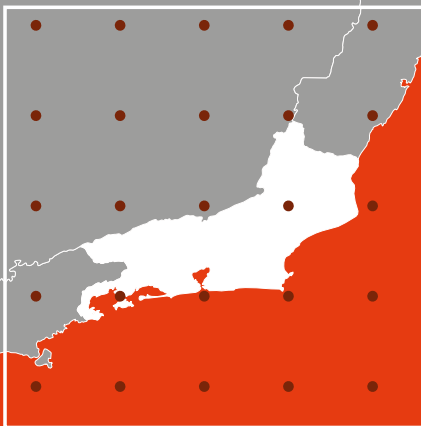




Diálogos & Proposições

VOLUME I

Planos de Ação para a Rede Estadual
de Ensino do Rio de Janeiro



Organizadores

Amanda Sangy Quiossa

Amélia Gabriela Thamer Miranda Ramos de Paiva

Helena Rivelli

Lígia Gomes do Valle Luna

Rogéria Campos de Almeida Dutra

DIÁLOGOS E PROPOSIÇÕES

Volume I: Planos de Ação para a Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro

1ª Edição

JUIZ DE FORA

Projeto CAEd – FADEPE/JF

2016



CONSELHO EDITORIAL

Alexandre Chibebe Nicolella (USP)
Fátima Alves (PUC-RJ)
Lina Kátia Mesquita de Oliveira (CAEd)
Manuel Palácios da Cunha e Melo (CAEd/UFJF)
Marcelo Tadeu Baumann Burgos (PUC-RJ)
Marcos Tanure Sanábio (UFJF)
Nigel Brooke (UFMG)
Tuí Machado (UFJF)
Robert Verhine (UFBA)

REVISÃO DE TEXTO E NORMALIZAÇÃO

Carolina Garcia de Carvalho Silva

PROJETO CAEd-FADEPE /JF

Rua Eugênio do Nascimento, n. 620
CEP: 36038-330 - Juiz de Fora - MG
Telefone: (32) 4009-9310
Email: nucleoppgp@caed.ufjf.br

FICHA CATALOGRÁFICA

D536

Volume I – Série Diálogos e Proposições: planos de ação para a Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro / organização de Amanda Sangy Quiossa ... [et al.] – 1.ed. – Juiz de Fora: Projeto CAEd-FADEPE/JF, 2016. 520 p.:il., 24cm

ISBN 978-85-68184-06-6

1. Educação básica – Rio de Janeiro. 2. Educação – Políticas públicas – Rio de Janeiro. 3. Rede Estadual de Educação – Rio de Janeiro. I. Quiossa, Amanda Sangy (org.). II. Paiva, Amélia Gabriela Thamer Miranda Ramos de (org.). III. Rivelli, Helena (org.). IV. Luna, Ligia Gomes do Valle (org.). V. Dutra, Rogéria Campos de Almeida (org.).

CDD 370.98153 (22.ed)
CDU 37 (815.3)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 11

O PRIMEIRO VOLUME DA SÉRIE DIÁLOGOS E PROPOSIÇÕES 13

Juliana Alves Magaldi

PARTE I

POLÍTICAS PÚBLICAS ESTADUAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA19

EVOLUÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA FLUMINESE: UM PROCESSO CONTÍNUO E INTEGRADO..... 21

Julia Sant'Anna

AS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO CONTEXTO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. 28

Vânia Maria Machado de Oliveira

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO RIO DE JANEIRO 41

Amanda Sangy Quiossa

SEÇÃO I: O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 57

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: UMA AVALIAÇÃO EM PERSPECTIVA 58

Maria Verônica da Silva Ferreira

Gisele Zaquini Lopes Faria

Marcus Vinicius David

O PAPEL DO MONITORAMENTO NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 70

Maria Minerva de Medeiros Valle

Juliana Alves Magaldi

Lina Kátia Mesquita de Oliveira

SEÇÃO II: O SAERJINHO.....83

SAERJINHO – DESAFIOS E CONQUISTAS NA BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA O ESTADO DO RIO DE JANEIRO 84

Rosane de Barros Alves Gilson

Amanda Sangy Quiossa

José Alcides Figueiredo Santos

AS MUDANÇAS OCORRIDAS NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA A PARTIR DO SAERJINHO..... 97

Elia Márcia Côrtes

Amélia Gabriela Thamer Miranda Ramos de Paiva

Lourival Batista de Oliveira Júnior

IMPACTOS DAS AÇÕES DA SECRETARIA NOS RESULTADOS DO SAERJINHO EM DUAS ESCOLAS 111

Elizângela Nascimento de Lima Silva

Lígia Gomes do Valle Luna

Luiz Flávio Neubert

DIVULGAÇÃO DOS DADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS – A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO SAERJINHO PELOS GESTORES E PROFESSORES..... 124

Sandra Regina Albuquerque de Almeida

Gisele Zaquini Lopes Faria

Lourival Batista de Oliveira Júnior

AÇÕES CONTRA PROBLEMAS NO COTIDIANO DE UM COLÉGIO APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DO SAERJINHO 138

Sandra Regina Costa Menezes

Vítor Fonseca Figueiredo

Manuel Fernando Palácios de Melo e Cunha

O USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS SAERJ E SAERJINHO EM UMA ESCOLA DA METROPOLITANA VI 152

Sabrina Carneiro de Magalhães Bastos Mayerhofer
Thamyres Wan de Pol Fernandes
Lina Kátia Mesquita de Oliveira

SEÇÃO III: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E GESTORES..... 165

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: A CONSTRUÇÃO DE UMA REDE DE AÇÃO 166

Lucília Maria Araújo Mota
Carolina Alves Magaldi
Marcos Tanure Sanábio

LIMITES E POSSIBILIDADES DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE GESTORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA REGIONAL METROPOLITANA II 179

Trícia de Sousa Lima Figueiredo
Carla da Conceição de Lima
Márcia Cristina da Silva Machado

SELEÇÃO E FORMAÇÃO DOS GESTORES DE UNIDADES ESCOLARES NO SISTEMA PRISIONAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 189

Robson de Oliveira Lage
Helena Rivelli
Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim

SEÇÃO IV: PROJETO REFORÇO ESCOLAR..... 204

A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO REFORÇO ESCOLAR/CECIEJ EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE JAPERI 205

Lilian Aparecida de Almeida Garrit dos Santos
Wallace Andrioli Guedes
Fernando Tavares Junior

PROJETO REFORÇO ESCOLAR: OS DESAFIOS DA AMPLIAÇÃO NA REGIONAL METROPOLITANA VII DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 216

Vanderléa Barreto do Amaral
Luciana Verônica Silva Moreira
Marcelo Câmara dos Santos

REFORÇO ESCOLAR – UMA PROPOSTA DE MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO DA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO 228

André Luiz dos Passos
Sheila Rigante Romero
Terezinha Barroso

SEÇÃO V: ESTRATÉGIAS E COMPONENTES DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO..... 243

A POLÍTICA DE BONIFICAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO E AS AÇÕES GESTORAS DE SETE ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE VALENÇA ... 244

Denise Barra Medeiros
Luísa Gomes de Almeida Vilardi
Victor Cláudio Paradela Ferreira

COMUNIDADE COLABORATIVA: A GESTÃO ESCOLAR E A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA CURRICULAR ESTADUAL 258

Viviane Vaz de Sousa
Marina Furtado Terra
Beatriz de Basto Teixeira

ESTUDO DO PROGRAMA AUTONOMIA EM TRÊS ESCOLAS DE NOVA IGUAÇU/RJ: POSSIBILIDADES DE DIMINUIR A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE 267

Luciana Gomes Magalhães
Leonardo Ostwald Vilardi
Márcia Cristina da Silva Machado

PARTE II

PRÁTICAS DE GESTÃO E MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO..... 281

POLÍTICAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO NO RIO DE JANEIRO: DESAFIOS DA GESTÃO E DA QUALIDADE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO 283

Paulo Renato Flores Durán

GESTÃO NA EDUCAÇÃO: O PAPEL DA GIDE NA MELHORIA DOS RESULTADOS - UM OLHAR ESPECIAL SOBRE A GIDE NA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO 294

Maria Helena Pádua Coelho de Godoy

GESTÃO E QUALIDADE DO ENSINO: POSSÍVEIS RELAÇÕES? 305

Helena Rivelli

Lígia Gomes do Valle Luna

SEÇÃO I: GESTÃO DE RESULTADOS 317

O COLÉGIO PAZ, O BOM ÍNDICE NO IDEB E A BUSCA POR UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA 318

Obede de Souza Peres

Priscila Fernandes Sant'Anna

Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim

A GESTÃO ESCOLAR E SEUS EFEITOS SOBRE OS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS 331

Rita de Cássia de Assumpção Mello

Luísa Gomes de Almeida Vilardi

Márcia Cristina da Silva Machado

POSSIBILIDADES PARA AS ESCOLAS DE ZONA RURAL: UMA ANÁLISE DO COLÉGIO ESTADUAL WALDEMIRO PITTA PARA PENSAR A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS GESTORES RURAIS..... 344

Tamara Cecília Rangel Gomes

Daniel Eveling da Silva

Victor Cláudio Paradela Ferreira

SEÇÃO II: SUCESSO ESCOLAR E EQUIDADE 356

GESTÃO DA MUDANÇA, DA CULTURA E DO CLIMA ESCOLAR: ANÁLISE DAS AÇÕES DE UMA EQUIPE GESTORA EM PROL DA EFICÁCIA ESCOLAR 357

Luciana Coutinho Daniel Vicente

Mônica da Motta Salles Barreto Henriques

Thelma Lucia Pinto Polon

GESTÃO: O CAMINHO PARA MUDANÇA..... 369

Débora Albino Mendonça Bernardes

Juliana de Carvalho Barros

Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim

O PROGRAMA DE FORMAÇÃO PARA GESTORES DOS COLÉGIOS ESTADUAIS DO MÉDIO PARAÍBA - RIO DE JANEIRO 382

Tânia Regina Borges e Silva

Tiago Rattes de Andrade

Victor Cláudio Paradela Ferreira

ELEMENTOS CONTRIBUTIVOS PARA REDUÇÃO DA REPETÊNCIA: O CASO DO CIEP BRIZOLÃO 386 390

Elizabeth Ribeiro Mello

Mayanna Auxiliadora Martins Santos

João Antônio Filocre Saraiva

PROGRAMA-PILOTO PARA O ENSINO MÉDIO NO COLÉGIO ESTADUAL
LEOPOLDINA DA SILVEIRA: PROMOVENDO A EQUIDADE 404

Luiza Helena Fraga Gouveia
Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro
Gilmar José dos Santos

SEÇÃO III: GESTÃO ESCOLAR..... 417

BIBLIOTECA ESCOLAR: UM SISTEMA DE GESTÃO 418

Denise de Fátima Fonseca Almeida
Luciana da Silva de Oliveira
Rogéria Campos de Almeida Dutra

PRESTAÇÃO DE CONTAS: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO NA GESTÃO
FINANCEIRA DAS UNIDADES ESCOLARES DA REGIONAL METROPOLITANA
VII-RJ 431

Luciana Lima Gentil Ribeiro
Carla Silva Machado
Marcus Vinícius David

SEÇÃO IV: GESTÃO DO SISTEMA DE ENSINO..... 441

ELABORAÇÃO DE DIRETRIZES PARA FORMATAÇÃO DE UM SISTEMA
INTEGRADO DE GESTÃO DE NORMAS EDUCACIONAIS PARA O ESTADO DO
RIO DE JANEIRO 442

José Manuel dos Reis Salgueiro
Leonardo Ostwald Vilardi
Gilmar José dos Santos

O DESAFIO DO PROVIMENTO DE PROFESSORES NAS DISCIPLINAS DE ARTES, FILOSOFIA, FÍSICA, MATEMÁTICA, QUÍMICA E SOCIOLOGIA NA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO 453

Maria Tereza Rodrigues

Priscila Campos Cunha

Frederico Augusto D'Ávila Riani

CONFLITO E VIOLÊNCIA EM AMBIENTE ESCOLAR: AÇÕES DA SEEDUC/RJ NAS ESCOLAS DO MÉDIO PARAÍBA..... 468

Elvira Maria Barbosa Marques

Priscila Campos Cunha

Rogéria Campos de Almeida Dutra

SEÇÃO V: GESTÃO ESTRATÉGICA 482

AS SEIS DIMENSÕES DA GESTÃO ESCOLAR NO COLÉGIO ESTADUAL SOL NASCENTE..... 481

Glauce Regina Mello dos Santos Andrade

Priscila Fernandes Sant'Anna

Márcia Cristina da Silva Machado

GESTÃO ESTRATÉGICA E PARTICIPATIVA NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO: UMA PROPOSTA DE REDESENHO DOS PROCESSOS DE GESTÃO 497

Alessandro Sathler

Álisson de Almeida Santos

Márcia Cristina da Silva Machado

PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO 511

Amanda Sangy Quiossa

Helena Rivelli

Lígia Gomes do Valle Luna

O livro “Diálogo e Proposições” reúne um conjunto de textos derivados de dissertações de alunos elaboradas no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF), em torno da temática da avaliação e da gestão educacional e escolar. Essa temática vem adquirindo cada vez mais visibilidade, tanto no âmbito internacional quanto no campo educacional brasileiro, especialmente a partir dos anos de 1990, suscitando intensas discussões e debates.

Na sua diversidade e complementaridade, as diferentes seções constitutivas do livro conseguem reunir uma visão do campo da avaliação, da gestão educacional e das escolas de educação básica da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, rica em informações, argumentos, críticas e caminhos viáveis para balizar propostas de intervenção que raramente estariam disponíveis para pesquisadores e gestores públicos, de forma tão bem sistematizada.

Os textos do livro estão dispostos em duas partes; divisão que, de um modo geral, reflete a vinculação a um desses temas mais específico, a saber o das avaliações externas e o da gestão da educação. A primeira parte, intitulada “Políticas públicas estaduais para a educação básica”, é organizada em cinco seções com uma série de textos que direcionam o olhar para a qualidade da educação pública fluminense e para a temática das avaliações externas, seu impacto nas escolas e sua apropriação por gestores escolares e professores. A segunda parte do livro, sob o título “Práticas de gestão e melhoria da qualidade da educação”, organiza-se, também, em cinco seções, cujos textos convidam a pensar sobre o papel da gestão escolar e educacional fluminense, sobre a gestão estratégica e a gestão de resultados, sobre o sucesso e a equidade escolar, bem como sobre temáticas que envolvem a questão da bonificação, do currículo e da autonomia escolar.

A coletânea dirige-se, assim, a um público diversificado. Pelos temas e pelas abordagens contempladas, poderão beneficiar-se da leitura deste livro diferentes agentes envolvidos com a educação e, em especial, pesquisadores, alunos e

professores de cursos de graduação e pós-graduação em educação, profissionais que atuam no âmbito do sistema de ensino e em órgãos que têm como responsabilidade o planejamento, a avaliação e a construção de propostas de ação no campo da educação básica.

Num campo como o educacional, no qual a política continua a basear-se mais em crenças do que em ideias, a construção de conhecimento pela via da pesquisa e sua mobilização em propostas e em momentos de intervenção na realidade educacional e escolar constituem uma importante inspiração para novas pesquisas, reflexões e decisões institucionais e governamentais.

*Profa Alicia Bonamino
Departamento de Educação, PUC-Rio.*

O PRIMEIRO VOLUME DA SÉRIE DIÁLOGOS E PROPOSIÇÕES

Esse livro inaugura uma nova série de publicações organizada pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, doravante denominado PPGP/CAEd/UFJF. Essa série se une a outra, já estabelecida, *Casos de Gestão: Políticas e situações do cotidiano educacional*, que se dedica a promover um debate sobre os problemas diagnosticados nas redes de educação básica; nas instituições federais de ensino superior; e em outras instituições que se dedicam a pensar a educação.

Ambas as séries citadas têm como base as dissertações desenvolvidas no PPGP/CAEd/UFJF. Para podermos compreender plenamente a proposta dessa série que se inaugura com essa obra, é importante entender o perfil diferenciado do Programa e de suas dissertações.

A ênfase central da proposta do PPGP/CAEd/UFJF, declarada à época na elaboração do seu APCN e implantada a partir de 2010, está na potencialização dos trabalhos científicos e técnicos (convênios de cooperação) desenvolvidos entre o CAEd/UFJF e as diversas Secretarias Estaduais e órgãos públicos no que se refere à educação básica e à educação pública.

Sendo assim, o curso destina-se a diretores de escolas públicas e técnicos dos órgãos de gestão da educação pública, em exercício, reservada uma parcela das vagas para o ingresso franqueado a candidatos interessados em exercer futuramente a profissão. A composição das turmas foi estabelecida pelos interesses das Secretarias Estaduais e Municipais e demais órgãos públicos em oferecer essa formação aos profissionais.

Para a composição da turma de 2010, por exemplo, o PPGP/CAEd/UFJF contou com o apoio das secretarias estaduais de Educação do Ceará, Rio de Janeiro e Minas Gerais, das secretarias municipais de Educação de Juiz de Fora e Belo Horizonte, do Ministério da Educação, da própria UFJF. Todas essas instituições estabeleceram vínculos com o programa para que seus servidores pudessem concorrer a vagas, além daquelas de franquia pública. A seleção da 1ª turma de 123 estudantes contou

com a participação de cerca de 5.000 candidatos em todo o país. A turma de 2010 (1ª oferta) teve início em outubro de 2010.

Nos processos seletivos seguintes, os candidatos seguiram sendo vinculados, em sua maioria, às secretárias como: Secretarias de Educação dos Estados do Rio de Janeiro, Ceará, Mato Grosso, Amazonas, Bahia, Minas Gerais, Pernambuco e Acre; dos Municípios de Juiz de Fora, Belo Horizonte, Recife, Teresina e Limeira. Além disso, destaca-se o Instituto Unibanco; o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); gestores de escolas técnicas participantes do Programa Brasil Profissionalizado, vinculados à SETEC/MEC; técnicos do Ministério da Educação de Moçambique (9 profissionais); um técnico do Ministério da Educação de Angola, em intercâmbio do Programa PEC-PG/Capes e técnicos da UFJF, assim como candidatos às vagas de franquia pública.

Outro ponto que merece destaque, nesse momento, é a proposta interventiva do PPGP/CAEd/UFJF. A intenção é que o aluno possa já no decorrer do curso perceber a realidade profissional em que está inserido de forma distinta da que percebia ao ingressar, devendo, inclusive, propor mudanças para o seu aprimoramento. A estratégia utilizada, para que o gestor/aluno alcance essa maturidade profissional, é o método de caso. Tal método, como ferramenta de ensino, possibilita ao futuro profissional uma percepção mais apurada das questões e dos problemas a serem enfrentados por ele no mercado de trabalho. Nesse sentido, torna-se uma ferramenta em potencial para as demandas impostas à formação de um profissional autônomo e dinâmico frente ao mercado de trabalho.

Entendemos que essa ferramenta de ensino possibilita ao estudante tornar-se responsável pela construção de seu próprio conhecimento. Principalmente, quando lhe é solicitado que reflita sobre o seu cotidiano profissional, devendo ser capaz de interpretar uma multiplicidade de significados presentes nesse contexto.

No PPGP/CAEd/UFJF, adotamos o método de estudo de caso a partir de uma dupla perspectiva. Em uma delas, o caso é a base para um debate no qual o sujeito é levado a se posicionar sobre uma realidade apresentada, essa ferramenta possibilita ampla discussão entre alunos, professores e tutores, de modo que se estabeleçam relações entre a perspectiva teórica e a dimensão prática do caso analisado. Na outra perspectiva dialogamos com a proposta do estudo de caso qualitativo adotado com maior frequência na área de ciências sociais, especialmente, na antropologia. Ao

associar as duas perspectivas, buscamos através de pesquisa sistemática e criteriosa de um caso, relatar uma realidade empírica centrada em um problema para o qual o gestor/aluno apresentará alternativas baseadas em análises desenvolvidas na dissertação.

O resultado são casos empíricos, ricos em descrição, que podem ser usados por outros gestores para pensarem as suas realidades e que trazem ao final uma proposição de intervenção na realidade pesquisada. Essa proposta está sempre embasada na literatura sobre o problema e/ou em experiências registradas bem sucedidas na solução de problemas semelhantes.

A dissertação do PPGP/CAEd/UFJF está desenhada em três momentos básicos representados por capítulos, o primeiro apresenta ao leitor o caso, ou seja, a realidade a ser estudada com o seu diferencial e problema empírico que será analisado. O segundo é dedicado à análise do problema, esse é o espaço para o debate com a teoria especializada além da contraposição de experiências semelhantes em realidades distintas. O uso da teoria na nossa dissertação tem o objetivo de iluminar a busca por alternativas viáveis para a resolução de problemas frente aos quais os gestores educacionais se encontram, e, não, o objetivo e intenção de demonstração erudição. O terceiro capítulo se dedica à apresentação de um plano de intervenção que visa à resolução ou à diminuição do problema diagnosticado no primeiro capítulo.

Outro ponto que merece ser destacado é a forma como a orientação é operacionalizada no PPGP. Contamos como nos demais programas com a orientação dos professores permanentes e dos colaboradores, mas para auxiliar esses profissionais temos uma equipe denominada Núcleo de orientação institucional. Os profissionais que atuam no Núcleo são mestres e doutores nas grandes áreas as quais os professores do PPGP se vinculam, a saber, Educação, Administração e Ciências Sociais. Desses, 9 atuam presencialmente 40 horas semanais, e são chamados de *Suporte Acadêmico*, outros 14 atuam 15 horas à distância e 5 horas presenciais, são denominados *assistentes de orientação*, todos dedicando-se às orientações das dissertações.

A presença desta equipe garante uma orientação mais ampla do trabalho, visto que cada aluno conta, assim, com três leituras distintas de seu trabalho. Recai sobre o professor doutor a responsabilidade de supervisionar a seleção do objeto de estudo e dos objetivos de análise, bem como propor um direcionamento teórico à análise

do caso e impactar a escolha das técnicas de pesquisa de campo a serem aplicadas. Já o suporte acadêmico, que deve ter como titulação mínima o mestrado, é responsável por garantir o padrão propositivo das dissertações e uma unidade entre as dissertações desenvolvidas. O assistente de orientação, também com titulação mínima de mestre, completa a equipe garantindo o diálogo entre orientador – aluno – suporte de orientação e supervisionando a construção do texto e o cumprimento das orientações do professor doutor e do suporte acadêmico. A interação entre esses três sujeitos gera uma identidade própria às dissertações apresentadas como Planos de Ação Educacional, além de ampliar as possibilidades de uma abordagem transdisciplinar, uma vez que, as equipes são formadas, via de regra, por profissionais de áreas distintas do conhecimento e que, além disso, estabelecem uma dinâmica de trabalho que valoriza o trabalho em grupo.

A dinâmica da interação à distância demanda, por sua vez, a mediação contínua através da plataforma Moodle, espaço no qual toda a pesquisa e o texto da dissertação são construídos. A orientação através dos textos, como é feito na plataforma exige mais tempo disponível do que a modalidade tradicional no qual os encontros podem ser frequentes.

Para atuar fortalecendo essas exigências que o perfil do PPGP/CAEd/UFJF exige a equipe do Núcleo de Orientação Institucional se divide entre os orientadores para apoiá-los na pesquisa sobre o objeto estudado pelos orientados e para fazer leituras quinzenais do texto da dissertação. Dessa forma, os orientadores capitaneiam o processo de orientação, estabelecendo, junto ao orientando, os rumos da dissertação. Também se destaca, nesse processo, as reuniões periódicas com a equipe do Núcleo na qual os mestrandos são informados sobre o andamento das dissertações e fazem as alterações necessárias.

De julho de 2012, quando o primeiro aluno conquistou o título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela UFJF, até fevereiro de 2016, data da finalização deste livro, 445 dissertações foram defendidas. Anualmente, o PPGP/CAEd/UFJF tem publicado os melhores casos pesquisados por cada turma, buscando assim alimentar os debates nas redes educacionais e na academia a partir dos diagnósticos realizados pelos gestores/alunos. Contudo, havia uma inquietação no Programa pela não divulgação organizada e sistematizada das propostas de

intervenção elaboradas pelos alunos em suas dissertações. Essa série, que se inaugura com esse livro vem responder a essa inquietação.

Organizamos, com vista à publicação, as propostas de solução dos problemas diagnosticados tendo como base a rede que foi pesquisada. Acreditamos que dessa forma as propostas ganham em inteligibilidade, uma vez que o contexto dos problemas pode ser melhor retratado.

Elegemos o Rio de Janeiro como a primeira a rede a ter seus casos publicados em função da especificidade do momento vivenciado por essa rede no tocante à realidade educacional nos últimos anos e em razão da regularidade e volume de alunos nas primeiras turmas do PPGP.

Das dissertações defendidas até o momento, 63 foram defendidas por profissionais vinculados à Secretaria Estadual do Rio de Janeiro e abordaram vários ângulos do cenário educacional do estado, como vocês observarão ao longo do livro. Para o livro, foram selecionados os casos e suas propostas com maior qualidade e que melhor se adequaram ao formato proposto.

Esperamos que essa leitura possa contribuir com todos que se interessam pelo assunto e que acreditam que mudanças são possíveis.

Juliana Alves Magaldi
Coordenadora do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF

PARTE I

POLÍTICAS PÚBLICAS ESTADUAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA



EVOLUÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA FLUMINESE: UM PROCESSO CONTÍNUO E INTEGRADO

Julia Sant'Anna*

Nos últimos cinco anos, o Rio de Janeiro vem sendo cenário de importantes transformações na oferta da educação pública. Segundo maior PIB do Brasil e terceiro maior PIB per capita do país, o estado amargava a penúltima posição no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do Ensino Médio em 2009. Divulgadas mais duas edições do Ideb, o Rio atualmente ocupa a quarta posição no ranking, sendo um caso reconhecido de sucesso de gestão, tendo sido citado em destaque por diversos órgãos de imprensa, organizações de monitoramento da educação e estudos de agências internacionais (O GLOBO, 2014; BRUNS e LUQUE, 2015).

Durante as décadas anteriores – especialmente após a promulgação da Constituição de 1988, com a universalização do acesso à educação básica –, a situação do Rio refletia o que se passava nas demais regiões do país, onde o foco de atenção estava voltado para a expansão da rede e a ampliação do acesso de crianças e jovens às escolas. Aliados a esse aspecto histórico, alguns indicadores do início da década de 2010 demonstravam inúmeras deficiências de gestão. Nas salas de aula, havia carência de 11 mil professores, inexistia a definição de um currículo mínimo para as escolas da rede, os indicadores de distorção idade-série eram altíssimos sem que essa população de alunos mais velhos com alto grau de retenção tivesse uma política voltada às suas condições específicas de aprendizagem.

Como se pode perceber, os problemas eram muitos. O resultado do penúltimo lugar no Ideb de 2009 coincidiu com o início de esforços articulados de gestão pela melhoria na qualidade da educação no estado. As limitações e deficiências históricas da rede foram enfrentadas sob quatro principais linhas estratégicas: (1) tornar mais atrativa a carreira de magistério; (2) intensificar o processo de ensino-

* Doutora em Ciência Política pelo IESP/UERJ; Especialista em políticas públicas e gestão governamental do estado do Rio de Janeiro. Foi assessora de planejamento e gestão e atualmente é assessora especial da Subsecretaria de Infraestrutura e Tecnologia da Seeduc/RJ.

aprendizagem; (3) melhorar a qualidade da gestão na unidade escolar e nos setores administrativos; e (4) prover infraestrutura adequada.

Não é coincidência que a valorização do magistério, primeira linha de ação listada acima, talvez seja o maior desafio da política educacional brasileira atualmente. É cada vez mais frequente o debate sobre as estratégias de superação dessas questões, buscando caminhos para o aumento da remuneração de professores e alternativas para a melhoria nas condições de trabalho. Se por um lado a superação dessas dificuldades estruturais depende de uma ação nacional coordenada, é também inegável a evolução fluminense neste campo no período mais recente.

Nos últimos anos, a variação salarial do professor que cumpre carga horária de 16 horas semanais (cerca de 80% do corpo docente) foi de 40,42%, descontada a inflação do período. Além do aumento do vencimento base, foi criada uma série de benefícios para apoiar a cobertura de despesas básicas do professor, como o auxílio transporte, o auxílio qualificação e o auxílio alimentação (SEEDUC, 2014a). Na frente de qualificação, o programa de formação continuada para professores das diversas áreas de conhecimento, cujo número de atendidos veio aumentando progressivamente, ultrapassou os 20 mil formados por ano.

Por conta de todos esses esforços e também daqueles sobre os quais falaremos mais adiante, o estado do Rio pôde comemorar o fato de ter sido destaque em reportagem do *UOL Educação* por possuir a menor relação de professores contratados temporariamente, sendo eles 3,5% do total de seu corpo docente, um nono da média nacional das redes estaduais (UOL, 2013).

A primeira linha estratégica se encontra com a intensificação do processo ensino-aprendizagem, segundo eixo de ação, em várias dimensões. Talvez o lançamento do Currículo Mínimo – documento que estabelece as competências, habilidades e conteúdos mínimos que orientam a elaboração dos planos de aula de cada área de conhecimento por bimestre, ano de escolaridade e modalidade – seja o aspecto que mais bem une essas duas fundamentais peças para a construção de uma educação pública de qualidade. O material foi preparado e é constantemente revisado e atualizado por professores da rede, orientados por especialistas de universidades públicas do estado do Rio de Janeiro, em uma parceria com a Fundação Cecierj. Essa política oferece as condições para que os alunos tenham contato com o conteúdo mínimo necessário de maneira encadeada e sem o risco de descontinuidade no

caso de haver substituição de professores ou troca de escola por conta de uma necessidade familiar.

A partir deste documento de criação compartilhada com seu corpo docente, a Seeduc estrutura todas as suas políticas pedagógicas e de avaliação. Entre elas, uma que merece grande destaque é o Reforço Escolar, talvez o único programa do Brasil que conta com a seguinte formatação: material preparado de forma coordenada pelos próprios professores da rede, formação exclusiva para o projeto e remunerada, além da disponibilização de tempo de aula complementar no contraturno para cuja dedicação o professor também é remunerado adicionalmente. Dada a qualidade do programa e o esforço de cada unidade escolar no diagnóstico dos alunos que demandam maior atenção e do acompanhamento da matrícula dos alunos nessas turmas, os números de atendimento já chegaram próximos a 70 mil alunos por ano.

Os reflexos positivos do Reforço Escolar também são comprovados durante a aplicação das avaliações externas em toda a rede. Avaliação anual nos moldes da Prova Brasil, o Saerj é um instrumento de diagnóstico para que a Seeduc possa acompanhar a evolução de aprendizagem e dar o apoio sempre que necessário às escolas em um prazo mais curto de tempo. A partir desta avaliação, inclusive, o estado do Rio implantou o seu sistema de bonificação por resultados, sobre o qual falaremos mais adiante. Em 2011, a rede pôde aprimorar seu diagnóstico detalhado do aprendizado de Língua Portuguesa e Matemática, implantando o Saerjinho, avaliação bimestral que leva em consideração o conteúdo do Currículo Mínimo. Concorrendo com trabalhos de 16 países, incluindo os do Brasil, em dezembro de 2015, o Saerjinho conquistou o Prêmio Anual 2015 de Gestão por Resultados da Comunidade de Profissionais e Especialistas em Gestão Pública, vinculada ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), tendo vencido nas categorias “Avaliação e Monitoramento” e “Gestão para Resultados em Setores”, duas das oito que o prêmio oferece (DOERJ, 2015).

Todo esse esforço de diagnóstico precisa ser contínuo e sustentável, e isso acontece pelo apoio metodológico que a Gestão Integrada da Escola (Gide) continuamente dá aos diretores das unidades escolares. Professores da rede selecionados por processo seletivo e em constante formação auxiliam as equipes técnico-pedagógicas de todas as escolas a interpretar seus resultados e aplicar contramedidas para superar as dificuldades a cada bimestre. As escolas conhecem

suas metas, entendem que elas foram calculadas com base em sua realidade própria e vão trabalhando as estratégias para alcançá-las. Sendo assim, a evolução pode ser contínua e os resultados ao fim do ano se tornam efetivo reflexo do que foi trabalhado no decorrer do processo e a bonificação nada mais é do que a coroação do esforço planejado da comunidade escolar.

Assim como todos os eixos descritos acima, há outras estratégias complementares, como o programa de bonificação por resultados, que vem enlaçar o segundo ao terceiro eixo, articulando a intensificação do processo de ensino-aprendizagem à melhoria da qualidade da gestão nas unidades escolares e nas áreas técnicas da Seeduc. O programa, que permite beneficiar com até três salários os servidores das escolas que alcançarem as metas estabelecidas, é consequência dos esforços de gestão da escola e também estimula um maior engajamento nos anos subsequentes, uma vez que vincula o pagamento do bônus ao cumprimento do Currículo Mínimo, ao lançamento de notas no sistema Conexão Educação e à realização das avaliações externas. Anualmente, centenas de escolas e dezenas de milhares de professores são beneficiadas.

Na frente da gestão, todos os esforços de monitoramento e integralização das ações não teriam sido possíveis não fosse a consolidação da utilização por toda a rede de escolas do robusto sistema de gestão escolar da Seeduc. Por meio do Conexão Educação, são realizados estudos de dimensionamento da rede, a gestão de turmas e alocação de professores, o processo de lançamento de notas, o monitoramento da aplicação do Reforço Escolar, o acompanhamento da frequência dos alunos, da aplicação da recuperação paralela de estudos, entre muitos outros procedimentos que funcionam a serviço da melhoria do atendimento aos alunos. O Rio de Janeiro talvez seja hoje o único estado capaz de gerar bimestralmente uma *proxy* do Ideb, uma vez que realiza o Saerjinho e utiliza o sistema para gerar um indicador de fluxo bimestral a partir do lançamento de notas de cada um dos professores da rede. Algoritmos e relatórios preparados para a equipe escolar e disponibilizados no sistema a partir do lançamento de mais de milhões de notas pelos professores bimestralmente ampliaram e facilitaram as estratégias para redução dos números de abandono, porque a escola agora pode identificar os casos e atuar mais rapidamente, sendo capaz de resgatar e recuperar aquele aluno graças às ferramentas e estratégias que dispõe para isso.

Diante de tantas dimensões inovadoras de gestão, era fundamental que os diretores das unidades escolares estivessem dispostos a liderar essa mudança de cultura. Como mais uma ação de fortalecimento deste eixo que não podia ser negligenciada, o processo seletivo interno para cargos estratégicos, dentre eles o de diretor de unidade escolar, pôde garantir o profissionalismo da gestão, identificando e selecionando talentos dentro do próprio quadro de servidores da Seeduc, dando-lhes oportunidade isonômica e transparente.

A quarta e última das linhas estratégicas pontuadas acima diz respeito ao provimento de infraestrutura adequada nas escolas. Neste campo, o monitoramento de indicadores de infraestrutura da Empresa de Obras Públicas (Emop) mostra que, ao longo dos últimos anos, o percentual de escolas em estado ruim ou péssimo caiu de 24% para 4%. E o número de unidades classificadas como tendo condições ótimas ou boas subiu 38% para 59%. O monitoramento e as intervenções são constantes e, nestes tempos de grandes restrições orçamentárias, se intensificou o foco no auxílio à direção da escola sobre a priorização do que gastar com a verba mensal de manutenção, mantendo o padrão de qualidade no atendimento aos alunos.

Também como estratégia de economia, mas, principalmente, na frente de conscientização, a Seeduc vem aumentando a transparência e orientação sobre os gastos de energia elétrica, telefonia, água e esgoto. Não era incomum diretores de escola desconhecerem a localização dos medidores desses serviços em suas unidades ou o consumo mensal desses recursos. Uma cartilha de consumo consciente foi divulgada na rede (SEEDUC, 2015), dando orientações de como poupar, fixando metas e as escolas atualmente são monitoradas mensalmente e apoiadas ao indicarem dificuldade na melhoria da gestão dos recursos.

Modernização de gestão não é algo trivial. Quando essas transformações envolvem mais de mil prédios, dezenas de milhares de servidores e centenas de milhares de alunos, mudar parece quase impossível. Deixar a penúltima posição no Ideb do Ensino Médio e ocupar uma posição de liderança nos esforços de melhoria de gestão em apenas quatro anos deu a todos que acompanham essas estratégias de perto a certeza de que o Rio de Janeiro soube utilizar bem a gestão a serviço da educação (e não o contrário, como dizem aqueles que ainda não tiveram a oportunidade de conhecer de perto essa história).

Este artigo procurou contextualizar e inter-relacionar algumas das principais ações realizadas nos últimos anos pelo estado do Rio de Janeiro com o objetivo de fazer justiça à educação pública fluminense. Era inaceitável que um dos maiores PIBs do Brasil estivesse na lanterna da qualidade da educação. O esforço integrado e contínuo mostra a complexidade da questão e, por isso, nenhuma ação independente teria trazido sozinha o resultado almejado. Como são muitos os problemas, as ações também precisam estar em constante evolução e agora os desafios são ainda maiores e mais complexos, mas eles serão enfrentados com os esforços contínuos e integrados de técnicos comprometidos com seu trabalho, professores que se sentem respeitados e valorizados, diretores que têm espaço e apoio para realizar uma boa gestão. A melhoria progressiva desses resultados depende de todos e de cada um.

REFERÊNCIAS

BRUNS, B.; LUQUE, J. **Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean.** Washington D.C.: Banco Mundial, 2015.

DOERJ. **Saerjinho conquista prêmio de gestão do BID.** 28/12/2015, p. 3.

O GLOBO. **A meritocracia na agenda dos governadores.** 22/11/2014, p. 20.

SEEDUC. **Relatório de Gestão e Políticas Públicas 2014.** Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2014a.

_____. **SEEDUC em números.** Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2014b.

_____. **Cartilha do consumo consciente.** Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2015.

UOL. **Em 7 estados, mais da metade dos professores são temporários.** Suellen Smosinski. 08/05/2013.

AS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO CONTEXTO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Vânia Maria Machado de Oliveira*

As avaliações educacionais externas estão presentes na educação brasileira há algumas décadas e fornecem parâmetros e indicadores sobre a qualidade da educação brasileira. Surgiram a partir da reforma do Estado e a necessidade de tornar o serviço público mais eficiente, além de atender aos critérios de transparência e responsabilização. Na educação a crise da qualidade cuja causalidade é atrelada à universalização do acesso fomentou a criação de mecanismos que explicitassem a qualidade do serviço público. Um desses mecanismos foi a instituição da avaliação educacional externa. A avaliação pode ser uma aliada forte na busca pela melhoria da qualidade do ensino desde que seja olhada como estratégia de análise de deficiências e dificuldades no processo ensino aprendizagem. Para tanto, é necessário apropriar-se de seus procedimentos e resultados para serem efetivamente utilizados como ponto de partida para ações e intervenções garantidoras do direito à aprendizagem.

Apesar de já ser prática corrente, ainda é um tema bastante controverso. Criada para fornecer subsídios para os gestores na formulação de políticas públicas e para professores como instrumento de intervenção capaz de colaborar com o avanço do processo educacional seu entendimento e sua utilização ainda é um desafio a ser superado.

Uma das críticas mais comuns a este tipo de avaliação é ser quantitativa. Ora, avaliar é sempre uma forma qualitativa de se julgar algo, pois os números utilizados nesta metodologia foram atribuídos por um grupo de sujeitos que atribuíram a eles significados e qualidades a partir de conceitos epistemológicos. Um número sem significado é vazio. A avaliação externa é como qualquer método científico, um ato de investigação da realidade. Avaliar é sempre qualitativo, pois como afirma Luckesi (2012, p.7), a “avaliação, por ser avaliação, será sempre qualitativa, na medida em que a avaliação se dá por “atribuição de qualidade a alguma coisa, produto, pessoa ou situação”, mediante um processo comparativo entre realidade (descrita) e critério de qualificação.

* Superintendente de Avaliação da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

Ainda segundo esse autor,

ao dizer “avaliação”, já dizemos “qualidade”, o que implica dizer que a expressão “avaliação qualitativa” é um pleonasma desnecessário. Além de ter presente que esse equívoco leva com ele um conceito inadequado não só quando diferencia “avaliação quantitativa” de “avaliação qualitativa”, mas também quando opõe esses dois conceitos. De fato, do ponto de vista da quantidade, temos medida e, do ponto de vista da qualidade, temos avaliação. Mais: avaliação sem medida (descritiva da realidade) é pura subjetividade. Por sua vez, medida sem avaliação é só medida (descrição da realidade), nada mais que isso. Importa, do ponto de vista da ciência, a existência do sujeito que “leia” a realidade descrita sob a ótica de seu funcionamento e, do ponto de vista da avaliação, sob a ótica de sua qualidade (2012, p.12).

Na avaliação externa educacional, estes parâmetros foram estabelecidos por conjuntos de professores de todos os sistemas educacionais, portanto, por educadores. O Inep realizou à época uma consulta pública nacional sobre os conteúdos ministrados nas escolas de todo o país.

Outra vertente crítica é que ela não leva em conta a adversidade social e o contexto das escolas e de seus alunos, mas em sua maioria estas avaliações vêm acompanhadas de questionários que buscam levantar aspectos socioeconômicos, clima escolar, formação e práticas docentes, entre outros para associá-los aos resultados de desempenho e assim obter uma análise mais abrangente das escolas e ao mesmo tempo mais particularizada, já que temos unidades e contextos bastante diversos. Não se questiona que o desempenho dos alunos nas avaliações sejam externas ou internas é produto de uma série de fatores tais como, capital social e cultural da família, políticas educacionais adotadas, incorporação destas políticas pelos profissionais da escola, recursos disponíveis, capacitação e qualificação técnica, prática pedagógica desenvolvida, clareza quanto ao currículo, etc. Mas conhecer tais fatores devem servir à uma maior compreensão não como justificativa para um mau desempenho.

A medicina usa largamente métodos investigativos para determinar sua ação, assim como engenheiros e demais profissionais. Nenhum paciente hoje se sente seguro se o médico lhe diagnosticar sem exames que garantam a veracidade de sua avaliação. Assim é com a avaliação educacional externa. Foi criada para garantir um rigor metodológico necessário para se obter uma análise correta da situação educacional.

Este mesmo rigor metodológico que trouxe progresso e desenvolvimento em todas as áreas do conhecimento humano tem encontrado resistência justamente na educação, onde o espírito investigativo e analítico deveria grassar essencialmente. Sem a padronização e a metodologia o que temos são hipóteses ou interpretações subjetivas e nenhuma política pública pode se basear em pressupostos tão frágeis.

Torna-se necessário desmistificar vários olhares sobre as avaliações externas tanto por parte daqueles que a demonizam quanto por aqueles que a sacralizam. Abrir mão deste tipo de avaliação é cair na subjetividade, mas também não se pode achar que a avaliação por si só, vai realizar algum tipo de mudança. Resumindo, a avaliação vai ser extremamente útil se se souber utilizá-la para aquilo a que se propõe uma análise investigativa do processo ensino aprendizagem e sua contribuição para fomentar e gestar práticas e intervenções que alavanquem um avanço no processo educativo.

Assim, seu intuito é diagnosticar o domínio de competências que foram consideradas básicas e essenciais para a formação de um cidadão. Como afirma Chianca et al. (2001, p.16) o papel da avaliação é oferecer oportunidade de reflexão permitindo aos profissionais uma análise da realidade para que se criem diretrizes para o desenvolvimento de ações. Ou seja, gerar informações capazes de influenciar decisões tanto pedagógicas quanto políticas públicas para os sistemas educacionais. Ainda segundo este autor, o sucesso da avaliação depende da identificação, esclarecimento e aplicação dos critérios e que se explicita o que se deseja medir. Para tanto, a definição das competências e a clareza de seus significados é primordial para um discurso comum que esclareça o que se mede, para que se mede, por que se mede e como se mede.

A avaliação no estado do Rio de Janeiro

As avaliações externas tiveram início com o Saeb de forma amostral na década de 90 e em 2005 assumiu o caráter censitário e ficou conhecida como Prova Brasil gerando o indicador Ideb. Esta avaliação aponta a média de desempenho dos alunos das escolas mas não traz detalhamentos que permitam intervenções por parte do professor. Assim, o estado do Rio, a exemplo de vários outros estados, passou a elaborar seu próprio sistema de avaliação usando da mesma metodologia do Saeb, mas analisando os resultados de forma mais pedagógica. O Sistema de Avaliação

da Educação Básica do Rio de Janeiro, Saerj, iniciou-se em 2008 como a prática avaliativa da rede estadual. Através dela se adquiriu um diagnóstico de cada escola de forma a possibilitar ao professor alterar sua prática pedagógica, aos gestores da escola criarem intervenções necessárias para melhorar o processo ensino aprendizagem e aos governantes estabelecer ou alterar políticas para garantir maior aprendizado.

O Saerj analisa o sistema de ensino por etapas e nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Mas só a partir de 2011 a secretaria passou a utilizá-la como instrumento útil para analisar o desempenho da rede e basear sua política. Também a escola ficava à margem destas análises e não conseguia se apropriar e entender como utilizar tais resultados.

A partir de 2011 o Saerj passa a ser composto por dois tipos de avaliações, uma formativa e bimestral chamada Saerjinho e a outra somativa e anual chamada Saerj e se buscou atrelar estas avaliações com a ação pedagógica e a gestão educacional. O Saerjinho foi elaborado como um instrumento a ser utilizado principalmente pela escola e professores enquanto o Saerj é uma ferramenta voltada prioritariamente para a Seeduc e gestores regionais.

Em 2011, quando de sua primeira edição, o Saerjinho ficou ancorado na Resolução Seeduc nº 4437/2010, que instituiu o Sistema de Avaliação externa da Educação Básica do Rio de Janeiro; em 2014, foi editada a Resolução Seeduc nº 5131/2014, que dispõe sobre o sistema de avaliação do estado, definindo os dois programas de avaliação externa do estado, um anual (Saerj) e outro bimestral (Saerjinho) e suas características e objetivos. A partir das avaliações do Saerj se espera que a equipe escolar possa conhecer o ritmo de aprendizagem de seus alunos, acompanhar sua evolução a cada bimestre, identificar as deficiências da aprendizagem e adequar suas práticas.

O Saerjinho

O Saerjinho é uma avaliação do tipo formativa, ou seja, avalia a aprendizagem durante o processo de ensino com o objetivo de acompanhar se o trabalho está sendo produtivo, se os alunos estão aprendendo, o que não estão aprendendo e onde se localizam suas deficiências. Para tal, inclui itens sobre pré requisitos das

competências avaliadas, principalmente na matemática já que esta disciplina é a que apresenta desempenhos mais baixos. Dessa forma possibilita ao professor uma intervenção imediata na correção das deficiências apresentadas por seus alunos. Os erros aqui são a prioridade não no sentido usual de outros tipos de avaliação mas sim como ferramenta para direcionar o fazer pedagógico. Para que produza resultados imediatos, utilizou-se a Teoria Clássica de Testes para correção e os resultados são disponibilizados num site quinze dias úteis após o recolhimento dos cartões resposta. Assim, cada segmento acessa tais resultados de acordo com seu perfil. Alguns gestores da secretaria têm acesso amplo, os Diretores Regionais Pedagógicos acessam os resultados de todas as escolas, turmas e alunos sob sua circunscrição geográfica, os diretores de escolas acessam as turmas e alunos de sua unidade escolar e os professores os resultados de suas turmas e alunos. Estes resultados são disponibilizados por média de acerto de cada aluno distribuídos pelas habilidades avaliadas.

O Saerjinho se pauta no Currículo Mínimo, já que se dispõe a ser uma avaliação bimestral focada na detecção de deficiências na aprendizagem. Foram elaboradas as Matrizes de Referência a partir do Currículo Mínimo do estado e definiu-se que as etapas a serem avaliadas seriam os 5º e 9º anos do EF e as três séries do EM. No primeiro ano, apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática foram avaliadas e a cada ano seguinte foram incluídas respectivamente Ciências da Natureza em 2012, Ciências Humanas e Redação em 2013.

O Saerjinho tem como características e objetivos:

- » Oferecer informações diagnósticas que viabilizem o planejamento pedagógico de acordo com o estágio de desenvolvimento dos alunos;
- » Detectar dificuldades suscetíveis de aparecer durante a aprendizagem a fim de corrigi-las rapidamente;
- » Fornecer ao professor informações sobre o desenvolvimento do aluno, permitindo que a prática docente se ajuste às necessidades discentes durante o processo;
- » Identificar elementos que subsidiem a formação continuada dos professores e a orientação curricular para o ensino e a aprendizagem.

As avaliações têm ainda como características:

- » ser obrigatória para todas as escolas que ofertem ensino regular ou EJA nas séries determinadas;
- » para fins de acompanhamento das metas a porcentagem mínima de participação de alunos é de 70% em cada turma ou 80% da escola;
- » é um instrumento obrigatório a ser utilizado pelo professor conforme Portaria de avaliação interna;

Estabelecido o desenho da avaliação era de fundamental importância que a rede entendesse esta avaliação e soubesse como se apropriar de seus resultados e utilizá-los na sala de aula. A divulgação iniciou-se com reunião com os Diretores Regionais, em seguida reunião com os diretores de escolas e, por fim, 14 reuniões com representantes de professores das escolas de cada regional. Os sites Seeduc, Conexão Professor e Conexão Aluno, também foram utilizados como veículos de comunicação dessa política.

Como o objetivo maior desta avaliação é sua utilização pelo professor, são realizadas reuniões com os mesmos para esclarecimento da proposta desta avaliação e para o diagnóstico das dificuldades destes alunos a cada bimestre. Para que o aluno participe da análise de seu desempenho os cadernos de provas ficam na escola, para que o professor refaça a mesma juntamente com os alunos. Para as diretorias regionais o objetivo é que acompanhem bimestralmente o caminhar de suas escolas para que possa oferecer suporte e apoio nas ações necessárias. Já o órgão central se apropria destes resultados a fim de conhecer o processo da aprendizagem de sua rede e depois de detectadas as deficiências possa elaborar políticas e ações pedagógicas para diminuí-las.

Em 2011 foi formalizada a Portaria Seeduc/Sugen N° 174/2011, que institui as regras das avaliações nas unidades escolares da rede estadual. Nesta portaria, o Saerjinho passa a ser um dos três instrumentos de avaliação bimestral e o objetivo foi complementar as avaliações internas que apontem para o professor o quanto o aluno está conseguindo avançar e se espera que o professor discuta com seus alunos não só os itens das provas, mas também o ajude a compreender sua evolução no processo da aprendizagem.

O processo

A reação da rede a esta avaliação foi bastante complexa e diferenciada. No primeiro bimestre ocorreu sem problemas, mas a partir do segundo bimestre um número significativo de professores começou a promover e incentivar boicotes. Como o Saerj foi atrelado ao sistema de Remuneração Variável, muitos professores e o sindicato iniciaram um movimento contra o Saerjinho incentivando os alunos a boicotarem a prova. Outra crítica que levantaram neste momento era considerarem um instrumento de controle, cuja função era comparar escolas, e punir aquelas com baixo desempenho.

Para enfrentar esta reação, foi montado um ciclo de reuniões com professores e alunos de todas as regionais, notadamente naquelas onde havia maior incidência deste discurso resistente. Durante o ano de 2011, dezenas de reuniões em diversos formatos foram realizadas com o objetivo de esclarecer o que são estas avaliações, a que se destinam e como devem ser utilizadas. Diversos programas da Seeduc foram atrelados à participação dos alunos nestas avaliações. A partir do terceiro bimestre os resultados destes encontros começaram a se mostrar e a resistência a estas avaliações foi se enfraquecendo. No segundo bimestre de 2011 tivemos cerca de 5 mil provas boicotadas. No terceiro bimestre de 2014, apenas 51 provas. Este fato ilustra bem este processo.

O fator que contribuiu decisivamente para diminuir esta atitude negativa para com as avaliações foi a continuidade desse trabalho de discussão junto à rede de ensino. No ano de 2011, o tema central foi o conceito, a metodologia e objetivos do Saerjinho. Em 2012, o foco foi a apropriação dos resultados por parte dos professores e gestores das escolas. Em 2013 foram discutidas as Matrizes de Referência e sua relação com o Currículo Mínimo. Nos anos seguintes se deu continuidade a este trabalho, atrelando sempre questões conceituais, formas de apropriação de resultados e oficinas principalmente de Matemática.

À medida que o entendimento sobre estas avaliações foi se ampliando e aprofundando, observa-se não só não haver mais resistência, mas um uso cada vez maior dos professores destes resultados. Com certeza outros fatores contribuíram como o fato de que as escolas com baixo desempenho não serem apontadas de forma negativa e sim amparadas pelo setor de gestão para que se detectassem os

problemas e dificuldades destas unidades. O discurso persecutório caiu então no vazio. Mas é muito claro que este tipo de atividade junto aos professores precisa ser permanente e sistemático não só em razão de grande número de professores a serem abrangidos, mas principalmente pela necessidade de se aprofundar o entendimento e disseminar a apropriação dos resultados como prática cotidiana do fazer pedagógico.

Instrumento pedagógico da gestão

Desde o início de sua realização a Seeduc articulou à avaliação uma série de ações tanto voltadas ao pedagógico como à gestão e este encadeamento contribuiu de forma incisiva na melhoria imediata do processo ensino aprendizagem e conseqüentemente na elevação dos índices do Ideb do estado do Rio de Janeiro. Contribuiu também para a redução das taxas de abandono e reprovação, já que seus resultados permitem intervenções pedagógicas em tempo hábil para se recuperar a aprendizagem do aluno, evitando que na perspectiva da reprovação muitos abandonem a escola e, conseqüentemente, contribuiu para baixar os índices de reprovação.

Dentre as diversas ações implementadas a partir do Saerjinho podemos citar:

- » a implementação de um programa de Reforço Escolar baseado nas deficiências detectadas, com produção de material para o professor e alunos com atividades pedagógicas diferenciadas e criativas.
- » a Formação Continuada de Professores onde se trabalha com as habilidades e competências que apresentam baixo desempenho e com foco em práticas pedagógicas inovadoras.
- » a mudança na metodologia da EJA que apresentava desde o início resultados baixíssimos e que passou a ser formulada com material didático e formação de professores a partir do desempenho dos alunos no Saerjinho e que vem apresentando ótimos resultados.
- » Desencadeou ainda alterações e discussões no ensino da Matemática e os resultados ótimos das escolas com Ensino Médio Integrado fortaleceram a convicção da multiplicação de escolas neste formato para toda a rede paulatinamente.

A partir dos resultados baixos em Matemática a Secretaria de Educação criou o projeto Matemática 360°, cujo objetivo é realizar atividades que promovam o engajamento dos estudantes na aprendizagem da disciplina, tendo como foco o desenvolvimento das habilidades relacionadas ao raciocínio lógico e à resolução de problemas.

Além disso, mostrou-se um instrumento eficaz na produção de indicadores bimestrais para o acompanhamento da evolução das escolas dentro do Planejamento Estratégico da Seeduc na atual gestão. Através dos resultados no Saerjinho é obtido um indicador que chamamos de Iderjinho, que segue o modelo do Ideb, agrupando o resultado na avaliação e o fluxo bimestral das escolas. A partir daí são realizadas reuniões para diagnosticar quais as dificuldades e entraves daquelas escolas que não conseguiram atingir suas metas bimestrais. São chamadas reuniões de níveis. As de 1º nível se dão com os Agentes de Acompanhamento da Gestão Escolar – AAGE em suas escolas analisando vários indicadores e fazendo o diagnóstico da escola naquele bimestre. As de 2º nível ocorrem nas Diretorias Regionais Pedagógicas com as escolas que não atingiram as metas. Por fim, a de 3º nível ocorre na Seeduc, com o Secretário, Subsecretários, Superintendentes Diretores das áreas, Diretores Regionais, Coordenadores de Avaliação, e o grupo de AAGEs. Nesses encontros, os indicadores do Saerjinho são divulgados e as escolas que bateram metas apresentam as práticas para atingir tal resultado e as unidades que não atingiram discutem as dificuldades encontradas.

O Saerjinho também é utilizado como instrumento de acesso a diversos programas e projetos como Pronatec (cursos técnicos federais), Programa Renda Melhor Jovem (fornece uma poupança para jovens de baixa renda a cada ano de permanência no EM), bolsa para diversas universidades particulares conveniadas. Para acessar estes programas o aluno tem que ter participado em pelo menos dois terços da prova.

Desafios

O Saerjinho vem contribuindo como ferramenta pedagógica para a melhoria da aprendizagem do aluno e da qualidade do ensino, cumprindo o objetivo de um processo de avaliação formativa, pois possibilita conhecer melhor o aluno, suas competências curriculares, seus interesses, seu desenvolvimento cognitivo e constatar o que está sendo aprendido e adequar o processo de ensino, uma vez que o professor vai recolhendo informações, de forma contínua, analisando o grau

de aprendizagem, ora em relação a toda turma, ora em relação a um determinado aluno em particular.

Porém, para muitos profissionais das escolas, sejam professores, diretores, alunos e pais a compreensão desta modalidade de avaliação bem como seu uso no cotidiano da prática pedagógica ainda está longe de ser ideal. O principal desafio além das críticas conceituais e a resistência a este modelo é o entendimento e o uso destas avaliações. Contribui para tal o não entendimento de se perceber o sistema educacional como uma rede integrada, e o equívoco entre autonomia e soberania da escola. O Saerj como qualquer outra ação da secretaria foi vista como autoritariamente imposta e desnecessária já que o professor é quem detém o saber sobre a aprendizagem dos alunos. Para dirimir este pensamento a Seeduc se preocupou desde o início em articular a avaliação com as demais políticas e ações da secretaria e demonstrar os benefícios que os alunos poderiam obter com o uso efetivo dos resultados. As oficinas de trabalho com professores visam promover uma discussão sobre os resultados, para a partir daí ocorrer um replanejamento da aula. Para apoiar o professor, cursos de capacitação foram criados dentro da abordagem dos resultados da avaliação, discutindo novas práticas naquelas competências e conteúdos nas quais os alunos apresentaram maior deficiência ou dificuldade. Mesmo porque os agentes da escola não são meros executores de política, mas reagem e ressignificam as mesmas a partir de sua experiência e ideologia. Nas oficinas se propiciam reflexões sobre os descritores, os distratores, sua relação com os conteúdos do Currículo e o desenvolvimento das habilidades e competências avaliadas. Os professores demonstram dificuldade em relacionar as competências e habilidades com os conteúdos escolares com os quais estão mais familiarizados em trabalhar. Isto se deve em parte, ao imaginário ainda presente nos trabalhadores da educação de que aprender é acumular e memorizar conceitos, fórmulas etc. Já as avaliações seguem uma linha oposta, pois não avaliam conceitos memorizados, mas processos de raciocínio e operações mentais complexas e o domínio de conhecimentos que resultam em práticas. O que se espera do aluno é que consiga relacionar, combinar e interpretar para resolver um problema ou situação utilizando as informações apreendidas. Os conteúdos estão presentes, mas precisam dominar procedimentos na ordem do saber fazer.

Entendemos que uma política de educação deve ir se ajustando conforme ocorre sua apropriação. Atenta a essa premissa, a Seeduc já incorporou sugestões de

professores no decorrer dos anos, como a inserção gradativa das disciplinas e ajustes na logística de distribuição e aplicação das provas e divulgação dos resultados.

Uma das dificuldades está em se processar muita informação em pouco tempo, transformar dados e indicadores em material palatável para os professores. São dois vieses: um dirigido à preparação de análises mais gerais sobre os resultados, estratificados por etapas, turnos, modalidades, modelos educacionais e disciplinas e outro direcionado aos professores segmentando informações sobre erros e acertos dos alunos, análises sobre as respostas deles aos itens, vinculação com currículo, etc.

Outro desafio é a dificuldade de comunicação existente em uma rede de ensino. A comunidade escolar apresenta grande heterogeneidade de perfis, relações intra escolares difíceis em inúmeros casos, preconceitos e opiniões estereotipadas e defensivas em relação ao que vem do órgão central. Como se baseia em medição e, portanto em números, muitos profissionais por não possuírem a informação completa ou mesmo por enviezamento ideológico contestam afirmando que para a secretaria o importante são indicadores como se eles fossem sem sentido, sem significado. O uso político que hoje se faz principalmente em torno do Ideb dificulta a superação destas posições. Além disso, a formação dos professores distante do chão da escola forma um círculo perverso onde o professor mal formado, não consegue assim possibilitar uma aprendizagem de qualidade, envolvidos ambos, professor e aluno em contextos sociais muitas vezes vulneráveis e complexos.

O fato de ser uma avaliação externa gera outra crítica e para que o corpo docente tenha participação na construção desta avaliação as matrizes de referência foram construídas em conjunto com grupos de professores da rede, bem como uma série de adequações foram feitas a partir de observações dos mesmos. Por isso a sistematização de reuniões com os professores para discussão e clarificação do Saerj e das demais avaliações, pois se entende que a mudança que a avaliação pode contribuir é feita na sala com o professor. Como aponta Souza (1997) independente dos objetivos uma mudança para a melhoria da qualidade de ensino só se realiza a partir de uma mudança na sala de aula, pois a escola não é apenas uma fonte de dados, mas sim o palco real da educação. Interessante observar que muitos professores mesmo os mais combativos ainda utilizam velhos modelos de avaliação interna baseados não num diagnóstico mas como instrumentos de poder, de aprovação ou reprovação. Conseguimos já ultrapassar a fase de aplicações mal feitas, pouquíssimo movimento de resistência e de negação da avaliação mas não

atingimos o ideal que é ver o resultado integrado à prática pedagógica e à rotina da escola.

Os resultados destas avaliações apontam para uma realidade já sabida anteriormente, que a educação brasileira não apresenta um padrão aceitável de nível de aprendizagem de nossos alunos. A escola tem se isentado da responsabilidade da pouca aprendizagem de nossos alunos, alegando fatores, tais como, famílias desestruturadas, pais alheios à vida escolar dos filhos, violência, desinteresse dos alunos, governantes e políticas autoritárias. A avaliação externa contribui para responsabilizar o fracasso da educação ao sistema educacional. Deixou-se de responsabilizar o educando e colocou-se a responsabilidade em todos os atores do sistema, do presidente, legisladores, governantes, gestores e profissionais da educação, além do próprio aluno e da sua família. Também deixou claro que para se avançar é necessário compromisso de todos os atores e esferas envolvidos.

As avaliações externas para terem êxito precisam ser compartilhadas com as diversas esferas educacionais e se assim acontecer, é um instrumento valioso para que juntamente com resultados de outros formatos de avaliação e processos da escola para a promoção da aprendizagem. As múltiplas formas de avaliação educacional ampliam o conhecimento dos professores e gestores sobre estado de arte da aprendizagem dos alunos, resultando num rico cenário de informações

Ambos os formatos do Saerj pretendem contribuir para que a secretaria possa fazer revisão das prioridades, alocação de recursos, reorganizações de ações e fortalecimento no acompanhamento e apoio às escolas. Para as direções das escolas pretende contribuir para um diagnóstico de necessidades e organização de ações coletivas e pedagógicas de apoio aos professores e alunos. Já para os professores se dispõe a fornecer um diagnóstico da aprendizagem dos alunos para que possa intervir pedagogicamente de forma a garantir maior aprendizagem. Pelos resultados obtidos até agora, como elevação do Ideb de 26º para 4º lugar no cenário nacional em apenas duas edições da Prova Brasil, a diminuição significativa nos índices de reprovação e abandono, podemos concluir que estamos num bom caminho. A meta da secretaria tem sido articular cada vez mais os resultados das avaliações com um planejamento sistemático integrando ações pedagógicas e de gestão e estimulado e orientado as unidades escolares a procederem da mesma forma na busca do sucesso da aprendizagem dos alunos. Há muito a se fazer, e sempre haverá, pois educação é uma política dinâmica e complexa.

REFERÊNCIAS

CHIANCA, T.; MARINO, E; SCHIESARI, L. **Desenvolvendo a cultura da avaliação em organizações da sociedade civil**. São Paulo: Fonte/Global, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação – II**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

SOUZA, Clarilza Prado de (org). **Avaliação do Rendimento Escolar**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO RIO DE JANEIRO

Amanda Sangy Quiossa*

O presente texto tem como intuito apresentar a primeira parte deste livro e, para isso, ele está organizado de forma a trazer uma breve reflexão sobre políticas públicas, mais especificamente na área educacional. Além disso, é feita uma contextualização sobre as principais políticas educacionais desenvolvidas no estado do Rio de Janeiro. Por fim, são apresentadas as seções e os textos que as compõem.

A política, de forma geral, pode ser caracterizada como um lugar de disputa, na medida em que estão envolvidos diferentes interesses e visões de mundo. Ela está presente na constituição das sociedades, perpassando relações e decisões entre diferentes grupos. De acordo com Condé (2011),

política se refere sempre às atividades vinculadas de alguma forma ao poder, preferencialmente, legítimo, sua busca, manutenção, seus mecanismos de participação, suas organizações, grupos e instituições ligadas ao seu exercício. De alguma forma, sua relação chave é entre governantes e governados, as ações de ambos na vida pública, mediadas por diferentes instituições, grupos e organizações e seus “jogos” que produzem efeitos e resultados (CONDÉ, 2011a, p. 14).

Estamos tratando aqui de um aspecto específico da política, referente à ação pública e estatal relacionada ao interesse coletivo, que são as políticas públicas. Nas palavras de Condé (2011b), estas se referem à ação pública orientada para questões coletivas. Para traduzir o significado desta expressão, parto de sua etimologia. Segundo Oliveira (2010), o termo política pública tem uma raiz mista – tendo em vista que a palavra política é de origem grega, *politikó* –, exprimindo “a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade”, a polis, e a palavra pública – de origem latina, *publica* – significa “povo, do povo”.

A grande maioria das políticas públicas é estatal e realizadas pelos governos, porém, como aponta Condé (2011b), é importante ressaltar que existem entidades privadas

* Mestra em Educação pela UFJF; Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF.

ou organizacionais não governamentais que, dentro de um caráter público, as realizam. Mas em que consistem as políticas públicas? Esse autor traz a definição de Thomas Dye (1984), de Jenkins (1987) e de Guy Peters (1999) para conceituá-las. O primeiro centra o seu conceito na escolha, na medida em que define política pública “como aquilo que o governo escolhe ou não fazer” (DYE 1984, p.1 *apud* CONDÉ 2011b p.40). Já o segundo, no processo de decisão e no papel dos atores, definindo política pública como:

um conjunto de decisões inter-relacionadas tomadas por um ator ou grupo de atores de acordo com uma seleção de meios e objetivos e dentro de uma situação onde as decisões, em princípio, estão naquilo que os atores podem obter (JENKINS 1978, p.4 *apud* CONDÉ 2011b p.40).

Peters apresenta o conceito de forma mais compreensiva: “De forma simples, política pública é a soma das atividades do governo, agindo diretamente ou por seus agentes, influenciando na vida dos cidadãos” (PETERS 1999, p. 5 *apud* CONDÉ 2011b p.41).

A partir desses conceitos, é possível ter mais clareza sobre o que significam as políticas públicas. E, no sentido de ampliar tal compreensão, destaco aqui a diferenciação entre as políticas que são denominadas ‘de governo’ e aquelas que são chamadas ‘de Estado’. Conforme apresenta Condé (2011b), políticas de Estado são aquelas que recebem status legal, que são regularmente aprovadas por instância legislativa adequada, tornando-se mais perenes e de longo curso. Nesse sentido, elas são continuadas, de forma que podem acontecer independente da vontade do poder executivo em exercício. Já as políticas de governo são definidas como específicas de dado pessoal do poder executivo, com status legal derivado da autoridade imediata de quem exerce o poder político. Elas podem, portanto, ser descontinuadas, o que depende da decisão dos agentes políticos e da capacidade desses em mantê-las.

