

2. Revisão de Literatura

A literatura que trata do tema Escolas Eficazes é particularmente extensa nos EUA e na França. Neste capítulo apresentamos uma revisão dos principais achados sobre o tema, da diferenciação que as próprias pesquisas fazem a respeito de Clima e Clima Acadêmico e, ao final, o exercício de caracterizar as manifestações do Clima Acadêmico, a partir dos questionários Geres.

Na França, o primeiro estudo de natureza quantitativa que abordou o efeito “sala de aula” sobre os alunos foi realizado por Alain Mingat (1983 apud Bressoux, 2003). Ele mostrou que as diferenças de uma sala de aula para outra afetam, sobretudo, os alunos mais fracos, sendo que aquisições dos alunos mais fortes são menos sensíveis ao fato de pertencerem a uma sala e não a outra.² O consenso das pesquisas que trabalham com sala de aula aponta o professor - seus princípios, suas representações e suas práticas – como o fator preponderante para uma escola eficaz. Bressoux nos ajuda a esclarecer essa concepção:

A idéia subjacente é que, se é possível detectar professores mais eficazes do que outros, ou escolas mais eficazes do que outras, assim como os fatores que são associados a esta eficácia, então a escola não é somente uma simples reveladora das desigualdades sociais do sucesso escolar mas ela tem um peso específico, o que torna possível, então, melhorar as aquisições de um grande número de alunos, em particular, daqueles originários das classes sociais desfavorecidas. (p. 20)

Sabemos, entretanto, que a sala de aula está inserida no contexto escolar e que, para além da autonomia do professor, há aspectos que atravessam as paredes da sala de aula e incidem sobre o clima daquele espaço, afetando o desempenho dos alunos.

Bolivar (2005) atesta que, nos anos 80, a escola se constituiu – no âmbito dos estudos das escolas eficazes – como a unidade básica de mudança. Atualmente, a sala de aula vem sendo reivindicada como lugar chave dos processos de ensino e aprendizagem, embora sem perder de vista que a mesma está integrada a outros contextos, processos e relações e que, portanto, para melhorar o desempenho dos alunos é necessário entender e trabalhar com o contexto escolar.

² Este estudo, realizado em “Cours Préparatoire” – o equivalente à primeira série do Ensino Fundamental, no Brasil - destacou distâncias significativas nas aquisições dos alunos segundo a sala de aula na qual foram escolarizados. O efeito sala de aula estimado era de 12,1% em matemática e 16,4 % em francês.

Nesse sentido, Laura Stoll (2002 apud Bolivar 2005) aponta que observar a estrutura e a organização da escola sem deixar de focalizar a sala de aula facilita os processos de mudança e melhoria educacional:

É absolutamente necessário situar os esforços tanto na dimensão da sala de aula como nas dimensões globais da escola. Sem colocar o interesse em ambos os aspectos é muito difícil a melhoria. Os estudos sobre eficácia da escola deixam patentes que o que se sucede nas salas de aulas marca as diferenças em aprendizagem e progresso dos alunos e alunas. Mas também sabemos que sem o apoio institucional que permita aos professores observarem-se mutuamente e colocar em prática estratégias aprendidas tanto em cursos externos como em processos de investigação-ação, as possibilidades de êxito são limitadas.(p. 27)

A ênfase deste estudo no espaço da sala de aula foi motivada pela lacuna que existe na literatura sobre este aspecto. Existem práticas que são circunscritas àquele espaço, existem acordos tácitos, existem interações que subjazem às normas no nível organizacional, existem fatores do espaço-tempo de aula muito peculiares e que podem ser responsáveis por um ensino mais efetivo.

Slavin (1996) atribui à dinâmica de interação professor-aluno um importante papel na aprendizagem, chegando a afirmar que *“todos os outros elementos do sistema educacional apenas compõem o contexto no qual ocorre a interação professor-aluno”* (p.3).

Dentre as características apontadas pelo autor como sendo relevantes para a promoção de um ensino efetivo – e que podem ser consideradas como aquelas que contribuem para um clima propício à aprendizagem eficaz, estão: a) a adaptação da matéria aos diferentes níveis de conhecimentos dos alunos, b) a motivação para aprender, c) o controle de condutas, d) a decisão de agrupar os alunos ou não e e) a avaliação.

Slavin é o autor que mais se aproxima do tema da sala de aula dentro do contexto das Escolas Eficazes. Ele enuncia quatro dimensões da dinâmica professor-aluno que sugerem um dos caminhos possíveis para se estudar o tema:

1.Qualidade: a capacidade dos docentes de ensinar para que o conteúdo tenha sentido, seja interessante e fácil de lembrar (o uso de recursos, o estilo docente contribuem para que isso ocorra de forma eficaz).

2.Adequação: a dinâmica que permite adaptar o que se ensina às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos (estratégias de agrupamento e tipos de expectativa do professor colaboram com esta dimensão).

