

5

As escolas da pesquisa: três estudos de caso

No capítulo anterior foi possível verificar que, do ponto de vista legal, da estruturação da SEMED e de suas principais diretrizes para orientação das práticas nas escolas, houve uma descontinuidade nas políticas municipais que vinham sendo implementadas nos governos que antecederam as duas gestões abordadas neste trabalho. Mesmo sem ter elementos para avaliar se as políticas atuais continuariam avançando na mesma perspectiva do que vinha sendo implementado, o que se constata é que a descontinuidade desconsidera os resultados alcançados, positivos ou não, tornando cada administração um constante recomeço. De qualquer forma, durante as visitas às escolas, foram observados aspectos que levaram em conta também o que o governo federal vem implementando no que se refere às políticas de avaliação externa, elencando as ações que cada escola colocou em prática a partir dos resultados dos desempenhos dos estudantes.

As visitas às unidades de ensino aconteceram concomitantemente. Para análise dos contextos institucionais dos três casos estudados, partiu-se do pressuposto de que a escola não é um espaço onde a política é simplesmente refletida. Ela é (re) interpretada/traduzida pelo conjunto de práticas de seus atores. Em recente trabalho, Ball, Maguire e Braun (2012) argumentam que os textos políticos são tipicamente escritos em relação à melhor das escolas possíveis, em relação ao que os autores denominam “contextos fantásticos”. Por isto a importância de analisar o texto em ação, posto em prática, porque necessita estar relacionado à história e ao contexto específico onde a política está sendo efetivada.

A partir desta referência analítica para a política, buscou-se fundamentação sociológica para a análise da escola como organização educativa (LIMA, 2008), já que o objetivo foi observar o contexto organizacional, os sentidos e as interpretações que os próprios agentes nesse contexto atribuem às suas ações, especificamente aquelas diretamente relacionadas às políticas de avaliação externa. Entendendo a escola como uma organização complexa e multifacetada, as observações para a caracterização dos contextos institucionais levaram em conta as duas faces apresentadas por Lima (2008) para o estudo da escola – a face burocrática e a face anárquica, ambas presentes, ainda que em graus variados, em todas as organizações escolares.

Em termos de análise, Lima (2008) sugere a consideração das duas perspectivas:

Não obstante, não se assume como modelo exclusivo, admitindo que a acção organizacional ora apresentará um modo de funcionamento a que chamarei *conjuntivo*, ora apresentará um modelo de funcionamento *disjuntivo*. Neste sentido, na escola (exemplo privilegiado por esta perspectiva) ora se ligam objectivos, estruturas, recursos e actividades e se é *fiel* às normas burocráticas, ora se promove a sua separação e se produzem regras alternativas; ora se respeita a conexão normativa, ora se rompe com ela e se promove a desconexão *de facto* (LIMA, 2008, p. 46-47, grifo do autor).

É inegável que o desenho da organização escolar está formalmente orientado, estruturado e subordinado a um modelo imposto normativamente por uma orientação hegemônica. Sem ignorar estas orientações, coube analisar o funcionamento concreto das três escolas confrontando as normas e os dispositivos legais estabelecidos pelas políticas da rede pública municipal de ensino de Macaé/RJ com as práticas de integrantes das equipes de gestão e professores nas escolas. Tratou-se de considerar, portanto, dois planos distintos: o “plano das orientações para a acção organizacional” e o “plano da acção organizacional” (LIMA, 2008, p. 41). Souza (2012, p.167) chama atenção para o fato de que a principal contribuição deste modelo

está centrada menos em potencialmente permitir observar a escola pelo seu bom ou mau funcionamento, isto é, pelo grau de aproximação ou distanciamento que a gestão escolar tem da burocracia, mas pela possibilidade de explicar, dentre outros aspectos, as razões de as disputas na política escolar ocorrerem de forma pouco centradas no domínio do conhecimento técnico e os porquês das decisões coletivas serem pautadas por interesses por vezes concorrentes aos objetivos escolares.

Dessa forma, parece haver um conjunto de motivações que sustentam as formas pelas quais as pessoas se posicionam de determinada maneira dentro da escola. Conhecer sobre estas razões permite desvelar as formas de poder presentes nas relações escolares, já que não é possível entender o processo de gestão de uma escola sem considerar o poder que está presente nela. A própria gestão “é um processo de busca, conquista, disputa e/ou diálogo e socialização do controle desse poder de decisão sobre os rumos que a instituição segue” (SOUZA, 2012, p. 160).

Assim, além da análise das normas e orientações da SEMED e do exame de documentos que pudessem oferecer indícios mais concretos sobre como as equipes de gestão e professores têm-se apropriado e utilizado os resultados das avaliações em larga escala, foram observadas as situações cotidianas da escola. No espaço escolar, os indivíduos, além de cumprirem suas tarefas instituídas pela função que exercem, também se agrupam e conversam compondo “organizações dentro das organizações” (SOUZA, 2012, p.162), explicitando crenças e representações que nem sempre coincidem com o próprio projeto da escola.

Neste capítulo serão apresentadas as análises das três escolas separadamente, de maneira a explorar suas individualidades sem perder de vista os aspectos comuns dados inclusive pela normatização geral do funcionamento da rede. Assim, os documentos norteadores para a descrição dos três contextos institucionais foram os mesmos: as informações disponibilizadas pelo Censo Escolar 2011⁵⁶ sobre a infraestrutura, os equipamentos, a disponibilidade de computadores e internet, as condições de acessibilidade, de saneamento básico e da alimentação dos alunos; e os dados de pessoal lotado em cada unidade, presentes no Movimento Estatístico⁵⁷ de setembro de 2012, documento preenchido mensalmente por cada escola, que mostra toda a movimentação de alunos durante o período e discrimina as funções e pessoas determinadas para exercerem atividades na escola. Além dessas duas fontes de informação, foi solicitado para a análise das três escolas o Projeto Pedagógico (PP) de cada uma que, de acordo com o Plano de Gestão⁵⁸ apresentado para a SEMED à época do processo de eleição em 2011, seria o norteador das práticas pedagógicas.

Franco, Mandarino e Ortigão (2002), ao analisarem o impacto dos projetos pedagógicos elaborados pelas escolas nos resultados escolares, apresentam três grupos de agentes que defendem o conceito de que projetos

⁵⁶ Foram utilizados os dados do Censo Escolar 2011 porque são eles os disponibilizados pelo Portal QEdU.

⁵⁷ Ver apêndice VI.

⁵⁸ As cópias do Plano de Gestão das três escolas – que registravam o planejamento elaborado em 2011 – foram cedidas pela então coordenadora geral do Ensino Fundamental da rede em 2012. Os documentos, de forma objetiva, apresentam as ações de coordenação da SEMED para que cada escola faça avaliação do ano de 2011 com sua equipe e apresente as estratégias pedagógicas que serão implementadas no ano de 2012 como forma de aprimorar o trabalho. Neste documento, comum a todas as escolas de Ensino Fundamental da rede, fica explícito que as escolas devem priorizar ações que concorram para o pleno desenvolvimento das metas 2 e 3 do documento Todos Pela Educação / 28 Metas da Educação. São elas: toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos de idade e todo aluno com aprendizado adequado à sua série.

pedagógicos são estratégias de promoção de qualidade e equidade. O primeiro, formado por integrantes dos organismos multilaterais, considera que o PP é parte integrante do processo de garantia da participação da comunidade no controle social dos investimentos públicos. O segundo é formado por intelectuais da área de educação que defendem que o PP representa a instância de detalhamento e contextualização dos aspectos gerais das reformas educativas com garantia de participação docente. O terceiro grupo é formado por pesquisadores que enfatizam a conexão entre gestão democrática, autonomia escolar e projeto político pedagógico. Os autores afirmam que, para além das diferenças entre os três grupos, todos

sublinham que projeto pedagógico de escola envolve ações articuladas, com objetivos e prioridades claros, perseguidos de modo sistemático e organizado. A sistematização do projeto pedagógico é vista como uma consequência do processo, não como seu início ou sua finalidade (FRANCO, MANDARINO, ORTIGÃO, 2002, p. 478)

Ainda que estes autores afirmem terem encontrado nesta investigação que o efeito médio do projeto pedagógico em relação à eficácia escolar era nulo e que a preparação do mesmo impactava negativamente a equidade intraescolar socioeconômica, eles enaltecem que os resultados da pesquisa não autorizam a generalização de resultados para outros aspectos do tema (FRANCO, MANDARINO, ORTIGÃO, 2002, p. 490). Na conclusão, os autores ressaltam a relevância das escolas produzirem projetos pedagógicos que tematizem explicitamente a inclusão social e a diminuição da desigualdade social como algo que afeta as questões internas da escola.

Segundo Costa (2003, p. 1328), diversos estudos têm mostrado para a necessidade de, na análise das organizações educativas, fazermos a distinção entre “projeto decretado” e “projeto construído”:

Ou seja, não só a *moda*, mas também a *imposição normativa* dos projectos educativos de escola – quer em termos de dispositivos regulamentares que centralmente se aplicam a todas as escolas, quer na definição normativa que cada escola em particular possa atribuir à questão, quer ainda do próprio documento que cada estabelecimento de ensino exiba – não se traduz de forma linear e sequencial em práticas correspondentes: ter um projecto não significa ser um projecto, nem mesmo construir um projecto (grifo do autor).

A perspectiva utilizada para análise do PP é a mesma defendida por Veiga (2003) que defende que concebe o documento como um meio de potencializar o trabalho colaborativo de todos os atores da escola contribuindo para o compromisso de todos para objetivos comuns.

Após a descrição dos contextos institucionais de cada uma das três escolas, apresentam-se aspectos relacionados à liderança do diretor e de sua equipe na perspectiva dos professores, com base em suas respostas aos questionários e a seus depoimentos nas entrevistas. Cabe ressaltar que farei uso do termo diretor para fazer referência ao profissional que assume a gestão das escolas em virtude desta ser a nomenclatura adotada pelas normas instituídas na rede de Macaé/RJ.

A liderança é apontada na literatura como importante elemento, especialmente na gestão da escola. Trigo e Costa (2008) indicam que a liderança tem assumido, nas organizações educativas, um papel de grande relevo, inclusive, passando a ser apontada como uma das chaves para a mudança dos sistemas e das organizações escolares, tornando-as mais eficazes e aumentando os seus níveis de qualidade. Nesse sentido, é importante um diretor que seja mais que um cumpridor e transmissor de tarefas. É preciso que ele também seja líder das atividades escolares.

Para Sammons (2008) a liderança não se refere somente à qualidade dos líderes escolares, mas essencialmente ao papel que desempenham, seus estilos administrativos lastreados nos valores e objetivos da escola, assim como da sua visão em relação às mudanças. Segundo a autora, não há um estilo único que produza uma escola eficaz. Há sim estilos e estruturas mais adequadas de acordo com as situações locais.

Franco e Bonamino (2005) apontaram que o gestor escolar possui grande margem de influência em relação às características relacionadas às escolas eficazes. Mesmo não sendo o elemento determinante, ele é um dos responsáveis pelo sucesso de uma escola já que lida diretamente com o aproveitamento dos recursos escolares, com a organização e gestão dos espaços e dos profissionais e até mesmo com o clima acadêmico instaurado no cotidiano. O diretor pode ser um agente de valorização e incentivo de condutas pedagógicas de qualidade. O diretor é uma figura central nesse sentido, pois ele é um dos responsáveis por conduzir e motivar o grupo a enfrentar os desafios. Entretanto, não se pode esquecer que o impacto que os diretores têm no desempenho dos estudantes é indireto, na medida

em que sua influência está no plano das relações institucionais e da cultura da escola e do clima escolar, especialmente no que se refere aos professores.

Os estudos (SOARES & TEIXEIRA, 2006; PAES DE CARVALHO et al., 2012) têm mostrado que a liderança de gestores escolares junto aos professores pode influenciar os resultados dos alunos, indicando a importância do contexto organizacional para a eficácia escolar. Via de regra, o comprometimento dos professores com os resultados dos alunos está relacionado ao apoio que recebem da gestão e de sua participação e percepção de pertencimento ao projeto pedagógico liderado pela gestão. Além destes aspectos que determinam o modo de fazer da escola, há outro de suma importância que também interfere no clima escolar: as expectativas dos integrantes das equipes de gestão e professores em relação aos alunos. Brito e Costa (2010, p. 501), ao pesquisarem as práticas e percepções dos docentes com o prestígio e o clima escolar das escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, fazem referência à multiplicidade de definições sobre “clima escolar” e apontam que a bibliografia sobre o tema tem em comum a ideia de

clima como percepção dos indivíduos sobre o ambiente circundante e tem demonstrado que a forma como os indivíduos percebem coletivamente essa “atmosfera” traz significativas influências sobre o comportamento dos grupos.

Assim, o clima da escola pode favorecer a qualidade do trabalho desenvolvido já que as percepções dos profissionais acerca de seu ambiente de trabalho interferem diretamente em suas práticas e, conseqüentemente na promoção de um clima favorável de trabalho.

Para finalizar, para cada escola da pesquisa são apresentados os indicadores relacionados à avaliação externa, elencando os usos que têm sido feitos em cada caso. Estes indicadores foram consultados nos portais do INEP; do QEd⁵⁹, plataforma de informações educacionais do país, com dados de aprendizado para cada estado, município e escola; e o Portal IDEB⁶⁰, site destinado a disponibilizar o acesso aos componentes do IDEB (fluxo e aprendizado) por escola, município, estado e país. Importante salientar que estes dois últimos portais não são oficiais, mas ocupam uma “lacuna” deixada pelo governo federal no que toca ao necessário incremento da disseminação dos dados coletados junto às escolas.

⁵⁹ Disponível em <http://www.qedu.org.br>.

⁶⁰ Disponível em <http://www.portalidadeb.com.br>, realização da Meritt Informação Educacional.

Segundo Paro (2010), a maneira da escola contribuir para a transformação social é alcançar os seus fins especificamente educacionais. Para tanto, ela precisa desenvolver uma racionalidade específica capaz de contribuir para a efetivação de seus fins: “A Administração Escolar precisa saber buscar na natureza própria da escola e dos objetivos que ela persegue os princípios, métodos e técnicas adequados ao incremento de sua racionalidade” (PARO, 2010, p. 205). Neste sentido, uma das tarefas das equipes de gestão diz respeito à forma como a própria escola examina seus resultados de trabalho. As avaliações externas são instrumentos que podem contribuir para a análise destes resultados na medida em que fornecem indicadores da qualidade da aprendizagem dos alunos. A seguir a apresentação de cada escola da pesquisa.

5.1

Escola Amendoeira

A Escola Amendoeira foi fundada em 1994. Apesar de ser localizada num bairro vizinho ao centro da cidade, as ruas no entorno da escola ainda são de paralelepípedo e estavam em mau estado de conservação à época da pesquisa de campo. O prédio é um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), construído pelo governo do Estado na década de 1990 e, em 1996 foi municipalizado, passando a ter a mesma orientação das escolas da rede e deixando de oferecer horário integral.

O portão de acesso à escola não tem cadeados. Apesar da escola ter porteiros para controlar o acesso das pessoas, em algumas visitas, tivemos acesso à escola sem que fôssemos interceptadas por alguém, já que os mesmos não se encontravam no portão. Durante as primeiras visitas pode-se observar que a área externa da escola estava carente de cuidados: a cerca estava destruída em muitos pontos dando acesso livre a quem quisesse entrar ou sair, o mato estava grande e necessitando ser limpo. No final de 2012, a escola recebeu apoio da SEMED para a limpeza da vegetação e construção de um muro de concreto em todo seu entorno. A escola já havia solicitado essa ação em outros momentos e provavelmente o ano eleitoral colaborou para que o apoio da SEMED se concretizasse, já que o gestor da pasta era candidato ao legislativo macaense.