Procurar compreender as políticas públicas é um caminho para compreender como a sociedade se estrutura e as pretensões do Estado e da sociedade. É com esse intuito que passo agora para uma breve contextualização do percurso das políticas educacionais no Brasil, a partir do marco jurídico da Constituição Federal de 1988.

Conforme discute Oliveira (2011), as políticas educacionais formuladas no Brasil após esse marco consolidaram dois importantes movimentos iniciados nas primeiras décadas do século XX, que são o ensino obrigatório como dever do Estado e

da sociedade e, como consequência, a sua universalização. Conforme destaca a autora, as políticas públicas para a educação avançaram na consolidação de um modelo universalista, afirmando a oferta da educação básica pública para todos. Daí em diante, as políticas públicas educacionais são pensadas a partir do esforço de uma ação coordenada dos entes federados – união, estados e municípios – com três principais objetivos: focalização no ensino obrigatório, ampliação da oferta educacional e elevação do desempenho escolar.

Conforme contextualiza Oliveira (2011), a primeira ampliação do Ensino Fundamental obrigatório, depois de 1988, acontece em 2006 com a lei 11274/06, que modifica a LDB/1996 e altera para 9 anos o Ensino Fundamental. Em 2009, é feita uma nova ampliação, pela Emenda Constitucional nº 59, que estende a faixa etária para 4 a 17 anos, de forma que o ensino obrigatório chega a um total de 14 anos. Apesar da ampliação considerável, Oliveira (2011) aponta para o fato de ela não ter sido seguida de uma política educacional consistente de afirmação do direito de aprender. Segundo a autora:

Embora os mecanismos de organização dos tempos escolares instituídos pela LDB/1996 tenham favorecido a progressão automática, reduzindo as taxas de reprovação, os dados de desempenho aferidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), não obstante suas limitações, demonstram a baixa eficácia dos sistemas de ensino no cumprimento de sua função precípua de ensinar (OLIVEIRA, 2011 p. 62).

Sob outro prisma, políticas educacionais que buscam a melhoria da qualidade do ensino foram desenvolvidas em torno do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007 com o objetivo de traçar um diagnóstico, para o Governo Federal, que possibilitasse a comparação do desempenho escolar no Brasil. Ele é calculado com base na taxa de rendimento escolar (aprovação) e nas médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A partir desses resultados, como aponta Oliveira (2011), são feitas intervenções através de programas como o Plano de Metas Todos pela Educação e o Plano de Ações Articuladas (PAR), criados em 2007.

Diante da complexidade que envolve a qualidade na educação enquanto um direito de aprender de todos, oferecido de forma efetiva, buscar uma melhoria na qualidade do ensino é um desafio que se coloca no cenário brasileiro e, nesse sentido, políticas

públicas vêm sendo pensadas e desenvolvidas pelos diferentes órgãos federados e atores políticos. Apresento, agora, a Rede Estadual do Rio de Janeiro e as políticas que estão sendo lá desenvolvidas.

A Rede Estadual do Rio de Janeiro é composta por aproximadamente 1.500 escolas, que oferecem os ensinos fundamental e médio, além de modalidades como educação profissional técnica, ensino médio integrado à educação profissional, Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação especial e educação indígena. Estão matriculados um total de mais de um milhão de alunos, distribuídos nas escolas dos 92 municípios do estado.

Em 2009, esse estado apresentou resultados ruins no Ideb ficando em penúltimo lugar no ranking nacional, o que evidenciou alguns problemas, como, por exemplo, os altos índices de reprovação. Com o objetivo de melhorar a oferta da educação fluminense, foi criado o Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro, implantado no ano de 2011.

A pesquisa de mestrado defendida por Valle (2012) traz uma série de informações sobre o programa. Inclusive, apresenta o diagnóstico realizado pela Rede Estadual, a partir do qual o programa foi elaborado. De acordo com a autora:

Como consequência das altas taxas de reprovação, a defasagem idade série também aumentou e constituiu-se em outro indicador essencial para definir as ações do programa. O diagnóstico revelou que, no ano de 2010, no Ensino Fundamental existiam na rede 195.080 alunos fora da idade adequada para a série. No Ensino Médio, a realidade, segundo a pesquisa feita pela Secretaria de Estado de Educação, era ainda mais preocupante, apontando 263.282 alunos com a idade inadequada para a etapa de ensino (MINERVA, 2012, p.24).

Com o objetivo de modificar essa realidade, o Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro, que ainda vigora, foi criado. Conforme apontado por Minerva (2012), os seus pilares são: melhorar as condições dos docentes e promover a valorização profissional; promover a estruturação da área pedagógica; a meritocracia através da remuneração variável; o desdobramento das metas e a implementação da Gestão Integrada da Escola (Gide), sendo previsto, para a sua execução, o financiamento das ações.

Segundo as informações do site oficial do governo do Rio de Janeiro, o Programa de Educação do Estado foi anunciado no dia 7 de janeiro de 2011 pelo secretário

de estado de Educação, Wilson Risolia, trazendo diversas mudanças na estrutura, no ensino e no dia a dia em sala de aula. São elas: a atualização e a valorização dos professores; a construção de novas escolas e a melhoria na infraestrutura das unidades escolares já existentes; um currículo mínimo para cada disciplina; o processo seletivo para funções estratégicas da área pedagógica e a criação das carreiras de Gestor e Técnico de Educação.

Sobre a efetividade do programa, é possível destacar que dentre as metas apresentadas pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ), estar entre as cinco primeiras posições no ranking de educação nacional até 2014 foi possível. De acordo com os dados disponibilizados no site do INEP, no Ideb de 2009/2010, o Rio de Janeiro era o 26º colocado e, no Ideb 2013/2014, passou para a 3ª posição. Com relação ao fluxo escolar, os resultados também se mostraram positivos, na medida em que a reprovação e o abandono caíram significativamente. O índice de desempenho na prova também aumentou, passando de 4,37 para 4,46.

Com relação às ações desenvolvidas pelo programa, estas são apresentadas no site do governo do estado do Rio de Janeiro segmentadas em três tópicos: o primeiro é referente ao corpo docente e aos funcionários administrativos; o segundo, aos alunos; o terceiro, às unidades escolares. Com relação ao primeiro grupo, as ações se constituem em:

Currículo Mínimo são diretrizes institucionais sobre os conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem em todas as escolas da rede estadual. A concepção, redação e revisão desses documentos estão sendo conduzidas por equipes disciplinares de professores da rede estadual;

Remuneração variável – avaliação e bonificação dos professores de acordo com o desempenho da escola. Serão considerados o fluxo escolar, o rendimento do aluno e a infraestrutura das escolas. O docente que conseguir atingir o limite máximo das metas poderá receber até três salários a mais por ano. O investimento poderá chegar a R\$ 140 milhões;

Auxílio qualificação para professores – ainda neste semestre, os docentes que estiverem em sala de aula receberão um cartão pré-pago, no valor de R\$ 500, para utilização em bens pedagógico-culturais. O investimento esperado é de aproximadamente R\$ 25 milhões;

Auxílio transporte – apoio financeiro, no contracheque, para custos com deslocamento dos professores e dos funcionários administrativos que estejam lotados nas unidades escolares. O custo anual será de R\$ 68 milhões;

Auxílio alimentação apoio financeiro no valor mensal de R\$ 160 (cento e sessenta reais), no contracheque, para custos com alimentação dos servidores da Secretaria de Estado de Educação, bem como aqueles oriundos de outros órgãos, que estejam lotados em unidades administrativas vinculadas à Seeduc;

Escola Seeduc – espaço destinado à disseminação do conhecimento: a Escola de Aperfeiçoamento dos Servidores de Educação do Estado do Rio de Janeiro, que foi inaugurada pelo governador do Rio de Janeiro, Sérgio Cabral, e pelo secretário de Estado de Educação, Wilson Risolia.

Em relação aos alunos, as ações se constituem em:

Aulas de reforço nos contraturnos – apoio pedagógico para alunos com dificuldade de aprendizagem;

Orientação vocacional – iniciativa voltada a estudantes do Ensino Médio;

Diminuição da defasagem idade-série – reduzir os índices de repetência.

E com relação às Unidades Escolares:

Metas específicas para cada unidade escolar – os objetivos a serem alcançados serão definidos de acordo com a realidade de cada escola. O Rio de Janeiro contará com um índice próprio, o IDERJ (Índice da Educação Básica do Rio de Janeiro), com o objetivo de acompanhar e aferir o progresso dos estudantes;

Diagnóstico da infraestrutura das escolas – a Seeduc, em parceria com a Empresa de Obras Públicas do Estado (Emop), preparou um levantamento com as necessidades estruturais identificadas em todas as unidades escolares. Com o mapeamento, será possível conhecer as áreas onde há a necessidade de construção de escolas ou de reformas nas que já existem. Foram avaliados 23 itens.

Além desse programa, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro implementa políticas educacionais dentre as quais algumas são de âmbito nacional

e, outras, elaboradas pela própria rede. Estas serão apresentadas nesta parte, de forma resumida, com o objetivo de se construir um panorama do está sendo implementado. As informações trazidas sobre elas foram retiradas do site oficial do governo do Rio de Janeiro.

O **Programa Mais Educação**, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. A Secretaria de Estado de Educação elaborou um Material Pedagógico, com o intuito de fornecer subsídio ao trabalho desenvolvido pelo Monitor, contemplando os kits pedagógicos utilizados nas atividades do Programa.

O Programa de aceleração de estudos denominado **Programa Autonomia**, uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e a Fundação Roberto Marinho, foi criado em março de 2009 com o objetivo de reduzir a distorção idade-série, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Nessa ação, a experiência de aprendizado de cada aluno é valorizada e, por meio de recursos tecnológicos, é oferecida ao estudante a oportunidade de construir o próprio conhecimento. Os professores que lecionam no Programa utilizam Catálogos que explicitam a articulação entre as teleaulas e as habilidades do Currículo Mínimo. Há também Orientações Metodológicas que articulam os principais pontos de convergência entre os conteúdos abordados pelas tele aulas e as habilidades do Currículo Mínimo.

O **Programa Escola Aberta** busca repensar a instituição escolar como espaço alternativo para o desenvolvimento de atividades de formação, cultura, esporte e lazer para os alunos da educação básica das escolas públicas e suas comunidades nos finais de semana. A intenção é estreitar as relações entre escola e comunidade, contribuindo assim para a consolidação de uma cultura de paz. O programa é resultado de parceria entre o Ministério da Educação/SECAD e secretarias estaduais e municipais de educação.

O **Programa Ensino Médio Inovador** foi proposto pelo Ministério da Educação, em 2009. É voltado para o desenvolvimento de inovações curriculares nas escolas da rede, compreendendo uma nova organização do Ensino Médio com a possibilidade de escolha pelo aluno do seu percurso formativo. O programa tem o objetivo de

abrir novas perspectivas para o formato da oferta do Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro.

Outro programa é o **Renda Melhor Jovem**, que é uma poupança-escola anual destinada aos jovens integrantes de famílias beneficiadas pelos programas Bolsa Família, Renda Melhor e Cartão Família Carioca, que sejam matriculados na Rede Regular de Ensino Médio Estadual até 18 anos incompletos. O estudante recebe o benefício ao ser aprovado no fim de cada ano letivo. Com a conclusão do Ensino Médio, o beneficiado poderá receber, ainda, um valor adicional, caso apresente bom desempenho na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O objetivo dessa política é incentivar a permanência do jovem na escola, buscando contribuir para a redução da repetência e da defasagem idade-série, melhorando os índices de qualidade do aprendizado e estimulando a conclusão do Ensino Médio.

O programa **Cinema Para Todos** parte do Programa de Desenvolvimento do Audiovisual do Estado do Rio de Janeiro Rio Audiovisual que integra o Plano Estratégico do Governo do Estado. A partir desse programa, mais de 1 milhão de alunos e educadores foram às salas de cinema, sendo uma ação relevante na área de difusão da cinematografia nacional e formação de público.

A partir de uma parceria da Secretaria de Estado de Educação e o Ministério Público, integrante do Projeto de Orientação Vocacional/Profissional, há o Projeto MP na Escola. O propósito dessa iniciativa é facilitar o acesso dos alunos a noções e conceitos de cidadania, por meio do conhecimento das relevantes missões do MPRJ em defesa dos direitos sociais.

A **Rede Nacional de Referência em Gestão Escolar (Renageste)** é um projeto do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), criado em agosto de 1996, destinado à formação de um grupo crítico em gestão educacional, tendo por base os princípios de rede, parceria e referência – benchmark. Orienta suas ações pela formação e atuação de uma rede nacional de profissionais envolvidos em gestão da educação, em sistemas públicos de ensino, nos níveis escolar, regional e estadual. O projeto fundamenta-se na necessidade de promover um salto qualitativo na educação pública brasileira, por meio de um novo estilo de relacionamento das instituições educacionais com a sociedade em geral e da efetiva mobilização das forças culturais presentes na escola, para a construção de um projeto educacional competente.

O **Programa Nacional de Educação Fiscal** é desenvolvido em parceria com a Secretaria de Estado de Fazenda (Sefaz), Secretaria de Estado de Educação (Seeduc), Receita Federal do Brasil, Ministério da Fazenda, Controladoria Geral da União (CGU), Ministério de Educação (MEC) e Procuradoria-Geral da Fazenda Nacional. Os objetivos de tal política são: estimular o exercício da cidadania e do controle social assegurando a participação do cidadão na gestão do estado; fomentar o debate em torno das políticas públicas capazes de reduzir as desigualdades sociais; difundir informações que possibilitem a construção da consciência cidadã em torno do papel social dos tributos, dos bens e orçamentos públicos; informar a sociedade em relação aos efeitos lesivos da corrupção, da sonegação fiscal e da má gestão dos recursos públicos. O programa oferece aos professores um curso a distância realizado pela Escola de Administração Fazendária (Esaf). O trabalho com alunos acontece em sala de aula por meio de projetos interdisciplinares e no encontro dos estudantes no “Acampamento Legal”.

o **Programa Conexão Professor** é destinado aos professores da rede estadual e teve como ação a distribuição de 50 mil *notebooks* em 2008, com acesso à internet banda larga. Além disso, foi criado um *site* com sugestões de atividades, matérias especiais, recursos didáticos, entrevistas e fóruns de debates, cujo endereço é: www.conexaoprofessor.rj.gov.br. O objetivo desta política é oferecer ações de dinamização do trabalho em sala de aula. Nesse mesmo sentido, há o **Programa Conexão Aluno**, que consiste na criação de um Portal da Seeduc destinado aos alunos da rede estadual. O endereço é: www.conexaosaluno.rj.gov.br. E, ainda, o **Programa Conexão Educação**, criado em parceria com a Oi e a Fetranspor, que tem como proposta aperfeiçoar processos, permitindo que diretores, professores e funcionários das unidades escolares tenham mais tempo disponível para a garantia de uma educação de melhor qualidade.

É possível perceber que diversas políticas apresentadas são desenvolvidas a partir de parcerias, indo ao encontro da percepção já anunciada de que as Políticas públicas não são desenvolvidas exclusivamente pelo poder público. Essas políticas revelam, sobretudo, aquilo que o estado do Rio de Janeiro vem desenvolvendo com relação à oferta educacional.

Passo a apresentar, agora, as cinco seções desta parte do livro, assim como os textos que as compõem. A primeira seção é composta por textos sobre o Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro, criado em 2011 e apresentado anteriormente.

O primeiro texto desta seção é intitulado **Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro: uma avaliação em perspectiva**, escrito por Maria Verônica da Silva Ferreira em parceria com Gisele Zaquini Lopes de Faria e Marcus Vinícius David. Nele, são analisadas as implicações desse Programa em quatro escolas da rede estadual do Rio de Janeiro, sob a perspectiva da atuação da gestão escolar frente à execução das ações estabelecidas por ele.

O segundo trabalho, denominado **O Monitoramento do Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro**, foi escrito por Maria Minerva de Medeiros Valle, Juliana Alves Magaldi e Lina Kátia Mesquita de Oliveira. Ele apresenta uma proposta de intervenção para melhoria do monitoramento do Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro, implementado após a divulgação do resultado do Ideb/2009, cujas metas para os Ensinos Fundamental e Médio ficaram abaixo daquelas estabelecidas.

A segunda seção apresenta os textos que tratam do Sistema de Avaliação bimestral Saerjinho nas escolas do estado do Rio de Janeiro. Ele compõe o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro, que foi criado em 2008 com o objetivo de promover uma análise do desempenho dos alunos da rede pública do Rio de Janeiro nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. O Saerjinho foi criado com a intenção de contribuir para a elaboração de medidas para melhorar o processo de ensino na rede estadual.

O primeiro artigo dessa seção é intitulado **Saerjinho – desafios e conquistas na busca por uma educação de qualidade para o estado do RJ** e foi produzido por Rosane de Barros Alves Gilson em coautoria com Amanda Sangy Quiossa e José Alcides Figueiredo Santos. A construção desse trabalho se deu na perspectiva de buscar compreender o papel do diretor escolar na implementação do Saerjinho nas escolas da rede estadual do município de Vassouras-RJ, de modo que se buscou analisar a sua atuação e verificar como ele contribuiu para o processo junto aos professores.

O segundo texto é intitulado **As mudanças ocorridas no cotidiano de uma escola a partir do Saerjinho**. Foi escrito por Elia Márcia Côrtes em parceria com Amélia Gabriela T. M. Ramos de Paiva e Lourival Batista de Oliveira Júnior e buscou analisar

os impactos do referido sistema bimestral de avaliação em uma escola da Região Noroeste do Estado do Rio de Janeiro. Tal análise parte da perspectiva de que a implantação do Saerjinho transformou a forma como a equipe gestora, professores e alunos concebiam as avaliações, ao incutir na comunidade escolar novas práticas com relação à gestão dos resultados. A pesquisa realizada sugeriu como Plano de Ação a expansão das boas práticas adquiridas com a implementação do Saerjinho a outros setores da escola em análise.

O terceiro artigo, intitulado **Impactos das ações da secretaria nos resultados do Saerjinho em duas escolas**, tem como autores Elizângela Nascimento de Lima Silva, Lígia Gomes do Valle e Luís Flávio Neubert e buscou investigar os impactos da avaliação bimestral Saerjinho em duas escolas a partir das ações já efetivadas pela Regional Metropolitana III.

O quarto artigo que compõe esta seção foi escrito por Sandra Regina Albuquerque de Almeida, Gisele Zaquini Lopes Faria e Lourival Batista de Oliveira Júnior e é intitulado **Divulgação dos dados das avaliações externas – a apropriação dos resultados do Saerjinho pelos gestores e professores**. Foi desenvolvida uma análise da apropriação dos resultados do Saerjinho por gestores e professores na Regional Metropolitana III.

O quinto artigo denominado **Ações contra problemas no cotidiano de um colégio após a implementação do Saerjinho**, elaborado por Sandra Regina Costa Menezes, Vítor Fonseca Figueiredo e Lina Kátia Mesquita de Oliveira, apresenta propostas para corrigir problemas de uma escola fluminense denominada Colégio Aprender, que, até então, não foram solucionados pelo processo de reorganização do sistema de ensino do estado do Rio de Janeiro.

O último artigo desta seção, de autoria de Sabrina Carneiro de Magalhães Bastos Mayerhofer em parceria com Thamyres Wan de Pol Fernandes e Lina Kátia Mesquita de Oliveira, é intitulado **O uso dos resultados das avaliações externas Saerj e Saerjinho em uma escola da Regional Metropolitana VI**. Nesse artigo, é analisada a forma como a gestão e os professores utilizam os resultados do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (Saerj e Saerjinho) em uma escola da Regional.

A terceira seção trata do Programa Formação de Professores e Gestores do estado do Rio de Janeiro, sendo composta por três artigos. Esse Programa teve início em

julho de 2011 e consiste na oferta de um curso, na modalidade semipresencial, aos professores de Língua Portuguesa e Matemática do nono ano do Ensino Fundamental e da primeira série do Ensino Médio. O curso propõe instruir os professores, inscritos online, tomando como base o Currículo Mínimo elaborado em 2011. Esse programa está inserido no interior do Programa Estadual de Educação, já descrito anteriormente como um conjunto de medidas administrativas, organizacionais e pedagógicas objetivando reverter o panorama educacional fluminense. Conforme aponta Mota *et al* (2013), essa formação:

tem como meta suprir o déficit de competências do professor nos aspectos metodológicos e conteudísticos. Visa, sobretudo, atualizar o professor em relação às novas tecnologias e a execução do Currículo Mínimo em sala de aula (MOTA *et al*, 2013, p. 5).

O primeiro desses artigos, escrito por Lucília Maria Araújo Mota, Carolina Alves Magaldi e Marcos Tanure Sanábio, é intitulado **Programa de Formação Continuada dos Professores do estado do Rio de Janeiro: a construção de uma rede de ação**. O trabalho apresenta uma investigação sobre o desenho e a implementação da Formação Continuada de Professores do Estado do Rio de Janeiro oferecida aos professores de Língua Portuguesa e Matemática, na modalidade semipresencial, ministrado pelo Ciecierj a partir de 2011.

O segundo, denominado **Limites e possibilidades das políticas de formação de gestores das escolas públicas no estado do Rio de Janeiro: uma análise a partir da Regional Metropolitana II** foi escrito por Trícia de Sousa Lima Figueiredo em coautoria com Carla da Conceição de Lima e Márcia Cristina da Silva Machado. São abordadas as demandas de formação dos Gestores das Escolas na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro SEEDUC/RJ, e, também, apresentada a proposição do Programa de Treinamento e Desenvolvimento de Gestores Escolares (PROTDGE).

O terceiro artigo é intitulado **Seleção e formação dos gestores de unidades escolares no sistema prisional do estado do Rio de Janeiro**. Escrito por Robson de Oliveira Lage em parceria com Helena Rivelli e Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim, faz uma discussão sobre a necessidade de formação diferenciada para os gestores das escolas localizadas em unidades prisionais, pertencentes à rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. O trabalho desenvolve o argumento de que as instituições

escolares em ambientes de privação de liberdade têm características e demandas muito diferenciadas, o que acaba por requisitar dos gestores conhecimentos e competências também específicas.

A quarta seção, denominada Projeto Reforço Escolar, é composta por três artigos. O Projeto, criado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro em junho de 2012 e implementado em algumas escolas da rede, objetiva a diminuição dos índices de reprovação em Matemática e Língua Portuguesa no Ensino Médio da Rede Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, além de auxiliar na elevação dos resultados nas avaliações em larga escala como SAERJ, Saerjinho, SAEB e Prova Brasil.

O primeiro artigo que compõe essa seção foi escrito por Lilian Aparecida de Almeida Garrit dos Santos, Wallace Andrioli Guedes e Fernando Tavares Junior. O trabalho é intitulado **A implementação do Projeto Reforço escolar em uma escola estadual e Japeri** e faz uma análise da implementação e o funcionamento do Projeto Reforço Escolar em uma escola estadual de Ensino Médio do município de Japeri-RJ, bem como propõe ações para dirimir os problemas encontrados nessa realidade, especialmente aquele relativo à baixa adesão dos alunos a tal projeto.

O segundo é intitulado **Projeto Reforço Escolar: os desafios da ampliação na regional Metropolitana VII do Estado do Rio de Janeiro**, escrito por Vanderléa Barreto do Amaral em coautoria com Luciana Verônica Silva Moreira e Marcelo Câmara dos Santos. O trabalho aborda o processo de implementação do Projeto Reforço Escolar nas escolas estaduais do Rio de Janeiro no ano de 2012, no contexto de implementação de diversas medidas que objetivavam a melhoria da educação oferecida e o aumento dos índices educacionais das avaliações externas.

O terceiro e último artigo desta seção, intitulado **Reforço Escolar – Uma proposta de melhoria da qualidade do ensino da Rede Estadual do Rio de Janeiro**, foi escrito por André Luiz dos Passos, Sheila Rigante Romero e Terezinha Barroso. Esse trabalho apresenta a implementação do Projeto Reforço Escolar nas escolas da Diretoria Regional Metropolitana III. Ele traz, ainda, estratégias de divulgação do Projeto e reforça as ideias da formação continuada, sugerindo algumas estratégias de aprimoramento e levantando questões a respeito da estrutura das escolas envolvidas no processo.

Por fim, a seção cinco, intitulada Estratégias e Componentes do Programa de Educação é composta por três artigos, que tratam de ações que compõe esse plano.

O primeiro deles é denominado **A política de bonificação do estado do Rio de Janeiro e as ações gestoras de sete escolas estaduais do município de Valença**. Ele foi escrito por Denise Barra Medeiros em coautoria com Luísa Gomes de Almeida Vilardi e Victor Cláudio Paradela Ferreira. O artigo trata da política de bonificação, instituída pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro a partir do ano de 2011, a qual produziu efeitos nas ações gestoras das escolas estaduais. O trabalho busca compreender em que medida esses efeitos foram percebidos pela equipe gestora e pelos docentes de sete escolas localizadas no município de Valença.

O segundo artigo escrito por Viviane Vaz de Souza em parceria com Marina Furtado Terra e Beatriz de Basto Teixeira é intitulado **Comunidade Colaborativa: a gestão escolar e a implementação de uma política curricular estadual**. O trabalho tem por objetivo analisar a implementação do programa Currículo Mínimo de Língua Portuguesa no Ensino Médio em uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro, visando investigar de que forma o gestor escolar divulga e acompanha o desenvolvimento da política curricular no processo educativo.

O terceiro e último artigo da seção é intitulado **Estudo do Programa Autonomia em três escolas de Nova Iguaçu/RJ: possibilidades de diminuir a distorção idade-série**. Foi escrito por Luciana Gomes Magalhães em parceria com Leonardo Ostwald Vilardi e Márcia Cristina da Silva Machado. A pesquisa realizada trata do processo de implementação e apropriação do Programa Autonomia nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, a partir da análise do processo de implementação do referido programa em três escolas da rede localizadas no município de Nova Iguaçu.

REFERÊNCIAS

CONDE, E. S. Aprendendo a leitura dos sinais. In: CONDE, E. S. et al. **Políticas Educacionais e avaliação de programas**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011 (Coleção Gestão e Avaliação da Educação Pública; v.1). Material Didático-instrucional. (2011a)

CONDE, E. S. Políticas Públicas: conceito, características e um olhar sobre o campo. In: CONDE, E. S. et al. **Políticas Educacionais e avaliação de programas**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011 (Coleção Gestão e Avaliação da Educação Pública; v.1). Material Didático-instrucional. (2011b)

FERREIRA, Maria Verônica da Silva. **Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro: uma avaliação em perspectiva 2014**. 92 p. (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa. **SAEB [on-line]**. 2015. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/as-avaliacoes-e-o-ideb>>. Acesso em 12 de janeiro de 2016.

MOTA, Lucília Maria *et al.* Programa de Formação Continuada dos professores do Estado do Rio de Janeiro: o papel docente. In: **X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. Belém: 2013. Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância Belém. 15 p.

OLIVEIRA, A. F. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F *et al.* **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: Editora PUC Goiás, 2010, p. 93-99.

OLIVEIRA, R. de F. As políticas educacionais no Brasil. In: CONDE, E. S. et al. **Políticas Educacionais e avaliação de programas**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011 (Coleção Gestão e Avaliação da Educação Pública; v.1). Material Didático-instrucional. (2011).

RIO DE JANEIRO. **Portal eletrônico da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro**. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc> Acesso em: 25 jan. 2016.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. **Planejamento estratégico da SEEDUC**. Rio de Janeiro: 07 jan. 2011. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/46473888/Programa-de-Educacao-do-Estado-do-RJ>> Acesso em: 23 jan. 2016.

VALLE, Maria Minerva Medeiros. **O monitoramento do Programa de Educação de Estado do Rio de Janeiro**. 2012. 94 p. (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

SEÇÃO 1

O PROGRAMA DE
EDUCAÇÃO DO
ESTADO DO RIO DE
JANEIRO

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: UMA AVALIAÇÃO EM PERSPECTIVA

Maria Verônica da Silva Ferreira*
Gisele Zaquini Lopes Faria**
Marcus Vinicius David***

O presente artigo tem por objetivo apresentar uma avaliação sobre a importância da gestão escolar na execução das ações desenvolvidas em 2011 pelo Programa de Educação do Estado. Após o resultado do Ideb/2009, cujas metas para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio ficaram abaixo das projetadas pelo Ministério da Educação, o Estado do Rio de Janeiro implementou um programa com diversas ações que contemplavam a estrutura interna da Seeduc, os professores, os funcionários, os alunos e as escolas. Neste trabalho, a análise concentrou-se no Índice da Educação Básica do Rio de Janeiro do Ensino Médio. Assim, optou-se por um recorte de quatro escolas, considerando-se como parâmetro o Iderj/2009, que estabeleceu as metas para o ano de 2011. Os recursos metodológicos utilizados para elaboração da pesquisa foram análise de resultados e entrevistas realizadas nas escolas em estudo. Os relatos dos entrevistados foram de suma importância para a proposição do Plano de Ação Educacional – PAE, construído para ser encaminhado à Subsecretaria de Gestão de Ensino da Estrutura da Secretaria de Estado de Educação – Seeduc, como sugestão de aprimoramento das ações do Programa de Estado de Educação implementado em 2011 e estudado até 2013.

Palavras-chave: Planejamento Estratégico. Iderj. Gestão Escolar.

* Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Diretora de Gestão da Rede na Secretaria de Educação.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Mestra em Educação (UFJF).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em Administração (UFLA).

Este texto foi escrito a partir da dissertação intitulada “Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro: uma avaliação em perspectiva”, desenvolvida por Maria Verônica da Silva Ferreira no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Mestrado Profissional) da Universidade Federal de Juiz de Fora. O texto foi escrito, ainda, em parceria com Gisele Zaquini Lopes Faria, agente de suporte acadêmico do Núcleo de Dissertação do referido programa, e com o professor Marcus Vinicius David, orientador da mestranda.

Com a finalidade de promover a melhoria dos resultados da educação, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – Seeduc, por meio de um Planejamento Estratégico, estabeleceu a meta de estar entre os cinco melhores estados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) até 2013. Para atingir essa meta, implementou um Programa de Educação do Estado, com diversas ações que contemplavam a estrutura da Seeduc, os professores, os funcionários, os alunos e as escolas. Assim, foram divulgadas metas para as unidades escolares, e a Seeduc buscou acompanhar os resultados do Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro – Saerj –, como forma de monitorar o alcance da meta estabelecida.

Este artigo tem por objetivo apresentar uma avaliação sobre a importância da gestão escolar na execução das ações desenvolvidas em 2011 pelo Programa de Educação do Estado. Para isso, além da análise dos resultados obtidos nas escolas do recorte, foram realizadas entrevistas com os atores envolvidos, para que as críticas e sugestões ouvidas pudessem contribuir para a elaboração de um Plano de Ação Educacional.

Os dados apresentados, neste texto, tiveram como parâmetro o Saerj de 2009 do Ensino Médio Regular. Para que as diversas realidades fossem analisadas, efetuou-se um recorte da rede estadual nas Diretorias Regionais que apresentaram o maior e o menor desempenho. São elas, respectivamente, Noroeste Fluminense (interior do estado) e Metropolitana IV (região da zona oeste do município do Rio de Janeiro). Na abrangência dessas Diretorias Regionais, foram observadas as escolas de maior e de menor resultado no Saerj/2009. Depois do diagnóstico realizado, acompanhou-se a evolução dessas escolas, após a implementação das medidas do Programa de Educação, observando-se se estas conseguiram alcançar suas metas e as razões que contribuíram para isso.

Foram acompanhadas quatro escolas, analisando-se seus resultados internos e externos. A comunidade escolar, por meio de representantes dos diversos segmentos que a compõem, foi entrevistada para que fossem registradas as diferentes opiniões sobre as ações do Programa de Educação implementadas nas escolas do estudo. Utilizaram-se, como fonte de pesquisa, os resultados divulgados pela Seeduc, Inep e CAEd, as legislações e as resoluções específicas, além de obras de autores que se dedicam aos temas da avaliação e gestão. A partir dos estudos e da pesquisa, elaborou-se um Plano de Ação Educacional (PAE) no qual foram propostas ações de gestão comprovadamente exitosas nas escolas monitoradas.

Com a divulgação do resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em julho de 2010, ficou constatado como a educação no estado do Rio de Janeiro necessitava urgentemente de mudanças. O índice para o Ensino Médio apontava para o penúltimo lugar dentro do cenário nacional. A meta estabelecida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para o Rio de Janeiro, em 2009, foi de 4,1 para o Ensino Fundamental/Anos Iniciais, 3,1 para o Ensino Fundamental/Anos Finais e 2,9 para o Ensino Médio. Os resultados alcançados pelo estado foram, respectivamente, 4,0, 3,1 e 2,8. No Ensino Médio, foi o mesmo resultado obtido anteriormente, em 2007, o que indicava que a educação estava estagnada, não acompanhando, assim, a tendência direcionada.

O resultado do Ideb/2009 das escolas do Ensino Fundamental Anos Finais mostrou que as dez escolas com os menores resultados, que variavam de 0,9 a 0,7, eram estaduais. Entre as melhores notas apresentadas, entre 7,6 e 6,0, apenas quatro escolas se encontravam nessa esfera. Tal fato gerou grande desconforto político, social e educacional. Era urgente e necessária uma mudança na educação estadual com maior organização e planejamento.

O Programa de Educação do Estado, implantado em 2011, trouxe mudanças em todos os níveis da educação estadual. As ações foram planejadas para atender à Secretaria de Educação, aos professores, aos alunos e às Unidades Escolares.

De acordo com o documento Programa de Educação do Estado da Secretaria de Estado de Educação, entre as principais ações do planejamento estratégico voltadas à Seeduc, estavam: processo seletivo para funções pedagógicas estratégicas e revisão de licença e cedidos. Para o corpo docente e funcionários administrativos, o programa contemplava as seguintes mudanças: currículo mínimo,

remuneração variável, auxílio qualificação para professores, auxílio transporte e um centro de aperfeiçoamento para professores, a Escola Seeduc. Para os alunos, foram planejadas as seguintes ações: aulas de reforço no contraturno, orientação vocacional e diminuição da defasagem idade-série. Para as unidades escolares, foram estabelecidas metas específicas para cada uma delas e realizado um diagnóstico de infraestrutura do prédio escolar para a realização de obras emergenciais. Após a análise da situação em que se encontrava a educação estadual, um novo Programa de Educação do Estado foi elaborado, com um planejamento estratégico visando a alcançar todas as áreas e atores envolvidos na melhoria educacional.

As mudanças ocorridas durante esse período foram muitas e provocaram uma divisão de opiniões. Muitas críticas foram feitas e uma grande resistência foi criada por parte de professores lotados nas escolas e também no órgão central. O sentimento de descrédito às transformações políticas impedia a aceitação do novo programa de governo. Os que ansiavam por novos rumos da educação e resolveram acreditar no projeto iniciaram um trabalho de conscientização e divulgação das novas medidas adotadas pela Secretaria de Educação; porém, vale ressaltar que houve resistências em função de um histórico de descontinuidade das ações da Secretaria de Educação de Estado.

Neste artigo, apresentaremos as ações do planejamento estratégico proposto pelo Programa de Educação do Estado desenvolvidas nas escolas selecionadas no período de 2011 a 2013. Para delimitar o estudo, o foco foi o Ensino Médio Regular, tomando-se como parâmetro o resultado do Iderj/2009 apresentado antes das medidas implementadas. Segundo a Secretaria de Estado de Educação, as principais ações adotadas para a sua reestruturação interna foram: processo seletivo para as funções pedagógicas estratégicas e revisão de licenças médicas e de cedidos.

Além das ações acima destacadas, notava-se que as escolas necessitavam de uma gestão mais eficiente, baseada no planejamento estratégico, com foco em resultados, para que o estado alcançasse melhor desempenho no próximo Ideb e atingisse sua meta de estar entre os cinco primeiros no cenário nacional. Assim, a Gestão Integrada da Escola (Gide) foi implementada em todas as escolas de ensino regular.

A Gide é um sistema de gestão que contempla os aspectos estratégicos, políticos e gerenciais inerentes à área educacional com foco em resultados. Tem como objetivo

melhorar significativamente os indicadores da Educação, tendo como referência as metas do Ideb estabelecidas pelo Ministério da Educação.

Ao final do ano de 2010, como os resultados do Saerj/2010 ainda não eram conhecidos, os resultados do Iderj/2009 foram calculados para serem usados como parâmetro e estabelecimento das metas para o ano de 2011. Foi analisado o desempenho das unidades escolares no Ensino Fundamental Anos iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio.

As Diretorias Regionais também tiveram metas estabelecidas de acordo com o resultado do Iderj/2009 para o Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, calculadas de acordo com o desempenho das unidades escolares da sua abrangência. Algumas Regionais tiveram suas metas muito baixas, que foram a consolidação das metas de suas escolas.

Como a pesquisa teve por foco o Ensino Médio Regular, podemos observar que a Diretoria Regional que teve o maior desempenho do estado e, conseqüentemente, uma meta de Iderj mais alta, foi a Noroeste Fluminense, com meta de 2,4, e a de menor desempenho, a Metropolitana IV, teve a meta de 1,3. Já as Regionais Metropolitanas que apresentaram os resultados mais baixos tiveram suas metas menores. O objetivo pretendido era que cada Regional superasse os seus resultados, visto que as metas eram individuais e estabelecidas pelos resultados históricos de cada uma.

As escolas da Diretoria Regional Noroeste Fluminense foram analisadas para se verificarem a de maior e a de menor desempenho no Ensino Médio regular no Iderj /2009. Assim, foi feito um estudo dos resultados, baseando-se em fatos e dados para avaliar o impacto que o Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro ocasionou, e como essas medidas foram absorvidas no dia-a-dia das escolas, influenciando positiva ou negativamente na gestão escolar e, conseqüentemente, em seus resultados.

Após os três anos de implementação do Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro, foi relevante observar como as escolas e a comunidade escolar reagiram às mudanças. A pesquisa teve por objetivo realizar uma avaliação sobre a importância da gestão escolar na execução das ações desenvolvidas em 2011 pelo Programa de Educação do Estado. Para isso, além da análise dos resultados obtidos nas escolas do recorte, foram realizadas entrevistas com os diversos atores envolvidos, para que

as críticas e sugestões ouvidas pudessem contribuir para a elaboração do Plano de Ação Educacional.

É mister lembrar que o painel amostral foi constituído por quatro escolas, sendo duas apresentando o maior desempenho e duas com os menores dentro de suas Regionais. Além disso, as escolas estão localizadas em regiões totalmente diversas – a cidade do Rio de Janeiro e o interior do estado –, objetivando-se traçar um paralelo entre as diferentes realidades enfrentadas. A partir do exposto, foram entrevistados dois representantes das seguintes categorias: gestores e equipe pedagógica, professores, alunos, funcionários e pais e o AAGE – Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar. Nessas entrevistas se basearam as percepções sobre o Programa de Educação do Estado discutidas neste texto. O segmento de pais/responsáveis foi entrevistado em somente uma escola, devido à dificuldade em conciliar a disponibilidade da entrevistadora com a dos pais, que, normalmente, trabalham o dia todo.

Para a realização de uma avaliação comparativa dos resultados das escolas, foram analisados os resultados históricos das avaliações externas e internas. Para a análise qualitativa, verificou-se a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre gestão escolar e qualidade na educação na literatura especializada sobre os temas.

Com o objetivo de realizar uma avaliação qualitativa das ações do programa, onde os atores envolvidos participam e podem discutir seus resultados, o recurso metodológico utilizado no estudo foi a entrevista.

Colocaram-se algumas questões específicas em relação às ações do programa e outras relacionadas ao grupo entrevistado. Algumas informações, tais como: função, idade, formação profissional ou ano de escolaridade e tempo de serviço ou de estudo na unidade escolar, tornaram-se necessárias para o estabelecimento do perfil dos entrevistados. As perguntas, realizadas de forma objetiva, foram feitas aos diferentes grupos em momentos distintos: gestores e equipe pedagógica, professores, pais, alunos e funcionários. Assim, estabeleceram-se algumas questões: como foi informado sobre o Programa de Educação do Estado? Qual foi sua reação ao saber da implementação do programa? Durante o processo inicial do programa, participou das atividades propostas? Constatou alguma mudança na gestão escolar? Qual das ações do programa você destacaria positiva ou negativamente? Por quê?

Qual sua opinião sobre o programa de educação implantado em 2011 no Rio de Janeiro?

Ao término das entrevistas, pôde-se observar que as escolas do presente estudo apresentam semelhanças e diferenças em diversos aspectos. Apesar de estarem localizadas em áreas geográficas diferentes, possuem características comuns.

Verificou-se que as medidas implementadas pelo Programa de Educação do Estado que foram mais importantes ou despertaram maiores comentários e críticas foram o Currículo Mínimo e a aplicação do Saerj e Saerjinho. Os professores entrevistados das quatro escolas em estudo julgaram que o Currículo Mínimo é necessário para que se tenha uma uniformidade na rede pública estadual. Apresentaram várias críticas no modelo adotado pela Secretaria de Estado de Educação, cujos conteúdos não obedecem à ordem dos livros didáticos. Sendo assim, principalmente nas disciplinas de Matemática, Física e Geografia (dos professores entrevistados), determinados conteúdos do 1º ano do Ensino Médio encontram-se nos livros do 2º ou do 3º ano. Esse é um grande empecilho para os professores, que não dispõem de um referencial teórico para uso dos alunos. A sugestão dada pelos docentes em questão foi a de que o currículo acompanhasse a sequência estabelecida nos livros didáticos, distribuídos pelo governo federal através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Demonstraram grande preocupação porque, naquele ano, 2014, haveria escolha de livros pelo período de três anos e, assim, o problema por eles enfrentado persistiria. Percebe-se que os professores necessitam participar mais das discussões sobre o Currículo Mínimo, a fim de que essas críticas e sugestões possam ser consideradas.

As avaliações externas, Saerj e Saerjinho, tiveram aceitação entre os alunos, principalmente por conta da premiação que, segundo os entrevistados, estimulou para que estudassem mais. Os alunos do interior, Noroeste Fluminense, demonstraram maior conhecimento sobre as avaliações, enquanto os alunos entrevistados da Metropolitana IV não sabiam muito bem por que faziam as avaliações e quais os critérios de premiação. Observa-se, com isso, que os professores na Noroeste Fluminense incentivam mais seus alunos a realizarem as provas, utilizando a nota do Saerjinho como instrumento de avaliação bimestral, enquanto os alunos da Metropolitana IV, segundo os professores entrevistados, recebem apenas pontuação por participação na avaliação externa, não se considerando o número de acertos.

Quanto aos professores, estes consideram importante a prática e a experiência que os alunos alcançam com esse tipo de avaliação.

Constatou-se que todos os entrevistados acreditam que a gestão escolar deve levar em consideração a opinião de todos os envolvidos, sendo a presença de pais e responsáveis de suma importância no processo de ensino e aprendizagem.

Nas quatro escolas do estudo, percebe-se que os gestores assumiram o grande desafio e conseguiram se superar na gestão escolar, mostrando-se preparados para aceitar novas estratégias de crescimento. Todos os quatro gestores buscaram aperfeiçoamento profissional e aproveitaram todas as chances oferecidas pela Seeduc.

Após a análise dos resultados obtidos pelas unidades escolares do estudo e pelos relatos das entrevistas, pôde-se perceber que as ações do Programa de Educação do Estado foram relevantes para alavancar o desempenho atingido ao final de cada etapa. Como declarado pelos entrevistados, elas conseguiram organizar, direcionar e monitorar os processos educacionais, oferecendo suporte e orientação constante às escolas por meio dos Agentes de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGEs). Contudo, após o período de três anos, seria necessário que se fizesse uma avaliação do Programa, corrigindo e ajustando algumas ações. Para o sucesso dessa avaliação, seria necessária a participação efetiva dos diversos atores, para que o ponto de vista de cada um fosse respeitado para que as diferentes práticas fossem verificadas e analisadas para possíveis ajustes de execução ou de planejamento.

A proposta do Plano de Ação Educacional é de indicar ações direta ou indiretamente associadas ao Programa de Educação do Estado implementado nas unidades escolares em 2011. Acredita-se que, após dois anos de implementação, suas ações foram consolidadas e apresentam subsídios para medidas corretivas. De acordo com o método de gestão desenvolvido dentro do planejamento estratégico da Seeduc, o PDCA, houve o tempo de planejamento, de execução, de avaliação e agora se encontra na fase de correção, reiniciando-se, assim, o ciclo do PDCA.

A pesquisa aponta que as medidas do Programa surtiram efeito maior nas escolas onde existe comunicação e integração dos diversos atores. Considera-se importante que a política pública estudada incentive e apoie a participação ativa da comunidade escolar por meio da criação e acompanhamento dos Conselhos Escolares.

Dessa forma, estabeleceram-se algumas proposições que serão encaminhadas à Subsecretaria de Gestão do Ensino.

A partir da pesquisa, levantamos as seguintes possibilidades de ação:

1. Elaboração de uma proposta de reavaliação do Currículo Mínimo para Diretoria de Articulação Curricular na Seeduc/Diart (Diretoria de Articulação Curricular);
2. Monitoramento, pela Seeduc, da criação dos Conselhos Escolares nas unidades escolares do Rio de Janeiro;
3. Elaboração, pela Seeduc, de curso “Prática da Organização da Gestão Escolar” para Diretoria de Desenvolvimento de Formação.

Verificou-se, nas entrevistas, que o Currículo Mínimo ainda é motivo de críticas por não estar em concordância com os livros didáticos. Sabendo-se que a prática pedagógica não pode estar atrelada unicamente ao livro didático, reconheceu-se a necessidade de reavaliação do Currículo Mínimo, valorizando-se uma maior participação docente. Assim, esta proposição à Diretoria de Articulação Curricular – Diart – da Seeduc será a de estabelecer uma parceria com a Diretoria de Gestão da Rede para divulgação e garantia de maior participação dos professores na discussão e elaboração da nova proposta do Currículo Mínimo.

Com a análise das entrevistas nas escolas, ficou evidenciada a importância da participação coletiva nas ações da instituição para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Em 2013, foi publicado, no Diário Oficial de 7 de maio de 2014, o Decreto nº 44.773 de 6 de maio de 2014, que “cria os Conselhos Escolares nos Estabelecimentos de Ensino de Educação Básica da Rede Pública Estadual.” Junto a esta ação, foi publicada a Resolução nº 5.109 de 30 de maio de 2014, publicada no Diário Oficial de 2 de junho de 2014, que “estabelece diretrizes para criação, instalação e funcionamento dos Conselhos Escolares nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual”. O Conselho Escolar, instalado e normatizado pela referida resolução, é um órgão colegiado com funções consultiva, propositiva, mobilizadora e fiscalizadora no âmbito da Gestão Escolar. Assim, torna-se necessário o monitoramento acerca da execução, nas unidades escolares, destas ações.

A proposição do curso de “Prática da Organização da Gestão Escolar” é um suporte necessário para dirimir as limitações com as quais o gestor escolar se depara

constantemente no seu fazer diário, o qual, muitas vezes, por desconhecimento ou despreparo, não consegue realizar eficientemente. O curso deverá ser prático e objetivo e servirá de pré-requisito ao Processo Seletivo Interno e como capacitação aos gestores que atuam na função. Dessa forma, os interessados à função de gestor serão preparados anteriormente a todo o processo e estarão mais seguros ao assumirem a função. O curso deverá ser ministrado na modalidade de Educação a Distância (EaD), em quatro módulos, em parceria com a Fundação Cecierj.

Esta pesquisa comprovou que as ações implementadas pelo Programa de Educação do Estado estão sendo eficazes e eficientes e que, em cada uma das escolas analisadas, foram absorvidas e executadas de maneira diferentes, de acordo com a identidade escolar e o clima organizacional. Verifica-se, então, à luz do referencial teórico estudado, o perfil de liderança e a grande responsabilidade do gestor escolar na educação do século XXI. Somente com uma educação pautada nos princípios democráticos e participativos, contando com o envolvimento efetivo dos alunos e da família, poderemos alcançar padrões de qualidade.

Também como parte do Plano de Ação Educacional, sugerimos realizar uma devolutiva, às unidades escolares, referentes aos principais aspectos que necessitam de alinhamento e maior participação de todos os atores envolvidos no processo educacional que foram observados na pesquisa. A avaliação e a elaboração do Currículo Mínimo devem ser realizadas com maior envolvimento do corpo docente; a instalação dos Conselhos Escolares que garantam uma gestão participativa e um curso prático que poderá servir como auxílio nas questões do dia a dia da gestão escolar.

A análise realizada sobre as ações do Programa de Educação do Estado, no caso das quatro escolas fluminenses com realidades distintas, corrobora com os estudos sobre as características das escolas eficazes que possuem elementos essenciais para a transformação do espaço escolar e que a orientação e o monitoramento dessas ações estão sendo relevantes para a melhoria da educação no Estado do Rio de Janeiro.

Constatou-se que as escolas melhoraram seu desempenho, aumentando os resultados alcançados nas avaliações internas e externas. Os indicadores bimestrais e anuais, Iderjinho e Iderj, respectivamente, também comprovam aumentos significativos na educação fluminense. Entretanto, faz-se necessário verificar

os indicadores nacionais como comprovação da eficácia das ações realizadas na educação do Rio de Janeiro. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o estado, apesar de ter alcançado um aumento significativo de 2007 para 2013 (3,8 para 4,7), ainda não conseguiu atingir sua meta que era de 4,8.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, a educação fluminense também apresentou um aumento de 2007 para 2013 (2,9 para 3,6), mas, ainda assim, ficou abaixo da meta que era 3,7. No Ensino Médio, foco principal deste trabalho, o rendimento subiu consideravelmente de 2007 para 2013, com resultados de 2,8 para 3,6, ultrapassando a meta estabelecida pelo MEC de 3,3.

Dessa forma, observa-se que, nos anos anteriores à implementação do Programa de Educação do Estado, os resultados finais permaneceram inalterados, 2,8, com os indicadores de desempenho aumentando um pouco de 3,97 para 4,11, mas com os indicadores de rendimento caindo de 0,69 para 0,68. Em 2011, sendo a avaliação da Prova Brasil realizada no mês de novembro, quando se contava com quase um ano do programa em curso, observa-se um aumento considerável. Em relação ao 26º lugar ocupado no cenário nacional no Ensino Médio em 2009, para 2013, o Rio de Janeiro teve a maior evolução entre os entes federados, com um crescimento, segundo dados do Inep, de 29%. Em 2011 ocupou a 15ª posição e, em 2013, obteve o 3º lugar com um crescimento de 13% em relação ao Ideb anterior.

Mais importante do que estar entre os cinco primeiros lugares no cenário nacional ou superar metas, é constatar que a educação do estado vem avançando nas avaliações externas e no fluxo escolar. Assim, com o resultado expressivo de 2009 para 2013, pode-se concluir que as ações desenvolvidas no Programa de Educação do Estado estão sendo eficientes e eficazes e que uma reavaliação em suas intervenções para a correção de falhas e possível reajuste para alinhamento de suas propostas e continuidade de suas ações deve ser garantida como política pública educacional do Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Maria Verônica Da Silva. Programa de educação do estado do Rio de Janeiro: uma avaliação em perspectiva. Dissertação (mestrado profissional) Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

IDEB. Disponível em <<http://www.ideb.inep.gov.br>>. Acesso em: 24 nov. 2012.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Planejamento estratégico**. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=374683>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Educação**. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=982925>>. Acesso em: 27 nov. 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Imprensa**. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=719711>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. **Decreto nº 42.838**, de 04 de fevereiro de 2011. Transforma a Estrutura Básica da Secretaria de Estado de Educação SEEDUC 30 (trinta) coordenadorias regionais em 14 (quatorze) regionais pedagógicas e 14 (quatorze) regionais administrativas, e dá outras providências. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/374648/DLFE33118.pdf/Decreto42838de4defevereirode2011.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2013. p.132.

_____. **Decreto nº 42.793**, de 06 de janeiro de 2011. Estabelece programa para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1687124>>. Acesso em: 27 ago. 2013.

_____. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=135602>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

_____. **Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro**. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc>>. Acesso em: 26 ago. 2013.

O PAPEL DO MONITORAMENTO NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Maria Minerva de Medeiros Valle*
Juliana Alves Magaldi**
Lina Kátia Mesquita de Oliveira***

Este artigo foi escrito a partir da dissertação intitulada “O Monitoramento do Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro” e apresenta uma proposta de intervenção para melhoria do monitoramento do Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro /Planejamento Estratégico, implementado após a divulgação do resultado do Ideb/2009, cujas metas para os Ensino Fundamental e Médio ficaram abaixo daquelas projetadas pelo Ministério da Educação. O monitoramento é realizado pelos IGTs – Integrantes do Grupo de Trabalho – nas unidades escolares da rede pública estadual de educação. Os mesmos são professores que foram capacitados para acompanhar a GIDE – Gestão integrada da Escola. A formação dos IGTs foi realizada em janeiro de 2011, com uma carga horária de 40 horas, cujo plano de estudos incluiu as dimensões do programa, com foco no acompanhamento da GIDE, baseado no método PDCA – Planejamento, Desenvolvimento, Controle e Avaliação. Além da Gide, o programa atua nas dimensões de melhoria das condições docentes e de valorização profissional, na estruturação da área pedagógica, na meritocracia e no desdobramento de metas. Os recursos metodológicos utilizados para a análise do monitoramento que subsidiaram a proposta de intervenção foram observação, análise documental, questionário aplicado aos IGTs e comparação com as políticas de monitoramento dos estados do Ceará e Pernambuco. Por fim, apresenta-se um plano de ação, cuja finalidade é uma intervenção que possa contribuir para a melhoria do monitoramento do Programa de Educação do Estado/Planejamento Estratégico do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Monitoramento. IGTs. Gide.

* Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Diretora Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas (Diesp) da Seeduc/RJ.

** Coordenadora do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Doutora em Ciência da Religião (UFJF).

*** Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Coordenadora Geral do CAEd; Doutora em Educação (PUC RJ).

O presente artigo foi escrito a partir da dissertação intitulada “O Monitoramento do Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro”, desenvolvida por Maria Minerva De Medeiros Valle no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Mestrado Profissional) da Universidade Federal de Juiz de Fora. O texto foi escrito, ainda, em parceria com Juliana Alves Magaldi, Coordenadora do Núcleo de Dissertação do referido programa, e, à época, suporte de orientação, e com a professora Lina Kátia Mesquita de Oliveira, orientadora dessa dissertação e Coordenadora Geral do CAEd. A motivação para a realização do estudo em pauta está associada à trajetória profissional da Maria Minerva Valle, que foi convidada em 2008, ao término da primeira fase de monitoramento, para a Secretaria de Estado de Educação – Seeduc. No momento da escrita da dissertação, em 2012, atuava na Superintendência de Gestão da Rede, da Subsecretaria de Gestão de Ensino, coordenando as ações do PAR – Plano de Ações Articuladas.

O cenário mais amplo do caso é a implementação, a partir de janeiro de 2011, do Programa de Educação do Estado (PEE)/Planejamento Estratégico, com o objetivo declarado pela Seeduc de melhorar a qualidade da educação no Rio de Janeiro, contribuindo para a melhoria do Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que, no ano de 2009, indicou um resultado abaixo da meta projetada pelo Ministério da Educação – MEC. Considerando os resultados do Estado do Rio de Janeiro abaixo das metas projetadas pelo MEC, foi apresentado e implementado na rede o Programa de Educação do Estado, no qual a Secretaria de Educação retoma a sua função de órgão orientador às regionais e estas, às unidades escolares, através do Decreto no. 42.793, de 6 de janeiro de 2011, que estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – Seeduc e do Decreto no. 42.838, de 4 de fevereiro de 2011, que transforma, na estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação, 30 coordenadorias regionais em 14 regionais pedagógicas e administrativas. O programa foi implementado por meio de um convênio entre a Seeduc/RJ e o INDG.

Para que a educação do Rio de Janeiro atingisse a sua meta, o Programa de Educação do Estado teve como pilares a melhoria das condições dos docentes e a valorização profissional, a estruturação da área pedagógica, a meritocracia, através da remuneração variável, o desdobramento das metas e a implementação da Gide – Gestão Integrada da Escola, sendo previsto, para a sua execução, o financiamento das ações.

Nesse cenário de ações que se complementam e retroalimentam, é importante destacar que a Gide tem um espaço especial no PEE, porque ela traz o planejamento para dentro da escola. Para que a implementação da Gide tivesse sucesso, o sistema de monitoramento desse processo deveria ser sofisticado.

Para realizar a multiplicação da Gide na rede, foram selecionados, inicialmente, 250 professores, chamados de IGT¹ – Integrantes do Grupo de Trabalho – que, após processo seletivo interno, participaram da capacitação na metodologia Gide, com o objetivo de acompanhar e orientar um grupo de, aproximadamente, sete escolas cada um. Conforme informações da Secretaria de Estado e Educação, para atuar como IGT era necessário ser professor efetivo da rede, não sendo obrigatório ter nível superior, uma vez que o Professor Docente II – cargo de regência nas turmas até o 5º ano – não necessita de formação superior.

Como o foco desta pesquisa é o monitoramento, foi analisado o trabalho desenvolvido pelos IGTs – grupo responsável pela implantação, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação da Gide nas escolas. Esse grupo se mantinha em contato com o Comitê da Gide da Seeduc, com a Coordenação de Gestão e Integração das Regionais e os diretores escolares, em um movimento de coletas de dados sobre a execução do programa nas escolas, de informação destes dados para o comitê, de recebimento de novas orientações e de *feedback* para os gestores escolares.

De acordo com documentos da Seeduc, as atribuições dos IGTs na dimensão integração escolar incluíam criar um clima de cooperação entre as pessoas, levando as escolas a interagirem na busca de metas e resultados; realizar treinamento da comunidade escolar para que possam executar as ações propostas nos planos de ação pedagógicos e ambiental; dar suporte à implementação da metodologia Gide, realizando atividades de apoio e sistematizando as atividades.

No que se refere ao planejamento, cabia aos IGTs orientarem o Gestor e a comunidade escolar na identificação dos problemas da escola, levando-os à definição de metas e elaboração dos planos de ação para melhoria dos resultados. A partir de um diagnóstico, os IGTs acompanhavam a execução e verificam a eficácia das ações propostas nos planos de ação, com vistas ao alcance das metas estabelecidas.

1. Os IGTs eram um grupo temporário, mas que se tornou efetivo a partir de 2013 e foi renomeado para Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE).

Os IGTs eram coordenados pelo Comitê da Gide, formado por técnicos da Seeduc e instalado, fisicamente, na sede do órgão central. Por serem o pilar do monitoramento do PEE, os IGTs acompanharam a implementação da Gide nas unidades escolares, desde o início de 2011, bem como a execução do Currículo Mínimo e dos planos de ação elaborados pela comunidade escolar a partir do diagnóstico.

Assim, colocaram-se algumas questões: o monitoramento e a orientação dos IGTs influenciaram a melhoria do desempenho dos alunos? Ajudaram a escola a alcançar a sua meta? Melhorou a gestão da escola?

Para avaliar esse processo de monitoramento, foi feita uma pesquisa com aplicação de um questionário, contendo 28 questões, a 48 IGTs. A pesquisa revelou que 30% têm o cargo de entrada na rede pública estadual de educação de Professor Docente II. Este cargo habilita-os a exercer a regência de turma da educação infantil ao 5º Ano do Ensino Fundamental. Os demais 70% que responderam ao questionário têm o cargo de origem de Professor Docente I, cuja escolaridade mínima para exercê-lo é o curso de graduação. Estes professores, quando em sala de aula, atuam do 6º ao 9º Anos do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio

Estes professores informaram ter graduação superior (em torno de 10%), especialização (aproximadamente, 70%) e mestrado (em torno de 20%). Quanto à frequência com que prestam assistência técnica às escolas, 65%, aproximadamente, visitam as unidades escolares uma vez por semana; em torno de 20% vão às escolas duas vezes por semana; e 10%, aproximadamente, três vezes por semana. Um professor declarou que, em algumas escolas, a visita acontece de 15 em 15 dias, em função de estarem localizadas em municípios diferentes. E outro IGT informou que as visitas são diárias.

Continuando a análise dos dados, metade dos IGTs respondeu que todas as escolas que monitoram atingiram a meta definida pela Secretaria de Estado de Educação, para o ano de 2011.

Quadro 1. Resultados qualitativos da pesquisa realizada com os IGTs

Questão abordada	Resultado
Disciplinas de regência de turma	Educação Física, Língua Portuguesa, Ciências Biológicas, Espanhol, Matemática, Química, História, Sociologia e Ensino Religioso.
Dificuldades para a implementação da GIDE e o alcance das metas	Falta de equipe pedagógica e administrativa, compartilhamento de escolas, falta de liderança e gestão centralizadora, resistência ao programa, intervenção de políticos, distância entre as escolas, pouco envolvimento das Diretorias Regionais.
Estratégias	Aplicação da metodologia GIDE/PDCA, busca por resultados, comunicação, compartilhamento das boas práticas.
Pontos fortes do programa	Parceria entre os professores e a Seeduc, o interesse de muitas comunidades escolares no sucesso do programa, planejamento efetivo, implantação da cultura de formação de grupos de estudos, liderança e conhecimento técnico, trabalho baseado em metas, a presença dos IGTs nas escolas.
Sugestões	Formação continuada; alinhamento de ações entre a Seeduc e as Diretorias Regionais e destas com os IGTs; articulação com os inspetores escolares; diminuição do número de escolas por IGT; aumento do número de visitas às unidades escolares; melhoria do sistema informatizado de gestão escolar; <i>feedback</i> mais rápido da Seeduc.

Fonte: VALLE, 2012.

Para além da aplicação do questionário, foi feita uma comparação entre o monitoramento feito no Rio de Janeiro e nos Estados do Ceará e Pernambuco. A escolha destes estados se deu em função da semelhança entre os programas, uma vez que os três entes celebraram convênios com o Instituto de Desenvolvimento Gerencial – INDG, que construiu e aplicou, nos sistemas educacionais, a metodologia da gestão escolar por resultados.

Enquanto no Rio de Janeiro esta política de monitoramento é realizada pelos IGTs, no Ceará, o monitoramento das escolas é feito pelos Superintendentes Escolares,

profissionais lotados nas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação – CREDEs, que acompanham um grupo de escolas. O quantitativo de escolas não está especificado no documento denominado Livro da Superintendência Escolar. Já em Pernambuco, cada escola tem um Técnico Educacional habilitado em pedagogia que realiza o acompanhamento diário das atividades desenvolvidas no ambiente escolar. Este técnico trabalha para assegurar o cumprimento do Plano de Ação da escola e do Termo de Compromisso, acordo firmado para assegurar o cumprimento dos objetivos da política educacional e alcance das metas estabelecidas para cada escola.

Quadro 2. Síntese das políticas de monitoramento nos três estados

Característica	Rio de Janeiro	Ceará	Pernambuco
Responsável pelo Monitoramento nas Escolas	IGTs – Integrantes do Grupo de Trabalho	Superintendência Escolar – SE	Técnico Educacional habilitado em pedagogia
Número de escolas por profissional	De 5 a 8	Não definido	1
Dimensão monitorada	Gide – Gestão Integrada da Escola	Gestão escolar, com foco no desempenho dos estudantes e nos resultados globais da escola.	Atividades gerenciais – processos meios e melhoria da aprendizagem dos estudantes.
Responsável pelo Monitoramento nas Regionais	Coordenação de Ensino	Crede – Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação	Técnico educacional habilitado em pedagogia responsável por dez escolas.
Responsável pelo Monitoramento na Seeduc	Comitê da Gide	CDESC / Sefor	SEGE / Gestor de Monitoramento.

Fonte: VALLE, 2012.

Com base nas respostas dos IGTs e na análise comparativa entre os programas em desenvolvimento nos três estados, apresenta-se uma proposta de intervenção baseada em cinco ações para a melhoria do monitoramento – no Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro /Planejamento Estratégico. São elas: a redução do número de escolas por integrante do grupo de trabalho; a ampliação do monitoramento para todas as dimensões do programa; o fortalecimento da oferta de formação continuada para os IGTs; a alocação dos Coordenadores Pedagógicos

em todas as escolas da rede; a promoção de formação continuada para os gestores escolares do estado; conforme detalhamento abaixo.

Ação 1: Reduzir, de até oito para duas, o número de escolas atendidas pelos IGTs

Pelo modelo do Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro na época da pesquisa, os IGTs monitoravam entre cinco e oito escolas cada um. Por meio de questionários, em torno de 65% destes profissionais informaram que prestam assistência técnica às escolas apenas uma vez por semana.

A rede pública estadual de educação está organizada em 14 Diretorias Regionais que cobrem os 92 municípios fluminenses. Assim, excetuando-se as regiões metropolitanas, os IGTs atendem escolas localizadas em municípios diferentes. Em função da distância entre os municípios, em alguns casos, as visitas acontecem somente de 15 em 15 dias. Infere-se que a qualidade do monitoramento fique comprometida, uma vez que o IGT envolve-se com até oito comunidades escolares com realidades diferentes, com maior ou menor grau de aceitação do programa, com gestor comprometido ou não. Conforme relato dos IGTs, o trabalho torna-se muito cansativo. Além disso, as equipes pedagógicas das escolas são reduzidas, fazendo com que os planos de ação somente sejam, na maioria dos casos, desenvolvidos com a presença do IGT na unidade escolar.

O estado de Pernambuco, segundo pesquisa no *site* da Secretaria de Estado de Educação, tem um Técnico Educacional por unidade escolar. Este profissional, habilitado em Pedagogia, é responsável pelo monitoramento do Programa de Modernização da Gestão.

Para não haver um impacto muito grande no orçamento da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, propõe-se, inicialmente, a redução de escolas de cinco a oito, números mínimo e máximo informados na pesquisa, para duas.

Considerando-se que o sistema público estadual de educação é composto por 1.466 escolas, o financiamento seria para ampliar o quadro dos atuais 250 para 733 IGTs, ou seja, um aumento de 483 profissionais.

Assim, a previsão de recursos deve contemplar os R\$ 1.500,00 de gratificação mais R\$ 250,00 de auxílio deslocamento, totalizando R\$ 1.750,00 por IGT e R\$

845.250,00 mensais para a ação. Além disso, há de se considerar que abrirão 483 vagas para professores regentes, uma vez que os IGTs se afastam de suas funções de regência de turmas.

Quadro 3. Redução das escolas atendidas

Ação	Justificativa	Dificuldades de Implementação	Possíveis Soluções	Custo R\$
Reduzir para duas o número de escolas atendidas pelos IGTs.	O excesso de escolas torna o trabalho dos ITS cansativo e compromete a qualidade do programa	Falta de previsão de recursos e a saída de 483 professores de regência de turma.	Previsão orçamentária no PPA; realização de concurso e oferta de GLP.	845.250,00 mensais

Fonte: VALLE, 2012.

Ação 2: Ampliar a atuação do monitoramento para todas as dimensões do programa

Esta ação complementa a primeira, pois, de acordo com o formato atual do programa e com um grande número de escolas para acompanhar, os IGTs dedicam-se exclusivamente à Gide. Com a redução para duas escolas, estes profissionais poderiam ampliar o monitoramento para as outras dimensões do programa e/ou da gestão escolar.

Os diretores e equipes pedagógicas poderiam contar também com o apoio e orientação quanto ao desenvolvimento do currículo mínimo, dos programas federais, da gestão democrática, dos colegiados, das práticas pedagógicas inerentes a cada unidade escolar, da formação dos professores e pessoal de apoio administrativo, da infraestrutura e utilização dos recursos pedagógicos, elementos essenciais para promover o desempenho dos alunos e melhorar o fluxo escolar.

