, há muito tempo no cargo, que tinham tratamento indevido para com alunos e professores.

*“...tinha uma diretora autoritária, grossa, maltratava os alunos. Teve as eleições, ela saiu”* (Aluno bem-sucedido de escola estadual urbana - Paraipaba)

As opiniões positivas a respeito da política educacional convergem no reconhecimento da existência de maiores oportunidades de reciclagem para professores, tempo de estudo que passaram a ter na escola, algumas reformas em prédios e instalações e, como mencionado, as eleições para o dirigente escolar.



**Banco Mundial**



**CEARÁ**  
**Qualidade, Acesso e**  
**Gestão na Escola**

---

**Uma Visão dos Usuários**

---

**V**

**INTERFACES COM**  
**OUTROS ESTUDOS**



**Banco Mundial**



**CEARÁ**  
**Qualidade, Acesso e**  
**Gestão na Escola**

---

**Uma Visão dos Usuários**

---

**ANEXOS:**

- **RESPOSTAS QUANTITATIVAS**
- **ROTEIROS DE ENTREVISTAS**





**Banco Mundial**



**R**esultados de estudos anteriores de “avaliação de usuários” realizados no Ceará<sup>15</sup> apresentam convergências com a presente investigação, algumas das quais são aqui assinaladas.

### ■ Educação, escola e comunidade - estudo piloto

O estudo piloto (1996) já indicava a existência de uma demanda não qualificada por educação por parte das famílias. Nesse sentido, é importante lembrar que a promoção da melhoria da qualidade dos serviços escolares articula-se de modo estreito com a capacitação da população, em sentido amplo. Pais com nenhuma ou precária escolarização, como os entrevistados deste estudo, têm grande dificuldade de reivindicar uma educação de qualidade. Consequentemente, tanto os órgãos centrais do sistema, como a equipe escolar não se sentem cobrados a ofertar melhores serviços.

Outro aspecto destacado pelo estudo piloto convergente com o estudo atual, diz respeito à percepção das partes envolvidas de que a aproximação escola-comunidade ainda é insuficiente, havendo necessidade de estreitamento desta relação.

Também no que se refere ao telensino, existem nexos entre as críticas apresentadas no estudo piloto e a presente investigação, no que se refere ao baixo nível de aprendizagem dos alunos e ainda quanto a falta e atraso de material.

É oportuno observar que o estudo piloto evidenciou que, na percepção dos usuários, a ampliação do acesso representa “*uma conquista inquestionável*”. Neste estudo, embora possa ser registrado um reconhecimento por parte dos adultos sobre a ampliação de va-



gas, são referidos inúmeros problemas localizados com relação ao acesso.

Em ambos os estudos, a repetência continuada é percebida como exercendo efeitos diretos sobre a evasão. É visível o desestímulo na fala dos alunos evadidos da escola, o ingresso precoce no mercado de trabalho, excesso de trabalho, falta de atrativos por parte da escola e dificuldades de aprendizagem. Também os problemas familiares, a falta de acompanhamento dos pais e a insatisfação dos alunos com seus colegas contribuem também de forma decisiva para um maior índice de repetência e evasão escolar.

Outro aspecto a destacar nos dois estudos é o registro das dificuldades enfrentadas por jovens na sua relação com os professores. É possível que aqui caiba a interpretação de Salmen de que adultos e crianças (e também jovens) percebem a escola a partir de lentes diferenciadas. Enquanto os primeiros a compreendem a partir de um olhar cognitivo, os segundos a captam através de um olhar afetivo (Op. cit. p. 13).

Nos dois estudos são também identificadas interfaces com relação à percepção da centralidade do trabalho da professora, a qual tende a ser indicada com a principal responsável pelo fracasso ou sucesso escolar.

Com relação à participação dos pais na vida escolar, observam-se formas pontuais de aproximação. Esta, tende a restringir-se a dimensões voltadas para aspectos pouco relacionados ao acompanhamento das atividades escolares de seus filhos.

Um último aspecto a considerar diz respeito à distância entre os órgãos centrais e as escolas, havendo constante falta de comunicação entre as partes envolvidas, problemas de divulgação, ausência de planejamento conjunto, gerando dificuldades de aproximação entre as partes envolvidas.





## ■ Por dentro da sala de aula

O estudo de sala de aula destacou a existência de diferenças bastante marcantes entre a estrutura e o funcionamento das escolas estaduais e municipais, urbanas e rurais. Tais constatações convergem com a fala dos entrevistados da presente análise, os quais percebem como melhores as condições de funcionamento das escolas estaduais e urbanas.

Os dois estudos apontam para o fato de que grande número das escolas pesquisadas ainda carece de melhorias significativas nas instalações físicas e equipamentos.

Há interfaces entre as observações das aulas e as representações dos professores do primeiro estudo e as entrevistas com usuários no sentido de super-valorizar o papel do professor em todos as dimensões do trabalho escolar

Cabe destacar, por fim, que nos dois estudos os professores evidenciam valorizar o acompanhamento pedagógico mas ressentem-se de um tratamento muitas vezes precário e episódico por parte das secretarias de educação.

## ■ Entrevistas com autoridades governamentais

As entrevistas com autoridades governamentais realizadas no âmbito da preparação do “Projeto de Qualificação da Educação Básica”(1998) revelam poucas articulações com o presente estudo. Isto porque as mesmas foram direcionadas às suas expectativas em relação ao projeto. Há, entretanto, uma interessante interface a observar no que se refere a existência de uma preocupação comum acerca da importância da educação para o trabalho. Tanto nos depoimentos de professores e de jovens entrevistados, quanto nas falas das autoridades governamentais há manifestações sobre a necessidade de existirem vínculos mais orgânicos entre os conteúdos veiculados pela escola e as demandas de profissionalização.



Outro aspecto a observar diz respeito à preocupação das autoridades com os problemas relativos à formação inicial e continuada de professores da rede pública.

### ■ **Eleição de Diretores - o que mudou na escola?**

De uma maneira geral, os dois estudos indicam forte receptividade à experiência de eleição de diretores. Se durante a coleta de dados para o presente estudo eram ainda pouco visíveis as mudanças resultantes desta nova forma de gestão, a pesquisa específica sobre este processo indicou que o principal componente de inovação detectado a partir da introdução desta prática nas escolas, diz respeito às mudanças nas formas de participação de usuários na vida escolar – há uma maior aproximação de pais, facilitada pela criação de Conselhos Escolares nas escolas do Estado.