A área interna do prédio é clara e bem conservada, causando boa impressão a organização das dependências, apesar do mobiliário apresentar

indícios de ser usado há muito tempo. As dependências são limpas e ventiladas. Os murais da escola expõem trabalhos dos alunos, informações e cartazes coloridos, compondo um ambiente agradável. Cada local tem designação clara de sua utilização e as pessoas que ocupam o espaço desempenham as funções descritas à entrada. As salas de aula são limpas, mas pouco ventiladas e seu mobiliário está em péssimo estado de conservação. São 30 os espaços internos utilizados pelos alunos: 24 Salas de Aula, 1 Sala Multifuncional⁶¹, 1 Laboratório de Informática⁶², 1 Sala de Leitura, 1 Laboratório de Ciências, 1 Sala de Vídeo e 1 Sala de Reforço. Na área externa há 1 Quadra de Esportes.

Para uso administrativo há 1 Secretaria, 1 Sala de Direção, 1 Sala de Professores e 1 Sala de Coordenação. A escola registrou no Censo que não é acessível aos Portadores de Deficiências (PcDs), mas observamos que pela estrutura do prédio há condições de acessibilidade. Há abastecimento de água, fornecimento de energia e rede de esgoto pela rede pública. O lixo é coletado periodicamente. Há uma cozinha e um refeitório amplo para a alimentação, que é fornecida diariamente aos alunos. A água é filtrada. Quanto aos equipamentos, a escola possui aparelho de DVD, impressora, copiadora, retroprojektor e televisão.

A sala de professores disponibiliza em seus murais as informações relativas à rotina docente: quadro de horários das aulas das diferentes turmas, calendário de provas, calendário de Horários de Atividade⁶³, avisos diversos sobre eventos, informativos sobre procedimentos administrativos para preenchimento dos diários de classe, entre outros. Em todos os momentos de visita, os professores que ocupavam o espaço mostravam satisfação em trabalhar na escola, trocavam experiências sobre a docência e, em algumas situações, faziam referência a problemas disciplinares dos alunos. Há uma mesa no canto da sala onde são disponibilizados biscoitos, chás e café, fruto de uma contribuição semanal dos professores e dos integrantes da equipe de gestão.

A maior parte dos alunos é oriunda dos bairros vizinhos, que integram a parte mais central do Município. Desde a municipalização até 2011, a escola teve uma única diretora que trabalhou com diferentes diretoras adjuntas durante o

⁶¹ Sala com recursos para portadores de necessidades educativas especiais.

⁶² Há 34 computadores para uso dos alunos com acesso à internet. Para o administrativo da escola há 3 computadores.

⁶³ Na rede há a prática de Horário de Atividade. Parte da carga horária do professor deve ser dedicada a esta tarefa: 2h semanais.

período. Em 2012 a direção da escola mudou em virtude da alteração no processo de escolha de diretores que ocorreu na rede no final de 2011⁶⁴ e um novo diretor e duas adjuntas que foram aprovados na prova de certificação, foram eleitos pela comunidade escolar. As entrevistas com professores trouxeram elementos que indicam que os professores aprovaram a mudança:

“Eu acho que esta gestão deixou as questões mais abertas. Na outra gestão tinham coisas mais amarradas, que não se podia discutir e agora a gente tem mais abertura”⁶⁵.

“A gente tem mais acesso, a gente conversa mais. Eles estão mais presentes no meio da gente, não tem aquela separação, professor pra cá, direção pra lá”⁶⁶.

“Até o relacionamento entre os professores depois da mudança da gestão mudou bastante. O clima no colégio mudou.”⁶⁷

A equipe de gestão da escola é composta por 11 profissionais: três foram eleitos pela comunidade, cinco são lotados na SEMED e os três⁶⁸ PO's escolhidos pelo diretor e suas adjuntas para comporem a equipe. Todos têm curso superior. As funções de diretor e diretor adjunto são exercidas por profissionais com licenciatura, enquanto os profissionais formados em Pedagogia atuam na Orientação Pedagógica e Educacional ou na Supervisão. Quatro profissionais da equipe de gestão afirmam que possuem formação em Gestão Escolar e destes, três assinalaram que o fato de terem curso nesta área faz diferença na atuação. O diretor atualmente participa do Curso de Especialização em Gestão Escolar oferecido pela FUNEMAC. Seis profissionais da equipe de gestão afirmaram ainda não terem feito curso nesta área.

A maior parte dos profissionais que atuam na gestão da escola é mulher e tem entre 30 e 39 anos. Todos possuem uma larga experiência na educação e especificamente como professores na Educação Básica, embora grande parte esteja há menos de dois anos nesta escola. Tal fato se explica pela inserção relativamente recente dos Orientadores Pedagógicos, Educacionais e Supervisores de Ensino da SEMED nestas equipes de gestão. Uma das diretoras adjuntas mostrou-se satisfeita em ter estes profissionais na sua equipe, relacionando a nova

⁶⁴ A diretora não foi aprovada na prova de conhecimentos específicos de gestão e, por este motivo, não pode se candidatar no processo de escolha de diretores em 2011. Saiu da escola e passou a atuar em funções burocráticas na SEMED.

⁶⁵ P6.

⁶⁶ P5.

⁶⁷ P3.

⁶⁸ 3 atuam no Ensino Fundamental, 1 deles com duas matrículas e 1 na Educação Infantil.

estrutura de apoio à gestão a expectativas positivas em relação às próximas avaliações externas: “Agora a gente está com uma equipe mais formada do que nos outros anos, então a gente está com grande esperança que na Prova Brasil do ano que vem a gente se saia melhor do que no ano passado”. O diretor e as adjuntas têm entre 11 e 15 anos de atuação na escola atual.

A movimentação de alunos é apresentada no quadro a seguir:

Quadro 14 - Número matrículas da Escola Amendoeira de 2005 a 2012 segundo o Censo Escolar

ANOS		2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
EI	MAT I	10		3		1		16	14
	MAT II	43	26	27	22	18	35	14	15
	PRE I	34	40	31	36	34	37	38	33
	PRE II	59	42	45	43	40	39	43	39
EF	1º ANO	98	87	75	70	74	76	71	73
	2º ANO	82	103	99	89	73	85	91	84
	3º ANO	96	76	100	95	87	97	81	76
	4º ANO	95	106	69	104	97	81	89	79
	5º ANO	84	95	93	92	101	84	90	100
	6º ANO	93	87	124	125	124	131	125	110
	7º ANO	83	87	81	89	113	112	134	121
	8º ANO	69	62	83	62	72	106	103	108
	9º ANO	55	57	50	54	53	66	95	82
	ACELERA I	16	16						
	ACELERA II	22	18	40					
CF	1º ANO								
	2º ANO								12
	3º ANO						1	7	8
	4º ANO						8	10	10
	5º ANO						12		
NÃO HÁ TURMAS DE ENSINO MÉDIO (EM)									
EJA	1º SEGMENTO	63	57	50	58	51	40	33	37
	2º SEGMENTO			30	46	60	54	51	45
	EM	58	18	20	43	63	48	22	
TOTAL		1060	977	1020	1028	1061	1112	1113	1046

Fonte: SEMED

Analisando o quadro de número de matrículas, constata-se que a Escola Amendoeira inicia seu trabalho na educação infantil e tem entrada significativa de novos alunos no 1º ano do Ensino Fundamental, cujo número de alunos praticamente

dobra. Há entrada de novos alunos também no 6º ano já que a quantidade de escolas que oferecem o segundo segmento do ensino fundamental na rede é menor. A partir daí a maioria dos alunos prossegue seus estudos até o 9º ano, com uma movimentação de alunos menor, decorrente de saídas ou retenções no ano, mas apresentando certa continuidade do trabalho desenvolvido. A escola manteve a média de total de número de alunos durante ao longo dos anos analisados.

No que se refere ao pessoal lotado na escola, os dados estão no apêndice VI. Na indicação do pessoal administrativo e pedagógico, a Escola Amendoeira possui 9 funcionários que exercem suas funções na secretaria, distribuídos nos três turnos. Dois deles são professores readaptados ou em processo de readaptação⁶⁹. Isso sinaliza para o fato de que, nesta rede, quando o professor por algum motivo não pode mais desempenhar sua função docente, cumpre uma função mais burocrática dentro da própria escola ou na SEMED. Há cinco professores orientadores, mas um deles possui uma carga horária de 40 horas, ou seja, tem duas matrículas nessa escola. Há seis auxiliares de turno e dois deles são professores que atuam no EJA e que completam suas cargas horárias nesta função. Há 13 auxiliares de serviços gerais e três porteiros.

O quadro de professores da Educação Infantil está completo com cinco profissionais, um deles com duas matrículas e um contratado. Dos que atuam no Ensino Fundamental, são 15 os professores dos anos iniciais: um com duas matrículas, quatro⁷⁰ com dedicação exclusiva (DE)⁷¹ e dois que atuam na Correção de Fluxo. Destes 15, três são contratados. Dos 40 professores que atuam nos anos finais e no EJA, seis⁷² têm DE e quatro possuem duas matrículas. Assim, 25% dos professores regentes se dedicam somente a esta escola e 7% são contratados.

Dos 48 professores regentes que atuam no Ensino Fundamental, 15 atuam nos anos iniciais e 33 nos anos finais. Desses, 17 são do sexo masculino e 31 feminino, mostrando a predominância feminina na regência de turmas nos dois

⁶⁹ O professor entra com processo de readaptação quando tem algum problema de saúde que não permite que continue a desempenhar as atividades como docente. Neste caso ele se torna readaptado e passa a desempenhar outra função na escola ou temporariamente ou definitivamente.

⁷⁰ Um professor atua no reforço do 1º e 2º anos dos anos iniciais e um na Sala de Leitura.

⁷¹ Todos os professores que têm uma matrícula (20h das séries iniciais e 16h ou 20h para os das séries finais) podem ampliar sua carga horária fazendo uso da dedicação exclusiva. Este é um recurso legalmente instituído pela administração municipal. Quando não há professor, ou algum se licencia, o diretor pode fazer uso desta alternativa, solicitando à SEMED a ampliação da carga horária do professor por meio do DE.

⁷² Cinco deles estão direcionados para o reforço escolar, nas turmas de Atividades Complementares.

segmentos. Mais da metade está na faixa dos 30 aos 39 anos e é branca. Dos 15 professores que atuam nos anos iniciais, quatro não possuem curso superior, quatro são formados em Pedagogia e três fizeram o curso Normal Superior. Os demais do segundo segmento possuem todos Licenciatura em alguma área específica. Não há falta de professor para nenhuma área. Dos 48 professores, 21 ainda não completaram nenhum curso de Pós-Graduação, 22 têm Especialização e cinco possuem Mestrado. A grande maioria tem mais de cinco anos de experiência na educação básica, no entanto tem menos de quatro anos nesta escola, indicando que deve ter havido uma certa renovação de professores nos últimos cinco anos. Há 11 professores que estão há menos de dois anos na escola. Vinte e cinco professores já integram a rede municipal há mais de cinco anos. A carga horária da grande maioria, 39 professores, é de até 20 horas semanais e 19 deles só atuam nesta escola.

Os Horários de Atividade dos professores acontecem todas as quartas-feiras. Nos dias em que tivemos presentes, observamos que a frequência é alta e que os professores usam grande parte do tempo para discutir o planejamento do trabalho com as turmas. Nessas reuniões, parece que há também sempre um momento em que a equipe de gestão apresenta, discute ou propõe posicionamentos relativos ao cotidiano da escola, junto com todo o grupo de professores. Apesar de não ter sido autorizada a participação nas reuniões da equipe, durante algumas visitas foi possível observar que os profissionais da equipe de gestão estavam reunidos na sala da direção, a portas fechadas, discutindo as ações da escola e, provavelmente alinhando o discurso para as reuniões gerais, que acontecem toda última quarta-feira de cada mês com os professores. As reuniões da equipe eram sempre antes das reuniões gerais com professores.

Como exposto anteriormente, o projeto pedagógico da escola pode ser um dos documentos norteadores das práticas educativas. Tanto o questionário dos professores, como o da equipe de gestão indagavam sobre o processo de elaboração do “Projeto Pedagógico”. Na Escola Amendoeira, a maioria dos membros da equipe de gestão afirmou que o PP fora elaborado na gestão anterior, o que se justificaria pelo fato de estarem no seu primeiro ano de trabalho. No entanto, os três profissionais que ocupam os cargos de diretor e adjuntos, assim como os professores orientadores eram docentes da escola na gestão anterior e, portanto, deveriam ou poderiam ter participado na construção do documento que

orientou ou deveria orientar o trabalho da escola antes de se tornarem gestores. Frente a minha reiterada solicitação do documento, nem o professor orientador e nem o diretor sabiam onde se encontrava o documento, embora tenham afirmado que o mesmo foi elaborado.

As respostas dos professores sobre o tema PP se concentraram nas alternativas de que “não sabe como foi desenvolvido” ou “não existe projeto pedagógico”, somando um terço dos professores. Este posicionamento em relação ao PP pode estar também diretamente relacionado ao percentual de renovação dos professores nos últimos cinco anos. Provavelmente o PP anterior não contou com a efetiva participação dos agentes escolares, já que os atuais integrantes da equipe de gestão e os professores parecem não fazer uso de tal documento. Durante as entrevistas, nenhum profissional fez menção ao PP da escola. Este documento estaria então, no caso da Escola Amendoeira, dentro da perspectiva de “projecto decretado” (COSTA, 2003), já que parece ter sido elaborado somente para cumprir a tarefa burocrática e não como orientador das práticas educativas.

Outro aspecto relacionado ao cotidiano escolar abordado nos itens do questionário foi a frequência dos problemas no cotidiano da escola⁷³(ver apêndice II). Analisando os dados relativos a cada problema que poderia ocorrer na escola, observa-se que a “Falta de Recursos Financeiros” e a “Falta de Recursos Pedagógicos” foram apontadas como muito frequentes por mais da metade dos profissionais que atuam na gestão da Escola Amendoeira. Embora a escola tenha duas fontes diretas de recursos financeiros, a do PDDE do governo federal e a do PMDE do governo municipal, as respostas sugerem que estes recursos não suprem inteiramente as necessidades. Para os professores, os maiores problemas parecem ser os mesmos, já que a “Falta de Recursos Financeiros” é sinalizada com “muita frequência” por 33 professores e a “Falta de Recursos Pedagógicos” por 28. Durante as entrevistas com oito professores foi possível constatar que eles têm poucas informações sobre os programas implementados na escola já que apenas um conhece alguns programas e os demais afirmam desconhecer:

⁷³ As opções de respostas permitiam assinalar as seguintes alternativas: muita frequência, pouca frequência, nenhuma frequência ou não sei responder.

“Eu não sei! Eu deveria saber, não é?”⁷⁴.

“Tem alguma coisa do governo federal, mas eu não sei. Já ouvi falar que tem verba para compra de alguma coisa, laboratórios, mas eu não conheço”⁷⁵.

“Eu não sei te dizer”⁷⁶.

“Isso não foi passado para a gente”⁷⁷.

Quanto ao “Alto Índice de Falta por parte de Professores”, os integrantes da equipe de gestão sinalizam como um problema muito frequente, embora 36 dos 48 professores tenham declarado-se assíduos, indicando “pouca frequência” ou “nenhuma frequência” deste problema. A “Rotatividade dos Professores” e a “Interrupção das Atividades Escolares” parecem não ser problemas identificados pelos profissionais da escola.