Além destas, os IGTs poderiam levar as orientações e monitorar os processos escolares, como frequência dos alunos e professores, o PPP – Projeto Político Pedagógico e o PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola, a exemplo do estado do Ceará.

Para esta ação, não há necessidade de investimentos. Assim, não existem dificuldades para a implementação da mesma, no que se refere às questões econômicas. Pode

haver insatisfação por parte de algum dos atuais IGTs, tendo em vista o aumento de trabalho, o que é proporcional à redução do número de escolas, ao encurtamento das distâncias entre elas e à diminuição do cansaço relatado na pesquisa.

Quadro 4. Ampliação do monitoramento

Ação	Justificativa	Dificuldades de Implementação	Possíveis Soluções	Custo R\$
Ampliar a atuação do monitoramento para todas as dimensões do programa.	Monitoramento integral de todas as dimensões do programa.	Insatisfação de algum dos atuais IGTs.	Sensibilização durante a formação continuada.	Sem custos

Fonte: VALLE, 2012.

Ação 3: Fortalecer a oferta de formação continuada para os IGTs

Tendo em vista a proposta de ampliação do monitoramento para todo o programa, além da GIDE, há a necessidade de apropriação e aprofundamento, por parte dos Integrantes do Grupo de Trabalho, dos demais conceitos e formas de execução das outras dimensões.

Com base nos cálculos do PAR – Plano de Ações Articuladas, elaborados pela Superintendência de Desenvolvimento de Pessoas da Secretaria de Estado de Educação, estima-se um custo total de, aproximadamente, R\$ 700.000,00 (setecentos mil reais) para a oferta de um curso para os 733 IGTs, com carga horária de 48 horas, distribuídas em seis oficinas de oito horas cada uma. Os temas das oficinas seriam desenvolvidos para atender a proposta: currículo, meritocracia, valorização profissional, sistemas de avaliação educacional, projeto político pedagógico e gestão democrática.

Estes recursos seriam utilizados para aluguel de equipamentos e de salas, material de divulgação do curso, material de apoio às oficinas, contratação de apoio para a organização dos encontros, contratação de formadores por tema específico, hospedagem, refeição e transporte dos cursistas e formadores.

Quadro 5. Formação Continuada

Ação	Justificativa	Dificuldades de Implementação	Possíveis Soluções	Custo R\$
Fortalecer a oferta de formação continuada para os IGTs	A necessidade de apropriação dos conceitos e formas de execução de todas as dimensões do programa, inclusive dos sistemas de avaliação.	Falta de previsão orçamentária no PPA.	Adesão a programas de formação do MEC.	700.000,00

Fonte: VALLE, 2012.

Ação 4: Alocar Coordenadores Pedagógicos em todas as escolas

A pesquisa realizada com os IGTs revelou que há falta de equipe pedagógica nas escolas para orientar o processo de formação dos docentes, e, conseqüentemente, para o acompanhamento das ações pedagógicas do programa. No entanto, de acordo com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – Seeduc – foi realizada seleção interna para o cargo de Coordenador Pedagógico, com a oferta de 1.454 vagas, em novembro de 2011.

Tendo em vista a importância destes profissionais para o desenvolvimento do currículo mínimo, para a verificação da frequência e desempenho dos alunos, para a mobilização dos atores escolares para a elaboração dos planos de ação e do Projeto Político Pedagógico e para a motivação docente, propõe-se que seja alocado, no mínimo, um Coordenador Pedagógico por unidade escolar.

Esta ação tem um custo mensal aproximado de R\$2.638.800,00 (dois milhões seiscentos e trinta e oito mil e oitocentos reais), considerando-se um profissional para cada uma das 1.466 escolas, com uma remuneração média de R\$ 1.800,00 (mil e oitocentos reais), de acordo com o anexo V da referida lei.

O quadro a seguir ilustra a síntese da quarta proposta deste Plano de Ação Pedagógica – PAE.

Quadro 6. Coordenação Pedagógica

Ação	Justificativa	Dificuldades de Implementação	Possíveis Soluções	Custo R\$
Alocar Coordenadores Pedagógicos em todas as escolas	A importância destes profissionais na dimensão pedagógica	Não preenchimento das vagas oferecidas pelo processo seletivo interno	Aproveitamento de professores Docentes II	2.638.800,00

Fonte: VALLE, 2012.

Ação 5: Promover formação continuada para os gestores escolares

Considerando a pesquisa realizada com os IGTs, a implementação da metodologia GIDE e o alcance das metas, em algumas escolas, foram dificultados pelo pouco envolvimento da equipe gestora, pela falta de liderança de muitos diretores, pela gestão centralizadora ou ausente de outros e pela falta de diálogo, fazendo com que houvesse pouca participação das famílias na rotina da escola e, conseqüentemente, no acompanhamento destas na vida dos filhos.

Novamente, tomando como base os cálculos do PAR – Plano de Ações Articuladas, elaborados pela Superintendência de Desenvolvimento de Pessoas da Secretaria de Estado de Educação, estima-se um custo total de, aproximadamente, R\$1.500.000,00 (hum milhão e quinhentos mil reais) para a oferta de um curso para 1.466 diretores de escola, com carga horária de 48 horas, distribuídas em seis dias de oito horas cada. A proposta é para a oferta de dois cursos, cujos temas são gestão democrática e mediação de conflitos.

Quadro 7. Síntese da quinta proposição

Ação	Justificativa	Dificuldades de Implementação	Possíveis Soluções	Custo R\$
Promover formação continuada para os gestores escolares	Pouco envolvimento da equipe gestora, falta de liderança, gestão centralizadora ou ausente e falta de diálogo.	Falta de previsão orçamentária no PPA.	Adesão a programas de formação do MEC.	1.500.000,00

Fonte: VALLE, 2012.

Essas ações que compõem o plano de intervenção possuem um grau de interação semelhante aos das ações do PEE e buscam refletir a necessidade de planejamento estratégico e integrado para se obter os resultados almejados. A proposta tem uma relevância à altura da política analisada, que redefiniu o cenário educacional do Rio de Janeiro. Busca-se, dessa forma, contribuir para os ajustes necessários em um plano de abrangência tão ampla e com penetração desde a Seeduc até a realidade escolar. Apesar de a pesquisa ter sido realizada no ano de 2012, a proposta ainda é atual para o cenário pesquisado. Além disso, pode também ser utilizada em outros cenários como atualização da proposta geral do PEE do Estado do Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Planejamento Estratégico**. Disponível em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=374683>. Acesso em: dez. 2015.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Informativo Gide**. Disponível em <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/553225/DLFE-37306.pdf/InformativoGIDE.pdf>. Acesso em: dez. 2015.

_____. **Resolução 4646**, de novembro de 2010. Instituiu o Grupo de Trabalho Temporário, responsável pela orientação, planejamento e coordenação da Gestão Escolar. Disponível em http://www.conexao professor.rj.gov.br/especiais_detalle.asp?EditeCodigoDaPagina=7575. Acesso em: dez. 2015.

VALLE, Maria Minerva de Medeiros. **O monitoramento do programa de educação do estado do Rio De Janeiro**. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 94 p. 2012.

SEÇÃO 2

O SAERJINHO

SAERJINHO – DESAFIOS E CONQUISTAS NA BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA O ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Rosane de Barros Alves Gilson*
Amanda Sangy Quiossa**
José Alcides Figueiredo Santos***

O presente artigo apresenta um Plano de Ação Educacional desenvolvido para superar os problemas detectados no início de implantação ao longo do processo de execução do Saerjinho no estado do Rio de Janeiro em 2011/2012. O Saerjinho consiste em um sistema de avaliação bimestral do processo de ensino e aprendizagem nas escolas, realizado pelos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e das três séries do Ensino Médio das escolas estaduais de ensino regular presencial, ao final de cada bimestre. As provas são das áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências/Biologia e, segundo o site oficial do Governo do estado do Rio de Janeiro, têm como objetivo acompanhar mais de perto o rendimento dos estudantes, detectando de maneira mais ágil e fiel as dificuldades de aprendizagem. A avaliação compõe uma etapa do Saerj (Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro), que é uma política de avaliação externa aplicada, anualmente, desde 2008. Destaca-se, em especial, a criação de um Guia de Planejamento para o Diretor, com o qual poderá traçar ações antes, durante e após a divulgação dos resultados do Saerjinho em cada bimestre, ajudando os diretores e sua equipe na organização desse sistema de avaliação aplicado em cada bimestre.

Palavras-chave: Saerjinho. Avaliação Educacional. Gestão Educacional.

* Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Diretora Regional Administrativa da Regional Centro Sul – Vassouras.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Mestra em Educação (PPGE/UFJF).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em Sociologia (IUPERJ).

O texto foi escrito a partir da dissertação intitulada “Saerjinho – Desafios e conquistas na busca por uma educação de qualidade para o estado do RJ”, desenvolvida por Rosane de Barros Alves Gilson no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora. O texto foi escrito ainda em parceria com Amanda Sangy Quiossa, suporte de orientação do Núcleo de Dissertação do referido programa, e com o professor doutor José Alcides Figueiredo Santos, orientador da mestranda. A motivação para a realização do estudo em pauta está associada à trajetória profissional da primeira autora, que atua na Rede Estadual do Rio de Janeiro, onde o Saerjinho é realizado desde 2011.

Na década de 1990, foi introduzido no Brasil o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), uma avaliação externa cujo principal objetivo era fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas voltadas para a qualidade e equidade. Com esse cenário, vimos crescer a relevância atribuída aos sistemas de avaliação externa no território brasileiro, em que estados e municípios passam a ser avaliados e seu desempenho é divulgado nos meios de comunicação.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº. 9.394/96, que fixa a obrigatoriedade de avaliar o sistema educacional brasileiro nos diferentes níveis oferecidos, os estados e municípios vêm implementando sistemas de avaliação para orientar as ações dos gestores educacionais e resolver os problemas apontados na avaliação externa nacional como, no caso, o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). O Ideb apresenta as metas que estados e municípios precisam cumprir até o ano de 2021 e revela, a cada dois anos, a situação educacional do país, de cada estado, dos municípios e das escolas avaliadas.

A partir da revelação do desempenho do estado do Rio de Janeiro em 2010, na avaliação do ano de 2009, em que ficou no 26º lugar entre os estados brasileiros, o governador e a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro reagiram ao resultado, implementando uma série de mudanças na rede de ensino estadual, visando à melhoria do ensino ofertado. Foi nesse cenário que implementaram o Saerjinho nas escolas da rede estadual em 2011, como forma de acompanhar o desempenho dos alunos bimestralmente e de ajudar os alunos com dificuldades, melhorando o desempenho escolar. Esta avaliação integra o sistema de avaliação externa do estado do Rio de Janeiro, chamado de Saerj.

Este é composto de dois programas de avaliação, o Saerj e o Saerjinho, além do Iderj, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro. O *site* oficial da Secretaria de Estado do Rio de Janeiro – Seeduc, explica em que consistem os três. Sobre o Saeb:

O Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro existe desde 2008 e foi criado com o objetivo de promover uma análise do desempenho dos alunos da rede pública do Rio de Janeiro nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação envolve as turmas do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental, da 3ª série do Ensino Médio, das fases equivalentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do 4º ano do Ensino Normal e pelos concluintes do Programa Autonomia.

Instituído pela Secretaria do Estado do Rio de Janeiro, o programa tem como finalidade monitorar o padrão de qualidade do ensino e colaborar com a melhora da qualidade da educação. Os resultados de avaliações em larga escala como o Saerj apresentam informações importantes para o planejamento de medidas em todos os níveis do sistema de ensino e funcionam como subsídio para ações destinadas a garantir o direito do estudante a uma educação de qualidade.

O Saerj compreende dois programas de avaliação: o Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar e o Programa de Avaliação Externa. Embora com perspectivas diferentes, os resultados dessas avaliações são complementares e, para que possam fazer a diferença na qualidade da educação oferecida, devem ser integrados ao cotidiano do trabalho escolar (RIO DE JANEIRO, 2011).

Sobre o Saerjinho, que é o Sistema de Avaliação Bimestral, a Seeduc acredita no seu potencial para auxiliá-la a elaborar medidas para melhorar o processo de ensino na rede estadual. Segundo o seu *site* oficial:

As provas são aplicadas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências (para 5º e 9º anos do Ensino Fundamental) e Química, Física e Biologia (para o Ensino Médio, Ensino Médio Integrado e Curso Normal). As avaliações são organizadas de acordo com a Matriz de Referência do Saerjinho, contemplando, além dos pré-requisitos necessários para os anos/séries avaliados, as competências e habilidades previstas para o 1º bimestre.

Todos os alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e das séries do Ensino Médio participam bimestralmente da prova. Assim, tanto a Seeduc quanto professores e alunos podem saber de maneira mais precisa onde estão as maiores dúvidas e utilizar os resultados como ferramenta para pedagógica.

Com o Saerjinho, os professores da rede saberão com mais rapidez como anda o aprendizado de seus alunos e em que áreas eles têm mais dificuldades, de modo a poder prepará-los melhor. Além disso, a prova será útil para que os educadores possam elaborar estratégias pedagógicas para melhor alcançar as metas da escola no final do ano (RIO DE JANEIRO, 2011).

De acordo com o que a Seeduc informa no seu *site* oficial, o Iderj é produto de dois indicadores: o Indicador de Desempenho (ID) e o Indicador de Fluxo (IF). É muito similar ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que é de interesse nacional:

O Iderj traduz duas realidades, fluxo e desempenho, em um número de 0 a 10. Anualmente, alunos concluintes do Ensino Fundamental e Ensino Médio, são submetidos ao Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (Saerj), uma avaliação de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados desta avaliação dão origem a Indicadores de Desempenho (ID) para as escolas. O Indicador de Fluxo (IF) é calculado através das taxas de aprovação divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Assim, o estado do Rio de Janeiro, estabeleceu um índice educacional próprio com vistas a subsidiar ações pedagógicas e acompanhar a evolução da qualidade da educação da rede de ensino estadual do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2011).

O Saerjinho é apresentado como um programa inovador na rede estadual do RJ, que pretende diagnosticar as possíveis falhas no sistema e, a partir desse diagnóstico, estabelecer ações que visem à melhoria da qualidade da educação oferecida aos seus alunos em curto espaço de tempo. É ainda capaz de oferecer um diagnóstico rápido para professores e gestores para que possam desenvolver ações, buscando corrigir as falhas e o que foi apontado como dificuldade/erro.

Os desafios na implementação desta política envolvem diretamente a atuação da gestão escolar, na medida em que todo o processo de aplicação da avaliação ocorre dentro da escola e deve ser conduzido por este ator. A partir da atuação da primeira autora na Regional onde a pesquisa foi realizada, apresentamos alguns problemas

vivenciados no cotidiano por ela, que com relação à implementação da política. São eles: falta de comunicação sobre os reais objetivos do programa implementado em meio às mudanças na estrutura, passando de Coordenadorias para Regionais; falta de reunião da direção com toda a sua equipe, professores, pais e alunos para explicar sobre o programa; resistência e desconfiança dos professores – pois pensavam que o programa era para avaliá-los; decorrências das greves de professores; falta de entendimento da necessidade da avaliação diagnóstica aplicada aos 34 alunos.

A partir dos problemas apresentados, o objetivo geral do trabalho consistiu em analisar o papel do diretor escolar no processo de operacionalização do Saerjinho nas escolas da rede estadual de Vassouras/RJ. Este objetivo desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: descrever as origens, o desenvolvimento e a operacionalização do Saerjinho no contexto das escolas da rede estadual do Rio de Janeiro; descrever e analisar a atuação de diretores de escola junto ao processo de implementação e de condução do Saerjinho em duas escolas estaduais de Vassouras/RJ; avaliar a atuação de diretores de escola junto aos professores durante a implementação de condução do Saerjinho nas escolas pesquisadas; apresentar um plano de ação educacional voltado para melhoria e ajustes no processo de operacionalização do programa Saerjinho.

O problema de pesquisa da dissertação desenvolvida girou em torno do papel do diretor escolar na implementação da referida avaliação nas escolas da rede estadual do município de Vassouras-RJ, de modo que se buscou analisar a sua atuação e como ele contribuiu para este processo junto aos professores. Desta forma, a gestão escolar foi a dimensão da gestão analisada neste trabalho.

A dissertação da qual derivou este artigo nasceu da experiência e vivência da primeira autora no processo de implementação desta avaliação, pois, trabalhando na Diretoria Regional Pedagógica Centro Sul, com sede na cidade de Vassouras-RJ, foi possível acompanhar os desafios ao longo do processo de implementação e execução do Saerjinho e as conquistas que esse sistema de avaliação vem revelando para os diretores, professores e alunos da rede estadual.

A pesquisa realizada teve caráter qualitativo e utilizou entrevista semiestruturada como estratégia metodológica. Foram entrevistados diretores de duas escolas, professores de Língua Portuguesa e Matemática, o IGT (Integrante do grupo de trabalho) e a diretora pedagógica da Diretoria Regional Pedagógica Centro Sul.

No total, a pesquisa contou com a participação de 14 sujeitos. Além disso, foram consultados documentos oficiais da Secretaria de Educação do estado do Rio de Janeiro, pesquisas nos *sites* da Seeduc/RJ (Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro), do MEC (Ministério da Educação e Cultura), do Inep (Instituto Nacional de Educação e Pesquisa), o *site* Todos pela Educação, dentre outros. Complementando as referências foram utilizados textos de Arruda (2012), Campos (2012), Condé (2011), Bonamino (2007), Brooke (2008), Lück (2008; 2012) e Silva (2010), dentre outros.

A partir da pesquisa de campo realizada, foi identificado que, para os diretores, essa avaliação contribui para a sua prática como gestores de escola, pois ajuda na identificação dos problemas e onde precisam melhorar. A partir dos resultados da avaliação, eles disseram traçar ações para buscar alcançar os resultados esperados. Segundo os diretores, há, ainda, uma contribuição na organização pedagógica da escola, no comportamento dos alunos diante de uma avaliação externa, na ajuda no desempenho da escola e no interesse do professor.

Os professores reconhecem a importância dessa avaliação para proporcionar uma melhora na aprendizagem dos alunos, mas apontam uma resistência dos alunos em realizá-la. Para a Professora de uma das escolas onde a pesquisa foi realizada, o Ciep B. 297 Padre Salésio Schimidt,

O Saerjinho é mais uma ferramenta que ajuda na auto avaliação do professor e também do aluno (R. M. F. G., entrevista cedida no dia 10 de fevereiro de 2012).

O IGT entrevistado, Leonardo dos Santos Araújo, apontou que a política não foi muito bem aceita no início, mas que acredita que a maioria dos professores não teve problemas em executar a proposta. A grande maioria das escolas que conhece teve uma ótima implantação do Saerjinho. Ele conhece o manual e o acha completo, porém, afirma que a grande maioria dos diretores não sabe o que fazer com os resultados. O IGT ressalta:

Tenho feito este trabalho com os diretores, pois ele só vê o resultado da sua escola como um todo, não analisa as partes e não compara os resultados (L. S. A., entrevista cedida no dia 8 de fevereiro de 2012).

A Diretora da DRP Centro Sul, Janete Fortes Lopes, disse em sua entrevista que teve ajuda do Saerjinho na percepção do envolvimento dos diretores de escolas junto a seus alunos na aplicação da terceira avaliação. Segundo ela, o Sistema de Avaliação Diagnóstica proporcionou para ela uma reflexão sobre as responsabilidades dos diretores e professores na questão de ofertar um bom ensino. Para ela, o aluno entra na escola e precisa sair dali com bons resultados, caso contrário será reprovado ano após ano, aumentando os indicadores de distorção idade-série. Segundo a Diretora da Regional Pedagógica Centro Sul,

É preciso orientar os atores envolvidos, pois muitos têm medo de saber e encarar o resultado de sua escola. Temos que desmistificar o diagnóstico que alguns acreditam que é ruim. O diagnóstico é para tratar e melhorar. É impossível que o aluno passe o ano inteiro dentro de uma escola e não tenha um bom rendimento (J. F. L., entrevista cedida no dia 17 de fevereiro de 2012).

A partir de tais relatos e de outros realizados durante a pesquisa, foi possível perceber que os principais problemas identificados na implementação desta avaliação no âmbito da Regional em que a primeira autora deste artigo atua, a Regional Centro Sul, no município de Volta Redonda, consistem em: resistência dos professores em participar do processo; falta de entendimento da proposta do programa pelos atores envolvidos; falta de comunicação entre os atores envolvidos; falta de divulgação do programa para professores, alunos e pais; falta de preparo dos diretores para lidar com a avaliação; tempo insuficiente para a realização das provas; demora na divulgação dos resultados no bimestre; falta de conhecimento dos resultados para que se possam estabelecer ações corretivas.

A partir da identificação e da análise desses problemas, foi desenvolvida uma proposta de intervenção no programa Saerjinho. O objetivo era o de ajustar o programa nas escolas da rede estadual, minimizar os problemas enfrentados pelos diretores das escolas e conscientizar os diferentes atores da importância do sistema de avaliação diagnóstica para um replanejamento de ações escolares. As propostas apresentadas são fruto das reflexões realizadas a partir dos depoimentos dos atores que executam o programa na escola. Embora a pesquisa tenha sido realizada em apenas duas unidades da rede estadual do Rio de Janeiro, a ideia é a de que tais propostas possam ser implementadas em toda a rede estadual, uma vez que os problemas apontados não são exclusividade da Diretoria Regional estudada.

As ações foram propostas com o objetivo de superar os problemas detectados no início de implantação do Saerjinho no estado do Rio de Janeiro em 2011/2012. Elas estão descritas no quadro resumo a seguir, onde estão especificadas as ações propostas, quem as realizaria, como podem ser realizadas, onde, o custo para a realização e a origem da verba utilizada.

Quadro 8. Resumo das propostas de intervenção no Saerjinho

Ação	Quem	Como	Onde	Custo	Verba
Guia de planejamento do Diretor	Seeduc-RJ	Disponibilizado no site e o diretor imprime na escola Distribuição para as Unidades escolares	Nas escolas	1ª opção: Custo Zero 2ª opção: Fazer na gráfica R\$ 5,00 a Unidade (variando de acordo com a quantidade a ser impressa)	Salário Educação
Fóruns sobre Avaliação	Seeduc-RJ através das Regionais	Dois encontros anuais: nos meses de março e agosto Tema 01: Avaliação externa e diagnóstica um caminho a ser trilhado pelas escolas brasileiras Tema 2: Avaliação nas unidades escolares X apresentação de escolas que implementaram ações que deram certo no Saerjinho ao longo do bimestre. Outros temas: O papel do diretor na escola; A importância da gestão participativa para a melhoria do desempenho escolar.	15 polos – locais das Regionais	R\$10.000 por regional: gastos com local, lanche, palestrante e materiais.	Salário Educação
Curso para Diretores: Avaliação e análise dos resultados da escola.	Seeduc-RJ	40 horas	Online e presencial no município da Regional	Já previsto para Coordenadores pedagógicos sendo estendido aos diretores	Salário educação
Calendário: Semana da Educação em Pauta	Seeduc-RJ	Publicar no Diário Oficial do RJ	Diário Oficial. RJ	Não terá custo, pois o estado já publica todos os dias o diário oficial e será mais uma informação a ser publicada no início do ano letivo.	Xxx
Reunião com as escolas com baixo desempenho	Regionais Pedagógicas	Sempre que publicado os resultados do Saerjinho	Nas regionais ou polos de acordo com os resultados	Sem custo	Xxx

Ação	Quem	Como	Onde	Custo	Verba
Reuniões dos diretores com os professores e equipe pedagógica	Diretores	No início do Bimestre, após a divulgação do gabarito, após o resultado do Saerjinho	Na Unidade Escolar	Sem custo	Xxx
Reuniões de pais e alunos sobre os resultados nas avaliações	Diretores, equipe Pedagógica e professores	Após a divulgação dos resultados	Unidade escolar	Sem custo	Xxx
Relatório anual do Saerjinho	Diretores e Regionais	Após cumprir cada ação estabelecida no plano de ação	Registro num link do site oficial da Secretaria de Educação	Zero, pois já existe o site	Xxx

FONTE: elaboração própria.

Por parte da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, verifica-se que é necessário realizar fóruns permanentes com professores e diretores para discutir a avaliação e estratégias de melhorias de ensino. Duas vezes ao ano, deve ser feito o Fórum de Avaliação, nos meses de março e agosto. Nesse fórum, seriam trabalhados temas ligados ao processo de avaliação. Para o primeiro ano, proponho os seguintes temas: Tema 1 (março): “Avaliação externa e diagnóstica: um caminho a ser trilhado pelas escolas brasileiras”; Tema 2 (agosto): “A Avaliação nas Unidades escolares e presença de uma mesa redonda com a apresentação de escolas que implementaram ações que deram certo no Saerjinho ao longo do ano letivo anterior”. Para esta ação, a Seeduc/RJ disponibilizaria recursos no valor de R\$10.000,00 (dez mil reais) para cada fórum. Cada Diretoria Regional receberia um total de R\$20.000,00 (vinte mil reais) no ano para tal ação, com recurso do Salário Educação do Orçamento Anual da Seeduc/RJ.

Outra ação proposta consistiu em oferecer cursos sobre avaliação e interpretação dos resultados para todos os diretores. Estes eram oferecidos apenas para o Coordenador Pedagógico e as escolas que não contam com esse profissional não podem participar (nem o diretor e nem um representante); assim, a escola que não tem o Coordenador pedagógico fica excluída do curso. A ideia era a de que fosse desenvolvido um curso (*online*, através da plataforma *Moodle*) associado a encontros presenciais. Para esta ação, utilizar-se-iam os recursos do Salário Educação para aumentar o número de vagas. O curso poderia ser realizado através de polos de acordo com o número de Diretorias Regionais, que atualmente são quinze.

Pela Diretoria Regional Pedagógica, observa-se que: a equipe de avaliação da Regional deveria elaborar projetos de intervenção pedagógica em conjunto com os

diretores para as escolas com baixo desempenho. E, neste processo, deveria realizar análise dos resultados com as escolas de baixo desempenho com atendimento personalizado aos diretores, equipe pedagógica da escola e com o IGT. A partir dos resultados obtidos nas avaliações e a constatação da existência de escolas que não conseguiram atingir as metas estabelecidas, a equipe da Regional e os IGTs deveriam acompanhar essas escolas e, juntos com a direção destas, estabelecer ações para sanar as dificuldades encontradas por cada escola. Propõe-se que a Regional Pedagógica acompanhe de perto as escolas com baixo desempenho e participe do momento de estabelecimento de ações pedagógicas para melhorar o ensino.

Com relação à direção das escolas, é possível descrever o papel do diretor escolar frente ao Saerjinho em três grupos: comunicar o programa, organizar a aplicação e divulgar os resultados. A proposta do plano de ação é ampliar esta função, a partir da implementação do Guia de Ações proposto. Com isso, além das três funções citadas, o gestor teria, ainda, a função de *planejar* o Saerjinho antes da aplicação (no bimestre), após a divulgação do resultado no *site* e o dia da aplicação da prova.

Acreditamos que o envolvimento e a atuação do diretor de escola junto ao corpo docente na implementação de um programa faz diferença na sua execução. Diretores comprometidos e líderes de sua comunidade escolar conseguem envolver professores, pais e alunos. O diretor pode ser capaz de incentivar ações e estabelecer estratégias junto aos corpos docente e discente para superar as dificuldades apresentadas na avaliação bimestral. Desta forma, consideramos o diretor uma peça fundamental dessa engrenagem, de forma que consideramos o investimento na sensibilização desses diretores com relação a conhecer o referido programa de avaliação e a importância dele para a superação das dificuldades de sua escola na questão do desempenho escolar.

Foi proposto, então, o *Guia de Planejamento do Saerjinho para Diretores*, que consiste em um pequeno livreto com informações e fichas de organização, planejamento das ações para o ano letivo com o objetivo de orientar a questão pedagógica. Nesse guia, o diretor, sua equipe pedagógica e os professores preenchem as fichas sempre no início de cada bimestre, quando elaboram ações a serem realizadas ao longo do bimestre e ações para serem desenvolvidas após a divulgação do gabarito oficial, além de ações para depois da divulgação dos resultados do programa de avaliação com os relatórios da escola e das turmas. O custo desse livreto fica em torno de R\$ 5,00 por unidade, sendo que o preço sofre alterações para menos, se for impresso em grande quantidade. A verba para a sua confecção seria advinda do Salário Educação.

O guia proposto apresenta informações sobre o Saerjinho, um resumo sobre a avaliação externa no Brasil, um quadro que o diretor preenche com os índices alcançados no Ideb, no Saerj e Saerjinho para comparar com o desempenho nas avaliações junto a sua comunidade educativa e identificar os pontos de fragilidades. Em seguida, traz a proposta para o diretor realizar um planejamento para o Saerjinho nos bimestres para que, junto dos professores e de outros colaboradores, haja registro das ações que serão desenvolvidas antes da realização da avaliação.

Ainda envolvendo a figura do diretor, há outras ações propostas, de forma mais pontual, com relação à realização da prova e ao período imediatamente posterior. São elas: o planejamento do dia da aplicação da prova, de forma a ter definido quem aplicará a prova em cada turma; após a divulgação do gabarito a proposta convocar uma reunião com a comunidade escolar para traçar as ações e marcar as reuniões para divulgar os resultados; a organização de murais com o resultado no bimestre; a organização de uma pasta que funcionará como portfólio da escola com os resultados da participação nos sistemas de avaliação.

Além dessas ações, a proposta foi a de que, ao final do ano letivo, o diretor se reúna novamente com a comunidade escolar para realizar uma avaliação do referido período. Nesta reunião, o diretor, juntamente com a coordenação pedagógica, deverá comunicar aos alunos e aos pais a situação relacionada ao desempenho escolar. Para o próximo ano letivo, o diretor, de posse do Guia de Planejamento do Diretor do ano anterior, irá estabelecer com o grupo de professores e equipe técnica as metas e ações para serem desenvolvidas. O Guia de Planejamento do Saerjinho deve ser arquivado a cada ano na escola, como documento para realizar análises comparativas ao longo dos anos.

Sobre este plano de ação, para que ele possa ser colocado em prática, o seu financiamento deverá constar no orçamento anual da Secretaria de Educação. Atualmente, já faz parte do orçamento anual a aplicação das provas do Saerjinho e serão necessários apenas de alguns ajustes para garantir as ações aqui apontadas, podendo ser utilizadas verbas do salário educação do orçamento anual da Seeduc/RJ.

Por fim, outra ação proposta foi a de a Secretaria de Educação estabelecer por resolução um calendário em que garanta reuniões entre as regionais e Diretores/ Equipe, entre diretores e professores, escola e pais, com o registro em atas. Essa ação seria chamada de Semana da Educação em Pauta, em que serão discutidas estratégias de melhorias dos resultados dos alunos, avaliação externa e diagnóstica,

o papel da escola, entre outros. As reuniões poderiam ser marcadas nos meses de maio, agosto, outubro e dezembro.

A divulgação da proposta deverá ser realizada utilizando o *site* oficial da Seeduc/RJ e, também, através de cartazes e folders distribuídos na rede de ensino estadual, através de reuniões com os diretores de escolas, de mensagens por celular para professores e pais e divulgação nos meios de comunicação. A ideia é oferecer instrumentos de monitoramento para avaliar as ações dos setores responsáveis a implementação do Saerjinho. Foi proposto ainda, um relatório anual, registrado no plano de ação de cada setor: escola e Regional. Para isso, acreditamos ser interessante a criação de um link no *site* oficial da Seeduc/RJ, onde cada escola e regional lançaria as ações referentes ao Saerjinho e, a cada ação realizada.

A relevância da pesquisa desenvolvida por Rosane de Barros Alves Gilson se dá na medida em que o Saerjinho, importante avaliação diagnóstica da rede estadual do Rio de Janeiro, foi trazido para o cerne da discussão acadêmica. Isso foi feito em um momento importante, na medida em que se trata uma política recente, e, portanto, ainda em construção. O plano de ação desenvolvido no trabalho, apesar de propor ações que envolvem diferentes instâncias, tem como foco principal o diretor escolar, considerado um protagonista em todo o processo, pela centralidade do papel que ocupa frente a comunidade escolar. Acreditamos que o gestor seja um ator fundamental na implementação do programa na escola, pois o envolvimento dos professores depende do estímulo e apoio da direção e também do grau de importância dada pelo gestor ao programa.

Acreditamos que, para que as mudanças nas escolas aconteçam, seja necessário que haja envolvimento e participação de todos os atores envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, o papel do diretor de escola é o de liderar seu grupo e motivá-lo na participação e aplicação do Saerjinho, bem como traçar ações antes e depois da aplicação da prova, estabelecendo estratégias para melhorar os índices obtidos. Para isso, confiamos que o Guia de Planejamento do Diretor cumpre bem esse papel.

Além disso, o plano de ação em estudo vem ao encontro da estruturação de forma organizada, com metas estabelecidas para cada nível envolvido: Secretaria, Diretorias Regionais, diretores de escolas e professores, no estado do Rio de Janeiro. O objetivo é desempenho o dos alunos melhore e que se ofereça uma educação de qualidade. Acreditamos que o Saerjinho, junto com o Saerj e com o Iderj, constituem-se em mecanismos que vêm contribuindo para isso.

REFERÊNCIAS

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 2, nov. 2011.

CAMPOS, Vera Lúcia Silveira Leite; ALMEIDA, Ângela Maria de Menezes de; MELO, Icléa Lages de. **Um estudo Compartilhado sobre o fazer dos gestores escolares**. Anais da ANPED, 2007, p.12.

CONDÉ, Eduardo Salomão. **Abrindo a Caixa – Elementos para melhor compreender a análise de Políticas Públicas**. 2011. Disponível em: <www.ppgp.caedufjf.net>

GILSON, Rosane de Barro Alves. **Saerjinho: desafios e conquistas na busca por uma qualidade para o estado do RJ. 2012**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Programa de Pós-Graduação Profissional – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 111 p. 2012.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: Uma questão paradigmática**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Vol. I Série Cadernos de Gestão.

_____. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Vol. VI Série Cadernos de Gestão.

RIO DE JANEIRO. SAERJ/ Saerjinho / IDERJ. Rio de Janeiro: Seeduc, 2011. Disponível em: < <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535>> Acesso em 28 Nov. 2015.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre. **Gestão Escolar Democrática: Uma Análise dos limites culturais a serem superados em um contexto tradicional**. Anais da 33ª Reunião anual da ANPED, 2010. Disponível em: < <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT05-5952--Int.pdf>> Acesso em: 15 abr. 2012.

AS MUDANÇAS OCORRIDAS NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA A PARTIR DO SAERJINHO

Elia Márcia Côrtes*
Amélia Gabriela Thamer Miranda Ramos de Paiva**
Lourival Batista de Oliveira Júnior***

O presente artigo foi escrito a partir da dissertação intitulada “O impacto do Saerjinho nas concepções de avaliação externa e interna em uma escola do noroeste fluminense”, desenvolvida por Elia Márcia Côrtes no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Mestrado Profissional) da Universidade Federal de Juiz de Fora. O texto foi escrito ainda em parceria com Amélia Gabriela Thamer Miranda Ramos de Paiva, suporte de orientação do Núcleo de Dissertação do referido programa, e com o professor Lorival Batista de Oliveira Júnior, orientador da mestranda. A motivação para a realização do estudo em pauta está associada à trajetória profissional da primeira autora que no momento da escrita da dissertação escola exercia a função em uma escola do município de Italva Região Noroeste do Estado do Rio de Janeiro. Nesse contexto, o artigo apresenta três propostas tendo como objetivo expandir as boas práticas adquiridas com a implementação do Saerjinho a todos os setores da escola em análise.

Palavras-chave: Saerjinho. Avaliações externas. Qualidade da educação.

* Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Gestora Escolar na Rede Estadual do Rio de Janeiro.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Mestra em Ciência da Religião (PPCIR/UFJF).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em Administração (UFLA).

O presente texto versa sobre o impacto da avaliação bimestral Saerjinho em uma escola da Região Noroeste do Estado do Rio de Janeiro, mais especificamente em uma escola localizada no município de Italva. O Saerjinho foi implantado nessa escola em 2011, como parte do Sistema de Avaliação da Secretaria Estadual de Educação (Seeduc), com o objetivo de ser um instrumento para identificação das dificuldades dos alunos, possibilitando intervenções dos gestores e professores, antes da avaliação anual, o Saerj.

O estudo realizado partiu da percepção, por parte da pesquisadora, primeira autora desse texto, de que desde a implantação do Saerjinho na escola em análise, houve mudanças na forma como a comunidade escolar – gestor, professores e alunos – concebiam a avaliação, transformando, assim, a mentalidade e a postura desses atores perante as avaliações sistêmicas. A partir dessa motivação, a pesquisa teve como norte a seguinte indagação: qual o impacto da avaliação bimestral Saerjinho em uma escola da Região Noroeste do estado do Rio de Janeiro? Para responder a essa questão, buscou-se averiguar se na escola em foco essa avaliação, de fato, cumpriu os objetivos expressos no desenho dessa política de avaliação, que visa a acompanhar a evolução do processo ensino-aprendizagem e seus resultados, e propiciar intervenções de reforço junto aos alunos e de capacitação dos professores (CAED, 2011).

Como critérios para a análise empreendida, foram levados em conta o envolvimento da equipe gestora, dos professores e dos alunos da escola com o Saerjinho, bem como as gradativas mudanças ocorridas após a implementação dessa política no cotidiano escolar.

Para a coleta de dados, foram utilizados como metodologia dois procedimentos: a entrevista com alguns representantes da comunidade escolar, direta ou indiretamente envolvidos no processo de avaliação diagnóstica bimestral, e a observação participante realizada pela então gestora da escola e primeira autora desse texto, a partir da qual se verifica o envolvimento da comunidade escolar com a referida avaliação.

A partir disso, mapearam-se as contribuições do Saerjinho para os desafios da qualidade da educação na escola, enquanto microcosmo, uma vez que a qualidade foi colocada como grande desafio da gestão educacional no estado do Rio de Janeiro, sendo lançado o Programa Estadual de Educação em 2011.

Para contextualizar o Saerjinho como uma das ações implementadas pelo governo, vale ressaltar que o estado do Rio de Janeiro ocupou o penúltimo lugar, na classificação dos estados, pela aferição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2009.

Diante do cenário citado, é importante entender a avaliação Saerjinho como parte de uma política pública mais ampla, o Programa Estadual de Educação elaborado pela Seeduc em 2011. A implementação de tal política possui como norte promover a melhoria dos resultados da educação no estado, colocando para os gestores educacionais – em todas as instâncias – o desafio e a meta do ensino no estado do Rio de Janeiro de estar entre as cinco primeiras posições no *ranking* da Educação Nacional até 2014 (SEEDUC, 2011).

Nesta perspectiva da qualidade do ensino, o estado do Rio de Janeiro criou o Iderj (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro), seguindo o modelo nacional do Ideb, buscando monitorar o trabalho realizado na Rede Estadual de Ensino, com a finalidade de elevar a qualidade do ensino fluminense.

Para verificação do Iderj, acontece a avaliação do desempenho dos alunos, por meio de prova aplicada às séries finais de cada etapa da educação básica e, também, a análise do fluxo interno de cada unidade de ensino, considerando-se alunos aprovados, retidos, evadidos, etc. A aferição do Iderj, portanto, dá-se a partir de uma avaliação externa anual, denominada Saerj, a qual compõe o Sistema de Avaliação da Educação no Rio de Janeiro, que, a partir de 2011, passou a agregar também o Saerjinho.

Vale observar que o Saerjinho é uma avaliação externa, diagnóstica e bimestral, aplicada aos alunos de 5º e 9º Ano do Ensino Fundamental e de todas as séries do Ensino Médio, inicialmente com avaliações de Língua Portuguesa e Matemática e, atualmente, também com provas de Ciências. A função desse sistema de avaliação é monitorar a qualidade do trabalho realizado, bem como verificar as condições de aprendizagem dos alunos para promover as intervenções necessárias, antes da avaliação final – o Saerj. Assim, esta avaliação configura-se como um importante instrumento de verificação das habilidades construídas pelos alunos, com vistas a prepará-los melhor para a avaliação externa anual.

Na escola em análise, antes de ser instituído o Saerjinho pela Seeduc -RJ, as avaliações externas não tinham muita relevância para a comunidade escolar. A

pesquisa realizada apontou que, na escola em questão, o Saerjinho contribuiu para trazer a discussão sobre avaliações sistêmicas para o dia a dia da escola. Diante desse contexto, nas linhas que se seguem, busca-se descrever sucintamente as mudanças ocorridas na escola frente às avaliações externas, apresentando a forma como a Avaliação Diagnóstica Saerjinho contribuiu para trazer a discussão sobre as avaliações sistêmicas para o cotidiano escolar, criando, assim, uma cultura da avaliação na referida escola.

Após um ano da implementação do Programa Estadual de Educação na referida escola, a equipe ainda não conseguia diferenciar Currículo Mínimo de Matriz de Referência; Ideb de Iderj; metas anuais de bimestrais; Saerj de Saerjinho, e outras tantas situações que surgiam no cotidiano da escola. Nesse ínterim, as orientações vindas das instâncias superiores, quanto ao trabalho com matrizes de referência ou sobre as avaliações externas e a apropriação de seus resultados, eram incipientes e não produziam as reações esperadas nos docentes. E, sendo as informações sobre tais avaliações bastante escassas, não havia na escola nenhuma atenção ao tema durante o ano letivo. Assim, preocupações acerca dos resultados da escola só eram percebidas na época da avaliação anual, mas a maioria dos atores escolares não se envolvia com o processo, que tinha um caráter isolado das demais atividades educativas da escola.

Nesse contexto inicial, o resultado alcançado pela escola em análise, na primeira edição do Saerjinho, não foi considerado adequado, pois ficou abaixo das metas que a escola tinha. A equipe foi, então, surpreendida pela necessidade de realizar uma reunião para preenchimento do RADM (Relatório de Avaliação de Desvio de Metas) e apresentar as propostas de ações em encontro realizado na sede da Diretoria Regional.

Como forma de superar esse cenário, a comunidade da escola analisada se mobilizou. Os professores começaram a se dedicar mais; as turmas a serem avaliadas foram visitadas e incentivadas a estabelecerem suas próprias metas de crescimento; os alunos se envolveram e se comprometeram mais – foi proposta uma premiação para os bons resultados – e, aos poucos, quase todos na escola já estavam conscientes da importância da prova. Tais ações colocaram a escola entre as 50 escolas de maior adesão ao Saerjinho no estado. A partir desse momento, o Saerjinho passou a fazer parte do calendário de provas bimestrais da escola, sendo, inclusive, aplicado às

turmas da Educação de Jovens e Adultos, para as quais a prova não era destinada até 2012. Também às turmas de 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental foram aplicadas questões da prova, com pequenas adequações; e, a partir de 2012, um Teste Simulado Bimestral, nos moldes do Saerjinho, passou a ser aplicado a essas turmas, com vistas a preparar os alunos para as futuras avaliações a que serão submetidos.

Além de estender a prova para outras turmas, a gestão buscou mecanismos para envolver os atores da escola e comprometê-los com o Saerjinho, inclusive os servidores que atuam em funções extraclasse e o pessoal de apoio – serventes, merendeiras; todos foram conscientizados da importância da prova.

Outra ação que parece ter contribuído para uma melhor preparação de professores e alunos para o Saerjinho na escola é a participação de alguns docentes da Escola de Formação Continuada oferecida pela Seeduc para os professores das turmas avaliadas. O curso está diretamente ligado à implementação do Currículo Mínimo e do Saerjinho. As atividades realizadas no curso são trazidas para a sala de aula e facilitam o trabalho dos professores, no que diz respeito aos descritores da Matriz de Referência, na preparação dos alunos.

Além das mudanças citadas, no período que antecede o exame, houve um esforço por parte dos próprios professores das turmas avaliadas para conciliar o cumprimento do planejamento regular com o trabalho com os descritores a serem cobrados, em cada bimestre, através de revisão das provas já realizadas e também de atividades que abordam especificamente tais competências.

Outro fato que contribuiu para o envolvimento da comunidade escolar com a prova é que a legislação vigente exige que o resultado do Saerjinho incida na nota bimestral do aluno. Em cumprimento à legislação, a equipe da escola – gestores, coordenadora pedagógica e professores – passou a atribuir um valor para a nota do aluno do Saerjinho, o qual é aproveitado em todas as disciplinas para compor a nota bimestral. Dessa forma, os alunos, que são amplamente informados sobre a avaliação e o valor, sentem-se mais comprometidos em realizar a prova de maneira responsável.

Com os dados coletados a partir da observação do ambiente escolar e pelas entrevistas realizadas, chegou-se à conclusão de que o Saerjinho contribuiu para diversas mudanças no cotidiano da escola, levando professores e alunos a uma

maior conscientização sobre a importância dos processos avaliativos e a um maior comprometimento com o processo ensino-aprendizagem. Esta avaliação diagnóstica influenciou a concepção de avaliação interna da escola em análise, ao propiciar que os professores se responsabilizassem, junto com o aluno, por seu sucesso ou insucesso, a cada bimestre, buscando oferecer mais oportunidades de aprendizagem e, efetivamente, maiores condições de aprovação, o que resultou em possibilidade de melhor desempenho e índices mais positivos no fluxo escolar.

Com essas medidas, o Saerjinho entrou para a rotina da escola, ao ser trabalhado não somente no período de sua realização, mas durante todo o processo em que alunos e professores mantêm o foco na realização do próximo exame, analisando se as metas foram alcançadas, quais os descritores foram apreendidos e quais serão avaliados na prova seguinte.

Porém, a pesquisa apontou ainda que, à medida que a gestão e os membros do corpo docente da escola em análise foram se apropriando dos procedimentos necessários, percebeu-se que tais mudanças precisam ainda alcançar todos os setores da comunidade escolar, de modo que o maior número possível de educadores, educandos e responsáveis sintam-se envolvidos e comprometidos com a atividade-fim da escola. A ideia é que, a partir de tais ações, o Saerjinho sirva como instrumento de gestão para que, de fato, cumpra os objetivos para os quais foi criado, isto é, de verificação rápida dos resultados parciais da escola e intervenção no processo para melhorias dos resultados finais.

Diante dessas questões, buscou-se traçar o Plano de Ação Educacional (PAE) para atingir o objetivo proposto a partir das conclusões obtidas após a pesquisa. Dessa forma, foram delineadas três ações que buscam expandir um maior conhecimento das avaliações externas em geral e mais especificamente do Saerjinho para a comunidade escolar em pauta. O PAE proposto pela pesquisa deverá ser implementado pelo gestor protagonista, ou seja, uma pessoa cujas atribuições sejam capazes de viabilizar as propostas sugeridas, que nesse caso se revela na figura do gestor escolar. Nesse intento, o PAE elaborado propõe que sejam realizadas as seguintes ações: (i) capacitação do corpo docente da escola em colaboração; (ii) apropriação dos resultados pela equipe escolar; e (iii) determinação de um dia para que seja pensada a avaliação na escola – o dia “Avaliando a Avaliação”.

A primeira proposta de intervenção em prol de ações mais eficazes, em relação ao Saerjinho, diz respeito à Formação Continuada oferecida pela Seeduc, desde 2011, da qual alguns docentes da escola já participavam. Esse curso semipresencial é visto, pelos professores que o atendem, como um caminho bastante proveitoso para o desenvolvimento de um trabalho adequado e efetivo com o Currículo Mínimo e com as Matrizes de Referência das avaliações padronizadas. Assim sendo, uma primeira ação a ser desenvolvida é a criação de estratégias para o envolvimento de um número maior de professores na formação, pois, dessa forma, esses docentes poderão aprimorar o manejo desses recursos, numa prática mais consistente e eficiente, que aproxime os alunos das habilidades necessárias ao bom desempenho nas avaliações padronizadas e nos processos de avaliações internas.

Na perspectiva de maior envolvimento dos docentes com a Formação Continuada e, conseqüentemente, com o Currículo Mínimo e as Matrizes de Referência, propomos um trabalho de colaboração entre os professores inscritos no programa e aqueles que, por qualquer motivo, não se encontram em formação.

A gestão escolar pode contribuir nessa ação colaborativa, mediando o diálogo entre os docentes e estabelecendo relações entre os profissionais de áreas afins ou distintas, promovendo, assim, a interdisciplinaridade. Essa ação mediadora servirá para compatibilizar ainda mais o trabalho administrativo, que é exigido cotidianamente dos gestores escolares, com outras dimensões da gestão, tão importantes quanto a dimensão administrativa, quais sejam: a dimensão pessoal, a pedagógica e a organizacional.

Como, além da Formação Continuada para professores do ensino regular, há outras modalidades de formação oferecidas pela Seeduc (para professores de Reforço Escolar e da Nova EJA), das quais participam também vários professores da escola, a promoção desses encontros de troca e partilha, entre os docentes, pode se constituir em uma ação fortemente enriquecedora para os indivíduos e para suas práticas, como também para o projeto coletivo da escola e seus resultados. Dentre os diversos docentes, inscritos em cada formação, podem-se indicar alguns para liderarem os momentos de planejamento em grupo, os quais poderão atuar como multiplicadores do conhecimento adquirido.

Tal proposta surgiu a partir dos dados coletados nas entrevistadas, pelos quais os professores que faziam parte da Formação Continuada destacaram a contribuição

do curso para o desenvolvimento de seu trabalho, especialmente em relação ao Currículo Mínimo, bem como a variedade e riqueza do material disponibilizado. No entanto, percebeu-se que esses recursos estão limitados, praticamente, àqueles que fazem a formação e, se forem compartilhados com os demais professores, podem contribuir para a ampliação do capital cultural dos docentes, em geral, e para um trabalho mais eficiente, em que os saberes e as responsabilidades também são partilhados.

Com essa promoção de encontros para planejamento coletivo, envolvendo diferentes áreas do conhecimento e modalidades de ensino distintas, certamente, a aplicação do currículo editado pela Seeduc será ainda mais disseminada e produtiva na escola, haverá uma maior unificação nas atividades e o corpo docente poderá traçar objetivos comuns para os diversos alunos, respeitando-se suas peculiaridades, mas envolvendo-os na mesma busca de conhecimento e crescimento. Assim, é possível que aqueles professores que desenvolvem uma prática mais individualizada sejam envolvidos num mesmo plano de trabalho, o que poderá assegurar maior coesão no processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, nos resultados alcançados, independentemente do turno ou modalidade em que estejam esses docentes e seus alunos.

Os encontros de planejamento e repasse das estratégias e materiais desenvolvidos na Formação Continuada deverão acontecer no início de cada bimestre, utilizando-se os tempos da carga horária dos professores destinados às atividades de planejamento. Na escola em análise, há encontros quinzenais de professores por área de conhecimento, para planejamento e organização das atividades. Nesses encontros, será direcionado um tempo para que os professores em formação realizem essa ação multiplicadora.

O material pedagógico de consumo, que se fizer necessário, será disponibilizado pela gestão, utilizando para isso verba da manutenção escolar e os equipamentos tecnológicos que já são de uso corrente dos profissionais da escola. Dessa forma, a proposta em curso não exigirá um planejamento orçamentário específico para o seu desenvolvimento, pois os professores estarão em atividade de planejamento, prevista em sua carga horária semanal, e os recursos materiais, pedagógicos ou tecnológicos necessários à execução da proposta podem ser disponibilizados considerando-se o que a escola possui.

A segunda proposição feita, que busca uma otimização das boas práticas da escola em foco, visa a possibilitar aos professores uma melhor compreensão dos processos avaliativos, suas funções e objetivos em torno do incremento da qualidade do ensino, as ações que devem ser empreendidas, a partir da correta interpretação de seus resultados, como também o papel a ser desempenhado pelos docentes em todo esse contexto.

Em vista da necessidade de levar os atores escolares ao entendimento dos processos avaliativos, pelos quais a escola deve passar, foi proposta a realização de oficinas e estudo, orientados por técnicos da Diretoria Regional, pela IGT, ou por outros profissionais que disponham de tal conhecimento, para que possam se apropriar dos critérios, compreendendo os diferentes formatos das avaliações que são aplicadas aos alunos – Saerjinho, Saerj, Prova Brasil, Saeb. Dessa forma, poderão desenvolver estratégias de ensino mais eficazes para a preparação dos educandos e, por outro lado, esclarecer para os mesmos quais os objetivos das avaliações, desfazendo mitos, como: “avaliação é para oferecer bônus para professor; ‘avaliação externa não faz diferença para o aprendizado do aluno”; “os alunos não ganham nada com essas avaliações”, entre outros.

Nessas oficinas, os professores deverão ter acesso a material explicativo sobre os modelos das avaliações aplicadas, como são cobradas as habilidades, os métodos empregados na elaboração das questões, a diferença entre avaliação censitária e amostral, quais avaliações estão ligadas a políticas de responsabilização e que consequências estão previstas para os agentes escolares, entre outros conteúdos necessários ao melhor entendimento dos processos.

A partir da análise dos objetivos e desenhos dessas avaliações, espera-se que os atores escolares estejam mais abertos às mesmas, especialmente aqueles que ainda demonstram rejeição a tais exames, e, conseqüentemente, tornem-se mais aptos a contribuir com o processo, atuando como motivadores dos alunos, para envolvê-los numa rede crescente de aprendizagem, com foco em índices mais expressivos, uma vez que esses índices, indiretamente, sinalizam como se dá a prática docente e como é desenvolvido o currículo escolar.

Nessa proposta, à gestão escolar caberá: buscar professores/oficineiros, aptos a desenvolverem essas atividades com os docentes da unidade, bem como estimular e oportunizar a participação dos mesmos nesses momentos formativos, ajustando

os horários na Semana de Planejamento Inicial e fornecendo declarações para que professores que atuam também em outras escolas possam comparecer, justificando sua ausência nos demais locais de trabalho. Será também necessário viabilizar o acesso a equipamentos tecnológicos da escola, disponibilizando funcionários que operam tais equipamentos para colaborarem com o evento, além de prever no orçamento os gastos com as oficinas, direcionando parte da verba mensal de manutenção escolar para a organização das mesmas e para a compra dos materiais necessários à execução das atividades com o corpo docente.

O custo dessa ação seria de R\$ 700,00 (setecentos reais) – valor a ser alocado no orçamento da verba de manutenção escolar, a qual é destinada a gastos com a preservação do espaço físico e com materiais ou atividades pedagógica. Vale ressaltar que, geralmente, para esses eventos, temos acesso a profissionais da região que cobram um valor simbólico por seu trabalho ou pedem, apenas, que a escola viabilize a confecção do material necessário e meio de locomoção para o local do evento.

Nesse contexto de apropriação sobre as avaliações standardizadas, à equipe gestora caberá, ainda, mediar o diálogo com os demais atores escolares, promovendo reuniões com os vários setores para esclarecimento sobre as avaliações, bem como sobre a contribuição que cabe a cada servidor no processo. Deverá, também, inserir na pauta das reuniões de pais, que acontecem no início do ano e bimestralmente, o tema da avaliação, informando aos responsáveis: quando são aplicadas as provas, que alunos são avaliados, qual a importância dos exames para a escola e para a educação em geral, de modo que sejam cada vez mais envolvidos nessas ações promovidas pelos órgãos gestores da educação e se tornem incentivadores dos filhos e parceiros da escola, nos processos, que levam ao conhecimento de toda a comunidade, a realidade vivenciada intramuros escolares.

Após esses primeiros passos, no sentido de preparar melhor os atores escolares para lidarem com as avaliações externas, a começar pelo Saerjinho, apresenta-se a terceira proposta do PAE. Nesse sentido, propõe-se a inserção de um dia no calendário escolar para a análise dos resultados obtidos pelos alunos, pelas turmas e por toda a escola, com o envolvimento da comunidade no planejamento de ações, a partir do quadro apresentado pelos boletins referentes a cada avaliação.

Após a percepção da necessidade de que esses meios de informação sejam aprimorados, de maneira que o maior número possível de atores escolares se aproprie dos resultados das avaliações e deles possam fazer uso para o crescimento de toda a escola. Sabe-se que nem todos os envolvidos na educação desenvolveram o hábito de ler avisos e, nas reuniões, em que são tratados outros assuntos, as notícias sobre avaliação podem não ser satisfatoriamente assimiladas. Além do mais, não é interessante que as pessoas sejam apenas informadas sobre os resultados, mas é necessário pensar no que será feito com essas informações. Que diferença faz para os atores escolares saber sobre os índices da escola?

É a resposta a essa pergunta que se buscará nesse dia dedicado à análise dos resultados, ao estabelecimento de novas metas e ao planejamento de intervenções para a melhoria da aprendizagem. Para a realização desse evento, será necessário comunicar à instância superior à escola, a Diretoria Regional, pois será necessária a suspensão das aulas, de maneira que todos os professores possam participar. O dia poderá ser dividido em dois momentos: o primeiro deverá contar com a presença da IGT, da equipe gestora, dos professores e demais profissionais da escola; o segundo momento será aberto aos alunos representantes das turmas e aos responsáveis, que também terão acesso a esses resultados.

A seguir, é apresentada uma sequência de ações necessárias para que o Dia do “Avaliando a Avaliação” seja produtor. Deverá haver a colaboração da IGT e do gestor escolar.

Ao IGT – que possui atribuições diretamente ligadas à análise de resultados, ao estabelecimento de metas e ao replanejamento de ações, para esse dia reservado à discussão da avaliação na escola – caberá as seguintes ações: organizar, em cooperação com a equipe pedagógica ou equipe gestora, o material a ser apresentado no encontro de avaliação; contribuir na construção do banco de dados sobre as avaliações, os quais permanecerão disponíveis para a comunidade, mesmo depois do evento; mediar a leitura e análise dos dados, buscando esclarecer as dúvidas dos participantes e facilitar o entendimento dos fatos essenciais; dar voz aos professores para que, a partir da compreensão dos dados, tenham condições de organizar um plano de intervenção; registrar os fatos marcantes da reunião, especialmente aqueles que poderão ser utilizados na elaboração do plano.

A equipe gestora deverá se responsabilizar pela organização desse dia, disponibilizando materiais e equipamentos necessários, sensibilizando os servidores da escola para a participação, mediando com a IGT o acesso dos atores escolares aos resultados, para a verificação dos possíveis fracassos e sucessos da escola. Apropriando-se desses resultados, a equipe escolar poderá traçar metas de melhorias e planejar intervenções para uma aprendizagem de resultados: a gestão escolar deve liderar essas discussões, orientando as tomadas de decisão, no sentido de garantir que os processos avaliativos, na escola, sejam usados em prol do crescimento de todos.

O dia do “Avaliando a Avaliação” deve funcionar como um momento de reflexão, que leve à mudança de hábitos ultrapassados de avaliação e a uma real apropriação de resultados, para a consolidação do Saerjinho como um processo diagnóstico que impacta positivamente a concepção de avaliação interna e externa da escola, possibilitando a adoção de novas práticas.

O dia destinado à análise de resultados e estabelecimento de metas deverá acontecer logo que forem publicados, pelo CAEd, os índices alcançados pela escola na avaliação do Saerj. Em geral, esses resultados são publicados no início do segundo bimestre letivo de cada ano. Portanto, o “Avaliando a Avaliação” deverá ser agendado para o início do terceiro bimestre, no retorno dos professores às atividades, após o recesso escolar. Dessa forma, os responsáveis pela condução da atividade terão tempo hábil para preparar o evento e as ações planejadas no mesmo poderão ser efetivadas até a chegada dos próximos resultados, quando será feita a comparação dos dados e o replanejamento de ações.

As propostas previstas neste Plano de Ação Educacional se articulam em torno da aplicação e desenvolvimento adequado do Currículo Mínimo, do melhor entendimento dos processos de avaliações externas, aos quais a escola é submetida, e da correta apropriação de seus resultados, para uma profícua utilização dos mesmos, em prol da melhoria da qualidade do ensino que é oferecido pela unidade escolar, foco desta pesquisa.

Por meio dos encontros de planejamento coletivo, em que será oportunizada a multiplicação dos recursos e da metodologia empregada na Formação Continuada da Seeduc, os professores das várias disciplinas terão condições de aplicar, de maneira mais eficaz, o Currículo Mínimo contribuindo para o melhor desempenho dos alunos, no Saerjinho e também no Saerj final.

Com as oficinas sobre as avaliações externas, será possível articular o Currículo a essas avaliações, fazendo-se a conexão das competências e habilidades desenvolvidas com as questões apresentadas nos exames e com a escala de proficiência utilizada nos processos avaliativos. Chegando ao dia do “Avaliando a Avaliação”, esses conhecimentos prévios serão de grande utilidade para a compreensão dos resultados da escola, para a análise do desempenho dos alunos e das turmas e, conseqüentemente, para a formulação de um plano de intervenções que contribua, efetivamente, para que o Saerjinho seja um instrumento para o diagnóstico das dificuldades e para a consolidação de habilidades e competências necessárias ao incremento da aprendizagem, pela melhoria da qualidade do ensino que é fator decisivo na busca de melhores índices para a escola.

REFERÊNCIAS

CAED/UFJF. Secretaria de Estado de Educação. **Revista Saerjinho**. Juiz de Fora – MG, 2011.

CORTES, Elia Márcia. **O impacto do Saerjinho nas concepções de avaliação externa e interna em uma escola do noroeste fluminense**. (Dissertação Mestrado em gestão e Avaliação da educação Pública) Programa de Pós-Graduação Profissional (PPGP). Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2013. 101 p.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Estadual de Educação. **Planejamento estratégico**, 2011. Disponível em <http://www.educacao.rj.gov.br>. Acesso em 09 nov.2012.

IMPACTOS DAS AÇÕES DA SECRETARIA NOS RESULTADOS DO SAERJINHO EM DUAS ESCOLAS

Elizângela Nascimento de Lima Silva^{*}
Lígia Gomes do Valle Luna^{**}
Luiz Flávio Neubert^{***}

Busca-se salientar, neste artigo, por meio da pesquisa da mestra Elizângela Nascimento de Lima Silva, como as ações da Regional Metropolitana III vêm contribuindo para o trabalho da gestão no Colégio Estadual Estrela (CE Estrela) e no Centro Integrado de Educação Pública Esperança (Ciep Esperança), no que tange a práticas que buscam melhorias na qualidade da educação ofertada a todos os alunos atendidos por elas. O que se constatou na pesquisa foi que, entre as duas escolas, não havia uma discrepância em relação à forma de condução do trabalho no que se refere à apropriação dos resultados do Saerjinho, mas esse aspecto não excluiu a necessidade de aprimoramentos, que é a essência do Plano de Ação Educacional (PAE). Desse PAE, foram destacadas as propostas de ação para aprimoramento das ações da regional nas duas escolas estudadas, pois o objetivo é fazer com que seja cada vez mais possível que os resultados do Saerjinho sejam cada vez mais positivos nelas. Com foco no PAE da dissertação de Silva, este artigo traz as ações propostas nele, de forma a elucidar o percurso da pesquisa para que se chegasse a tal plano para divulgar a pesquisa para a rede estadual.

Palavras-chave: Metropolitana III. Resultados. Gestão escolar. Aprimoramento das ações.

^{*} Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Diretora Pedagógica da Regional Metropolitana III.

^{**} Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Mestra em Letras (UFJF); Doutoranda em Letras (UFJF).

^{***} Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em Sociologia (UFMG).

O presente artigo foi escrito a partir da dissertação intitulada “A Regional Metropolitana III e os impactos de suas ações nos resultados do Saerjinho: análise de dois casos de gestão em escolas”, desenvolvida por Elizângela Nascimento de Limas Silva no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Mestrado Profissional) da Universidade Federal de Juiz de Fora. O mesmo foi escrito, ainda, em parceria com Lígia Gomes do Valle, suporte de orientação do Núcleo de Dissertação do referido programa e com o orientador do mestrando, Luiz Flávio Neubert. A pesquisa da qual se baseou este artigo foi motivada por meio da atuação profissional da aluna que, no momento da pesquisa, atuava como diretora pedagógica da Regional Metropolitana III. Após análise sobre as ações da regional e o impacto delas em duas escolas estudadas, uma série de ações foram propostas para melhorias nesse contexto de atuação.

Na primeira parte do presente artigo, busca-se descrever de maneira sucinta a situação problema que levou à elaboração do PAE e os objetivos e a questão de investigação da pesquisa, de forma a propiciar a contextualização da inserção do aluno na pesquisa como protagonista e as evidências do caso estudado.

A situação problema da pesquisa parte de uma ação da secretaria estadual, que busca melhorias nos resultados das escolas no estado a ponto de proporcionar melhorias na qualidade da educação ofertada. Nesse contexto, esforços do estado envolveram a criação do Saerjinho e conduziram as atribuições da Regional Metropolitana III, quais são: acompanhar, junto ao gestor escolar e ao Integrante do Grupo de Trabalho (IGT), a implementação da metodologia de Gestão Integrada da Escola (Gide), a participação no processo das avaliações externas e diagnósticas, o acompanhamento permanente dos resultados dos indicadores, a realização de reuniões, encontros, consultas, conversas e visitas a fim de que as escolas atendidas tenham acesso aos resultados e possam planejar suas ações em consonância com as metas da secretaria.

A pesquisadora buscou, assim, investigar como são realizados os processos de gestão escolar, das duas escolas estudadas, que, ao aderirem aos objetivos das ações da Regional Metropolitana III, propiciaram uma gestão atenta aos resultados, a fim de melhorá-los. A escrita apresenta realce para as boas práticas e para propor ações de aprimoramento para a gestão das escolas, para que essa parceria entre secretaria e

escola cada vez mais propicie avanços na qualidade da educação ofertada, gerando melhores resultados nas avaliações.

Desse modo, a questão que norteou a pesquisa foi: como a gestão das duas escolas estudadas está trabalhando com os resultados a ponto de colocar em prática os anseios da secretaria? Essa questão está diretamente relacionada à atuação profissional da pesquisadora, pois, no momento da pesquisa, ela atuava como diretora pedagógica da Regional Metropolitana III, e os dados coletados por meio de observação e entrevistas podem proporcionar uma reflexão de como observar e auxiliar a gestão das escolas que atendem.

As propostas do PAE são voltadas para auxílio à gestão das escolas, mas essas propostas só puderam ser elaboradas dentro desse contexto de atuação da Regional Metropolitana III, pois suas ações buscam melhorias dos índices de resultados nas avaliações por meio de auxílio à gestão das escolas para que elas se atentem para seus planejamentos pautados também nos resultados.

Como evidência, do caso estudado, pode-se mencionar que a escola Ciep Esperança não atinge as metas estabelecidas para ela, mas apresenta melhorias nos resultados do Iderj como fruto de uma gestão que começa a se corresponsabilizar para isso. Já a escola CE Estrela possui um excelente índice. Dessa forma, buscou-se investigar as ações da gestão das escolas a ponto de compará-las. Ao analisar as ações de cada escola, observou-se que, diferentemente do que se esperava, as escolas possuem práticas semelhantes para envolverem a comunidade escolar nessa busca por melhores resultados. Assim, o PAE objetiva propor melhorias para que se propicie o alcance das metas na Ciep Esperança e para que haja uma constante busca de aprimoramento das ações da CE Estrela.

Em síntese, para planejar é preciso realizar um diagnóstico que norteará as ações que serão estabelecidas para o alcance de uma meta. Dessa forma, uma pesquisa de campo foi realizada. As análises dos dados puderam fundamentar as ações propostas no PAE em conjunto ao referencial teórico principal de Lück (2010), sobre a importância da gestão para alcance de melhorias na qualidade da educação no contexto atual, em que os resultados das avaliações externas passam a fazer parte do diagnóstico das escolas para que elas realizem suas ações.

Objetiva-se, assim, no presente artigo, retomar de forma breve os problemas analisados na dissertação, fazendo um *link* entre a análise dos dados com as propostas

do PAE da pesquisa poderá ser estabelecido. Assim, poderemos apresentar o Plano de Ação Educacional, esclarecendo a esfera de ação, seus objetivos, propostas e seus protagonistas.