3.Incentivo: a facilidade do professor para despertar a curiosidade dos alunos e para mantê-los atentos e acompanhando o conteúdo (elogios, feedback, fazer os alunos sentirem-se responsáveis pelo que fazem compõem esta dimensão).

4.Tempo: tempo bem ocupado e adequado ao ritmo de aprendizagem .

Esta base teórica serviu para um estudo realizado no Chile (Raczynski e Muñoz, 2004) e que corrobora o que fora apontado por Slavin: o ambiente educativo, caracterizado pela qualidade do trabalho docente, e a interação professor-aluno, que pode ser compreendida pela autoridade pedagógica do professor, confiança, clima e espaço para expressão das diferenças, são responsáveis por grande parte do desempenho dos estudantes.

2.1 Clima Acadêmico

Clima Acadêmico é um conceito bastante utilizado em avaliação de sistemas escolares. Tem como prioridade na escola a ênfase no ensino e na aprendizagem, independente de outras demandas de cunho mais social que a escola possa ter de responder. Willms (2001) considera a ênfase acadêmica como a valorização de resultados acadêmicos e as altas expectativas em relação aos alunos por parte do corpo docente Sammons, Hillman e Mortimore (1995, apud Bonamino, 2004) consideram algumas características das escolas eficazes que podem ser consideradas dimensões do Clima Acadêmico, tais como: a concentração no ensino e na aprendizagem (maximização do tempo, foco centrado no desempenho); ensino com propósitos definidos (organização eficiente, clareza nos propósitos, lições estruturadas e prática adaptável); altas expectativas; reforço positivo; monitoramento do processo; direitos e responsabilidades; e uma organização orientada à aprendizagem.

Franco, Albernaz e Ortigão (2002) e Machado Soares (2004, apud Bonamino, 2004) concordam que o hábito de passar e corrigir dever de casa está associado à melhora dos resultados médios dos alunos e, por conseguinte, à eficácia escolar.

Machado Soares (2004 apud Bonamino, 2004) reporta ainda mais dois fatores associados: o interesse e dedicação do professor e seu nível de exigência sobre o desempenho do aluno.

2.2 Estudos sobre Clima

Os primeiros estudos a respeito de clima na escola, nos anos 30, tinham um enfoque na teoria das organizações, entendendo a escola como uma estrutura

cujos componentes se assemelhavam a uma organização empresarial: divisão do trabalho, estrutura diferenciada de regras, etc. Nesse enquadramento, o conceito envolvia o ambiente dos espaços onde ocorriam as interações.

Nos anos 60, a preocupação era como medir o clima na escola. Nessa época, as definições sobre clima abandonaram a nomenclatura que o associava à atmosfera ou ao contexto organizacional, dando lugar a algo que poderia: a) ser experimentado pelos atores, b) influenciar o comportamento e c) ser descrito por meio de atributos da instituição (Taguri 1968 apud Aguerre 2004). Nessa mesma época Litturn e Stringer (1968 apud Aguerre 2004) conceituavam o clima como “as percepções que os indivíduos compartilham sobre os efeitos que a estrutura e o sistema de sanções da organização tinham sobre sua motivação”.

Andrew Halpin e Don Croft elaboraram, nos anos 60, um questionário descritivo do clima organizacional (em inglês, OCDQ). Os resultados destacaram a liderança do diretor. Das oito dimensões encontradas, quatro representavam a opinião dos professores a respeito do diretor e as outras a colaboração entre os pares docentes.

Wayne Hoy e John Feldman organizaram um inventário da saúde do clima organizacional (OHI em inglês) em 72 escolas secundárias de New Jersey em 2003, calcado em 4 pilares: alcance de metas, integração e manutenção de pauta e problema de adaptação – em conjunto, indicando a saúde da escola. Para representação de um clima organizacional saudável, a escola deveria obter altos valores em cada uma das oito dimensões encontradas.

Purkey et Smith (1983 apud Bressoux 2003) sintetizaram resultados de vários trabalhos sobre clima e afirmam que diferentes tipos de clima podem ser eficazes, mas que quatro características parecem ser favoráveis ao sucesso escolar:

1. As boas relações inter-pessoais, que aumentam o sentimento de unidade e de coleguismo entre o pessoal da escola;
2. A presença de um sentimento de pertencimento e comunidade claramente definido e percebido por todos;
3. O compartilhamento de objetivos claros e altas expectativas pelos agentes da escola;
4. Organização e disciplina na instituição com a finalidade de aumentar o sentimento de responsabilidade na escola e na comunidade.

Ruller et all (1979) e Mortimore (1988 apud Bressoux 2003), reportam que, em escolas com melhor desempenho, o clima é mais disciplinado e a atmosfera

mais agradável. Porém, esse bom clima na escola difere do que chamamos Clima Acadêmico. Enquanto que o Clima é parte da escola, respeita suas características e reflete a cultura própria da escola e, por isso, reflete no comportamento dos alunos e, conseqüentemente, no sucesso escolar, o Clima Acadêmico responde pelo caráter mais específico do trabalho em ensino-aprendizagem, e inclui o clima da escola como um dos seus elementos.