Os dados do estudo de usuários revelavam críticas quanto à forma apressada da implantação dos Conselhos Escolares. O estudo sobre eleição de diretores mostrou que estes organismos, de criação recente, ainda não estão plenamente organizados em muitas unidades, tendendo a orientar-se por uma participação formal, voltada predominantemente para referendar decisões financeiras da direção escolar.

Há umnexo entre o desconhecimento das políticas educacionais detectado nas entrevistas com usuários e a percepção dos que foram ouvidos pelo estudo sobre eleição de diretores, o qual revelou que muitos dos avanços no campo das inovações pedagógicas são relativamente tímidos, mostrando que as inovações propostas pela Secretaria da Educação (Ciclos, Plano de Desenvolvimento da Escola e Sistema de Acompanhamento Pedagógico) tendem a chegar na escola de uma forma lenta e/ou distorcida.

Nos dois estudos os diretores ressentem-se de maior autonomia financeira sobre decisões que dizem respeito às suas escolas,



queixando-se da rigidez e burocracia da Secretaria da Educação. De outra parte, sentem-se pouco apoiados para a tomada de decisão administrativo-financeira.

Outra convergência entre os resultados do estudo sobre eleição de diretores e o trabalho, ora em discussão, expressa-se nos registros acerca da precariedade dos processos de planejamento desenvolvidos pelos órgãos centrais, bem como a tomada de decisões sem incorporar a escola como um sócio prioritário na definição e execução de políticas.

No que se refere à questão de recursos para o pleno funcionamento da escola, observa-se uma evolução na forma como o problema é percebido. Se no estudo de avaliação de beneficiários a pura e simples falta de recursos era apontada como o principal problema pelas diretoras, no estudo sobre eleição de diretores, a reivindicação se coloca na linha da falta de autonomia da escola para gerir os recursos existentes.

Os dois estudos considerados indicam que há uma percepção de que mudanças significativas têm ocorrido em termos de capacitação docente e acompanhamento pedagógico.

Em ambos os trabalhos, os diretores apontam a falta de funcionários e os entraves burocráticos para sua contratação como um problema sério de sua gestão.

Finalmente, cabe lembrar que a escola persiste exercendo apelo à participação dos pais sob a forma de reuniões, recados e bilhetes. Os entrevistados, contudo, percebem um escasseamento de reuniões gerais com os pais.

Como se vê, há inúmeras aproximações e sintonias entre os estudos realizados anteriormente no Ceará e a presente investigação. A recorrência dos temas parece indicar, de um lado, que os problemas



referidos são muito importantes na visão dos diferentes segmentos entrevistados nos diversos estudos e, de outro, a ausência de solução para os mesmos.



**CEARÁ**  
**Qualidade, Acesso e**  
**Gestão na Escola**

---

**Uma Visão dos Usuários**

---

**VI**

**CARACTERIZAÇÃO**  
**DA AMOSTRA**





**Banco Mundial**



**A** análise das entrevistas com usuários indicou que há muitos pontos a aprimorar no que se refere à qualidade, ao acesso e à gestão na escola. Nesse sentido é importante:

### **■ Melhorar a aproximação com a famílias**

Embora as novas iniciativas de gestão escolar em curso, incluam maior participação da comunidade, o estudo detectou que esta aproximação entre a escola e a família ainda é precária, sendo necessário construir novas relações entre a equipe escolar, pais e lideranças comunitárias .

### **■ Investir na capacitação do professor para lidar com as famílias**

O estudo mostra que pais e alunos percebem como central o trabalho do professor. Sendo este o principal elo de ligação entre a família e a escola, é importante orientar processos de capacitação docentes especificamente voltados para melhor lidar com pais e demais adultos da comunidade.

### **■ Melhorar os processos de comunicação entre os órgãos centrais e a escola**

De uma maneira geral, os depoimentos indicam que as iniciativas de política educacional, a exemplo da implantação de Conselhos Escolares, parecem chegar à escola de uma forma improvisada, o que torna problemático seu envolvimento nas diferentes ações desenvolvidas pelos órgãos centrais do sistema. Assim, é imprescindível que sejam desenvolvidas alternativas para promover a melhoria nos processos de comunicação entre as secretarias de educação e as esco-



las, cuidando para que as políticas educacionais não a tomem de surpresa. As secretarias de educação devem realizar intenso trabalho de comunicação com a escola e seus usuários, no sentido de ouvir, planejar em conjunto, esclarecer e divulgar as políticas implementadas.

### **■ Assessorar tecnicamente a escola em suas demandas básicas**

A equipe escolar ressen-te-se da falta de apoio técnico dos órgãos centrais do sistema, de modo particular em iniciativas como a elaboração de projetos pedagógicos. Num contexto de descentralização, é fundamental que as secretarias se organizem para promover este necessário apoio à escola.

### **■ Apoiar e ampliar as iniciativas de combate à “cultura da repetência”**

A despeito dos esforços empreendidos no sentido de promover uma “*pedagogia do sucesso*” escolar, ainda há entre pais, professores, diretores e alunos um percentual que acredita na cultura da repetência. Assim, é preciso insistir de todas as formas e nos fóruns mais diversificados, que todas as crianças, dadas as condições adequadas, são capazes de aprender.

### **■ Compreender o papel da escola enquanto espaço de socialização**

Corroborando resultados de outras investigações, o estudo revela que a convivência com amigos na escola, exerce fortes apelos sobre a permanência dos jovens. Nesse sentido, reconhecer esta característica e criar condições para apoiar as várias ações de tal natureza pode contribuir para a diminuição dos indicadores de evasão. Como diz Salmen, é muito importante que a escola se constitua em um lugar onde as crianças se sintam felizes e onde a dimensão afetiva, que tanto



valorizam, esteja integrada de forma positiva às relações de ensino-aprendizagem.