Na coleta dos dados dos questionários aplicados tanto aos professores de Matemática quanto aos professores de Língua Portuguesa, em ambas as escolas, nos dias 9 de novembro de 2012, no C.E. Estrela, e no dia 21 de novembro de 2012, no Ciep Esperança, pôde-se verificar a participação da comunidade escolar nas discussões sobre as avaliações bimestrais denominadas Saerjinho. Ao se transformarem os números obtidos em dados percentuais, tem-se que tanto no C.E. Estrela quanto no Ciep Esperança a maior incidência das respostas sobre as discussões de estratégias com a comunidade escolar para a melhoria da qualidade da educação na escola ocorre de forma bimestral.

Observa-se que, no Ciep Esperança, o número de professores que afirmam haver discussão sobre o assunto é um pouco maior do que no CE Estrela, ou seja, 76%, contra 74% dos docentes, respectivamente. Contudo, da mesma forma como analisado no CE Estrela, entende-se que a discussão na escola acontece sem contemplar todos os docentes numa mesma ocasião, embora se observe a importância dada pela gestão escolar ao tema. Faz-se necessário, portanto, organizar melhor essa discussão e, para isso, o gestor tem papel fundamental.

Como se observou por meio do instrumento de coleta de dados, as gestoras das escolas analisadas têm divulgado as avaliações bimestrais e a importância da participação dos professores no processo, seguindo as orientações da Diretoria Pedagógica da Regional Metropolitana III. Contudo, o que se nota é que, apesar do trabalho de conscientização, desenvolvido principalmente pelo Ciep Esperança, a escola ainda não alcançou as metas bimestrais estipuladas, embora tenha obtido crescimento no âmbito geral, de um bimestre para outro.

Procurou-se analisar as práticas desenvolvidas pela gestão do Colégio Estadual Estrela e do Ciep Esperança, buscando entender seus resultados, em três pontos distintos. Primeiramente, analisou-se a importância do papel da equipe gestora no envolvimento da comunidade escolar e a reflexão desse envolvimento nas atividades e projetos da escola, observando-se que segundo Lück (2010) as escolas brasileiras apresentam substancial desperdício de talentos, com elevado índice de evasão e repetência e baixos níveis de rendimento, que se deve, em grande

parte, às deficiências de gestão que ocorrem por falta de referencial, organização e orientação adequados, pois não há articulação entre proposta pedagógica e processos correspondentes. A autora acredita que a gestão se orienta pelos princípios democráticos e pela participação consciente e esclarecida das pessoas, referindo-se ao sistema de ensino como um todo, desde a escola até os órgãos regionais e central e será nesse sentido que as ações foram formuladas.

Assim, por meio da análise dos dados coletados em entrevista semiestruturada e questionários aplicados, observou-se que, no Colégio Estadual Estrela, a direção geral tem uma característica mais participativa e envolvente do que no Ciep Esperança, pois se envolve diretamente nos projetos pedagógicos da escola, cobrando a atuação dos alunos e professores e ajudando na realização dos mesmos, promovendo uma relação de confiança e comprometimento tanto da direção quanto dos professores e alunos com a escola. Contudo, embora no Ciep Esperança essa ação não seja realizada pela gestora geral, ela é feita pela gestora adjunta e os resultados mostram que a participação dos professores não se distancia do apresentado pelo CE Estrela. Em ambas as escolas analisadas, observou-se a busca pela redução dos índices de evasão e repetência das Unidades Escolares, evidenciando-se a real necessidade de se trabalhar a recuperação paralela.

O segundo ponto analisado na pesquisa foi a divisão entre as questões administrativas e pedagógicas das Unidades Escolares, visando-se a discutir a importância da organização da gestão escolar e do saber delegar funções. Em ambas as escolas analisadas, as gestoras afirmaram promover a participação efetiva da comunidade escolar. No CE Estrela observou-se que há divisão de tarefas e que a diretora geral responsabiliza-se pelas questões administrativas da escola embora conheça e participe efetivamente das questões pedagógicas. No Ciep Esperança, observou-se que a diretora geral é a responsável pelas questões administrativas da escola e que as questões pedagógicas são delegadas à direção adjunta que decide e comanda todas as ações, sem a efetiva participação da direção geral, sendo observada a necessidade de maior envolvimento desta nas questões pedagógicas da escola. Ainda, foi analisada a necessidade de adequação da recuperação paralela, uma vez que a realização correta da recuperação contribui para a aprendizagem do aluno e conseqüentemente para a melhoria dos resultados do fluxo escolar.

O terceiro ponto analisado foi a importância da gestão escolar em estabelecer a discussão com os professores e acompanhar o desenvolvimento das questões pedagógicas, principalmente àquelas relacionadas ao Currículo Mínimo, pois o cumprimento dos conteúdos mínimos necessários é fundamental para um bom desempenho dos alunos nas avaliações. Observou-se que ambas as escolas fazem esse procedimento e que no Ciep Esperança, apesar de não haver o envolvimento direto da gestora geral nas questões pedagógicas, os professores encontram-se informados das metas e da importância das avaliações bimestrais e têm trabalhado para corrigir práticas, embora ainda não tenham conseguido atingir os resultados desejados. Discutiu-se, ainda, a importância do papel do gestor como agente articulador de toda ação pedagógica na escola, capaz de criar espaços e momentos de debate. Segundo Polon (2012), ele deve concentrar três níveis de liderança: a organizacional, a relacional e a pedagógica, sem a qual não é possível atingir bons resultados.

Nesse sentido, discutiu-se a importância de o gestor saber delegar e dividir tarefas e ser capaz de acompanhar e gerir resultados, algo que precisa ser aprimorado em ambas as escolas analisadas. Outro ponto de destaque na pesquisa realizada foi a constatação da necessidade do controle do desenvolvimento dos alunos, ação que permite identificar aqueles que deixaram de frequentar, que precisam de mais oportunidades e que apresentam dificuldades, sendo possível uma intervenção imediata, bem como o controle mais rigoroso do número de alunos em dependência enturmadados no sistema Conexão Educação, que, no decorrer dos três primeiros bimestres, contam como alunos prováveis reprovados, mas que na verdade não o são, pois apenas são enturmadados no sistema para cumprirem dependência do ano anterior, não pertencendo de fato àquela turma.

Com base nos dados analisados por Elizângela Nascimento, agora adentraremos nas propostas de ações, que é o tema central deste artigo. Essas ações, em síntese, objetivam: proporcionar maior envolvimento da comunidade escolar; maior divisão entre as tarefas administrativas e pedagógicas, que poderão favorecer esse processo; e, ainda, uma discussão das ações pedagógicas que favoreçam uma melhor apropriação dos resultados, para que se busque um melhor desempenho. Tais ações servirão de experiência para que a Regional possa analisar essas situações, que podem ser semelhantes nas demais escolas a ela vinculadas, o que irá auxiliá-las nesse desafio de busca por melhores resultados.

O Plano de Ação Educacional (PAE) proposto está constituído de duas partes. Na primeira, intitulada “Conhecendo”, o objetivo é verificar como as ações gestoras chegam de fato à escola, para que, a partir dessa experiência, a Regional Metropolitana III possa expandir suas ações às demais escolas de sua abrangência. Essa parte está subdividida em três ações: a ação (1) é o “Projeto Integrações”, que visa ao acompanhamento das ações pedagógicas da Unidade Escolar. A ação (2) é o “Projeto Delegando”, cujo objetivo é promover maior envolvimento da gestora do Ciep Esperança nas questões pedagógicas da escola. A ação (3) é o “Projeto Se Liga na Escola” que visa a atender à necessidade do envolvimento de gestores, professores, alunos e responsáveis no processo de ensino-aprendizagem.

A segunda parte, intitulada “Expandindo a prática”, tem como objetivo expandir as ações realizadas na primeira parte, a partir da identificação das dificuldades de frequência e intensidade das práticas realizadas e dos principais problemas da escola, em relação à implementação do Saerjinho. Essa ação está subdividida em duas ações. A ação (1) é o “Projeto Coletando”, que visa à aplicação de um questionário aos professores de Língua Portuguesa e Matemática para verificar como a avaliação é recebida por eles. A ação objetiva também trabalhar os resultados apresentados pelas unidades escolares nos três primeiros bimestres de 2011 e 2012. A ação (2), intitulada “Semana Pedagógica da Regional”, objetiva alcançar os gestores da Regional Metropolitana III, para uma discussão sobre o papel da gestão escolar e a importância de se delegarem ações e acompanhá-las, sendo priorizadas as questões pedagógicas da escola.

A primeira ação, “Projeto Integrações”, objetiva o acompanhamento das ações pedagógicas da Unidade Escolar, por meio da organização de reunião pedagógica mensal no Ciep Esperança, para debate dos conteúdos abordados no bimestre, acompanhamento do cumprimento do Currículo Mínimo e da recuperação paralela por parte da escola, bem como a atualização do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar. O projeto se justifica pela necessidade da gestão escolar focar suas ações nas questões pedagógicas da escola, pois, apesar dos resultados coletados nos questionários aplicados aos professores de Língua Portuguesa e Matemática da Unidade Escolar demonstrarem o envolvimento do professor no processo das avaliações bimestrais, observa-se que a escola não consegue atingir os resultados esperados. A dificuldade encontrada para a implementação dessa ação está na falta de tempo do professor em se reunir com os demais colegas para discutir estratégias

pedagógicas, bem como a falta de informação sobre as Resoluções e Decretos recentes acerca dos temas em questão.

Como possíveis soluções, apontam-se o aumento da interação entre os professores, a troca de informações, a atualização e o acesso às Resoluções e Decretos recentes, a maior disponibilidade para a discussão individualizada sobre os resultados e as dificuldades dos alunos, a reflexão coletiva sobre as estratégias pedagógicas a serem adotadas ainda dentro do bimestre e a revisão das estratégias já tomadas para este fim. Para tratar do assunto com a gestão da escola, a Diretoria Pedagógica da Regional (DRP MIII) promoverá uma reunião na escola, no mês de fevereiro, com duração de 3h. O registro da presença nas reuniões realizadas será controlado por meio da lista de presença e as ações propostas serão registradas por meio de relatório, para que, posteriormente, as boas práticas alcançadas sejam trabalhadas nas demais escolas da Regional. Prevê-se custo de R\$ 2.000,00 (dois mil reais) para essa ação.

A segunda ação, intitulada: “Projeto Descentralizando” objetiva promover maior envolvimento da gestora do Ciep Esperança nas questões pedagógicas da escola. Para tanto, a gestora precisa saber delegar e acompanhar os afazeres administrativos, a fim de que tenha tempo para envolver-se pessoalmente nos projetos da escola, e promover reuniões com professores, pais e alunos, objetivando divulgar a importância do cumprimento do Currículo Mínimo e da participação nas avaliações bimestrais. Espera-se que a gestora, ao dar maior importância às questões pedagógicas da unidade escolar, possa melhorar a frequência e a permanência dos alunos na escola, inclusive na realização das avaliações do Saerjinho. A ação se justifica pela necessidade da divisão entre as tarefas administrativas e pedagógicas da escola, de forma que as questões administrativas não ofusquem nem permitam que se negligenciem as demandas pedagógicas da unidade escolar, pois essas devem ser prioridade para a garantia da qualidade da educação. Uma das dificuldades enfrentadas na implementação dessa ação é a cultura centralizadora da gestora escolar. Assim, esse Projeto objetiva realizar um trabalho de conscientização das atribuições do gestor e da importância de se delegarem e se acompanharem funções e ações. Para tanto, a Regional organizará reunião semestral, a acontecer em março e agosto com os gestores da escola, propondo a delegação das ações administrativas, a fim de que a gestora geral consiga concentrar-se mais nas questões pedagógicas e no acompanhamento das ações existentes no sistema Conexão Educação, para

que sejam identificados, desde o início do ano, os alunos infrequentes, os evadidos, aqueles que estão em dependência e aqueles que em função das notas obtidas necessitam de auxílio desde o início do ano, para que não se tornem prováveis reprovados. As reuniões terão a duração de 2h e propiciarão discussões e debates sobre os assuntos apresentados pela Regional. Será utilizado o recurso multimídia; o tema será o papel do gestor escolar, embasado nos teóricos Mintzberg, Lück e Polon. A presença será registrada por meio de lista de presença e as ações propostas serão registradas por meio de relatório, para que posteriormente as boas práticas alcançadas sejam trabalhadas nas demais escolas da Regional. Prevê-se custo de R\$ 200,00 (duzentos reais) para essa ação.

A terceira ação da primeira parte do plano, intitulada: “Projeto Se Liga na Escola”, objetiva atender à necessidade do envolvimento de gestores, professores, alunos e pais no processo de ensino-aprendizagem. Primeiramente, propõe-se uma capacitação do gestor escolar, a ser realizada pela Coordenação de Avaliação e Diretoria Pedagógica da Regional Metropolitana III, sobre a necessidade, a importância e a apropriação dos resultados das avaliações externas. Essa ação gerará uma ação compartilhada, em que o gestor será capacitado para fazer a integração dos atores envolvidos no processo, visando a alcançar professores, alunos e pais, através de palestras realizadas na escola. O convite aos professores e alunos será feito pela gestora escolar, por intermédio de mensagens escritas, confeccionadas pela gestora e entregues pelos alunos. Também serão confeccionados cartazes que serão afixados nas paredes da escola, convidando os pais e responsáveis para as reuniões. O projeto se justifica pela falta de envolvimento da comunidade escolar nas avaliações bimestrais, demonstrada pela baixa frequência às avaliações e também pelo alto índice de reprovação praticado nas escolas, o que vem a se refletir no baixo resultado do fluxo escolar. Uma das dificuldades enfrentadas na implementação dessa ação é a falta de informação e conhecimento sobre as avaliações externas ou a resistência à política educacional implementada.

Assim, serão realizadas quatro reuniões por ano, sendo a primeira em abril, a segunda em junho, a terceira em agosto e a quarta em outubro. Na primeira reunião, serão discutidos os resultados da escola nas avaliações bimestrais denominadas Saerjinho nos anos de 2011 e 2012 e a importância da melhoria do desempenho dos alunos e do controle da frequência escolar. Na segunda reunião, será trabalhada a importância das avaliações externas e da apropriação dos resultados, bem como as orientações

sobre como acessar os resultados disponíveis de forma *online*, para apropriação das habilidades medidas no Saerjinho e correção dos desvios. Na terceira reunião, será trabalhada a importância do acompanhamento do Currículo Mínimo e da realização da recuperação paralela, para melhoria dos resultados obtidos. Na quarta reunião, serão trabalhados os resultados obtidos a partir da implementação das ações anteriores. Participarão das reuniões entre a Diretoria Regional Pedagógica da Metropolitana III (DRP MIII) e a escola, a Diretora Pedagógica da Regional, a Coordenadora de Avaliação da Regional, o IGT da escola e os gestores escolares. A Diretora Pedagógica da Regional abordará a importância do Saerjinho, bem como da necessidade de se trabalharem os resultados obtidos pela Unidade Escolar. A Coordenadora de Avaliação explicará o passo a passo da apropriação dos resultados, desde o acesso ao *site*, até a forma de se identificarem as habilidades medidas e os resultados dos alunos, capacitando o gestor a estabelecer uma correlação entre o resultado alcançado e o conteúdo abordado no item da avaliação, pois o que se observa, por meio dos resultados dos questionários aplicados nas duas escolas em questão, é que os professores realizam a apropriação dos resultados, contudo não conseguem alcançar as metas, talvez porque não consigam utilizar os resultados como importante ferramenta de diagnóstico para, a partir deles, traçar ações corretivas, envolvendo os alunos e suas necessidades. O IGT fará uma explicação da importância da gestão escolar se apropriar do resultado alcançado e repassar essa informação para a comunidade escolar.

Os gestores da escola serão capacitados para entender os resultados alcançados e disponíveis de forma *online* para que, de posse dessa informação, sejam capazes de repassá-la e, assim, incentivar a comunidade escolar a participar da confecção de um plano de ação da escola, para correção dos desvios identificados e melhoria dos resultados. Em todas as reuniões, haverá registro de presença (por meio de lista de presença), e as ações propostas serão registradas por meio de relatório, para que posteriormente as boas práticas alcançadas sejam trabalhadas nas demais escolas da Regional. Essa ação tem custo previsto de R\$ 1.000,00 (um mil reais).

Em relação ao segundo grupo de ações, a primeira ação, intitulada “Projeto Coletando”, visa à aplicação de um questionário aos professores de Língua Portuguesa e Matemática para verificar como a avaliação é recebida por eles. Além disso, a Regional trabalhará com os resultados apresentados pelas unidades escolares nos três primeiros bimestres de 2011 e 2012. A ação se justifica porque

a Regional precisa conhecer como as avaliações externas são recebidas pelos atores em questão. Uma dificuldade da implementação da ação é a resistência de alguns professores em responder ao questionário, por não concordarem com a política que está sendo implementada. Uma possível solução para o problema é a aproximação e o envolvimento dos professores no processo de implementação da política. Uma forma de motivá-los a participar é divulgar os resultados da escola nas avaliações bimestrais, analisando individualmente o desempenho dos alunos nas disciplinas, identificando as habilidades em que são bem sucedidos e naquelas em que o mesmo não acontece. O objetivo é tornar o fazer pedagógico uma prioridade dessas escolas, pois, uma vez desenvolvidas ações que tratem das dificuldades dos alunos, estimulem a construção de projetos e o envolvimento da comunidade escolar no processo de ensino-aprendizagem, a tendência é que os resultados positivos apareçam. O custo com papel e cópias está estimado em R\$ 1.000,00 (um mil reais).

A última ação, intitulada “Semana Pedagógica da Regional” objetiva promover três dias de encontro com os gestores, com o intuito de discutir o papel da gestão escolar, a importância de se delegarem ações e acompanhá-las e a priorização das questões pedagógicas da escola. Para tanto, estima-se convidar palestrantes especialistas da Secretaria de Educação do Estado que tratarão com os gestores os assuntos mencionados. Também tem-se como objetivo, nesse encontro, a aproximação da Diretoria Pedagógica da Regional com os professores de Língua Portuguesa e de Matemática das unidades escolares e, para tanto, nesse período, ainda prevê-se aluguel de espaços para esse fim. A realização da Semana Pedagógica da Regional se justifica porque propiciará melhor otimização do tempo, ao atingir todas as escolas da abrangência da Regional em três encontros apenas, contribuindo para a divulgação da política de educação implementada no estado. A participação no evento será registrada através de lista de presença. Cada palestra será acompanhada de material multimídia específico, a ser disponibilizado pelos palestrantes ao público alvo. Antes do início das palestras realizadas na parte da manhã, o público será recepcionado com um lanche. Na parte da tarde, o lanche será ofertado ao final de cada palestra, após o encerramento das apresentações e discussões. Para aquisição dos materiais necessários ao evento, a Diretoria Pedagógica da Regional Metropolitana III abrirá um processo a ser encaminhado à Seeduc/RJ, contendo o projeto em questão e três orçamentos de fornecedores com os itens necessários para o evento. Baseados nos preços ofertados, presume-se que o custo de cada lanche seja de R\$ 500,00

(quinhentos reais) por evento, totalizando R\$ 3.000,00 (três mil reais). Na abertura da Semana Pedagógica, o público receberá um *kit* composto de um crachá, uma pasta com a programação do evento, um bloco para anotações e uma caneta. Ao final das palestras, o público e os palestrantes receberão um certificado de participação.

O custo total do material que será fornecido para 400 pessoas é de R\$ 1.000,00 (um mil reais). Toda impressão gráfica necessária ao evento será oferecida pela Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (Faetec), patrocinadora da Semana Pedagógica da Regional. São eles: crachás, capas dos blocos, programação, cartazes de divulgação e certificados a serem oferecidos aos palestrantes e ao público participante. A Regional ficará responsável pelo fornecimento do papel a ser utilizado na impressão dos materiais. Em consulta realizada, os palestrantes convidados informaram que não cobrarão pelas palestras, já que o trabalho deles é divulgar as ações do Planejamento Estratégico da Seeduc/RJ e ajudar as Regionais a alcançarem suas metas. O evento será realizado no auditório de uma das escolas de abrangência da Regional. É importante ressaltar que, paralelamente ao trabalho desenvolvido junto aos gestores e professores, a equipe pedagógica da Regional, composta por dois divulgadores, percorrerá as escolas para conversar com alunos e pais sobre a importância da participação dos alunos nas avaliações externas em geral. Esses encontros acontecerão antes do período de aplicação das provas bimestrais. A realização dessas reuniões também será sugerida aos gestores escolares, de forma que muitos alunos e pais sejam alcançados.

As mudanças na educação básica no estado do Rio de Janeiro foram motivadas pelo baixo desempenho nos resultados do Saerj, a partir de 2008, e do Ideb, em 2009, e propiciaram o surgimento do Planejamento Estratégico da Seeduc/RJ e a criação das Diretorias Regionais, dentre as quais a Regional Metropolitana III. A análise das ações da Diretoria Pedagógica da Regional Metropolitana III propiciou constatar a importância da equipe gestora na condução do envolvimento da comunidade escolar. A divulgação desta pesquisa por meio deste artigo reforça a necessidade de se realizarem constantes diagnósticos e planejamentos para a melhoria da nossa educação.

REFERÊNCIAS

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional**: Uma questão paradigmática. 7ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

MINTZBERG, Henry. *Managing*: Desvendando o dia a dia da gestão. Porto Alegre: Bookman, 2010.

POLON, Thelma. **Leitura Multimídia Fatores de Eficácia Ligados à Gestão Escolar**, 7ª quinzena. PPGP/CAEd: 2012.

SILVA, Elizângela Nascimento de Lima. **A Regional Metropolitana III e os impactos de suas ações nos resultados do SAERJINHO: análise de dois casos de gestão em escolas**. Dissertação (mestrado profissional) Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2013.

DIVULGAÇÃO DOS DADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS – A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO SAERJINHO PELOS GESTORES E PROFESSORES

Sandra Regina Albuquerque de Almeida^{*}
Gisele Zaquini Lopes Faria^{**}
Lourival Batista de Oliveira Júnior^{***}

Este trabalho busca analisar a avaliação externa bimestral implantada no estado do Rio de Janeiro, o Saerjinho. Estudar a apropriação dos resultados do Sistema de Avaliação Externa bimestral (Saerjinho) pelos gestores e professores insere-se na necessidade de entender melhor como as avaliações externas estão sendo utilizadas para se repensar o fazer pedagógico em sala de aula e melhorar o aprendizado dos alunos naqueles conteúdos que forem apontados como em defasagem pelos resultados obtidos. O Saerjinho foi colocado em prática em 2011 para ajudar a Secretaria de Estado de Educação na elaboração de medidas para melhorar o processo de ensino na rede estadual. As avaliações são aplicadas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Química, Física e Biologia (para o Ensino Médio, Ensino Médio Integrado e Curso Normal). As avaliações são organizadas de acordo com a Matriz de Referência do Saerjinho e tiveram seu marco legal implantado somente em 2014.

Palavras-chave: Saerjinho. Planejamento. Práticas pedagógicas.

^{*} Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Coordenadora de Avaliação e Acompanhamento da Diretoria Regional Pedagógica Metropolitana III.

^{**} Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Mestra em Educação (UFJF).

^{***} Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em Administração (UFLA).

O presente artigo foi escrito a partir da dissertação intitulada “Divulgação dos Dados das Avaliações Externas – A apropriação dos resultados do Saerjinho pelos Gestores e Professores”, desenvolvida por Sandra Regina Albuquerque de Almeida no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Mestrado Profissional) da Universidade Federal de Juiz de Fora. O texto foi escrito, ainda, em parceria com Gisele Zaquini Lopes Faria, agente de suporte acadêmico do Núcleo de Dissertação do referido programa, e com o professor Lourival Batista de Oliveira Júnior, orientador da mestranda.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990) e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que fazem parte da história recente do Brasil, garantiram que alcançássemos aproximadamente 100% das crianças e adolescentes do país matriculados na escola. Estas determinações legais nacionais também desencadearam ações dos Governos Estaduais para cumprirem tal objetivo.

Com a meta de garantir 100% muito mais perto de ser concretizada, no início dos anos 2000, o foco das políticas educacionais foi redirecionado, da garantia de vaga, acesso e permanência, que até então eram considerados os fatores determinantes para a vida democrática, para aplicarem-se medidas que, além de manter essas garantias, precisavam garantir também que o ensino fosse de qualidade. Com isso, a educação nacional se deparou com um grande desafio, a melhoria de sua qualidade e equidade de ensino. Neste contexto político de redemocratização, e por existirem poucos dados concretos sobre onde estavam os problemas na educação, foram criadas as avaliações externas, primeiro em âmbito nacional e depois em alguns estados, como no Rio de Janeiro.

Já nos anos 90, o sistema de avaliação da educação básica passa a inserir-se em um conjunto mais complexo de inter-relações, em cujo interior operam o aprofundamento das políticas de descentralização administrativa, financeira e pedagógica da educação, um novo aparato legal e uma série de reformas curriculares. Essas interrelações estão demarcadas pelo encerramento do ciclo de recuperação da democracia política e pela aceitação das novas regras internacionais, derivadas da globalização e da competitividade econômica (BONAMINO, 2002, p. 15-16).

A partir de então, podemos verificar que, nos últimos vinte anos, houve um crescimento dos sistemas de avaliação de desempenho discente no Brasil, tanto pelo governo federal, como por iniciativas de governos estaduais e municipais nos diferentes níveis de ensino da Educação Básica. Contudo, a utilização de seus resultados por parte de gestores, coordenadores e professores no cotidiano escolar é, ainda, assunto pouco explorado. Estudo realizado em 2006 sobre os sistemas de avaliação de cinco estados brasileiros concluiu que houve melhoras significativas no desenho técnico dos instrumentos e na confiabilidade dos resultados. Entretanto, os pesquisadores observaram que os resultados eram pouco aproveitados pelas Secretarias de Educação (SEs) para a formulação de políticas de gestão (SOUSA e OLIVEIRA, 2007).

Em documento de 2005, o próprio Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) parecia confirmar essa conclusão, ao afirmar que o principal uso dos resultados das avaliações externas era para a orientação da formação continuada de professores, destacando como desafio para os próximos anos o “melhor aproveitamento da avaliação em larga escala” (BROOKE; CUNHA; FALEIROS, 2011, p. 17).

Estudar a apropriação dos resultados do Sistema de Avaliação Externa Bimestral (Saerjinho) pelos gestores, uma avaliação externa diagnóstica bimestral da rede estadual do Rio de Janeiro, insere-se na necessidade de entender melhor como as avaliações externas estão sendo utilizadas e será o objetivo deste artigo.

O Saerjinho foi colocado em prática em 2011 para ajudar a Secretaria de Estado de Educação a elaborar medidas para melhorar o processo de ensino na rede estadual. As provas são aplicadas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Química, Física e Biologia (para o Ensino Médio, o Ensino Médio Integrado e o Curso Normal). As avaliações são organizadas de acordo com a Matriz de Referência do Saerjinho.

O presente texto se propõe a apresentar os resultados da investigação acerca da apropriação pelos gestores dos resultados do Saerjinho, no âmbito da Regional Metropolitana III.

O estado do Rio de Janeiro, inserido no contexto nacional, foi levado também a criar seu próprio sistema de avaliação em larga escala, o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (Saerj), e assim contribuir com a construção de

alternativas pedagógicas para as políticas e oferecer educação pública de qualidade para todos seus alunos e alunas.

O que podemos observar é que o Saerj foi implementado para que houvesse uma continuidade no processo de avaliação dos alunos, a fim de se elaborarem políticas públicas que buscassem sanar as lacunas existentes no processo ensino e aprendizagem.

Em 2008, a Seeduc/RJ instituiu o Saerj, que só foi regulamentado pela Resolução Seeduc nº. 4437/2010 (RIO DE JANEIRO, 2010). Esta medida insere-se na necessidade de o estado de cumprir o que está proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (BRASIL, 1996), em seus artigos 10 e 24, e a Emenda Constitucional nº. 53 e o art. 208, IV, da Constituição Federal/1988.

O Saerj, Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro, foi criado para ser um sistema anual de mensuração, mas que se utiliza da mesma metodologia do Saeb para a construção das provas: Teoria de Resposta ao Item, Blocos Incompletos Balanceados, utilização de uma Matriz de Referência e de uma Escala de Padrões de Desempenho. A criação desse sistema teve por objetivo promover uma análise do desempenho dos alunos da rede pública do estado do Rio de Janeiro nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática e também servir para o monitoramento das políticas públicas de educação traçadas pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc), na medida em que os resultados apresentados pelos alunos são estudados pelos técnicos da Secretaria. As análises dos resultados são feitas, tanto na esfera do órgão central, quanto no âmbito escola (RIO, 2011a). O Saerj é aplicado nas turmas do 5º e do 9º anos do Ensino Fundamental, da 3ª série do Ensino Médio, das fases equivalentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do 4º ano do Ensino Normal e para os concluintes do Programa Autonomia (um programa de aceleração de estudos do Governo do Estado do Rio de Janeiro, em parceria com a Fundação Roberto Marinho). Ao aplicar essa prova nas séries finais dos segmentos do Fundamental e Médio, a rede estadual do Rio de Janeiro busca empreender um grande esforço de levantamento de dados que possibilitem um retrato da aprendizagem dos alunos no estado.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro conta com dois programas complementares: o Programa de Avaliação Externa do Desempenho Escolar (Saerj), que vai ajudar a Seeduc a ter uma visão global do ensino na rede, e o

programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar (Saerjinho), ferramenta para uso da escola. As duas formas de avaliação, desenvolvidas em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da UFJF, devem produzir informações sobre o desempenho dos alunos, possibilitando aos professores o aprimoramento de suas práticas pedagógicas e, aos gestores, a adequada aplicação de recursos na busca pela eficácia escolar.

Porém, mesmo implementando um programa de avaliação, em 2009, um ano após a criação do Saerj, e ainda sem poder contar com uma série histórica de resultados, o estado do Rio de Janeiro teve um mau desempenho no Ideb, ficando em penúltimo lugar no *ranking* feito a partir dos dados do Ideb (BRASIL, 2009).

Em decorrência desse fato, foi escolhido pelo Governador um novo secretário de educação, com o objetivo de levar o Rio de Janeiro a melhorar o resultado do Ideb. A Seeduc passou por grandes transformações, como a sua reestruturação, a criação do plano estratégico, a implantação do Currículo Mínimo, valorização do magistério, a política de bonificação, o auxílio qualificação para todos os professores e o auxílio transporte para todos os servidores da Seeduc. Além dessas medidas de cunho financeiro, foram elaboradas ações de cunho acadêmico, como a fundação da Escola Seeduc, onde os professores poderão se aprimorar, por meio de cursos específicos.

Após o estabelecimento da meta para a rede estadual de atingir uma das cinco primeiras posições no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) até 2014, o estado passou a investir para que cada escola contribuísse para atingir esse índice. Cada escola passou a trabalhar com um índice de desempenho anual específico, o Iderj, instituído pelo decreto n°. 42.793, de 6 de janeiro de 2011. Este índice de qualidade escolar visa a fornecer um resultado da escola, utilizando uma escala de 0,0 (zero) a 10,0 (dez), calculada a partir da multiplicação do Indicador de Fluxo Escolar (IF) pelo Indicador de Desempenho (ID), produzido pela média dos resultados dos alunos no Saerj.

Todas essas medidas – a atualização e a valorização dos professores; a construção de novas escolas e a melhoria na infraestrutura das unidades escolares já existentes; um currículo mínimo para cada disciplina; o processo seletivo para funções estratégicas da área pedagógica e a criação das carreiras de Gestor e Técnico de Educação – ajudaram a programar uma nova gestão educacional e levaram o estado do Rio de Janeiro do 26° lugar no Ideb de 2009 para o 15° lugar em 2011.

Além das mudanças já apresentadas, houve investimento em um processo de avaliação que possibilitasse avaliar, planejar e verificar os resultados, que foi o Saerjinho, uma avaliação criada para acompanhar bimestralmente a aprendizagem dos alunos. Com isso, esperava-se que os resultados fossem utilizados como ferramenta pedagógica para ajudar a melhorar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas da rede estadual.

A construção do que deveria ser cobrado no Saerjinho foi feita tomando-se como base as habilidades presentes nas matrizes do Saerj, as quais, por sua vez, encontram correspondência direta com as matrizes do Saeb e da Prova Brasil. Como nem tudo o que está presente no Currículo Mínimo obrigatório da rede estadual poderia estar presente na prova, foi criada a Matriz de Referência para esta avaliação. Essa Matriz é formada por um conjunto de descritores que nascem da associação entre os conteúdos curriculares e operações mentais que esperam sejam desenvolvidas pelos alunos em cada período de escolarização avaliado e que podem ser avaliadas através de questões de múltipla escolha.

A ação da Seeduc/RJ de criar um programa de avaliação externa bimestral pode ser entendida como parte da necessidade pedagógica de medir os acertos e erros que são cometidos pelos alunos.

Em 2013, a Seeduc/RJ implantou a Portaria Seeduc/Sugen nº. 419/2013, que estabeleceu normas de avaliação do desempenho escolar.

Em 2014, a Seeduc/RJ criou o marco legal das Avaliações Externas, inclusive do Saerjinho, implementando a resolução nº. 5.131.

Comparando os dois marcos legais, podemos perceber uma contradição entre os objetivos do Saerjinho e a obrigatoriedade de se darem notas nessa avaliação. Se o Saerjinho deve ser uma prova diagnóstica, como determina a resolução no. 5.131/2014, e, como tal, deve buscar conhecer o que os alunos já sabem antes de o professor propor uma intervenção pedagógica ou iniciar um programa de ensino. Portanto, o Saerjinho, enquanto avaliação externa, deveria servir de parâmetro para identificar o desempenho das escolas, mas, como podemos confirmar na legislação já apresentada, o Saerjinho é utilizado para produzir uma estratificação de desempenho dos alunos. Podemos afirmar que o Saerjinho é utilizado para compor as notas bimestrais dos alunos, configurando uma contradição em termos com sua definição de ser uma avaliação externa diagnóstica. Se for uma avaliação

externa, não deveria focar no desempenho dos alunos e, se é diagnóstica, não deveria ser utilizado para produzir uma estratificação classificatória dos discentes. Entendemos que o Saerjinho destoa da ideia de avaliação externa ao ser definido em legislação como uma avaliação diagnóstica e, ao mesmo tempo, divulgar notas dos alunos. As contradições que o Saerjinho apresenta, a nosso ver, podem apontar que esta avaliação externa, nascida em 2011 como parte do programa de Avaliação Diagnóstica da Seeduc/RJ e com o objetivo de acompanhar mais de perto o rendimento dos estudantes de todas as séries do Ensino Médio e os alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, ainda carece de uma melhor definição do que é e do que pretende, não estando ainda esclarecida plenamente enquanto instrumento de avaliação.

O Saerjinho permite acompanhar de forma mais rápida o desempenho dos alunos, pois os resultados são individualizados e bimestrais, possibilitando, assim, fazerem-se os ajustes de rumo necessários antes do fim das etapas de ensino. Os resultados do Saerjinho vão apontar a eficiência e a qualidade do trabalho desenvolvido em cada unidade escolar e serão aproveitados nas diversas instâncias do sistema de ensino. Com este retrato será possível, por exemplo, ajustar as práticas docentes à realidade dos estudantes e traçar políticas públicas de melhoria da qualidade da Educação Básica (RIO DE JANEIRO, 2011a). Os resultados do Saerjinho são disponibilizados através do *site* próprio e podem ser consultados pelos gestores, pelos professores e pelos próprios alunos. Cada participante do processo tem um perfil para acessá-lo.

Buscamos entender o contexto da questão sobre a apropriação dos resultados pelos gestores escolares. Para apreender como ocorre essa apropriação dos resultados do Saerjinho, analisamos as reuniões realizadas pela Regional com os gestores das Unidades Escolares, assim como a forma pela qual os gestores se apropriaram das informações repassadas nestas reuniões e quais ações foram realizadas pelos gestores no âmbito da escola. No contexto do estudo, a atuação da Coordenação de Avaliação, em conjunto com a Diretoria Pedagógica, foi de suma importância, pois é a Coordenação que analisa os resultados enviados pela Seeduc/RJ e prepara os materiais que serão utilizados nas escolas para a apropriação dos resultados.

Para atingir o objetivo de entender como os gestores apropriam-se dos resultados, investigamos o fluxo de informações entre a Regional Metropolitana III e os

diretores e o que chega desses dados até as escolas. Entende-se que existe uma necessidade do uso pedagógico, por parte das escolas e de seus profissionais, dos dados produzidos pelas avaliações externas.

Como os estudos que buscam compreender os impactos que o Saerjinho está causando nas Unidades Escolares ainda são poucos, pretendemos contribuir para esta discussão, ao buscar identificar se existem entraves entre as informações repassadas pela Regional para os diretores e destes para a equipe da escola. O interesse por entender como as informações chegam às escolas surgiu a partir das visitas às Unidades Escolares e, nestes encontros com professores e alunos podemos constatar, que ainda desconhecem o que é o Saerjinho. Os resultados do Saerjinho são disponibilizados de forma eletrônica no *site* e podem ser acessados em vários níveis: Regional, Escola, Turma e Aluno.

O uso e problematização dos resultados do Saerjinho ainda são pouco trabalhados na rede estadual do Rio de Janeiro, e, diante da diversidade das realidades das unidades escolares de abrangência da Regional Metropolitana III, não podemos apresentar um receituário pronto para ser aplicado em todas as escolas, mas podemos propor possibilidades, de modo que cada escola possa problematizar os seus resultados e usá-los para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos seus alunos.

Tendo isso em vista, no início do ano letivo são traçadas, pela Diretora Pedagógica e pela Coordenação de Avaliação da Regional Metropolitana III, as ações pedagógicas que envolvem visitas ao longo do ano às Unidades Escolares de abrangência da Regional Metropolitana III, para a realização de palestras com alunos e professores sobre o que é o Saerjinho, suas características técnicas, seus objetivos, e como é o acesso aos resultados. Além dessa ação, são realizados durante o ano encontros com os professores especificamente sobre a apropriação dos resultados do Saerjinho.

Ainda como parte da ação pedagógica da Regional Metropolitana III para divulgar os resultados do Saerjinho, é realizada uma reunião com os gestores das Unidades Escolares a cada bimestre para apresentar os resultados fornecidos pelo CAEd/Seeduc sobre a participação e desempenho da Regional como um todo. Os diretores das Unidades Escolares pertencentes a essa Regional são convocados por ofício para comparecer a essa reunião e, caso não possam comparecer, devem enviar um membro da equipe de gestão para que possam ser informados desse resultado geral. Esta apresentação é realizada de forma expositiva pela Coordenadora de

Avaliação. Todo material é enviado por *e-mail* para a Unidade Escolar, assim como o resultado geral da Unidade Escolar. A equipe da regional entende que tal forma de divulgação cumpre satisfatoriamente com a necessidade de dar publicidade a esses resultados, mas percebemos que, em muitos casos, esta informação fica restrita ao gestor, sem chegar ao restante da comunidade escolar. Os resultados divulgados são os escores percentuais de acertos nas provas realizadas pelos alunos. Os percentuais de todas as disciplinas são apresentados de forma geral na reunião com o resultado consolidado da Regional e é enviado o resultado, por habilidade, para cada escola. Na parte logística do trabalho da Coordenação de Avaliação, as provas são recebidas e conferidas pela equipe da Regional e entregues aos Diretores das Unidades Escolares para que organizem a aplicação nos dias estabelecidos no calendário escolar da Seeduc/RJ.

Buscamos, também, analisar a percepção que os professores e gestores tinham sobre a avaliação externa bimestral Saerjinho, procurando entender como essa percepção influencia a apropriação dos resultados da avaliação externa bimestral do estado do Rio de Janeiro, Saerjinho.

Realizando uma reflexão crítica sobre as reuniões com os gestores, vimos que elas cumprem seu papel de divulgar os resultados, porém não ajudam a buscar soluções pedagógicas para superar as possíveis dificuldades apresentadas pelos alunos. Esta busca acaba por ser delegada aos gestores escolares no âmbito de suas Unidades Escolares, sem que haja um repasse de sugestões por parte da Seeduc/RJ nem da Regional, que cumprem com a divulgação dos resultados. A Seeduc/RJ, a partir dos resultados obtidos no Saerjinho, promove no âmbito da rede um programa de Reforço Escolar que visa a sanar essas possíveis dificuldades, mas este programa tem um alcance limitado às Unidades Escolares que podem oferecer aulas no contraturno, deixando de fora aquelas que somente possuem um turno de funcionamento ou que não têm espaço físico para tal atividade.

Entendemos que é preciso fomentar o avanço da compreensão do significado do Saerjinho, melhorando a linguagem dos resultados e levando-a para uma linguagem pedagógica, a fim de orientar de modo mais adequado à prática docente. Dessa forma, poderia haver uma diminuição da distância entre essa avaliação e a sala de aula.

Quando o maior enfoque é dado aos números, normalmente apresentados em forma de gráficos e tabelas, dificultamos a sua análise, demonstrando que precisamos incrementar a sua interpretação a partir do cotidiano de cada escola.

Uma das grandes preocupações que observamos na Regional Metropolitana III é que os resultados do Saerjinho estejam sendo divulgados nas Unidades Escolares e, pelos resultados da pesquisa, percebemos que os resultados do Saerjinho são bem divulgados pela Seeduc. Também foi possível constatar que os professores rejeitam a ideia de que o Saerjinho melhorou a escola. Observamos que a maioria dos respondentes concorda que a frequência bimestral da avaliação é adequada. A partir da pesquisa feita, podemos começar a montar um panorama nas escolas da amostra analisada. Embora a avaliação externa Saerjinho ainda não esteja no foco das ações pedagógicas das Unidades Escolares, conseguimos afirmar que os professores cumprem o determinado na legislação vigente no estado do Rio de Janeiro, pois a maioria acompanha e utiliza os resultados para compor a nota bimestral. Enquanto avaliação diagnóstica, o Saerjinho não tem ainda esse grau de aceitação. Em relação à utilização do Saerjinho para replanejar o trabalho pedagógico, percebemos que ainda não há, por parte da maioria dos docentes, comprometimento com essa ação de ressignificação dos resultados do Saerjinho para um instrumento de melhoria do fazer pedagógico.

Logo, a partir das observações feitas na pesquisa, apresentamos propostas de intervenção que possam contribuir para a melhoria da utilização da avaliação externa, incentivando a construção de um ambiente escolar de utilização dos dados do Saerjinho, em busca de ações que contribuam para a contínua melhoria da qualidade da educação, entre as quais destacamos: encaminhamento, feito pela Seeduc para as escolas, de proposta de implementação de planejamentos bimestrais nas Unidades Escolares, onde os professores devem elaborar planos de trabalho, levando em consideração os resultados do Saerjinho; criação, pela SEEDUC, da Oficina de Estudos das Avaliações Externas.

Entendemos que o ato de planejar é um momento de grande riqueza que deve ser explorado para que se possam alcançar os objetivos educacionais das Unidades Escolares. Ao relacionarmos o planejamento com a avaliação externa Saerjinho, entendemos que as ações pedagógicas que o envolvem não estão ainda consolidadas em uma cultura escolar de planejar e replanejar. Se uma das funções

do planejamento é justamente a de atualizar os conteúdos, sempre que necessário devemos ser capazes de fazer com que os resultados do Saerjinho possam ser um instrumento que permita ao docente reprogramar suas ações. Pensando em como operacionalizar este compromisso, sugerimos que, a cada edição bimestral do Saerjinho, as Unidades Escolares utilizem as quatro horas de carga horária semanal de planejamento dos professores para se dedicarem à reflexão crítica e democrática do fazer pedagógico e, assim, proporem ações que possam resultar em medidas mais eficazes para a qualidade do trabalho docente nas Unidades Escolares. Nessas reuniões, devem ser utilizados os resultados da escola no Saerjinho, que podem ser acessados no *site* próprio da avaliação, observado-se e determinando-se os descritores a serem reforçados com os alunos.

Os professores das disciplinas que realizam o Saerjinho (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Química, Física e Biologia) participam dessa reunião, na qual devem discutir a criação de trabalhos que possam ser imediatamente realizados e propor os melhores caminhos a serem tomados para aprimorar cada vez mais a aprendizagem dos alunos, sendo este o foco do trabalho. A coordenação pedagógica e a direção da Unidade Escolar devem garantir que todos os envolvidos se unam em busca do alcance das metas da escola. Este trabalho deve ser realizado com todas as ferramentas disponibilizadas junto com a avaliação externa Saerjinho, quais sejam, a Matriz de Referência e os resultados das provas dos alunos, que, ao serem cruzados com os resultados das avaliações internas da escola, podem criar um panorama bastante esclarecedor dos pontos fracos e fortes de cada aluno.

Sugerimos que a Seeduc crie Oficina de Estudos das Avaliações Externas. Na estrutura atual da Seeduc/RJ, já existe uma Superintendência de Avaliação que cuida do Saerjinho no âmbito da rede estadual e coordenações de avaliação regionais que atuam diretamente com as Unidades Escolares. Nesse contexto, a proposta de criação desse grupo de trabalho seria para suprir a falta de um colegiado democrático no âmbito das regionais que pudesse pensar em soluções pedagógicas para as dificuldades apresentadas pelos alunos nas provas do Saerjinho. O grupo seria formado por professores das disciplinas que são avaliadas no Saerjinho (Língua Portuguesa, Matemática, Química, Física, Biologia, História e Geografia). Esses docentes encontrar-se-iam com a Coordenadora de Avaliação da Regional Metropolitana III para discutirem as dificuldades apresentadas pelos resultados dos alunos na avaliação externa Saerjinho e produzirem propostas pedagógicas que pudessem auxiliar o trabalho dos professores nas escolas. A estruturação

dessa oficina pedagógica faz parte da necessidade de contribuir para a discussão organizada sobre os resultados produzidos pela aplicação do Saerjinho. O primeiro momento da oficina poderá ser dedicado a uma pré-análise do que todos os envolvidos já sabem a respeito do tema, do que precisam saber e o que precisa ser feito. Em seguida, serão discutidos os resultados gerais da Regional Metropolitana III. A partir desse ponto, o conhecimento sobre o que pode ser realizado para melhorar a aprendizagem dos alunos deverá ser construído de forma coletiva e socializada. Os professores participantes deverão ser capazes de, ao final da oficina, sugerir novas abordagens e metodologias em relação às habilidades mais críticas que forem sinalizadas pelos resultados naquele bimestre. Usando os conhecimentos discutidos nessa oficina, a Regional Metropolitana III poderá promover a divulgação das sugestões de ações e buscar sua utilização efetiva, principalmente nos espaços de planejamento, de forma que possa fomentar o desenvolvimento da apropriação dos resultados do Saerjinho e, assim, ampliar a utilização dos dados de desempenho. As propostas que saírem dessa oficina podem ser divulgadas aos gestores através da Reunião Bimestral de apresentação de resultados, que, a partir da criação da oficina, passará a ter, além do caráter informativo dos resultados, uma ação propositiva, apresentando sugestões pedagógicas de como reverter o quadro de dificuldades de aprendizagem que porventura forem detectadas no Saerjinho.

A oficina será bimestral e, para cada nova oficina, os professores participantes serão convidados de acordo com sua disponibilidade. Acreditamos que a participação voluntária na oficina trará muito mais comprometimento na sua realização. As duas ações propostas são independentes, mas podem ser encaradas como complementares, pois buscam realizar o aprofundamento da reflexão sobre o processo de diagnóstico da aprendizagem dos alunos e, assim, promover uma melhoria no desempenho dos estudantes. Acreditamos que devemos utilizar todas as ferramentas ao nosso alcance para alcançar os objetivos de uma aprendizagem eficaz. Entendemos que o Saerjinho não deva ser um instrumento somente de controle para julgar, mas que seja um instrumento de acompanhamento.

Desta maneira, as ações ora apresentadas podem contribuir para alcançar o objetivo de nortear ações mediadoras de aprendizagem que busquem o aprimoramento das ações pedagógicas em sala de aula e utilizem o Saerjinho como uma fonte de registro de dados dos acertos e erros dos alunos para nortear o replanejamento escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sandra Regina Albuquerque de. **Divulgação dos dados das avaliações externas: a apropriação dos resultados do Saerjinho pelos gestores e professores.**

Dissertação (mestrado profissional) Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de PósGraduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2015.

BONAMINO, Alicia Catalano de. **Tempos de avaliação educacional:** o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 out. 1988.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente, 13 de julho de 1990, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 1990.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália; FALEIROS, Matheus. **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados:** Relatório Final. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/avaliacao_externa.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2014.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 Especial, p. 661-90, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-733020070003000003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 jul. 2014.

RIO DE JANEIRO. Conexão Aluno. **Saiba como vai funcionar o novo sistema de avaliação.** 2011a. Disponível em: <<http://www.conexaoaluno.rj.gov.br/SAERJINHO.asp>>. Acesso em: 21 jan. 2013.

_____. Resolução nº 4.437, de 29 de março de 2010. Institui o Sistema de Avaliação da Educação do estado do Rio de Janeiro – SAERJ e dá outras providências.

Disponível em: <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/784277/DLFE-47465.pdf/Minuta_avaliacao_externa.pdf>. 2013a. Acesso em: 15 jan.

_____. Subsecretaria de Gestão de Ensino. Portaria nº 419, de 27 de setembro de 2013. Estabelece normas de avaliação do desempenho escolar e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, RJ, 30 set. 2013b.

_____. Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro. Resolução nº 5131, de 25 de julho de 2014. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, RJ, 20 jul. 2014.

UFJF. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd. **Avaliação Externa**. [2012]. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/avaliacao-externa/>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

AÇÕES CONTRA PROBLEMAS NO COTIDIANO DE UM COLÉGIO APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DO SAERJINHO

Sandra Regina Costa Menezes*

Vítor Fonseca Figueiredo**

Manuel Fernando Palácios de Melo e Cunha***

O objetivo deste capítulo é apresentar um plano de intervenção para um caso de gestão específico, relacionado a problemas do cotidiano de um colégio da região do Noroeste Fluminense. Apesar de esta instituição ter implementado o Sistema de Avaliação Bimestral do Estado do Rio de Janeiro, e de ter alterado as suas práticas pedagógicas, problemas persistentes em seu cotidiano tendem a comprometer o sucesso do Saerjinho. Neste sentido, são propostas quatro ações que atacam os principais problemas identificados; além disso, elas congregam os principais atores do caso, ou seja, a Coordenação Regional Noroeste Fluminense, a gestão da escola, os alunos e os pais.

Palavras-chave: Saerjinho. Cotidiano Escolar. Noroeste Fluminense.

* Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); no momento da pesquisa a autora era Gestora Escolar na Rede Estadual do Rio de Janeiro.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Mestre em História (UFJF).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em Ciências Sociais (IUPERJ).

O presente artigo foi escrito a partir da dissertação intitulada: “Mudança do cotidiano escolar em um colégio do Noroeste Fluminense após a implementação do Saerjinho”, desenvolvida por Sandra Regina Costa Menezes, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Mestrado Profissional) da Universidade Federal de Juiz de Fora. O texto foi escrito em parceria com Vítor Fonseca Figueiredo, Assistente de Orientação do Núcleo de Dissertação do referido programa, e com o professor Manuel Fernando Palácios de Melo e Cunha, orientador da pesquisa. A motivação para a realização do estudo está associada à trajetória profissional da autora que, há mais de trinta anos, atua na como docente e gestora na Rede Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Em função da larga experiência, a pesquisadora pôde acompanhar as modificações implementadas, nos últimos anos, no sistema de ensino em que atua, especialmente no que se refere aos processos de gestão e de avaliação externa.

Neste sentido, o presente artigo apresenta quatro propostas da autora para corrigir problemas do Colégio Aprender¹, que, até então, não foram solucionados pelo processo de reorganização do sistema de ensino do estado do Rio de Janeiro, empreendido a partir de 2011, e do qual o sistema de avaliação bimestral do processo de ensino e aprendizagem das escolas do Rio de Janeiro (Saerjinho) faz parte.

Desde 2005, quando se começou aferir a qualidade do ensino no país por meio de uma avaliação externa, a Prova Brasil, e, a partir dela produzir um índice de desempenho, o Ideb, ficou constatado que a educação oferecida no estado do Rio de Janeiro estava aquém das expectativas, sobretudo quando comparada com o índice alcançado por outros estados. Em 2009, por exemplo, esta unidade federativa ocupou a penúltima colocação no *ranking* do Ideb, o que levou o governo estadual a implementar intervenções com o objetivo de corrigir as deficiências que implicavam no baixo desempenho dos alunos.

Dentre as mudanças, estava a criação de um sistema próprio de avaliação externa pautado em um modelo com políticas de responsabilização (Saerj); a criação de um índice de desenvolvimento da educação gerado pelos resultados da avaliação externa e dos indicadores de fluxo escolar (Iderj); o estabelecimento de um programa de acompanhamento bimestral de desempenho (Saerjinho) e uma redefinição da

1 Optou-se por preservar a identidade da instituição de ensino por meio da utilização de um nome fictício.

estrutura da Secretaria de Estado da Educação, bem como de seus procedimentos administrativos e de acompanhamento pedagógico das escolas.

No bojo das reformulações, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ), havia criado, poucos anos antes, em 2008, um sistema próprio para avaliar a educação ofertada aos estudantes e, assim, diagnosticar a realidade educacional do estado: o Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (Saerj). Este sistema visa a promover uma análise do desempenho dos alunos da rede pública nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática, consideradas básicas para o aprendizado das demais disciplinas.

O Saerj, atualmente, é aplicado aos alunos das turmas de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental Regular, da 3ª série do Ensino Médio Regular e aos anos equivalentes no Curso Normal, no Ensino Médio Inovador e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo do Saerj é monitorar a qualidade do ensino e colaborar para o seu progresso, pois os resultados das avaliações apresentam subsídios para o planejamento de medidas em todos os níveis de ensino (SAERJ, 2012). No entanto, em 2011, o Saerj passou a compreender dois programas de avaliação: o Programa de Avaliação Externa (Saerj) e o Programa de Avaliação processo de Ensino e Aprendizagem nas escolas (Saerjinho). Embora com perspectivas diferentes, os resultados dessas avaliações são complementares e, para que possam fazer a diferença na qualidade da educação oferecida, devem ser integrados ao cotidiano do trabalho escolar (SAERJ, 2012).

A avaliação do Saerj acontece anualmente, de forma censitária, na rede pública estadual do estado do Rio de Janeiro, e os seus resultados constituem um instrumento para melhoria do processo de ensino aprendizagem, ao passo que serve para monitorar as políticas públicas de educação traçadas pela Seeduc/RJ (RIO DE JANEIRO, 2011). Já o Saerjinho é realizado pelas escolas da rede estadual de Educação Básica e avalia os alunos com frequência bimestral. Esta avaliação visa a obter, de forma rápida, dados sobre o rendimento dos alunos e, assim, identificar os problemas no aprendizado. Sua função é diagnóstico-formativa e, por meio das avaliações e do número de aprovações e reprovações, proporciona um panorama atualizado da situação do aluno, da escola e da rede educacional (RIO DE JANEIRO, 2011).

O Saerjinho foi criado para fortalecer as práticas pedagógicas dos professores e fazer um acompanhamento da evolução da aprendizagem. A finalidade é obter, de forma

rápida, o diagnóstico apresentado pela avaliação e, com isto, propor intervenções, tanto de reforço escolar como de capacitação dos docentes. O resultado desta avaliação é apresentado por um sistema *online*, o que possibilita rapidez na exposição do diagnóstico. Desse modo, é possível identificar necessidades imediatas de intervenção pedagógica (RIO DE JANEIRO, 2011).

Em 2011, as Matrizes de Referência para a Avaliação Diagnóstica do Saerjinho foram elaboradas com base nos seguintes documentos: as matrizes do Saerj, cujas habilidades encontram correspondência direta com as matrizes do Saeb e da Prova Brasil; o Currículo Mínimo² e as Diretrizes Curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Seeduc/RJ (SEEDUC/RJ, 2011, p. 6).

O Saerjinho avalia o conteúdo por meio de descritores construídos a partir da matriz que está alinhada ao Currículo Mínimo. Este é adotado no sentido de verificar as habilidades básicas que o aluno precisa desenvolver ao longo de cada segmento de ensino. O Saerjinho, no primeiro bimestre, além das habilidades específicas que estão diretamente relacionadas ao Currículo Mínimo, avalia também habilidades de etapas de escolarização anteriores, ensinamentos que já deveriam estar consolidados de acordo com o ano/série cursado pelo aluno. Vale ressaltar que essas matrizes foram elaboradas levando em conta somente os três primeiros bimestres, nos quais acontece a avaliação do Saerjinho³. Os resultados desta avaliação permitem identificar as habilidades de cada aluno da turma. Assim, serve como uma ferramenta para que o professor conheça as habilidades que precisam ser aprimoradas, ou ainda, aquelas que já estão consolidadas.

A escola objeto desta pesquisa situa-se no interior do estado do Rio de Janeiro, no município de Itaperuna. A instituição, em 2014, possuía 248 alunos divididos em 11 turmas (sete de Ensino Fundamental II e quatro de Ensino Médio Regular) e funcionava em horário integral. A escola atende alunos que concluíram o Ensino Fundamental I em instituições do município e da zona rural. Ao término do 5º Ano, a maioria dos alunos da cidade é matriculada nesta escola, aqui chamada de Colégio

2 A Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro, desde 2012, estabeleceu um conjunto de habilidades e competências básicas que devem estar presentes nos planos de aula e de curso de cada disciplina.

3 Para auxiliar o trabalho do docente, a Seeduc disponibiliza um *site* com um banco de itens para que o professor possa escolher exercícios com base nas habilidades que deseja avaliar. Os modelos de avaliações retirados deste banco de itens também servem como exercícios em sala de aula ou mesmo para confecção de simulados. Esses modelos também ajudam os professores organizarem suas avaliações de acordo com as habilidades exigidas no Currículo Mínimo. Sendo assim, este banco serve como uma ferramenta de apoio, para que o profissional possa fazer o planejamento de suas aulas.

Aprender. A Instituição tem trabalhado no sentido de melhorar o desempenho dos alunos, tanto nas avaliações externas quanto internas. Ao se analisar a taxa de aprovação nos últimos três anos, observa-se um crescimento. Em 2010, a taxa de aprovação foi de 89%, em 2011, de 90,1%, e, em 2012, chegou a 94%. Segundo relato da diretora, após a implantação do Saerjinho, houve uma alteração nos procedimentos internos da escola, os professores e equipe pedagógica passaram a se preocupar mais com os resultados apresentados pelos alunos e a pensar em estratégias de aprendizagem.

As ações definidas pelo Planejamento Estratégico da Seeduc/RJ foram motivo de transformação da práxis escolar, sobretudo em função do Saerjinho. Quando os resultados são divulgados no final de cada bimestre, a direção, a equipe pedagógica e a Integrante do Grupo de Trabalho (IGT) se reúnem para se apropriarem dos resultados e para elaborarem ações em prol do aprendizado dos alunos. Segundo relato da secretária da escola:

Antes da implementação do Saerjinho, não se observava nenhuma mobilização no ambiente escolar em relação às avaliações externas, que aconteciam para cumprir a legislação [...] era como uma avaliação comum, não existia preocupação em se estudar os resultados obtidos e não mudava a prática docente (SECRETÁRIA, entrevista concedida em 2012).

Também a Professora Orientadora, em entrevista, destacou as modificações no cotidiano da escola motivadas pelo Saerjinho. Segundo ela:

Observa-se a existência de um olhar mais atento em torno das avaliações, existe a participação ativa da equipe gestora em torno da apropriação dos resultados. Os resultados das avaliações passam a ser estudados, não se avalia por avaliar (PROFESSORA ORIENTADORA, entrevista concedida em 2012).

A avaliação do Saerjinho, no Colégio Aprender, acontece em dias e horários pré-definidos no calendário escolar, e toda a escola tem se mobilizado para que os alunos a realizem da melhor forma. Como são avaliadas pelo Saerjinho somente as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, as turmas do 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, neste mesmo dia, fazem uma avaliação similar à do Saerjinho, chamada de Simuladinho, de iniciativa da própria escola. Ao contrário do Saerjinho, o Simuladinho contempla quase todas as disciplinas ministradas no bimestre. Trata-se de uma ação para socializar os estudantes com as avaliações

externas. Com base nos resultados destas avaliações, a gestão desta unidade escolar passou a empreender estudos com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos.

Na pesquisa foram encontradas evidências que confirmam mudanças no cotidiano escolar após a implementação do Saerjinho, tais como: o ambiente escolar, que passou a ser mais organizado; o cumprimento das exigências necessárias para o bom funcionamento desta avaliação, como a aplicação dos testes pelos professores e o compute da nota obtida nesta no diário de classe, para posterior estudo. Outro aspecto observado foi o empenho demonstrado pelos professores para melhorar os resultados individuais e coletivos dos alunos. A preocupação em estudar os resultados das avaliações externas também se tornou presente na instituição e até mesmo o clima de trabalho entre os profissionais se tornou melhor.

Apesar das mudanças positivas efetuadas no ambiente escolar após a implantação do Saerjinho, foram detectados entraves que têm impossibilitado a obtenção de melhores resultados, dentre os quais três se destacam: os professores ainda possuem dificuldades em compreender a Matriz de Referência do Saerj e o Currículo Mínimo, o que os impede de elaborar planejamentos capazes de contemplar o currículo pertinente à cada série/ano e, ao mesmo tempo, as habilidades avaliadas pelo Saerj e pelo Saerjinho. Outro problema é a não realização de reuniões pedagógicas para troca de experiências entre os profissionais, além da pouca participação dos pais na vida escolar dos filhos e nas atividades desenvolvidas pela escola. Neste sentido, o problema que se impõe a esta instituição é: como consolidar e expandir, no Colégio Aprender, as boas práticas advindas com o Saerjinho? Assim, o objetivo deste plano de intervenção é propor medidas capazes de atacar os problemas detectados na escola, e que podem comprometer o progresso educacional já percebido pela instituição após a implementação do sistema de avaliação bimestral.

Mediante o problema apresentado, o plano de intervenção é composto por quatro ações que visam a integrar diferentes setores da comunidade escolar, com o objetivo de superar os entraves identificados pela pesquisa. A primeira visa sanar uma dificuldade recorrente entre os professores, isto é, a de compreender o que é e como lidar com a Matriz de Referência do Saerj e com o Currículo Mínimo. Para isso, a ação envolve a Coordenação de Avaliação e Acompanhamento da Regional Noroeste Fluminense, por ser esta a instância responsável pela capacitação dos

profissionais como também pela divulgação, monitoramento e apresentação dos resultados das avaliações externas junto às instituições de ensino. A segunda envolve os professores da escola e se volta para a elaboração e compartilhamento de experiências entre os colegas de boas práticas, mais especificamente, de aulas. Trata-se de um procedimento capaz de contribuir para a diversificação pedagógica e, conseqüentemente, para o aprendizado e desempenho em avaliações como o Saerj, o Saerjinho e a Prova Brasil. Já a terceira ação congrega os alunos no sentido de responsabilizá-los pelos resultados apurados pelas avaliações. Essa ação propõe metas para os discentes; o intuito é conscientizá-los da importância do comprometimento com a aprendizagem. Por fim, a quarta ação visa a promover o envolvimento das famílias com a escola. Para tanto, os pais serão convidados a participar das reuniões bimestrais de apresentação de resultados, o que pode contribuir para envolvê-los com a escola e, principalmente, com as dificuldades e sucessos escolares de seus filhos.

Como se pode perceber, as ações propostas não se restringem a artifícios que buscam alavancar o resultado do Saerjinho. A ideia é indicar procedimentos que, além de capacitar os professores e demais responsáveis para lidar com este tipo de avaliação, supera o simples procedimento de aferição de desempenho, pois interfere diretamente no planejamento didático-pedagógico dos professores e da instituição, ao possibilitar o desenvolvimento e o compartilhamento de boas práticas com a comunidade escolar. Por este motivo, a proposta procura atingir os mais diferentes setores, ou seja, a Coordenadoria, a gestão da escola, os professores, os alunos e os seus responsáveis.

A elaboração de cada uma das ações se pautou em dois aspectos centrais: a facilidade de execução e o baixo custo de operacionalização. Estes aspectos são fundamentais para o sucesso de propostas em instituições públicas que, de modo geral, têm que lidar com muitas tarefas e orçamento restrito. A seguir, cada uma das ações será mais bem detalhada.

A primeira ação ficará sob a responsabilidade da Coordenação de Avaliação e Acompanhamento da Regional Noroeste Fluminense. Participarão desta ação os gestores, o coordenador pedagógico e os professores do colégio. A ação será executada por meio de duas oficinas, realizadas em dois dias da semana referentes ao Planejamento Pedagógico, período que antecede o início do ano

letivo. As oficinas serão ministradas por agentes responsáveis pela Coordenação de Avaliação e Acompanhamento. O propósito destas formações é o de possibilitar aos profissionais da escola a compreensão da Matriz de Referência do Saerj e do Currículo Mínimo.

Durante a realização das pesquisas, o que se observou foi que os professores possuem dificuldade para entender a Matriz de Referência do Saerj, o Currículo Mínimo e como associá-los aos conteúdos ensinados em sala de aula. Neste sentido, há a necessidade de se desenvolverem formações capazes de orientar os professores e o coordenador pedagógico sobre como lidar com esses aspectos. A forma sugerida para esclarecer as dúvidas sobre tais assuntos é a proposição de oficinas. Espera-se que, assim, as informações geradas pelo Saerj e pelo Saerjinho possam ser devidamente apropriadas por todos os profissionais do colégio, o que contribuirá para o planejamento e para o desenvolvimento de ações compartilhadas por todos os responsáveis pelo setor pedagógico da instituição.

Pelas pesquisas empreendidas no Colégio Aprender, foi possível constatar que o trabalho desenvolvido na instituição não se encontra alinhado. Muitas são as ações que estão sendo desenvolvidas de forma isolada, situação que não contribui para o sucesso do grupo e nem para a renovação de seus métodos. Segundo Marilda Behrens (1996), os professores têm dificuldade em mudar suas práticas, pois carregaram consigo um distanciamento entre a teoria e a reprodução do conhecimento. Além disso, têm dificuldade de compartilhar as seus problemas, pois, de modo geral, o trabalho de planejamento das aulas é uma atividade solitária. Entretanto, o modelo de aula tradicional já não agrada o aluno, e o professor encontra dificuldades para planejar aulas que despertem o interesse da turma. O professor da atualidade precisa questionar as suas práticas e superar a visão centrada nos conteúdos, muitas vezes, sem metodologias e recursos compatíveis com as necessidades exigidas pela sociedade (BEHRENS,1996).

Segundo Mello (1991, p. 13 e 14), nas últimas duas décadas, o Brasil trabalhou para ampliar o acesso ao Ensino Fundamental. No entanto, o fraco desempenho do sistema tem colocado em questão o princípio da equidade que inspirou este esforço, pois não se observa o mesmo comprometimento para garantir, com qualidade, a conclusão do ensino obrigatório. É preciso que a escola desperte no aluno a vontade de aprender, e não a simples busca da progressão para a etapa seguinte.

Sendo assim, a ação proposta consiste na troca de experiências entre os docentes do Colégio Aprender. O objetivo é tornar as boas práticas desenvolvidas na escola, em especial as aulas, conhecidas por todos, e, na medida do possível, replicá-las. Embora esta ação esteja a cargo dos professores, a gestão e a coordenação podem contribuir, servindo como canal de diálogo entre os docentes para a troca de experiências. Esta proposta é formada por duas etapas.