O clima da escola se dá, em parte, pela composição social e étnica dos alunos enquanto que o Clima Acadêmico é influenciado, além do clima da escola, pela postura deliberada de agentes importantes como o diretor e o professor. São eles os responsáveis por criar um ambiente intelectualmente desafiador para os alunos, seja maximizando o tempo de aprendizado, trocando experiências entre seus pares ou utilizando recursos para melhorar suas aulas. Ou seja, quando a escola, a despeito de responder a outras demandas sociais, se mobiliza com a finalidade de priorizar o ensino e a aprendizagem, podemos entender que ela pode ter um bom Clima Acadêmico.

Valerie Lee (2001 apud Aguerre, 2004) contribuiu de forma importante para a definição de clima, sintetizando duas dimensões de análise: a responsabilidade coletiva pela aprendizagem e a cooperação entre professores. A primeira se refere ao grau em que as crenças e valores dos professores são capazes de influenciar a aprendizagem dos estudantes. A segunda aborda a freqüência com que os professores trocam idéias sobre ensino-aprendizagem.

Em 2003, Carla Stevens e Kathryn Sandez (apud Aguerre, 2004) publicaram um livro (*School Climate*) cujo conceito de clima foi operacionalizado em seis dimensões: processo de ensino, comunicação, entorno da aprendizagem, administração, a escola como membro da comunidade e a segurança na escola. Elas utilizaram questionários para alunos, pais e professores e para comunidade. Aguerre (2004) trabalhou o clima organizacional de forma comparativa nas escolas do México e Uruguai e identificou três fatores, a saber: a) laços de solidariedade entre os professores, b) altas expectativas docentes em termos acadêmicos a respeito dos seus alunos e c) unidade e responsabilidade coletiva para os alunos em condições sócio-acadêmicas mais desfavoráveis.

Todos estes aspectos, de alguma forma, contribuem para criar um ambiente propício à aprendizagem. No Geres, dentre os instrumentos de aferição, o questionário do professor é nosso ponto de partida para a análise do Clima Acadêmico. Este questionário contém algumas dimensões sobre a escola e a sala de aula relacionadas ao conceito de Clima Acadêmico que serão focalizadas nesta pesquisa.

A próxima seção apresenta as dimensões do Clima Acadêmico, ou seja, um exercício de síntese, realizado pela conjugação entre a literatura específica sobre Clima Acadêmico e o questionário do professor do Geres.

2.3 Dimensões do Clima Acadêmico

2.3.1 Colaboração Docente

A colaboração entre professores é uma das dimensões do Clima Acadêmico que relaciona o compromisso do professor com a aprendizagem do aluno e leva em consideração uma postura de colaboração entre pares docentes.

Para nosso estudo, nos interessam os desdobramentos que a colaboração entre professores pode ensejar. Essa colaboração está além de procedimentos pluridisciplinares ou de formas pedagógicas de ação coletiva. Refere-se, mais especificamente, à relação de troca entre professores, à mobilização do professor para preparar suas aulas, buscando espaços para discutir idéias, atividades e experiências.

Raczynski e Muñoz (2004) fizeram um estudo qualitativo com pesquisa de campo em 81 escolas chilenas com o objetivo de apreender fatores e processos ocorridos em escolas localizadas em locais pobres do Chile, e obtiveram bons resultados educacionais em avaliação nacional. Reportaram, a partir da organização institucional no nível da escola, o desenvolvimento do clima de confiança e uma boa comunicação interna, promovendo, na instituição, o favorecimento de oportunidades para discutir idéias sobre ensino-aprendizagem. Teoricamente, as escolas possuem um tempo oficial para reunião e para discussão de projetos, porém, na prática, o que se verifica é que se trata de encontros que, muitas das vezes, são dedicados a repassar informes escolares, à conversas com fins particulares não profissionais ou à discussão de orçamentos e de questões burocráticas.

A questão do uso do tempo e centros de estudos é um assunto que atravessa a formação em serviço sem muitas respostas sobre sua eficácia. No questionário do professor do Geres, as perguntas, embora não investiguem a frequência de uso desses espaços, permitem aferir se os mesmos promovem a motivação do professor, o compartilhamento de idéias entre os docentes e as oportunidades que a escola lhes oferecem para tal atividade.

Nesse instrumento, itens que buscam aferir a concordância dos professores com a existência dessas oportunidades para discussão de assuntos relacionados ao ensino-aprendizagem são P11, P12, P13, P14, P26, P28, P29, P30, P31, P32,

P33 e P34, ou seja, eles permitem saber a percepção do professor a respeito da existência deste espaço de troca.