Sobre o “Alto Índice de Falta por parte dos Alunos”, seis dos 11 profissionais da equipe de gestão sinalizaram “muita frequência”. De forma contrária, 39 dos 48 professores indicam “pouca frequência” ou “nenhuma frequência”. A contradição nas respostas dos dois grupos pode estar diretamente relacionada ao FICAI onde, nesta escola, o levantamento de faltas dos alunos é feito pelos PO's e repassado à direção para o preenchimento do relatório mensal a ser enviado à SEMED. Há na Sala dos Professores um cavalete com um grande bloco de papel onde são registradas diariamente as faltas. Os professores acompanham a frequência de seus alunos nos diários de classe. Talvez por isso não tenham a dimensão de falta dos alunos de todo o conjunto da escola.

A “Evasão Escolar” e a “Reprovação de Alunos” não são problemas frequentes de acordo com as respostas dadas pelos dois grupos de profissionais. Já sobre os “Problemas Disciplinares causados por Alunos”, as respostas dos integrantes da equipe de gestão ficaram divididas entre “muita” ou “pouca frequência”. Quanto aos professores, praticamente a metade sinalizou “muita frequência”. Durante as visitas às escolas presenciamos poucos eventos envolvendo indisciplina de alunos. Em duas visitas havia alunos na Sala da Coordenação fazendo atividades porque estavam “atrapalhando” a aula. Não presenciamos brigas envolvendo alunos. Ao chegarmos à escola, os que se encontravam na área externa do prédio pareciam tranquilos e felizes por estarem naquele ambiente.

⁷⁴ P2

⁷⁵ P4.

⁷⁶ P5.

⁷⁷ P7.

5.1.1

A liderança do diretor e sua equipe do ponto de vista dos professores

O questionário aplicado permitiu examinar como os gestores avaliam o trabalho dos professores e, como consequência, se dão suporte e/ou procuram intervir nas práticas que vêm sendo desenvolvidas pelos docentes em prol da aprendizagem dos alunos. Na Escola Amendoeira, os membros da equipe de gestão sinalizam um comprometimento coletivo do corpo docente em relação ao aprendizado dos alunos. As respostas dadas nas entrevistas mostram que há confiança dos gestores no trabalho desenvolvido pelos professores:

“É uma escola muito boa. Tem muita gente boa, empenhada aqui. Meus filhos estudaram aqui”⁷⁸.

“Eu tenho colegas que trabalham em outras escolas, eu visito outras escolas, e sei que as coisas não funcionam tão bem quanto aqui”⁷⁹.

“Eu acho que frente a outras unidades que trabalhei, é uma escola com poucos problemas. Tem uma equipe legal de professores”⁸⁰.

“Eu vejo aqui uma escola preocupada com os alunos, eu vejo que os alunos têm prazer em estar na escola. Gosto do trabalho (mesmo sabendo que nem tudo é perfeito), gosto do corpo docente, gosto da equipe”⁸¹.

Os professores da Escola Amendoeira, por sua vez, também parecem confiar no trabalho desenvolvido pela equipe de gestão, somando 46 dos 48 responderam que a equipe é “boa” ou “muito boa”. Isto pode ser confirmado durante as entrevistas. O entusiasmo dos professores da Escola Amendoeira e a confiança no trabalho que a equipe de gestão vêm desenvolvendo foram enfatizados nas entrevistas dos professores:

“Eu acho que está funcionando mais por uma iniciativa da equipe. Coloca outras estratégias sem esperar a SEMED e diz que precisamos fazer a nossa parte. (...) O CIEP é maravilhoso, maravilhoso, muito bom. Eu gosto muito de trabalhar aqui, eu tenho muito orgulho”⁸².

“Boa parte dos professores tem menos de 30 anos e se formaram há pouco tempo. Então isto tornou a equipe proativa. Os professores têm estímulo para trocar ideias, de planejar coisas em conjunto, com o apoio da gestão”⁸³.

⁷⁸ EG3.

⁷⁹ EG7.

⁸⁰ EG8.

⁸¹ EG10.

⁸² P2.

⁸³ P8.

Apenas um dos docentes demonstrou, durante a entrevista, insatisfação em trabalhar na escola, o que poderia ser explicado pelo fato de que este professor ter desempenhado, na gestão anterior, a função de PO e na gestão atual ter voltado para a sala de aula.

Nas questões relacionadas às competências da equipe de gestão, que foram avaliadas pelos professores, o objetivo era de examinar como os professores avaliavam o trabalho dos gestores e, como consequência, em que medida se sentiam apoiados ou não no desempenho de suas atividades docentes. As respostas estão sintetizadas⁸⁴ no quadro a seguir:

Quadro 15 – Número de professores avaliando as capacidades da equipe de gestão na Escola Amendoeira em 2012

CAPACIDADES	AMENDOEIRA	
	POSITIVA	NEGATIVA
Comunicar-se com os professores.	44	4
Motivar os professores para o projeto da escola.	32	16
Dar suporte ao trabalho pedagógico dos professores.	26	22
Dar suporte aos professores nos problemas com alunos.	34	14
Relacionar-se com a comunidade escolar.	33	15
Trabalhar com a equipe de professores.	33	15
Compartilhar responsabilidades.	35	13
Comprometer-se com o projeto da escola.	33	15

Fonte: Questionário

Observa-se que na Escola Amendoeira a maioria dos professores se sente apoiada pela equipe gestora para desempenhar suas atividades. Parece haver envolvimento dos professores com os processos de tomada de decisão, já que grande parte afirma que a equipe de gestão compartilha suas responsabilidades. Durante os Horários de Atividade isto também ficou evidenciado: os problemas são discutidos no grupo e, nas discussões, surgem as alternativas de ação.

⁸⁴ Havia a opção de marcar quatro alternativas: muito boa, boa, regular e ruim. Para esta análise agrupei as duas primeiras alternativas como uma avaliação positiva (muito boa e boa) e as duas últimas como uma avaliação negativa (regular ou ruim).

Por outro lado, em que pesem as condições de trabalho garantidas pela SEMED e seu apoio à gestão da escola, todos os professores entrevistados consideram a SEMED ausente da escola:

“A SEMED é enrolada, uma situação complicada”⁸⁵.
 “Não acho boa não, a gente é deixado muito de lado”⁸⁶.
 “Acho um pouco de descaso, não é? Umas escolas têm umas coisas, outras não. Umas conseguem ônibus, outras não. Umas têm materiais, outras não”⁸⁷.
 “Em algumas situações eu vejo a SEMED impositiva sem dar condições que as coisas sejam alcançadas”⁸⁸.

O diretor, suas adjuntas e os PO's consideram a SEMED ausente da escola, indicando que falta planejamento das ações. Os demais integrantes da equipe de gestão consideram que a SEMED atua dentro do possível. Como estes profissionais (OP's, OE's e SE's) não são lotados na escola e assinam seus pontos na SEMED, esse pode ser o motivo de não se posicionarem contra si mesmos.

As respostas dadas no questionário e nas entrevistas, e as observações feitas apontam que a liderança do diretor da Escola Amendoeira e sua equipe favorecem o clima escolar de forma positiva.

5.1.2

Os dados de avaliação externa e seus usos na escola

O quadro a seguir apresenta os indicadores relacionados à avaliação externa da Escola Amendoeira:

Quadro 16 – Indicadores relacionados à avaliação externa da Escola Amendoeira entre 2005 e 2011

EF	INDICADORES	2005	2007	2009	2011
SÉRIES INICIAIS	Proficiência em Língua Portuguesa na PB	195,27	200,54	206,04	202,30
	Proficiência em Matemática na PB	201,50	227,21	225,14	217,38
	Nota Média Padronizada na PB	5,36	5,95	6,01	5,79
	Indicador de Fluxo	0,83	0,86	0,80	0,80
	IDEB Medido	4,5	5,1	4,8	4,7
	IDEB Projetado		4,5	4,8	5,2

⁸⁵ P1.

⁸⁶ P2.

⁸⁷ P3.

⁸⁸ P4.

EF	INDICADORES	2005	2007	2009	2011
	Matrícula	84	93	101	90
	Fizeram a prova	70	82	94	83
SÉRIES FINAIS	Proficiência em Língua Portuguesa na PB	247,20	264,36	255,16	254,69
	Proficiência em Matemática na PB	264,11	257,83	256,41	262,84
	Nota Média Padronizada na PB	5,19	5,37	5,19	5,29
	Indicador de Fluxo	0,77	0,75	0,85	0,80
	IDEB Medido	4,0	4,0	4,4	4,2
	IDEB Projetado		4,0	4,2	4,4
	Matrícula	55	50	53	95
	Fizeram a prova	42	45	45	85

Fonte: INEP

As Notas Médias Padronizadas na Prova Brasil nas séries iniciais apresentaram crescimento de 2005 até 2009, caindo em 2011. As Proficiências em Português apresentaram crescimento até 2009 e uma queda em 2011. No entanto o resultado permanece acima de 200, patamar adequado em Língua Portuguesa para um aluno de 5º ano⁸⁹. No que se refere à Matemática, o crescimento só ocorreu de 2005 para 2007. Depois de 2007 as médias caíram e, apesar de terem ultrapassado 225 em 2007 e 2009, patamar adequado em Matemática para um aluno de 5º ano, em 2011, ficaram um pouco abaixo deste referencial.

As Notas Médias Padronizadas na Prova Brasil nas séries finais apresentaram crescimento em relação a 2007, queda em relação a 2009 e crescimento em relação a 2011. As Proficiências em Português tiveram crescimento de 2005 para 2007 e nos anos seguintes permaneceram em queda. A média em Português em 2011 está distante do adequado, que é de 275 patamar adequado em Português para um aluno de 9º ano. No que se refere ao resultado em Matemática, a queda aconteceu de 2005 para 2007 e de 2007 para 2009, apresentando crescimento em relação a 2011. No entanto ainda permanece distante do considerado adequado, que é 300 para um aluno de 9º ano.

⁸⁹ No Portal QEdU há a explicação que na Prova Brasil o resultado do aluno é apresentado em pontos numa escala (escala do SAEb) e que foram promovidas discussões pelo comitê científico do movimento Todos Pela Educação que indicaram qual a pontuação a partir da qual pode-se considerar que o aluno demonstrou o domínio da competência avaliada. Assim, os alunos são distribuídos em 4 níveis em uma escala de proficiência: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado.. O portal considera para o 5º ano do Ensino Fundamental, os alunos nos níveis proficiente e avançado são aqueles que obtiveram desempenho igual ou superior a 200 pontos em Português e 225 pontos em Matemática. Para o 9º ano do Ensino Fundamental, os alunos nos níveis proficiente e avançado são aqueles que obtiveram desempenho igual ou superior a 275 em Português e 300 pontos em Matemática.

Em relação ao Indicador de Fluxo, nos anos iniciais, de 2005 para 2007 houve um crescimento de 0,03 e uma queda de 0,06 em relação a 2009. Em 2011 o indicador permanece estável e sinaliza que, de cada 100 alunos, 20 não foram aprovados. Nos anos finais, de 2005 para 2007 houve queda de 0,02 e crescimento de 0,1 em relação a 2009. Na relação com 2011 o indicador caiu 0,05 e sinaliza também que, de cada 100 alunos, 20 não foram aprovados.

Analizando a evolução do IDEB nas séries iniciais a partir de 2007 a nota foi decrescente e a escola não atingiu a meta em 2011. Nos anos finais a queda do índice aconteceu de 2009 para 2011, quando também ficou abaixo da meta estabelecida. Comparando a taxa de participação dos alunos matriculados e que realizaram a Prova Brasil, a Escola Amendoeira alcançou em 2011 uma taxa de 92% de participação nas séries iniciais e 89% nas séries finais.

As informações sobre o aprendizado considerado adequado⁹⁰ dos alunos são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 17 – Percentual de alunos com aprendizado adequado da Escola Amendoeira nos anos de 2007, 2009 e 2011

	2007	2009	2011
Língua Portuguesa 5º ano	45%	51%	57%
Matemática 5º ano	48%	47%	38%
Língua Portuguesa 9º ano	47%	26%	27%
Matemática 9º ano	18%	9%	20%

Fonte: Portal QEdU

O percentual de alunos com aprendizado adequado em Língua Portuguesa no 5º ano apresenta o crescimento mais significativo desta escola, com seis pontos percentuais a mais em cada ano. No entanto, em Matemática no 5º ano, o percentual de alunos com aprendizado em nível adequado foi decrescente de 2007 para 2011. No 9º ano, em Língua Portuguesa, os alunos tiveram uma queda significativa, 21 pontos percentuais de 2007 para 2009 e o ganho de apenas um ponto percentual de 2009 para 2011. A Matemática nas séries finais parece ser a área mais deficiente da escola já que o maior percentual de aprendizado adequado dos nos três anos foi 20% em 2011.

Todos os profissionais da equipe de gestão afirmaram conhecer o IDEB, a Prova Brasil e a Prova Macaé, mas 4 indicaram que não conhecem o SAEB e 7 que

⁹⁰O Portal QEdU disponibiliza a informação de aprendizado a partir de 2007, por isso não houve menção aos dados do ano de 2005.

não conhecem o SAERJ. No caso dos professores, 35 afirmam conhecer o IDEB e 43 a Prova Brasil. O SAEB, apesar de mais antigo, ainda permanece desconhecido para mais da metade dos professores da Escola Amendoeira. A Prova Macaé é conhecida por 45 professores e o SAERJ por 28. Durante as entrevistas foi possível constatar que o nível de informação tanto dos integrantes das equipes de gestão quanto dos professores acerca dos resultados das avaliações é pequeno.

Especificamente em relação ao IDEB, que por sua ampla divulgação na mídia deveria ser o índice de maior conhecimento das escolas, os apontamentos, tanto dos integrantes da equipe de gestão quanto dos professores, quando indagados sobre qual é o índice e como ele é composto mostra o desconhecimento:

“Eu sei que estamos com um IDEB de 5,5 no segundo segmento. Não conheço 100%, mas eu sei que tem questão de evasão, de progressão parcial com dependência”⁹¹.

“De cor eu não sei, sou péssima pra guardar números. Eu preciso estudar sobre isso, com certeza!”⁹².

“Eu sei, já vi, mas a gente não alcançou a nossa meta máxima, mas a gente está dentro do esperado. O índice é a partir do resultado das provas, aí eles têm um parâmetro lá dentro. O pouco que sei é isso”⁹³.

“Não lembro e não sei como é composto. Agora que estou trabalhando no quinto ano”⁹⁴.

“Não sei, só sei que caiu. Vou procurar depois na internet”⁹⁵.

As respostas mostram que o conhecimento em relação aos indicadores é pequeno.

Quanto ao conhecimento dos objetivos dos sistemas de avaliação, todos da equipe de gestão afirmaram que conhecem “pouco” ou “bem”. As entrevistas, no entanto, mostraram que a grande maioria ainda não se sente segura quanto à compreensão acerca dos sistemas de avaliação, apesar de reconhecerem que as avaliações externas podem ser importantes instrumentos de gestão:

“Acho interessante que as avaliações dão certo norte para a gente estar diagnosticando alguns problemas, ver com clareza algumas questões que a escola esteja passando e que às vezes esse olhar de dentro da escola, a gente não se atenta muito. E quando vem uma avaliação de fora fica mais evidente”⁹⁶.

⁹¹ EG1.

⁹² EG3.

⁹³ EG2.

⁹⁴ P3.

⁹⁵ P2.

⁹⁶ EG6.

Todos se posicionaram afirmando que as políticas de avaliação externa são processos necessários, mas apontaram problemas:

“Eu gosto desta avaliação, só que fico com medo desta quantificação. Eu acho que é meio político, marginaliza algumas escolas”⁹⁷.