No primeiro momento, todos os professores do Colégio deverão elaborar, no mínimo, uma aula atrativa por mês. Esta aula deverá usar técnicas que fuja ao esquema tradicional de aulas expositivas. A intenção é a criação de planejamentos capazes de motivar os alunos ao aprendizado. Esta aula deverá apresentar um roteiro padrão, previamente definido pela Coordenação Pedagógica, o que se justifica pelo fato de que serão, posteriormente, disponibilizadas a todos os professores do Colégio Aprender. Os elementos obrigatórios do planejamento da aula atrativa são: cabeçalho, introdução, justificativa, objetivos, recursos, descrição do conteúdo, avaliação e referências bibliográficas. O professor, após ministrar a chamada aula atrativa, enviará, por *email*, para a Coordenação Pedagógica, a aula que elaborou e que ficará armazenada em um “banco de aulas”. Este banco poderá ser utilizado por todos os professores.

No segundo momento, a Coordenação Pedagógica, de posse das aulas atrativas, deverá selecionar as que possuem maior potencial de impacto no aprendizado, sobretudo nos pontos que o Saerjinho tenha detectado como de dificuldade para os discentes. Em uma reunião pedagógica previamente agendada, a cada início de bimestre, as aulas serão apresentadas por cada um dos seus idealizadores para o corpo pedagógico do Colégio. Neste momento, gestores, coordenadores e professores poderão debater as propostas, propor modificações e compartilhar experiências que contribuam para as aulas selecionadas.

Esta ação tem o objetivo de aproximar toda a equipe da instituição e de envolvê-la em planejamentos que colaborem para a melhora da qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem. Além disso, a proposta tem a vantagem de consolidar a cultura da utilização dos dados do Saerjinho, seja para o planejamento de aulas ou de intervenções em pontos problemáticos, identificados, a cada bimestre, no aprendizado dos dissidentes.

Esta ação, em seu conjunto, possui o benefício de não demandar grandes mudanças, mas uma alteração na rotina de trabalho dos envolvidos. É importante ressaltar que essa alteração não atinge o foco do trabalho do professor, que continua a ser a aprendizagem dos alunos. O seu diferencial é que a prática docente passa a se pautar em dados gerados pelo Saerjinho, a cada bimestre, e todos os profissionais da escola passam a ser responsabilizados, à medida que pensam, em conjunto, aulas e práticas para melhorar o ensino e o aprendizado.

Após a implementação do Saerjinho, em 2011, a escola entrou em uma fase de alteração de suas práticas, o que demanda a participação de todos os integrantes da comunidade escolar. Assim, faz-se necessário o comprometimento de todos os atores neste processo de transformação, sobretudo dos alunos. É necessário que eles se tornem conscientes do seu papel e se responsabilizem por seu desempenho.

Neste sentido, esta ação consiste em propor metas aos alunos. As metas serão calculadas, em sala de aula, com a participação dos discentes e serão baseadas em médias anteriores. Pelo fato de o Saerjinho não avaliar todas as turmas, esta proposta irá utilizar as notas disponíveis no Sistema Conexão Educação⁴, o que possibilitará uma base de dados consistente para estabelecer metas para todas as turmas. Uma vez que, nas avaliações bimestrais, a mesma Matriz de Referência compreende o que é contemplado no Saerjinho, conclui-se que serão exigidos os mesmos conteúdos nas duas avaliações. Logo, estas metas serão úteis não apenas para alavancar o aprendizado dos estudantes, mas também o desempenho no Saerjinho.

Em dias pré-definidos, a Coordenação Pedagógica, de posse das médias anteriores, se reunirá com cada uma das turmas, no começo de cada bimestre, e conversará sobre as possibilidades de avanço. A partir desta conversa será proposta para a turma uma nova meta para o bimestre seguinte. Todos os alunos possuem liberdade para opinar sobre a proposta, assim é possível chegar a uma definição que atenda tanto aos interesses da instituição quanto dos discentes.

De posse das médias projetadas (metas), a Coordenação Pedagógica confecciona o gráfico da turma e o expõe, em sala de aula, para que os alunos fiquem cientes das metas estipuladas. Vale ressaltar que, para confecção do primeiro gráfico, o ponto

4 O Sistema Conexão Educação é um programa da Secretaria de Estado da Educação que visa a otimizar processos. Dentre as suas ações está o Boletim *online*, que possibilita aos gestores, alunos, pais e responsáveis a consulta às notas dos alunos e a média da turma em cada disciplina.

de partida das metas será a média da turma referente ao ano/série anterior. As médias seguintes serão projetadas com base na média alcançada na avaliação do bimestre anterior do ano letivo vigente.

Como recompensa pelas metas alcançadas, a direção oferecerá um incentivo para cada turma bem sucedida. Este incentivo será o sorteio bimestral de prêmios, tais como: calculadoras, *pendrives*, *tablets* e celulares. Os prêmios serão solicitados à comunidade escolar e aos parceiros da instituição, tais como: fornecedores de merenda e de serviços de manutenção contratados pelo colégio.

Pelas pesquisas empreendidas no Colégio Aprender, foi possível constatar que outro problema presente na instituição, mesmo após as modificações impulsionadas pela implementação da Gide, do Saerj e do Saerjinho, é a dificuldade de atrair os pais para as reuniões da escola. Este aspecto é problemático, sobretudo quando foi detectado que uma das reuniões mais importantes, que é a reunião bimestral de divulgação dos resultados, contou com um baixo índice de participação dos responsáveis.

A ausência dos pais da escola, bem como a dificuldade de envolvê-los com relação aos resultados dos filhos, é um aspecto negativo, pois impõe à instituição a difícil tarefa de atuar sozinha no processo educacional. Segundo Daniela Secolim Coser:

Apesar do conhecimento disponível sobre a importância e as características do envolvimento parental para o melhor rendimento escolar, pouca aplicação deste pode ser observada na prática presente tanto em situações escolares quanto domésticas, em relação à promoção de aprendizagem (COSER, 2009).

A situação é mais agravante nos casos de alunos que apresentam baixo rendimento. Portanto, embora a escola busque se aperfeiçoar, pouco pode fazer se, em casa, o aluno não possui o apoio dos pais.

Mediante esta dificuldade, esta proposta de ação visa a promover a participação dos pais na vida escolar de seus filhos e integrá-los às ações da escola. A intenção é envolvê-los para que, de fato, exerçam a responsabilidade pela aprendizagem. Neste sentido, esta ação consiste em convidar todos os pais para visitarem a escola, para conhecer os professores e para participar das reuniões. Trata-se de uma ação de conscientização sobre a responsabilidade dos pais sobre o ambiente em que

os seus filhos são educados e sobre o acompanhamento de seu desenvolvimento intelectual.

Com relação aos pais dos alunos que não conseguiram atingir, no mínimo, 50% dos objetivos propostos em cada disciplina avaliada no bimestre, para que tome ciência da situação educacional de seu filho, a ação tomará um caráter diferenciado. O aluno que não conseguiu atingir o mínimo estabelecido terá o seu responsável convocado para que assine um termo de responsabilidade junto à Coordenação Pedagógica e ao professor da disciplina em que ficou reprovado. A este aluno será dada uma nova oportunidade para que possa ser reavaliado. Segundo Álvarez Méndez (2002, p.27) a avaliação deve ser usada sempre para melhorar, nunca para eliminar, selecionar ou segregar. É neste sentido que esta ação busca atuar, ou seja, além de conceder nova oportunidade ao aluno, ela deverá envolver os pais e conscientizá-los para a necessidade de uma participação mais ativa na trajetória escolar de seus filhos.

Em resumo, embora o Saerjinho tenha proporcionado modificações na prática pedagógica desenvolvida no Colégio Aprender, ainda persistem problemas que podem inviabilizar a obtenção de melhores resultados. Um dos principais é a dificuldade dos docentes em conciliar a Matriz de Referência do Saerj e o Currículo Mínimo com os seus planejamentos, o que indica falhas na capacitação destes professores no que se refere à implementação do sistema estadual de avaliação. Para esta situação, a proposta de realização de oficinas de formação poderá contribuir para a elaboração de planejamentos capazes de contemplar as habilidades necessárias para a formação dos estudantes e, conseqüentemente, atender às exigências do Saerjinho.

A segunda proposta de ação, voltada para o compartilhamento de boas práticas, mas, em especial, de aulas pautadas em metodologias diferenciadas, procura solucionar um problema que não é restrito ao Colégio Aprender, pelo contrário, atinge a maior parte das instituições de ensino. A sobrecarga de trabalho, a grande quantidade de alunos em sala de aula e a falta de recursos são aspectos que desmotivam os profissionais da educação a elaborar aulas diferenciadas. Sendo assim, apesar de a segunda proposta de ação não ser capaz de solucionar problemas ligados ao volume de trabalho e à estrutura escolar, ela abre espaço para a troca de ideias e compartilhamento de informações sobre práticas pedagógicas capazes de fomentar aulas atrativas, sem sobrecarregar ainda mais o docente.

A terceira e a quarta ações se pautam no aspecto da responsabilização, uma vez que, ainda que alunos e pais sejam alguns dos principais interessados no processo de ensino, é comum identificarmos indícios de falta de compromisso com a educação. Neste sentido, a relevância destas propostas está na possibilidade de envolver e de conscientizar a todos os envolvidos no processo de ensino, de modo que cumpram as suas responsabilidades e metas. Portanto, todas as propostas deste artigo são factíveis e objetivam solucionar problemas específicos que a implementação do Saerjinho não conseguiu atingir.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ-MÉNDEZ, Juan Manoel. **Avaliar para conhecer – examinar para excluir.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica.** Curitiba: PUC-PR, 1996.

COSER, Danila Secolim. **A Importância da família na vida escolar dos filhos.** Disponível em: <http://www.educandusweb.com.br/neteducacao/portal_novo/?pg=artigo/artigo&cod=807> Acesso em: 22 nov. 2013.

MELLO, Guiomar Namó. Políticas Públicas de Educação. **Estudos Avançados.** v.5, n.13, São Paulo, set./dez. 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000300002&script=sci_arttext > Acesso em: 01 set. 2013.

MENEZES, Sandra Regina Costa. **A mudança do cotidiano escolar em um colégio do noroeste fluminense após a implantação do Saerjinho.** Dissertação (mestrado profissional) Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2014.

PROFESSORA ORIENTADORA. Entrevista concedida em junho de 2012. Itaperuna/RJ, 2012.

RIO DE JANEIRO. Resolução Seeduc nº 4.704 de 17 de junho de 2011 regulamenta o auxílio formação, instituído pelo decreto nº 42.793, de 06 de janeiro de 2011 e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/view_pdf.php%3Fie%3DMTIyNDU%3D%26ip%3DMTA%3D%26s%3DYmEyNTI2MThmYjM5MWEwZXZlZmE0YTRjNzNz%3D>. Acesso em: 14 dez. 2012.

SAERJ. **Sistema de Avaliação Externa do Estado do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: SEEDUC/RJ. Disponível: <<http://www.saerj.caedufjf.net/saerj/>>. Acesso em: 09 fev. 2012.

SEEDUC/RJ. **Orientações pedagógicas, Saerjinho, Reforço Escolar.** Rio de Janeiro: SEEDUC/RJ, 2011. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/451413/DLFE-35010.pdf>> OrientacoesPedagogicasSAERJINHO.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2012.

SECRETÁRIA. Entrevista concedida em junho de 2012. Itaperuna/RJ, 2012.

O USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS SAERJ E SAERJINHO EM UMA ESCOLA DA METROPOLITANA VI

Sabrina Carneiro de Magalhães Bastos Mayerhofer *
Thamyres Wan de Pol Fernandes**
Lina Kátia Mesquita de Oliveira ***

O caso que aqui apresentado expõe a situação vivenciada por uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro pertencente à Diretoria Regional Pedagógica Metropolitana VI. O objetivo deste estudo foi o de analisar como os resultados das avaliações externas do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (Saerj e Saerjinho) foram utilizados pela gestão e pelos docentes da instituição de ensino, denominada no trabalho de escola X. Optou-se por analisar somente o resultado da 3ª série do Ensino Médio Regular, visto que esta é a etapa de ensino que faz ambas as provas, Saerj e Saerjinho, permitindo comparar os resultados nas duas avaliações. Nesse contexto, o artigo apresenta cinco propostas, tendo como objetivo ajudar a estabelecer na escola uma cultura avaliativa, para que toda comunidade escolar se aproprie dos resultados das avaliações externas e use-os para a melhoria das práticas de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação externa. Uso dos resultados. Saerj.

* Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF) (PPGP/CAEd/UFJF); Professora de Língua Estrangeira na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro/RJ.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Mestra em Educação (PPGE/UFJF).

*** Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF; Coordenadora Geral do CAEd/UFJF; Doutora em Educação (PUC-RJ).

O presente artigo foi escrito a partir da dissertação intitulada: “O uso dos resultados das avaliações externas Saerj e Saerjinho em uma escola da Metropolitana VI no Rio de Janeiro”, desenvolvida por Sabrina Carneiro de Magalhães Bastos Mayerhofer, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Mestrado Profissional) da Universidade Federal de Juiz de Fora. O texto foi escrito, ainda, em parceria com a assistente de orientação do referido programa Thamyres Wan de Pol Fernandes e a orientadora da pesquisa Lina Kátia Mesquita de Oliveira. A motivação para a realização do estudo em pauta está associada à trajetória profissional da primeira autora, que exerceu a função de Coordenadora Pedagógica de Avaliação e Acompanhamento entre 2011 e 2013 na instituição de ensino pesquisada e desde 2013 passou a ocupar a função de professora de Língua Estrangeira na mesma escola.

Nessa perspectiva, foi realizada uma pesquisa documental nas resoluções e portarias que tratam das avaliações externas no Rio de Janeiro, nos manuais das avaliações do Saerj e Saerjinho, a página da internet da Secretaria de Estado de Educação (Seeduc) e nos *sites* “Qedu” e “Todos pela Educação”. Em seguida, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com leituras de autores que versam sobre a temática da avaliação: Bonamino (2002), Arruda (2009), Andrade (2000), Becker (2010), Souza (2005), Vianna (2005), Perrenoud (1999), Bauer (2010), Boudett, City e Murnane (2010). Para a coleta dos dados, foram utilizadas entrevistas de roteiro semiestruturado com o diretor geral da escola, os coordenadores pedagógicos e o Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE), além da aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas para os professores da 3ª série do Ensino Médio que lecionam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Na época de realização do estudo, a escola contava com 3.173 alunos, 202 professores e quatro diretores, sendo um diretor geral e três diretores adjuntos. A escola também possuía um coordenador pedagógico¹, um orientador educacional, um professor articulador², uma secretária e seis auxiliares de secretaria. A escola

1 Durante a pesquisa de campo, o Colégio Estadual X contava com dois Coordenadores Pedagógicos. Para a análise de dados, serão consideradas as entrevistas feitas com ambos.

2 Segundo o *site* da Seeduc, dentre as funções do Professor Articulador, estão: “Contribuir com a construção, reflexão e execução do projeto político pedagógico em todas as suas dimensões; construir com o professor regente um plano de intervenção pedagógica que contemple a especificidade de cada aluno, identificando estratégias eficientes para poder potencializar as aprendizagens nas diferentes áreas de conhecimento (professor articulador/estratégias/professor); elaborar com o coordenador pedagógico e corpo docente da escola o plano de atendimento aos alunos com desafios de aprendizagem ou em processo de superação (professor articulador/coordenador pedagógico).”

oferecia o Ensino Médio Regular nos três turnos, bem como turmas de EJA e autonomia à noite.

Segundo indicadores do censo escolar realizado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a taxa de aprovação na escola em 2012 foi de 61,6%. O abandono contabilizou 2,9% e a reprovação, 35,5%. Especificamente na 3ª série do EM, a taxa de aprovação ficou em 73,5%, 2,5% de abandono e 24,0% de reprovação. Devido a esse quadro de reprovação, a escola apresentou uma taxa total de 35% de distorção idade-série. Na 3ª série do EM, essa taxa foi 33%.

Os dados do Saerj evidenciam que a escola apresentou resultados de proficiência decrescentes, quando comparados os anos de 2010, 2011 e 2012. Em 2012, o Ensino Médio Regular obteve no Saerj a média de 234,13 de proficiência em Língua Portuguesa, enquanto a Regional Metropolitana VI, à qual a escola pertence, obteve 252,64 como média de todas as suas escolas, e todas as escolas estaduais do Rio de Janeiro apresentaram média de 260,3 de proficiência em Língua Portuguesa. Segundo a escala de proficiência, para ficar no nível intermediário, a escola deveria apresentar média entre 250 e 300 pontos. Assim, segundo o valor da proficiência alcançada, a escola encontra-se no padrão de desempenho baixo, ficando atrás do resultado geral da regional à qual pertence e da rede do estado, que se encontram no padrão intermediário. Em 2011, a escola obteve a medida de 252,68 de proficiência em Língua Portuguesa e, em 2010, 259,97. Esses dados revelam que o nível de desempenho dos alunos apresentou uma queda. Em 2012, 64,2% dos alunos da escola encontravam-se no padrão de desempenho considerado baixo, ao passo que em 2011 eram 49,7% e em 2010, 36,7%.

Por outro lado, comparando-se o percentual de participação dos alunos da 3ª série do Ensino Médio da escola nas avaliações do Saerj em Língua Portuguesa e Matemática, observa-se um crescimento no número de participação dos estudantes. Em 2010, a participação dos alunos da 3ª série da escola foi de 37,9%, enquanto que a Regional obteve 56,2% e o estado do Rio de Janeiro, 60,9%. Em 2011, a participação dos alunos da 3ª série do EM da escola foi de 40,9 %, ao passo que na Regional foi de 55,2 % e no estado do Rio de Janeiro, 65,5 %. Em 2012, o percentual de participação no SAERJ pelos alunos da 3ª série ficou em 57,6%, a Regional obteve 70,8 % de participação e o estado do Rio, 74,7%.

Para Matemática, a escola obteve média de proficiência no Saerj de 251,56 no Ensino Médio regular. A Regional Metropolitana VI ficou com 258,36, e a rede estadual obteve média de 263,49. Novamente, a escola apresentou um padrão de desempenho baixo, pois para Matemática o padrão de desempenho é considerado intermediário acima de 275. A escola também alcançou resultados decrescentes nos testes da 3ª série do Ensino Médio do Saerj, se comparados aos resultados obtidos nos anos de 2010 e 2011, que foram de 260,83 e 259,52 respectivamente. Em 2012, 71,9% dos alunos do EM da escola se encontravam no padrão de desempenho baixo. Em 2010 eram 58% e em 2011, 61,5%.

No Saerjinho, o percentual de acerto da prova pelos alunos da 3ª série do Ensino Médio Regular ficou entre 33,03% e 59,16%, visto que no Saerjinho não se obtém um resultado final pela escola, mas o resultado por cada turma.

Os dados sobre o Saerj e Saerjinho, apresentados acima, revelam que, no triênio 2010, 2011 e 2012, a escola apresentou um declínio na proficiência obtida nos testes em larga escala.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, falhas foram observadas na relação da equipe escolar com os resultados do Saerj e Saerjinho. Notouse que há falta de entendimento por parte da comunidade escolar sobre o real sentido das avaliações externas. Observou-se que o foco dessas avaliações recaía nas oportunidades de os alunos fazerem o Pronatec³, ganharem bolsa família⁴, bolsa de estudo em universidades, etc. Dessa forma, altera-se a compreensão de que as avaliações externas são ferramentas para a melhoria da qualidade do ensino na escola. Percebe-se também que não houve uma correta divulgação, apropriação e uso dos resultados, com organizações de reuniões para a análise dos mesmos e realização do planejamento de ações estratégicas para o melhor desenvolvimento das habilidades e competências (não) dominadas pelos alunos. O que costumava ocorrer é a divulgação do resultado geral da escola e o número de Indicador de Desempenho⁵. Os professores, em geral, não utilizam a revista pedagógica

4 O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego foi criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei 11.513/2011.

5 Programa social do Governo Federal.

6 O Indicador de Desempenho (ID) varia de 0 a 10 e representa a média dos resultados obtidos pelos alunos na avaliação do Saerj. Junto com o Indicador de Fluxo Escolar (IF), que considera a taxa de aprovação em cada série escolar, segundo os dados do Censo Escolar, compõe o Índice de Desenvolvimento Escolar do Rio de Janeiro (Iderj), que estabelece metas anuais para as escolas.

distribuída pela Secretária do Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc) e nenhum deles utilizam a escala de proficiência para a análise dos resultados do Saerj. Quanto à análise das habilidades não apreendidas pelos alunos com as provas do Saerjinho, dos onze professores entrevistados, somente quatro disseram observá-las no *site* do sistema.

Diante desse cenário, fica evidente a necessidade da escola (re)pensar ações para a melhorar apropriação de seus resultados e, conseqüentemente, melhorar a qualidade de ensino oferecido. Deste modo, o plano de ação aqui apresentado foi formulado tendo por base as análises dos dados coletados durante a pesquisa. Embora a pesquisa tenha sido realizada em apenas uma unidade escolar da rede estadual do Rio de Janeiro, as propostas apresentadas poderão ser implementadas nas demais unidades escolares estaduais que vivenciem o mesmo problema diagnosticado nesta investigação.

O trabalho evidenciou que é preciso criar a cultura avaliativa na escola. Para tal, é necessária a consolidação, por parte de toda equipe escolar, do entendimento de que a avaliação externa precisa ser utilizada como ferramenta pedagógica para melhoria da qualidade do ensino na escola. Assim, a direção e a coordenação escolar necessitam organizar um planejamento anual de reuniões pedagógicas. A sugestão seria que as reuniões ocorressem quinzenalmente, com durações de até 4 horas. Os grupos dos docentes seriam divididos pelos turnos em que trabalham. Dessa forma, haveria três salas de trabalho diferentes se reunindo ao mesmo tempo. Para aqueles professores que trabalham em dois turnos, por exemplo, haveria a opção de participarem no grupo onde sua carga horária é maior. Como são três grupos de trabalho é importante que haja um líder responsável por cada grupo. A indicação é que o coordenador escolar fique responsável pelo grupo do turno da manhã, um diretor adjunto, pelo grupo do turno da tarde e outro diretor adjunto, pelo grupo do turno da noite. O diretor principal exerceria o controle e o acompanhamento de todos os três grupos.

Inicialmente, é preciso trabalhar com os professores a ideia de que todos estão ali para compartilharem seus conhecimentos e aprenderem juntos. É preciso que os professores, coordenadores e diretores trabalhem em conjunto, sem espaço para competição ou julgamentos. Boudett, City e Murnane (2010), no *Data Wise*, citam os aspectos em que os educadores devem focar:

Uma boa escola não é uma coleção de bons professores trabalhando independentemente, mas um time de educadores talentosos trabalhando juntos para implementarem um plano de ação instrucional coerente, para identificar as necessidades de aprendizagem de cada estudante e ir ao encontro dessas necessidades (BOUDETT, CITY e MURNANE, 2010, p. 2, tradução do autor).⁶

Durante o primeiro momento, a equipe escolar precisa aprender a compartilhar, ouvir, trocar, observar, descrever e não julgar. Neste primeiro encontro, também deverá ser passada para os professores a proposta dos encontros quinzenais, com vistas a analisarem e debaterem os resultados das avaliações externas Saerj e Saerjinho, de modo que a escola possa melhor aproveitar estas ferramentas pedagógicas. As pautas para os demais encontros deverão ser formuladas tendo por base as necessidades apontadas nesse primeiro encontro.

Para lidar com as avaliações externas, a apropriação e o uso dos seus resultados, faz-se necessária a compreensão de termos específicos desta área do conhecimento, tais como: competências, habilidades, matrizes de referência, escala de proficiência, Teoria de Resposta ao Item, etc. Assim, uma vez a cada semestre, a escola realizaria uma oficina com os docentes. Para este momento, a sugestão seria que a escola convidasse como palestrante o Coordenador de Avaliação e Acompanhamento da Diretoria Regional Pedagógica Metropolitana VI para esclarecimento desses termos. Nessas oficinas, os professores participariam de dinâmicas, como: relacionar o item ao tipo de habilidade testada, fazer a leitura de resultados utilizando a escala de proficiência, analisar tabelas, gráficos e medidas de proficiência e ler a porcentagem de alunos por nível de proficiência. Para as oficinas, que poderiam ocorrer em dias alternados para cada grupo, as turmas poderiam ser subdivididas por áreas do conhecimento e por série.

Durante a realização dessas oficinas, é importante que o Coordenador de Avaliação também explique e esclareça dúvidas sobre a Política de Bonificação do Estado. O Coordenador poderia distribuir cartilhas explicativas sobre a Política de Bonificação.

Além das oficinas realizadas na escola, um curso de capacitação deverá ser oferecido aos professores e à equipe gestora. Sugere-se que o curso de Formação Continuada

⁶ “[...] a good school is not a collection of good teachers working independently, but a team of skilled educators working together to implement a coherent instructional plan, to identify the learning needs of every student, and to meet those needs.” (BOUDETT, CITY e MURNANE. *Data Wise*. Cambridge, Harvard Education Press, 2010, p. 2).

em Avaliação Educacional de Larga Escala, que já é oferecido à equipe gestora, aos AAGEs e aos coordenadores de avaliação e de ensino da Regional, seja estendido também aos professores. O curso seguiria o mesmo padrão: carga horária de 80 horas, sendo 40 horas presenciais e 40 horas *online*, ministrado pela equipe do CAEd em parceria com a Seeduc, com o foco em interpretação e compreensão dos resultados das avaliações externas.

Como incentivo à participação dos professores, poderia ser oferecida uma bolsa de estudo para que os professores pudessem arcar com as despesas de alimentação e deslocamento durante o período presencial no valor de 100 reais por dia. O curso poderia ter carga horária de 6 horas diárias, de segunda a sábado, e ser oferecido durante o período de recesso no mês de julho. Ao término das horas *online*, o professor receberia o certificado e uma gratificação no valor sugerido de 200 reais por ter concluído o curso.

Faz-se necessário que a direção escolar, em conjunto com a sua equipe de apoio, colete dados a serem discutidos e analisados nas reuniões com os professores. Levantar-se-ia, então, os resultados do ano anterior e do ano atual nas avaliações do Saerj e Saerjinho. Em seguida, montar-se-iam gráficos analisando a evolução ou a queda dos resultados. Também poderia apresentar a variação no nível de participação dos alunos. Seria necessário ainda produzir cópias da revista pedagógica da escola, visto que a escola só recebe um exemplar para cada série e disciplina avaliada, de modo que todos os professores, separados por disciplina e série, tivessem os exemplares das séries e disciplinas em que trabalham, para que analisassem a escala de proficiência e os resultados do Saerj.

Quando da análise dos resultados do Saerjinho, seria fundamental que a reunião ocorresse no laboratório de informática, para que os professores possam acessar o *site* do sistema e verificar as habilidades consolidadas (ou não) pelos estudantes.

Durante a reunião com os professores, cada líder responsável pelo grupo apresenta o levantamento de dados feito, com o auxílio do *datashow* para apresentação de gráficos e tabelas. Neste momento, comentam-se os resultados gerais da escola e novamente os professores podem levantar as possíveis causas de tais resultados e as ações que a escola poderá desenvolver para tentar atenuar os resultados negativos. Comparações com as outras escolas estaduais de três turnos da regional poderiam ser realizadas, para que a escola situe como está a qualidade da educação

ofertada em relação às demais. Pode-se, ainda, mencionar exemplos de escolas da rede estadual que estejam apresentando bons resultados e procurar investigar quais estratégias têm sido utilizadas para alcançar o bom desempenho. Ressalta-se a importância de se registrarem todos os apontamentos feitos em livro de ata.

Em um segundo momento, os professores se alocariam em pequenos grupos para a análise da revista pedagógica com os resultados do Saerj do ano anterior. Os professores teriam a possibilidade de identificar as competências e habilidades que os alunos apresentam maiores dificuldades, além de registrar ações e experiências de aulas bem sucedidas sobre cada tema específico.

Em um terceiro momento, os professores irão se reunir no laboratório de informática, para que lá, em duplas, por áreas comuns, possam entrar no *site* do Sistema de Avaliação Diagnóstica Saerjinho e analisar em quais habilidades os alunos apresentaram maiores dificuldades.

Em um quarto momento, novamente todos juntos ao grupo maior, podem compartilhar as observações feitas durante os momentos dois e três. Busca-se, então, uma interdisciplinaridade. Neste instante, leva-se em conta também o desempenho dos alunos nas avaliações internas da escola, nos trabalhos de grupo, nas participações em aula e nas tarefas de casa. Os resultados apresentados nas avaliações externas correspondem aos resultados internos? Há uma relação? Como explicá-los? Neste momento interdisciplinar, os professores podem procurar identificar erros comuns aos estudantes, como terem dificuldades de interpretação, de entenderem palavras derivadas, de fazerem alguns tipos de cálculos, etc.

Para cada bimestre, os professores podem focar em alguma(s) habilidade(s) específica(s), que considerem prioritárias para aquele bimestre e que os alunos tenham apresentado maiores dificuldades, para que não se tenha uma análise muito ampla, sem problemas específicos. Assim, para cada bimestre os professores devem converter informações complexas, oferecidas pelas avaliações externas, em informações simples e traçarem ações para os problemas encontrados.

Após a consolidação do inventário de dados, é o momento de se elaborar o Plano de Ação. Assim, os grupos de professores, divididos por disciplinas e séries, irão citar as habilidades que selecionaram para serem mais bem trabalhadas no bimestre vigente. Em seguida, apresentarão as estratégias selecionadas para que o aprendizado de tais habilidades se torne mais efetivo para os alunos. Todos estes passos serão

registrados, bem como quais ferramentas necessitarão quem serão os responsáveis pelas ações e qual o prazo determinado para o cumprimento das ações.

O coordenador pedagógico, o orientador educacional e o professor articulador serão os responsáveis por apoiar o cumprimento das ações propostas por meio do acompanhamento do planejamento semanal dos professores, que deverá ser preenchido em ficha específica e entregue na semana anterior ao que se foi planejado. Deste modo, a equipe pedagógica poderá não só acompanhar o cumprimento das ações do plano, como também oferecer suporte de ideias ou de ferramentas pedagógicas, que poderão ser reservadas com antecedência, como o *datashow*, o laboratório de informática, a biblioteca e o laboratório de ciências. Cada componente da equipe pedagógica poderá ficar responsável por acompanhar um turno específico, não o isentando de oferecer suporte para professores de outros turnos, quando necessário.

Além de acompanhar o planejamento de aula semanal dos professores, a equipe pedagógica também deverá verificar as notas e frequências dos estudantes, orientando os professores a encaminharem os alunos com maiores dificuldades para o reforço escolar de Língua Portuguesa e Matemática, quando for o caso, a prepararem atividades extras para aqueles que necessitarem, quando de outra disciplina não contemplada com o reforço, chamando os responsáveis para colocar a par das notas e comportamentos dos alunos, quando necessário, além de telefonar para os alunos ausentes para saber o motivo das faltas e motivá-los a retomarem os estudos.

Todas as proposições citadas acima deverão ocorrer sempre durante as reuniões pedagógicas estabelecidas no planejamento anual da escola. Para o primeiro bimestre, os professores poderão se ater nas habilidades (não) consolidadas apontadas pela prova do Saerj, e nas comparações com os resultados dos anos anteriores e comparações com os resultados de outras escolas, visto que o Saerjinho do primeiro bimestre só ocorre no fim deste. Assim, na primeira reunião do segundo bimestre, os professores trabalharão com os resultados apresentados pelas provas do Saerjinho do primeiro bimestre, e assim sucessivamente.

Conforme mencionado anteriormente, as reuniões deverão ocorrer quinzenalmente. Desse modo, a cada bimestre haverá em média quatro reuniões. Sempre na primeira reunião de cada bimestre serão cumpridas as etapas citadas acima, conforme

explicado no parágrafo anterior. As duas reuniões subsequentes deverão ser utilizadas para o acompanhamento das ações traçadas e o compartilhamento de boas práticas. Nestas reuniões, os professores poderão planejar, em conjunto, o planejamento semanal, se desejarem, e trocar ideias para as aulas. Poderão ainda avaliar o plano elaborado, (re)planejando ações quando necessário.

A última reunião do bimestre deverá ser voltada para a avaliação das ações do plano. Serão então avaliadas as ações cumpridas bem como as que não foram executadas. A partir das observações, a equipe escolar poderá levantar novas estratégias e reavaliar suas práticas. É importante que os professores procurem ouvir sempre os alunos. Os professores precisam buscar um *feedback* dos estudantes sobre quais atividades acharam interessantes, em quais atividades sentiram dificuldades e quais sugestões eles têm para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Esta também é uma forma de acompanhar e avaliar as ações e saber se elas estão dando certo. Caso o professor observe alunos com maiores dificuldades, estes deverão ser indicados para frequentar as aulas de reforço escolar, oferecido na escola no contraturno.

Por fim, todo o trabalho feito pela equipe escolar será também avaliado através das avaliações externas Saerjinho e Saerj, mostrando se eles estão indo pelo caminho certo e recompensando-os ao final do processo com um maior número de aprovação de alunos, prêmios para os estudantes e bonificação para os funcionários da escola.

Por último, vale ressaltar que todo o planejamento feito no início do ano letivo deve ser registrado no Projeto Político Pedagógico da escola, compartilhado com os alunos e responsáveis em reuniões com a comunidade escolar, para que todos tomem ciência do trabalho que será desenvolvido ao longo do ano e se envolvam com as ações e o acompanhamento das metas.

É importante também que seja agendada com a comunidade escolar uma reunião no início do ano letivo para esclarecer aos pais, responsáveis e alunos os propósitos e a importância das avaliações externas, para que os pais e responsáveis acompanhem a data destas avaliações e incentivem seus filhos a não faltarem, bem como para que os alunos realizem estas avaliações com mais seriedade. Fatores estes que contribuem para a melhoria do desempenho da escola.

Além desta reunião no início do ano letivo, outra deverá ocorrer no meio do ano letivo, com o objetivo de dar um retorno à comunidade sobre o progresso dos

estudantes. Uma última reunião deverá ser realizada ao término do ano letivo, expondo os avanços e as dificuldades encontradas no alcance das metas esperadas.

Faz-se necessário realizar uma palestra específica para os estudantes, que muitas vezes não entendem os propósitos das avaliações externas e não as realizam com seriedade, o que influencia para que se tenha um resultado infiel à realidade. Estas reuniões com os estudantes também poderão ocorrer no início do ano letivo, em uma data próxima à realização do primeiro Saerjinho. Outra reunião deverá ocorrer no segundo semestre, antecedendo o terceiro Saerjinho. Sugerem-se apenas duas reuniões para que não torne cansativo para a equipe escolar nem para os alunos. No entanto, pode-se haver a exposição de informações através de cartazes espalhados pela escola nas vésperas das avaliações externas, acrescentado das falas de incentivo e esclarecimento por parte dos professores e coordenadores aos alunos diretamente nas salas de aula.

As ações planejadas neste plano de intervenção não causarão despesas extras para a escola, apenas precisarão contar com o envolvimento, a participação e o comprometimento de todos em busca de um melhor uso dos resultados do Saerj e Saerjinho. O curso de capacitação aos professores, apresentado na segunda proposição, deverá ser custeado diretamente pela Seeduc.

O plano de ação educacional aqui proposto teve o objetivo de envolver toda a comunidade escolar na criação de uma cultura avaliativa, de modo que os propósitos das avaliações externas Saerj e Saerjinho se tornem mais claros para a equipe gestora, docentes, pais, responsáveis e alunos. O objetivo é que estes consigam se apropriar e usar os resultados das avaliações externas Saerj e Saerjinho no aprimoramento das práticas pedagógicas, bem como na busca por melhores desempenhos dos educandos da instituição escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Dalton Francisco de; TAVARES, Heliton Ribeiro; VALLE, Raquel da Cunha. **Teoria da Resposta ao Item: conceitos e aplicações**. São Paulo: ABE, 2000.

ARRUDA, Cristiano Pereira e NORONHA; Adriana Backx. **Análise do SAEM sistema de avaliação das escolas Municipais** Aplicado na rede publica municipal de Uberaba-MG. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/somposio2009/67>. Acesso em: 16 nov. 2013.

BAUER, Adriana. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **Estudos RBEP**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 315 – 344, maio/ago. 2010.

BECKER, Fernanda da Rosa. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. **Revista Ibero-americana de Educação**. ISSN: 1681-5653 n.º 53/1. [S.l.], 25 junho 2010. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/3684Becker.pdf>> Acesso em: 22 mar. 2014.

BONAMINO, Alicia Catalano de. **Tempos de avaliação educacional: o Saeb, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

MAYERHOFER, Sabrina Carneiro de Magalhães Bastos. **O uso dos resultados das avaliações externas Saerj e Saerjinho em uma escola da Metropolitana VI no Rio de Janeiro**. Dissertação (mestrado profissional) Universidade Federal Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de PósGraduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2014.

QEDU. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br>>. Acesso em: 14 nov. 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RIO DE JANEIRO. **Decreto n.º 25959 de 12 de janeiro de 2000**. Institui o Programa Estadual de Reestruturação da Educação Pública Programa Nova Escola e dá outras providências. Disponível em: <<http://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/230724/decreto-25959-00>>. Acesso em: 01 março 2014.

_____. **Educação capacita professores para o Saerjinho.** Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=503531>> Acesso em: 08 set. 2013.

_____. **Entenda para que servem o Saerj e o Saerjinho.** Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=616581>>. Acesso em: 10 set. 2013.

_____. **Manual do supervisor regional: SAERJ.** Disponível em: <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/157759/DLFE-56609.pdf/MANUAL_SAERJ_SUPERVISORREGIONAL.pdf> Acesso em: 10 nov. 2013.

_____. Portaria SEEDUC/SUGEN nº 174 de 26 de agosto de 2011. Estabelece Normas de Avaliação do Desempenho Escolar, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, 30 ago. 2011. Parte I, p.21.

_____. Resolução SEEDUC nº 4799 de 31 de maio de 2012 Institui o Projeto Jovens Turistas como premiação às unidades escolares e aos alunos do Ensino Médio participantes da avaliação diagnóstica do processo ensino/aprendizagem – SAERJINHO – da rede estadual de ensino e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, RJ, 01 julho 2012. Parte I, p. 21 e 22. RIO DE JANEIRO (Estado) **SAERJ Sistema de avaliação da educação do estado do Rio de Janeiro.** Disponível em: <www.saerj.caedufjf.net>. Acesso em: 22 jan. 2013.

SOUZA, Alberto de Mello e (Org.). **Dimensões da avaliação educacional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional.** Brasília: Liber Livro, 2005.

SEÇÃO 3

FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E
GESTORES

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: A CONSTRUÇÃO DE UMA REDE DE AÇÃO

Lucília Maria Araújo Mota^{*}
Carolina Alves Magaldi^{**}
Marcos Tanure Sanábio^{***}

O presente artigo baseia-se na dissertação intitulada “Programa de Formação Continuada dos Professores do Estado do Rio de Janeiro: o papel do docente”. A pesquisa, de cunho qualitativo, se propôs a investigar o desenho e a implementação da Formação Continuada de Professores do Estado do Rio de Janeiro oferecida aos professores de Língua Portuguesa e Matemática, na modalidade semipresencial, ministrado pelo Cecierj a partir de 2011. Tal programa foi criado como uma das estratégias a serem utilizadas pela Seeduc/RJ para alcançar a melhoria na qualidade da educação e atingir uma das cinco melhores colocações no Ideb, no *ranking* estadual, até 2014. Para analisar o estudo de caso construído a partir do curso de formação continuada, foi conduzida uma pesquisa de campo com base em entrevistas semiestruturadas aos formuladores do programa e em questionário fechado a 50 professores participantes no âmbito da Regional Serra I. Além disso, buscou-se traçar um plano de ação para a otimização da política de formação. Para tanto, é proposto não só o fortalecimento de toda a equipe pedagógica da escola, como também a adição dentre os formuladores do programa de um novo ator, a Diretoria Regional Pedagógica.

Palavras-chave: Formação continuada. Seeduc/RJ. Rede de ação.

^{*} Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Coordenadora Pedagógica no Colégio Estadual Dom Pedro II.

^{**} Professora da Faculdade de Letras da UFJF; Doutora em Letras (UFJF).

^{***} Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em Administração (UFLA).

O presente artigo foi escrito a partir da dissertação intitulada “Programa de Formação Continuada dos Professores do Estado do Rio de Janeiro: o papel do docente”, desenvolvida por Lucília Maria Araújo Mota no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Mestrado Profissional) da Universidade Federal de Juiz de Fora. O texto foi escrito ainda em parceria com Carolina Alves Magaldi, assistente de orientação do Núcleo de Dissertação do referido programa, e com o professor Marcos Tanure Sanábio, orientador da mestra. A motivação para a realização do estudo em pauta está associada à trajetória profissional da primeira autora, que é gestora educacional na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Nesse contexto, o artigo apresenta quatro propostas, tendo como objetivo a melhoria dos processos de implementação e gerenciamento da formação continuada de professores na região.

O “Programa de Formação Continuada de Professores” do Estado do Rio de Janeiro iniciou-se em julho de 2011, na modalidade semipresencial, sendo destinado a professores do nono ano do Ensino Fundamental e aos da primeira série do Ensino Médio das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Tal programa constitui uma das ações estabelecidas no planejamento estratégico da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ), que tem como objetivo a melhoria da qualidade da educação e, por conseguinte, o aumento do Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (Ideb), já que as escolas estaduais têm apresentado baixo desempenho, ficando, em 2009, no penúltimo lugar no *ranking* nacional do Ideb (SEEDUC/RJ, 2011a).

O curso oferecido pelo consórcio Seeduc/RJ/Cecierj tem como objetivo geral oportunizar ao professor a apropriação teórica e metodológica dos conteúdos propostos no Currículo Mínimo, auxiliando a sua implementação.

O programa Formação Continuada de Professores de Língua Portuguesa e Matemática da Rede Estadual de Ensino, buscando uma melhoria na qualidade da educação que se reflita nos índices de avaliação da educação pública, pretende alcançar os seguintes objetivos específicos:

- a) Atualizar os conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática, propondo-se a preencher lacunas do conhecimento do professor;
- b) Oferecer materiais didáticos modelares, em estreita ligação com o Currículo Mínimo;

- c) Capacitar o professor a elaborar planos de trabalho, propiciando o planejamento e a execução de diferentes ações que busquem a autonomia autoral;
- d) Capacitar o professor a utilizar tecnologia digital como ferramenta pedagógica;
- e) Promover a formação de competências que privilegiem raciocínio, imaginação, comunicação, senso crítico e cooperação. (SEEDUC/RJ, 2011b)

Diante dos objetivos elencados, percebe-se que a formação tem como meta suprir o deficit de competências do professor nos aspectos metodológicos e conteudísticos. Visa, sobretudo, a atualizar o professor em relação às novas tecnologias e à execução do Currículo Mínimo em sala de aula.

Os cursos de formação são oferecidos na modalidade semipresencial através da Plataforma *Moodle*. Contam, também, com encontros presenciais mensais, com a duração de três horas, realizados nos 37 polos já existentes, englobando um conjunto de atividades em grupo. Os encontros de trabalho coletivo são apresentados em forma de congressos, seminários, participação na gestão escolar e visam a oferecer informação, reflexão, discussão e trocas que forneçam o aprimoramento profissional. Além destes encontros mensais, também estão previstas oficinas para consolidação e desenvolvimento do trabalho, de acordo com as demandas específicas detectadas ao longo do curso, de caráter presencial.

Os cursos de formação em Língua Portuguesa e em Matemática, na modalidade semipresencial, podem se desdobrar em uma especialização, já que o professor participante poderá realizar pós-graduação *lato sensu*. A complementação de 200 horas, com a duração prevista para 18 meses, possibilitará ao professor a obtenção do certificado de especialista fornecido pelas universidades do consórcio Cederj.

O programa de formação é um curso de aperfeiçoamento nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, com carga horária de 180 horas. Os conteúdos dos cursos (tanto de Língua Portuguesa quanto de Matemática) contemplam o Currículo Mínimo (SEEDUC/RJ, 2011c).

A metodologia adotada pelo Programa de formação de professores estabelece um paralelo entre o curso oferecido e sua prática na sala de aula e procura se desenvolver de maneira a respeitar a ordem cronológica de aplicação do Currículo Mínimo e o calendário letivo, ou seja, atende ao conteúdo bimestral organizado

previamente. É estabelecido uma clara relação entre o curso oferecido aos professores e sua prática de sala de aula, funcionando como suporte e monitoramento.

São oferecidos quatro módulos de 40 horas em Língua Portuguesa e em Matemática. Em cada um deles, há aplicação do Currículo Mínimo a partir do diagnóstico de supostas lacunas no conhecimento específico da disciplina apresentada, detectadas por um questionário avaliativo, seguido da atualização de conteúdos e da oferta de um plano de trabalho para dinamizar o processo da sala de aula. O professor cursista é acompanhado por tutores, em fóruns de discussão, espaço de compartilhamento de experiências e orientações. Os tutores, por sua vez são monitorados pelos formadores que coordenam os cursos, mantendo o foco nos desafios do ensino e aprendizagem do conteúdo curricular que está sendo trabalhado.

Ao longo da pesquisa de campo, percebeu-se que a proposta da formação atende às expectativas da comunidade escolar. Os professores demonstraram desejo em obter um conhecimento atualizado ao longo de sua trajetória profissional. As inscrições para a formação oferecida pelo Estado, por adesão, foram em número bastante significativo: 8.000 candidatos para 4.000 vagas. A possibilidade de participar de uma formação em serviço, sendo selecionado em meio a tantos candidatos, promovida por uma instituição de alto nível como a Fundação Cecierj, desponta, na carreira do professor, como grande possibilidade de crescimento profissional.

O professor ansiava por uma atualização de conhecimentos que colaborasse na organização de seu fazer pedagógico. Observamos, em nosso país, que a busca do conhecimento pelos docentes tem sido uma caminhada pessoal e solitária, ou seja, o professor investe em modelos de capacitações tradicionais, de forma individual e pessoal, com pouco retorno. Os sucessivos anos de tecnicismo e o *status* conquistado pelo livro didático, no Ensino Fundamental e Médio, ao qual se passou a atribuir, inclusive, responsabilidades docentes, só tem reforçado um modelo de professor aplicador, forjado ao longo do tempo e consolidado a partir dos anos 1970.

Embora a Fundação Cecierj agregue um valor qualitativo à formação, reconhecido pelos professores entrevistados, a parceria com o Governo estadual poderia produzir melhores resultados se a Seeduc/RJ participasse de maneira mais efetiva, em todas as suas instancias, inclusive as regionais, na definição no planejamento do programa. Foi percebida uma falta de articulação entre os formuladores do

programa e os gestores em nível regional, o que dificulta a visão do modo como o conhecimento adquirido na formação é posto em prática, na escola.

Notou-se, no entanto, um distanciamento entre os atores lotados na escola e as agências implementadoras, deixando o professor cursista muito solitário no seu trabalho: falta-lhe material pedagógico, aparato tecnológico e, principalmente, uma relação de troca com a direção e com colegas para que o desenvolvimento do trabalho tenha o sucesso esperado.

O curso se propõe a ser semipresencial, com encontros pedagógicos mensais, que não acontecem. Percebe-se a importância desses encontros para estrutura da formação, já que o professor, embora esteja inserido na era da tecnologia e da informática, não foi educado na cultura da era cibernética e a distância. O professor precisa ressignificar suas competências em momentos presenciais quando se relaciona diretamente com seus tutores e pares.

Embora tenha havido uma grande demanda para participar da formação, também foi elevado o número de desistentes. Os professores avaliaram o curso de forma positiva, tanto no seu desenho quanto na forma de disponibilizar o material. Também foram ressaltadas as qualidades estratégicas de ensino aprendizagem, a autonomia para o professor organizar os estudos e, principalmente, os objetivos da formação. Portanto, a proposta da formação, segundo os professores, atende às necessidades e não justifica, por esses tópicos, a evasão ocorrida. Segundo Coelho (2002, p. 5), a evasão dos cursos a distância se justifica, principalmente, pela “falta da tradicional relação face a face entre professor e alunos, pois, nesse tipo de relacionamento, julga-se haver maior interação e respostas afetivas entre os envolvidos no processo educacional”.

O modelo que a formação continuada teve até agora foi uma estrutura construída de dois polos: a dos formuladores, que dita regras, e dos professores, que as cumprem. Propomos alguns novos atores que contribuirão para estruturação de uma rede de ações. Para tanto, serão estabelecidos alguns níveis de gestão: (i) gestão da rede estadual, (ii) gestão de ensino, (iii) gestão regional e (iv) gestão escolar.

Dessa forma, as responsabilidades e atribuições serão divididas, mas inter-relacionadas, cabendo a cada representação dos órgãos envolvidos a tomada de decisões conjuntas. Haverá encontros bimestrais com participação de cada representação para avaliações periódicas da formação por meio de debates,

reflexões e críticas ao modelo atual, podendo emergir uma política de formação duradoura e eficaz.

Partindo dessas reflexões, a proposta de intervenção sugerida passa por estabelecer um diálogo entre os protagonistas parceiros e por remodelar os encontros presenciais regionais de forma que se promovam os saberes docentes. Para sua efetivação, é necessário o estabelecimento de algumas ações que passam por um trabalho colaborativo desde o processo seletivo dos candidatos, o acompanhamento de suas práticas na escola onde desenvolve sua prática, ações presenciais envolvendo os atuais cursistas, os participantes de formações anteriores e demais professores da unidade escolar.

O primeiro passo neste processo é a **Efetivação do Trabalho Colaborativo**, uma vez que as questões político administrativas são relacionadas ao papel desempenhado pelos governantes e gestores do sistema educacional. Dessa forma, é necessário que haja uma articulação entre eles e os órgãos contratados para desempenhar alguma ação compartilhando responsabilidades e se alimentando mutuamente. Nota-se falta de integração entre os gestores do programa (Fundação Cecierj) e os órgãos intermediários que representam a Seeduc/RJ nas regiões: as Diretorias Regionais. Um programa de extensão estadual necessita receber ajustes à realidade da região e de suas unidades escolares, ter um articulador local e também possibilitar o compartilhamento entre os pares, além de manter os professores concluintes dentro do processo.

A Diretoria Regional de Ensino pode contribuir, de forma eficaz e direta, em cada região, mediando o processo de implementação do curso e estabelecendo ligações entre as unidades escolares e as agências implementadoras, Seeduc e Cecierj. Essa contribuição também serviria para redimensionar o trabalho da Diretoria Regional, que não pode se restringir a questões burocráticas do sistema, distanciando-se das dimensões pessoal, profissional e organizacional. Essa função mediadora poderia ser estendida entre professores e formadores e entre o estado e a escola.

Em cada Diretoria Regional existe um Coordenador de Avaliação e Acompanhamento, profissional apto para efetivar as ações propostas, tornando-se o articulador de procedimentos administrativos, de infraestrutura e pedagógicos de modo a tornar possível tanto os encontros presenciais, como qualquer outra ação que se faça necessária.

Na operacionalização da formação, de responsabilidade do Coordenador de Avaliação e Acompanhamento, devem estar previstas atividades e ações, avaliação e redefinição e sistematização dos resultados. O seu trabalho ficaria subordinado à Superintendência de Gestão de Pessoas, no órgão central, que já responde por essa atividade, facilitando, dessa forma, a integração entre os setores.

Uma vez reestruturado o sistema de trabalho, podemos passar para a segunda ação, voltada para o desenho da Formação continuada, focando na **Reestruturação dos Encontros Presenciais**.

É importante que os encontros presenciais não sejam meramente um momento de relatos sobre o fazer da sala de aula, mas, principalmente, a reestruturação de hábitos quanto ao estudo e ações docentes que ampliem o capital cultural dos professores. É um momento de desenvolvimento pessoal, mas também deve ser um momento de consolidação do coletivo docente, que é maior do que a soma das experiências individuais de cada um.

Esses momentos presenciais devem ser um exercício de reflexão, de indagação dos professores acerca de suas próprias condições de formação e de trabalho, chegando ao entendimento crítico das situações educacionais e sociais. Portanto, o que se propõe é dar aos professores muito mais do que o conteúdo específico da matéria. Nossa proposta é que, por meio de encontros, além de se compartilhar o conhecimento pedagógico do conteúdo, seja confrontado o processo “de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o seu percurso formativo”, como nos ensina Marcelo Garcia (1992, p. 37). Cada professor lida, de maneira diferenciada, com o conhecimento pedagógico do conteúdo, estando presente as suas competências, valores e habilidades.

Os professores que já participaram da primeira formação também serão agregados aos encontros presenciais, por meio de participação a convite, trazendo suas experiências e também compartilhando seus saberes de forma que a rede de educação se estenda cada vez mais. Suas participações seriam certificadas pelo consórcio Seeduc/RJ/Cecierj, constando a carga horária, documento que agrega valor no seu currículo profissional.

Nenhum professor consegue criar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos se não souberem articular os conteúdos com os contextos em que a escola se insere, com as

temáticas sociais transversais ao currículo escolar. Os professores das escolas que compõem a Diretoria Regional se articularão e compartilharão o desenvolvimento das ações acontecidas na sua prática, trazendo um enriquecimento coletivo. Sob a coordenação da Diretoria Regional, formar-se-ão grupos de estudo que poderão elaborar propostas de trabalho, desdobrando os objetivos propostos na formação, analisando projetos educacionais e contribuindo em sua elaboração e disseminação.

Percebe-se, pelas mudanças registradas no Edital 2012, que o grupo gestor da formação tem adequado a proposta, mas ainda não conseguiu por em prática o banco de materiais pedagógicos. Nossa sugestão é que seja formado um grupo de trabalho por Diretoria Regional, a partir de concurso interno, tendo como pré-requisito a participação na Formação, com objetivo de facilitar a implementação do programa. A primeira tarefa proposta para o grupo será a consecução da análise das atividades propostas para o banco de materiais pedagógicos. Há material elaborado pelos cursistas desde agosto de 2011, que até então não foi socializado. Os participantes do grupo perceberão uma bolsa. O valor a ser pago já faz parte do orçamento estadual, previsto para contratar profissionais que desempenhariam esta tarefa.

A formação atual encerrou em julho de 2012, mas, por se tratar de uma política pública, está dentro do planejamento orçamentário, tendo, portanto, continuidade. O custo total para efetivação das mudanças propostas já está inserido no orçamento do Estado, já que a intervenção sugerida está no âmbito da gestão administrativa, precisando mais de vontade política do que verba orçamentária.

Por fim, elaboramos uma **Sequência de ações** listadas a seguir, por nível de gestão e órgão responsável, que visam a potencializar a interação entre os atores envolvidos na formação e a definir estratégias que otimizem o Programa de Formação Continuada de Professores do Estado do Rio de Janeiro. As ações descritas não excluem as atividades exitosas que já acontecem na formação. São propostas de incorporação de estratégias inter-relacionadas, capazes de dinamizar o fazer pedagógico e, conseqüentemente, possibilitar a melhoria do nível de aprendizagem dos alunos.

» **Plano de ação de incorporação de estratégias**

O plano de ação será dividido em quatro níveis de gestão, a seguir detalhadas: gestão da rede estadual, gestão de ensino, gestão regional e gestão escolar.

a) Gestão da rede estadual

Órgão responsável: Superintendência de Gestão de Pessoas da Seeduc/RJ.

Foco: Gerenciamento de toda estrutura organizacional física e de pessoas do Programa de Formação Continuada de Professores do Estado do Rio de Janeiro.

Sequência de ações:

- » Criar a ação governamental e articular, com todos os agentes públicos, na busca de soluções durante o processo de implementação, monitoramento e avaliação da política.
- » Nomear e acompanhar o coordenador de avaliação e acompanhamento das Diretorias Regionais com função de operacionalizar a formação continuada no âmbito regional.
- » Implementar a construção do banco de materiais pedagógicos.
- » Fornecer certificados, em parceria com a Fundação Cecierj, aos professores que se dispuserem a proferir palestras, dinamizar oficinas e a realizar demais atividades pedagógicas.
- » Realizar avaliações periódicas sobre o impacto das ações e suas possíveis melhorias, com a presença de representações dos demais níveis de gestão.
- » Divulgar, através do site da Seeduc/RJ, notícias sobre o processo de monitoramento do curso, possibilitando interações com a comunidade escolar.

b) Gestão de ensino

Órgão responsável: Fundação Cecierj.

Foco: Intervenção pedagógica, ampliando o repertório conceitual do cursista promovendo o diálogo dos procedimentos didáticos e metodológicos com os fundamentos da educação contemporânea.

Sequência de ações:

- » Articular os conteúdos do Currículo Mínimo com as experiências relatadas pelos cursistas em sala de aula a partir de sua dimensão sócio-histórica.
- » Capacitar os tutores para lidar com a diversidade educacional existente na rede pública.
- » Avaliar o desempenho dos tutores levando em conta a opinião dos cursistas.
- » Submeter as produções docentes a uma validação e enviá-las para o grupo de trabalho da Seeduc/RJ para posterior publicação no portal da rede.
- » Participar dos encontros presenciais e das reuniões de avaliação com representantes de cada nível de gestão.

c) Gestão regional

Órgão responsável: Diretoria Regional Pedagógica.

Foco: Mediação do processo de implementação, monitoramento e avaliação da formação continuada nas dimensões pessoal, profissional e organizacional no âmbito da regional.

Sequência de ações:

- » Selecionar e inscrever os professores cursistas candidatos à formação continuada, segundo critérios pré-estabelecidos em edital elaborado em conjunto com os representantes dos demais níveis de gestão.
- » Mapear escolas com maiores evidências de fracasso ou sucesso escolar, acompanhando os resultados e multiplicando as ações exitosas decorrentes do trabalho do professor cursista.
- » Organizar encontros presenciais nas escolas e nos municípios do âmbito de sua regional.
- » Promover ações que oportunizem a incorporação da concepção de ensino-aprendizagem discutida na formação entre os componentes da equipe pedagógica das escolas.
- » Estimular a participação, nos encontros presenciais, dos professores que já concluíram a formação, alimentando uma rede de ações permanentes.

- » Garantir condições para realização do trabalho docente mediando solicitações de materiais.
- » Participar de reuniões de acompanhamento e avaliações junto ao grupo de trabalho, professores, equipes pedagógicas locais e representantes dos demais níveis de gestão.

d) Gestão escolar

Órgão responsável: Unidades escolares.

Foco: Criação de espaços que propiciem trocas reflexivas entre os professores cursistas e os demais professores, formando um ambiente de crescimento profissional permanente.

Sequência de ações:

- » Estimular os professores a refletirem sobre sua prática em encontros dentro e fora da escola.
- » Facilitar o acesso a equipamentos tecnológicos e a material em geral que possibilitem a aplicação da metodologia do curso.
- » Dar voz aos professores cursistas para que sua força como agente transformador seja exercida e reconhecida.
- » Oportunizar a efetiva participação de professores cursistas em encontros dentro e fora da escola.

Partindo da premissa de que a formação é um conjunto de atividades continuamente realizadas por professores em exercício, com objetivo formativo visando tanto ao desenvolvimento pessoal como profissional, verificamos que a busca do aperfeiçoamento científico, pessoal e pedagógico se articula com os seus saberes anteriormente adquiridos. Tais conhecimentos convocam o professor a participar mais ativamente nas definições dos recursos pedagógicos e políticos da instituição. É necessário que as agências implementadoras da Formação Continuada de Professores do Estado do Rio de Janeiro criem condições para que o professor rompa com a cultura do isolamento profissional, a partir da ampliação de convivência em arenas que permitam viabilizar a essência do seu fazer pedagógico.

Observa-se que a forma de comunicação utilizada pelos órgãos responsáveis pela formação tem deixado a desejar. Há pouco acesso a dados, dificultando até mesmo a divulgação de resultados positivos que ajudariam a motivar essa profissão tão desgastada. O processo da formação precisa ser delineado, executado, acompanhado e avaliado, aferido o impacto das modificações e divulgado os seus resultados como forma de prestação de contas à sociedade.

Por meio da pesquisa, constatamos que os professores respondentes atribuíram pouca interação na relação com a coordenação do curso. Por outro lado, destacaram os tutores como elemento mais forte e consistente entre a máquina e eles. Na medida em que o curso se desenvolve *online*, o contato entre tutor e cursistas é fundamental. O desempenho do tutor pode influenciar as relações de forma positiva ou negativa, necessitando de uma capacitação com maior carga horária, abrangendo além do conteúdo, conhecimento da diversidade sociocultural e de relações interpessoais.

Vale salientar que os resultados das políticas no âmbito educacional geram resultados a médio e longo prazo e, por isso, requerem acompanhamento sistemático e contínuo. Os resultados efetivos que as mudanças trarão de concreto no panorama educacional fluminense necessitam de futuras pesquisas que poderão auxiliar a investigar os avanços, os caminhos e descaminhos que as escolhas atuais suscitaram.

A complexidade do problema educacional, do ponto de vista do educador e do educando, exige que se elabore uma rede de conhecimentos e informações que abranja os diversos atores na organização e gestão das políticas implementadas. As diversas ações estratégicas criadas pelo Programa de Educação do Estado, com objetivo de melhorar a educação fluminense, por serem datadas de pouco tempo, precisam de ajustes e incorporação de todos os atores, principalmente o professor, o grande mediador das relações interpessoais e do conhecimento.

REFERÊNCIAS

COELHO, M. L. **A evasão nos cursos de formação continuada de professores universitários na modalidade educação a distância.** Disponível em: <<http://www.abed.org.br>>. Acesso em: 25 nov. 2011.

GARCIA, M. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

MOTA, Lucília Maria Araujo. **Programa de formação continuada dos professores do Estado do Rio de Janeiro: o papel do docente.** Dissertação (mestrado profissional) Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2012.

RIO DE JANEIRO. **Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.** Disponível em: <http://www.educacao.rj.gov.br/index5.aspx?tipo=categ&idcategoria=701&idsecao=342&spid=2>>. 2011a. Rio de Janeiro: Seeduc, 2011. Acesso em: 28 nov. 2015.

SEEDUC/RJ, 2011b. Secretaria de Ciência e Tecnologia. Secretaria de Estado de Educação. Fundação Cecierj-consórcio CEDERJ. **Formação Continuada de Professores de Língua Portuguesa e Matemática da Rede Estadual de Ensino.** 2011b.

SEEDUC/RJ, 2011c. Fundação Cecierj. 01 jun. 2011. **Formação Continuada projeto SEEDU/CECERJ/EDITAL.** Disponível em: <http://projetoeduc.cecierj.edu.br>. Acesso em: 30 nov. 2015.

LIMITES E POSSIBILIDADES DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE GESTORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA REGIONAL METROPOLITANA II

Trícia de Sousa Lima Figueiredo*
 Carla da Conceição de Lima**
 Márcia Cristina da Silva Machado***

Este artigo tem como objetivo analisar as demandas de formação dos Gestores de Escola na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ), e também propor o Programa de Treinamento e Desenvolvimento de Gestores Escolares (PROTDGE), de modo a contribuir com a proposição de ações que possam suprir os *gaps* existentes no processo de formação. Inicialmente, com objetivo de analisar as ações de formação de gestores escolares, foram selecionados três cursos: o curso de formação do Processo Seletivo Interno (PSI); o fórum de Gestão e Liderança na Escola e o MBA em Gestão Empreendedora com ênfase em Educação. Todos os gestores participantes dos cursos reconhecem a importância dos cursos para o início ou continuidade da prática gestora. No entanto, eles também afirmam serem necessárias a ampliação da carga horária, a revisão dos conteúdos trabalhados e a disponibilidade dos cursos na modalidade semipresencial. Em virtude disso, o Plano de Ação Educacional (PAE) propõe a criação do Programa de Treinamento e Desenvolvimento de Gestores Escolares (PROTDGE), organizado em minicursos de curta duração, realizados na modalidade semipresencial com carga horária de 40h. Conclui-se que o PAE proposto não pretende, no entanto, esgotar o assunto ou apresentar soluções definitivas para a formação dos Gestores Escolares, mas apresentar uma proposta de incremento dessas ações de formação existentes, oferecendo alternativas para o atendimento dos *gaps* de formação encontrados na pesquisa.

Palavras-chave: Formação de gestores. Gestão escolar. PROTDGE.

* Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Coordenadora de Treinamento e Desenvolvimento, na Subsecretaria de Gestão de Pessoas da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

** Analista de Formação em EaD do CAEd/UFJF; Mestra em Educação (UCP).

*** Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF; Doutora em Engenharia de Produção (COPPE/UFRJ).

O presente artigo foi escrito a partir da dissertação intitulada “A implementação da política de formação e desenvolvimento de gestores escolares no Estado do Rio de Janeiro: uma análise a partir da Regional Metropolitana II”, desenvolvida por Trícia de Sousa Lima Figueiredo, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Mestrado Profissional) da Universidade Federal de Juiz de Fora. O texto foi escrito, ainda, em parceria com Carla Lima, analista de formação em EaD do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), e com a professora Márcia Cristina da Silva Machado, orientadora do mestrado.

A motivação para a realização do estudo em pauta está associada à trajetória profissional da primeira autora, que exerce, desde 2011, a função de Coordenadora de Treinamento e Desenvolvimento, na Subsecretaria de Gestão de Pessoas da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ). Nesse contexto, o artigo apresenta quatro propostas com o objetivo de identificar e analisar as demandas de formação dos Gestores de Escola na Seeduc/RJ, de modo a contribuir com a proposição de ações que possam suprir os *gaps* existentes.

Nos últimos vinte anos, a educação no Brasil vem passando por um processo de transformação que estabeleceu mudanças que vão desde a concepção de qualidade do ensino até a organização e gestão dos sistemas de educação. Nos anos 1980, todos os esforços se concentravam em garantir o direito adquirido com a promulgação da Constituição de 1988, de que todas as crianças tivessem acesso à Educação, o que, de fato, aconteceu, tornando a escola brasileira efetivamente pública, começando, porém, a apresentar os seus sinais de fâlecia.

A partir da década de 1990, com a chegada das avaliações em larga escala e com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o acesso deixou de ser o foco e a qualidade entrou na agenda. Nesse sentido, emerge o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e, com ele, um conjunto de ações e programas para auxiliar estados e municípios a nortear suas ações em prol da melhoria da qualidade da educação. Diante desse cenário, os indicadores educacionais se tornam um elemento importante para o diagnóstico da realidade, monitoramento dos resultados e dos impactos das políticas públicas, bem como para o redirecionamento das ações nos sistemas de ensino.

Em 2010, no resultado do Ideb, o Rio de Janeiro ocupava o 26º lugar no *ranking*, o penúltimo do país. Neste contexto, para a Seeduc/RJ, o papel da gestão, tanto dos

órgãos intermediários como das escolas, passou a ser estratégico. Freitas (2009) afirma que as Políticas Públicas Educacionais têm atribuído à figura do Gestor dos Sistemas de Ensino, tanto no nível básico como no superior, a condição de “elemento chave para a melhoria da qualidade da educação” (FREITAS, 2009, p. 168). Tais mudanças vêm exigindo, dos gestores escolares em exercício, habilidades e competências gerenciais, antes colocadas em segundo plano.

A formação de gestores de escolas se torna um desafio e uma exigência para as redes de ensino, na medida em que os cargos de gestão nas escolas são ocupados por profissionais cuja formação não é voltada para a área de Administração. Autoras como Freitas (2009), Lück (2010) e Miranda e Machado (2012) defendem que o desenvolvimento de competências e conhecimentos em gestão escolar é o único meio que, de fato, prepara os profissionais na escola para atuarem de forma eficaz e eficiente como gestores.

Diante do exposto, o objetivo geral deste trabalho foi identificar e analisar as demandas de formação dos gestores de escola na Seeduc/RJ, de modo a contribuir com a proposição de ações que possam suprir os *gaps* existentes.