Na década de 90, após debate sobre educação escolar para compor os referenciais do MEC (1998) para formação de professores, houve consenso sobre algumas condições necessárias para uma educação de qualidade. O planejamento coletivo do trabalho numa perspectiva de experimentação e avaliação é apontado como fator decorrente deste consenso. Isso se refere ao trabalho colaborativo, que supõe a mobilização do corpo docente e de outros atores escolares para atingir os objetivos e metas da escola. No questionário Geres, os professores respondem sobre seu grau de concordância em relação à percepção sobre a mobilização do corpo docente para melhorar a escola em seus vários aspectos. Os itens no questionário do professor relativos a esse indicador são os seguintes: P10, P15, P17, P21, P23 e P24.

Os dois indicadores ora descritos (oportunidades para discutir idéias de ensino-aprendizagem e trabalho colaborativo) estão diretamente associados ao clima institucional da escola.

Além disso, a literatura aponta que o principal fator que colabora para a criação de um bom clima de trabalho é a liderança do diretor. Willms (2001) considera variáveis que tentam captar a qualidade da liderança administrativa da escola, enquanto Lee, Bryk e Smith (1993 apud Bonamino 2004) indicam que, na escola, a organização da gestão é um fator de eficácia para as escolas secundárias. Por sua vez, Sammons, Hillman e Mortimore (1995 apud Bonamino 2004), consideram, dentre as 11 características de uma escola eficaz, a liderança profissional do diretor como sendo um dos fatores que agrega valor aos alunos.

Quando há interesse em pesquisar o papel do diretor na escola, o foco está em saber se ele é capaz de fazer a instituição funcionar como um todo coerente e, em particular, se faz um esforço para construir um clima favorável ao sucesso dos alunos. Não se trata de traçar um perfil do bom diretor, uma vez que diferentes estilos de gestão são igualmente eficazes (Bressoux, 2003). Porém, há traços que, combinados, permitem evocar uma boa liderança. Segundo Bressoux:

Os diretores eficazes são líderes pedagógicos. Eles colocam importância no sucesso, fixam objetivos a serem alcançados e são otimistas quanto à capacidade dos alunos atingirem seus objetivos. Eles são muito ativos, se sentem responsáveis pela instrução dos alunos e observam regularmente os professores. Eles têm a capacidade de socializar certos valores com o conjunto da equipe educativa, têm um grande sentido de comunidade e incluem o conjunto dos professores nas decisões a serem tomadas. Eles têm expectativas elevadas em relação aos alunos e aos professores. Eles são igualmente muito

visíveis, muito presentes em sua escola (ele se mostram dinâmicos, circulam pela escola e fazem os alunos e professores sentirem sua presença). Pg 58.

A postura do diretor tem um impacto na composição da dimensão Colaboração Docente, no sentido de ser ele o responsável por propiciar oportunidades para que a cooperação entre os pares de professores ocorra de forma deliberada. Ações como estimular atividades inovadoras ou mesmo apoiar iniciativas dos professores podem estar associadas a um clima favorável de colaboração.

Há itens no questionário do professor que buscam aferir se a postura e o estilo de gestão do diretor possibilitam a criação de um clima de troca entre o corpo docente; se estimulam a participação e promovem, deliberadamente, um ambiente favorável ao relacionamento interpessoal. No Geres, os professores respondem ao questionário, revelando maior ou menor grau de concordância com sentenças que identificam postura do diretor em relação ao seu trabalho e aspectos relacionados à gestão escolar. Os itens P01 a P09 focalizam esta dimensão.

O quadro 1 sintetiza a Dimensão Colaboração Docente, com seus indicadores e seus respectivos itens.

Quadro 1: Síntese dos Indicadores e Itens da Dimensão Colaboração Docente

Dimensões	Indicadores	Itens no Questionário	Item do questionário (Código correspondente)
Colaboração Docente	Liderança do Diretor	<ol style="list-style-type: none"> 1. O(A) diretor(a) me anima e motiva para o trabalho. 2. Tenho plena confiança profissional no(a) diretor(a). 3. O(A) diretor(a) consegue que os professores se comprometam com a escola. 4. O(A) diretor(a) estimula as atividades inovadoras. 5. O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos. 6. O(A) diretor(a) dá atenção especial aos aspectos relacionados com as normas administrativas. 7. O(A) diretor(a) dá atenção especial aos aspectos relacionados com a manutenção da escola. 8. Sinto-me respeitado(a) pelo(a) diretor(a). 9. Respeito o(a) diretor(a). 	P1 → P9