### **■ Realizar estudo aprofundado sobre o telensino**

Em vários estudos realizados, inclusive neste, a comunidade escolar apresenta críticas diversas ao sistema de ensino apoiado no uso da TV. Dentre os problemas mencionados, pode-se citar: baixo desempenho de seus usuários nos processos de aprendizagem, dificuldades peculiares à manutenção, problemas na distribuição de material didático e na qualidade dos equipamentos utilizados. Compreendendo que muitas mudanças vêm se processando e em virtude do seu caráter de universalidade no sistema educacional público, telensino permanece como alvo da atenção dos responsáveis pela formulação das políticas e dos usuários. Nesse sentido, recomenda-se realizar estudo específico de avaliação de usuários sobre o assunto, o qual deverá também envolver avaliação dos resultados de aprendizagem de seus alunos.

### **■ Assegurar apoio político e financeiro às escolas**

As constações acerca das dificuldades materiais das escolas e dos problemas enfrentados por diretores, evidenciam a importância de garantir apoio político e financeiro às escolas, como forma de garantir a transferência e gestão de recursos de forma mais produtiva e racional.

### **■ Investir na melhoria da qualidade da rede municipal**

Os depoimentos dos usuários mostram e análise evidencia a precariedade das escolas municipais em relação às demais. Nesse sentido, garantir o “*padrão de qualidade*” de que fala a Constituição, implica em concentrar esforços na melhoria da rede municipal de ensino. Este esforço deverá ser feito mediante um acompanhamento da situação da referida rede com o intuito de verificar os progressos e problemas observados.



É certo que essas são apenas algumas das constatações e recomendações do presente estudo sobre avaliação de usuários. A investigação fornece outras pistas valiosas para aprimorar o conhecimento sobre como as políticas educacionais chegam aos seus destinatários. É importante que este processo de ouvir a escola, de escutar a voz dos esquecidos, não se constitua em um exercício episódico, mas em um processo de constante aprimoramento do processo de comunicação entre as partes envolvidas, permitindo que a educação cumpra seu papel de agente de mudança na construção de uma sociedade desenvolvida.



**CEARÁ**  
**Qualidade, Acesso e**  
**Gestão na Escola**

---

**Uma Visão dos Usuários**

**VII**

**BIBLIOGRAFIA/NOTAS**



**Banco Mundial**



## BIBLIOGRAFIA

- BRASIL. Senado Federal. *Constituição: República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. MEC. *Diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, s.d.
- CHAMADA à Ação: combatendo o fracasso escolar no Nordeste. Brasília. Programa de Pesquisa e Operacionalização de Políticas Educacionais: Projeto Nordeste, Banco Mundial, UNICEF, 1997.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural *In* DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- FULLER, Bruce [et al.] How to Raise Children's Early Literacy? The influence of family, teacher, and classroom in Northeast Brazil. *In Comparative Education Review*. Chicago: University Chicago. Vol.43. n. 1. February. 1999.
- GURGEL, Paulo R. H. *Ditos sobre evasão escolar: estudo de casos no estado da Bahia*. Brasília: MEC. Projeto Nordeste. 1997.
- JODELET, Denise. *Les Representations Sociales*. Paris: PUF. 1991. P.31 a 61
- MATOS, Kelma S. L. de, MAIA, Maurício de H. Escola e Comunidade: tomando partido pela participação. *In. Revista educação em debate*. Fortaleza: UFC. 1995.
- MATOS, Kelma S. L. de. *Nas trilhas da experiência: a memória, a crise e o saber do movimento popular*. Fortaleza: UNIFOR. 1998.
- MATOS, Kelma S. L. de. Identidade e Representação Social: construções do eu com o outro. *In* THERRIEN, Angela de S. T., MATOS, Kelma S. L. de (orgs). *Identidade e Representações Sociais*. Fortaleza: Edições UFC. 1998. Cadernos de Pós-Graduação em Educação.
- MORGAN, Gareth. *Imagens da organização*. Trad. Cecília Whitaker Bargamini e Roberto Coda. São Paulo: Atlas, 1996.
- MOSCOVICI, Serge. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar. 1978





- NÓVOA, Antônio. Relação escola-sociedade: novas propostas para um velho problema. In. SERBINO, Rachel Volpato [et al.]. *Formação de Professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- PARO, Vítor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Editora Ática, 1997
- PATTO, Maria Helena. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- PORTELA, Adélia L., BASTOS, Eni S. B., VIEIRA, Sofia L. MAIA, Maurício H., MATOS, Kelma S. L. de. *Conhecendo o Universo da Sala de Aula*. Estudo de Observação de Sala de Aula na Bahia e no Ceará. Brasília: MEC. Projeto de educação Brasília para o Projeto Nordeste, 1998. Série Estudos.
- PORTELA, Adélia L., BASTOS, Eni S. B., VIEIRA, Sofia L. MAIA, Maurício H., MATOS, Kelma S. L. de. A escola: avaliação dos usuários. In *CHAMADA à Ação: combatendo o fracasso escolar no Nordeste*. Brasília. Programa de Pesquisa e Operacionalização de Políticas Educacionais: Projeto Nordeste, Banco Mundial, UNICEF, 1997. p.66 a 68.
- PORTELA, Adélia L., BASTOS, Eni S. B., VIEIRA, Sofia L. MAIA, Maurício H., MATOS, Kelma S. L. de. Lições de Sala de Aula. In *CHAMADA à Ação: combatendo o fracasso escolar no Nordeste*. Brasília. Programa de Pesquisa e Operacionalização de Políticas Educacionais: Projeto Nordeste, Banco Mundial, UNICEF, 1997. p.77 a 79.
- SALMEN, Lawrence. *Implementing Beneficiary Assessment in Education: a guide for practitioners (with examples from Brazil)*. Washington: The World Bank. Social Development Papers, n.25, set./1998.
- SANTOS, Boaventura de S. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Rio de Janeiro. Palestra proferida no VII Congresso Brasileiro de Sociologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 4 a 6 de setembro de 1995.
- TEIXEIRA, Lúcia Helena G. “Reorganização do Ensino Fundamental em Minas Gerais: uma mudança decretada”. 21ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 1998 (mimeo).