“As avaliações trazem mais pressão em cima do professor. A relação fica pior nesse ponto. Eles não estão sabendo usar isto, pra pegar aqueles dados e analisar realmente de forma técnica e procurar entender porque aquele resultado não foi o que poderia ser. Ao invés disso transferem responsabilidade”⁹⁸.

“Eu acho bom porque a gente pode determinar parâmetros, mas eu tenho dificuldade de entender como esses resultados são conseguidos”⁹⁹.

“Se a gente não tiver uma avaliação a gente não sabe que rumo tomar. Acaba que a mídia fica fazendo ranking e isso não é legal”¹⁰⁰.

“Eu acho importante, mas ainda acho que é muito impreciso. E acho que os índices são manipulados também”¹⁰¹.

Como já explicitado anteriormente, a complexidade das informações referentes aos sistemas de avaliação e de sua interpretação a partir da forma e dos prazos de divulgação existentes pode ser um fator que torna essa compreensão mais difícil. Mesmo assim, 10 membros deste grupo afirmaram ser “bom” e um afirmou ser “muito bom” ter estes sistemas de avaliação, indicando que reconhecem, na política, uma forma de contribuição para melhoria da aprendizagem dos alunos.

No caso dos professores, dois afirmaram ter desconhecimento total sobre o assunto; 29 conhecem “pouco” e 16 conhecem “bem”. Apenas um afirmou conhecer “profundamente”. Do ponto de vista da prática, ficou evidenciado nas entrevistas que a grande maioria dos professores não se sente segura quanto aos objetivos dos sistemas de avaliação, apesar de 27 afirmarem que é “bom” ou “muito bom” estes sistemas existirem. Treze professores reprovam a existência dos sistemas de avaliação e oito afirmaram não ter opinião a respeito. Três professoras entrevistadas estavam entre os que marcaram que reprovavam a existência dos sistemas de avaliação.

Uma delas, professora de Língua Portuguesa, diz que não gosta porque “vem umas perguntas para os alunos completamente fora da realidade. Não é a realidade que eles vão encontrar lá fora”, mas não responde o porquê de não

⁹⁷ EG2.

⁹⁸ EG4.

⁹⁹ EG8.

¹⁰⁰ EG9.

¹⁰¹ EG1.

concordar com os sistemas de avaliação. Outra professora, de Ciências, afirma que “essa avaliação avalia por baixo e não tem um modo de avaliar que dê um resultado realmente verdadeiro”, mesmo dizendo que “eu não vi a prova do IDEB”. A terceira, de Matemática diz: “Eu acho que é complicado, a gente não está preparado para isso, a nossa clientela não está preparada. Eu fico preocupada” e complementa afirmando que “as pessoas estão manipulando as coisas”, mesmo sem afirmar que tenha presenciado algo que não dê credibilidade aos resultados: “Eu não vi, mas eu sei de casos, de pessoas que dão respostas para os alunos para a escola ficar bem”. As entrevistas com estas três professoras mostraram suas discordâncias e mesmo uma certa desconfiança dos sistemas de avaliação. Cabe notar entretanto, como já foi assinalado, que as entrevistas mostraram que elas desconhecem seus objetivos, pois têm níveis muito baixo de informação.

Dos oito professores que afirmaram “não ter opinião a respeito”, um foi entrevistado¹⁰² e quando indagado sobre sua opinião, confirmou seu pouco conhecimento sobre o tema:

Depende do objetivo desse sistema de avaliação. Eu não conheço muito bem mas me parece que alguns deles concedem benefícios, alguma coisa deste tipo para quem tem desempenho melhor. Parece que o Estado tem algo assim não é, recebe um prêmio. Acho que isso pode ser nocivo para a educação, estabelece esse princípio de meritocracia. Em vez de dar condição pra todos evoluírem né pra seu desempenho, acaba selecionando alguns. Umas ilhas.

Assim, os profissionais que estão a frente da gestão da escola parecem aprovar os sistemas de avaliação, enquanto que os professores ainda dão sinais de resistência. Quando indagados sobre a possibilidade de ter mais esclarecimentos acerca dos sistemas de avaliação atuais as respostas da equipe de gestão foram unânimes: sim. 47 dos 48 professores demonstram interesse em ter mais informações.

De forma consistente com estas respostas, sete dos profissionais da equipe de gestão disseram que participaram de poucas reuniões promovidas pela SEMED sobre os resultados das avaliações em larga escala. Apenas o SE disse que participou de muitas e três dos quatro PO's disseram que nunca participaram desse tipo de reunião na SEMED. De fato, não é comum os PO's participarem de atividades na SEMED já que suas atividades ficam concentradas na escola.

¹⁰² p7

No caso dos professores, essa pergunta do questionário foi alterada indagando sobre a participação em reuniões na escola que abordassem o tema. 28 responderam que participaram de poucas reuniões, 15 de muitas e cinco negaram qualquer tipo de participação. Estas respostas parecem apontar para alguma carência e/ou necessidade de um maior número de encontros que abordem a temática das avaliações em larga escala tanto em termos de rede para os integrantes das equipes de gestão quanto de escola.

Durante as entrevistas, a professora de Matemática foi a única que respondeu que utiliza os dados de avaliação externa, no caso, referindo-se à Prova Macaé: “eu coloquei como se fosse uma das minhas avaliações. Agora eu vou refazer com eles e discutir o que eles erraram. Eu mostro para eles o que eles erraram e aproveito aqui e ali para ser uma nota deles”. Quanto aos dados da Prova Brasil, estes não são utilizados por nenhum dos professores entrevistados.

Um professor indicou a falta de recursos para o planejamento das aulas como fator que interfere no desempenho dos alunos. Quatro afirmaram que o desempenho não é melhor porque seria preciso mais participação da família e três pelo desinteresse dos próprios alunos. As respostas dos integrantes da equipe de gestão foram as seguintes: quatro para a participação da família, cinco para o desinteresse dos alunos e três para a falta de um planejamento mais adequado por parte dos professores.

Sobre o papel da escola, dos profissionais da equipe de gestão, cinco afirmaram ser formar o cidadão consciente e participativo, dois que o papel é ensinar no sentido de transmitir e sistematizar o conhecimento, e quatro que o papel da escola é proporcionar a mobilidade social. Quanto aos professores, a maioria (seis de oito) tem a visão sobre o papel da escola como aquela que vai formar o cidadão consciente e participativo para atuar em sociedade. Dois docentes sinalizaram que o papel é de ensinar, transmitir e sistematizar o conhecimento.

As expectativas em relação à clientela são altas para seis dos oito professores entrevistados e para 10 dos 11 integrantes da equipe de gestão da Escola Amendoeira. Ou seja, essas expectativas positivas

contribuem para direcionar a atitude dos professores diante dos alunos. Estudos neste sentido já são clássicos e evidenciam que as expectativas da equipe escolar correspondem ao estabelecimento de metas, objetivos e desempenho a serem alcançados por seus alunos (BRITO & COSTA, 2010, p. 506).

Assim, parece-nos possível afirmar que, na Escola Amendoeira, a preocupação com os resultados vem paulatinamente tomando importância para os profissionais da escola, mesmo com indícios de resistência de alguns professores. A grande maioria admite satisfação em trabalhar nesta unidade favorecendo tanto o clima escolar quanto as expectativas na melhoria dos resultados dos alunos nas avaliações externas.

5.2 Escola Bananeira

A Escola Bananeira foi fundada em 1992 e está localizada na rua principal de um distrito da região serrana do Município. Seu portão de entrada fica na rua lateral da escola e o prédio é uma edificação construída para sua finalidade¹⁰³. A escola é bastante arborizada, toda murada e ainda há, por cima do muro, uma grade de arame de proteção, danificada em alguns pontos. Embora o portão de acesso à escola fique sempre aberto, há um funcionário controlando a entrada e saída. Logo na entrada há um pequeno pátio coberto, onde havia alunos circulando em todas as visitas. Há grades e cadeados em todas as dependências da escola.

O uso dos diferentes espaços da escola está indicado nas portas, porém os espaços parecem não comportar o que lhes coube como finalidade, em função do acúmulo de materiais e móveis. As dependências, incluindo as salas de aula, são claras e limpas, ainda que pouco ventiladas. O estado do mobiliário mostra uso prolongado. Além dos espaços utilizados pela administração (1 Sala de Direção, 1 Secretaria, 1 Sala de Professores, 1 Sala de Coordenação de Turno e 1 Sala de Coordenação), existem: 10 Salas de Aula, 1 Laboratório de Informática, 1 Biblioteca, 1 Sala de Leitura, 1 Sala de Jogos / Brinquedoteca, 1 Sala de Vídeo e 1 Sala de Recursos. Na área externa há 1 Quadra de Esportes que no final de 2012 foi coberta.

A gestão da escola afirma no Censo Escolar que possui condições de acessibilidade aos PcDs, no entanto, há um segundo andar onde se encontra a sala dos professores e duas salas de aula, ao qual os PcDs não têm o acesso favorecido. Há abastecimento de água e fornecimento de energia pela rede pública. O destino do esgoto é feito por fossa. O lixo é coletado periodicamente. Há uma cozinha e

¹⁰³ Esta observação foi feita porque muitas escolas municipais funcionam em casas alugadas, adaptadas para funcionarem como escolas.

um refeitório que são pequenos para comportar a função de produzir e distribuir a alimentação fornecida diariamente aos alunos. A água fornecida é filtrada. Quanto aos equipamentos, a escola possui aparelho de DVD, impressora, copiadora, retroprojetor e televisão. A Escola Bananeira indica a existência de um Laboratório de Ciências, mas no documento Movimento Estatístico de setembro de 2012 a indicação é uma Sala de Jogos/ Brinquedoteca.

A sala de professores é pequena e disponibiliza em seus murais as informações relativas à rotina docente: quadro de horário, calendário de provas, calendário de Horários de Atividade, informativos sobre diários de classe, entre outros. Em todos os momentos de visita, os professores que ocupavam o espaço demonstravam satisfação em trabalhar na escola. Cabe assinalar, no entanto, que os que permaneceriam na escola para atividade no dia seguinte estavam tranquilos, enquanto que os que iriam embora (moram em outro município) estavam sempre aflitos para partir. Esta é uma característica específica dessa escola. Os professores das séries finais do Ensino Fundamental cumprem sua carga horária de 16h em apenas dois dias em razão da escola estar situada na região serrana, diferente dos professores que atuam na região urbana, que cumprem a indicação da SEMED de distribuir sua carga horária em três dias.

A escola recebe alunos do distrito em que está situada e das outras localidades próximas da região serrana de Macaé. Em 2004, a diretora assumiu a função, na qual permanece até os dias atuais¹⁰⁴, embora tenha contado com diferentes diretores adjuntos durante os diferentes períodos em que esteve à frente da gestão da escola. Em 2011, passou pelo processo de escolha de diretores e, junto com uma adjunta, fizeram a prova de certificação e depois foram eleitas pela comunidade escolar.

A equipe de gestão da escola é composta por sete profissionais: dois eleitos pela comunidade escolar (diretor e diretor adjunto) e cinco profissionais da SEMED: dois Supervisores, dois Orientadores Pedagógicos e um Orientador Educacional.

Todos os profissionais que atuam na equipe de gestão são mulheres. A maior parte (quatro dos sete) tem mais de 40 anos de idade. Todos têm curso superior. As funções de diretor e diretor adjunto são exercidas por profissionais com Licenciatura enquanto os demais são Pedagogos. A diretora adjunta é Mestre e os demais têm Especialização. Quatro profissionais afirmam que têm formação em Gestão Escolar,

¹⁰⁴ A diretora foi afastada durante um ano, entre 2009 e 2010 em virtude de um processo administrativo a partir do qual uma professora foi processada pela comunidade.

um está cursando a Especialização em Gestão Escolar oferecido pela FUNEMAC e dois assinalaram que ainda não fizeram curso nesta área. Dos que têm formação, três assinalaram que faz muita diferença na atuação o fato de terem este tipo de formação.

Todos possuem uma larga experiência em educação e especificamente na Educação Básica embora a maioria esteja na escola há menos de dois anos. A diretora mostrou entusiasmo em ter novos integrantes na equipe de gestão: “Nossa equipe é toda nova, supervisor novo, orientador pedagógico novo, orientador educacional novo, tudo novo neste ano de 2012!. A diretora e sua adjunta têm entre 11 e 15 anos de atuação na escola atual, respectivamente.

A movimentação de alunos é apresentada no quadro a seguir:

Quadro 18 - Número matrículas da Escola Bananeira de 2005 a 2012 segundo o Censo Escolar

ANOS		2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
NÃO HÁ TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL									
EF	1º ANO								
	2º ANO								
	3º ANO		53	97	97	68	16		
	4º ANO	53	51	63	91	93	83	73	74
	5º ANO	54	60	59	75	87	76	89	82
	6º ANO	79	61	88	75	93	103	92	95
	7º ANO	61	62	53	80	68	74	75	65
	8º ANO	49	44	53	49	64	77	63	59
	9º ANO	49	43	36	54	45	48	45	43
	ACELERA I		13	15					
	ACELERA II	36	41						
NÃO HÁ TURMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO DE ENSINO FUNDAMENTAL									
EM	1º ANO	59	91	72	79	78	62	60	90
	2º ANO	58	54	68	54	45	55	38	55
	3º ANO	61	46	56	68	53	36	33	34
EJA	1º SEGMENTO						25	22	23
	2º SEGMENTO		77	86	58	44	64	60	71
	EM		33	45	35	45	38	46	39
TOTAL		559	729	791	815	783	757	696	730

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Macaé

Na Escola Bananeira os alunos entram no 4º ano do Ensino Fundamental e prosseguem seus estudos até o 9º ano. A entrada mais significativa da escola acontece

no 1º ano do Ensino Médio, já que é uma das duas escolas da região serrana que tem turmas desse nível de ensino. De certa forma, a escola parece dar continuidade ao trabalho porque os alunos frequentam a maior parte do Ensino Fundamental nesta escola. A escola permanece com a mesma média de total de alunos anualmente.

O quadro mostra uma diminuição significativa no número de alunos matriculados na comparação entre os que iniciam o 6º ano e os que chegam ao 9º ano. Há uma diminuição de cerca de 50% no número de matrículas. Este fato chama atenção para duas causas possíveis deste esvaziamento: a evasão escolar ou a retenção. Na análise dos dados relacionados à avaliação externa da escola, no próximo item, esta questão será retomada.

Durante as entrevistas foi possível identificar que a diretora gostaria de ser responsável pelo trabalho desde o 1º ano: “A gente recebe os alunos da outra escola e daí chegam aqui muitas vezes despreparados e a gente tem que dar conta de todo o trabalho já no 4º ano”.

No que se refere ao pessoal lotado em cada escola, os dados estão no apêndice VI. Quanto ao pessoal administrativo e pedagógico, cada pessoa está designada para uma função. Das 10 pessoas que trabalham na secretaria da Escola Bananeira, cinco delas são professores ou readaptados ou em processo de readaptação¹⁰⁵. Há cinco auxiliares de turno. Não há porteiro, mas as auxiliares de turno cumprem esta função. Não há referência a PO no Movimento Estatístico do mês de setembro de 2012, no entanto, nas atas das reuniões de equipe de gestão, uma das professoras que trabalham na Secretaria da escola assina as atas como PO. Só tive acesso as atas no fim das visitas e, por este motivo, ela não foi entrevistada nem respondeu ao questionário. Além disso, nenhum professor, durante as entrevistas, fez menção a ter uma PO na escola.