Para realizar a pesquisa, foi feito um estudo de caso com 78 são diretores e 112 diretores adjuntos das escolas estaduais do estado do Rio de Janeiro, gestores das instituições integrantes da Regional Metropolitana II, que abrange as escolas do município de São Gonçalo. Os dados foram coletados por meio de observação participante e de aplicação de questionários. O questionário, com perguntas fechadas e abertas, foi organizado em três blocos: perfil dos respondentes; análise de três cursos; e sugestões para programas de formação.

Os 61 diretores que responderam ao questionário representam 34% do total de todos os diretores da Regional Metropolitana II. Desse total, 32 (52%) são diretores e 29 (48%) são diretores adjuntos. Quanto à forma de acesso à função de diretor, 54% assumiram a função antes de 2011, por eleição ou indicação. Já 46% dos respondentes assumiram a função após 2011, dos quais 25% foram através de processo seletivo, 20% por nomeação provisória e apenas 1% assumiu a função por eleição. Em relação ao tempo que desempenham a função, 54% dos respondentes estão na função por até 5 anos. Os outros 46% assumiram a função entre 6 e 10 anos ou há mais de 10 anos. Quanto à formação, os dados demonstram que

98% cursaram o ensino superior, a grande maioria em curso de licenciatura, 77% já fizeram algum curso de especialização e, dentre eles, 5% já concluíram mestrado.

Em função da complexidade e tamanho da Rede de Educação do Estado do Rio de Janeiro, foram selecionados três dos sete cursos ofertados desde 2011, para o público específico de gestores escolares: o curso de formação do Processo Seletivo Interno (PSI); o fórum de Gestão e Liderança na Escola e o MBA em Gestão Empreendedora com ênfase em Educação. No Curso do PSI, 71% dos respondentes consideram a formação importante ou muito importante para o início ou continuidade de sua prática gestora. No entanto, eles indicam ser necessária uma revisão de alguns aspectos como carga horária e conteúdos trabalhados.

Segundo os resultados da Pesquisa, somente dois respondentes participaram do Fórum de Gestão e Liderança Escolar. Eles consideraram que a experiência foi importante e contribuiu para a sua prática gestora, mas que a duração de dois meses e meio para cada módulo foi insuficiente.

Do total de respondentes do questionário, 36% participaram do MBA em Gestão Empreendedora em Educação. Deste número, 96% responderam que a metodologia semipresencial, que intercala encontros presenciais com atividades a distância, contribuiu para motivar a participação no curso. Apenas 4% dos respondentes afirmaram que a metodologia semipresencial contribuiu pouco. Quanto à contribuição do curso para a melhoria da prática gestora, 84% responderam que ele contribuiu totalmente e 16% responderam que contribuiu em parte. Nenhum respondente sinalizou as opções contribuiu pouco ou em nada contribuiu para a melhoria de sua prática gestora. Quando arguidos sobre a contribuição do plano de empreendedorismo para a prática gestora, 100% responderam que contribuiu muito.

Foi solicitado ainda aos respondentes, a fim de melhorar o desempenho como gestor escolar, que se pronunciassem com sugestões de programas de formação quanto ao tempo considerado ideal para duração de um curso, metodologia e carga horária ideal para os conteúdos do curso de formação. Os respondentes sugeriram cursos com período de duração mais longos, utilizando a metodologia semipresencial, com encontros intercalados, e com carga-horária superior a 60h.

Tendo em vista o acima exposto, pode-se considerar que o maior problema da formação em Gestão oferecida pela Seeduc/RJ não se refere aos conteúdos trabalhados, mas à insuficiência de carga horária para aprofundamento dos

conteúdos, à restrição de oferta de vagas no curso (que não atende a todos os gestores) e ao modelo de curso. Em outras palavras, considerando a opinião dos gestores pesquisados, os *gaps* entre oferta e demanda por formação identificados nessa pesquisa parecem decorrer também dos modelos de cursos ofertados.

Sendo assim, para solucionar os *gaps* entre oferta e demanda por formação em Gestão de Escolas na Rede Pública Estadual do estado do Rio de Janeiro, cabe uma reflexão mais abrangente, que considere não apenas a necessidade de aprofundamento de conteúdos temáticos e a integração de alguns, mas também uma reflexão acerca dos modelos de cursos ofertados.

O Plano de Ação Educacional (PAE) foi produzido como proposta-piloto na Regional Metropolitana II, com intuito de atender aos *gaps* de formação encontrados durante toda a pesquisa. Esta proposta levou em consideração a avaliação dos respondentes quanto ao formato e à metodologia dos cursos ofertados, assim como os conteúdos apontados, por eles, como maior necessidade de formação.

Após o cruzamento de todos os resultados já apresentados e analisados anteriormente, foram selecionados seis temas, que se apresentaram como maior necessidade de aprofundamento e necessidade de desenvolvimento; são eles: gestão financeira; gestão de pessoas; gestão pedagógica; gestão democrática e participativa; gestão administrativa e gestão de resultados educacionais.

Entende-se que, dada a complexidade das demandas existentes e a abrangência da Rede de Educação do Estado do Rio de Janeiro, torna-se difícil afirmar que apenas uma única proposta de formação possa atender a todo o público de gestores e à diversidade de necessidades apresentadas. Por isso, o Programa de Treinamento e Desenvolvimento de Gestores Escolares (PROTDGE), aqui proposto, surge com o propósito de complementar as ações de formação em Gestão de Escolas já existentes na Secretaria, sem a intenção de substituir nenhum dos cursos e programas atualmente ofertados.

O PROTDGE é uma proposta de formação em Gestão de Escolas que busca contribuir para a diminuição dos *gaps*, identificados neste trabalho, entre a oferta de cursos e as demandas dos Gestores de Escola da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Ele foi concebido com base na seguinte constatação: muitas vezes, o gestor escolar tem necessidade de desenvolver competência ou obter conhecimento em uma área específica como, por exemplo, gestão financeira ou

gestão por resultados na educação. Para tal, esse gestor não precisa se inscrever em cursos de longa duração, que abordam diversos temas além do seu interesse pontual. Sendo assim, o PROTDGE parte do seguinte pressuposto: o gestor escolar pode fazer cursos de curta duração, que contemplem especificamente a área temática de seu interesse ou que representa a sua maior dificuldade na prática da gestão na Escola. O PROTDGE é uma proposta de formação em gestão escolar organizada em minicursos de curta duração, que abordam temas específicos em gestão e com carga horária de 40h.

Desta forma, o PROTDGE reunirá um conjunto de minicursos que atendam às demandas por conhecimento pontuais dos gestores de escola de cada Regional da Seeduc/RJ. O número de minicursos ofertados pelo programa poderá variar ao longo do tempo, de acordo com as demandas identificadas em cada Regional da Rede.

O Programa de Treinamento e Desenvolvimento de Gestores Escolares (PROTDGE) tem como objetivo treinar e desenvolver gestores por meio de cursos de curta duração em áreas temáticas de maior demanda no cotidiano da Gestão de Escolas. Dessa forma, o PROTDGE oportuniza a aquisição de conhecimentos técnicos e conceitos de forma pontual, que auxiliam os gestores na resolução de problemas, na superação de dificuldades frente às atividades de gestão e na melhoria de seu desempenho.

No primeiro momento, os minicursos destinam-se a diretores de unidade escolar e, em um segundo momento, a diretores adjuntos da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, com turmas de no máximo 30 alunos, em que o gestor poderá se inscrever, concomitantemente, em no máximo dois minicursos. Os cursos não serão obrigatórios, e a seleção dos participantes seguirá dois critérios: (i) a seleção será realizada com base nos resultados de Avaliação de Desempenho dos Gestores de Escola da Rede, de forma que as vagas sejam destinadas, prioritariamente, aos gestores que tiverem indicações de necessidade de desenvolvimento de competências no resultado da avaliação; (ii) as vagas que por ventura não forem preenchidas serão destinadas aos gestores que, independentemente de avaliação, tiverem interesse em fazer o minicurso. Como já foi dito, serão oferecidos minicursos que abordem os seguintes temas: gestão financeira; gestão de pessoas; gestão pedagógica; gestão administrativa e gestão de resultados educacionais.

Em virtude da extensão geográfica do estado, da intensa rotina de trabalho do gestor escolar e do número de servidores que poderão se inscrever no programa, os minicursos serão oferecidos na modalidade semipresencial. Com isso, pretende-se potencializar a participação dos gestores, além de evitar o desperdício de tempo com deslocamento e maiores gastos com transporte e alimentação, já que, por se tratar de uma formação em serviço, todas as despesas com alimentação e deslocamento para os encontros presenciais serão de responsabilidade da Seeduc/RJ. Além disso, os gestores também serão dispensados de suas atividades laborais no dia dos encontros presenciais.

A carga-horária total do curso será de 40h, sendo distribuída em 14h presenciais e 26h a distância, distribuídas ao longo de dois meses. As atividades presenciais serão divididas em atividades de aula e de campo, sendo que, para as atividades de aula, serão destinados 6h e para as atividades de campo 8h. As atividades de aula acontecerão no início de cada minicurso e as atividades de campo acontecerão no meio e no final do curso, sendo que, à visita de campo a ser realizada no final do curso, será agregado o encerramento do minicurso. As atividades de campo são visitas em unidades escolares de referência, na gestão do tema do minicurso, para troca de experiência entre os gestores.

Para cada minicurso, haverá um cronograma de realização de atividades, ou seja, todas estas atividades serão agendadas. As aulas a distância serão estruturadas com atividades de leituras de textos-base, apresentação de vídeo, discussão nos fóruns sobre temas afins ao conteúdo do minicurso, estabelecidos previamente, exercícios e uma atividade final. A razão dessa organização é o volume de trabalho dos gestores e a necessidade de conciliá-lo com a participação no minicurso. Além disso, pretende-se que o gestor possa estudar e aprofundar o conteúdo central do minicurso, refletir e dialogar sobre a própria prática.

A equipe pedagógica do PROTDGE será formada por dois grupos de especialistas. O primeiro será composto por especialistas, mestres e doutores (conteudistas, tutores/mediadores e formadores) servidores públicos da Rede Estadual de Ensino, com o objetivo de valorizar e reconhecer os talentos existentes. O outro grupo será formado por especialistas convidados, ligados a instituições de ensino superior parceiras, cuja competência não foi encontrada na Seeduc/RJ. A equipe de conteudistas será responsável por elaborar o conteúdo dos módulos e deverá

ser composta, preferencialmente, por uma dupla de servidores da Rede Estadual – técnicos/especialistas no tema proposto – e diretores na função. As atividades presenciais de aula acontecerão no auditório do Órgão Central ou na Sede da Escola de Aperfeiçoamento dos Servidores do Estado do Rio de Janeiro, quando forem centralizadas, ou nas Escolas polo de Formação, quando forem descentralizadas.

As atividades presenciais de visita de campo serão realizadas nas Escolas da Rede no âmbito de todo o Estado. Serão escolhidas pelo fato de apresentarem melhores resultados nos temas propostos. As atividades a distância serão realizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem: Escola Seeduc *online* (Plataforma *Moodle*).

A avaliação dos cursistas será realizada de dois modos: autoavaliação e avaliação realizada pelo formador e tutor/mediador. Neste segundo caso, o formador e o tutor deverão considerar o conjunto de atividades, presenciais e a distância, planejadas para o minicurso, podendo criar critérios de avaliação para participação nos fóruns, realização das atividades propostas, participação nos encontros presenciais e realização da atividade final. Ao término de cada minicurso, será entregue um certificado de conclusão ao cursista que alcançar o aproveitamento de, no mínimo, 75% no conjunto de atividades integrantes do processo de avaliação.

A proposta apresentada não trará para a Seeduc/RJ um custo muito alto, uma vez que o custo será essencialmente para pagamento do banco de especialistas para produção do conteúdo dos módulos, os formadores e mediadores/tutores e de bolsa-auxílio para os cursistas. Sugere-se que a equipe de conteudistas, formadores e mediadores/tutores receba através do pagamento de Gratificação Especial por Participação em Projeto – GEP, que tem o valor de R100,00 a hora.

Por fim, entende-se que a proposta de implementação de um programa de treinamento e desenvolvimento para gestores escolares apresentada é uma alternativa para a formação dos mesmos e, como já dito antes, sendo aprovada para implementação, deverá passar por adequações.

O presente artigo teve como objetivo geral identificar e analisar as demandas de formação dos gestores de escola na Seeduc/RJ, de modo a contribuir com a proposição de ações que possam suprir as demandas existentes. Apesar das ações de formação em gestão propostas pela Seeduc nos últimos quatro anos, existiam *gaps* entre a oferta e a demanda. As percepções dos cursistas sobre os cursos ofertados (PSI; o Fórum de Gestão e Liderança na Escola e o MBA em Gestão

Empreendedora com ênfase em Educação), também contribuíram para ratificar a questão problema levantada. Isso levou à identificação das maiores demandas desses gestores por aprofundamento de alguns temas de estudo e a inclusão de outros de forma mais específica. Além disso, também foram apontados alguns itens que devem ser considerados em novas propostas de formação, como, por exemplo, a carga-horária e a modalidade. A pesquisa mostrou que os cursos com carga-horária acima de 60h, duração de um ano e ministrados na modalidade semipresencial, com encontros intercalados, são os mais adequados.

O Plano de Ação Educacional propõe a criação do curso Programa de Treinamento e Desenvolvimento de Gestores Escolares – PROTDGE – para treinar e desenvolver os gestores através de cursos que oportunizam a aquisição de conhecimentos técnicos e conceitos de forma pontual, auxiliando os gestores na resolução de problemas, na superação de dificuldades frente às atividades de gestão e na melhoria de seu desempenho. Entretanto, essa proposta não esgota o assunto sobre a formação dos gestores escolares, mas é extremamente relevante por propor a implementação de um curso que possibilite sanar os *gaps* de formação encontrados na pesquisa e promover uma formação consistente e de qualidade para os gestores escolares.

REFERÊNCIAS

FIGUEIREDO, Trícia de Sousa Lima. **A implementação da política de formação e desenvolvimento de gestores escolares do estado do Rio de Janeiro: uma análise a partir da regional metropolitana II**. 2015. 212 p. Dissertação (Mestrado Profissional). Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

FREITAS, K. Gestão da Educação: a formação em serviço como estratégia de melhoria da qualidade do desempenho escolar. 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/bxgqr/pdf/cunha-9788523209025-05.pdf>>. Acesso em: 08 de dezembro de 2013.

LÜCK, H. **Mapeamento de Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares**. Curitiba: Abril, 2010. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/selecao-capacitacao-diretores-relatorio-final.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2012.

MIRANDA, J. B.; MACHADO, M. C. da S. **Gestão Estratégica e Participativa: uma Alternativa para a Rede Pública Municipal de Ensino de Juiz de Fora** – MG. III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação. ANPAE, Zaragoza/Espanha, novembro de 2012.

SELEÇÃO E FORMAÇÃO DOS GESTORES DE UNIDADES ESCOLARES NO SISTEMA PRISIONAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Robson de Oliveira Lage*

Helena Rivelli**

Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim***

Este artigo foi escrito a partir da dissertação intitulada “O papel do gestor de unidades escolares no sistema prisional do estado do Rio de Janeiro: seleção e formação” e se propõe a uma discussão sobre a necessidade de uma formação diferenciada para os gestores das escolas localizadas em unidades prisionais, pertencentes à Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. As instituições escolares em ambientes de privação de liberdade têm características e demandas muito diferenciadas, o que acaba por requisitar dos gestores conhecimentos e competências também específicas. Dessa forma, foi desenvolvida uma pesquisa com 20 gestores de escolas com essas singularidades, que revelou, por parte desses sujeitos, a necessidade de uma formação que contemple as peculiaridades dessa realidade. Assim, o objetivo foi propor um Plano de Ação Educacional que apresentou uma proposta de modelo de seleção complementar ao adotado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro e uma formação voltada para a realidade e as demandas da gestão de unidade escolares em ambiente de privação de liberdade. Acredita-se que a proposta seja capaz de minimizar a lacuna salientada pelos gestores pesquisados.

Palavras-chave: Gestão escolar. Unidades prisionais. Escolas prisionais. Formação de gestores.

* Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Diretor Regional Administrativo da Metropolitana I.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Mestra em Educação (PPGE/UFJF).

*** Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF; Doutora em Economia (UFV).

O presente artigo foi escrito a partir da dissertação intitulada “O papel do gestor de unidades escolares no sistema prisional do estado do Rio de Janeiro: seleção e formação”, desenvolvida por Robson Oliveira Lage no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) no período de 2011 a 2014. O texto foi escrito em parceria com Helena Rivelli, Suporte de Orientação do Núcleo de Dissertação do PPGP, e com a orientadora da pesquisa, professora Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim. A pesquisa visou a compreender a necessidade de um processo seletivo e de recrutamento de diretores com caráter diferenciado para as unidades escolares prisionais e socioeducativas do estado do Rio de Janeiro, bem como de uma capacitação específica, de maneira que eles possam estar preparados para as especificidades da realidade na qual tais espaços escolares se inserem.

O interesse pelo contexto pesquisado se justifica pela função exercida pelo primeiro autor no momento do desenvolvimento da pesquisa. Diretor Regional que assumiu o cargo após aprovação no Processo Seletivo Interno (PSI), atuava como gestor da Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas (DIESP). Esperava-se que a pesquisa empreendida pudesse se constituir como referencial para a instrumentalização dos processos de seleção, recrutamento, formação e avaliação dos profissionais gestores de escolas prisionais. Assim, é apresentado um Plano de Ação Educacional (PAE) com uma proposta de modelo de seleção complementar ao adotado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Seeduc) e uma formação voltada para a realidade e as especificidades da gestão de unidade escolares em ambiente de privação de liberdade.

A superlotação dos espaços prisionais é tema recorrente nos noticiários brasileiros. De acordo com Wassermann (2012), a superlotação é uma realidade na história recente do Brasil, ocorrendo porque as prisões não aumentaram seu espaço físico nas mesmas proporções do aumento no número de presos. Dados estatísticos oficiais divulgados pelo governo brasileiro revelam que, em julho de 2012, havia um déficit de 250.504 vagas nas prisões do país. Interessante destacar que, na década de 1990, o país apresentava o equivalente a 74 presos por 100 mil habitantes e, em julho de 2012, essa proporção chegou a 288 presos, o que significa um aumento de 380,5% no número total de detentos e de 289,2% na proporção por 100 mil habitantes, na medida em que a população total do país cresceu apenas 28% (WASSERMANN, 2012).

Para Augusto Rossini, diretor do Departamento Penitenciário Nacional (Depen) do Ministério da Justiça à época da divulgação dos dados, mesmo que haja concentração de esforços, não há como criar vagas na mesma proporção dessa ampliação. Segundo ele, esse crescimento acelerado no número de prisioneiros no país é consequência não somente do aumento da criminalidade, mas também do endurecimento da legislação penal, da intensidade do trabalho da polícia e da maior rapidez da justiça criminal (WASSERMANN, 2012).

Em um comparativo entre os 26 estados brasileiros, a tabela 1 ilustra a situação dos dez primeiros:

Tabela 1. Ranking populacional no sistema penitenciário brasileiro (2012)

Estado	Total populacional no sistema penitenciário	Posição no ranking nacional
São Paulo	195.695	1º
Minas Gerais	51.598	2º
Rio de Janeiro	33.826	3º
Paraná	31.312	4º
Rio Grande do Sul	29.243	5º
Pernambuco	28.763	6º
Ceará	18.619	7º
Santa Catarina	16.623	8º
Espírito Santo	14.790	9º
Bahia	13.105	10º

Fonte: Elaborado pelos autores.

A análise desses dados possibilita discussões em variados sentidos. Para alguns especialistas, o excesso de prisões eleva também as taxas de reincidência, o que cria um perigoso movimento de retroalimentação do sistema (WASSERMANN, 2012). Para esta pesquisa, entretanto, interessa a pertinência desses aspectos para se pensar a situação escolar dessa parcela cada vez crescente da população, em especial no estado do Rio de Janeiro, que apresentava, em 2012, a terceira maior população carcerária do Brasil. Os dados apresentados na tabela 2 retratam esse contexto educacional.

Tabela 2. Percentual de escolaridade no sistema prisional do Rio de Janeiro

Analfabeto	Alfabetizado (sem cursos regulares)	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Fundamental completo	Ensino Médio incompleto	Ensino Médio completo	Ensino Superior incompleto	Ensino Superior completo
2%	5%	66%	13%	6%	7%	1%	0%

Fonte: Adaptado de BRASIL, 2014, p. 59.

Percebe-se que, atualmente, 73% dos detentos do sistema penitenciário estadual não finalizaram o Ensino Fundamental, chamando atenção das autoridades para a necessidade de implementação de políticas públicas voltadas para a minimização desses índices. É nessa conjuntura que as escolas em unidades prisionais ganham relevante dimensão.

As primeiras escolas em unidades prisionais no Rio de Janeiro foram fundadas em 1967, sendo de responsabilidade da Seeduc. Algumas mudanças foram implementadas ao longo do tempo e, em 2010, com a reorganização da estrutura da Secretaria, quando foram criadas 14 Diretorias Regionais para a administração das instituições educacionais divididas geograficamente no estado, e a 15ª diretoria, a Diretoria Especial das Escolas Socioeducativas e Prisionais (Diesp), ficando subordinada à Superintendência de Gestão de Ensino da Seeduc. Os secretários de educação e administração penitenciária do estado, em meados de 2011, assinaram um Termo de Cooperação Técnica entre as duas secretarias, cujo objeto foi regular o oferecimento da educação básica dentro da própria Secretaria de Administração Penitenciária do Estado do Rio de Janeiro – Seap (RIO DE JANEIRO, 2011).

A Diesp administra 22 espaços educacionais, dos quais 17 funcionam dentro de unidade prisional e cinco em unidades socioeducativas. Todas as unidades escolares que funcionam em presídios no Rio de Janeiro são colégios estaduais que oferecem ensino fundamental 1º e 2º segmento e ensino médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), de forma presencial e semipresencial, de acordo com a relação demanda/capacidade dos espaços escolares para atender à procura de vagas (RIO DE JANEIRO, 2011). O benefício da remição de pena, já concedido desde 2000 por meio do trabalho, também é concedido desde 2011 por atividade educacional, como o ensino fundamental, o médio, o profissionalizante, o superior e a requalificação profissional, todos na modalidade presencial, na qual a cada 12 horas de estudo, um dia é subtraído da pena. De acordo com os dados da Diesp, em

2013 havia 4.503 alunos matriculados nas 22 unidades escolares, entre prisionais e socioeducativas.

As especificidades das escolas de unidades prisionais demandam responsabilidades diferenciadas para profissionais como professores, coordenadores, psicólogos e gestores. A organização do espaço escolar, o acompanhamento do trabalho dos professores e o monitoramento dos alunos são algumas das atividades que perpassam a rotina dos gestores escolares. Os gestores das escolas prisionais, entretanto, enfrentam situações muito diferentes das situações e realidades enfrentadas pelos gestores de escolas extramuros. A lei, como fonte de regulamentação e orientação dessa instituição, deve ser conhecida pelo diretor escolar, a fim de que consiga articular a escola para que possa realmente significar algo na vida dos detentos e participar ativamente da tarefa de (re)prepará-los para o retorno ao convívio social.

A partir das singularidades do contexto apresentado, indaga-se se a atual seleção para gestores da rede estadual do Rio de Janeiro, bem como a formação que a integra, seria capaz de instrumentalizar esses profissionais para o exercício em escolas de unidades prisionais. O PSI, instituído em 2011, com vistas ao provimento dos chamados cargos em comissão estratégicos, dentre eles o de Diretor Geral de Unidade Escolar, é composto por quatro etapas: (i) Prova Objetiva de Conhecimentos Específicos, de caráter eliminatório e classificatório; (ii) Análise de Currículo e Experiência Profissional, de caráter classificatório e eliminatório; (iii) Avaliação de Perfil, de caráter eliminatório e (iv) Curso de Formação, de caráter eliminatório (TORRES, 2015).

A carga horária da formação do PSI realizado em 2014 foi de oito horas diárias de trabalho, distribuídas em dois turnos, totalizando 40 horas em uma semana de curso. O quadro 1 apresenta os módulos do curso de formação do PSI de 2014

Quadro 1. Módulos do curso de formação 2014 para Diretores Gerais da SEEDUC/RJ

Horários	1º dia de curso	2º dia de curso	3º dia de curso	4º dia de curso	5º dia de curso
8:30 às 12:30 horas	Educação contemporânea	Gide	Projetos e programas	Processos administrativos e financeiros	Sistemas de gestão
14:00 às 18:00 horas	Gide	Avaliação	Cultura e cotidiano escolar	Comunicação eficaz	Gestão escolar e liderança

Fonte: Adaptado de Torres, 2015, p.76.

A partir das informações constantes no quadro 1, é possível perceber que não houve no curso de formação para gestores participantes do PSI de 2014, da mesma maneira como já havia acontecido nas edições anteriores, conteúdos diferenciados ou direcionados para os gestores de escolas em unidades prisionais. Com base nessa premissa, coube questionar até que ponto a formação do PSI prepara tais gestores para a realidade da gestão das escolas em ambientes de privação de liberdade e, ainda, se os gestores já em exercício se consideravam preparados para essas especificidades.

As escolas em unidades prisionais estão inseridas em um universo no qual palavras, gestos, atitudes, hábitos e certos procedimentos podem resultar em momentos de tensão e sérios conflitos, sendo necessário que o gestor que atua nas unidades seja capaz de driblar, falar, contestar, ensinar, questionar, amenizar e criar subsídios relevantes para o bom funcionamento da escola. Por isso, ele deve estar revestido de uma gama de conhecimentos próprios desde o fazer pedagógico, passando por conhecimentos jurídicos relacionados à legislação que orienta os espaços de privação de liberdade, às leis que regulam a execução penal, até os assuntos ligados à rotina, não só de uma unidade escolar, mas também do ambiente prisional.

A fim de buscar respostas para estes e outros possíveis questionamentos, foi realizada uma pesquisa de campo que contou com a aplicação de questionários a 20 diretores gerais de escolas de unidades prisionais do estado do Rio de Janeiro. As questões elaboradas tinham como objetivo principal compreender, a partir da vivência dos diretores, suas principais dificuldades, seja no campo pedagógico ou administrativo, além dos conteúdos, aspectos e conhecimentos mais importantes para um melhor desenvolvimento no exercício da função. Questionou-se também sobre a necessidade de uma formação específica para o gestor que está ou estará à frente de uma escola em ambiente prisional.

A análise das respostas dos 20 gestores fomentou uma relevante discussão sobre a percepção desses sujeitos sobre as condições da escola em ambientes prisionais e suas peculiaridades. Dos 20 respondentes, 17 concordam que as práticas e metodologias utilizadas estão afastadas das condições de aprendizagem e da realidade dos alunos. De fato, grande parte das escolas prisionais ainda está pautada nos mesmos procedimentos metodológicos das regulares, o que, além

de não efetivar o aprendizado dos internos, contribui para o seu afastamento da escola pelo desinteresse e pouca atratividade das atividades. Cabe lembrar que o corpo discente dessas instituições é constituído por adultos já em defasagem de escolaridade, o que significa dizer que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a utilizada, o que por si só já deveria significar uma maneira diferenciada de trabalhar os conteúdos.

Sobre a rotina e os procedimentos do presídio, todos os gestores concordam que o conhecimento dessa realidade é importante para o bom funcionamento da escola. A parceria entre o diretor da escola e o do presídio e a consciência do papel da educação no processo de ressocialização do preso é, assim, fundamental. É necessário, ainda, que o diretor escolar sensibilize os servidores da administração penitenciária para se sentirem integrantes do processo de educar, desconstruindo a imagem do carcereiro que apenas mantém a ordem. Assim, o gestor que não entenda o funcionamento de uma unidade prisional, não entende os limites que a escola tem, em razão de sua localização e da condição restritiva de seus alunos. Tal escola poderá ficar fadada a um funcionamento equivocado, sempre cerceado pela administração penitenciária. Com base no posicionamento dos respondentes diante desse questionamento, fica claro que tais conhecimentos se apresentam como saberes necessários e específicos para que um diretor escolar possa estar à frente de uma escola prisional.

Quando indagados sobre a importância do conhecimento da legislação (Lei de Execução Penal), uma vez que esta se encontra entre as normas que regem as unidades prisionais, apenas dois gestores consideram não ser necessário esse conhecimento para suas atividades laborais. Entender o conteúdo legislativo torna o gestor mais do que um profissional em exercício de sua função: passa a ser um garantidor de direitos, tornando-o responsável pelo seu gozo por parte dos alunos privados de liberdade. Registra-se como fundamental, então, a construção de uma formação para gestores de escola prisional na qual as legislações específicas sobre execução prisional e Direitos Humanos sejam conteúdo integrante. Conhecer a lei, portanto, é fundamental para o pleno exercício de administrar uma unidade escolar em ambiente de privação de liberdade. Vale lembrar que dispositivos constitucionais, bem como tratados e acordos internacionais, informam da obrigatoriedade do Estado em prover educação a todo sujeito privado de liberdade.

Ao se comparar a administração de uma escola em ambiente prisional a uma unidade escolar comum, 14 gestores concordaram com a afirmação, sugerindo que a principal diferença enxergada por esses sujeitos reside nas questões pedagógicas. Isso muito por conta dos procedimentos inerentes a todas as escolas, uma vez que são os mesmos para essas unidades como, por exemplo, a aquisição e prestação de contas das verbas recebidas destinadas à merenda e manutenção. Destaca-se também que, conforme apresentado no quadro 1, no que tange à área de administração escolar, deve haver um módulo específico de trabalho na formação do PSI, que pode estar apto a prover os gestores com as habilidades e conhecimentos que precisam a administração dessas escolas.

Para finalizar, foi questionado, junto aos 20 gestores, sobre a necessidade de uma formação específica e diferenciada para os gestores designados para as escolas prisionais. A totalidade dos respondentes concorda que há essa necessidade, devido às características já salientadas. Argumento principal de toda a pesquisa aqui descrita, essa informação orientou e afirmou a relevância de um novo modelo, que levasse em conta as realidades deste universo. Isto posto, apresenta-se uma proposta de seleção e formação para o gestor de unidades escolares em ambientes de privação de liberdade, visto que a gestão de uma escola nesses espaços possui características próprias e diferenciadas dos ambientes educacionais convencionais.

O Plano de Ação Educacional aqui apresentado compreende as etapas de seleção e formação para gestores de unidades escolares em ambiente prisional. Retomando as etapas do PSI atual, temos o quadro 2.

Quadro 2. Etapas do PSI (2014)

Etapas		Observações
1ª	Prova objetiva de conhecimentos específicos	Caráter eliminatório e classificatório
2ª	Análise de currículo e experiência profissional	Caráter classificatório e eliminatório
3ª	Avaliação de perfil	Caráter eliminatório
4ª	Curso de formação	Caráter eliminatório

Fonte: TORRES, 2015.

A proposta tem como novidade a utilização de uma entrevista para a seleção dos gestores. Assim, pretende-se que a seleção seja composta por dois momentos:

análise de pré-requisitos, aqui considerados como condições obrigatórias e necessárias para a efetivação do pleito à função; e entrevista, de caráter subjetivo, que avalia aspectos cognitivos e não cognitivos, entendidos como atributos pré-existentes e necessários para o exercício da função, especificamente nos ambientes de privação de liberdade e confinamento.

Sobre os pré-requisitos, de acordo com o modelo atual de ingresso aos cargos e funções estratégicas adotadas pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, o provimento à função de diretor escolar somente pode ser realizado através de PSI, com ressalva para os diretores que já se encontravam efetivamente no exercício da função em data anterior à publicação do Decreto nº 427.536, que instituiu esse modelo de provimento. Assim sendo, fica considerado como requisito obrigatório para aquele que pretende ser gestor em unidades escolares prisionais ter sido aprovado por meio do PSI para a função de diretor escolar da rede estadual regular.

Em face do Decreto nº 4.444, de fevereiro de 2012, fica também assegurado o pleito à gestão de escolas em presídios para aqueles que já se encontram efetivamente no exercício da função de diretor em escolas regulares da rede. Essa possibilidade, chamada institucionalmente de movimentação, está amparada pelo referido decreto, que prevê a condução do servidor para outra função na rede estadual que seja igual ou inferior hierarquicamente à que ocupa. Pela natureza do local em que o gestor irá trabalhar e em face ao procedimento regular realizado pela Seap para todos que atuam profissionalmente dentro de unidades prisionais, será considerado como requisito básico e obrigatório para os candidatos a emissão de sua Ficha de Antecedentes Criminais (FAC), visto que é necessária a comprovação de conduta pregressa ilibada de todo servidor que atua ou atuará nesses espaços de confinamento.

Acordados os pré-requisitos, soma-se a eles a entrevista. A entrevista se constitui como modalidade de seleção profissional amplamente utilizada no âmbito das organizações, mediante a qual um ou mais entrevistadores fazem perguntas focais aos candidatos, de modo a verificar, de maneira integrada, as predisposições pessoais, as compreensões e os conhecimentos que o candidato tem em relação ao cargo pleiteado.

Como instrumento de avaliação e aprovação nesse processo, ela terá como escopo verificar as potencialidades e predisposições pessoais do candidato frente a realidades específicas, além de avaliar suas opiniões e soluções acerca de situações peculiares ao universo carcerário. Para isso, foi elaborado um roteiro de atribuições e competências que visa orientar o entrevistador com relação às respostas e posição do entrevistado no enfrentamento dos seguintes itens:

- a) Gestão de conflitos: mostra-se capaz de atuar de forma justa e coerente na sua prevenção, é capaz de gerenciá-los, buscando entender as suas motivações, analisando os diferentes pontos de vista.
- b) Resiliência: é resistente à frustração no exercício cotidiano de suas atividades, é capaz de receber as situações de extrema tensão de maneira equilibrada, sem perder o foco nos resultados.
- c) Flexibilidade: adapta-se às exigências das circunstâncias e é capaz de lidar com várias demandas ao mesmo tempo, sem perder o foco.
- d) Contexto social: compreende o contexto social no qual irá atuar e as especificidades na atuação profissional dentro das unidades prisionais.
- e) Respeito a normas e procedimentos: tem ciência de que a lei de execução penal e das demais normas e procedimentos adotados nas unidades prisionais são necessários e fundamentais para a execução de seu trabalho e percebe que o seu cumprimento é parte integrante da atuação dentro das unidades.

Quando satisfatória a atuação do candidato durante a entrevista, ele será considerado apto para o ingresso no curso para gestores, que se efetiva como etapa de formação, de caráter eliminatório. A formação do gestor será realizada por meio do curso de formação específico para gestores de escolas em unidades prisionais. O curso oferecerá certificação e a participação com aproveitamento será condição básica para o exercício da função em ambiente prisional. Ele será oferecido sem prejuízo da formação e seleção normal realizada pelo PSI para o preenchimento da função de diretor escolar. Importante destacar que terá caráter obrigatório somente para aqueles que objetivem administrar escolas em ambientes prisionais.

Sobre tal curso, delinham-se os seguintes aspectos:

- a) Público alvo: diretor geral, diretor adjunto em exercício nas unidades escolares prisionais, candidatos aprovados no PSI e na mobilidade para a

mesma função e professores efetivos que pretendam exercer a função de gestor nesses ambientes.

- b) Justificativa: segundo dados da Secretaria de Estado de Administração Penitenciária, a população carcerária no estado do Rio de Janeiro soma quase 30 mil detentos, sendo pouco mais de cinco mil deles matriculados em unidades escolares da rede estadual de ensino que existem em algumas unidades prisionais. A Lei de Execução Penal institui como obrigatório o ensino fundamental e o ensino profissionalizante, em nível de iniciação ou aperfeiçoamento, para os indivíduos privados de liberdade, sendo o estado do Rio de Janeiro o pioneiro no que diz respeito à oferta de educação no sistema penitenciário, considerado, por isso, como referência em educação no cárcere. Assim sendo, é de suma importância refletir sobre o papel dos gestores que atuam nas unidades escolares em espaços de privação de liberdade, tendo em vista quão complexo é o funcionamento desses ambientes, dadas as suas peculiaridades e a condição de seu corpo discente.
- c) Objetivos: capacitar gestores e candidatos a gestores das escolas da rede estadual do estado do Rio de Janeiro para que sejam capazes de trabalhar com eficiência e tenham conhecimento adequado à realidade particular dessas unidades.
- d) Metodologia: o curso de formação, dividido em oito módulos, será ministrado na modalidade presencial e não presencial. Tais módulos serão oferecidos em períodos alternados a fim de não prejudicar o trabalho dos profissionais cursistas, com o oferecimento de dois encontros por mês. Ao início de cada módulo, que varia entre 16 e 28 horas aulas, incluídas a participação em seminários, a realização de trabalhos e/ou relatórios e a elaboração de atividades não presenciais e visitas, será proposto um intercâmbio entre os atores envolvidos, possibilitando o debate, a troca de saberes e a construção de novas compreensões acerca das experiências de cada um. Cada dia de aula presencial equivalerá a quatro horas, ressalvadas as atividades complementares, com horas-aula extras, de acordo com a natureza e significância para a formação. Cada módulo poderá ser ministrado por um ou mais instrutores dependendo do assunto a ser abordado. Profissionais de áreas afins e de notório saber acerca dos assuntos abordados serão

convidados para palestras e seminários, contadas como pontuação para efeitos de avaliação dos cursistas que deles participarem. Quanto à avaliação, no término de cada módulo, será utilizada como instrumento a elaboração de trabalho ou relatório e prova objetiva conforme discriminado no plano do curso.

A proposta do curso está estruturada em oito módulos de estudo. O quadro 3 apresenta esses módulos.

Quadro 3. Módulos da proposta de formação

Módulo	Assuntos trabalhados	
I	Planejamento e gestão estratégica	Conhecer as etapas do planejamento estratégico da Seeduc e os conceitos de gestão e as ferramentas utilizadas, aprender sobre as competências necessárias, entendendo os conceitos de visão sistêmica e estratégica, liderança, comunicabilidade, liderança e orientação para resultados; conhecer e utilizar essas ferramentas de gestão, garantindo também a apropriação de resultados, o estabelecimento de metas e a confecção de um Plano de Ação e utilizar ferramentas de gestão na apropriação e orientação para resultados.
II	Gestão pedagógica	Conhecer a metodologia da Educação de Jovens e Adultos, construir o Projeto Político Pedagógico da escola e as matrizes e os currículos e apropriar seus conceitos para uma gestão mais eficaz.
III	Gestão Integrada da Escola (GIDE)	Conhecer a gestão integrada e as etapas da Gide, utilizar o método PDCA e a matriz Swot e apropriar as etapas de controle e avaliação do ensino.
IV	Direito e legislação	Conhecer a legislação relacionada à Execução Penal e os direitos e garantias através dos diplomas legais, dispositivos constitucionais e demais legislação relacionada.
V	O ambiente prisional	Compreender o surgimento da instituição prisional, os marcos históricos e o panorama atual do sistema, o dia a dia das prisões, a apropriação dos procedimentos formais e informais da rotina nos presídios e as condutas frente a crises.
VI	Visão sistêmica da unidade prisional	Apropriar os conceitos teóricos e a história das instituições prisionais, refletir sobre os direitos subjetivos e objetivos do cidadão e o exercício da cidadania, conhecer os serviços de saúde e higiene nos presídios e as formas de trabalho nas instituições prisionais.
VII	A escola no ambiente prisional	Refletir sobre o papel da escola nos ambientes de privação de liberdade e a educação como instrumento de libertação, entender a escola e sua realidade diferenciada no universo prisional e conhecer práticas exitosas das escolas.

VIII	Acompanhamento e prática	Visitar Unidades Escolares em presídios e confeccionar relatórios.
-------------	--------------------------	--

Fonte: Adaptado de LAGE, 2014.

No que tange à utilização de recursos humanos, a realização do curso implicará em gastos referentes ao pagamento dos profissionais que atuarão como instrutores, bem como da equipe técnico-administrativa composta por coordenador, secretário e auxiliares administrativos. A tabela 3 resume a planilha de custos.

Tabela 3. Custos de recursos humanos

Equipe técnico-pedagógica	Valor (R\$) tempo/unidade	Total profissionais	Total tempo/unidade	Total (R\$) Valor
Professores cursistas	100/hora aula	10	20 horas	20000
Instrutores SEAP	100/hora aula	05	20 horas	10000
Palestrantes	3000/palestra	03	03 palestras	9000
Coordenador	1500/mês	01	03 meses	4500
Secretário	1000/mês	01	03 meses	3000
Auxiliar Administrativo	800/mês	02	03 meses	4800

Fonte: Adaptado de LAGE, 2014.

Com relação à estrutura do curso, como a utilização de equipamentos e materiais e reserva de locais para a sua realização, foi elaborada a tabela 4 de projeção dos gastos a serem efetuados, com discriminação dos itens, do valor e do número de módulos nos quais o serviço/bem precisa ser adquirido, apresentando, ainda, os totais projetados.

Tabela 4. Custos de recursos materiais

Item/descrição	Valor por módulo	Número de módulos	Valor total (R\$)
Aluguel de espaço para a realização das aulas	10000	07	70000
Material de papelaria e expediente administrativo	3000	08	24.000
Material pedagógico	3000	08	24000
Confecção de apostilas e serviço de xerografia	3000	08	24000
Serviço de transporte/ Aluguel de Ônibus	3000	01	2000
Confecção de certificados	2000	01	2000

Fonte: Adaptado de LAGE, 2014.

Os valores demonstrados foram estimados e calculados a partir de índices e valores reais do mercado relativo ao pagamento de professores, instrutores e palestrantes. Já aqueles que se referem ao aluguel de espaços para aulas e transportes foram verificados junto a imobiliárias e empresas. Quanto aos demais, foi feita uma projeção baseada em custos mensais para a aquisição de material de papelaria para consumo de uma pequena empresa.

Acredita-se que a proposta exposta acima – seleção e formação – seja capaz de minimizar a lacuna salientada pelos gestores pesquisados, que indicaram a necessidade de uma formação específica que contemplasse as especificidades da função em escolas de unidades prisionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Justiça. **Levantamento nacional de informações penitenciárias**. Junho/2014. Disponível em <http://pt.slideshare.net/justicagovbr/relatrio-do-infopen-2015>. Acesso em novembro/2015.

LAGE, Robson de Oliveira. **O papel do gestor de unidades escolares no sistema prisional do estado do Rio de Janeiro: seleção e formação**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

RIO DE JANEIRO. DIESP. **A Diesp**. 2011. Disponível em <<http://www.conexao professor.rj.gov.br/especial.asp?EditeCodigoDaPagina=7911>>. Acesso em: nov. 2015.

TORRES, Jane. **A formação básica do gestor escolar enquanto membro do Processo Seletivo Interno da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro: o caso da Regional Serrana II**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

WASSERMANN, Rogério. **Número de presos explode no Brasil e gera superlotação de presídios**. BBC Brasil. 28 de dezembro de 2012. Disponível em <https://site-carlos.s3.amazonaws.com/uploads/redacao/apoio_1/54/apoio1a.pdf>. Acesso em: out. 2015.

SEÇÃO 4

PROJETO REFORÇO
ESCOLAR

A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO REFORÇO ESCOLAR/CECIERJ EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE JAPERI

Lilian Aparecida de Almeida Garrit dos Santos*

Wallace Andrioli Guedes**

Fernando Tavares Junior***

O presente artigo é resultado da dissertação de mestrado defendida por Lilian Aparecida de Almeida Garrit dos Santos no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no ano de 2014, e busca analisar a implementação e o funcionamento do Projeto Reforço Escolar, do governo do estado do Rio de Janeiro, em uma escola estadual de Ensino Médio do município de Japeri/RJ, bem como propor ações para dirimir os problemas encontrados nessa realidade, especialmente aquele relativo à baixa adesão dos alunos a tal projeto. Por se estar falando de ofertar um ensino que, de fato, atinja o aluno e eleve seu desempenho acadêmico, torna-se necessário o alinhamento dos recursos oferecidos para que estes alcancem o público-alvo e sejam eficazes. O estudo que embasa o presente artigo foi realizado em uma unidade escolar de Japeri, identificando os pontos fortes e fracos do programa, com a finalidade de traçar ações educacionais que pudessem levar o Projeto Reforço Escolar a atingir seus objetivos, inclusive em âmbito estadual. Para conhecer melhor essa realidade, foi aplicado um questionário aos alunos participantes do projeto, com a finalidade de averiguar seus posicionamentos em relação a este.

Palavras-chave: Reforço escolar. Material didático. Formação continuada.

* Mestra em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP/CAEd/UFJF); Coordenadora de Ensino da Diretoria Regional Metropolitana I.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Doutorando em História Social pela Universidade Federal Fluminense.

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ).

O presente artigo foi escrito a partir da dissertação intitulada “A implementação do Projeto Reforço Escolar/Cecierj em uma escola estadual de Japeri”, desenvolvida por Lilian Aparecida de Almeida Garrit dos Santos no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Mestrado Profissional) da Universidade Federal de Juiz de Fora. O texto foi escrito, ainda, em parceria com Wallace Andrioli Guedes, suporte de orientação do Núcleo de Dissertação do referido programa, e com o professor Fernando Tavares Junior, orientador da mestranda. Seu objetivo foi avaliar o processo de implementação, no ano de 2012, do Projeto Reforço Escolar, no Ensino Médio, em uma escola estadual do município de Japeri, para solucionar a seguinte questão: quais estratégias devem ser adotadas para ampliar a adesão dos alunos ao projeto? A escolha de tal escola se deu por ela ter uma amostra significativa de alunos com baixo desempenho na avaliação externa aplicada, desde o ano de 2011, nas escolas estaduais do Rio de Janeiro. A partir dos dados coletados, foi construído um plano de intervenção sobre a realidade estudada, que propõe medidas para promover a efetiva participação dos alunos nas aulas do projeto.

O Estado do Rio de Janeiro vem, desde o ano de 2000, apresentando queda em sua taxa de aprovação no Ensino Médio – que era de 66,7% em 2000, caindo ao longo dos anos até chegar, em 2011, a 59,4%. Consequentemente, houve um aumento na taxa de reprovação, que era de 13,6% em 2000, chegando a 26% em 2011. De 2000 até 2011, o estado teve uma queda na taxa de aprovação de 7,3 pontos percentuais, de acordo com os dados do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais). Já com relação à taxa de reprovação, seu aumento foi mais expressivo, com o acréscimo de 12,6 pontos percentuais de 2000 a 2011. A preocupação com a queda da taxa de aprovação resultou em políticas públicas que buscavam melhorar o desempenho acadêmico do aluno, relacionando, a isso, a formação continuada do professor.

Um dado importante é que, segundo o Censo Escolar, 52% dos alunos da Rede Estadual estão em distorção idade-série. O dado reflete a realidade nacional quando diz respeito ao Ensino Médio. O Censo Escolar de 2011 apontou uma taxa de reprovação de 13,1%, enquanto a do estado chegou a 26%, de acordo com os dados do Inep.

O alto índice de distorção idade-série, citado anteriormente, reforça o impacto negativo do quantitativo elevado de alunos retidos, principalmente, na primeira série do Ensino Médio, de acordo com dados da Superintendência de Gestão da Rede do Estado. E uma ação tomada pela Seeduc/RJ para buscar a queda da taxa de reprovação e aumentar o desempenho acadêmico dos alunos foi a implementação do Projeto Reforço Escolar, que tem seu público-alvo nos alunos com baixo desempenho nas avaliações externas do estado: o Saerj e o Saerjinho.

Sobre a construção do Reforço Escolar, foram selecionadas 49 escolas da Diretoria Regional Metropolitana I para participar do projeto, no qual os alunos estudam no contraturno com material pedagógico próprio e têm aulas com professores que participam de formação continuada sobre a metodologia com tutores da Fundação Cecierj, de acordo com o exposto no *site* da Seeduc/RJ.

Os parâmetros utilizados para seleção dos alunos, portanto, foram: estar matriculados em unidades escolares que possuam turmas do projeto Reforço Escolar, ter o seu desempenho no Saerjinho entre baixo e intermediário e ter disponibilidade de assistir às aulas no contraturno por duas horas semanais. Já os professores foram selecionados de acordo com sua disponibilidade, tendo como um dos pré-requisitos ser professor estatutário, ou seja, professor efetivo com matrícula pertencente à Secretaria de Educação do Rio de Janeiro.

O projeto Reforço Escolar atua em três frentes interligadas: o material didático elaborado especificamente para atender as necessidades dos alunos com baixo desempenho nas avaliações externas, com dinâmicas de Língua Portuguesa e Matemática e com duração prevista para os cem minutos de aulas semanais de cada disciplina; formação de professores para utilização da metodologia do projeto; e a estrutura organizada para acompanhamento da implementação.

Para a realização da pesquisa, foi elaborado um questionário com dez questões fechadas a respeito do projeto reforço escolar. O mesmo foi aplicado aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio, em novembro de 2013, pois foram estes alunos que participaram do momento de implementação do projeto Reforço Escolar em 2012. Dos 113 alunos matriculados no terceiro ano do Ensino Médio, 96 responderam à pesquisa. O questionário aplicado a eles teve a intenção de diagnosticar a sua percepção com relação ao projeto.

As respostas nos questionários mostraram que assistir a aulas no contraturno não é um problema para a maioria dos alunos. A maioria dos alunos também afirmou não ter dificuldades nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, apesar de possuírem baixo desempenho em ambas as disciplinas. Este pode ser um dos motivos para não aderirem às aulas do Projeto Reforço Escolar, já que não reconhecem as dificuldades que encontram em ambas as disciplinas, como se pôde observar nos exemplos apresentados na avaliação bimestral (Saerjinho) aplicada no terceiro bimestre de 2012. Nela, 68,5% dos alunos do 2º ano do Ensino Médio erraram itens que avaliavam a habilidade de inferir o sentido de uma palavra ou expressão que constava no caderno de questões de Língua Portuguesa, enquanto 82,5% dos alunos do 2º ano do Ensino Médio erraram itens que avaliavam a habilidade de resolver problemas que envolvam porcentagem, que constavam no caderno de questões 43 de Matemática. Outro problema percebido na pesquisa diz respeito à incompatibilidade entre as habilidades avaliadas no Saerjinho e aquelas cobradas no material do Reforço Escolar. Seria preciso alinhar esses dois aspectos, uma vez que o resultado do Saerjinho é um elemento definidor para a ida dos alunos para o projeto.

Apartir da percepção desses problemas, foi estruturada uma proposta de intervenção, buscando dirimi-los. Tal proposta teve como objetivo principal criar estratégias para a ampliação da frequência dos alunos nas aulas. As ações que a compõem foram designadas às seguintes esferas: Seeduc/RJ, DRPMI e UE (Unidade Escolar), visto que, apesar de toda análise ter sido realizada a partir da implementação do projeto Reforço Escolar em uma unidade escolar de Japeri, este segue as normas traçadas pelo órgão central (Seeduc/RJ) que são implementadas a partir das orientações dadas pela DRMI. Para a elaboração de um plano de atendimento educacional que alinhasse as ações do projeto, foi necessário o engajamento das três esferas envolvidas neste processo de implementação.

Uma primeira ação visou a atacar o problema da incompatibilidade do material pedagógico utilizado no Reforço Escolar. Era importante adequar o material pedagógico ao contexto do aluno a fim de torná-lo atraente, além de valorizar as experiências trazidas dos professores que estão em sala de aula e conhecem as reais deficiências dos alunos. O objetivo principal desta ação foi tornar o material pedagógico utilizado e as dinâmicas mais próximas às deficiências de aprendizado apresentadas pelos alunos, tornando o projeto mais eficaz no processo ensino-aprendizagem. Porém, para atingirmos este propósito, era necessário: eleger quais

habilidades deveriam ser inseridas nas dinâmicas ofertadas aos alunos durante as aulas do projeto em cada unidade escolar; propor a Coordenação de Ensino, através de ofício, encaminhado pela Coordenadora de Ensino da DRPMI, mudanças no material pedagógico; determinar um momento na formação dos professores para debate e definição das habilidades que os alunos apresentam mais dificuldades entre todas as escolas.

Foi proposto sugerir ao órgão central a formulação do material pedagógico, tornando este mais próximo ao contexto do aluno com baixo desempenho. Havia na DRPMI 62 escolas com o projeto implementado e 161 professores alocados em 256 turmas do Reforço Escolar, sendo 87 professores de Língua Portuguesa e 74 professores de Matemática. Para atender a estas unidades, havia quatro articuladoras que trabalhavam diretamente ligadas à Coordenadora de Ensino da DRPMI. As unidades escolares receberam no mês de maio de 2014 da Superintendência de Avaliação e Acompanhamento (Supaa/Seeduc/RJ) um arquivo com o percentual de acertos em cada habilidade avaliada no primeiro bimestre. A ideia inicial era que estes professores, de posse desses dados, pudessem apontar nas formações quais as habilidades deveriam ser abordadas nas dinâmicas. O primeiro passo para esta ação seria o envio do Ofício à Coordenação de Ensino Médio, solicitando a reformulação do material pedagógico utilizado no projeto Reforço Escolar e nas dinâmicas.

Após esta aprovação, as articuladoras seriam orientadas a discutir em cada unidade escolar o material enviado pela Supaa e definiriam em quais as habilidades os alunos daquela unidade escolar têm mais dificuldades. Com esses dados definidos, os professores, no dia da formação, teriam um espaço para apresentar as dificuldades de sua escola e, após um debate entre o grupo, seriam elencadas as habilidades que apresentaram maior incidência. Cientes das habilidades que os alunos apresentaram maior dificuldades e observando a especificidade de cada unidade escolar, as articuladoras repassariam esta informação à Coordenadora de Ensino, que a encaminharia à Coordenadora do Ensino Médio para que esta entregasse à equipe da Fundação Cecierj, responsável pela elaboração das dinâmicas. Segue um quadro resumindo os principais passos e características dessa proposta:

Quadro 1. Revisão do Material Pedagógico utilizado no Projeto Reforço Escolar

Objetivo	Tornar o material pedagógico utilizado e as dinâmicas mais próximas às deficiências de aprendizado apresentadas pelos alunos, tornando o projeto mais eficaz no processo ensinoaprendizagem.
Meta	Sugerir à Coordenação do Ensino Médio (Seeduc/RJ) a reformulação do material pedagógico em um prazo de oito meses, para que em 2015 os alunos sejam beneficiados com um recurso que atenda suas deficiências de aprendizagem.
Ação	Reformular, a partir do estudo realizado pelos professores aos dados da Supaa e discussões na formação, o material pedagógico utilizado no projeto Reforço Escolar.
Responsável	Coordenador de Ensino da DRPMI.
Procedimentos	Elaborar um ofício com a proposta de reformulação, que será encaminhada à Coordenação de Ensino Médio (Seeduc/RJ). Sendo aceita a proposta, orientar os professores, por meio das visitas realizadas às unidades escolares pelas articuladoras da DRPMI, a analisar os dados enviados pela SUPAA referentes às habilidades com menor percentual de acertos no Saerjinho. Na formação que ocorrerá em novembro de 2014, os professores, divididos em grupos, terão uma hora para discutir quais as habilidades têm um menor percentual de acertos, que sejam comuns às unidades escolares, e elencarem oito habilidades por bimestre. Esta atividade acontecerá por disciplina e ano de escolaridade. O rol de habilidades selecionadas pelos professores será encaminhado à Coordenação de Ensino Médio (Seeduc/RJ) através da Coordenadora de Ensino. No ponto de controle mensal com a Fundação Cecierj, realizado no Órgão Central, serão encaminhadas as habilidades para que esta possa, juntamente com sua equipe, reformular o material pedagógico utilizado no projeto.
Prazo	Oito meses (inicialmente).
Justificativa	Necessidade de tornar o material pedagógico utilizado mais próximo das reais dificuldades apresentadas pelos alunos com baixo desempenho.
Custo	O custo já está previsto no orçamento do projeto, visto que, a cada bimestre, novas dinâmicas são impressas e entregues na DRPMI.

Fonte: Elaboração própria da autora.

Uma segunda ação diz respeito à formação dos professores do Reforço Escolar. Os professores do projeto passam por formação a cada bimestre. Atualmente, de acordo com a coordenação do Cecierj, o objetivo desta é capacitar o professor a aplicar as dinâmicas do projeto. A segunda ação proposta neste plano de atendimento é consequência da primeira, já que, para haver a reformulação do material pedagógico, precisaremos de um tempo específico na formação. A metodologia utilizada hoje em dia deverá ser revista.

A Coordenação de Ensino da DRPMI proporia medidas para elevar a qualidade da formação, valorizando a formação continuada do docente. Deveria destacar, em

conjunto com as articuladoras do projeto, os pontos a serem revistos na formação, acarretando em um momento no qual o professor poderia apontar os pontos positivos e negativos e trocar experiências de sucesso, principalmente nas ações que foram eficientes na motivação dos alunos em participar do projeto. Esta ação, portanto, pretendeu propor à Coordenação do Ensino Médio (Seeduc/RJ) que fizesse um alinhamento com a Fundação Cecierj para mudança na metodologia utilizada na formação.

A formação do projeto Reforço Escolar ocorre em dois momentos: o presencial (a cada bimestre) e a distância (durante a aplicação das dinâmicas). O que se pretendia era que o momento presencial, que tem a duração de oito horas aos sábados, fosse dividido em três momentos. Em primeiro lugar, os professores seriam divididos em dois grupos, Português e Matemática, e, juntamente com os tutores e as articuladoras, selecionariam as habilidades que fariam parte do novo material pedagógico. As articuladoras fariam o relatório deste momento, que seria encaminhado à Coordenação do Ensino Médio para o processo contínuo de atualização do material pedagógico. Em um segundo momento, os professores seriam divididos por turmas: duas com professores de Língua Portuguesa e duas com professores de Matemática. Com a participação das articuladoras (uma em cada sala) e dos tutores, poderiam expor suas dificuldades e seus sucessos, oferecendo um momento de troca e aprimoramento profissional. Os pontos principais deste momento seriam descritos em um relatório que seria encaminhado à Coordenadora de Ensino que, após a apresentação à Diretora Regional Pedagógica, encaminharia à Coordenadora do Ensino Médio, fornecendo material de discussão para o ponto de controle que ocorre entre a Seeduc/RJ e a Fundação Cecierj a cada mês. Finalmente, no terceiro momento, os tutores apresentariam o material utilizado, tirando as dúvidas dos professores em cada atividade prevista nas dinâmicas. Um ponto importante, para que o tempo da formação fosse redistribuído de forma a não prejudicar este período final, era que os professores deveriam fazer a leitura do material que seria utilizado antes do dia da formação e, para isto, as dinâmicas dos professores deveriam ser entregues pelo menos com dez dias de antecedência. Segue quadro resumindo os principais passos e características dessa proposta:

Quadro 2. A formação dos professores do Projeto Reforço Escolar

Objetivo	Propor medidas que elevem a qualidade da formação continuada, valorizando este momento para o docente.
Meta	Sugerir à Coordenação do Ensino Médio (Seeduc/RJ) a reformulação da metodologia da formação continuada, a fim de oportunizar aos professores opinarem sobre os pontos críticos do projeto, na última formação de 2014.
Ação	Reestruturar a formação continuada do professor que ministra aula no projeto Reforço Escolar.
Responsável	Coordenador de Ensino da DRPMI
Procedimentos	Enviar ofício à Coordenação de Ensino Médio (Seeduc/RJ), solicitando a reestruturação da formação continuada. Oportunizar ao professor do projeto um momento no qual serão elencados os pontos positivos e negativos do projeto. Produzir um relatório síntese que será enviado à Coordenação de Ensino Médio (Seeduc/RJ). Este material será estudado no ponto de controle entre a Seeduc/RJ e a Fundação Cecierj.
Prazo	Oito meses (inicialmente).
Justificativa	Para tornar o projeto Reforço Escolar mais atrativo para os alunos com baixo desempenho.
Custo	O custo da formação já está previsto na proposta inicial do projeto.

Fonte: Elaboração própria da autora.

Uma terceira ação diz respeito à intervenção no Projeto Político Pedagógico das escolas. Esta ação está amparada nas incumbências dos estabelecimentos de ensino determinadas na LDB no 9.394/96, em seu artigo 12 – incisos I e V, que determinam a elaboração do Projeto Político Pedagógico e a garantia ao aluno de uma oportunidade de recuperação de estudos àqueles com rendimento baixo. A proposta de um projeto de Reforço Escolar deve estar contextualizada na realidade da unidade escolar e fazer parte de seu processo de ensino-aprendizagem.

Os objetivos que se pretendia alcançar nesta intervenção foram: orientar a inclusão do projeto Reforço Escolar no PPP das unidades escolares; integrar, a partir da inclusão no PPP, as aulas do projeto no cotidiano escolar, pois a partir do registro no documento oficial da unidade, este passaria a ser um recurso que auxiliaria os professores na recuperação da aprendizagem dos alunos. A meta a ser alcançada com esta proposta era de, em curto prazo, (aproximadamente dois meses após a primeira reunião), estimular as unidades escolares na reflexão sobre o seu fazer pedagógico.

Para atingir os objetivos propostos, a DRPMI, representada pela coordenadora de ensino, realizaria, no início do ano letivo, em seu auditório, uma reunião com os

coordenadores pedagógicos das unidades escolares, orientandolhes para que estes apresentassem o Reforço Escolar para toda comunidade escolar e realizassem a inserção do projeto no PPP. A intenção era que, ao estimular a apresentação do projeto para a escola, este passasse a compor o planejamento da UE e proporcionasse a troca de informações entre os professores que ministram as aulas do Reforço Escolar e os que atuam nas aulas regulares. Desta forma, os regentes que atuam no projeto teriam um *feedback* do trabalho realizado a partir das aulas no contra turno. Após esta reunião inicial, a DRPMI, na figura do articulador que acompanha as UEs no momento de execução do projeto, poderia monitorar a integração do Reforço Escolar ao cotidiano escolar. Assim, esta ação teria início com a elaboração do PPP, que acontece na semana de planejamento, geralmente no mês de fevereiro, e seria monitorada durante todo o ano letivo, a partir do acompanhamento das ações descritas do projeto da unidade escolar, em visitas realizadas por membros da DRMI.

Este encontro inicial seria registrado em ata e cada escola deveria enviar à regional uma cópia digital de seu PPP. A partir da leitura do PPP, as articuladoras e a coordenadora de ensino destacariam os pontos pertinentes ao Projeto Reforço Escolar e poderiam acompanhar, durante as visitas quinzenais às turmas, se a unidade escolar vinha colocando em prática o previsto no PPP. Caso fosse identificado que a escola não estava agindo de acordo com o previsto no documento, a articuladora sinalizaria à coordenadora, que chamaria a diretora geral da unidade escolar para alinhar as ações em um primeiro momento. Caso novamente ficasse comprovado o descumprimento da escola com o que está previsto em seu PPP, o relatório da unidade seria encaminhado à Diretora Regional Pedagógica para as sanções necessárias. Segue quadro resumindo esta terceira e última ação:

Quadro 3. O projeto Reforço Escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP)

Objetivos	Orientar a inclusão o projeto Reforço Escolar no PPP das unidades escolares; integrar, a partir da inclusão no PPP, as aulas do projeto no cotidiano escolar.
Meta	Aumentar o índice de participação dos alunos com baixo desempenho no projeto Reforço Escolar ao final do primeiro bimestre de 2015.
Ação	Integrar o Reforço Escolar ao projeto político pedagógico das unidades escolares.
Responsável	Coordenador de Ensino da DRPMI.
Procedimentos	Organizar a reunião do início do ano letivo em conjunto com a Diretora Regional Pedagógica, articuladoras e coordenadora de ensino; preparar o local de reunião e todo material que será disponibilizado para as escolas; convocar os coordenadores pedagógicos para reunião através de ofício; realizar a reunião no auditório da regional; registrar o encontro em ata e lista de frequência; acompanhar as reuniões de apresentação da proposta nas unidades escolares a partir da visita da articuladora; realizar reunião de alinhamento da ação bimestralmente com a equipe da DRMI (Diretora Regional Pedagógica, articuladoras e coordenadora de ensino)
Prazo	Dois meses (fevereiro/março 2015).
Justificativa	Para integrar o projeto proposto pela Seeduc/RJ ao PPP da EU.
Custo	O custo estimado é de R\$ 2.500,00, financiado pela DRPMI.

Fonte: Elaboração própria da autora.

Este trabalho não teve a pretensão de esgotar o tema abordado, mas, sim, de apontar, a partir dos estudos realizados e do destaque dos pontos críticos na implementação do projeto Reforço Escolar, principalmente a baixa adesão dos alunos às aulas, um plano de atendimento educacional que minimizasse os problemas encontrados e estimulasse a participação dos alunos com baixo desempenho no projeto. A primeira e a segunda proposta de intervenção descritas neste trabalho ficaram na dependência da aprovação do órgão central. Outro possível empecilho para sua plena efetivação seria a disposição do professor em participar mais ativamente deste momento de formação. Com a implementação desta proposta de intervenção, acredita-se que a Seeduc/RJ estaria atendendo as ações previstas em seu planejamento estratégico, buscando a melhoria do desempenho acadêmico do aluno, levando o aprendizado, de fato, até o seu contexto escolar.

REFERÊNCIAS

SANTOS, Lilian Aparecida de Almeida Garrit. **A Implementação do projeto Reforço Escolar/Cecierj em uma escola estadual de Japeri.** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

PROJETO REFORÇO ESCOLAR: OS DESAFIOS DA AMPLIAÇÃO NA REGIONAL METROPOLITANA VII DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Vanderléa Barreto do Amaral*
Luciana Verônica Silva Moreira**
Marcelo Câmara dos Santos***

O Projeto Reforço Escolar foi implementado nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, no ano de 2012, em conjunto com uma série de medidas que objetivavam a melhoria da educação oferecida e o aumento dos índices educacionais obtidos nas avaliações externas. A taxa de reprovação e o baixo desempenho no Saerj foram critérios para a adesão das escolas. Entre os alunos do Ensino Médio, poderiam participar aqueles que obtiveram notas abaixo da média nas avaliações internas do primeiro bimestre. As aulas ocorreriam no contraturno, com número reduzido de alunos por turma. Apesar dos benefícios oferecidos pelo projeto, a adesão das escolas no primeiro ano foi considerada baixa. Entre os motivos identificados, estavam a falta de conhecimento aprofundado do projeto por parte de gestores, coordenadores, professores e comunidade e a falta de estrutura das escolas em oferecer espaços adequados às aulas no contraturno, além da necessidade de adequações na oferta da merenda escolar para os alunos do reforço. Desta forma, as ações propostas neste trabalho buscam intervir nas causas apontadas e promover a resolução dos problemas, aumentando, assim, a adesão das escolas e a participação dos alunos. Entre as medidas a serem adotadas, estão a realização de reuniões e encontros de divulgação, informação e sensibilização para os sujeitos que se relacionam com o projeto e a adequação dos espaços escolares e da merenda oferecida.

Palavras-chave: Seeduc. Reforço Escolar. Ensino Médio.

* Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Coordenadora de Ensino da Diretoria Regional Metropolitana VII da Seeduc/RJ.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Mestra em História (UFJF).

*** Professor e Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em Educação (Université de Paris X).

O presente artigo foi escrito a partir da dissertação intitulada “Os limites da implementação do Projeto Reforço Escolar nas escolas de Ensino Médio da Regional Metropolitana VII do estado do Rio de Janeiro”, desenvolvida por Vanderléa Barreto do Amaral no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Mestrado Profissional) da Universidade Federal de Juiz de Fora. O texto foi escrito em parceria com Luciana Verônica Silva Moreira, assistente de orientação do Núcleo de Dissertação do referido programa, e com o professor Marcelo Câmara dos Santos, orientador da mestranda.