- VIANNA, Cláudia, RIDENTI, Sandra. Relações de Gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In AQUINO, Júlio Groppa (org.) *Diferenças e Preconceitos na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.
- VIEIRA, Sofia L. *O público e o privado na educação brasileira*. Fortaleza. Faculdade de Educação. Tese para Concurso Público de Professor Titular. 1992.
- VIEIRA, Sofia L. , MAIA, Maurício H. , MATOS, Kelma S. L. de, COSTA , Edvar A. *Educação, Escola e Comunidade: Estudo Piloto no Estado do Ceará*. Brasília. MEC/BIRD. Projeto Nordeste. 1998. Série Estudos.
- VIEIRA, Sofia L. [et al.]. *Eleição de diretores: o que mudou na escola? Relatório de Pesquisa*. Fortaleza: SEDUC, dez./1998.
- VIEIRA, Sofia L. *Entrevistas com dirigentes educacionais*. Projeto de Qualificação da Educação Básica (1999-2003). Fortaleza, 1998 (mimeogr.).
- VIEIRA, Sofia L. [et al.]. *Eleição de diretores: uma mudança na cultura escolar?* Trabalho apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 1999 (mimeogr.).
- XAVIER, Antônio Carlos da R. SOBRINHO, José A., PLANK, David N. Os padrões mínimos de qualidade dos serviços educacionais: uma estratégia de alocação de recursos para o ensino fundamental. In GOMES, Cândido Alberto, SOBRINHO, José A. (orgs.). *Qualidade, eficiência e equidade na educação básica*. Brasília: IPEA, 1992.
- ZALUAR, Alba (org.). *Violência e Educação*. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1992.



## NOTAS

- <sup>1</sup> Os anexos contêm as respostas quantitativas (qualidade, acesso e gestão) e os roteiros adotados para a realização das entrevistas. Os macros utilizados na pesquisa podem ser localizados no Relatório Final do estudo, encaminhado ao Banco Mundial e ao governo do Estado do Ceará, em setembro de 1999.
- <sup>2</sup> Estas pesquisas foram desenvolvidas simultaneamente no Ceará e na Bahia. Conferir, no documento *Chamada à Ação*, síntese dos estudos produzidos nos dois estados: “A escola: avaliação dos usuários”, p. 66-68 e “Lições da Sala de Aula” p. 77-79. Ver, também: Portela [et al.], 1998.
- <sup>3</sup> Cf. *Educação, escola e comunidade: Estudo Piloto no Estado do Ceará*. Vieira, Sofia L., Maia, Maurício H., Matos, Kelma S. L. de, Costa, Edvar A. (1998).
- <sup>4</sup> Cf. *Por dentro da sala de aula - um estudo de observação de sala de aula no Estado do Ceará*. Vieira, Sofia L., Maia, Maurício H., Matos, Kelma S. L. Fortaleza, set./1996.
- <sup>5</sup> O referido estudo foi realizado por equipe de 13 pesquisadores das diversas universidades cearenses, sob a coordenação de Sofia Lerche Vieira. Seus resultados foram apresentados à SEDUC, em dezembro de 1998.
- <sup>6</sup> A contribuição teórica e a consultoria de Salmen (1998) foram de decisiva importância para o delineamento do presente estudo.
- <sup>7</sup> Conforme já mencionado, os roteiros das entrevistas e os macros utilizados encontram-se nos Anexos do estudo.
- <sup>8</sup> É importante salientar que nessa questão 35% dos entrevistados preferiram não responder.
- <sup>9</sup> Esta temática é abordada em outros trabalhos. Ver: Fuller [et al.], 1999.
- <sup>10</sup> Tanto nesta pesquisa quanto na de “Eleição de Diretores: o que mudou nas escolas?” (1998), os entrevistados destacam que as reuniões gerais praticamente não acontecem. Os professores reúnem-se mais com os pais, por sala de aula, dando os resultados, conversando sobre problemas de disciplina e ouvindo o que pais e mães têm a dizer.
- <sup>11</sup> Conferir, sobre o assunto: Gurgel (1997).
- <sup>12</sup> Para aprofundar a temática de gênero na escola ver Vianna e Ridenti (1998)
- <sup>13</sup> Patto (1990) retrata de forma significativa esta questão.
- <sup>14</sup> Sobre a discussão entre o público e privado na educação ver Vieira (1992).
- <sup>15</sup> “*Educação, escola e comunidade: Estudo piloto no Estado do Ceará*” (1998), “*Lições da Sala de Aula*” (1996), “*Eleição de diretores: o que mudou na escola?*” (1998), “*Entrevistas com dirigentes educacionais*” (1998).



## RESPOSTAS QUANTITATIVAS

### TEMA: QUALIDADE

#### QUADRO I - ADULTOS

Como vê a qualidade entre as séries?

Resposta	nº absoluto	%
Escola do passado foi melhor	1	0,8
Melhor nas séries finais	37	30,0
Melhor nas séries iniciais	42	34,0
Sem resposta	43	35,0
<b>Total</b>	<b>123</b>	<b>100,0</b>

#### QUADRO II - ADULTOS

Como vê a qualidade do trabalho da professora?

Resposta	nº absoluto	%
Satisfeito	90	73,0
Muito satisfeito	16	13,0
Insatisfeito	11	8,9
Muito insatisfeito	2	1,6
Sem resposta	4	3,3
<b>Total</b>	<b>123</b>	<b>100,0</b>

#### QUADRO III - ADULTOS

Como vê a qualidade do trabalho da diretora?

Resposta	nº absoluto	%
Satisfeito	75	60,0
Muito satisfeito	19	15,0
Insatisfeito	14	11,0
Muito insatisfeito	1	0,8
Sem opinião	1	0,8
Sem resposta	14	11,0
<b>Total</b>	<b>124</b>	<b>100,0</b>



#### QUADRO IV - ADULTOS

Qualidade das instalações escolares?

Resposta	nº absoluto	%
Satisfeito	65	52,0
Muito satisfeito	7	5,6
Insatisfeito	31	25,0
Muito insatisfeito	7	5,6
Sem resposta	14	11,0
<b>Total</b>	<b>124</b>	<b>100,0</b>

#### QUADRO V - ADULTOS

Como vê a repetência (filho, conhecido ou em geral)?

Resposta	nº absoluto	%
Normal, as crianças têm que repetir	23	19,0
Ruim, as crianças não se sentem bem quando precisam repetir	59	47,6
Não tem opinião	12	9,8
Sem resposta	29	24,0
<b>Total</b>	<b>123</b>	<b>100</b>

#### QUADRO VI - JOVENS

Gosta (va) da sua escola?

Resposta	nº absoluto	%
Sim	52	70
Não	6	8,1
Mais ou menos	13	18
Sem resposta	3	4,1
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>100,0</b>



### QUADRO VII - JOVENS

Está estudando?