Ao analisar o número de professores regentes, a Escola Bananeira é a que apresenta o menor número de pessoas desempenhando o maior número de funções docentes. Nos anos iniciais, todos os cinco professores regentes são contratados e os três que ministram aulas de Educação Física, Artes e Inglês nos anos iniciais são concursados para os anos finais, mas atuam com parte da sua carga horária nos anos iniciais. Nos anos finais, Ensino Médio e EJA, dos 40 professores, dois

¹⁰⁵ O professor entra com processo de readaptação quando têm algum problema de saúde que não permite que continue a desempenhar as atividades como docente. Neste caso ele se torna readaptado e passa a desempenhar outra função na escola ou temporariamente ou definitivamente.

são contratados e 11 têm DE, recurso legalmente temporário utilizado quando não há professores para desempenhar a função. Das três escolas, a Escola Bananeira é a que possui mais profissionais contratados ou exercendo a função docente com o recurso da DE. No caso dessa escola esta parece ser uma solução para o risco de não conseguir ter e/ou manter o número de professores necessário ao atendimento de todas as séries e matérias, em função de sua localização na região serrana do município, com poucas opções de acesso¹⁰⁶, o que provavelmente dificulta o preenchimento do quadro efetivo de professores concursados.

Dos 32 professores que atuam no Ensino Fundamental, oito são dos anos iniciais e 24 dos anos finais. 15 são do sexo masculino e 17 do feminino mostrando um equilíbrio de gênero na regência das turmas nos dois segmentos. Dos oito que atuam nos anos iniciais, três possuem Ensino Médio e cinco Ensino Superior. Todos que atuam nos anos finais são Licenciados. Dos 32 professores, 11 ainda não completaram nenhum curso de Pós-Graduação, 19 são Especialistas e dois são Mestres. A grande maioria têm experiência na Educação Básica e a metade tem mais de cinco anos nesta escola, indicando que pode ter havido pouca renovação no corpo docente neste período. Há sete professores que estão há menos de dois anos na escola. 17 dos 24 já pertencem a rede municipal há mais de cinco anos. A carga horária de 15 professores é de 20 horas semanais enquanto que os demais têm mais de 30 horas.

Os Horários de Atividade dos professores acontecem em três dias diferenciados para que todos cumpram os mesmos na escola. Isso dificulta o encontro do grupo todo com frequência, ficando apenas os Conselhos de Classe como momentos de encontro da maioria dos professores da escola. Em nenhuma visita presenciamos uma reunião da equipe de gestão, apesar de nas atas constarem a existência das mesmas.

Embora reiteradamente solicitado, o Projeto Pedagógico da escola não nos foi apresentado. O Supervisor e o Orientador Pedagógico afirmaram “não saber como foi desenvolvido” e os demais integrantes da equipe de gestão afirmaram que estava sendo construído. Dos 24 professores, 12 afirmaram que foi elaborado pelos professores junto com a comunidade escolar, sete que a elaboração foi responsabilidade da equipe gestora, quatro que não sabiam como foi desenvolvido ou que não existia o documento e um que estava sendo elaborado. Estas respostas

¹⁰⁶A escola é distante 40 quilômetros do centro de Macaé/RJ.

não corroboraram o que os integrantes da equipe de gestão afirmaram. Esperávamos que a diretora, à frente da escola há mais de 10 anos, apresentasse o documento. Em vez disso, o que ela apresentou foi um documento denominado “Projeto de Xadrez”, prática curricular da escola, oferecida a todos os alunos. Além deste, tivemos acesso a mais três projetos: “Projeto Saber Cuidar: orientação para o trabalho, ambiente e saúde”; “Projeto Educativo oficina de música na Serra” e “Projeto EJA Diurno”. Todos os demais projetos existentes na escola têm autoria, cada um com um professor responsável e são independentes. Parece que a escola ainda não tem um PP específico como orientador das práticas educativas.

O questionário aplicado fazia referência aos problemas percebidos pelos diferentes agentes como relevantes no cotidiano da escola (ver apêndice II). Analisando os dados relativos a cada problema que poderia ocorrer na escola, observa-se que a equipe de gestão só indicou ser um problema “muito frequente” os itens relacionados àqueles que envolvem os alunos: faltas e problemas disciplinares. Os problemas disciplinares com alunos também foram sinalizados por 25 dos 32 professores como muito frequentes. No entanto, mais da metade dos professores (18 de 32) também indicaram a “Falta de Recursos Financeiros” como um problema muito frequente. Cabe observar que a escola recebe, além das verbas do PDDE e do PMDE, recursos oriundos também do Programa Mais Educação já que foi uma das indicadas pelo governo federal, em 2007, como de atendimento prioritário em função dos resultados do IDEB abaixo da média nacional. Durante as entrevistas com nove professores foi possível constatar que eles têm poucas informações sobre os programas implementados na escola já que apenas 3 conhecem alguns programas. Os demais afirmam desconhecer:

“Não sei”¹⁰⁷.

“Eu sou muito pouco informada sobre estas coisas todas”¹⁰⁸.

“Ah, não sei. Tem sim, mas eu não sei”¹⁰⁹.

“Eu sei que eu não tenho conhecimento total, eu só estou falando o que eu acho. É a questão desse IDEB”¹¹⁰.

As faltas dos professores não parecem ser um problema que a gestão enfrente, já que foi sinalizado pela maioria como um problema pouco frequente.

¹⁰⁷P9.

¹⁰⁸P10.

¹⁰⁹P12.

¹¹⁰P15.

Os próprios professores corroboraram esta percepção, já que 19 marcaram pouca ou nenhuma frequência desse problema e 10 declararam não saber responder. A “Rotatividade de Professores” e a “Interrupção das Atividades Escolares” parecem também não ser problemas identificados pela escola, nem por parte dos professores, nem por parte dos integrantes da equipe de gestão. No entanto em duas visitas que fizemos havia suspensão de aulas por falta de água.

Quanto ao “Alto Índice de Falta por parte dos Alunos”, três dos sete profissionais da equipe de gestão declararam “muita frequência”. Vinte e dois professores sinalizaram “pouca frequência” ou “nenhuma frequência”, quatro não souberam responder e seis, “muita frequência”. Presenciamos um Conselho de Classe onde os professores sinalizavam o número de faltas dos alunos durante o primeiro bimestre como item a ser avaliado pelo grupo, inclusive alunos que apareceram um ou dois dias de aula e depois não voltaram mais. A diretora e a diretora adjunta relataram que as faltas deveriam ser desconsideradas já que não havia sido feito registro no FICAI do mês anterior e a direção já havia enviado o relatório à SEMED. Portanto, ela como diretora, não poderia corrigir um relatório que já havia sido enviado. Parece que a escola se preocupa muito mais com o registro dos acontecimentos do que propriamente com os acontecimentos. Há um livro de ocorrências para cada turma no qual o professor deve registrar todos os eventos considerados importantes. Esta postura mostra como é mais burocrática a equipe de gestão desta escola, já que parece “engessar” os acontecimentos, mesmo que eles não tenham sido ocorrido exatamente como registrado.

A “Evasão Escolar” e a “Reprovação de Alunos” não são problemas indicados nem pelos integrantes da equipe de gestão nem pelos professores. Já sobre os “Problemas Disciplinares causados por Alunos”, as respostas dos integrantes da equipe de gestão para “muita frequência” foram cinco, das sete. Quanto aos professores 25 sinalizaram “muita frequência”, enquanto que sete marcaram “pouca” ou “nenhuma frequência”. Durante as visitas à escola presenciamos dois eventos envolvendo indisciplina de alunos, um deles com uma briga grave. A guarda municipal, que almoça na escola, foi chamada inclusive para interferir. Em todas as visitas, ao chegarmos à escola, havia alunos no saguão da entrada e pelos corredores da escola.

5.2.1

A liderança do diretor e sua equipe do ponto de vista dos professores

Como apontado anteriormente, o questionário permitiu examinar como os gestores avaliam o trabalho dos professores e, como consequência, apoiam-se ou influenciam em alguma medida as práticas desenvolvidas pelos docentes em prol da aprendizagem dos alunos. Na Escola Bananeira a diretora defendeu o seu grupo:

“Desde 1999 nós estamos aqui. E é muito bom. O professor vem pra cá e só sai daqui mesmo por um motivo muito assim, muito de repente, de família. Quem vem pra cá, fica! E nossa clientela de professores é 90% de fora de Macaé”¹¹¹.

Nos depoimentos dos demais integrantes da equipe de gestão, as referências aos professores estiveram diretamente relacionadas ao momento de “conquista” da confiança destes profissionais, já que os integrantes da SEMED são novos na escola:

“Eu senti uma certa resistência dos professores quando eu cheguei. Mas eu também nunca chego chegando. Eu sou daquele tipo que como pelas beiradas”¹¹².
 “Eu tenho um papel diplomático. Fico na ‘faixa de gaza’, por um lado fica a direção da escola e do outro o corpo docente”¹¹³.

Nos depoimentos dos membros da equipe de gestão, não houve referência ao comprometimento do trabalho dos professores em relação à aprendizagem dos alunos, mas sim ao descompromisso dos alunos em relação aos estudos e a falta de apoio das famílias no processo de aprendizagem. Assim, pareceu-nos que todos da equipe de gestão acreditam que estejam desempenhando o melhor trabalho dentro das condições em que se inserem.

De forma geral, os depoimentos e as respostas dos professores aos questionários mostram uma avaliação positiva dos integrantes da equipe de gestão: sete professores classificaram a equipe como “muito boa” e 18 como “boa”, sete afirmaram que a equipe é “ruim” e um não soube responder. Nenhum dos professores entrevistados comentou qualquer ponto negativo dos integrantes da equipe de gestão. Ao contrário, as falas enfatizaram o esforço da diretora e da diretora adjunta na resolução dos problemas da escola, principalmente os

¹¹¹ EG12.

¹¹² EG15.

¹¹³ EG14.

professores que atuam nos anos finais. Os apontamentos negativos se relacionaram à SEMED, como a instância que impediria que o trabalho da escola fosse melhor:

“A SEMED poderia ser mais eficaz. Eles deveriam vir mais à escola”¹¹⁴.

“Acho que a SEMED poderia atuar mais no sentido de dar apoio. Estou aqui há 11 anos e agora a SEMED conseguiu melhorar um pouquinho a estrutura da escola”¹¹⁵.

“Acho a SEMED fraca. Política. Parece que eles não estão com vontade de promover a educação”¹¹⁶.

Na avaliação das competências dos integrantes da equipe de gestão, as respostas parecem ter dividido os professores em dois grupos, como mostram os dados a seguir:

Quadro 19 – Número de professores avaliando as capacidades da equipe de gestão na Escola Bananeira em 2012

CAPACIDADES	BANANEIRA	
	POSITIVA	NEGATIVA
Comunicar-se com os professores.	20	12
Motivar os professores para o projeto da escola.	17	15
Dar suporte ao trabalho pedagógico dos professores.	16	16
Dar suporte aos professores nos problemas com alunos.	15	17
Relacionar-se com a comunidade escolar.	20	12
Trabalhar com a equipe de professores.	13	19
Compartilhar responsabilidades.	16	16
Comprometer-se com o projeto da escola.	18	14

Fonte: Questionário

Dois itens apresentaram uma divisão maior entre os professores: a capacidade de comunicação da equipe com os professores e o relacionamento com a comunidade escolar. Não foi possível avaliar o envolvimento dos professores com os processos de tomada de decisão já que metade diz que esta capacidade é negativa e metade positiva. Duas competências foram mais negativamente avaliadas pelos professores: o suporte aos problemas com alunos e o trabalho com

¹¹⁴ P17.

¹¹⁵ P16.

¹¹⁶ P12.

a equipe de professores. Apesar de praticamente metade dos professores sinalizar aspectos negativos em relação à capacidade dos integrantes da equipe de gestão, durante as entrevistas, isto não se confirmou.

Uma professora dos anos iniciais, criticou o que seria uma certa desorganização na escola, referindo-se à competência dos responsáveis pela organização da escola: “Falta muita coisa aqui. Embora eu me dê muito bem com todos aqui, falta muita coisa, falta organização. Deixa muito a desejar¹¹⁷”.

Durante as visitas pudemos perceber que, com exceção dos professores dos anos finais, a maioria dos quais reside fora de Macaé/RJ, os professores dos anos iniciais e os demais funcionários da escola são todos residentes da região serrana. Alguns diálogos estabelecidos entre os funcionários da escola e a diretora e a adjunta mostram uma intimidade incomum nos ambientes profissionais. Isto também se pode observar nas relações e na forma de tratamento dos alunos. Em algumas situações presenciadas por nós, envolvendo conflitos entre alunos, as falas mostram, por exemplo, que a diretora adjunta conhece toda a trajetória da família e faz uso deste conhecimento na hora de se posicionar perante os alunos.

5.2.2

Os dados de avaliação externa e seus usos na escola

O quadro a seguir apresenta os indicadores relacionados à avaliação externa:

Quadro 20 - Indicadores relacionados à avaliação externa da Escola Bananeira nos anos de 2005, 2007, 2009 e 2011

		2005	2007	2009	2011
SÉRIES INICIAIS	Proficiência em Língua Portuguesa na PB	177,98	171,70	195,62	180,83
	Proficiência em Matemática na PB	181,54	194,01	209,66	204,43
	Nota Média Padronizada na PB	4,66	4,79	5,52	5,15
	Indicador de Fluxo	0,42	0,74	0,86	0,82
	IDEB Medido	2,0	3,5	4,7	4,2
	IDEB Projetado		2,3	3,2	3,8
	Matrícula	54	59	87	89
	Fizeram a prova	52	57	73	82
ES FINAIS	Proficiência em Língua Portuguesa na PB	224,77	234,75	258,14	267,49
	Proficiência em Matemática na PB	251,92	256,65	260,28	274,66

¹¹⁷ P11.

		2005	2007	2009	2011
	Nota Média Padronizada na PB	4,61	4,86	5,31	5,70
	Indicador de Fluxo	0,72	0,80	0,69	0,63
	IDEB Medido	3,3	3,9	3,7	3,6
	IDEB Projetado		3,3	3,5	3,8
	Matrícula	49	36	45	45
	Fizeram a prova	37	30	38	30

Fonte: INEP

As Notas Médias Padronizadas na Prova Brasil nas séries iniciais apresentaram crescimento de 2005 até 2009, caindo em 2011. A proficiência em Língua Portuguesa apresentou queda de 2005 para 2007, crescimento de 2007 para 2009 e queda novamente em 2011, permanecendo neste último ano, distante dos 200, patamar adequado em Língua Portuguesa para um aluno de 5º ano. No que se refere à Matemática, o crescimento da proficiência ocorreu até 2009 e teve queda em 2011, mas permanece distante dos 225, patamar adequado em Matemática para um aluno de 5º ano.

As Notas Médias Padronizadas na Prova Brasil nas séries finais apresentaram crescimento de 2005 até 2011. A Proficiência em Língua Portuguesa acompanhou o mesmo crescimento até 2011 e a média está próxima ao adequado (275) para um aluno de 9º ano. No que se refere ao resultado em Matemática, o movimento também foi crescente até 2011, apesar de permanecer distante do adequado (300) para um aluno de 9º ano.

Em relação ao Indicador de Fluxo, nos anos iniciais, de 2005 para 2007 houve crescimento de 0,32 e de 0,12 em relação a 2009. Em 2011 o indicador caiu 0,04 e sinaliza que, de cada 100 alunos, 18 não foram aprovados. Nos anos finais, de 2005 para 2007 o indicador cresceu 0,08 e teve duas quedas consecutivas: 0,11 em 2009 e 0,06 em 2011. Em 2011 o indicador sinaliza que, de cada 100 alunos, 37 não foram aprovados. Com uma reprovação próxima dos 40% parece curioso que nem os integrantes da equipe de gestão e nem os professores consideraram a reprovação um problema a ser enfrentado na escola (EARP, 2009).