O interesse em relação ao Projeto Reforço escolar e suas limitações está associado à trajetória profissional da mestranda e ao cargo de Coordenadora de Ensino da Diretoria Regional Metropolitana VII por ela ocupado. Enquanto Coordenadora de Ensino, a mestranda deparou-se com inúmeras dificuldades para a expansão do referido projeto, em vigor na rede desde 2012, com resultados bastante satisfatórios.

Para compreender o lugar que o Projeto Reforço Escolar ocupa dentro da Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro (Seeduc) é preciso reportar ao ano de 2011, quando foi implementado no estado o “Choque de Gestão” que reformulou toda a estrutura da Secretaria. As 30 coordenadorias então existentes foram reorganizadas em 14 Diretorias Regionais. Também foram previstas ações focadas em melhorias na qualidade da educação fluminense, projetando colocar a Seeduc entre os cinco primeiros lugares no Ideb no ano de 2013 (RIO DE JANEIRO, 2011). O Projeto Reforço Escolar foi uma das medidas implementadas na área da educação.

No início de sua implementação, em 2012, o Projeto Reforço Escolar era destinado apenas aos alunos das 1ª e 2ª séries do Ensino Médio¹ e visava à melhoria no desenvolvimento acadêmico e na aprendizagem dos discentes, em Língua Portuguesa e Matemática, de forma a contribuir para o aumento dos índices educacionais do estado (RIO DE JANEIRO, 2011).

Seu diferencial está na metodologia das aulas ministradas no contraturno das escolas, no número reduzido de alunos por turma e no material pedagógico, desenvolvido pela Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj). É composto por dinâmicas elaboradas para cada período de

1 No ano de 2015, o projeto atendeu a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental/Mais Educação e 1ª 2ª e 3ª séries do Ensino Médio e 1ª e 2ª série do curso Normal prioritária (CECIEJ, 2015.)

100 minutos (dois tempos de aulas), para as disciplinas de Português e Matemática, para os quatro bimestres do ano letivo (CECIEJ, 2012).

Vale ressaltar, no entanto, que o Projeto não está voltado apenas à diminuição da reprovação em duas disciplinas. Ele foi apresentado às Diretorias Regionais com o intuito de promover o desenvolvimento da educação estadual, oferecendo novas oportunidades de aprendizagens aos alunos das unidades escolares com desempenho intermediário e baixo, configurando-se como garantia do direito de reforço da aprendizagem por parte do aluno, estabelecido pela LDB nº 9.394/96. Porém, se tornou indiscutível sua relevância como recurso de recuperação de estudos, uma vez que oportunizou o resgate de conteúdos perdidos em séries anteriores.

A seleção das escolas para a implementação do Projeto foi realizada a partir de dois critérios: altos índices de reprovação em Língua Portuguesa e Matemática e/ou rendimento baixo ou intermediário no Saerj 2011 (RIO DE JANEIRO, 2012). A seleção dos alunos participantes deu-se com orientações da Secretaria de Educação, em reuniões realizadas pela equipe da Seeduc com os gestores escolares, para que fossem encaminhados aqueles que obtiveram nota abaixo da média em Língua Portuguesa e/ou Matemática no 1º bimestre.

A exigência para a criação dessas turmas era apenas a de que elas não ultrapassassem o quantitativo de 28 alunos. No início, seria formada apenas uma turma em cada escola e, na medida em que houvesse espaço adequado, novas turmas se formariam, até que todos os alunos elegíveis para o projeto pudessem participar (RIO DE JANEIRO, 2012).

A Diretoria Regional Metropolitana VII ficou responsável pela alocação de professores nas escolas onde ocorrem as aulas, enturmação dos estudantes e logística, garantindo que as Unidades Escolares indicadas participem do Projeto com condições de receber os alunos no contraturno.

Para a elaboração do material didático destinado aos discentes e para a orientação teórico-metodológica destinada à capacitação dos professores responsáveis pelas aulas de reforço, a Seeduc firmou parceria com a Fundação Cecierj. A Fundação Cecierj é responsável pelo desenvolvimento do material didático de apoio do professor e do aluno, assim como pela formação e capacitação do professor Dinamizador.

O quadro 1 mostra a estrutura de organização das equipes, sua formação acadêmica e função desempenhada em relação à formação do Reforço Escolar.

Quadro 1. Equipes atuantes no Projeto Reforço Escolar

Equipe	Função
Professores Conteudistas	Docentes contratados pela Fundação Cecierj, responsáveis pela elaboração e seleção do material didático, assim como pelo planejamento de dinâmicas de sala de aula.
Professores Formadores	Bolsistas da Fundação Cecierj, responsáveis pela formação presencial e a distância e pelo acompanhamento do trabalho dos dinamizadores.
Professores Dinamizadores	Professores da Seeduc, alocados em turma de Reforço Escolar e responsáveis pela aplicação das dinâmicas com os alunos.

Fonte: CECIERJ, 2012.

O Projeto Reforço Escolar apresentou bons resultados nas escolas em que foi implementado, sendo incentivadas a adesão das escolas e a criação de novas turmas, tanto pela Seeduc quanto pela Regional Metropolitana VII. Contudo, observou-se, durante a pesquisa de campo, que algumas escolas não implementaram o projeto, e outras possuíam menos turmas do que poderiam, tendo por base o número de alunos que necessitariam das aulas de reforço. Nestes casos, foram identificados alguns obstáculos que contribuíam para a não adesão ou para uma adesão parcial ao projeto.

Verificou-se que muitos gestores e professores não compreendiam de forma apropriada o projeto, seu funcionamento e os possíveis resultados. Além disso, a falta de esclarecimento da comunidade escolar sobre sua importância para a melhoria do desempenho dos educandos contribuiu para a baixa adesão por parte dos pais que optavam por outras atividades extraescolares.

Ainda, como fator complicador, observou-se que a estrutura física de algumas escolas não estava adequada para o funcionamento do projeto. Muitas não possuíam espaços ou salas de aula disponíveis, e outras ainda queixavam-se da ausência de um refeitório para a merenda dos alunos no contraturno. A merenda escolar também foi apontada como um dos fatores que necessitavam de melhorias, uma vez que se considerou necessária uma alimentação diferenciada para os alunos que permanecem na escola no contraturno. Tais situações influenciaram diretamente na adesão de algumas escolas da Regional. São questões intraescolares que, somadas

às extraescolares, fizeram com que alguns gestores apresentassem resistência para a implementação do projeto.

A partir dos achados da pesquisa, foi apresentado um plano de intervenção com o objetivo de aprimorar o Projeto Reforço Escolar, para que sejam alcançados os resultados esperados. Foram previstos dois eixos de ações: um composto de iniciativas de divulgação, discussão e capacitação a ser realizada entre gestores, coordenadores, professores, professores dinamizadores e familiares dos alunos participantes, e um segundo eixo, voltado para a estrutura das escolas e para o fornecimento de merenda escolar aos alunos.

Durante a pesquisa, ficou demonstrado que, apesar das ações de divulgação do Projeto Reforço Escolar efetuadas pela Seeduc e dos esforços da Regional em conseguir a adesão das escolas, muitos gestores, coordenadores, professores, pais e responsáveis, ainda possuíam dúvidas sobre o Projeto. Desta forma, foi pensado um grupo de ações voltado para esses sujeitos, objetivando sensibilizá-los para a importância do projeto e, como consequência, conseguir maior adesão. É exposto, no quadro a seguir, um resumo do primeiro eixo de ações propostas:

Quadro 2. 1º Eixo: Divulgação do Projeto Reforço Escolar

Ações	Público-alvo	Objetivos
1. Compartilhando Boas Práticas	Gestores, Coordenadores e Docentes	Divulgar, informar e conscientizar gestores, coordenadores pedagógicos e docentes da importância do projeto. Realizar encontros de capacitação com os professores participantes.
2. Reforço Escolar: eu apoio essa ideia	Sensibilização da Família	Divulgar o projeto entre alunos, pais e responsáveis para sensibilizar a família para sua importância.
3. Conhecendo a realidade	Professores Dinamizadores	Elaborar bimestralmente um relatório de desempenho dos alunos e conhecer o perfil da turma atendida, contextualizando as dinâmicas às suas reais necessidades. Trabalhar de forma mais focada com os alunos suas reais necessidades, através da adequação do material fornecido nas capacitações.

Fonte: Elaboração própria.

Ação 1: Compartilhando boas práticas

A primeira ação é composta, basicamente, de reuniões e encontros a serem realizados no início do ano letivo. Na primeira semana, será realizada uma reunião com a duração de quatro horas, no auditório da Regional, para apresentar aos gestores e coordenadores a estrutura do Projeto, o seu funcionamento, a metodologia desenvolvida e o material utilizado. Tal encontro será promovido pela Diretora Regional Pedagógica, em conjunto com a Coordenação de Ensino e equipe do projeto da Regional.

Posteriormente, na semana seguinte, será realizado um encontro na Regional, do qual todas as escolas, independente de já terem implementado o projeto, serão convidadas a participar, com representação de dois professores de cada escola, além dos coordenadores que participaram da primeira semana. A equipe da Regional conduzirá a reunião. Serão expostos os resultados das avaliações em larga escala, bem como os índices educacionais alcançados pelas unidades educacionais que aderiram ao projeto e também daquelas que não aderiram em 2012. A partir disso, será promovido um debate.

Após esses encontros iniciais, os coordenadores pedagógicos, os representantes das escolas e a equipe de Coordenação de Ensino da Regional, juntamente com os articuladores do reforço, ficarão responsáveis pela elaboração dos materiais para divulgação do Projeto, com uma apresentação do resultado compilado dos encontros realizados.

No âmbito da escola, serão realizadas reuniões com gestores e professores para a divulgação das informações. Os coordenadores pedagógicos serão responsáveis pelo seu direcionamento e contarão com o auxílio dos professores que participaram da formação na Regional e com o material de apoio recebido na ocasião. A reunião terá a duração de duas a três horas e estendida a todo o corpo docente da unidade escolar.

Ação 2: Reforço Escolar: eu apoio essa ideia

A elaboração de uma ação voltada exclusivamente para a participação das famílias junto à escola tem a finalidade de sensibilizá-las quanto à responsabilidade sobre

o aprendizado dos alunos. Dessa forma, espera-se contribuir para a frequência dos estudantes nas turmas formadas, evitando a rotatividade e garantindo a funcionalidade do Projeto.

Na escola, serão realizadas reuniões com alunos, pais e responsáveis para a divulgação do projeto e dos resultados da escola. Pretende-se apresentar aos pais os resultados da escola nas avaliações de larga escala, explicando os benefícios do projeto para a melhoria do desempenho dos alunos. Será ressaltada sua importância como ferramenta de recuperação de aprendizagem e sua colaboração para a evolução dos resultados do Saerj, do Saerjinho e do Enem. Participarão das reuniões os professores que estiveram presentes à reunião com a Diretoria Regional Metropolitana VII e outros professores interessados no projeto.

Essas ações objetivam integrar gestores, professores, alunos, pais e responsáveis, para que, juntos, possam aumentar o envolvimento da comunidade nas dinâmicas escolares. Vale ressaltar que, primeiramente, as ações são voltadas aos coordenadores pedagógicos e aos gestores escolares que, somente após receberem o auxílio dos profissionais da Regional, repassarão as informações recebidas aos professores, aos pais e responsáveis.

Elaborar uma ação voltada exclusivamente para as famílias é fundamental para que se construa uma relação de cumplicidade, compartilhando a responsabilidade sobre o aprendizado dos alunos.

Ação 3: Conhecendo a realidade

Esta ação pretende estreitar o relacionamento entre a Regional e os professores dinamizadores, que são capacitados pela Fundação Cecierj. Inicialmente, será realizada uma reunião na Regional com os professores dinamizadores separados por disciplina. Pretende-se dar continuidade ao trabalho dos formadores em relação às dinâmicas a serem aplicadas no mês da capacitação. Propõe-se também a realização de oficinas para discussão e aprofundamento dos conteúdos trabalhados no Reforço Escolar. Após estes encontros, será realizado um momento de discussão sobre os acessos à plataforma, dúvidas dos professores e novidades sobre o ambiente virtual.

Propõe-se a realização de duas oficinas, sendo que uma delas terá como tema a importância da apropriação pelo professor dinamizador dos resultados das avaliações

externas e será realizada pelo Diretor de Avaliação em conjunto com o Diretor de Gestão da Rede. A segunda oficina estudará a adequação do material utilizado nas dinâmicas diante do grau de dificuldade dos discentes. Será aberto um espaço de aproximadamente uma hora com atividades que estimulem a reflexão sobre a prática docente. Nesse ponto está o objetivo da formação continuada, com vistas a não exigir dos dinamizadores que sejam apenas aplicadores de dinâmicas, mas que, juntos, possam pensar estratégias de trabalho para a promoção do aprendizado do aluno e para aprimorarem de forma consciente a sua prática cotidiana. Será proposta a elaboração de um relatório bimestral de desempenho dos alunos para traçar o perfil da turma atendida, contextualizando as dinâmicas às suas reais necessidades. Pretende-se que o professor dinamizador possa trabalhar os alunos e suas reais necessidades, por meio da adequação do material fornecido nas capacitações.

As ações contempladas pelo segundo eixo – ações de melhoria na estrutura das escolas e na merenda escolar – são direcionadas às escolas que possuem problemas de infraestrutura que dificultam sua efetiva participação no projeto. No quadro a seguir, está um resumo do segundo eixo de ações:

Quadro 3. Mais estrutura e mais Reforço Escolar

Ações	Setor acionado	Objetivos
1. Revitalizando nossos espaços	Coordenação de infraestrutura da Regional e inspeção escolar.	Visitas às escolas, orientando os gestores nas adequações necessárias ao desenvolvimento do Projeto. Levantamento dos espaços e adequações necessárias ao funcionamento da sala para o Projeto. Encaminhamento à Emop para reformas estruturais em caráter de urgência.
2. Merenda para as aulas de reforço escolar	Setor administrativo da Regional e gestores alimentares.	Visitas compartilhadas com os gestores alimentares para orientação aos gestores escolares sobre a preparação de merenda diferenciada para as turmas de reforço nos horários do contraturno. Envio de ofício ao setor administrativo da Seeduc, solicitando verba extra de merenda escolar para atender às escolas com turmas do Projeto de Reforço Escolar.

Fonte: Elaboração própria (2014).

Ação 1: Revitalizando nossos espaços

Esta ação objetiva a otimização dos espaços escolares, dando auxílio aos gestores para realizar adequações que possibilitem salas mais bem estruturadas para aulas de Reforço Escolar.

Em parceria com setor de infraestrutura da Diretoria Regional, serão realizadas visitas compartilhadas com a Inspeção Escolar e a Coordenação de Ensino para levantamentos de adequação de espaços e salas alternativas, orientando gestores a realizarem as adequações que são pertinentes com o recurso de manutenção que cada escola recebe. Nos casos em que as adequações são estruturais serão encaminhados relatórios para Emop, solicitando prioridade no atendimento, a fim de que cada escola, em curto espaço de tempo, possa oferecer o Projeto a seus alunos.

A Diretoria Regional Metropolitana VII enviou Circular às escolas de sua área de abrangência – o Of. Circ. 84/13 –, informando que a Seeduc havia autorizado a criação de turmas de Projeto em espaços alternativos: salas de leitura, auditórios, laboratórios de informática ou outros locais que tenham mínima estrutura para uma aula possa ser ministrada. O ofício é do dia 22 de maio de 2013; sendo assim, as escolas passaram a indicar o espaço alternativo, e o articulador da Regional ratificava a solicitação, a autorização e a criação de turmas do Reforço.

Em dezembro de 2014, será realizado novo levantamento e solicitação de novos espaços, de acordo com a infraestrutura de cada escola. Também serão solicitados espaços próximos da escola que possam servir como anexo para a realização das aulas, desde que acompanhados pela gestão escolar.

É preciso ressaltar que algumas escolas possuem uma demanda maior do que o espaço comporta, o que demonstra que, nestes casos, as questões estruturais sempre serão entraves à realização de determinados projetos. Por este motivo, a Seeduc tem buscado iniciativas para resolver tais pendências físicas e estruturais. Torna-se fundamental, portanto, um olhar mais pedagógico por parte da gestão para que todos os espaços possíveis sejam aproveitados e otimizados com atividades voltadas para o discente.

Ação 2: Merenda para as aulas de Reforço Escolar

Esta ação objetiva a oferta de lanches destinados aos alunos do reforço escolar. Sabe-se que a merenda escolar é imprescindível para que os alunos frequentem as aulas e tenham melhor êxito em sua aprendizagem. Assim, pretende-se dar maior suporte aos educandos, além de contribuir para melhoria dos cardápios escolares.

Os gestores alimentares da Seeduc, em parceria com as escolas, irão elaborar um cardápio com as sugestões de merendas secas a serem oferecidas durante as aulas de reforço escolar. Será necessário estabelecer uma parceria com os gestores alimentares da Seeduc e realizar visitas compartilhadas no mesmo dia em que o grupo que cuida da parte de alimentação estará nas escolas. Eles orientarão os diretores sobre como oferecer a merenda seca para as turmas de reforço nos dias das aulas do projeto.

Será entregue para cada escola uma lista com sugestão de *kits* de lanche para distribuição na saída das aulas. Além disso, considera-se indispensável que, durante as aulas, sejam disponibilizados biscoitos, sucos e água, para que o educando não precise sair da aula durante aquele período, lembrando que cada turma tem duas aulas semanais de 50 minutos.

O estudo realizado objetivou analisar o Projeto Reforço Escolar, implementado pela Seeduc no ano de 2012, e teve como foco a Diretoria Regional Metropolitana VII por meio da análise de duas escolas. O intuito foi desenvolver um plano de ação a partir da identificação das dificuldades que os gestores encontraram para adesão e implementação do projeto.

Sendo o Reforço Escolar um projeto-piloto, acredita-se que todos, principalmente a Seeduc, tenham interesse em conhecer as falhas apontadas por este PAE. Entretanto, avalia-se a importância de oportunizar aos alunos o acesso a essa política pública, ampliando a adesão em todas as escolas pelo fato do projeto apresentar condições pedagógicas de ser mais um instrumento para a qualidade da educação do Rio de Janeiro.

Deve-se ressaltar que todas as propostas indicadas anteriormente atendem à necessidade de aprimoramento relatada pelos entrevistados. Este PAE se propôs a apontar caminhos para o aperfeiçoamento do Projeto, além de apresentar algumas medidas para aprimorar ainda mais a implementação dessa política. A importância

de sempre se buscarem soluções que possam contribuir positivamente na educação deve ser a meta de qualquer educador que deseja que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma segura.

Assim, esta proposta de intervenção tem a finalidade de servir para que o sucesso do Projeto seja efetivo, aumentando sua expansão na Regional e garantindo a participação dos alunos. Com isso, acredita-se que ele possa ter continuidade, a fim de que os resultados de aprendizagem dos discentes possam ser melhorados, havendo, portanto, maior qualidade na educação das escolas pertencentes ao estado do Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Vanderlea Barreto do. **Os limites da implementação do projeto reforço escolar nas escolas de ensino médio da Regional Metropolitana VII do estado do Rio de Janeiro**. Dissertação (mestrado profissional) Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

CECIERJ. Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro. **Projeto Seeduc – Reforço Escolar**. 2012. Disponível em: <<http://projetoeduc.cecierj.edu.br/principal/reforco-escolar.php>>. Acesso em: 14 jun. 2013.

_____. **Manual Reforço Escolar**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://projetoeduc.cecierj.edu.br/reforco-escolar/manual-reforco-escolar.pdf>. Acesso em: 27 out. 2015.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação. **Planejamento estratégico da SEEDUC**. 2011. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=374683>>. Acesso em: 15 out. 2013.

_____. **Reforço Escolar**. Alunos, professores de Língua Portuguesa e Matemática, e gestores podem participar do projeto. 2012. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=909407>>. Acesso em: 26 jul. 2013.

REFORÇO ESCOLAR – UMA PROPOSTA DE MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO DA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

André Luiz dos Passos*
Sheila Rigante Romero**
Terezinha Barroso***

Este artigo apresenta o Projeto Reforço Escolar, criado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro em junho de 2012 e implementado em algumas escolas da Rede. O Projeto objetiva a diminuição dos índices de reprovação em Matemática e Língua Portuguesa no Ensino Médio da Rede Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, além de auxiliar a elevação dos resultados nas avaliações em larga escala como SAERJ, SAERJINHO, SAEB e Prova Brasil. O foco deste artigo incide sobre as escolas da Diretoria Regional Metropolitana III. No trabalho original, autores como Luckesi (2000;2012), Sant'anna (2011), Werneck (2000;2011;2012;2013), Ferreira (2006) e Freire (2006) sustentaram teoricamente as reflexões sobre Formação Continuada de Professores, Avaliação da Aprendizagem e Direito de Aprender, conceitos relevantes para o presente trabalho. Como instrumento para a pesquisa, foram utilizados: questionário aos docentes envolvidos no Projeto Reforço Escolar, entrevista com o órgão responsável pelo Reforço e observações de campo do próprio discente. A análise dos resultados possibilitou traçar um diagnóstico para a elaboração de um Plano de Ação Educacional (PAE), descrito neste artigo, e que propõe estratégias de divulgação do Projeto Reforço Escolar. O Plano reitera a formação continuada, sugerindo estratégias de aprimoramento e levantando questões a respeito da estrutura das escolas envolvidas no processo.

Palavras-chave: Reforço Escolar. Avaliação. Formação continuada.

* Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Professor de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro.

** Coordenadora de Cursos/CAEd/UFJF; Mestre em História Comparada (UFRJ).

*** Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF; Doutora em Letras (PUC-RJ).

O presente artigo recupera as discussões desenvolvidas na dissertação de André Luiz dos Passos, intitulada “Reforço Escolar – um Instrumento para a Qualidade da Educação do Rio de Janeiro”, de do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Mestrado Profissional) da Universidade Federal de Juiz de Fora, sob a orientação da professora Terezinha Barroso e a colaboração de Sheila Rigante Romero, coordenadora de Cursos do CAEd.

A motivação para a realização do estudo em pauta está associada à trajetória profissional do primeiro autor que exerce, desde 2006, a função de professor da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro e trabalha no Projeto Reforço Escolar desde sua implementação no ano de 2012. Nesse contexto, o artigo apresenta duas propostas de intervenção tendo como objetivo a melhoria do Reforço Escolar no âmbito administrativo e pedagógico.

A pesquisa descreve e avalia a execução de uma política pública da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, voltada para a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes, da qual faz parte o “Projeto Reforço Escolar”. Ao final do trabalho, propõe medidas para o aprimoramento do Projeto, que levam em conta sua aplicabilidade, sua funcionalidade, com ênfase no curso de capacitação oferecido aos docentes que atuam no referido projeto, especificamente, com os alunos do Ensino Médio.

Em 2007, o Rio de Janeiro não apresentou bom desempenho nos critérios que calculam o IDEB do Ensino Médio. Em 2009, um novo fracasso foi identificado: a Rede obteve o segundo pior desempenho entre os sistemas educacionais do país (INEP/IDEB, 2012). Frente a esses resultados, o Estado do Rio de Janeiro estudou medidas para a mudança do quadro de desempenho no IDEB, criando um novo Programa de Educação do Estado chamado, “Choque de Gestão”. Esse Programa constituiu-se de uma série de ações, com vistas a modificarem o funcionamento da SEEDUC/ RJ, estabelecendo o que denominou-se de planejamento estratégico. apresentado aos servidores da Secretaria em janeiro de 2011 (RIO DE JANEIRO, 2011, s.p.).

As medidas educacionais estabelecidas no Programa tiveram a finalidade de “reinventar a educação do estado”, já que várias mudanças advieram a partir daí, tais como: maior valorização das avaliações em larga escala, a formação continuada de professores e a de gestores. É lícito afirmar que todas essas medidas têm e tiveram

como objetivo aumentar os índices do Iderj¹ e, conseqüentemente, do Ideb. Foi a primeira vez que se apresentou um plano amplo e com força de lei para orientar suas políticas públicas educacionais (RIO DE JANEIRO, 2012). Pode-se afirmar que o Programa de Educação do Estado, pode-se afirmar que se trata:

de um documento estratégico que estabelece princípios e eixos para a política educacional do estado, que poderão ser mantidos mesmo com as mudanças de governo. Isso quer dizer que não importa o “como”, mas sim as metas que devem ser atingidas para o alcance de melhores indicadores educacionais. (RIO DE JANEIRO, 2010).

Desta forma, para as escolas de Ensino Médio que não alcançaram seus objetivos, tanto pelo grande número de reprovações, principalmente em Língua Portuguesa e Matemática, quanto pelo grau de proficiência baixo ou médio no Saerj², a Secretaria de Educação criou o Projeto Reforço Escolar, mais um instrumento, dentre tantos outros utilizados, para alavancar o rendimento dos alunos. Articulado ao Planejamento Estratégico ou Programa de Educação do Estado proposto pela Seeduc, o Projeto Reforço Escolar, desde sua criação e implementação, em 2012, nas escolas da rede pública estadual, almeja promover o desenvolvimento da educação em todo o estado, juntando-se a outros programas já em vigor, como a elaboração do currículo mínimo, a seleção interna para as funções pedagógicas e a remuneração variável para os profissionais de educação atrelada aos resultados da escola.

O Projeto Reforço Escolar encontra-se fundamentado em dois pilares: a avaliação da aprendizagem dos alunos, principalmente dos alunos do Ensino Médio, e a formação continuada dos professores. O primeiro utiliza os resultados das escolas da rede estadual do Rio de Janeiro nas avaliações estaduais em larga escala, o Saerj (Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro, avaliação anual), e o Saerjinho³ (Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro, avaliação bimestral). O rendimento dos alunos nessas avaliações serviu como base para a escolha das escolas estaduais nas quais foi implementado o projeto. O segundo pilar é a base na qual se pautam

1 Iderj é o Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro, que objetiva acompanhar e aferir o desempenho dos estudantes do Estado do Rio de Janeiro.

2 O Saerj objetiva monitorar o padrão de qualidade do ensino e auxiliar na melhoria da qualidade da educação do Estado. A prova é anual e aplicada sempre no mês de novembro, final do ano letivo (CAED, 2011).

3 O Saerjinho, é uma avaliação diagnóstica que, por ser bimestral, oferece resultados e respostas avaliativas mais rápidas à escola de modo que o professor possa interferir de maneira mais imediata em suas práticas pedagógicas e que os alunos possam buscar bons índices de aprendizagem (CAED, 2011).

todas as práticas e etapas do programa, visto que um professor bem formado e bem orientado possui mais recursos que podem facilitar o processo de aprendizagem dos alunos.

As aulas de reforço ocorrem no contraturno, no caso da 1ª série; e, em horários vagos dentro do próprio turno, no caso da 2ª série. A Seeduc, na reunião de apresentação do Projeto em que estavam presentes os representantes das Diretorias Pedagógicas de cada Metropolitana, justificou esse critério pelo quadro de horário de cada uma dessas séries: na grade da 1ª série, não há horários vagos suficientes nos quais se possam incluir os dois tempos de Matemática e os dois de Língua Portuguesa referentes ao reforço. A 2ª série possui, em sua grade horária, quatro tempos vagos no próprio turno, o que tornou viável a inclusão dos tempos de reforço (RIO DE JANEIRO, 2012).

Como o Projeto foi implementado no 2º bimestre de 2012, a Secretaria orientou as escolas para que encaminhassem seus alunos que obtiveram média inferior a 5,0 em Língua Portuguesa e/ou Matemática no 1º bimestre. Isso não impediu que professores indicassem alunos com notas acima dessa média ou que outros, a princípio com bom rendimento nessas disciplinas, também se inscrevessem voluntariamente para o reforço. A única exigência da Secretaria de Educação para a participação no projeto foi a de que as turmas fossem constituídas de, no máximo, 28 alunos. Além disso, caso as escolas possuíssem estrutura física adequada, principalmente salas de aula livres, e os professores tivessem interesse em participar do Projeto, novas turmas poderiam ser abertas (RIO DE JANEIRO, 2012).

Para garantir a presença dos alunos nas aulas do Reforço Escolar no contraturno, principalmente, os da 1ª série do Ensino Médio, a Seeduc orientou as escolas que comunicassem aos pais sobre a existência e os objetivos do projeto a fim de que os responsáveis pudessem orientar seus filhos sobre a necessidade da participação. Além disso, algumas escolas contam com um Professor Coordenador de Reforço Escolar. Esse docente é responsável pela divulgação do projeto nos murais das escolas e das salas, e por lembrar aos alunos enturmados os dias e horários das aulas (RIO DE JANEIRO, 2012a).

Mesmo com todo esse esquema de acompanhamento, o Projeto Reforço Escolar passou por dificuldades em sua implementação e continuidade em algumas

Unidades de Ensino (UEs), conforme mostrará a análise do questionário aplicado aos professores das turmas participantes.

Por meio dos questionários aplicados aos professores dinamizadores e da entrevista concedida pela Coordenação do Ensino Médio (CEM), foram constatados pontos divergentes entre a opinião dos professores e a posição da Secretaria de Educação, o que aponta para a necessidade de unificação dos discursos, além de melhor divulgação dos objetivos e do funcionamento do projeto em toda a rede.

Além disso, outras questões referentes à estrutura física da escola, alimentação e transporte dos alunos foram identificadas como impedimentos para que o Reforço Escolar ocorresse de maneira eficiente em algumas escolas da rede, embora a Seeduc já esteja se articulando para resolver tais problemas.

Houve também a constatação de que as capacitações mensais para os docentes precisam se configurar como espaços de reflexão da prática pedagógica para que os professores tenham autonomia pedagógica e não se restrinjam a, simplesmente, reproduzir dinâmicas pré-definidas nos encontros de formação. Tal postura reforça a necessidade das trocas de experiências entre pares, valoriza o saber do professor e contribui com o aprendizado dos alunos. Outra questão importante, destacada nos questionários aplicados aos professores, é a necessidade de que a gestão pedagógica informe aos docentes do projeto o perfil da turma com a qual trabalharão, por meio do relatório de desempenho do aluno. Com esse relatório, os dinamizadores poderão planejar suas estratégias de forma mais efetiva e autoral, contribuindo para que os objetivos do Reforço Escolar sejam plenamente alcançados.

A partir dos resultados obtidos com os questionários, reforçou-se a ideia de que o Reforço Escolar está pautado nos conceitos de formação continuada, importante recurso de auxílio ao professor para modificar-se, para adquirir mais conhecimento e para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Além disso, o projeto também se baseia nos estudos sobre a avaliação da aprendizagem, instrumento de suma importância para o trabalho do professor.

Conheceu-se também, com as respostas aos questionários e com pequenas inserções da entrevista concedida pela CEM, o número de atores envolvidos na implementação dessa política, seus pontos positivos e os entraves para que se tenha o sucesso esperado. Os questionários revelaram, como já exposto anteriormente, o perfil dos docentes, seu grau de conhecimento sobre o reforço, o nível de

envolvimento dos gestores na implementação e a divulgação do projeto nas escolas da Diretoria Regional Metropolitana III.

Além desses aspectos, os questionários permitiram analisar a visão dos professores sobre o material utilizado nas aulas de reforço e sobre as dinâmicas de capacitação em que tal material é apresentado, analisado e discutido. Segundo os docentes, a qualidade do material é notória; entretanto, precisa – além de estar em consonância com o Currículo Mínimo – auxiliar os alunos a superarem seus déficits de aprendizado. Outra análise feita a partir dos questionários foi a respeito dos entraves, no que tange à participação dos estudantes, que o projeto enfrenta para seu funcionamento.

Com os resultados, verificou-se também que os docentes se sentem interessados em experimentar novas práticas e trocar experiências, fator importante para o andamento e continuidade do Projeto, pois prova a disponibilidade desses profissionais para o salto de qualidade da educação do Rio de Janeiro aludido pelo título dessa pesquisa.

Nota-se, ainda, a existência de outros aspectos administrativos e pedagógicos com os quais é necessário ter atenção, a fim de que o Projeto alcance o êxito a que se propõe:

a) Aspectos administrativos:

- i) a falta de estrutura das escolas, como de um refeitório para oferecer merenda aos alunos que frequentam o projeto no contraturno. Segundo a CEM, em entrevista, a Emop (Empresa de Obras Públicas) já foi acionada para verificar o quantitativo de escolas que apresenta esse problema, diagnosticar a necessidade e fazer as obras que forem necessárias;
- ii) o fornecimento de transporte gratuito aos alunos. Alguns não receberam o RioCard, vale-transporte utilizado pelos os alunos. A Coordenação de Ensino Médio também afirmou em entrevista que está trabalhando para sanar esse problema;
- iii) o envolvimento de toda a comunidade escolar no Projeto Reforço Escolar.

b) Aspectos pedagógicos:

- i) a adequação do material à realidade da rede;

- ii) a adequação das reuniões de capacitação para que se configurem em espaço de reflexão da prática docente e não apenas um encontro para leitura e debate de dinâmicas a serem aplicadas. Além disso, servirão como apoio para os professores aprenderem a utilizar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA);
- iii) a necessidade de os professores receberem o relatório de desempenho dos alunos.

Diante dos obstáculos detectados na pesquisa, que interferem no bom funcionamento do Projeto de Reforço Escolar, este trabalho apresenta um plano de intervenção, com proposições inéditas, na tentativa de apontar os caminhos possíveis e de fácil execução, para que o Reforço alcance a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes do estado do Rio de Janeiro.

Isso significa fazer uso dos recursos de que a Secretaria de Educação e o governo do estado do Rio de Janeiro já dispõem, tentando otimizá-los para que a continuidade do reforço não seja comprometida. Muitas opções de mudança e melhoria do Projeto já foram pensadas na avaliação realizada pela Seeduc no final do ano de 2012 e foram levantadas na entrevista concedida pela CEM em dezembro de 2012. Essas possíveis estratégias serão apresentadas mais à frente.

Como dito anteriormente, foram identificados no projeto problemas ligados a dois aspectos fundamentais: administrativo e pedagógico. Em função disso, a presente proposta de intervenção, sem desconsiderar a estreita ligação entre essas duas áreas, foi, assim, dividida em duas partes, cada uma voltada para natureza dos problemas apontados.

No que tange aos problemas administrativos, a primeira ação diz respeito à divulgação do Reforço Escolar, de seus objetivos, de como se pode auxiliar o trabalho dos professores e a melhoria do desempenho dos alunos a partir de estratégias que garantam a frequência e a assiduidade dos discentes às aulas. Para isso, essa primeira ação foi organizada em duas partes: uma exclusivamente voltada para a unidade escolar, de forma a conscientizar gestores e docentes da importância do reforço e a outra voltada para a sensibilização da família para a importância do Projeto.

A segunda ação administrativa estará relacionada à questão da estrutura das escolas e de impedimentos para os alunos participarem do Projeto. Essa parte irá ratificar

algumas medidas, que, segundo a Coordenação do Ensino Médio, serão tomadas a partir de observações feitas no ano de implementação do reforço.

Em relação às questões pedagógicas, temos duas ações a serem contempladas e efetivadas. A primeira voltada para aprimorar o bom atendimento aos professores dinamizadores capacitações mensais, sendo que as medidas interferirão tanto na reunião presencial quanto nas discussões a distância.

A segunda ação pedagógica diz respeito ao material didático disponibilizado aos alunos, ou seja, às dinâmicas durante as aulas de Reforço. A proposta é buscar caminhos para que elas continuem com a mesma qualidade apontada pelos docentes, conforme ratificado pelas respostas por dadas eles, mas que possam ser mais acessíveis aos alunos, ou seja, planejadas com vistas a, em primeiro lugar, suprir-lhes as dificuldades. A seguir, apresentamos o quadro resumo com as ações propostas no trabalho:

Quadro 1. Resumo das ações propostas

Problemas identificados	Aspecto do problema	Ações propostas
Pouco envolvimento da comunidade escolar para garantir a participação dos alunos no Projeto	Administrativo	Conscientizar gestores e docentes da importância do Reforço. Sensibilizar família para a importância do projeto.
Falta de espaço físico nas escolas	Administrativo	Acionar o Emop (Empresa de Obras Públicas).
Quantidade de crédito insuficiente no Rio Card (cartão de acesso livre em transportes urbanos)	Administrativo	Ampliar o crédito nos cartões Rio Card.
As capacitações mensais e via AVA não se configuram em espaços de formação continuada.	Pedagógico	Incluir na metodologia do trabalho a prática reflexiva, evitando o caráter transmissivo das oficinas.
Material didático e dinâmicas de qualidade, porém fora da real situação de aprendizagem dos alunos da rede.	Pedagógico	Buscar maior sintonia entre material didático e planejamento de dinâmicas que atendam às demandas reais do aluno.
Desconhecimento, por parte do professor dinamizador, do perfil do aluno com o qual irá trabalhar.	Pedagógico	Elaborar relatório de desempenho dos alunos (responsabilidade dos gestores) a ser entregue aos dinamizadores.

Fonte: Elaboração própria.

Para mostrar ao leitor o detalhamento de como as ações foram pensadas, trouxemos como exemplificação dois tipos de ações elaboradas no Plano de Intervenção⁴, trouxemos duas ações detalhadas, uma ação de cunho administrativo e a outra ação de cunho pedagógico.

A primeira ação a ser apresentada é a referente ao primeiro aspecto, administrativo. Esta ação é intitulada de “Projeto Reforço Escolar: divulgar para multiplicar”, foi desenvolvida com o intuito de reforçar a divulgação da proposta. A ideia é que as informações cheguem ao maior número de professores de todas as escolas da Regional, além de sensibilizar as famílias para a importância de encaminharem seus filhos às aulas do projeto.

O propósito desta ação é que os docentes conheçam os objetivos, os critérios de elegibilidade de escolas e de alunos referentes ao Reforço Escolar. Vale ressaltar que apenas 30% dos professores que responderam ao questionário informaram haver turmas de Reforço em sua escola pelo fato de a instituição não ter alcançado as metas nas avaliações de larga escala, um dos objetivos do Projeto segundo a Seeduc.

É relevante ressaltar que as ações propostas servirão de experiência para que a Regional possa resolver o problema da divulgação, da falta de informação entre as escolas e entre os professores, de forma a unificar os discursos acerca da importância e da relevância do Reforço Escolar, não em uma escola somente, mas também em toda a Metropolitana III e, quem sabe, em toda a rede.

Atualmente, o sítio eletrônico da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e o da Fundação Cecierj, parceira da Seeduc no Projeto, fornecem, regularmente, notícias acerca não só do Reforço, mas também de outras políticas e ações do governo do estado, como convênios com universidades e outros projetos e programas implementados, com o objetivo de que toda a comunidade saiba das preocupações de se promover a qualidade da educação fluminense.

A primeira parte desta ação é intitulada “Conscientizando gestores e docentes” e, como já afirmado, visa à divulgação do projeto para gestores e para professores, a princípio, de todas as escolas da Regional independente de terem sido indicadas ou não para sua implementação.

4 Para conhecer todas as ações propostas, consultar a dissertação completa.

A divulgação seria iniciada em uma reunião com a Diretoria Regional nos mesmos moldes do “Café com Diretores” e o “Café com Professores”. De preferência, esse encontro deve ser realizado no início do ano letivo, na semana em que os professores se apresentam às UEs para tomar conhecimento de seu horário, para saber as turmas nas quais lecionarão e para fazer o planejamento do ano letivo com a equipe de docentes da mesma área.

Com essa medida, diminui-se a incidência de não adesão a esse tipo de reunião, pois os professores, ao serem convidados para momentos como esse, durante o ano letivo, sempre justificam não poderem comparecer pelo fato de não ser seu dia na rede estadual e por estarem em outra rede de ensino; não podendo faltar, portanto, a outro compromisso profissional.

A ideia é de que a reunião dure de 2 a 3 horas, e o lugar escolhido seja um dos polos de capacitação da Regional. Muito importante seria se acontecesse no mesmo local onde ocorrerão as reuniões de capacitação dos dinamizadores. Vale lembrar que no ano de 2012 essas capacitações aconteceram no Colégio Estadual Antônio Houaiss.

Além disso, a Diretoria Regional solicitará que compareçam ao encontro, além dos gestores, três professores da escola (preferencialmente das disciplinas envolvidas no Reforço Escolar, ou seja, Língua Portuguesa e Matemática), a fim de que se tornem multiplicadores do projeto em suas escolas. Não é preciso que sejam professores que venham a ministrar aulas em turmas de reforço. É preciso apenas que o gestor identifique nesses colaboradores indivíduos capazes de difundir para os colegas o que ouviram de forma a contagiá-los a respeito dos benefícios que o Reforço Escolar pode oferecer aos seus alunos.

Ainda na reunião, além de apresentar, por meio de recursos multimídia, os motivos para a criação do Projeto, a Diretoria Regional permitirá que os docentes tenham acesso às dinâmicas já utilizadas ou a serem aplicadas, a fim de que os docentes tenham a real dimensão do trabalho feito com os alunos.

Além disso, devem-se apresentar as boas práticas referentes ao projeto e aos resultados positivos obtidos por escolas da regional e de outras Diretorias Metropolitanas. A Seeduc divulga regularmente em seu sítio eletrônico os bons resultados e iniciativas de escolas em todo o estado. Já há notícias de algumas que melhoraram seu desempenho e declararam ter sido o Reforço Escolar o responsável pelo fato. A presença dos diretores, professores e alunos dessas UEs seria muito

importante para o sucesso da reunião, uma vez que poderiam relatar como o trabalho ocorreu em suas escolas.

Em um segundo momento, seria feita reunião apenas com as escolas indicadas para que fossem apresentados os resultados nas avaliações em larga escala bem como os índices educacionais alcançados por essas UEs. A partir disso, promover o debate apresentando o Reforço como um instrumento para a mudança desses resultados.

Em ambos os casos, é de suma importância o registro da presença de gestores e professores e de soluções propostas através de lista e relatório respectivamente.

A verba a ser aplicada nessas duas reuniões, um investimento da Diretoria Regional, girará em torno de R\$ 2.000,00 para custear lanche, a ser oferecido aos presentes no intervalo ou no fim dos encontros, e para cobrir despesas com xerox que venham a ser tiradas. Há ainda material de divulgação do Reforço como cartazes e *folders* que serão confeccionados pela Seeduc e distribuídos para todas as escolas. A segunda ação, intitulada “Formando mais dinamizadores”, diz respeito ao segundo aspecto mencionado anteriormente, o pedagógico. Observou-se, durante à análise dos questionários, a valorização, por parte dos docentes, da reunião mensal de capacitação a eles oferecida.

Ao serem questionados sobre a importância dos encontros de capacitação, 90% dos 30 professores julgaram-nos indispensáveis, embora alguns, 37% entre os 30, tenham apresentado uma ressalva, solicitando que os encontros durassem menos tempo. No ano de 2012, as reuniões aconteceram uma vez por mês, sempre aos sábados, durante todo o dia (das 8h às 16h ou 17h).

As reuniões de capacitação ao longo de 2012 foram espaços para a leitura e a discussão das dinâmicas e não se configuravam especificamente como momento de reflexão da prática pedagógica, característica importante para uma formação continuada.

Por isso, é preciso repensar os objetivos dessas reuniões, pois a oportunidade de se terem professores pensando juntos como podem fazer para melhorar o processo ensino-aprendizagem dos alunos é um momento importante para que simplesmente sejam lidas e debatidas as dinâmicas sem nenhuma reflexão crítica. Pensar e discutir sobre como o trabalho do reforço está ajudando o trabalho docente e o impacto

que pode causar no aprendizado dos alunos deve fazer parte constantemente do cronograma de atividades das capacitações.

É lógico que não deve ser um espaço de discussão vazia e repetitiva, mas bem orientada pelo formador. A falta de suporte pedagógico e da formação continuada foi ratificada através da avaliação positiva a respeito do material didático e das reuniões mensais por parte dos professores em suas respostas ao questionário. Foi observado que, com os 90% dos professores considerando importantes as reuniões mensais e 70 % deles avaliando como bem elaborado material didático, há necessidade de se oferecerem melhores condições de trabalho a esses docentes.

Ainda sobre o suporte para sua formação, outra medida solicitada pelos professores dinamizadores em 2012 foi a de que houvesse treinamento específico – nas capacitações mensais – sobre o acesso à Plataforma *Moodle*. Dos 30 docentes, 60% declararam ter dificuldades para usar a plataforma e 23% informaram não ter conhecimento nem estarem familiarizados com um ambiente virtual de EaD.

Essa ação visa à valorização das reuniões de capacitação, mas também a valorização do trabalho do professor. A Coordenação de Ensino Médio (CEM), inclusive, na entrevista, declarou que haveria incentivo financeiro para quem participasse desses encontros. No ano de 2012, o docente recebia 1h/aula para permanecer nas 8h na capacitação. Em 2013, os professores receberam GEEP pelo dia inteiro de participação na capacitação. Entretanto, é preciso muito mais que isso. A reunião precisa ser produtiva em todos os sentidos: discussão sobre as dinâmicas, treinamento para acesso ao *Moodle* e reflexão acerca do trabalho já realizado. Esse último ponto, julgo ser o mais importante para o crescimento dos docentes enquanto profissionais.

O pagamento das horas em que os professores se encontrassem em capacitação seria, como já é realizado, feito mensalmente em forma de GEEP. Nossa expectativa é a de que, o treinamento para o acesso à plataforma *Moodle*, seja resolvido o problema de muitos docentes de não conseguirem interagir com o formador e com os demais dinamizadores nos fóruns semanais abertos para a discussão sobre a aplicação do material e a troca de experiências. Essa interação é de suma importância, pois as “quatro horas semanais” exigidas para essa atividade (CECIERJ, 2013) preenchem as possíveis lacunas de um mês a outro, ou seja, de uma reunião presencial para a outra.

A partir dessas duas exemplificações, é possível afirmar que o Plano de Ação Educacional apresentado propôs estratégias para que as questões acima apontadas sejam resolvidas com vistas ao desenvolvimento e continuidade do projeto. Vale ressaltar que essa proposta vem ao encontro do enquadre teórico. Ao sugerir a questão da reflexão da prática pedagógica, os autores basearam-se nos estudos de Ferreira (2006) que aponta a necessidade da formação continuada para o aperfeiçoamento do trabalho docente. Esses aspectos, junto às questões levantadas por outros autores, se bem sedimentados no trabalho do professor e bem alinhados aos objetivos do projeto, tornam-se primordiais para garantir aos alunos o direito de aprender.

Portanto, este PAE se propôs a: (i) apontar caminhos para a aprimoramento do Reforço Escolar e (ii) apresentar algumas medidas já planejadas de acordo com avaliações já realizadas pela Seeduc. Em educação, há sempre a incessante busca por caminhos para melhorar o atendimento aos alunos, fazendo com que o processo ensino-aprendizagem aconteça sem grandes conflitos. Um desses caminhos na educação fluminense é, sem dúvida, o Projeto Reforço Escolar, que foi analisado e para o qual esta proposta é exclusivamente direcionada. Assim, espera-se que este PAE, de alguma forma, junte-se a todas as ações que vêm sendo implementadas com objetivo de aprimorar o projeto e de garantir sua continuidade a fim de que se alcancem resultados eficazes para a educação do estado do Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS

- CAED/ UFJF. **Resultados SAERJ 2011**. 2011. Acesso em: 15 out. 2012.
- _____. Medidas de proficiência. 2012. Acesso em: 14 jun. 2013.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- INEP/IDEB Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Ministério da Educação e Cultura. **IDEB – Resultados e Metas**. 2012. Disponível em: <<http://ideb.inep/MEC.gov.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2012.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem**. Pátio [on-line]. Porto alegre, n. 12 fev./abr. 2000. Disponível em: http://www.alemdasletras.org.br/biblioteca/avaliacao/O_ato_de_avaliar_a_aprendiza gem_Luckesi.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2012.
- _____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar – Estudos e Proposições**. São Paulo: Cortez, 2012.
- PASSOS, André Luiz dos. **Reforço escolar um instrumento para a qualidade da educação do Rio de Janeiro**. Dissertação (mestrado profissional) Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2013.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Conheça a Secretaria de Estado da Educação (SEEDUC)**. 2012. Disponível em <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc>>. Acesso em: 20 ago. 2012.
- _____. Secretaria de Estado da Educação **Planejamento estratégico da SEEDUC**. 2011. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=374683>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Estadual de Educação**: objetivos e metas para reinventar a educação no nosso estado. 2010. Disponível em: <<http://www.conexao professor.rj.gov.br/especial.asp?EditeCodigoDaPagina=3435>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos. Petrópolis: Vozes, 2011.

WERNECK, Hamilton. A nota prende, a sabedoria liberta. São Paulo: DP&A, 2000.

_____. Educando com as ferramentas da simplicidade. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. Como ensinar bem e avaliar melhor. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. Avaliação: as falhas de um processo. Entrevista concedida à Revista AME Educando. Belo Horizonte, p. 27-30, 2013. Disponível em: <http://www.fundacaoamae.com.br/home/images/stories/2013/entrevista/entrevista>. Acesso em: 14/06/2013.

SEÇÃO 5

ESTRATÉGIAS E
COMPONENTES
DO PROGRAMA DE
EDUCAÇÃO

A POLÍTICA DE BONIFICAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO E AS AÇÕES GESTORAS DE SETE ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE VALENÇA

Denise Barra Medeiros*

Luísa Gomes de Almeida Vilardi**

Victor Cláudio Paradela Ferreira***

Este artigo tem como objetivo apresentar parte dos resultados da dissertação de mestrado desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Para tanto, inicialmente, apresentamos o caso de gestão, foco da referida pesquisa e alguns achados de pesquisa para, posteriormente, apresentar o Plano de Ação Educacional. A política de bonificação, instituída pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro a partir do ano de 2011, produziu efeitos nas ações gestoras das escolas estaduais. Dito isso, buscamos compreender em que medida esses efeitos foram percebidos pela equipe gestora e docentes de sete escolas localizadas no município de Valença. As escolas foram selecionadas de acordo com o perfil dos gestores, sendo escolhidos aqueles que estão no cargo há mais de cinco anos. Estes, portanto, já ocupavam o cargo antes da execução da política, sendo possível, deste modo, verificar se houve mudança nas ações gestoras. Os recursos metodológicos utilizados nesta pesquisa foram: entrevista com os gestores, aplicação de questionários aos docentes e análise documental das atas de reuniões das escolas. Feitas as análises, constatamos a necessidade de formação continuada para os gestores e modificação no desenho da política de bonificação. Diante disso, foi elaborado um Plano de Ação Educacional, com o objetivo de aperfeiçoar a prática gestora das escolas estaduais localizadas no âmbito da Regional Centro Sul, assim como aprimorar o Sistema de Bonificação no Estado do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Política de Bonificação. Estado do Rio de Janeiro. Gestores.

* Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Coordenadora Regional de Inspeção Escolar Centro Sul, Seeduc/RJ.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Mestra em Educação em Ciências (UFRJ).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em Administração (FGV).

O presente artigo foi escrito a partir da dissertação intitulada “Os efeitos da política de bonificação do Governo do Rio de Janeiro nas ações gestoras de escolas estaduais do município de Valença”, desenvolvida por Denise Barra Medeiros no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Mestrado Profissional) da Universidade Federal de Juiz de Fora. O texto foi escrito em parceria com Luísa Gomes de Almeida Vilardi, suporte de orientação do Núcleo de Dissertação do referido programa, e com o professor orientador Victor Cláudio Paradela Ferreira. A motivação para a realização do presente estudo esteve associada à trajetória profissional da primeira autora, que trabalha há 27 anos na Seeduc/RJ e já atuou como gerente da Educação Infantil ao Ensino Médio e, a partir de 2000, foi convidada para atuar na Coordenadoria Regional e, desde então, ocupa cargos de assessoria ligados diretamente com a atuação dos gestores escolares. Atualmente, é Coordenadora Regional de Inspeção Escolar – Centro Sul.

Nesse contexto, a pesquisa discutiu de que maneira as políticas de bonificação do estado do Rio de Janeiro poderiam estar influenciando as práticas dos gestores de sete escolas da cidade de Valença e buscou, tendo em vista os achados de pesquisa, traçar um Plano de Ação Educacional cujo foco volta-se para uma proposta de formação continuada de gestores. Dito isto, iremos expor, inicialmente, o caso de gestão seguido dos achados de pesquisa para, posteriormente, apresentar o Plano de Ação Educacional.

O Programa Estadual de Reestruturação da Educação Pública – Programa Nova Escola – foi instituído pelo Governo do Estado no ano de 2000, por meio do Decreto nº 25.959 (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2000). Tal política previa a avaliação das escolas da rede pública estadual no tocante aos seguintes aspectos: a) gestão escolar; b) desempenho dos alunos; e c) eficiência da unidade escolar. No tocante ao primeiro aspecto, eram monitorados e avaliados o planejamento, a participação da comunidade, o gerenciamento dos recursos humanos e financeiros, a infraestrutura física, o programa de nutrição escolar, a integração escola-comunidade e a gestão do processo educativo. No segundo, eram considerados os dados obtidos em um questionário econômico cultural e em outro sobre competências sociais e morais. No último aspecto, eram monitoradas e avaliadas a movimentação escolar, a relação aprovação/reprovação e as distorções idades/séries (LEAL, 2004).

De acordo com Gama (2002, p.1) o objetivo geral deste programa era:

[...] melhorar a qualidade do ensino público estadual, propondo-se a mudar a cultura escolar e privilegiar a inclusão, participação, democratização de oportunidades e a consolidação da cidadania. Assim, ao monitorar e avaliar as escolas visa, especificamente, fornecer subsídios para a elaboração de políticas públicas, incentivar o uso de processos avaliativos considerados indispensáveis para o autodesenvolvimento e autotransformação das escolas e estabelecer gratificações por desempenho.

As avaliações das escolas eram monitoradas por uma comissão de servidores da Secretaria de Estado de Educação, encarregada de promover o acompanhamento do Sistema Permanente de Avaliação das Escolas da Rede Pública Estadual de Educação. A primeira comissão foi instituída pela Resolução SEE nº 2.448, de 23 de janeiro de 2002, e era composta por nove membros. Todavia, em 26 fevereiro de 2003, por meio da Resolução SEE nº 2.563, esta comissão é substituída por um grupo de trabalho constituído de seis membros.

Nos dois primeiros anos em que essa política vigorou (2000 e 2001), as avaliações foram realizadas pela Fundação Cesgranrio. Posteriormente, em 2002, houve a suspensão do Programa Nova Escola, sendo retomado novamente em 2003, através de um edital publicado em 27 de maio de 2003, pela então Secretária Estadual de Educação. O Programa Nova Escola vigorou de 2000 a 2007, sendo executado por diversas gestões públicas, com visões diferenciadas do sistema educacional, de acordo com as concepções políticas e ideológicas de cada gestor. A Gestão da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro passou por seis diferentes gestões de 2001 a 2010, o que ocasionou mudanças nas políticas públicas educacionais implementadas.

As consequências dessas constantes modificações na Gestão da Educação Pública no Estado foi o descrédito de tais políticas por parte dos gestores e professores da rede estadual, refletido no resultado obtido pelo Estado no Ideb do Ensino Médio em 2009. Neste ano, o estado do Rio de Janeiro só alcançou a meta projetada pelo Ministério da Educação (MEC) nos anos finais do Ensino Fundamental. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio o Ideb, ficou abaixo da meta projetada. A partir desses resultados, o estado do Rio de Janeiro passou a ocupar o penúltimo lugar no *ranking* nacional do Ideb. Esse resultado repercutiu como uma avaliação da rede estadual, ou seja, o mau desempenho dos alunos no

Ideb demonstrava que as políticas educacionais não estavam atingindo o objetivo principal, qual seja o de melhorar a qualidade da educação no estado.

Frente a esses acontecimentos, as ações executadas pela Seeduc começaram a ser questionadas, em especial, o Programa Nova Escola, que não apresentava resultados satisfatórios, pois sofreu com diversas interrupções. Em função disso, em 2008, foi instituído pela secretaria de educação o Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (Saerj) com a finalidade de monitorar e melhorar a qualidade do ensino, mudando o foco da avaliação do funcionamento da escola para o desempenho do aluno. O Saerj compreende dois programas: o Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar (Saerjinho) e o Programa de Avaliação Externa, abrangendo as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. De acordo com a Seeduc, o objetivo do Saerj:

[é o] de promover uma análise do desempenho dos alunos da rede pública do Rio de Janeiro nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática do 4º ano do Ensino Fundamental a 3ª série do Ensino Médio (RIO DE JANEIRO, 2015).

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, em 2010, passou por um período de mudança em sua gestão, havendo novas políticas e estruturas educacionais implementadas. O Secretário de Educação que assumiu a pasta do Rio de Janeiro trouxe uma nova proposta para a Rede Estadual: o Planejamento Estratégico com base nas avaliações externas. O Ideb passou a ser o principal indicador de resultados da rede estadual, juntamente com o Índice de Desenvolvimento do Estado do Rio de Janeiro (Iderj), criado em 2011, usados em conjunto para acompanhamento do desempenho dos alunos.

A nova política pública de bonificação por resultados previa metas individuais para as escolas e o monitoramento e acompanhamento dessas metas eram realizadas pela Gestão Integrada da Escola (Gide), instrumento de gestão que passou a ser utilizado pela secretaria, criado com a finalidade de orientar os gestores escolares na implementação e execução de projetos e programas da Seeduc. Para colocar em prática esse instrumento, foram criados cargos específicos para atuarem como elo entre a escola e a secretaria, os AAGEs. Esses agentes são responsáveis por acompanhar o desempenho da escola e dar suporte à equipe gestora no que diz respeito à execução de projetos e de ações. O sistema de bonificação foi alterado

na medida em que, não somente as escolas têm metas a cumprir, mas todas as instâncias desde a secretaria e unidade regionais até a escola.

Frente a isso, o foco do presente estudo recai sobre sete escolas da Regional Centro Sul, pois estas apresentaram, no período de 2005 a 2011, bons resultados no Ideb. O objetivo da pesquisa foi compreender de que maneira as políticas de bonificação do estado do Rio de Janeiro poderiam estar influenciando as práticas dos gestores de sete escolas da cidade de Valença. Para tanto, buscou-se responder às seguintes questões: como gestores e professores percebem as mudanças no novo Sistema de Bonificação com relação ao Programa Nova Escola? Em que medida as ações gestoras, implantadas nas escolas estudadas, contemplam o alcance dos objetivos da Política de Bonificação? Como são percebidas essas ações pelos professores? Houve mudança nas práticas docentes e gestoras em virtude dessas ações?

A seguir, apresentaremos os achados de pesquisa, para, logo depois, apresentarmos o Plano de Ação Educacional proposto como uma alternativa aos problemas encontrados quando da análise dos dados.

Para responder às questões de pesquisa enunciadas acima, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os diretores e os Agentes de Acompanhamento de Gestão Escolar (AAGEs), além de aplicação de questionários para os docentes das escolas com mais de sete anos de magistério em função da data de implementação da política, o que totalizou 49 docentes.

Comparando as respostas dos gestores, docentes e AAGEs, pode-se constatar que a diferença percebida por esses atores das Unidades Escolares Estaduais do município de Valença, entre o Programa Nova Escola e o Sistema de Bonificação, é que o primeiro avaliava somente o desempenho administrativo e todos recebiam bonificação, embora em níveis diferenciados, enquanto o segundo avaliava a escola como um todo e somente as escolas que atingiam as metas eram bonificadas.

Os entrevistados também afirmaram que, com o Sistema de Bonificação, as metas e os objetivos a serem atingidos estão mais claros, de mais fácil compreensão, embora ainda não aceitem algumas mudanças propostas e questionem alguns critérios utilizados para a bonificação.

Ainda assim, os sete gestores entrevistados disseram que a política de bonificação modificou suas práticas, embora nenhum deles tenha especificado quais seriam

essas mudanças; falaram de maneira geral sobre a conscientização de professores, pais e alunos, do diagnóstico da escola, do registro das ações, mas em nenhum momento exemplificaram claramente essas ações. O que não deixou dúvida na análise dos questionários e das entrevistas foi o fato de que os gestores estão preocupados que a escola atinja as metas, mas não mudaram muito suas práticas visando este objetivo.

Percebe-se que a maioria dos gestores espera que os AAGEs forneçam todas as informações e também que façam o trabalho de coleta, análise e divulgação dos dados da unidade escolar, propondo em seguida ações conjuntas para atingir as metas. O gestor passa, então, a ser um mero expectador, não um agente como deveria. Nota-se que se a figura do AAGE não estiver presente na Unidade Escolar, dificilmente o gestor conseguirá envolver a comunidade em um trabalho conjunto para atingir as metas, visto que quase todos responderam que as orientações, acompanhamento e divulgação das ações são realizadas pelos AAGEs.

É preocupante deixar o gestor sem o conhecimento técnico necessário para esse acompanhamento. Faz-se necessário que haja gradativamente uma desvinculação do AAGE e que o gestor vá assumindo essas funções para que, futuramente, a escola tenha a autonomia que tanto solicita. Isso poderá ser feito por meio do trabalho do AAGE, que, além de realizar suas tarefas, pode ir delegando algumas dessas funções ao gestor, especialmente as que estão relacionadas ao trabalho direto com os dados da escola e dos docentes, de modo que o mesmo se aproprie dos procedimentos e busque os resultados de sua escola, propondo ações para a melhoria.

O AAGE não é um cargo público, mas uma função criada pela administração; portanto, pode ser retirado das escolas a qualquer momento. Isto posto, justifica-se a preocupação para que repassem aos gestores a capacitação que tiveram para o exercício da função, pois somente assim pode-se garantir a continuidade das ações de monitoramento e convencimento dos docentes sobre a necessidade de melhorar o desempenho da escola, independentemente da continuidade da política.

Dos sete gestores entrevistados, seis, em algum momento da entrevista, citaram o AAGE como cogestor e não como agente de acompanhamento, como é possível constatar nas seguintes afirmativas: “[...] a reunião com o AAGE para traçar ações”; “[...] elaborando, com a equipe pedagógica do colégio, planos de ação para corrigir os desvios, orientados pela AAGE – profissional capacitada para nos orientar e

acompanhar o nosso trabalho educacional”; “[...] As AAGEs chegam, apresentam pra gente, elas fazem reuniões conosco, a partir do momento que a escola não está alcançando, aí tem o Saerjinho, então elas chegam, vê se vai precisar fazer o Radme ou não, então a gente recebe estas orientações todas as vezes” (MEDEIROS, 2014).

Das escolas que não receberam a bonificação, em uma o gestor não foi entrevistado, nas outras duas os gestores deixaram claro que não entenderam o sistema de bonificação ou não concordaram com o mesmo, o que poderia estar dificultando o desempenho da escola. Quando indagados sobre as orientações da Seeduc e da Regional para que a escola alcance as metas, responderam que: “[...] a política é não reprovar o aluno, para quê? Para que mostre que o estado do RJ tem o percentual muito alto de aprovação”; “Que estejam atentas e façam o acompanhamento constante” (MEDEIROS, 2014). Na primeira resposta, percebe-se que o gestor não concorda com as orientações da política, na segunda que não entendeu muito bem, pois não basta acompanhar, é necessário criar estratégias e orientar os professores quando há algum problema, fato explicado pelos outros gestores nas respostas a esta pergunta.

Na entrevista, os dois Agentes de Acompanhamento de Gestão Escolar deixam claro que os gestores não se apropriaram das ferramentas necessárias à execução da Gide, como podemos confirmar em suas respostas quando indagados sobre ações gestoras nas escolas que acompanham: “falta competência, conhecimento técnico e liderança”; “As mudanças das práticas gestoras ainda são poucas diante de todos os instrumentos oferecidos pela Seeduc/RJ”; “Não conseguem fazer o elo da Gide com a gestão da escola, acham que são coisas distintas” (MEDEIROS, 2014).

Percebe-se que todos os gestores mudaram suas práticas, mas não na proporção devida, nem de forma adequada, fato constatado pela resposta dos questionários dos docentes e da entrevista com os gestores. Todos, em algum momento, disseram que as práticas gestoras mudaram apenas no sentido de cobrar resultados e tentar conscientizar alunos e professores. A maioria dos gestores não soube especificar outras mudanças em sua prática que caracterizem modificações significativas. Contudo, analisando os dados da pesquisa, nota-se que, além das modificações descritas anteriormente, os gestores passaram a perceber a escola num todo, ou seja, por meio da Gestão Integrada da Escola – Gide, apropriaram-se dos resultados

da escola e podem agir nas causas específicas, o que não acontecia no Programa Nova Escola.

Como dito anteriormente, as escolas de Valença alcançaram bons resultados nos índices educacionais. Talvez por isso os gestores entendam que não há necessidade de maiores mudanças em suas práticas. Porém, conforme afirma Toffler (1985, p. 14): “Na verdade, a primeira regra de sobrevivência é bem clara: nada é mais perigoso do que o sucesso de ontem”. Assim, as ações gestoras que permanecem iguais durante muito tempo fazem com que a escola caminhe para o fracasso, percebendo-se a necessidade de reestruturação constante. Estamos vivendo em uma sociedade de grandes mudanças, e, se a educação quer transformar a sociedade, é necessário que antes transforme a si mesma.

Após as análises desenvolvidas, chegou-se à conclusão de que é necessária a formação continuada específica para cada política educacional a ser executada, no nosso caso a Política de Bonificação, mas é também necessário que essa formação seja realizada com grupos menores, para melhor compreensão e apropriação dos conteúdos abordados. Constatou-se também a necessidade da participação dos agentes executores na elaboração das políticas públicas, porque só assim se sentirão responsáveis pelo sucesso das mesmas.

A proposta para o Plano de Ação Educacional a ser executada pela Diretoria Regional Pedagógica da Regional Centro Sul será apresentada a seguir. Para tanto, retomamos o objetivo central do estudo, qual seja, analisar os efeitos da política de bonificação implantada pela Seeduc nas ações gestoras das escolas estaduais de Valença/RJ.

Drucker (1997) afirma que as organizações precisam cuidar de seus membros, devendo atrair, reter, reconhecer, premiar, motivar, servir e satisfazê-los. Partindo-se deste pressuposto, foram elaboradas ações no intuito de melhorar o desempenho dos gestores e satisfazer os docentes quanto aos critérios do sistema de bonificação para que todos se sintam motivados.

Quadro 1. Síntese das ações

AÇÃO	AGENTES	CUSTOS
Formação continuada para gestores	Servidores da Seeduc e Diretorias Regionais	Não há custos operacionais, porque serão utilizadas as verbas que a Diretoria Regional já recebe para sua manutenção.
Reuniões com grupo focais de gestores	Diretores Regionais Pedagógico e Administrativo e Coordenador de Gestão de Pessoas.	Não há custos operacionais, porque serão utilizadas as verbas que a Diretoria Regional já recebe para sua manutenção.
Realização de fóruns locais, regionais e estadual.	Servidores da Seeduc, Regionais Pedagógicas.	Os custos serão inseridos na Lei de Diretrizes Orçamentárias para o ano de 2015.

Fonte: MEDEIROS, 2014.

As ações descritas no quadro 1 são propostas para o aprimoramento da implementação do Sistema de Bonificação do Estado do Rio de Janeiro, e da gestão nas escolas da Regional Centro Sul.

A primeira ação proposta é a formação continuada dos gestores escolares e professores para apropriação das políticas públicas, pois, no caso do Sistema de Bonificação, os AAGEs realizam todo o levantamento da escola e levam para as reuniões o material pronto.

O diretor e os professores precisam se apropriar destas ferramentas para realizar levantamentos e discutir os projetos da escola, sem que seja necessária a intervenção de agentes externos por muito tempo, a fim de que a escola conquiste, paulatinamente, sua autonomia.