	Oportunidades para discutir idéias sobre ensino-aprendizagem.	<p>11. A equipe de professores leva em consideração minhas idéias.</p> <p>12. Eu levo em consideração as idéias de outros colegas.</p> <p>13. O ensino que a escola oferece aos alunos é muito influenciado pela troca de idéias entre os professores.</p> <p>14. Os professores desta escola se esforçam para coordenar o conteúdo das matérias entre as diferentes séries.</p> <p>26. Nesta escola, poucos professores trocam idéias e experiências de modo a viabilizar que todos os alunos aprendam.</p> <p>28. A equipe de professores leva em consideração minhas idéias.</p> <p>29. Eu levo em consideração as idéias de outros colegas.</p> <p>30. Nesta escola, tenho dificuldade em compartilhar minhas preocupações e frustrações profissionais com outros professores.</p> <p>31. Nesta escola, tenho poucas oportunidades em discutir idéias sobre ensino-aprendizagem.</p> <p>32. O projeto educacional desta escola é conseqüência da troca de idéias entre os professores.</p> <p>33. O conteúdo programático entre diferentes séries não é planejado em equipe.</p> <p>34. Nesta escola, tenho poucas oportunidades em discutir o conteúdo programático da minha turma com a equipe da escola.</p>	P11→P14, P26, P28→P34
	Planejamento coletivo do trabalho	<p>10. Participo das decisões relacionadas com o meu trabalho.</p> <p>15. Os diretores, professores e os demais membros da equipe da escola colaboram para fazer esta escola funcionar bem.</p> <p>17. Parte significativa do tempo dos professores desta escola é dedicada à preparação de comemorações.</p> <p>21. Poucos professores assumem a responsabilidade de melhorar a escola.</p> <p>23. Poucos professores estão dispostos assumir novos encargos para que a escola melhore.</p> <p>24. A maioria dos professores é receptiva à implementação de novas idéias.</p>	P10, P15, P17, P21, P23, P24

2.3.2 *Uso do Tempo*

É consensual que o número de horas de exposição aos conteúdos de ensino tem um impacto positivo sobre as aquisições dos alunos. Porém, o professor possui certa liberdade na gestão da sua agenda diária para dedicar mais ou menos tempo a atividades que coloquem os alunos em contato com o que está previsto para ser aprendido.

Nos referenciais para formação do Professor (MEC,1998), encontramos o “tempo adequado de permanência dos alunos na escola” como um fator

consensual para formação docente. Fica claro que o tempo que aluno fica na escola é indispensável para o seu desempenho. Contudo, a pergunta que se faz é como esse tempo é distribuído dentre as atividades no interior da escola e da sala de aula.

Quando se fala em ênfase no ensino-aprendizagem, é preciso falar em quantidade de tempo efetivo destinado a atividades com este fim. Entretanto, a forma como se mede este tempo pode não ser simples. Em *surveys*, o uso do questionário pode indicar a existência desta dimensão quando o professor é solicitado a indicar a frequência com que determinadas atividades de ensino-aprendizagem são realizadas, como é o caso de passar e corrigir dever de casa. Porém, a quantidade de tempo “real” gasto na atividade só pode ser mensurada por meio de uma observação de natureza qualitativa.

Da lista de fatores que associam melhor desempenho dos alunos, a maximização do tempo efetivo de aprendizagem ou a maximização do tempo de comunicação entre o professor e os alunos são reportados por Martimore et all (1988 apud Bressoux 2003) como fatores em que se verifica o aumento da aprendizagem.

Slavin (2004) propõe um modelo de “instrução eficaz” centrado em quatro componentes. Dentre eles, está o uso do tempo que averigua até que ponto é dado aos alunos tempo suficiente para aprender o conteúdo que está sendo ensinado. O autor aponta que o volume de tempo destinado à aprendizagem depende de dois fatores: o tempo alocado e o tempo engajado. O primeiro é aquele que é estabelecido pelo professor para atividades de ensino, ou seja, o que é disponibilizado para execução de tarefas e explicação de conceitos, e que retrata a eficiência na organização da aula, o grau de clareza na definição dos objetivos e a adequação dos livros às necessidades cognitivas das crianças. Por outro lado, e sem estar sob controle direto nem da escola nem do professor, está o tempo engajado, aquele que é gasto efetivamente pelo aluno com tarefas que envolvem o ensino e a aprendizagem. A quantidade de tempo gasto pelo aluno é produto, por sua vez, da qualidade da instrução, da motivação do aluno e do tempo disponível (tempo alocado).

Mortmore et all (1988 apud Bressoux 2003) propôs que o tempo efetivamente gasto nas atividades deveria ser decomposto em duas partes: tempo interativo e o não interativo com o professor. Segundo este autor, numa pesquisa com alunos de nível de ensino secundário, o tempo que envolve a interação com o professor é o mais proveitoso para o progresso dos alunos em Leitura.

A prática de passar e corrigir dever de casa está associada à frequência com que o professor reserva parte da aula para a execução desta tarefa de fixação. Especificamente sobre isso, Franco, Stazin e Ortigão (2004, apud Franco e Bonamino, 2005), em estudo baseado no Saeb 2001, 8ª série, e Machado Soares (2004^a; 2004b, apud Franco e Bonamino, 2005) em estudo baseado em avaliação estadual mineira, SIMAVE 2002, 4ª série, reportaram essa prática como evidência da presença de um bom Clima Acadêmico.

Os itens P59 e P60 verificam não só a frequência com que o professor passa trabalho de casa, mas também se os alunos o fazem.