Analisando a evolução do IDEB nas séries iniciais até 2011, a escola está 0,4 acima da meta projetada de 3,8, apesar de ter caído 0,5 de 2009 para 2011. Nas séries finais, está a 0,2 abaixo da meta projetada de 3,8 e caiu 0,1 de 2009 para 2011. Nesse caso, além de não ter cumprido a meta, o resultado foi pior em

relação a 2009. Nos dois segmentos, a escola apresentou uma tendência de queda nos resultados da PB. Comparando a taxa de participação dos alunos matriculados e que realizaram a Prova Brasil, a Escola Bananeira alcançou em 2011 uma taxa de 92% de participação nas séries iniciais e 67% nas séries finais.

As informações sobre o aprendizado adequado dos alunos são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 21 – Percentual de alunos com aprendizado adequado da Escola Bananeira nos anos de 2007, 2009 e 2011

	2007	2009	2011
Língua Portuguesa 5º ano	23%	41%	34%
Matemática 5º ano	23%	34%	31%
Língua Portuguesa 9º ano	20%	40%	40%
Matemática 9º ano	23%	13%	33%

Fonte: Portal QEDu

No 5º ano, em Língua Portuguesa, observa-se que de 2007 para 2009 houve um acréscimo de 18 pontos percentuais no total de alunos com aprendizagem adequada, porém um decréscimo de 2009 para 2011 de 7 pontos percentuais. Em Matemática, o desempenho parece similar no 5º ano, já que o acréscimo foi de 11 pontos percentuais de 2007 para 2009 e o decréscimo de 3 pontos percentuais de 2009 para 2011. No 9º ano, em Língua Portuguesa, a escola teve um acréscimo significativo em 20 pontos percentuais na quantidade de alunos com aprendizado adequado de 2007 para 2009 e manteve o percentual alcançado em 2011. A Matemática no 9º ano é a área que apresenta a oscilação mais significativa, já que em 2009 o decréscimo foi de 10 pontos percentuais e em 2011 o acréscimo foi de 20 pontos percentuais.

Todos os profissionais da equipe de gestão afirmaram conhecer o IDEB, a Prova Brasil e a Prova Macaé, mas dois indicaram que não conhecem o SAEB e o SAERJ. No caso dos professores, 28 afirmam conhecer o IDEB e 30 a Prova Brasil. O SAEB, apesar de mais antigo, ainda permanece desconhecido para 19 dos professores da Escola Bananeira. A Prova Macaé é conhecida por 20 professores e o SAERJ 24. Durante as entrevistas foi possível constatar que o nível de informação tanto dos integrantes das equipes de gestão quanto dos professores acerca dos resultados das avaliações é pequeno.

Especificamente em relação ao IDEB, que por sua ampla divulgação na mídia deveria ser o índice de maior conhecimento das escolas, os apontamentos de todos os profissionais quando indagados sobre qual é o índice e como ele é composto mostra o desconhecimento:

“Olha...do 6º ao 9º foi 4,7. Não sei totalmente como o IDEB é construído, gostaria muito de estar entendendo este mecanismo todo, bem detalhado”¹¹⁸.

“Olha, eu não sei, e nem sei como é construído”¹¹⁹.

“Sim, o IDEB? Isso é um processo de média de avaliação, são levados em consideração as notas das provas, a idade do aluno, alguns fatores que as escolas respondem e tem alguma coisa social, se não me engano, o IDH do Município”¹²⁰.

“De cor eu não sei, cinco e alguma coisa. Mas os fatores eu não sei”¹²¹.

“Sei, nós ficamos com 46 ou 47, não lembro certinho. Mas eu não sei como são construídos”¹²².

“Atualmente eu não conheço e não sei totalmente”¹²³.

As respostas mostram que o conhecimento acerca dos indicadores educacionais é pequeno.

Quanto ao conhecimento dos objetivos dos sistemas de avaliação, seis integrantes da equipe de gestão afirmaram que conhecem “pouco” ou “bem” e um afirmou conhecer profundamente. As entrevistas, no entanto, mostraram que a diretora, a diretora adjunta e a OE parecem desconfiar do processo e registram que são ineficazes para apresentar a realidade da escola:

“Eu acho bom, só que eu percebo que o resultado não fica muito claro”¹²⁴.

“Eu acredito que os sistemas de avaliação não mostram a realidade da escola, eu sou a favor, porém acho que ainda é ineficaz para mostrar a verdadeira situação de aprendizagem da escola”¹²⁵.

“Essas avaliações do MEC que ficam só na questão do medir, elas são complexas, porque alguns casos não são vistos, porque a realidade não é vista”¹²⁶.

¹¹⁸ EG12.

¹¹⁹ EG16.

¹²⁰ EG17.

¹²¹ P12.

¹²² P13.

¹²³ P15.

¹²⁴ EG12.

¹²⁵ EG13.

¹²⁶ EG16.

As OP's e as SE's parecem ser as que reconhecem que as avaliações externas podem ser importantes instrumentos de gestão e mostraram mais informação:

“Eu acho que é bom. Eles montam as questões em cima dos descritores e dá para fazer uma avaliação, até que ponto o aluno atingiu em Matemática ou em Português... a habilidade... se ele conseguiu dominar não é? Eu acho bom, acho interessante isso”¹²⁷.

“A Prova Brasil serve para que o professor e a parte pedagógica da escola vá montando uma caminhada, montando estratégias para desenvolver as habilidades e competências dos alunos”¹²⁸.

“Resumir em uma palavra? Fundamental! Acho que precisamos difundir a ideia da necessidade disso entre os professores que só ficam preocupados com ranking. A gente tem que discutir o que a gente errou, o diagnóstico, para ter melhorias”¹²⁹.

“Acho interessante, uma boa saída pra gente ter uma visão global, mais geral de como as coisas estão acontecendo”¹³⁰.

Como já explicitado anteriormente, a complexidade das informações referentes aos sistemas de avaliação e de sua interpretação a partir da forma e dos prazos de divulgação existentes pode ser um fator que dificulte essa compreensão. Mesmo assim, seis membros deste grupo afirmaram ser “bom” e um afirmou ser “muito bom” ter estes sistemas de avaliação, indicando que reconhecem, na política, uma forma de contribuição para melhoria da aprendizagem dos alunos.

No caso dos professores, dois afirmaram ter desconhecimento total sobre o assunto; 22 conhecem “pouco” e oito conhecem “bem”. Nenhum professor afirmou conhecer “profundamente”. Do ponto de vista da prática, ficou evidenciado nas entrevistas que a grande maioria dos professores não se sente segura quanto aos objetivos dos sistemas de avaliação, apesar de 24 afirmarem que é “bom” ou “muito bom” estes sistemas existirem. Cinco professores reprovam a existência dos sistemas de avaliação e três não têm opinião a respeito.

Dos professores entrevistados, quatro de nove concordam que as avaliações devem existir, mas demonstram desconfiança sobre como o processo é realizado:

“É importante, mas as avaliações são mal aplicadas. Parece que eles não sabem o que a gente está ensinando”¹³¹.

¹²⁷ EG14.

¹²⁸ EG15.

¹²⁹ EG17.

¹³⁰ EG18.

¹³¹ P12.

“Acho importante, sem dúvida nenhuma, mas o pouco que conheço, o processo é muito falho”¹³².

“Eu acho positivo, mas com ressalvas. O uso político que o sistema faz disso. É um bom sistema mas não pode ser encarado como único nem de certa forma como o principal”¹³³.

“Eu acho positivo, porque está avaliando se os alunos estão realmente aprendendo, mas assim, até certo ponto. O sistema é muito falho”¹³⁴.

Um dos professores afirmou que não tem significado porque os alunos não sabem para que servem as avaliações e fazem de qualquer jeito. Dois outros, ambos dos anos iniciais, afirmaram que não tinham opinião a respeito e mostraram total desconhecimento:

“Eu não tenho como falar de uma coisa que não tive experiência ainda”¹³⁵.

“Pra te dizer a verdade eu não tenho muito conhecimento sobre estes sistemas não”¹³⁶.

Dois outros docentes ainda disseram que não estavam de acordo com as avaliações:

“As provas, na minha opinião não mostram a realidade. Acho que uma avaliação única não mostra a realidade de nenhum tipo de aprendizado”¹³⁷.

Eu acho o processo desorganizado e perdido, acho que é uma ilha dentro da escola. Nenhuma avaliação foi colocada num padrão, num molde que eu considere que seja relevante dentro da escola. Eles só querem o resultado”¹³⁸.

Quando indagados sobre a possibilidade de terem mais esclarecimentos acerca dos sistemas de avaliação atuais as respostas da equipe de gestão e de todos os professores foram unânimes: sim.

De forma consistente com estas respostas, cinco dos profissionais da equipe de gestão disseram que participaram de poucas reuniões promovidas pela SEMED sobre os resultados das avaliações em larga escala. Apenas um disse que participou de muitas e um que nunca participou desse tipo de reunião na SEMED.

No caso dos professores, a pergunta foi alterada, indagando sobre a participação em reuniões na escola que abordassem o tema. 16 responderam que

¹³² P14.

¹³³ P15.

¹³⁴ P17.

¹³⁵ P10.

¹³⁶ P11.

¹³⁷ P13.

¹³⁸ P16.

participaram de poucas reuniões, sete responderam em muitas e nove negaram qualquer tipo de participação. Essas respostas parecem apontar para alguma carência e/ou necessidade de um maior número de encontros tanto para os integrantes das equipes de gestão da rede quanto para os da escola, já que os resultados apontam para a pouca efetividade de encontros que abordem a temática das avaliações em larga escala.

O professor de Matemática, durante as entrevistas, foi o único que respondeu que utiliza os dados de avaliação externa, referindo-se a Prova Macaé: “Isso pra mim é uma medição, aliás é uma avaliação até do meu trabalho. Eu vejo em que parte eu pequei e que tenho que retomar e utilizo também como uma nota, um dos índices, como um instrumento de avaliação”.

Nenhum professor indicou a falta de recursos para o planejamento das aulas como fator que interfere no desempenho dos alunos. Todos afirmam que o desempenho não é melhor ou porque seria preciso mais participação da família, ou mesmo mais interesse por parte dos próprios alunos.

Sobre o papel da escola, dos profissionais da equipe de gestão, quatro afirmaram ser formar o cidadão consciente e participativo, dois que o papel é ensinar no sentido de transmitir e sistematizar o conhecimento, e um que o papel da escola é proporcionar a mobilidade social. Quanto aos professores, a metade tem a visão sobre o papel da escola como aquela que vai formar o cidadão consciente e participativo para atuar em sociedade. Três docentes sinalizaram que o papel é de ensinar, transmitir e sistematizar o conhecimento e um que é proporcionar mobilidade social.

As expectativas em relação à clientela são baixas para oito dos nove professores entrevistados e altas para seis integrantes da equipe de gestão da Escola Bananeira. Há um conflito de expectativas entre os professores e os integrantes da equipe de gestão. Talvez por este motivo que nesta escola, os resultados ainda parecem ter pouca importância para os profissionais da escola. A desconfiança sobre os processos de avaliação externa parecem ser mais fortes do que a crença de que os resultados alcançados refletem o trabalho que vem sendo desenvolvido pela escola. Apesar das baixas expectativas em relação aos alunos, todos os professores, durante as entrevistas, demonstraram satisfação em trabalhar na escola.

Assim, parece-nos possível afirmar que na Escola Bananeira, a preocupação com os resultados vem paulatinamente tomando importância para os profissionais da equipe de gestão da escola, mesmo com indícios de resistência dos professores. Todos admitem satisfação em trabalhar nesta unidade favorecendo o clima escolar.

5.3

Escola Coqueiro

A Escola Coqueiro está localizada na periferia do Município, na entrada de um conjunto habitacional, numa das principais ruas do bairro. A rua da escola é movimentada e calçada, com ponto de ônibus em frente à escola. Ela foi fundada em 1985 e o prédio é um CIEP¹³⁹, que, como foi municipalizado em 1996, deixou de oferecer horário integral.

A impressão na primeira visita é de que era uma escola abandonada, cheia de mato e com a quadra de esportes muito depredada. A presença quase que constante do carro da guarda municipal parecia indicar que ali não era um local seguro. Durante as primeiras visitas pode-se observar que toda a escola estava carente de cuidados, sem pintura, com vidros e portas quebrados. O prédio é todo cercado e o portão de entrada fica trancado com cadeado, embora tenhamos observado que havia sempre um funcionário controlando o acesso de quem entra e sai da escola. Durante o segundo semestre de 2012 a escola recebeu apoio da SEMED com algumas reformas e a pintura do prédio. Nas últimas visitas do ano foi possível constatar como o ambiente ficou agradável depois dos cuidados que recebeu. A própria diretora, durante a entrevista, relatou a mudança: “Hoje está melhor, mas a estrutura como estava bem, assim, caótica, até que eu acho que o resultado está legal”.

Trata-se de uma escola com uma estrutura interna escura, por causa da cor da tinta utilizada. Os murais expõem informações da escola: regras, dados do IDEB e do Projeto Pedagógico (PP). Apesar de haver a indicação da utilização dos diferentes espaços, nem sempre as pessoas que os ocupam têm atribuições relativas àquelas que lhes foram designadas. O mobiliário das salas de aula está em mau estado de conservação, indicando que há muito tempo não é renovado.

¹³⁹ Neste caso tratou-se do primeiro CIEP construído pelo governo estadual no município de Macaé.

Além disto, há uma variedade de materiais “espalhados” por todos os lados. Livros de alunos, restos de materiais, principalmente na sala dos professores, caixas, entre outros. A sala da direção acumula muitos materiais: troféus da banda de música, materiais comprados com o dinheiro do Programa Mais Educação, arquivos, dando a impressão de que tudo precisa ser guardado naquele espaço.

Há grades e cadeados em todas as dependências da escola. Há câmeras nos corredores, mas não estavam funcionando quando foram feitas as visitas. São 23 os espaços destinados aos alunos: 18 Salas de Aula, 1 Laboratório de Informática, 1 Sala de Leitura, 1 Biblioteca, 1 Sala de Vídeo e 1 Sala de Recursos¹⁴⁰. Na área externa há uma Quadra de Esportes coberta.

Para uso administrativo há 1 Secretaria, 1 Sala de Direção, 1 Sala de Professores e 1 Sala de Coordenação. Há abastecimento de água, fornecimento de energia e rede de esgoto da rede pública. O lixo é coletado periodicamente. Há uma cozinha e um refeitório amplo, no qual é servida diariamente a alimentação aos alunos. A água fornecida é filtrada. Quanto aos equipamentos, a escola possui aparelho de DVD, impressora, copiadora, retroprojektor e televisão. Apesar da Escola Coqueiro informar no Censo que não possui computadores para uso dos alunos, durante as visitas de 2012, constatamos a existência de um pequeno laboratório de informática, informação que deve ser alterada no próximo Censo Escolar. A escola é acessível aos PcDs. Em conversa com a professora orientadora da Escola Coqueiro, a mesma informou que já haviam colocado no Censo Escolar 2012 a informação de condições de Acessibilidade, mesmo porque o governo destina uma verba para as escolas que já possuem esta adaptação.

A sala de professores disponibiliza em seus murais as informações relativas à rotina docente: quadro de horário, calendário de provas, calendário de Horários de Atividade, informativos sobre diários de classe, entre outros. Na maioria das visitas, os professores que ocupavam o espaço pareciam insatisfeitos com o trabalho: as conversas sempre giravam em torno do mau comportamento dos alunos, do desinteresse dos mesmos em se dedicar aos estudos e da falta de apoio da família. O grupo de professores parece dividido em dois: os antigos e os novos.