Resposta	nº absoluto	%
Sim	25	34,0
Não	43	59,0
Sem resposta	5	6,8
<b>Total</b>	<b>73</b>	<b>100,0</b>

### QUADRO VIII - JOVENS

Em que série?

Resposta	nº absoluto	%
3ª ou 4ª série	13	23,0
5ª ou 6ª série	3	5,3
7ª ou 8ª série	2	3,5
Supletivo/outro	36	63,0
Sem resposta	3	5,3
<b>Total</b>	<b>57</b>	<b>100,0</b>

### QUADRO IX - JOVENS

Já foi reprovado?

Resposta	nº absoluto	%
Sim	43	58,0
Não	29	39,0
Sem resposta	2	2,7
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>100,0</b>

### QUADRO X - JOVENS

Em caso positivo, repetir ajudou-o a aprender melhor?

Resposta	nº absoluto	%
Sim	32	48
Não	12	18
Sem resposta	22	33
<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>100</b>



### QUADRO XI - JOVENS

Até que série desejaria estudar?

Resposta	nº absoluto	%
2º grau	23	31
3ª ou 4ª série	4	5,4
5ª ou 6ª série	4	5,4
7ª ou 8ª série	19	26,0
Faculdade	21	28,0
Sem resposta	3	4,1
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>100</b>

### QUADRO XII - JOVENS

Os livros usados na escola são interessantes?

Resposta	nº absoluto	%
Sim	46	62,0
Não	2	2,7
Mais ou menos	25	34,0
Sem resposta	1	1,4
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>100,0</b>

### QUADRO XIII - JOVENS

Existe material didático?

Resposta	nº absoluto	%
Sim	51	69,0
Não	19	26,0
Sem resposta	4	5,4
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>100,0</b>

### QUADRO XIV - DIRETORES

A escola está próxima ou distante da realidade enfrentada pelos alunos no seu dia a dia?

Resposta	nº absoluto	%
Próxima	10	56,0
Não	6	33,0
Sem resposta	2	11,0
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100,0</b>



### QUADRO XV - DIRETORES

Como vê a repetência? Um instrumento para ajudar a criança a aprender mais.

Resposta	nº absoluto	%
Sim	4	22
Não	14	78
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100</b>

### QUADRO XVI - DIRETORES

Como vê a repetência? Algo que motiva os alunos.

Resposta	nº absoluto	%
Sim	-	-
Não	18	100,0
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100,0</b>

### QUADRO XVII - DIRETORES

Como vê a repetência? Algo que desmotiva os alunos.

Resposta	nº absoluto	%
Sim	10	56,0
Não	8	44,0
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100,0</b>

### QUADRO XVIII - DIRETORES

Que faz quando um aluno tem dificuldades específicas?  
Recuperação paralela.

Resposta	nº absoluto	%
Sim	7	61,0
Não	11	39,0
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100,0</b>

### QUADRO XIX - DIRETORES

Que faz quando um aluno tem dificuldades específicas?  
Classes de aceleração.

Resposta	nº absoluto	%
Sim	16	89,0
Não	2	11,0
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100,0</b>





### QUADRO XX - DIRETORES

Que faz quando um aluno tem dificuldades específicas? Outras.

Resposta	nº absoluto	%
Sim	3	17
Não	15	83
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100,0</b>

### QUADRO XXI - PROFESSORES

A escola está próxima ou distante da realidade enfrentada pelos alunos no seu dia a dia?

Resposta	nº absoluto	%
Próxima	13	39,0
Não	3	9,1
Sem resposta	17	52,0
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100,0</b>

### QUADRO XXII - PROFESSORES

Como lida com o acerto dos alunos?

Resposta	nº absoluto	%
Premia/incentiva	11	61
Não premia/incentiva	4	22
Sem resposta	3	17
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100</b>

### QUADRO XXIII - PROFESSORES

Como vê a repetência? Um instrumento para ajudar a criança a aprender mais.

Resposta	nº absoluto	%
Sim	3	9,1
Não	30	91,0
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100</b>



### QUADRO XXIV - PROFESSORES

Como vê a repetência? Algo que motiva os alunos.

Resposta	nº absoluto	%
Sim	1	3,0
Não	32	97,0
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100,0</b>

### QUADRO XXV - PROFESSORES

Como vê a repetência? Algo que motiva os alunos.

Resposta	nº absoluto	%
Sim	11	33,0
Não	22	67,0
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100,0</b>

## TEMA: GESTÃO

### QUADRO XXVI - ADULTOS

Conhece as políticas e diretrizes educacionais do Estado e do Município.

Resposta	nº absoluto	%
Conhece bem	5	4,1
Conhece pouco	28	23,0
Não conhece	87	70,6
Sem resposta	3	2,4
<b>Total</b>	<b>123</b>	<b>100</b>

### QUADRO XXVII - ADULTOS

Participa da vida escolar (reuniões, colaboração, etc.)?

Resposta	nº absoluto	%
Participa muito	31	25,0
Participa mais ou menos	39	31,0
Não participa	46	37,0
Sem resposta	8	6,5
<b>Total</b>	<b>124</b>	<b>100,0</b>



### QUADRO XXVIII - ADULTOS

Que problemas dificultam a participação?

Resposta	nº absoluto	%
Escola não dá muita oportunidade para participar	15	12,0
Não tem tempo, trabalha demais	42	33,6
Nada	1	0,8
Outras razões	14	11,3
Sem resposta	52	42,0
<b>Total</b>	<b>124</b>	<b>100,0</b>

### QUADRO XXIX - ADULTOS

Como é o relacionamento com a diretora, a(s) professora(s) e outros funcionários da escola?

Resposta	nº absoluto	%
Bom	65	53
Não tem muito a ver com eles	44	35,6
Ruim	2	1,6
Sem resposta	12	9,8
<b>Total</b>	<b>123</b>	<b>100</b>

### QUADRO XXX - DIRETORES

Tem conhecimento das políticas da Secretaria de Educação?

Resposta	nº absoluto	%
Muito	5	28
Mais ou menos	5	28
Pouco	8	44
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100</b>

### QUADRO XXXI - DIRETORES

Como avalia a atuação da Secretaria?