Além do dever de casa, outro indicador de alocação e volume de tempo destinado ao ensino e à aprendizagem diz respeito ao uso do tempo em atividades de leitura, expressão oral e escrita, que é reportado por Raczynski e Muñoz (2004) como fator de qualidade do trabalho docente em sala de aula associado ao aumento de desempenho escolar dos alunos. Neste caso, os itens P67 à P79 averiguam a frequência com que certas práticas são realizadas em aula.

Abaixo, apresentamos o quadro 2, que sintetiza a dimensão Uso do Tempo com os itens relacionados.

Quadro 2 Síntese dos Indicadores e Itens da Dimensão Uso do Tempo

Dimensão	Indicadores	Tipo de pergunta	Operacionalização como item do questionário
Uso do Tempo	Dever de casa	59. Com que frequência você passa dever (lição) de casa? 60. Quantos dos seus alunos desta turma fazem dever (lição) de casa?	P59, P60
	Práticas Escolares relacionadas à Língua Portuguesa	67. Ler em voz alta histórias ou outros textos para os alunos. 68. Contar uma história para os alunos. 69. Leitura silenciosa pelos alunos de textos do livro didático. 70. Leitura silenciosa pelos alunos de textos escolhido por eles. 71. Leitura silenciosa pelos alunos de textos que eu escolhi. 72. Leitura oral, individual e alternada entre os alunos de uma história para toda a classe. 73. Leitura coletiva em voz alta pelos alunos. 74. Ditado. 75. Cópia de textos. 76. Exercício de caligrafia. 77. Redação de um texto sobre tema escolhido pelos alunos. 78. Redação de um texto sobre tema que eu escolhi. 79. Estudantes respondendo por escrito a perguntas feitas ao final da história lida.	P67 → P79

2.3.3 Expectativas do professor em relação aos alunos

Quando se fala em expectativa do professor, provavelmente a pesquisa mais citada é a que discute o efeito pigmaleão³, conduzida por Rosenthal e Jacob em 1968 (Nóvoa, 1992). Segundo esta pesquisa, as expectativas funcionam como uma profecia auto-realizadora (*self fulfilling prophecy*). Este estudo, porém, foi amplamente debatido e criticado em termos metodológicos, ensejando novas pesquisas que atestaram que as expectativas dos professores têm efeito sobre as aquisições dos alunos.

A expectativa dos professores em relação aos alunos se relaciona à valorização dos resultados acadêmicos dos alunos, permitindo que o professor se manifeste como um profissional comprometido e interessado no desempenho acadêmico das crianças.

³ A pesquisa que estudou as expectativas dos professores sobre seus alunos no decorrer de um ano e ao final, os alunos que se saíram melhor foram os que tinham sido alvos das mais altas expectativas. (Nóvoa, 1992)

A expectativa é uma dimensão que está presente na maioria dos estudos que buscam fatores associados ao aumento de desempenho, com desdobramentos importantes para a construção de indicadores, conforme se verá abaixo:

Willms (2001) considera este indicador como parte do construto Ênfase Acadêmica e Valorização dos Resultados e as Altas expectativas em relação aos alunos por parte da equipe escolar. Esta dimensão pode ser caracterizada a partir de dois indicadores: o primeiro – alta expectativa sobre o aprendizado dos alunos – que abarca informações sobre como o professor percebe o desenvolvimento da sua turma e se sente responsável por isso. A operacionalização deste indicador no Geres se dá por meio dos itens P20, P21, P22 e P27, que pretendem verificar se um pequeno aprendizado dos alunos já é suficiente para os professores, se o professor se sente responsável por este aprendizado ou se mantém altas expectativas ainda que o desempenho do aluno não seja bom.

O segundo indicador – mobilização para melhorar as aulas – está associado a uma postura pró-ativa do docente em relação à sua turma, e investiga se quando o professor se sente responsável pelo desempenho dos seus alunos, busca melhorar suas aulas para que suas expectativas tenham maior chance de serem atingidas. O item relacionado é o P25.

Este último indicador – mobilização para melhorar as aulas – diz respeito à promoção de um ambiente intelectualmente desafiador que é relatado por Sammons, Hillman e Mortimore (1995 apud Bonamino 2004) como indicador de altas expectativas e uma característica encontrada em escolas eficazes.

Estes estudos ainda definem que as altas expectativas precisam não só ser vocalizadas e trocadas como, também, ir além do professor e seus pares, indicando que ter outros agentes com altas expectativas na escola também promove eficácia escolar.

Raczynski e Muñoz (2004) também apontam a expectativa do professor em relação aos seus alunos como fator associado ao desempenho do aluno em nível da sala de aula.

Há outros indicadores que podem também ser considerados como expressão da expectativa do professor, tais como: a supervisão, o retorno e os incentivos aos trabalhos dos alunos, ou seja, o que Bressoux (2003) chama de *feedback*.