A escola recebe alunos do conjunto habitacional e de bairros vizinhos, todos da periferia de Macaé. Passou por diversas mudanças de direção: em 2001,

¹⁴⁰ Sala destinada ao reforço dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

em 2005 e em 2007, até que, em 2010, a atual diretora foi convidada a aceitar o desafio de mudar a “má fama” da escola, já estigmatizada como uma das “piores da rede”. Ela trabalhava em outra escola da rede, aceitou o desafio e montou sua equipe. Em 2011 passou pelo processo seleção e eleição junto com uma diretora adjunta e foram eleitas pela comunidade escolar.

A equipe de gestão da escola é composta por sete profissionais. Dois foram eleitos pela comunidade, quatro são lotados na SEMED e um PO foi escolhido pelo diretor e adjunta para compor a equipe. No Movimento Estatístico do mês de setembro de 2012, a PO consta como professora da Sala de Reforço, mas desde a primeira visita a diretora informou que ela apoia a gestão como PO. Todos têm curso superior. As funções de diretor e diretor adjunto são exercidas, respectivamente, por um profissional com Licenciatura e outro com Normal Superior. A PO também cursou o Normal Superior. Os demais profissionais são formados em Pedagogia e atuam na Orientação Pedagógica e Educacional ou na Supervisão. Três profissionais da equipe de gestão afirmam que possuem formação em Gestão Escolar e todos assinalaram que o fato de terem curso nesta área faz diferença na atuação. A diretora atualmente participa do Curso de Especialização em Gestão Escolar oferecido pela FUNEMAC. Três profissionais afirmam ainda não terem feito curso nesta área, mas todos têm Especialização em alguma área.

Todos os profissionais que atuam na gestão da escola são mulheres e cinco delas têm mais de 40 anos. Quatro possuem mais de 15 anos de experiência em Educação e especificamente como professores na Educação Básica, embora todas estejam há menos de quatro anos nesta escola. Três têm experiência entre 5 e 10 anos na educação. Tal fato se explica pela inserção relativamente recente nestas equipes de gestão, dos OP's, OE's e SE's da SEMED e da direção ter sido substituída em 2010.

Na Escola Coqueiro ficou evidente a coesão da equipe e o compromisso de cada um com a gestão da escola. Durante as entrevistas foi possível perceber que as ações são pensadas em conjunto a partir dos problemas levantados também em conjunto:

“Nossa relação de equipe gestora é ótima! É tudo! Se eu ainda não fui embora daqui é por causa do grupo. Fico num lugar por causa da equipe que trabalho. O pessoal da minha equipe compactua comigo”¹⁴¹.

¹⁴¹ EG22.

“Essa é uma equipe que eu vejo que é muito integrada. Quando é preciso tomar uma iniciativa todos nós somos chamados para decidir. Eu vejo como uma equipe realmente participativa. Nunca uma ordem vem de cima pra baixo, elas são discutidas”¹⁴².

“Eu tenho uma equipe gestora muito boa. A gente pensa junto. A gente discute as coisas. A gente pensa muito no coletivo, no bem estar da escola, dos alunos”¹⁴³.

A movimentação de alunos é apresentada no quadro a seguir:

Quadro 22 - Número matrículas da Escola Coqueiro de 2005 a 2012 segundo o Censo Escolar

ANOS		2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
NÃO HÁ TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL									
EF	1º ANO	57	37	49	42			22	16
	2º ANO	51	56	64	53	37	28	26	23
	3º ANO	70	64	55	58	59	50	27	26
	4º ANO	67	69	50	57	41	69	54	19
	5º ANO	96	95	66	52	49	54	85	62
	6º ANO	151	190	152	201	207	171	243	229
	7º ANO	121	128	120	131	140	107	122	148
	8º ANO	90	81	105	102	76	71	97	98
	9º ANO	61	74	60	78	70	53	53	72
	ACELERA I	17	35	15	14				
	ACELERA II	37							
CF	6º ANO						21		19
	7º ANO						14		26
	8º ANO								
	9º ANO								
NÃO HÁ TURMAS DE ENSINO MÉDIO									
NÃO HÁ TURMAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS									
TOTAL		818	829	736	788	679	638	773	738

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Macaé

A Escola Coqueiro tem poucas turmas do primeiro segmento do Ensino Fundamental e apresenta uma grande entrada de alunos no 6º ano. Esse fato parece indicar certa ruptura no trabalho da escola na medida em que, apesar de possuir turmas de primeiro segmento, a maioria dos alunos do segundo segmento é oriunda de outras unidades de ensino. Justifica-se assim a presença de turmas de Correção de Fluxo nos anos finais já que o número de alunos com defasagem

¹⁴² EG22.

¹⁴³ EG19.

idade-série que chegam a esta etapa, segundo a diretora, é grande. A Escola Coqueiro demonstra um decréscimo no número de alunos de 2005 a 2010 e, a partir de 2010 um pequeno crescimento no número de matrículas. A oscilação no número de matrículas nos anos finais aponta para um problema grave na escola: a evasão escolar. Somado a isto, o índice de repetência também é elevado.

No que se refere a pessoal lotado na escola, os dados estão no apêndice VI. No administrativo e pedagógico, existem pessoas ou que têm carga horária dobrada ou completam carga horária para desempenhar outra função estabelecida. Na Escola Coqueiro, duas professoras, cada qual com duas matrículas, são auxiliares de turno. Como apontado anteriormente, uma professora atua como PO, ajuda na gestão da escola, mas pertence ao quadro como apoio pedagógico, na Sala de Recursos que durante o ano de 2012 estava sem funcionamento. A justificativa para a ausência de atividade na Sala de Recursos foi a descontinuidade do trabalho, já que diariamente a PO substituíra professores que faltavam.

Ao analisar o número de professores regentes, entre os oito professores dos anos iniciais, um é contratado e outro cumpre o DE mas é lotado com sua matrícula em outra escola¹⁴⁴. Dos 48 professores dos anos finais, três têm DE e quatro têm duas matrículas. Dos que dobram suas cargas horárias, quatro atuam na Correção de Fluxo.

Dezoito professores são do sexo masculino e 38 do feminino, mostrando a predominância feminina na regência de turmas nos dois segmentos. Mais da metade está na faixa dos 30 aos 39 anos e se declara branca. Dos oito professores que atuam nos anos iniciais, um não possui curso superior, três são Licenciados, um é formado em Pedagogia e três fizeram o curso Normal Superior. Os demais, do segundo segmento, são todos formados em Licenciatura em alguma área específica. Não há falta de professor para nenhuma área.

Dos 56 professores 19 ainda não completaram nenhum curso de Pós-Graduação, 32 têm Especialização e cinco possuem Mestrado. A grande maioria tem mais de cinco anos de experiência na educação básica. Vinte e seis professores têm menos de quatro anos nesta escola, indicando que deve ter havido uma certa renovação de professores nos últimos cinco anos, já que 30 estão há mais de cinco anos. A carga horária da grande maioria (50 professores) é de até 20 horas semanais e 11 dos 58 professores só atuam nesta escola.

¹⁴⁴Quando não há profissional disponível na escola para fazer o DE, convida-se professores lotados em outra escola para trabalhar com o DE.

Os Horários de Atividade dos professores acontecem em três horários diferentes. Nos dias em que tivemos presentes, observamos que a frequência é baixa e que os professores usam grande parte do tempo para discutir problemas disciplinares e de motivação dos alunos. A diretora, durante a entrevista apontou para a dificuldade de reunir o grupo todo de professores: "Como não temos um momento de reunirmos todos da escola, sempre que vejo um grupinho de professores reunidos eu vou lá com alguma coisa. E a gente traça estratégia".

Como exposto anteriormente, o projeto pedagógico da escola pode ser um dos documentos norteadores das práticas educativas. Tanto o questionário dos professores, como o da equipe de gestão, indagavam sobre o processo de elaboração do "Projeto Pedagógico". Na Escola Coqueiro a maioria dos membros da equipe de gestão (cinco dos sete) afirma que foi elaborado pela comunidade escolar. O documento me foi entregue no formato digital.

As respostas dos professores sobre o tema PP confirmam esta construção coletiva na medida em que 22 professores sinalizaram que foi elaborado pelos professores com a edição final da equipe gestora e 24 confirmaram que foi elaborado pela comunidade escolar. Assim, 46 dos 56 professores que atuam no Ensino Fundamental se sentiram protagonistas na elaboração do documento. Este documento estaria então, no caso da Escola Coqueiro, dentro da perspectiva de "projecto construído" (COSTA, 2003), já que parece ter sido elaborado de forma realmente participativa para ser orientador das práticas educativas.

Na Escola Coqueiro, a coesão do grupo da equipe de gestão parece estar diretamente relacionada a este Projeto Pedagógico que a escola construiu como comunidade e que, de fato, parece estar sendo implementado por meio das ações estabelecidas no "PPP em AÇÃO". Este documento é uma síntese das ações da equipe de gestão, oriunda do PP, distribuídas entre os profissionais que são responsáveis pelo acompanhamento e execução das atividades discriminadas. Há uma tabela com cada ação, seu responsável e o prazo para a execução.

No calendário exposto na Sala dos Professores aparecia a indicação de reuniões mensais da equipe de gestão. Participamos de uma reunião da equipe, na qual a diretora tinha uma pauta e um caderno na mão, além de um documento intitulado de "Planejamento estratégico das ações pedagógicas que serão desenvolvidas nos períodos letivos", que foi lido como parte da avaliação do que conseguiram ou não alcançar até aquela data.

Outro aspecto relacionado ao cotidiano escolar abordado nos itens do questionário foi relacionado à frequência dos problemas no cotidiano da escola¹⁴⁵ (ver apêndice II). Analisando os dados relativos a cada problema que poderia ocorrer na escola, a “Carência de Pessoal Administrativo” é o maior problema identificado pelos integrantes da equipe de gestão, seguido pelo “Alto Índice de Faltas por parte dos Alunos”. Durante uma visita a diretora apontou, em conversa informal, que ela precisaria de mais funcionários na Secretaria da escola visto que o número de históricos escolares feitos diariamente é enorme. Para os professores os “Problemas Disciplinares com Alunos” e a “Evasão Escolar” são as maiores dificuldades enfrentadas pela escola.

A “Falta de Recursos Financeiros” não foi apontada como um problema frequente nem para os professores nem para os profissionais da equipe de gestão. A escola recebe verbas do PDDE do governo federal, do PMDE do governo municipal e do Programa Mais Educação, já que foi uma das indicadas pelo governo federal, em 2007, como de atendimento prioritário em função dos resultados do IDEB abaixo da média nacional. Em uma das conversas informais a diretora relatou a dificuldade de encontrar professores para trabalhar no Programa Mais Educação, afirmando que o recurso destinado para pessoa física é muito pequeno.

Quanto ao “Alto Índice de Falta por parte de Professores”, 3 integrantes da equipe de gestão sinalizam como um problema “muito frequente”, enquanto que 4 sinalizam “pouca frequência”. 33 dos 56 professores se declararam assíduos, indicando “pouca frequência” ou “nenhuma frequência” deste problema. A “Rotatividade dos Professores” e a “Interrupção das Atividades Escolares” parecem não ser problemas identificados pelos membros da escola.

A “Evasão Escolar” e a “Reprovação de Alunos” são problemas frequentes de acordo com as respostas dadas por 6 dos 7 integrantes da equipe de gestão. Os professores, como apontado anteriormente também apontam a evasão como um problema grave. No entanto, a reprovação parece ser vista como uma consequência natural do processo, já que menos da metade dos profissionais sinalizou “muita frequência”.

Já sobre os “Problemas Disciplinares causados por Alunos”, as respostas dos integrantes da equipe de gestão ficaram divididas entre “muita” ou “pouca frequência”.

¹⁴⁵ As opções de respostas permitiam assinalar as seguintes alternativas: muita frequência, pouca frequência, nenhuma frequência ou não sei responder.

Quanto aos professores mais da metade sinalizou “muita frequência”. Durante as visitas à escola, presenciamos algumas situações de conflito com alunos retirados da sala de aula por professores e encaminhados para a Sala da Direção. Em praticamente todas as visitas havia alunos na área externa da escola em virtude da falta de professores.

5.3.1

A liderança do diretor e sua equipe do ponto de vista dos professores

No questionário aplicado aos professores foi-lhes solicitado que avaliassem a equipe de gestão e seu trabalho, buscando apreender em que medida se sentem apoiados ou não no desempenho de suas atividades docentes. As respostas estão sintetizadas¹⁴⁶ no quadro a seguir:

Quadro 23 – Número de professores avaliando as capacidades da equipe de gestão na Escola Coqueiro em 2012

CAPACIDADES	COQUEIRO	
	POSITIVA	NEGATIVA
Comunicar-se com os professores.	33	23
Motivar os professores para o projeto da escola.	28	28
Dar suporte ao trabalho pedagógico dos professores.	26	30
Dar suporte aos professores nos problemas com alunos.	29	27
Relacionar-se com a comunidade escolar.	37	19
Trabalhar com a equipe de professores.	25	31
Compartilhar responsabilidades.	23	33
Comprometer-se com o projeto da escola.	38	18

Fonte: Questionário

Ao analisar os dados da tabela anterior, observa-se que na Escola Coqueiro a maioria dos professores não se sente apoiada pela equipe de gestão para desempenhar suas atividades já que os itens “dar suporte ao trabalho

¹⁴⁶ Havia a opção de marcar quatro alternativas: muito boa, boa, regular e ruim. Para esta análise agrupei as duas primeiras alternativas como uma avaliação positiva (muito boa e boa) e as duas últimas como uma avaliação negativa (regular ou ruim).

pedagógico dos professores” e “trabalhar com a equipe de professores” foram avaliados pela maior parte do grupo de forma negativa.

Parece não haver envolvimento dos professores com os processos de tomada de decisão, já que grande parte afirma que a equipe de gestão não compartilha suas responsabilidades. Durante os Horários de Atividade e em algumas conversas observadas, durante os horários de recreio, o assunto foi pauta: a direção da escola parece ter dificuldade em alcançar o apoio de uma parte do grupo de professores, que parece estar dividido entre os que apoiam esta gestão e os que não apoiam. Alguns depoimentos dados nas entrevistas demonstram a falta de credibilidade da equipe de gestão entre os professores dos anos iniciais:

“O grupo de gestores é meio frio, meio distante, muito cada um. Desculpa o termo mas é cada um no seu quadrado. Entre, fecha a porta e não quero problema”¹⁴⁷.

“Eu acho que a gente não tem liberdade com a equipe de gestão. A gente não entra ali”¹⁴⁸.

Quanto aos professores dos anos finais entrevistados, há depoimentos a favor e contra:

“Acho a gestão ruim. Não há uma política boa de relacionamento não. Infelizmente com esta gestão muitas coisas eu não concordo”¹⁴⁹.

“Eu consigo enxergar um monte de melhorias, principalmente físicas”¹⁵⁰.

“Eu acho que a equipe é boa, embora eu ache que alguns fatores precisem ser melhorados”¹⁵¹.

Um dos fatores que podem ter ocasionado esse distanciamento foi a “imposição” da direção pela SEMED em 2010. Duas professoras durante as entrevistas chamaram atenção para este fato:

“Eu acho que a SEMED errou quando impuseram uma direção. Criou um mal estar muito grande entre os professores. Teve um racha muito grande depois na hora da eleição porque a eleição não é só com nós, professores”¹⁵².

“No início da gestão, que foi colocada, que foi imposta aqui, achei que foi um período muito difícil”¹⁵³.

¹⁴⁷ P19.

¹⁴⁸ P20.

¹⁴⁹ P21.

¹⁵⁰ P23.

¹⁵¹ P24.

¹⁵² P23.

¹⁵³ P26.