Resposta	nº absoluto	%
Boa	6	33
Mais ou menos	9	50
Ruim	2	11
Sem resposta	1	5,6
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100,0</b>



### QUADRO XXXII - DIRETORES

Que tipo de apoio recebe da Secretaria? 1. Pedagógico

Resposta	nº absoluto	%
Sim	9	50,0
Não	9	50,0
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100,0</b>

### QUADRO XXXIII - DIRETORES

Que tipo de apoio recebe da Secretaria? 2. Organizacional

Resposta	nº absoluto	%
Sim	4	22,0
Não	14	78,0
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100,0</b>

### QUADRO XXXIV - DIRETORES

Que tipo de apoio recebe da Secretaria? 3. Material

Resposta	nº absoluto	%
Sim	12	-
Não	-	-
<b>Total</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

TEMA: ACESSO

### QUADRO XXXV - ADULTOS

Grau de satisfação sobre as vagas oferecidas

Resposta	nº absoluto	%
Satisfeito	70	56,8
Muito satisfeito	16	13,0
Insatisfeito	26	21,0
Muito insatisfeito	1	0,8
Sem resposta	11	8,9
<b>Total</b>	<b>124</b>	<b>100,0</b>



### QUADRO XXXVI - JOVENS

O que aprende na escola é útil para o mercado de trabalho?

Resposta	nº absoluto	%
Sim	59	80
Não	5	6,8
Mais ou menos	7	9,5
Sem resposta	3	4,1
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>100</b>

### QUADRO XXXVII - JOVENS

O que aprende na escola ajuda a encontrar trabalho?

Resposta	nº absoluto	%
Sim	57	77
Não	6	8,1
Mais ou menos	7	9,5
Sem resposta	4	5,4
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>100</b>

## ROTEIROS DE ENTREVISTAS

### ADULTOS DA COMUNIDADE

#### 1. DADOS PESSOAIS

- idade
- sexo, cor
- trabalho atual (se desempregado, perguntar como ganha a vida)
- escolaridade (até que série estudou, histórico de repetência, motivos de abandono)



## 2. CONDIÇÕES DE VIDA FAMILIAR E SOCIAL

- pessoas com quem vive, posição na família, tipo de família
- número de filhos, idades, situação escolar de cada um (quadro IV)
- renda familiar aproximada
- participação em grupos ou associações da comunidade

## 3. QUALIDADE (percepção que tem da escola)

- avaliação que faz do ensino oferecido, do trabalho da professora, da diretora, das instalações escolares, do horário, das exigências de uniforme e material, das vagas oferecidas
- comparação entre a qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª) e finais (5ª a 8ª)
- principais problemas e deficiências da escola em que o filho estuda
- comparação dessa escola com a escola do entrevistado
- como acha que o filho avalia a própria escola.

## 4. PAIS E ESCOLA

- vida escolar do filho (série em que está, nome da profa, nome de outras pessoas da escola, funcionamento do Conselho)
- envolvimento com o desempenho escolar do filho (vê o caderno, ajuda no dever de casa, acompanha as notas, o que faz em caso de dificuldades)
- possibilidade de dar maior apoio à vida escolar do filho (o que seria necessário para poder ajudar mais)
- participação (vai a reuniões de pais, como colabora com a escola e como acha que poderia colaborar, quando e para que foi convidado a ir à escola, com quem esteve, qual a última vez que conversou com a professora do filho)



## 5. BARREIRAS: ACESSO, REPETÊNCIA E EVASÃO

- dificuldades para colocar cada filho na escola (distância, séries oferecidas, falta de transporte)
- filho que não está na escola (abandono): motivos atribuídos, sentimentos associados, problemas decorrentes ou
- conhecido que não está na escola (idem) ou
- genericamente, como percebe a situação das crianças que abandonam a escola (quais os motivos atribuídos, sentimentos associados e problemas decorrentes)
- filho que foi reprovado alguma vez (ou conhecido, ou genericamente): como vê a repetência do filho
- filho ou conhecido que obteve sucesso escolar (até que ano estudou, que série completou, a que atribuiu)
- expectativas (ideais) e estimativas (realistas) do nível de escolaridade que cada filho poderá alcançar: motivos atribuídos, sentimentos associados, problemas decorrentes

## 6. ESCOLA E CIDADANIA

- percepção que tem de seus direitos à educação
- relacionamento com diretora, prof<sup>a</sup> e outros funcionários da escola
- conhecimento das políticas e diretrizes educacionais do Estado e Município
- discriminação entre escolas estaduais e municipais (reconhece a dependência administrativa da escola do filho, como avalia as duas redes, que diferenças apontaria).



## JOVENS

### 1. DADOS PESSOAIS

- idade
- sexo e cor (anotar)
- histórico escolar (série em que está, se já repetiu, em que disciplina, quais séries, se parou de estudar: por que não continuou os estudos, quais os motivos atribuídos, os sentimentos associados e os problemas decorrentes)
- trabalho (o que faz, quanto ganha)
- se trabalha: com quantos anos começou a trabalhar
- se trabalha e estuda: como consegue fazer as duas coisas, se vai bem nas aulas

### 2. CONDIÇÕES DE VIDA FAMILIAR E SOCIAL

- Pessoas com quem vive, posição na família, tipo de família
- renda familiar(todos trabalham, quanto ganha todo mundo junto)
- ocupação do tempo(participa de atividades esportivas, culturais, ou de lazer, fora da escola, com passa o tempo quando não está estudando nem trabalhando)
- participação em atividades extra-curriculares, dentro da escola, tipo Grêmios, grupos de músicas, artes, esportes(qual a influência que esses grupos exercem sobre a gestão escolar, se gosta que tivessem mais peso, o que faria nesse caso, como poderia atingir esse objetivo)

### 3. VALORES EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO ESCOLAR

- importância, prioridade, relevância que dá à escola (para que serve a escola, se acha importante ir à escola, por que, o que se aprende ali)
- caso não estude: por que não vai à escola





- expectativas (ideais) e estimativas (realistas) do nível de escolaridade que poderá alcançar(motivos atribuídos, sentimentos associados, problemas decorrentes)
- sentimento em relação à escola( se gosta/gostava de ir à escola, de estudar, se já teve vontade de sair da escola, abandonar os estudos)