Bressoux assinala dois tipos de feedback: o primeiro é caracterizado pelo elogio e as críticas, cujo uso, frequência e qualidade podem determinar um melhoramento no desempenho dos alunos. O segundo tipo são as concessões feitas aos alunos, que envolvem não só o incentivo aos alunos para que

busquem resolver sozinhos os desafios da aprendizagem como também uma resposta às tarefas desenvolvidas pelos alunos no sentido de devolver o exercício corrigido, a redação com comentários e sugestão de aperfeiçoamento. O *feedback* expressa o desejo do professor de acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos alunos, revelando sua aspiração em relação ao avanço das crianças.

Outro indicador também apontado na literatura como fator associado ao aumento de aprendizado e que está relacionado ao Clima Acadêmico é a exigência docente, ou seja, o quanto o professor exige dos alunos a atenção, a participação na aula, a execução das tarefas, evitando a dispersão ou indisciplina durante o tempo em sala.

Machado Soares (2004) enfatiza o efeito positivo tanto do interesse e dedicação do professor quanto do seu nível de exigência sobre o desempenho médio das escolas. Isso também foi apontado por Lee, Franco e Albernaz (2004) em investigação baseada nos dados do PISA 2000. Raczynski e Muñoz (2004) chamam este aspecto de rigor, exigência e práticas docentes consistentes.

Uma característica da exigência docente é que ela demanda dos alunos responsabilidade nas suas tarefas, não só por meio do controle das atividades, mas também permitindo que eles desenvolvam certa autonomia para atenderem às solicitações escolares. Essa característica é indicada por Sammons, Hill e Mortimore (1995 apud Bonamino 2004) como presente nas escolas eficazes. Apesar desses últimos indicadores não estarem explicitamente manifestos no questionário, eles compõem a dimensão Expectativa do Professor em Relação aos Alunos e, tacitamente, estão representados nos indicadores propostos porque estão associados ao compromisso do professor com o desempenho do aluno, a despeito de quaisquer outras demandas de ordem social que os alunos possam vir a apresentar.

O quadro a seguir traz os dois indicadores que compõem a Dimensão Expectativa do Professor em relação aos Alunos. Como não existem itens específicos no questionário sobre os dois últimos indicadores (*feedback* e exigência docente), eles não foram colocados no quadro.

Quadro 3: Síntese dos Indicadores e Itens da Dimensão Expectativa do professor em Relação aos seus alunos

Dimensão	Indicadores	Tipo de pergunta	Operacionalização como item do questionário
Expectativa do professor em Relação aos seus alunos	Altas expectativas	20. Diante das dificuldades desta escola, um pequeno aprendizado dos alunos já é um bom resultado. 21. Poucos professores assumem a responsabilidade de melhorar a escola. 22. A maioria dos professores mantém altas expectativas sobre o aprendizado dos alunos. 27. A maioria dos professores sente-se responsável pelo desempenho dos alunos.	P20, P21, P22, P27
	Mobilização do professor para preparar suas aulas	25. A maior parte dos professores está empenhada em melhorar suas aulas.	P25

2.3.4 Clima disciplinar

É comum confundir Clima Acadêmico com clima disciplinar e não é de todo errônea esta confusão. Para o favorecimento de um Clima Acadêmico faz-se necessário um ambiente adequado à aprendizagem e isso se realiza num lugar em que não haja muitas interrupções, barulho ou dispersão em relação ao trabalho escolar.

O clima disciplinar diz respeito às regras de conduta que contribuem para o favorecimento de um ambiente de trabalho atraente. Willms (2001) aponta esta dimensão como necessária à avaliação do sistema escolar. De forma positiva, um bom clima escolar favorece o Clima Acadêmico, no sentido de permitir uma atmosfera de organização, ou seja, um lugar limpo, arejado, organizado, com rotinas definidas, regras e combinados estabelecidos, que cria um ambiente favorável ao ensino e à aprendizagem. Simmons, Hill e Mortimore (1995 apud Bonamino 2004) chamam este indicador de ambiente de aprendizado e o consideram como característica de uma escola eficaz.

Os itens sobre clima disciplinar presentes nos questionários indicam que, quanto maior a incidência de graus elevados de concordância nestes itens, maior impacto negativo os mesmos terão na composição do Clima Acadêmico. Ou seja, questões como a existência de violência física, furto ou roubo, depredação

das dependências da escola, consumo de drogas, são promotoras de um clima ruim que incide de forma negativa sobre o aprendizado dos alunos. Os itens relacionados com este aspecto são os seguintes: P36-P48 e P63-P66.

O quadro abaixo sintetiza essa dimensão.

Quadro 4: Síntese dos Indicadores e Itens da Dimensão Clima Disciplinar

Dimensão	Indicador	Tipo de pergunta	Item do questionário
Clima Disciplinar	Clima	Fatores que poderiam ser considerados como “obstáculos” Que impedem o melhoramento da escola. 36. Intimidação a alunos. 37. Violência física contra alunos. 38. Intimidação a professores e funcionários. 39. Violência física contra professores e funcionários. 40. Depredação de equipamentos e/ou materiais didáticos ou pedagógicos da escola. 41. Furto ou roubo de equipamentos e/ou materiais didáticos ou pedagógicos da escola. 42. Pichações de muros ou paredes das dependências internas da escola. 43. Depredação dos banheiros. 44. Depredação das dependências da escola. 45. Consumo de drogas nas proximidades da escola. 46. Interferência do tráfico de drogas nas proximidades da escola. 47. Consumo de drogas nas dependências da escola. 48. Interferência do tráfico de drogas nas dependências da escola. Em um típico dia de aula, quantas vezes sua aula é interrompido por: 63. Bagunça dos alunos. 64. Anúncios ou comunicações da direção, coordenação e/ou secretaria. 65. Estudantes atrasados (na entrada, na volta do recreio) 66. Barulho no corredor.	P36 → P48, P63 → P66.