Sete dos dez professores entrevistados consideram a SEMED ausente da escola:

“Tudo que se manda daqui pra lá, nada acontece. Esta escola não consegue nada”¹⁵⁴.

“A Educação em Macaé está muito abandonada. Não tem suporte pra melhorar o desempenho da gente na sala de aula. Só querem saber de dados e de IDEB”¹⁵⁵.

“Eu acho que a SEMED melhorou um pouco, porém há muito ainda que melhorar. Porque a participação deles é muito fraca”¹⁵⁶.

Com exceção da diretora, os demais profissionais da equipe de gestão consideram a SEMED ausente da escola:

“No todo eu acho que a SEMED é deficiente. As coisas são muito fragmentadas”¹⁵⁷.

“O problema da SEMED pra mim é que ela cobra sem viver. Ela não vem ver o que está acontecendo. Ela só cobra”¹⁵⁸.

“Eu quase não tenho ação lá. E sou OP. Nossa escola era esquecida, abandonada. Eu tenho relatórios minuciosos que eu enviava pra lá pra ver se SEMED olhava pra cá”¹⁵⁹.

Interessante evidenciar a contradição: a OP não se sente “SEMED”, apesar de ser lotada lá e ter reuniões mensais. Já a diretora afirmou: “Eu acho que nós somos a SEMED. Existe uma coisa que parece que a SEMED tá lá e eu tô aqui. Que bom que a SEMED vem, precisa vir mais”.

Os membros da equipe de gestão da Escola Coqueiro afirmaram nas entrevistas que acreditavam que um grupo de professores não está comprometido com o projeto da escola. Eles também ressaltaram a dificuldade de reunir o corpo docente para discutir as questões emergenciais do cotidiano, porque as pessoas não demonstram disponibilidade. Chegam, dão aula e querem logo ir embora. Uma grande parte mora em outro Município e pega o ônibus na estrada próxima da escola. Observamos que durante os Horários de Atividade, a presença dos professores é pequena, mesmo sendo esses encontros apenas quinzenais. Na maioria das vezes o Horário de Atividade é conduzido pela OP.

As respostas dadas no questionário e nas entrevistas, e as observações feitas apontam uma equipe de gestão otimista e firme nos seus propósitos de

¹⁵⁴P18.

¹⁵⁵P19.

¹⁵⁶P24.

¹⁵⁷EG20.

¹⁵⁸EG21.

¹⁵⁹EG22.

tentar conduzir a comunidade escolar para um projeto de escola comum. No entanto, a falta de apoio de um grupo de professores parece enfraquecer a gestão, pelo clima escolar que ainda é ruim.

5.3.2

Os dados de avaliação externa na escola

A tabela a seguir apresenta os indicadores relacionados à avaliação externa:

Quadro 24 - Indicadores relacionados à avaliação externa da Escola Coqueiro nos anos de 2005, 2007, 2009 e 2011

		2005	2007	2009	2011
SÉRIES INICIAIS	Proficiência em Língua Portuguesa na PB	176,79	171,33	180,01	187,56
	Proficiência em Matemática na PB	180,85	198,28	194,72	202,74
	Nota Média Padronizada na PB	4,63	4,86	4,95	5,24
	Indicador de Fluxo	0,85	0,81	0,84	0,77
	IDEB Medido	3,9	3,9	4,2	4,0
	IDEB Projetado		4,0	4,4	4,8
	Matrícula	96	66	49	84
	Fizeram a prova	73	51	45	67
SÉRIES FINAIS	Proficiência em Língua Portuguesa na PB	227,16	238,20	240,30	244,12
	Proficiência em Matemática na PB	251,75	254,09	248,42	254,74
	Nota Média Padronizada na PB	4,65	4,87	4,81	4,98
	Indicador de Fluxo	0,79	0,68	0,60	0,69
	IDEB Medido	3,7	3,3	2,9	3,4
	IDEB Projetado		3,7	3,8	4,1
	Matrícula	61	60	70	53
	Fizeram a prova	50	43	56	45

Fonte: INEP

As Notas Médias Padronizadas na Prova Brasil nas séries iniciais apresentaram crescimento de 2005 até 2011. As Proficiências em Língua Portuguesa apresentaram queda em 2007, mas cresceram até 2011 alcançando um nível próximo ao 200, patamar considerado adequado em Língua Portuguesa para o 5º ano. No que se refere à Matemática, o crescimento ocorreu de 2005 para

2007. Depois de 2007 as médias caíram em 2009 e tornaram a subir em 2011. No entanto, permanecem distantes dos 225, patamar adequado em Matemática para um aluno de 5º ano.

As Notas Médias Padronizadas na Prova Brasil nas séries finais apresentaram crescimento de 2005 para 2007, queda em 2009, e crescimento em 2011. As Proficiências em Língua Portuguesa tiveram crescimento de 2005 até 2011, mas permanecem muito distantes do adequado, que é de 275, patamar em Língua Portuguesa para um aluno de 9º ano. No que se refere ao aprendizado da Matemática, houve crescimento de 2005 para 2007, queda de 2007 para 2009, e novo crescimento em relação a 2011. No entanto ainda permanece com um valor muito distante do adequado, que é 300 para um aluno de 9º ano.

Em relação ao Indicador de Fluxo, nos anos iniciais, de 2005 para 2007 houve queda de 0,04 e crescimento de 0,03 em relação a 2009. Em 2011 o indicador caiu 0,07 e sinaliza que, de cada 100 alunos, 23 não foram aprovados. Nos anos finais, o indicador teve duas quedas consecutivas: de 0,11 em 2007 e 0,08 em 2009. Em 2011 o indicador cresceu 0,09 e sinaliza que, de cada 100 alunos, 31 não foram aprovados.

Analisando a evolução do IDEB nas séries iniciais até 2011, a escola está 0,8 abaixo da meta projetada de 4,8, e caiu 0,2 de 2009 para 2011. Além de não ter alcançado o que era esperado em 2011, teve queda do IDEB em relação a 2009. Nas séries finais, está 0,7 abaixo da meta projetada de 4,1 embora tenha crescido 0,5 de 2009 para 2011.

Comparando a taxa de participação dos alunos matriculados e que realizaram a Prova Brasil, a Escola Coqueiro alcançou em 2011 uma taxa de 80% de participação nas séries iniciais e 85% nas séries finais.

As informações sobre o aprendizado adequado dos alunos são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 25 - Indicadores relacionados à avaliação externa da Escola Coqueiro nos anos de 2007, 2009 e 2011

	2007	2009	2011
Língua Portuguesa 5º ano	20%	27%	29%
Matemática 5º ano	17%	20%	31%
Língua Portuguesa 9º ano	14%	22%	20%
Matemática 9º ano	12%	7%	11%

Fonte: Portal QEdU

Os aprendizados em Língua Portuguesa e Matemática no 5º ano apresentam crescimento de 9 e 14 pontos percentuais, na quantidade de alunos avaliados que alcançou um nível adequado de aprendizagem respectivamente, na evolução até 2011.

No 9º ano, em Língua Portuguesa, a escola teve um acréscimo de 8 pontos percentuais de 2007 para 2009 e um decréscimo de 2 pontos percentuais em 2011 na quantidade de alunos avaliados que alcançou um nível adequado de aprendizagem. A Matemática no 9º ano é a área que apresenta o pior desempenho da escola, já que em 2009 o decréscimo foi de 5 pontos percentuais e em 2011 o acréscimo foi de 4 pontos percentuais.

Todos os profissionais da equipe de gestão afirmaram conhecer o IDEB, a Prova Brasil e a Prova Macaé, mas dois indicaram que não conhecem o SAEB e o SAERJ. No caso dos professores, 47 afirmaram conhecer o IDEB e 52 a Prova Brasil. O SAEB, apesar de mais antigo, ainda permanece desconhecido para mais da metade dos professores da Escola Coqueiro. A Prova Macaé é conhecida por 42 professores e o SAERJ 39. Durante as entrevistas foi possível constatar que o nível de informação tanto dos integrantes das equipes de gestão quanto dos professores acerca dos resultados das avaliações era pequeno.

Especificamente em relação ao IDEB, que por sua ampla divulgação nos meios de comunicação esperava-se que fosse o índice de maior conhecimento das escolas, quando os professores e os membros da equipe de gestão eram indagados sobre qual o índice da Escola Coqueiro e sobre como ele é composto, mostraram seu desconhecimento:

“Sei mas não precisamente. Sei que não é só reprovação e não é só o cognitivo. Tem o fator evasão”¹⁶⁰.

“Decorado não. Eu tenho acesso aos números. Eu já ouvi várias palestras sobre isso, mas assim, eu não consigo captar, entendeu?”¹⁶¹.

“Não sei. Eu já assisti a várias reuniões e cada uma fala uma coisa. Você sai de lá como se não tivesse entrado”¹⁶².

“Sei sim senhora, terceira pior escola de Macaé. É uma pena, Mas como o índice foi construído, isso nunca foi passado pra gente”¹⁶³.

¹⁶⁰ EG20.

¹⁶¹ EG22.

¹⁶² P18.

¹⁶³ P21.

Quanto ao conhecimento dos objetivos dos sistemas de avaliação, seis integrantes da equipe de gestão afirmaram que conhecem “pouco” ou “bem” e um afirmou conhecer profundamente¹⁶⁴. As entrevistas, no entanto, mostraram que a grande maioria não se sente segura quanto à compreensão dos sistemas de avaliação, apesar de reconhecerem que as avaliações externas podem ser importantes instrumentos de gestão:

“Acho bom, acho que motiva as pessoas a estudarem. As pessoas vão vendo os resultados e vão tentando mudar”¹⁶⁵. “Eu acho interessante porque uma forma deles estarem medindo o que está sendo aprendido na escola”¹⁶⁶.

“Avaliar qualquer processo é importante. A gente precisa ter avaliação no âmbito do diagnóstico, para sondar a realidade. Apesar deles não descreverem a realidade como tal são referenciais”¹⁶⁷.

“É interessante porque a gente precisa ter dados, mas eles não te dão meios pra melhorar efetivamente a qualidade de ensino”¹⁶⁸.

Como já explicitado anteriormente, a complexidade das informações referentes aos sistemas de avaliação e de sua interpretação a partir da forma e dos prazos de divulgação existentes pode ser um fator que dificulte essa compreensão. Dois membros deste grupo afirmaram ser “bom” e dois afirmaram ser “muito bom” ter estes sistemas de avaliação. No entanto, 2 marcaram que não têm opinião a respeito (a OP e a OE) e a diretora que é “ruim”. Para ela, estes sistemas de avaliação e os índices que produzem são ruins e injustos:

deveria ser um processo feito dentro da própria escola para se buscar os resultados, as avaliações, a reformulação... tudo dentro da própria escola. Acho que o que acontece é uma maneira de estar mostrando outros interesses que não é o da educação.

A diretora deixou claro na entrevista que a avaliação deveria ser um processo feito pela escola para os seus próprios alunos, discutindo os resultados internamente com os professores. Ela não aprova a política, apesar de cumprir com as orientações:

¹⁶⁴ Esta foi a Supervisora Escolar que não autorizou a gravação da entrevista.

¹⁶⁵ EG 20.

¹⁶⁶ EG21.

¹⁶⁷ EG23.

¹⁶⁸ EG24.

“O IDEB é uma sistematização dos resultados, mas divulguei, coloquei ali, porque todo mundo precisa saber. Os pais também precisam saber. É uma determinação, eu faço. E faço porque é uma determinação. E tem que ser exposto. Se vier uma fiscalização tem que estar tudo exposto. Mas eu acho muito injusta a forma de avaliar”.

Os demais profissionais que estão à frente da gestão da escola aprovam os sistemas de avaliação. No caso dos professores parece haver maiores resistências. De acordo com as respostas dadas por eles ao questionário, três disseram desconhecer completamente o assunto; 32 registraram que conhecem “pouco”, 18 que conhecem “bem” e apenas três afirmaram conhecer “profundamente”. As entrevistas mostraram que a grande maioria dos professores não se sente segura quanto aos objetivos dos sistemas de avaliação, apesar de 39 deles terem respondido no questionário que é “bom” ou “muito bom” estes sistemas existirem. Nesse aspecto, 12 professores disseram reprovar a existência dos sistemas de avaliação e cinco registraram que não têm opinião a respeito. Dentre os que reprovam, dois, ambos com atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foram entrevistados:

“Eu acho que eles tentam burlar, tentam provar que a educação não está ruim. O governo quer mascarar a situação. Tem resultado que é forjado. Acho que tem muita coisa que é manipulada¹⁶⁹.”

“Eu acho que não é válido porque eles não estão no dia a dia da sala de aula para saber o que a gente trabalha com os alunos. Eles não sabem do que o aluno é realmente capaz”¹⁷⁰.

Quando indagados sobre a possibilidade de ter mais esclarecimentos acerca dos sistemas de avaliação atuais, tanto o conjunto dos integrantes da equipe de gestão como a ampla maioria dos docentes (54 dos 56) demonstram interesse em ter mais informações. Nenhum professor afirmou utilizar os resultados das avaliações externas. Dos profissionais da equipe de gestão, apenas a diretora mencionou que utiliza cotidianamente.

De forma consistente com estas respostas, cinco dos profissionais da equipe de gestão disseram que participaram de poucas reuniões promovidas pela SEMED sobre os resultados das avaliações em larga escala e dois disseram que nunca participaram desse tipo de reunião na SEMED. No caso dos professores, a

¹⁶⁹ P19.

¹⁷⁰ P20.

pergunta foi alterada indagando sobre a participação em reuniões na escola que abordassem o tema. 33 responderam que participaram de poucas reuniões, oito responderam em muitas e 15 negaram qualquer tipo de participação. Estas respostas parecem apontar para a necessidade de um maior número de encontros tanto para os integrantes das equipes de gestão da rede quanto para os da escola sobre o tema, considerando o interesse dos agentes já registrados anteriormente.

Nenhum professor indicou a falta de recursos para o planejamento das aulas como fator que interfere no desempenho dos alunos. Todos afirmam que o desempenho não é melhor ou porque seria preciso mais participação da família, ou o desinteresse dos próprios alunos. Quanto aos integrantes da equipe de gestão, a diretora considera a falta de apoio da família enquanto que os demais creditam aos alunos o desinteresse em estudar.

Sobre o papel da escola, todos os sete profissionais da equipe de gestão afirmaram ser a formação do cidadão consciente e participativo. Quanto aos professores, dez afirmaram acreditar no mesmo papel apontado pela equipe de gestão enquanto dois sinalizaram que o papel é de ensinar, transmitir e sistematizar o conhecimento.

As expectativas em relação à clientela são baixas para oito dos dez professores entrevistados e alta para seis dos sete integrantes da equipe de gestão da Escola Coqueiro. Há um conflito de expectativas entre os professores e os integrantes da equipe de gestão. Talvez por este motivo que, nesta escola, os resultados ainda parecem ter pouca importância para os profissionais. Há crença de que os processos de avaliação externa parecem ser injustos, apesar de afirmarem que os resultados alcançados refletem o trabalho que vem sendo desenvolvido pela escola. Apesar das baixas expectativas em relação aos alunos, 6 dos 10 professores, durante as entrevistas, demonstraram satisfação em trabalhar na escola. Quanto à equipe de gestão, mesmo estando presente nas entrevistas indícios que o cotidiano é difícil, todos demonstraram satisfação em trabalhar na escola e fazer parte da equipe.

Assim, parece-nos possível afirmar que na Escola Coqueiro a preocupação com os resultados vem paulatinamente tomando importância para os profissionais da escola, mesmo com indícios de resistência da própria diretora, da OP e da maioria dos professores. Mesmo com clima escolar ainda ruim, há expectativas na melhoria dos resultados dos alunos nas avaliações externas, principalmente por parte da equipe de gestão.