#### 4. QUALIDADE (percepção que tem da escola)

- avaliação da escola que frequenta (se a escola tem coisas boas, quais, o que não é bom na escola, como se sente quando está na escola, tanto na classe como fora dela)
- em relação aos aspectos cognitivos, de aprendizagem: em que matérias vai bem, de quais gosta, em quais não vai bem, por que, de quais não gosta nem um pouco, se a professora explica bem os assuntos, a classe costuma fazer perguntas, como ela responde, se os livros usados são interessantes
- em relação aos aspectos afetivos, de relacionamento: se tem uma boa relação com a professora, por que, como a diretora se relaciona com os alunos, se tem amigos na escola, o que fazem na hora do recreio

#### 5. ESCOLA E FAMÍLIA

- relação dos pais com a escola: conhecem a professora, a diretora, vão às reuniões, como avaliam a qualidade da escola
- apoio em casa: se conversa com os pais sobre assuntos da escola, se eles ajudam a resolver algum problema, seja dever de casa, seja alguma dificuldade de relacionamento, quem é a pessoa que faz isso
- estudo em casa (se o ambiente doméstico oferece as condições necessárias para estudar, em termos de espaço, tranquilidade, apoio etc.)



## 6. ESCOLA E TRABALHO

- relevância dos estudos (se acredita que o que aprende na escola é importante para a vida profissional, se pode ajudar a encontrar emprego ou progredir na carreira)
- se já estiver trabalhando: o que aprende na escola contribui para conseguir esse trabalho, está ajudando de alguma forma, como

## PROFESSORES

### 1. DADOS PESSOAIS

- idade
- sexo, cor (anotar)
- formação/nível de escolaridade (curso principal, outros cursos de capacitação)

### 2. CONDIÇÕES DE VIDA FAMILIAR E SOCIAL

- pessoas com quem vive, posição na família, tipo de família nuclear
- renda familiar aproximada
- participação em grupo ou associação profissionais, culturais, esportivas, de lazer (como se informa, se vê televisão, lê algum jornal, último livro que leu)
- distância de casa para a escola, condições de acesso, tempo que leva no deslocamento

### 3. CONDIÇÕES DE TRABALHO

- ocupações exercidas
- jornada de trabalho e de que maneira é dividida
- renda (quanto ganha atualmente nas ocupações exercidas)



- emprego atual (como conseguiu, há quanto tempo está nesta escola, quantas horas semanais trabalha aqui, em que série leciona, se tem outra ocupação remunerada)
- perspectiva de carreira (o que espera de sua vida profissional, satisfação com a situação atual)
- trabalho nesta escola (como avalia seu trabalho atual, que resultados acredita que vá alcançar no final do ano em termos de aprovação/reprovação/evasão)
- itens de motivação, além do salário e capacitação

#### 4. AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

- como percebe a avaliação que pais e alunos fazem da escola (se eles valorizam a escolaridade, por que, qual a importância que eles atribuem à educação escolar). Se conhecem a opinião dos pais.
- percepção da adequação da escola em que trabalha às necessidades da clientela atendida (a escola está próxima ou distante dos alunos, em que aspectos, como se poderia melhorar essa relação)
- como avalia as instalações, a forma de gestão, os recursos humanos, a oferta de vagas, a organização dos horários, as exigências de material e uniforme
- conhecimento dos resultados escolares (quais os índices de reprovação e de evasão desta escola - procurar saber pelo menos os resultados da série em que ela leciona; quantos alunos deverão ser reprovados este ano na classe dela)
- valores acerca de reprovação, evasão e repetência (acha normal tantos alunos serem reprovados, considera que repetir o ano ajuda a criança a aprender melhor, acredita que existe alguma relação entre repetência e abandono)
- principais problemas enfrentados pela escola em que leciona (quais são, o que se faz para resolvê-los, o que poderia ser feito, quem poderia ajudar)



- relacionamento com a secretaria da escola a qual ele pertence (Município ou Estado, se conhece as políticas estaduais e municipais para a educação, como avalia, que apoio recebe, se é suficiente, como poderia ficar melhor)
- percepção sobre diferenças entre professores da rede municipal, da rede estadual e particular, onde prefere (ou preferia) atuar
- percepção sobre a gestão da escola e da secretaria quanto a acompanhamento, avaliação de desempenho, suporte pedagógico

## 5. SALA DE AULA

- rotina em sala de aula (se faz planejamento, tem diário de classe, como organiza os alunos, elabora material para eles, passa lição/dever de casa, como lida com indisciplina)
- avaliação dos alunos (como faz, como lida com o erro, idem com os acertos, como registra o aproveitamento dos alunos, como comunica os resultados aos pais). Como ele chegou a nota
- dificuldades de aprendizagem (se tem algum aluno com dificuldades, como lida com esse fato, quem a apoia, o que seria útil para lidar melhor com esse problema)

## 6. PAIS

- relações pessoais (conhece os pais dos alunos, chama para conversar, em que situações, como eles reagem)
- expectativas frente à possibilidade de maior interação com pais
- apoio oferecido aos pais para acompanhamento dos deveres de casa

## DIRETORES

### 1. DADOS DA ESCOLA

- dependência administrativa, estrutura, pessoal, alunos (organização, uniforme etc)

- turnos, espaço, recursos materiais (livros didáticos e para - didáticos, cartazes, mapas, atlas, globo)

## 2. DADOS PESSOAIS

- idade
- sexo, cor (anotar)
- formação/nível de escolaridade (curso principal, outros cursos)

## 3. CONDIÇÕES DE VIDA FAMILIAR E SOCIAL

- pessoas com quem vive, posição na família, tipo de família
- renda familiar aproximada
- participação em grupos ou associações profissionais, culturais, esportivas, de lazer (como se informa, se vê televisão, lê algum jornal, último livro que leu)
- distância de casa para a escola, condições de acesso, tempo que leva no deslocamento

## 4. CONDIÇÕES DE TRABALHO

- ocupações exercidas
- jornada de trabalho e de que maneira é dividida
- renda (quanto ganha atualmente nas ocupações exercidas)
- emprego atual (como conseguiu, há quanto tempo está nesta escola, quantas horas semanais trabalha aqui, em que série leciona, se tem outra ocupação remunerada)
- perspectiva de carreira ( o que espera de sua vida profissional, satisfação com a situação atual)
- trabalho nesta escola (como avalia seu trabalho atual, que resultados acredita que vá alcançar no final do ano em termos de aprovação/reprovação/evasão)