2.3.5. Uso de Recursos Didáticos

O uso de recursos didáticos está ligado ao Clima Acadêmico, com base no pressuposto de que se o professor utiliza os recursos oferecidos, está preparando a aula levando em consideração um aparato que pode significar melhorar a qualidade da aula, demonstrando interesse e compromisso no seu trabalho.

A existência, o estado de conservação e o uso dos recursos didáticos em sala como jogos matemáticos, modelos anatômicos de ciência, fitas de dvd e

diagramas são reportados por Soares (2002) como elementos importantes para o ensino.

Nem sempre os recursos pedagógicos e didáticos são considerados como fatores de eficácia porque o grau de conservação, o tipo e a quantidade de equipamentos não variam muito entre as escolas. No Brasil, esse tipo de recurso importa, pois, contrariamente aos países desenvolvidos, a existência e o estado de conservação desse tipo de recurso nas escolas brasileiras são muito diferenciados, assim como são diferentes a infra-estrutura física das escolas e as condições de funcionamento e existência dos laboratórios e espaços adicionais para atividades pedagógicas (Franco e Bonamino, 2005).

Podemos classificar estes recursos em dois tipos, a saber:

a) Recursos pedagógicos - este tipo diz respeito à existência de recursos pedagógicos em sala de aula e se o professor dispõe deles a qualquer momento sem precisar agendar salas ou equipamentos. São materiais de uso imediato que ilustram, despertam interesse e assumem um papel importante para exposição de um tema novo ou servem para exemplificação de assuntos complexos. Os Itens P49- P52 focalizam este indicador.

b) Recursos didáticos referentes à mídia áudio-visual e computador – este tipo relaciona a existência e uso nas escolas de sistemas multimídia mais atualizados que exigem do professor um preparo prévio, seja para agendamento da sala específica ou a verificação do material a ser utilizado (fitas de dvds, sites da internet, por exemplo). Os itens que se referem à freqüência com que se utilizam tais recursos são os seguintes: P53-P58.

Esses recursos estão, a priori, destinados a cumprir uma função pedagógica. Inseridos no contexto de uma aula têm a finalidade de motivar, introduzir um assunto novo, explicar um conceito, etc., daí o seu uso sugerir um compromisso do professor em melhorar e adaptar suas aulas.

O quadro 5 resume a dimensão Utilização de Recursos Didáticos.

Quadro 5: Síntese dos Indicadores e Itens da Dimensão Recursos Didáticos

Dimensão	Indicadores	Tipo de pergunta	Operacionalização como item do questionário
Recursos Didáticos	Recursos Pedagógicos	Nas suas aulas, com que frequência você utiliza os seguintes recursos pedagógicos? 49. Material concreto de matemática (Material Dourado, Tangran, etc). 50. Mapas geográficos/Globos. 51. Terrário/Aquário. 52. Diagramas (representações) do corpo humano/ modelos anatômicos.	P49 → P52
	Recursos de Mídia audiovisual e computador	Nas suas aulas, com que frequência você utiliza os seguintes recursos pedagógicos? 53. Fitos de vídeo/DVD (educativas). 54. Fitos de vídeo/DVD (lazer). 55. Televisão. 56. Vídeo cassete / DVD. 57. Canhão multimídia/Datashow. 58. Computador.	P53 → P58

O resumo das dimensões encontradas neste exercício entre a literatura e o questionário pode ser observado no quadro 6.

Quadro 6: Resumo das dimensões teóricas do conceito Clima Acadêmico

Conceito Geral	Dimensão	Construto	Operacionalização como item do questionário
Clima Acadêmico	Colaboração Docente	Liderança do Diretor	P1 → P9, P35
		Oportunidades para discutir idéias sobre ensino-aprendizagem.	P11 → P14, P26, P28 → P34
		Planejamento coletivo do trabalho	P10, P15 → P17, P21, P23, P24.
	Uso do Tempo	Dever de casa	P59, P60
		Práticas escolares relacionadas a língua portuguesa	P19, P67 → P80
	Expectativa do professor em relação aos alunos	Altas expectativas	P20, P22, P27
		Mobilização para melhorar as aulas	P25, P61
	Clima Disciplinar	Clima disciplinar	P36 → P48, P63 → P66
	Recursos Didáticos	Recursos pedagógicos	P49 → P52
		Mídia high tech	P53 → P58