## 5. AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

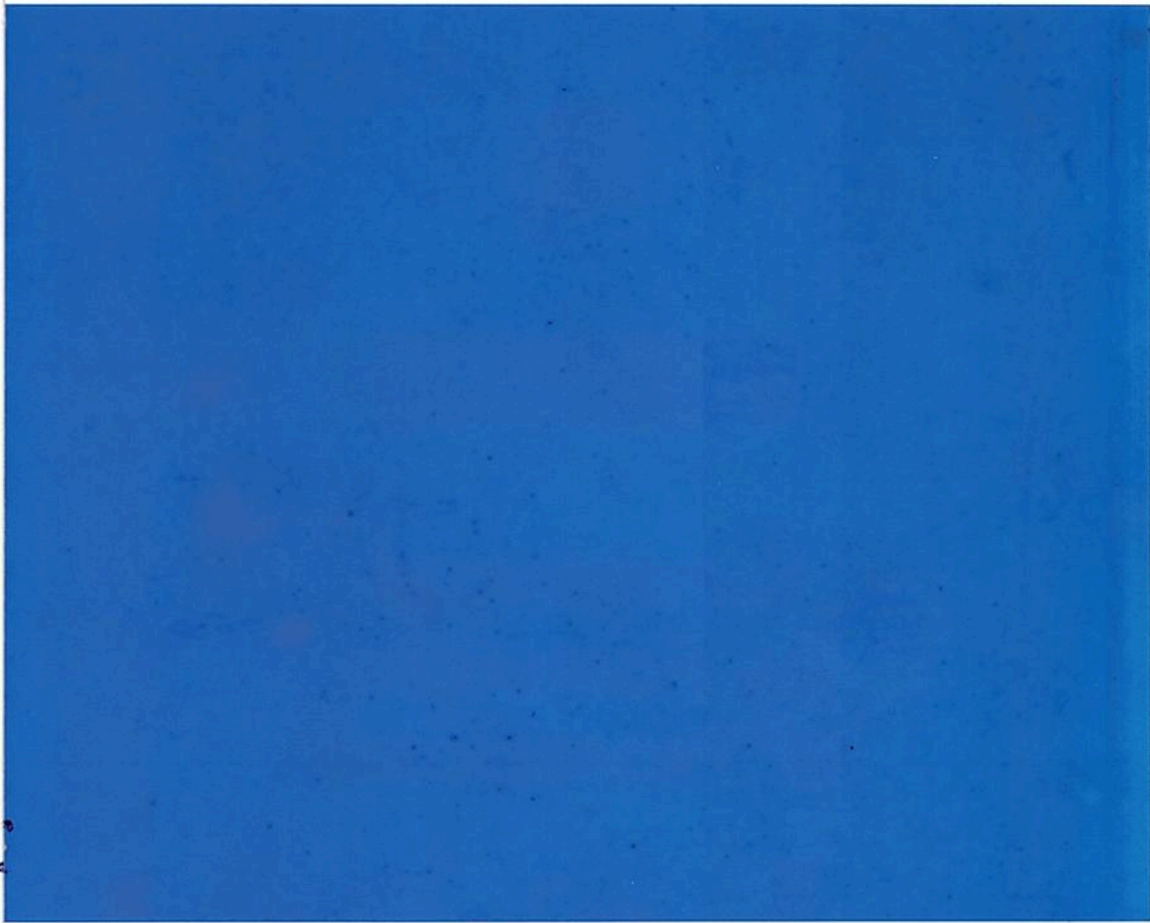
- como perceber a avaliação que pais e alunos fazem da escola (se eles valorizam a escolaridade, por que, qual a importância que eles atribuem à educação escolar). Se conhecem a opinião dos pais.
- percepção da adequação da escola em que trabalha às necessidades da clientela atendida (a escola está próxima ou distante dos alunos, em que aspectos, como se poderia melhorar essa relação)
- como avalia as instalações, a forma de gestão, os recursos humanos, a oferta de vagas, a organização dos horários, as exigências de material e uniforme
- conhecimento dos resultados escolares (quais os índices de reprovação e de evasão desta escola - procurar saber pelo menos os resultados da série em que ela leciona; quantos alunos deverão ser reprovados este ano na classe dela)
- valores acerca de reprovação, evasão e repetência (acha normal tantos alunos serem reprovados, considera que repetir o ano ajuda a criança a aprender melhor, acredita que existe alguma relação entre repetência e abandono)
- reprovação e repetência do ponto de vista do aluno (segundo ela, quais os motivos atribuídos, sentimentos associados e problemas decorrentes)
- relacionamento com a secretaria da escola a qual ele pertence (se conhece as políticas estaduais e municipais para a educação, como avalia, que apoio recebe, se é suficiente, como poderia ficar melhor)
- percepção sobre diferenças entre diretores da rede municipal, da estadual e particular, onde prefere (ou preferia) atuar
- percepção sobre a gestão da secretaria quanto ao acompanhamento, avaliação de desemprego, suporte pedagógico

## 6. GESTÃO DA ESCOLA

- rotina de trabalho (como se faz o planejamento da escola, quem participa, se definem metas anuais, quais as metas para este ano, com que atividades está mais envolvida, administrativas, pedagógicas, disciplinares)
- gestão da escola (quem participa das decisões, se há Conselho, como é composto, qual o grau de autonomia, de que assuntos se ocupa)
- reunião de professores (frequência com que se realizam, assuntos abordados, adesão dos professores, resultados obtidos)
- avaliação dos funcionários (procedimento adotados para os administrativos e para os docentes, se entra em sala de aula, como acompanha o desempenho dos professores, como recompensa bom desempenho)
- dificuldades de aprendizagem dos alunos (se a escola tem alguma proposta para os alunos com dificuldades, recuperação paralela, classes de aceleração, projetos especiais)
- principais problemas enfrentados pela escola (quais são, o que faz para resolvê-los, o que poderia ser feito, quem poderia ajudar)
- relacionamento com a secretaria (se conhece as políticas estaduais e municipais para a educação, como avalia, que apoio recebe, se é suficiente, como poderia ficar melhor)

## 7. RELACIONAMENTO COM PAIS

- relações pessoais (conhece os pais dos alunos, chama para conversar, em que situações, como eles reagem)
- procedimento frente a falta frequente e resultados baixos (se chama os pais, manda alguém à casa dos alunos)



**BANCO MUNDIAL**

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO  
DIRETORIA DO BRASIL