Para esta ação, torna-se dispensável o investimento financeiro, pois as Diretorias Regionais Pedagógicas possuem servidores que podem se encarregar de repassar as informações aos gestores em encontros dinâmicos, e esses com o auxílio do AAGE e do coordenador pedagógico aos docentes, num trabalho conjunto entre Regional e escola. Esses encontros podem ser realizados nos auditórios das próprias unidades escolares e o material, a ser aplicado, disponibilizado pela Diretoria Regional Administrativa e pela escola que já recebem uma verba mensal que pode ser utilizada com essa finalidade.

As reuniões, num primeiro momento, podem ser realizadas com os gestores, divididos por municípios, ou agrupando municípios menores, cuja responsabilidade será das Coordenações de Ensino e de Acompanhamento e Avaliação, funções exercidas por servidores da Diretoria Regional Pedagógica. Os gestores poderão ser convocados por circular, no início do ano letivo, já havendo planejamento para todo o ano. As reuniões podem ser realizadas, sempre, após os resultados do Saerjinho serem divulgados pela Seeduc/RJ. Vale ressaltar que essas reuniões de divulgação de resultados já existem no âmbito das regionais.

Propõe-se aqui um agrupamento menor, de no máximo 25 pessoas, para que as discussões sejam mais produtivas, e se discuta no primeiro momento a política, e não só os resultados.

Num segundo momento, de posse do material disponibilizado, os gestores e os AAGEs poderão fazer o repasse dentro das Unidades Escolares, após realizarem uma sessão interna com os coordenadores pedagógicos, que posteriormente auxiliarão o diretor no planejamento e efetivação das reuniões com os professores da Unidade Escolar. Nas reuniões com os docentes, haverá a participação dos AAGEs, mas os diretores terão a incumbência de conduzi-las. Nesse momento, os AAGEs poderão apenas assisti-las, avaliando a atuação do gestor para uma posterior orientação.

A segunda ação proposta é a realização de discussões mensais dos representantes da regional com os gestores, por municípios, para que possam debater os problemas locais e, juntos, buscarem as soluções por meio de grupos focais. Aqui pode-se discutir, por exemplo, falta de memória documental na escola, fato que constatado na pesquisa. Alguns problemas são comuns a uma determinada região e, na maioria das vezes, as aglomerações excessivas inviabilizam a reflexão desses problemas. As reuniões poderiam ser conduzidas pelos Diretores Regionais Pedagógicos, Administrativos e Coordenadores de Gestão de Pessoas.

Para essa ação, também não há necessidade de investimentos financeiros, visto que as Diretorias Regionais poderão incluí-la no planejamento das ações que realizam com os diretores escolares. Haverá precisão apenas de um tempo maior de disponibilidade dos Diretores Regionais, porque não mais farão reuniões com todos os 99 gestores escolares da Regional, mas agrupando-os por município, ficando em média 25 participantes por encontro.

Quanto à gestão do tempo, há três gestores operacionais na Regional: Diretor Regional Pedagógico, Diretor Regional Administrativo e Coordenador de Gestão de Pessoas; portanto, dividindo-se o número de reuniões entre os três, estaremos diminuindo o tempo exigido para realizá-las.

Na abrangência da Regional Centro Sul, têm-se 16 municípios, dois gerentes ficariam responsáveis pela reunião de cinco municípios e um, de seis. Lembrando que há municípios que podem ser agrupados, por possuírem um número pequeno de escolas, daria uma média de três ou quatro reuniões por gestor, demandando menos de uma semana mensal com essa ação. Essas reuniões terão a duração de quatro horas e serão realizadas bimestralmente, em auditórios das escolas.

Depois de realizadas as reuniões, os três gestores regionais se reuniriam para juntos buscarem soluções dos problemas detectados no decorrer das mesmas, tentando solucionar problemas pontuais e levando respostas para as questões que envolvam todo o grupo na próxima reunião, caso não tenham resolvido no decorrer da mesma.

Paralelamente às ações anteriores, é proposta na terceira ação, para toda a rede estadual, por meio da Seeduc/RJ, a realização de fóruns locais, depois regionais e estaduais, para discussão do sistema de bonificação com professores e gestores. Com isso, pode ser modificado o desenho da política de bonificação em função das sugestões propostas durante estes fóruns, pois percebe-se que os professores são contra alguns critérios da bonificação mas não da bonificação propriamente dita. Essa ação poderá ser realizada por servidores da Seeduc/RJ, por meio da Subsecretaria de Gestão do Ensino.

Segundo dados fornecidos pela Seeduc/RJ (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2013) o estado possuía 1.311 escolas estaduais e 14 Regionais, em 2013, ligadas diretamente a essas unidades escolares. Para que haja uma boa representatividade nos fóruns, será indispensável, em um primeiro momento, a realização de fóruns locais, por município. De acordo com dados do IBGE (BRASIL, 2013), o Rio de Janeiro possui 92 municípios; portanto, inicialmente, teríamos 92 fóruns, sendo que alguns municípios menores poderiam ser agrupados, a critério das Regionais, o que acarretaria uma diminuição nesse número.

Cada fórum regional poderá ter um representante de cada município ou grupo de municípios. O fórum estadual será composto por cinco representantes de cada

regional, sendo dois gestores e três professores; no fórum estadual participarão então 70 servidores.

Nos fóruns locais, podem ser eleitos representantes que levarão as propostas para a discussão regional, de onde sairão os representantes eleitos para o fórum estadual. Após debates e reflexões das propostas no fórum estadual, deve ser constituído um grupo de trabalho que irá consolidar o documento de alteração no processo do sistema de bonificação.

Esses fóruns podem ser realizados em auditórios de universidades públicas, ou em auditórios de Unidades Escolares, dependendo do número de participantes e poderão ter a duração de oito horas, com intervalo para almoço.

Durante os fóruns regionais, os representantes dos fóruns locais farão apresentações das propostas de seu município. Em seguida, os participantes serão divididos em grupos para analisar as sugestões e elaborar um documento único do grupo. Essa parte poderá ser realizada em quatro horas, no período da manhã. Logo após o almoço, os grupos apresentarão as propostas e elegerão os representantes para o fórum estadual. Os documentos serão entregues aos representantes os quais farão a compilação em um único documento, para apresentá-lo no fórum estadual.

Para o fórum estadual, poderão ser realizados os mesmos procedimentos anteriores, porém o grupo de trabalho criado pela Seeduc/RJ é que fará a compilação em um único documento. Esse documento poderá ser amplamente divulgado nas escolas estaduais por meio de conferências nas regionais, no *site* da Seeduc/RJ e em uma cartilha. O gestor precisa se apropriar do conteúdo e apresentá-lo nas escolas, para que os docentes e profissionais da unidade escolar conheçam os procedimentos antes da política ser executada. O grupo de trabalho poderá criar um espaço, no *site* da Seeduc/RJ, para que todos os servidores possam enviar sugestões e dúvidas diretamente para eles, através de um “subsite”.

O grupo de trabalho poderá fazer a análise final e enviar a proposta à Secretaria de Educação. A modificação do desenho da política de bonificação poderá ser feita por meio de Resolução editada pela Seeduc/RJ, depois que uma Comissão designada analisar as sugestões, que serão compiladas pelo grupo de trabalho. Aqui há a necessidade de previsão de recursos, visto que demandará deslocamento dos servidores para participação nos fóruns, confecção de materiais, assim como lanches e almoço para o dia dos fóruns locais e regionais. Essa ação demandará

tempo, por isso, poderá ser realizada durante o ano letivo de 2015, com a finalidade de essas propostas serem executadas a partir de 2016. Todas as despesas poderão ser custeadas pelos recursos previstos na Lei de Diretrizes Orçamentária, para o ano de 2015.

Portanto, todas as ações aqui propostas visam a aprimorar o processo de execução da política de bonificação, bem como contribuir para modificar a prática gestora e docente, por meio de formação continuada e de grupos focais. Desta forma, estaremos colaborando para a melhoria na qualidade da educação do Estado do Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE**. Cidades. 2013. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

DRUCKER, P. **Sociedade Pós-Capitalista**. 7. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

ESTADO RIO DE JANEIRO. Decreto nº 25.959, de 12 de janeiro de 2000. **Institui o programa estadual de reestruturação da educação pública – Programa Nova Escola e dá outras providências**. Diário Oficial do Rio de Janeiro, RJ, 13 jan. 2000.

_____. **Cartilha de Bonificação por resultados**. 2012. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/1000180/DLFE50962.pdf/CartilhaBonificacao2.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2013

_____. **Notícias Seeduc**. Número de Matrículas por rede e etapa de ensino. Disponível em:< <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeConteudo?articleid=1688440>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

GAMA, Zacarias Jaegger. A avaliação do desempenho dos alunos no programa nova escola/rj – competências, habilidades e exclusão social. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 3, nº 6, jul/dez 2002.

LEAL, Maria Edith Pereira. **O Programa Nova Escola**: avaliação institucional nas escolas da rede do estado do rio de janeiro (2000-2001). Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2004.

MEDEIROS, Denise Barra. **Os efeitos da política de bonificação do Estado do Rio De Janeiro nas ações gestoras de escolas estaduais do município de Valença**. Dissertação (mestrado profissional) Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de PósGraduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 2014.

TOFFLER, A. **A Empresa Flexível**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 1985.

COMUNIDADE COLABORATIVA: A GESTÃO ESCOLAR E A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA CURRICULAR ESTADUAL

Viviane Vaz de Sousa^{*}
Marina Furtado Terra^{**}
Beatriz de Basto Teixeira^{***}

O presente artigo apresenta o Plano de Ação Educacional proposto pela dissertação intitulada “O papel do gestor na implementação do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa: perspectivas e desafios”, de Viviane Vaz de Sousa no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora. O trabalho refere-se a um estudo de caso e tem por objetivo analisar a implementação do programa Currículo Mínimo de Língua Portuguesa no Ensino Médio em uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro, visando a investigar de que forma o gestor escolar divulga e acompanha o desenvolvimento da política curricular no processo educativo. A intenção da análise foi a de elaborar um Plano de Ação Educacional que pudesse contribuir para o contexto de implementação da política curricular na escola. O programa desenvolvido no Plano de Ação Educacional foi denominado de “Comunidade Colaborativa” e seu objetivo principal é (re)significar o papel do gestor escolar, através da reflexão coletiva do trabalho desenvolvido numa situação real, considerando não só o caráter normativo, mas as tensões e os conflitos no exercício da função para realizar uma gestão pedagógica no momento em que a Secretaria Estadual de Educação estabelece um currículo, com o objetivo de melhorar o desempenho escolar dos alunos. A pesquisa apontou que é necessário envolver o gestor escolar na discussão do currículo e, com isso, o plano é uma proposta de intervenção que possa contribuir para que a gestão escolar supere as dificuldades apresentadas no cotidiano pesquisado para implementar a política curricular.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Política Curricular Estadual. Comunidade Colaborativa.

^{*} Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Professora Inspetora Escolar da Seeduc/RJ.

^{**} Membro da Unidade de Formação do CAEd/UFJF; Mestra em Educação (PPGE/UFJF).

^{***} Professora do PPGP/CAEd e do PPGE/UFJF; Doutora em Educação (USP).

O presente artigo foi escrito a partir da dissertação intitulada “O papel do gestor na implementação do currículo mínimo de Língua Portuguesa: perspectivas e desafios”, desenvolvida por Viviane Vaz de Sousa no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Mestrado Profissional) da Universidade Federal de Juiz de Fora. O texto foi escrito em parceria com Marina Furtado Terra, analista de formação em EaD da Unidade de Formação, e com a professora Beatriz de Basto Teixeira, orientadora do mestrado. A motivação para a realização do estudo em pauta está associada à trajetória profissional da primeira autora, que exerce a função de Inspetora Escolar da rede estadual do Rio de Janeiro.

O trabalho refere-se a um estudo de caso e tem por objetivo analisar a implementação do programa Currículo Mínimo de Língua Portuguesa no Ensino Médio em uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro, visando a investigar de que forma o gestor escolar divulga e acompanha o desenvolvimento da política curricular no processo educativo. O Currículo Mínimo constitui-se em um dos programas desenvolvidos pela Secretaria de Educação do referido estado, no ano de 2011, com o objetivo de melhorar o desempenho escolar dos alunos.

A escolha em investigar o papel da gestão escolar na implementação da política curricular está associada ao fato de que, nos últimos anos, pesquisas nacionais e internacionais têm sinalizado que a qualidade do ensino também está associada à liderança de quem dirige a escola. A maneira como o gestor escolar da instituição de ensino lida com a implementação de uma política curricular de caráter obrigatória – se conhece o documento, se acompanha o seu desenvolvimento para a prática da sala de aula, se discute o documento com a sua equipe, se acompanha o processo ensino-aprendizagem – pode apontar alguns caminhos para compreender de que forma o currículo oficial é interpretado e praticado no contexto escolar.

Não perdendo de vista que a discussão de uma política curricular abrange diferentes dimensões, podendo tratar desde a formação dos professores até a elaboração de material didático, o trabalho buscou investigar qual é o papel do gestor escolar, junto com a sua equipe no âmbito da escola, na interpretação, divulgação e execução do que está prescrito nos documentos oficiais da Secretaria de Educação. A intenção dessa análise foi a elaboração de um Plano de Ação Educacional que pudesse contribuir para o contexto de implementação da política curricular na escola.

Para compreender a relação entre a implementação da política curricular e as dimensões da gestão escolar, a dissertação apresentou o processo de implementação do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa no Ensino Médio através da descrição dos fatores que promovem ou dificultam a apropriação da política curricular pelos profissionais da escola pesquisada. Em seguida, configurou-se na análise dos fatos observados no cotidiano da escola e das entrevistas com os sujeitos da pesquisa, fundamentada no referencial teórico sobre currículo e gestão escolar. E por fim, propôs um Plano de Ação Educacional, a partir do contexto pesquisado, que contribuísse com a superação das dificuldades apresentadas no cotidiano para implementar a política curricular, de forma a oferecer subsídios teóricos e práticos para acompanhar as consequências das práticas pedagógicas no processo ensino-aprendizagem.

O contexto pesquisado sinalizou que o gestor escolar não está preparado para acompanhar a implementação de uma política curricular nessa perspectiva, e três fatores, identificados nesse mesmo contexto pesquisado, contribuem para essa afirmativa.

O primeiro aspecto seria que, embora a Secretaria de Educação tivesse enfatizado a importância de envolver o gestor escolar na divulgação e acompanhamento da implementação do Currículo Mínimo como um dos aspectos a serem observados no planejamento estratégico, esse profissional não foi envolvido efetivamente na discussão da política curricular, nem teve clareza de cada etapa que deveria ser cumprida. Com isso, ficou apenas a ideia da rede de ensino estadual ter um currículo oficial que deveria ser implementado pela escola para que os alunos tivessem melhor desempenho nas avaliações externas.

O segundo aspecto refere-se ao planejamento estratégico adotado pela Secretaria Estadual de Educação no ano de 2011. O programa Gestão Integrada da Escola (Gide) determina a análise dos diferentes aspectos da rotina da escola, que vão desde as condições ambientais (preservação do patrimônio público, prestação de contas, convivência entre alunos, professores e comunidade) até o processo ensino-aprendizagem (frequência de professores e alunos, resultados nas avaliações externas e internas, atividades das aulas organizadas pelos professores e cumprimento do currículo). Em decorrência desse novo quadro, o gestor escolar se vê sobrecarregado e, diante de tantas variáveis a serem observadas, seu enfoque

acaba sendo nas tarefas administrativas que sempre fizeram parte de seu campo de atuação.

Enfim, o último aspecto a ser destacado seria a formação do gestor para acompanhar a implementação do Currículo Mínimo. A demanda da escola exige conhecimentos específicos quando se trata da gestão pedagógica do currículo, que engloba em sua dimensão não só conhecer os conteúdos que devem ser transmitidos aos alunos, mas também a metodologia utilizada em sala de aula e de que forma ela tem contribuído para a prática educativa. De fato, com fundamento na descrição do caso de gestão, foi possível verificar que a diretora da escola pesquisada sinaliza dificuldades em interferir na prática dos professores de Língua Portuguesa, assim como sugerir procedimentos pedagógicos que possam ser utilizados no processo educativo. Sem contar que, ao discutir o documento, não considerou o contexto social e educacional de formulação da política curricular.

Com fundamento na descrição do caso de gestão e na análise dos dados com o aporte de referenciais teóricos, o programa desenvolvido no Plano de Ação Educacional foi denominado de “Comunidade Colaborativa” e seu objetivo principal foi (re)significar o papel do gestor escolar, através da reflexão coletiva do trabalho desenvolvido numa situação real, considerando não só o caráter normativo, mas as tensões e os conflitos no exercício da função para realizar uma gestão pedagógica no momento em que a Secretaria Estadual de Educação estabelece um currículo, com o objetivo de melhorar o desempenho escolar dos alunos.

Esse ideário tem algumas semelhanças com a “Comunidade de Prática”, programa adotado nos Estados Unidos, que garante a comunicação entre os gestores escolares visando seu desenvolvimento profissional no nível escolar, no nível distrital/municipal e no nível estadual/nacional. O Programa “Comunidade de Prática” foi referenciado pela professora Pamela Mason (2011) na revista *Pesquisa e Debate em Educação*, quando discutiu as experiências norte-americanas que contribuem para desenvolvimento profissional dos professores e, principalmente, dos gestores escolares.

Inicialmente, a proposta é a de que o programa tenha início na escola pesquisada, e será um projeto-piloto com base nos dados levantados no estudo de caso da dissertação. Desse modo, os profissionais da escola terão acesso a esse Plano de Ação Educacional para que possam conhecer os objetivos da proposta de

intervenção. A “Comunidade Colaborativa” será formada pela equipe gestora (diretora, diretora adjunta e coordenadora pedagógica), as professoras de Língua Portuguesa, a Integrante do Grupo de Trabalho¹ e a Coordenadora de Ensino da Diretoria Regional.

O programa deverá ser desenvolvido em duas etapas. A primeira etapa do programa “Comunidade Colaborativa” consiste na elaboração de um diário de campo para analisar as atividades realizadas na dimensão da gestão escolar por todos os membros da equipe (diretora, diretora adjunta, coordenadora pedagógica e professoras de Língua Portuguesa). Após a construção do diário e do relatório, deverão ser realizadas duas reuniões: a primeira, da equipe gestora com a Integrante do Grupo de Trabalho para analisar as atividades realizadas no cotidiano, organizando-as nas seguintes categorias: atribuições pedagógicas, atribuições administrativas, atribuições relacionais e improvisos do cotidiano, que dizem respeito às questões corriqueiras que acontecem na escola e a diretora escolar resolve, assumindo outras funções.

A segunda reunião deverá discutir o relatório construído pelas professoras. Nesse momento, o grupo composto pela equipe gestora, as professoras e a Integrante do Grupo de Trabalho irá discutir de que forma a gestão pedagógica do currículo tem se realizado na escola e qual tem sido o papel de cada um nesse processo.

Nesse sentido, após a análise dos dados obtidos no diagnóstico, deve ser elaborado um relatório final, instrumento de avaliação da primeira etapa, com o registro das tarefas desenvolvidas no cotidiano pela equipe escolar e do que deve ser melhorado na atuação de cada profissional, que inclui também o trabalho pedagógico das professoras. Esse relatório será a síntese da discussão e deverá discriminar em percentual o tempo gasto em cada categoria (atribuições pedagógicas, atribuições administrativas, atribuições relacionais e aquelas que se caracterizam como improvisos), assim como relacionar as dificuldades encontradas para organizar o planejamento diário da diretora de modo a possibilitar a sua participação ativa no processo ensino-aprendizagem. O mesmo deverá ocorrer com o relatório construído

1 Para auxiliar o gestor escolar na elaboração do planejamento estratégico da Gestão Integrada da Escola (Gide), foi criada a função do Integrante do Grupo de Trabalho (IGT), através da Resolução Seeduc nº 4.646, de 22 de novembro de 2010, que atua na orientação, planejamento e coordenação da Gestão Escolar. Os servidores que compõem o Grupo de Trabalho foram selecionados através de processo de seleção interna, atendendo aos seguintes requisitos: pertencer ao quadro de pessoal efetivo da Secretaria de Estado de Educação; ter, no mínimo, cinco anos, em períodos contínuos ou alternados, computados em regência de turma, coordenação pedagógica, direção de escola, assistente de direção ou orientação educacional; possuir ensino superior e, preferencialmente, curso de especialização em gestão.

pelas professoras, que, ao final, apresentarão uma síntese dos fatores que dificultam a implementação da política curricular. Esses relatórios servirão de referência para a equipe gestora e professoras refletirem sobre os obstáculos que encontram no cotidiano para implementar qualquer mudança.

Um técnico da Diretoria Regional a ser indicado pela Diretora Pedagógica participará dessa última reunião e dos encontros subsequentes da “Comunidade Colaborativa”. Com a seleção interna para o desempenho de funções estratégicas, as regionais receberam Coordenadores de Ensino, profissional que tem como uma de suas tarefas o acompanhamento da implementação do Currículo Mínimo.

Assim, no desenvolvimento do programa “Comunidade Colaborativa”, a aproximação entre a Diretoria Regional e a escola será de fundamental importância, pois a finalidade é estabelecer relações mais horizontais e de reciprocidade entre a gestão escolar e a gestão educacional da rede de ensino na busca de soluções para fortalecer o trabalho da equipe gestora no contexto em que a política curricular vai se institucionalizando.

A segunda etapa do programa “Comunidade Colaborativa” terá como principal propósito proporcionar à diretora escolar subsídios teóricos e práticos que possam colaborar para o planejamento de sua atuação e o redirecionamento dos projetos educacionais. Nessa etapa, o relatório construído pela escola e os dados analisados na pesquisa servirão de referência para a organização do trabalho da gestão escolar com ênfase na dimensão pedagógica. Por conta disso, os encontros da “Comunidade Colaborativa” se constituirão em momentos de formação em serviço para os profissionais envolvidos, pois a intenção deve ser explorar o conhecimento que os participantes possuem a respeito dos temas abordados em associação com sua percepção da realidade escolar.

Para a concretização dessa etapa, deverão ser realizados encontros divididos nas seguintes temáticas: atribuições da função do diretor escolar, planejamento da gestão pedagógica do currículo pelos docentes e pela equipe gestora, e indicadores educacionais e sua relevância para a formulação de políticas educacionais.

Os encontros da “Comunidade Colaborativa” deverão ser realizados na escola quinzenalmente com aproximadamente três horas de duração e contarão com a participação das professoras, da equipe gestora, da Integrante do Grupo de Trabalho e do Coordenador de Ensino da Diretoria Regional.

Para cada temática tratada, será apresentado um referencial teórico para estabelecer uma conexão entre os conceitos e a prática cotidiana. Como a “Comunidade Colaborativa” é formada por profissionais com formação acadêmica distinta, quando houver um especialista no assunto a ser tratado, este será responsável em organizar o material e mediar a discussão. De modo contrário, caberá à Diretoria Regional providenciar um profissional para participar do encontro com domínio do conteúdo a ser tratado.

A avaliação do planejamento do gestor escolar e de sua equipe deverá ser contínua. Será criada uma ficha de autoavaliação, coletivamente, para que os profissionais possam realizar a avaliação com base em critérios pré-definidos. Mais importante que avaliar, é usar os resultados para mudar e melhorar o processo educacional. Nos encontros da “Comunidade Colaborativa”, a avaliação será utilizada para rever as ações realizadas no cotidiano, evitando assim que as questões administrativas demandem mais atenção que as questões pedagógicas.

Frente a tudo isso, cada encontro da “Comunidade Colaborativa” será registrado por um elemento do grupo, constituindo, assim, a avaliação e o monitoramento da segunda etapa do programa. O registro deverá conter as impressões de cada encontro sob a ótica do redator e o primeiro momento de cada encontro será destinado para a leitura da ata. Ao final desse processo, a Diretoria Regional terá um material que abordará a experiência de gestores na implementação da política curricular com assuntos pertinentes à gestão escolar, tais como: liderança pedagógica, desenvolvimento profissional, monitoramento de resultados e envolvimento familiar e docente no processo de aprendizado a partir do contexto da prática de um estudo de caso.

Para concluir, a pesquisa apontou que é necessário envolver o gestor escolar na discussão do currículo e, com isso, a finalidade do Plano de Ação Educacional centraliza-se na formação continuada dos profissionais responsáveis pela implementação da política curricular no âmbito da escola.

Os objetivos a serem alcançados com o programa “Comunidade Colaborativa” são: verificar quais atribuições demandam da diretora escolar mais dedicação para acompanhamento e execução; identificar as dificuldades que as professoras encontram para executar o Currículo Mínimo; construir, coletivamente, um modelo de gestão escolar em que a dimensão pedagógica seja o principal eixo do trabalho.

Mediante esses objetivos, não há dúvida de que sua execução torna-se um desafio, pois implica investir na formação dos profissionais da educação no contexto em que estão inseridos com uma perspectiva investigativa do trabalho que desenvolvem no cotidiano escolar.

É preciso enfatizar que a proposta de intervenção não se constitui num programa pautado na problemática educacional em caráter amplo ou em supostas situações vivenciadas pelo gestor escolar. Pelo contrário, este trabalho considera as situações reais e concretas vividas no interior de uma dada escola para colocar em prática a política curricular instituída pela Secretaria de Educação.

Não se trata de uma proposta de intervenção inédita, até porque algumas das ações planejadas são uma (re)formulação do que já foi proposto pela Secretaria Estadual de Educação. Na verdade, a intenção é que a proposta seja exequível; portanto, não tem como princípio resolver o problema da gestão escolar no Brasil, mas sim a atuação da diretora no contexto pesquisado. Por outro lado, não há dúvida de que as ações sugeridas poderão subsidiar o trabalho de outros gestores escolares em diferentes contextos, feitas as devidas adaptações. No caso do Estado do Rio de Janeiro, as ações poderão servir para a Secretaria Estadual de Educação, a partir de um contexto específico analisado sistematicamente, repensar estratégias que possam fortalecer as práticas de gestão promotoras da qualidade de ensino das outras escolas estaduais que, em situações diversas, podem vivenciar problemas similares.

REFERÊNCIAS

MASON, Pamela. Liderança Escolar: Desenvolvimento de Comunidades de Prática. In: **Pesquisa e Debate em Educação**. Juiz de Fora, vol.1.n.1, p.21-43, jul./dez.2011.

SOUSA, Viviane Vaz de. **O papel do gestor na implementação do currículo mínimo de Língua Portuguesa**: perspectivas e desafios. 165 p. Dissertação (Mestrado Profissional), Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

ESTUDO DO PROGRAMA AUTONOMIA EM TRÊS ESCOLAS DE NOVA IGUAÇU/RJ: POSSIBILIDADES DE DIMINUIR A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

Luciana Gomes Magalhães*

Leonardo Ostwald Vilardi**

Márcia Cristina da Silva Machado***

Os resultados do Ideb publicados em 2010 indicaram que o Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro possuía o pior fluxo escolar do país. A partir de então, uma série de medidas foram tomadas. Para resolver a alta taxa de distorção idade-série existente na rede, a Seeduc implantou o Programa Autonomia, em parceria com a Fundação Roberto Marinho. Estruturado em módulos, com recursos didáticos próprios e baseado na unicodência e na Metodologia Telessala. Com o intuito de analisar o funcionamento de tal programa, foi realizada pesquisa empírica em três escolas localizadas no município de Nova Iguaçu e valeu-se do método qualitativo, por ser um estudo de caso, utilizando-se de ferramentas para a coleta de dados, como: a análise documental e bibliográfica; entrevistas com os gestores das escolas pesquisadas e observações indiretas à implementação do programa. Os dados mostram que, nas escolas em que o gestor está mais integrado às políticas estaduais, os resultados tendem a ser melhores. Dessa forma, os gestores que apresentam tal comprometimento possuem maior apropriação da proposta metodológica e criam as condições favoráveis para o bom desenvolvimento do programa. Tendo em vista as boas práticas desenvolvidas em duas das escolas pesquisadas em que os gestores têm o perfil supramencionado, foram realizadas propostas com o intuito de promover melhorias no processo de implementação e apropriação do Programa Autonomia nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, a partir da análise do processo de implementação do referido programa em três escolas da rede.

Palavras-chave: Distorção idade-série. Programa de Aceleração. Programa Autonomia.

* Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Diretora Regional Administrativa da Metropolitana IV da Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Mestre em Ciências Jurídicas e Sociais (UFF); Doutorando em Ciências Sociais (PUC-Rio).

*** Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF; Doutora em Engenharia de Produção (COPPE/UFRJ).

O presente artigo foi escrito a partir da dissertação intitulada “Estudo do Programa Autonomia em três escolas de Nova Iguaçu/RJ: possibilidades de diminuir a distorção idade-série”, desenvolvida por Luciana Gomes Magalhães no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Mestrado Profissional) da Universidade Federal de Juiz de Fora. O texto foi escrito em parceria com Leonardo Ostwald Vilardi, suporte de orientação do Núcleo de Dissertação do referido programa, e com a professora Márcia Cristina da Silva Machado, orientadora da aluna na ocasião do mestrado.

O tema trabalhado na dissertação está relacionado à possibilidade de promover a correção da distorção idade-série dos estudantes no Ensino Fundamental e Ensino Médio na rede pública de ensino, demonstrado através do recorte de três escolas estaduais localizadas no município de Nova Iguaçu. As unidades analisadas fazem parte do campo administrativo e pedagógico da Diretoria Regional Metropolitana I e foram escolhidas por apresentarem diferentes critérios de apropriação e de estratégias de implementação do Programa Autonomia por parte do gestor, fato que ocasiona diferença nos resultados das referidas unidades. Tendo isso em vista, foram realizadas propostas para melhoria do processo de implementação e apropriação do Programa Autonomia nas escolas estaduais do Rio de Janeiro.

A escolha deste tema está relacionada à trajetória acadêmica e profissional da primeira autora, visto que trabalhou como gestora de uma escola na rede pública estadual em Nova Iguaçu, onde teve a oportunidade de perceber o quanto a distorção idade-série impede o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e deixa à margem um público grande, que em alguns casos acaba evadindo-se da escola. Atualmente, a autora atua na Diretoria Regional Metropolitana I.

O Ideb de 2009, publicado em 2010, evidenciou a dramática realidade em que se encontrava a rede estadual de ensino do Rio de Janeiro: ocupava a 26ª posição no comparativo de seu Ensino Médio com os demais Estados brasileiros. A busca por soluções para a reversão desse cenário implicou um pacote de medidas por parte do governo do Estado, entre elas, a mudança da gestão estadual de educação, em 2010. A nova gestão promoveu um detalhado estudo da rede para conhecer as causas do resultado do Ideb, principalmente do Ensino Médio.

Um dos problemas encontrados foi que o Rio de Janeiro apresentava um dos piores índices de fluxo escolar do país. A reversão desse quadro demandava, entre outras

ações, não só uma maior aproximação da escola à realidade do aluno, considerando as suas vivências, experiências, conhecimentos, enfim, a sua cultura, mas também a adoção de uma metodologia adequada ao seu perfil e à sua história de vida.

Buscando solucionar tal problema, foi implantado o Programa Autonomia. Tal programa é fruto da parceria estabelecida, em 2009, entre a Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ) e a Fundação Roberto Marinho. Trata-se de um programa de aceleração de estudos, com o objetivo de ensinar a estudantes em defasagem idade-série a conclusão da educação básica, tendo em vista que a distorção aumenta as chances de evasão e repetência desse grupo. Estruturado em módulos e na unicodência, por meio do referido programa, a Seeduc/RJ busca corrigir o fluxo escolar na rede estadual de educação.

Enquanto ação política, o Programa Autonomia pode ser compreendido como uma política pública criada para a resolução de um problema real existente na rede de ensino do estado do Rio de Janeiro. Enquanto ação pedagógica, baseia-se em um percurso formativo diferenciado do regime de seriação, apresentando matriz curricular própria, material Telecurso, Metodologia Telessala e professor unidocente.

O Programa Autonomia foi implementado por meio da Resolução/Seeduc nº 4.295, de 4 de junho de 2009. Teve suas ações reguladas por meio da Resolução/Seeduc nº 4.353, de 24 de setembro de 2009, que, entre outras providências, instituía a instalação das telessalas, o material utilizado, a carga horária em sala de aula, a diferenciação do calendário escolar, as funções dos participantes do programa e a formação destinada ao público alvo.

Sua matriz curricular estrutura-se por meio de quatro módulos, sendo cada um deles com a duração de seis meses e composto por um bloco de disciplinas, atendendo as exigências do Conselho Estadual de Educação referente à carga horária anual e os conteúdos mínimos dos componentes curriculares para fins de certificação. A matriz curricular do programa vem sofrendo alterações ao longo dos anos de sua implementação. O mesmo ocorre com as normas para autorização e certificação relacionadas aos alunos concluintes pelo programa, que foram alteradas por meio da Resolução Seeduc nº 4.733/2011.

Por ser uma gestão compartilhada entre a Seeduc/RJ e a Fundação Roberto Marinho, cabe à Seeduc/RJ promover: a definição de procedimentos administrativos que assegurem a formação das turmas a serem atendidas pelo programa; a aquisição

de material didático (livros e DVDs) e livros de literatura (paradidáticos), necessários ao desenvolvimento das ações do programa, para estudantes e professores; a realização de encontros mensais com as equipes gestoras locais (articuladores e coordenadores de ensino) para acompanhamento do programa e aprofundamento da proposta metodológica; a implementação, acompanhamento e monitoramento do programa nas unidades escolares em articulação com as equipes das Diretorias Regionais. Por parte da Fundação Roberto Marinho, cabem: o acompanhamento pedagógico das turmas formadas no programa; a preparação e disponibilização de materiais para a formação dos profissionais envolvidos no programa antes do início das respectivas atividades; a formação de professores, supervisores e equipe multidisciplinar na Metodologia Telessala; a realização de encontros mensais com a coordenação central (Seeduc) para acompanhamento do programa e aprofundamento da proposta metodológica.

Além do referido programa, outras ações foram implementadas com o propósito de favorecer a aprendizagem e evitar a evasão dos alunos, entre eles, o Programa Mais Educação (2008), programa federal em parceria com o governo do Estado que visa ao reforço escolar e à educação integral; o programa Escola Aberta (2007), que tem o propósito de reduzir a violência na escola e formar o cidadão ético e responsável dando-lhe oportunidade de participação na comunidade e na escola; o Programa Dinheiro Direto nas Escolas (PDDE), programa federal que possibilita o recurso financeiro direto na escola e fortalece a ação da comunidade escolar nos planos da escola. Tais projetos e programas contemplam o currículo da escola, as peculiaridades do local e o público a ser atingido, além de trazer a comunidade para dentro da escola.

As escolas que participam do programa são identificadas pela Seeduc/RJ, com base nos seus índices de distorção idade-série. A inserção dos estudantes participantes no programa é feita por adesão, sendo ofertada no momento da matrícula. Vejamos como esta implantação aconteceu na prática cotidiana das três escolas pesquisadas, isto é, o contexto de cada uma.

Neste cenário, o trabalho de pesquisa desenvolvido teve como local de estudos a Diretoria Regional Metropolitana I, que começou a ofertar o Programa Autonomia no ano 2009, no mesmo ano em que foi implantado na rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro. A chamada para seleção de professores foi feita pelo *site*

da Seeduc/RJ, e o treinamento foi realizado no Rio de Janeiro, durante uma semana, com carga horária total de 40 horas.

No município de Nova Iguaçu, no ano de 2011, nove turmas do Ensino Médio se formaram, totalizando, aproximadamente, 225 alunos. No ano de 2012, as escolas que possuíam um alto índice de distorção idade-série receberam em seus sistemas de matrícula a possibilidade de ofertar turmas de aceleração do Programa Autonomia. Em 2013, teve prosseguimento a proposta. O objetivo era implantar o programa como estratégia de organização do fluxo escolar, possibilitando a aceleração dos alunos fora da idade-série.

Com base nos dados extraídos do “Sistema Matrícula Fácil”, constata-se que muitos alunos ingressam na rede estadual para cursar a primeira série do Ensino Médio já em distorção idade-série, fato que se agrava ao longo dos anos devido a constantes reprovações, o que justifica a importância da implementação de projetos e programas como o Autonomia nas escolas pertencentes a Regional Metropolitana I.

Dessa forma, o trabalho teve por objetivo geral analisar as ações e os direcionamentos da gestão escolar na implementação do Programa Autonomia, como um recurso para minimizar a distorção idade-série e, conseqüentemente, corrigir o fluxo escolar em duas escolas da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, ambas localizadas no município de Nova Iguaçu. O diagnóstico feito possibilitou a propositura de melhorias no processo de implementação e apropriação do Programa Autonomia nas escolas da rede estadual de ensino.

Para cumprir com tal objetivo, escolheu-se o método qualitativo, por ser um estudo de caso, utilizando-se como ferramentas para a coleta de dados a análise documental e bibliográfica, observações indiretas à implementação do programa e entrevistas com roteiro semiestruturado com os gestores das escolas pesquisadas. Buscamos compreender os significados expressos nas falas dos sujeitos da pesquisa e na observação, realizada através das visitas feitas às três escolas, ancorados nos aportes teóricos sobre a administração escolar, com base em Lück (2009), Tavares (2009) e Paro (1986), sobre a política de gestão implementada na rede estadual de educação, denominada Gestão Integrada da Escola (Gide), com base em Godoy e Murici (2009), além da literatura acerca da reprovação escolar, com base em Paro (2001) e Ribeiro (1991).

A fim de entender porque algumas unidades escolares conseguem corrigir o seu fluxo escolar e obtêm melhores êxitos na implementação do programa e outras não, foi feito um estudo comparativo entre três unidades escolares da rede, tendo como critério os resultados do Ideb 2009 e 2011 e da correção de fluxo. Portanto, a escolha das três escolas¹ como objeto de estudo ocorreu com base na situação de sucesso (Escola A e Escola B) e pouco sucesso (Escola C), em relação à melhoria dos seus resultados e à correção do fluxo da unidade.

A escolha de unidades localizadas no município de Nova Iguaçu se fez devido à facilidade de inserção nas escolas e na Regional Metropolitana I da primeira autora deste trabalho, pois trabalhou como gestora de uma escola da rede estadual naquele município. Trata-se de algo significativo, já que a autorização para a entrada nas escolas para a realização de pesquisas não é algo fácil na rede, sobretudo quando os pesquisadores esbarram com o não querer dos gestores escolares. Vencida esta dificuldade, constituem-se como sujeitos da pesquisa os gestores escolares, uma vez que, nesta pesquisa, buscamos perceber se os critérios de apropriação e as estratégias de implementação do Programa Autonomia por parte deles contribuem para a melhoria dos resultados da correção de fluxo e do Ideb das suas unidades.

No trabalho de campo, foram utilizadas entrevistas com roteiros semiestruturados com os gestores das escolas como instrumentos para a coleta de dados, a partir da composição de roteiro com tópicos selecionados gerais elaborados para serem abordados com todas as entrevistadas, além de conversas (entrevistas abertas) com a gerente do programa (no âmbito da Seeduc) e com a coordenadora de ensino (no âmbito da Regional), realizadas entre fevereiro e novembro de 2013. Os achados da pesquisa realizada podem ser resumidos no seguinte quadro:

1 As escolas estudadas serão denominadas de Escola A, Escola B e Escola C.

Quadro 1. Critérios de análise sobre a implementação do Programa Autonomia nas Escolas A, B e C

	ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C
Problematização do índice de reprovação escolar	Percebe-se a mudança de postura para este aspecto. A reprovação não é algo tão naturalizado.	Já havia certa preocupação, mas com os altos índices de reprovação aumentou.	Não demonstra muita preocupação com os altos índices de reprovação da escola
Instrumentos para acompanhamento dos resultados da UE e dos projetos	Criaram algumas rotinas para o acompanhamento dos resultados, com base na Portaria/Seeduc nº 419	Criaram algumas rotinas para o acompanhamento dos resultados, com base na Portaria/Seeduc nº 419	Não existe um acompanhamento sistemático dos resultados
Execução da gestão participativa e integrada	A gestão incentiva a participação dos atores, ainda que perceba pouca participação dos responsáveis dos alunos	A gestão é democrática e consegue a colaboração e participação de grande parte da comunidade escolar	Gestão pouco democrática, centralizadora das decisões
Conhecimento da proposta metodológica do Programa Autonomia	Com as reuniões feitas pela Seeduc, foi se apropriando cada vez mais da proposta do programa	Já conhecia a Metodologia Telessala antes do programa ser implementado na sua unidade escolar	Conhece parcialmente a proposta, sendo o programa encarado como mais um ônus para sua gestão
Escolha dos regentes com base nas competências e habilidades requeridas pelo programa	Escolha dos regentes se fez com base nas competências e habilidades adequadas à proposta filosófico-metodológica do programa	Escolha dos regentes se fez com base nas competências e habilidades adequadas à proposta filosófico-metodológica do programa	A escolha do regente se deu com base na carga horária livre do professor e não com base em suas competências e habilidades.
Sala de aula adequada a Metodologia Telessala	Reservou uma sala própria para o programa	Reservou uma sala própria para o programa	Não reservou uma sala própria para o programa
Entrega dos recursos didáticos em tempo hábil para o professor	Entrega em tempo hábil e feitura de material extra.	Preocupação e entrega em tempo hábil a professora	Entrega do material sempre atrasada
Reunião com os alunos e responsáveis para explicar o Programa	Realizou no início do programa	Realizou no início do programa	Não realizou

Entre as três escolas privilegiadas neste estudo, duas conseguiram alcançar as metas e diminuir a distorção idade-série, enquanto uma delas não conseguiu alcançar as metas e nem diminuir a referida distorção. Consideramos que este resultado é, em parte, decorrente da não apropriação do Programa Autonomia por parte da gestora, o que a fez negligenciar ações importantes no processo de sua implementação.

Dos problemas acima descritos, podem ser elencadas as seguintes propostas de intervenção:

- a) Incluir o Programa Autonomia no Planejamento Estratégico da Escola;
- b) Selecionar os Participantes do Programa Autonomia;
- c) Preparar um Espaço de Ação para as turmas do Programa Autonomia;
- d) Preparar os Alunos para as Avaliações Externas; e,
- e) Montar Sistema de Acompanhamento e Avaliação do Programa Autonomia.

A primeira proposta considera que como o planejamento estratégico da escola é registrado no Projeto Político Pedagógico e deve estar pautado na realidade escolar, e, por isso, o projeto Autonomia deve ser incluído em tal documento. Para tanto, sugere-se que seja designada uma equipe pelo diretor para reformulação do PPP.

A equipe designada pelo diretor para elaborar a confecção do PPP deve manter encontros sequentes, com toda a equipe escolar, durante o final do ano letivo e início do próximo ano letivo. É importante estabelecer como meta para as turmas do programa que pelo menos: 90% dos alunos da turma alcancem a aprovação final e aprovação em todas as disciplinas; 90% dos alunos da turma participem das avaliações externas; 70% dos alunos da turma tenham um bom resultado nas avaliações externas; e que haja frequência de 75% da turma.

Para tanto, devem ser elaboradas pela equipe de criação do PPP, juntamente com a equipe pedagógica, estratégias de acordo com a realidade de cada unidade escolar. Durante a execução das ações, tal equipe deve fazer a avaliação dos resultados e o acompanhamento das propostas e objetivos. Deve registrar o que está e como está sendo cumprido além dos resultados alcançados. O registro pode ser feito por meio de atas, relatórios, fotos.

A segunda ação visa a realizar a tarefa de implementar uma turma do Programa Autonomia em sua unidade escolar. Para tanto, o diretor deve pensar no público que

frequenta a escola e na equipe que trabalha com ele. Ao conhecer a proposta de aceleração do Programa Autonomia, baseada no ensino modular e na unidocência, o diretor deve pensar no perfil do professor que fará a regência da turma e no perfil do aluno que a frequentará.

Esta ação cabe ao diretor juntamente com o coordenador pedagógico, que deve, por meio da reunião pedagógica, apresentar a proposta de regência da turma do Programa Autonomia como uma oportunidade de um trabalho mais próximo do aluno e um trabalho de resgate de alunos repetentes, para que o professor esteja preparado para o desafio e conheça melhor a metodologia do programa.

Sugere-se a elaboração de uma ficha de inscrição, que deve ter questões sobre a postura do professor diante de algumas situações que são vividas em turmas de aceleração formadas majoritariamente por alunos com histórico de reprovação ou abandono escolar. Nas questões, também é possível saber se o professor tem o hábito de praticar o resgate de alunos faltosos.

As perguntas do questionário buscarão perceber a posição do professor diante de uma turma de aceleração, no intuito de verificar se ele tem potencial para se adaptar ou não à metodologia. O coordenador pedagógico precisa fazer uma entrevista pessoal e ter uma conversa direcionada com os professores interessados. Somente depois da entrevista e da análise do formulário é que o diretor e o coordenador pedagógico podem fazer a escolha.

Para a escolha do aluno, o diretor também deve montar uma ficha de inscrição. Porém, antes de preencher essa ficha, deve-se fazer uma reunião de sensibilização com o responsável do aluno, apresentando a oportunidade de seu filho terminar os estudos através de um método diferenciado e apontando as responsabilidades do aluno, bem como as consequências caso ele não cumpra as suas responsabilidades. Essa reunião deve acontecer no final do ano letivo, após os resultados de aprovação/reprovação escolar e ser conduzida pelo diretor geral e pelo diretor adjunto. Deve ser registrada com ata, fotos, relatórios e lista de presença. Após a reunião, o diretor geral e o diretor adjunto devem fazer um relatório sobre a reunião e os resultados, como o número de autorização para a participação do aluno no programa.

A terceira é voltada para participação da comunidade escolar nas decisões e seu consequente comprometimento na efetivação dos resultados. Para que haja esta participação, a comunidade escolar deve ter informação e conhecimento da

realidade da escola, assim como a escola deve promover espaço e meios para que esse processo aconteça.

No caso do Programa Autonomia, para que se incentive a participação dos alunos, o primeiro espaço de ação deve ser a sala de aula, que deve ser ampla e de uso exclusivo da turma do programa, para que sejam preservados os trabalhos elaborados pelos alunos e se torne referência de um lugar de debate e reflexão social criado e mantido pelo aluno.

O segundo espaço de ação é o âmbito escolar, isto é, a comunidade escolar. As turmas do Programa Autonomia contam com uma metodologia que dividem os alunos em equipes de ação que se integram. As ações são sínteses, envolvendo, entre outras, a capacidade de avaliar – ao incentivar a prática de avaliação constante do fazer do grupo, buscando melhorias e não críticas vazias –, a capacidade de socialização, já que há equipes responsáveis pela organização e melhor integração do grupo, assim como a capacidade de coordenar, por haver equipes que faz o papel de coordenar as regras acordadas pelo grupo.

A quarta proposta de intervenção busca preparar os alunos para as avaliações externas. Para tanto, o diretor juntamente com um professor de Língua Portuguesa e um professor de Língua Matemática deverão montar um projeto interdisciplinar que funcione uma vez a cada quinzena, com aulas integradas e com junção das turmas que farão as avaliações externas. O professor da turma de aceleração fará o resgate da autoestima por meio das ferramentas proporcionadas pela metodologia e reforçará a necessidade de o aluno participar desta aula interdisciplinar.

Ao final da aula, os alunos responderão questões referentes aos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, extraídas do banco de itens existente no Sistema Conexão Professor/Seeduc/RJ, e receberão o gabarito para avaliarem seus conhecimentos. Assim, os alunos tornarão hábito resolverem questões no formato das avaliações externas, além de terem a oportunidade de assistir aulas com outros professores.

O registro dessa ação será feito através lista de frequência e de foto. Os professores farão esta aula no auditório e deverão utilizar recursos de mídia, como o projetor, som, computador, etc. O responsável por acompanhar essa ação será o coordenador pedagógico e o diretor adjunto.

Por fim, propõe-se que a montagem de um sistema de acompanhamento e avaliação do programa. Para saber como está ocorrendo o funcionamento do Programa Autonomia e acompanhar os resultados na escola, o diretor deve escolher alguns membros da equipe pedagógica para fazer essa ação. O prazo para elaboração do relatório dos primeiros resultados deve estar descrito no Projeto Político Pedagógico da escola. Sugere-se que seja estabelecido o prazo de dois meses para fazer o primeiro relatório e saber se todas as ações estabelecidas foram executadas.

A aplicação de um simulado é outra ação que deve ser realizada pela equipe pedagógica da escola, que em conjunto com o resultado das avaliações externas (Saerjinho), aplicadas bimestralmente constituirão no resultado a ser acompanhado pela gestão da escola. A “prova-simulado” elaborada pelo professor da turma com o auxílio da equipe multidisciplinar do programa -, deve ser composta por questões objetivas das disciplinas trabalhadas no módulo com base nos modelos de provas do Saerje do Saeb. De certo, além dessa avaliação, o professor poderá aplicar outros instrumentos de verificação da aprendizagem, tanto no que tange à mensuração dos aspectos cognitivos quanto aos aspectos não cognitivos. O professor continuará tendo autonomia para avaliar seus alunos, no entanto, a gestão fará uso, em um mês, da avaliação do Saerjinho e, no outro, da prova-simulado, para fins de acompanhamento dos resultados mensais.

Esta ação demonstra que a gestão escolar está atenta a efetiva aprendizagem dos alunos e aos resultados da escola, por reconhecer que a função mais elementar da escola é ensinar e o aluno aprender. Caso isso não ocorra, a escola viola um direito e deixa de cumprir o seu dever, não importando se o aluno é de projeto de aceleração de estudos ou não. As mesmas práticas de acompanhamento dos resultados das turmas do ensino regular devem ser realizadas com as turmas do Programa Autonomia; desse modo, ações que venham melhorar os resultados das avaliações externas não podem ser negligenciadas em relação aos alunos do programa.

As propostas apresentadas para a melhoria no processo de implementação do Programa Autonomia na rede de ensino estadual do Rio de Janeiro não têm a pretensão de resolver todos os problemas da distorção idade-série, e sim minimizar a referida distorção, ressaltando que o programa quando bem executado se constitui em uma poderosa ferramenta que pode trazer impactos positivos no resultado geral da unidade escolar. De fato, o maior impacto que um programa de aceleração

causa na escola é a correção do fluxo, ao reduzir as taxas de distorção idade-série e a reprovação escolar, o que, por conseguinte, pode ocasionar o atingimento das metas projetadas no Ideb.

Neste sentido, apontamos ações fundamentais por parte da gestão escolar. Indicamos os responsáveis por cada ação, o público a que se destinam, os indicadores para acompanhamento da ação, quando deve ser executada e a justificativa para que ela ocorra. As propostas feitas neste trabalho para a melhoria da implementação do Programa Autonomia na rede estadual de ensino fundamentam-se nestas premissas, isto é, na necessidade de elaboração de plano de ação focado nos problemas reais, em que cada ação é devidamente monitorada/acompanhada pela gestão, com base nos indicadores metas projetadas, e corrigidas caso seja necessário.

As afirmações que aqui temos feito não pretendem culpabilizar os gestores escolares pelos baixos resultados da educação brasileira obtidos nas avaliações nacionais e internacionais das últimas décadas, tampouco considerar que a reversão deste cenário encontra-se exclusivamente na formação da gestão escolar profissionalizada. A atual realidade da educação brasileira, assim como a educação do Estado do Rio de Janeiro, é fruto da conjugação histórica de múltiplos fatores de diversas ordens. Fatores que perpassam pelo baixo financiamento público na educação (em torno de 4,8% do PIB), pela não priorização da educação no rol das políticas públicas, conjugadas aos efeitos da intensa concentração de rendas e da enorme desigualdade social historicamente presentes na sociedade brasileira.

Com efeito, os fatores externos se fazem presentes dentro da escola, pois sendo a escola uma instituição social, formada pelos indivíduos sociais, constituídos na sociedade, ela é determinada (mas também determinante) pelas estruturas econômicas, políticas e sociais. Acreditar, com base em Freire, que “a escola não muda a sociedade, tampouco a sociedade é mudada sem ela” significa que há um papel social importante a ser cumprido pela escola, cuja base encontra-se no ensinar e no aprender. O trabalho da escola é fazer o aluno aprender e se isso não se efetiva não pode ser naturalizado. A não aprendizagem não deve se tornar algo natural, tanto na escola quanto na sociedade.

REFERÊNCIAS

GODOY, Maria Helena Pádua Coelho; MURICI, Izabela Lanna. **Gestão Integrada da Escola**. INDG Tecnologia e Serviço Ltda., 2009.

LÜCK, Heloísa. **As Dimensões da Gestão Escolar e suas competências**. Editora Positivo: Curitiba, 2009.

MAGALHÃES, Luciana Gomes. **Estudo do programa autonomia em três escolas de Nova Iguaçu/RJ: Possibilidades de diminuir a distorção idade-série**. Dissertação (mestrado profissional) Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação Escolar, renúncia à educação**. 2 ed. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. **Administração Escolar: introdução crítica**. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1986.

RIBEIRO, Sergio Costa. A Pedagogia da Repetência. In: **Estudos Avançados** 12(5), 1991.

TAVARES, Ricardo Wolmer. **Gestão Pedagógica: Gerindo escolas para a cidadania crítica**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2009.

PARTE 2

PRÁTICAS DE GESTÃO E MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO



POLÍTICAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO NO RIO DE JANEIRO: DESAFIOS DA GESTÃO E DA QUALIDADE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Paulo Renato Flores Durán*

O objetivo deste capítulo é refletir sobre os desafios da gestão escolar na promoção da qualidade do ensino no estado do Rio de Janeiro. Pretende-se demonstrar, com o auxílio de uma vasta bibliografia e de dados secundários, os avanços e percalços pelos quais a política educacional no Rio de Janeiro passou, principalmente, no início do século XXI. Partindo do pressuposto de que a gestão escolar é aquela que criaria as condições fundamentais de educabilidade, e, por isso mesmo, é uma das agências que pode reinventar os laços de solidariedade com a sociedade, aproximando as famílias do universo pedagógico, o argumento que se segue é uma análise sobre os condicionantes estruturais que conformam o trabalho dos gestores e comunidade escolar na promoção da qualidade e da equidade na educação. Assim, visa a contribuir com uma reflexão mais abrangente sobre a gestão escolar e seu compromisso político-social de estreitar os laços entre o mundo do aluno e seu cotidiano e as questões sociais que ultrapassam os muros da escola.

Após a transição do regime militar para uma nova democracia, a luta pelo reconhecimento dos direitos sociais universais (saúde, educação, previdência social) – inscritos na Constituição de 1988 – criou uma inovadora engenharia institucional no campo das políticas públicas, na qual a descentralização e autonomização dos entes federados seria uma das marcas mais importantes. Assim, acreditou-se que mais autônomos, os entes federados pudessem gerir suas próprias políticas públicas, incentivando, assim, uma maior proximidade com as realidades sociais, culturais e econômicas locais. A ideia motora desse processo era a de que estados e municípios assumiriam funções de gestão das políticas públicas; com isso, as competências seriam distribuídas, cada ente federado possuindo autonomia política e fiscal (ARRETCHE, 2000, p. 47).

* Doutor em Ciências pela ENSP/FIOCRUZ; Mestre em Ciências Sociais pela PUC-Rio; Professor do Departamento de Ciências Sociais da PUC-Rio.

As políticas de educação brasileiras, consubstanciadas a partir dos elementos programáticos da Constituição de 1988, formam parte dos direitos sociais fundamentais.¹ O compromisso com uma gestão democrática, que inclui no processo de formulação e implementação de políticas e programas a participação da sociedade, deve ser destacado quando nosso objeto de reflexão, neste capítulo, são as práticas de gestão e a qualidade da educação. Segundo Krawczyk (1999, p. 115), “as políticas educativas devem voltar-se para a gestão institucional responsável – a descentralização –, a profissionalização e o desempenho dos educadores, o compromisso financeiro da sociedade com a educação”. São desafios e compromissos próprios da gestão escolar a criação de um ambiente de construção do aluno (de suas competências e de acesso à educabilidade), de desenvolvimento ou construção do professor (ou seja, de seu compromisso com a escola e com a escolarização dos alunos) e de laços de proximidade com as questões sociais que permeiam seu entorno (o bairro, o município, etc.).

Segundo dados da Síntese de Indicadores Sociais do IBGE (2014), as taxas de escolarização no país subiram: de 13,4% para 61,5%, em 2004 e de 24,6% para 82,7% em 2013 para, respectivamente, crianças de 0 a 4 anos e de 4 a 5 anos. A frequência de alunos com idade de 4 e 5 anos que frequentam a escola foi de crescimento significativo, considerando-se zonas urbanas e rurais. Para zonas urbanas, os dados são de 66,1% para 83,2%, enquanto para zonas rurais, o crescimento foi de 43% para 72,8%. Na região Sudeste os dados que evidenciam crescimento nas taxas de alunos de 4 e 5 anos que frequentam a escola são de 66% para 85%. A universalização da escolarização depende também da frequência dos alunos nas salas de aula na idade certa; e as políticas educacionais têm alcançado sucesso na regularização do fluxo escolar.

O sucesso e a equidade no campo das políticas de educação dependem de uma gestão escolar que possa enfrentar os desafios próprios da autonomia escolar – seu sucesso depende, dentre outros, da participação e da coesão da comunidade escolar. Segundo Burgos (2013), “é nesse sentido que a força do gestor se confunde com força da gestão, instância coletiva capaz de construir uma relação de cooperação – e às vezes de conflito – com a burocracia da rede escolar e com os demais atores sociais”. Essa perspectiva poderia superar a ideia de um centralismo

1 Cf. Constituição de 1988, Título VIII (Da Ordem Social), Capítulo III, Seção I (Da Educação), artigos 205 a 214 (BRASIL, 2012, p. 121-124).

político por parte do gestor, imbuído do papel de transformar a escola. Através, por exemplo, do Programa Político-Pedagógico (PPP), entendido como construção coletiva que reúne profissionais da educação, gestores e comunidade escolar, as propostas pedagógicas das escolas ganhariam força no que se refere à adequação entre elementos normativos e a realidade social local (FONSECA, OLIVEIRA e TOSCHI, 2006, p. 62).²

No estado do Rio de Janeiro, a partir dos anos 1970, com a fusão do estado da Guanabara e, na década seguinte, com a promulgação da Constituição, o sistema educacional enfrentou o desafio da estadualização. Passando por diferentes perfis de gestão, atualmente, a Secretaria Estadual de Educação (Seeduc) estruturou o sistema educacional a partir da necessidade de garantir uma “escola pública democrática e de qualidade”.

O desafio da gestão escolar seria o de alcançar a qualidade da educação a partir de uma perspectiva centrada tanto nos resultados das avaliações, como no trabalho cotidiano de repensar a escola para seu próprio público. Para cumprir tais objetivos, o papel dos sistemas de avaliação (Saerj e Saerjinho³) é fundamental. As duas formas de avaliação se complementam: enquanto o Saerj – avaliação de tipo externa em larga escala – fornece dados do desempenho do aluno da rede pública e suas deficiências nas etapas de escolarização, o Saerjinho é uma avaliação formativa e diagnóstica, que permite que o professor possa compreender o processo de aprendizagem do aluno. Enquanto a primeira municia o gestor no desenho ou redesenho das políticas públicas, a segunda fornece aos professores ferramentas importantes para monitorar “a evolução da aprendizagem dos alunos, a produtividade das atividades curriculares e a qualidade do trabalho escolar”.⁴ Dessa forma, os dois sistemas de avaliação permitem construir um retrato sobre a situação das escolas (o aspecto

2 “A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico *com base em seus alunos*. Nessa perspectiva, é fundamental que *ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa*, mas que lhe deem condições necessárias para levá-las adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino” (VEIGA, 2011, p. 11-12, grifos meus).

3 O Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (Saerj) é uma avaliação aplicada para os alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e para alunos da 3ª série do Ensino Médio regular/integrado e fases do EJA, Nova EJA, Projeto Autonomia e Curso Normal; compõe as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; o Sistema de Avaliação da Educação Bimestral (Saerjinho) compreende avaliações bimestrais nas diversas disciplinas correspondentes a cada ano/série dos alunos das escolas estaduais.

4 Cf. <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=616581>>. Acesso em 02/11/2015.

macro da rede de ensino) e do “mundo do aluno”⁵ (o aspecto micro da realidade vivenciada pelos alunos no âmbito do cotidiano escolar).

Segundo alguns autores, os sistemas de avaliação em larga escala são ferramentas fundamentais para os atores envolvidos no processo de aprimoramento constante da “educabilidade”. As condições para que haja promoção da educabilidade, segundo López, correspondem à cooperação no exercício de papéis e responsabilidades, tanto de gestores escolares como de alunos e famílias, no processo de construção da escola. Assim, trata-se de uma ideia que permite pensar a escola como um espaço de desenvolvimento das capacidades dos alunos de levar adiante o processo de aprendizagem, transformando-os em “sujeitos educáveis”. Segundo o autor,

el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela, al mismo tiempo que invita a analizar cuáles son las condiciones sociales que hacen posible que todos los niños y adolescentes accedan a esos recursos para poder así recibir una educación de calidad (LÓPEZ, 2005, p. 85).

Nesse sentido, tanto o gestor, responsável pela produção das políticas públicas educacionais, quanto os atores que vivenciam o cotidiano da escola (professores, diretores etc.), devem compreender a avaliação como um instrumento importante para o desenvolvimento de mudanças sociocultural, não só na realidade cotidiana do “mundo do aluno”, mas também no peso que as ações gestoras têm na rede estadual⁶ (KRAWCZYK, 1999; BURGOS, 2013; PARO, 2000).

Muito embora questões externas aos “muros” da escola (pobreza, desigualdades sociais, violência urbana, evasão etc.) possam ser apontadas como desafios problemáticos para a gestão da escola brasileira, a existência de inúmeros projetos e programas (como, por exemplo, o Mais Educação, o Escola do Amanhã, etc.) evidenciam a luta e o enfrentamento constante das instituições em ultrapassar a fronteira que as separariam das realidades vivenciadas pelos alunos.

O Rio de Janeiro pode figurar como um caso emblemático, na medida em que inúmeros são os dilemas socioespaciais que separam a realidade da escola e o

5 A ideia de “mundo do aluno” refere-se aqui a expressão utilizada na pesquisa realizada por Burgos e colaboradores (2014), em escolas públicas situadas no bairro da Gávea e na favela da Rocinha (Rio de Janeiro).

6 Segundo Krawczyk, “a gestão escolar não se esgota no âmbito da escola. Ela está estreitamente vinculada à gestão do sistema educativo. (...) Essa perspectiva de análise nos permite diferenciar, pelo menos, três instâncias na constituição da gestão escolar: a normativa, as relações e práticas na escola e a gestão escolar concreta” (1999, p. 118).

“mundo do aluno”, criando entraves não só na prática educadora, assim como nas ações políticas da gestão governamental. Assim, a questão do “efeito de lugar” pode ser pensada como uma questão chave para a problematização das relações entre escola e sociedade – não só porque tem peso nas atividades escolares, como é uma das fronteiras para a qualificação da performance escolar (BURGOS, 2012; BURGOS e PAIVA, 2009; BOURDIEU, 2003). As desigualdades sociais, nesse sentido, são inscritas no espaço urbano da cidade. Com isso, a segregação socioespacial na cidade do Rio de Janeiro constitui-se num dos enclaves da democratização do ensino público (ALVES, FRANCO JR e RIBEIRO, 2008; PEREGRINO, 2010).⁷ Além disso, a descontinuidade nas políticas implementadas por diferentes gestões governamentais – realidade comum a vários estados brasileiros –, descaracteriza a própria ideia motora da “educabilidade” (FRANCO, ALVES e BONAMINO, 2007).

A gestão escolar vem, nos últimos anos, ultrapassando essas fronteiras. Criam-se assim, no âmbito das escolas, sentimentos de identidade e pertencimento entre os alunos, entre a escola e o seu entorno e entre a gestão e os apetites sociais. O “efeito escola”, nesse sentido, parece espelhar mais o aprofundamento do valor atribuído pelas famílias a “educação escolar”. Atualmente, como colocam alguns autores, a escola pública vem se comprometendo cada vez mais “[com a] na construção e manutenção do *habitus* escolar”. Assim, escola e família são duas instituições que participam de um mesmo processo: o desenvolvimento de *habitus* que favorecem o bom desempenho dos alunos, aumentando suas condições de educabilidade, e a qualidade da educação (BRANDÃO, CANEDO e XAVIER, 2012; BURGOS, 2012).

Em reação a uma visão sistêmica sobre a escolarização, vem sendo ressaltado que a escola é “parte de configurações mais complexas de construção de sentidos para o projeto educacional”. Por isso mesmo, cada vez mais, adota-se uma “perspectiva interacionista”, que encontra no local – no espaço da escola, seus entornos ou franjas, no mundo da família e do aluno – os materiais que permitem a problematização do “efeito de lugar” e do “efeito escola” como instrumentos do próprio campo da gestão

7 Na cidade do Rio de Janeiro, onde as favelas se inscrevem no espaço urbano – tanto nos lugares tradicionalmente conhecidos como periferias, quanto em bairros abastados –, o desafio da segregação também se torna um desafio para a gestão escolar. Segundo Alves, Franco e Ribeiro (2008, p. 113), não só há relação entre “moradia em favela e maior risco de defasagem escolar” – o que evidencia e denuncia o “efeito de lugar” –, “mas também o risco particularmente maior de distorção idade série e de evasão escolar para moradores de favelas localizados em bairros abastados”.

escolar (BURGOS, 2012 e 2014; DUBET e MARTUCCELLI, 1998).⁸ Nesse sentido, a escola seria um espaço provocador e promotor da socialização dos indivíduos. A gestão escolar cumpre esse papel, também, ao aproximar-se das famílias e das realidades “além-muro”.

Considerando esses aspectos, a gestão da Seeduc, por meio de vários programas (como, por exemplo, o Mais Educação, o Autonomia, o Escola Aberta), criou relações mais densas entre os mundos da escola e do aluno, ampliando sistematicamente não somente o leque de oportunidades de desenvolvimento da escolarização, mas também os espaços de sociabilidade e socialização. Assim, espera-se que a questão da “qualidade na educação” seja entendida como uma ideia ampliada: além dos aspectos essenciais relacionados à aprendizagem, a qualidade refere-se também ao papel da família no universo do aluno, a proposta curricular, a valorização dos encontros culturais entre jovens, entre outros fatores.

As taxas de aprovação, reprovação e abandono, segundo dados do Censo Escolar para o Rio de Janeiro no período 2007-2010, apontam melhoras graduais. Embora haja oscilação nas taxas de aprovação e reprovação, uma evidência importante é a diminuição constante do abando escolar:

Tabela 5. Taxa de aprovação, reprovação e abandono (2007-2010), Rio de Janeiro

PERÍODO	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO
2007	83,3	13,1	3,6
2008	82,7	13,9	3,4
2009	80,9	16	3,1
2010	82,4	15	2,6

Fonte: MEC/Inep/Censo Escolar

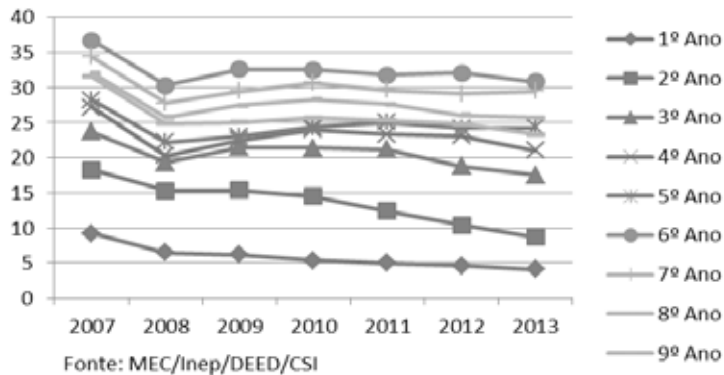
A questão da distorção idade-série tornou-se um dos grandes desafios para a democratização do ensino no país. Embora o estado do Rio de Janeiro, para o ano de 2009, apresente uma taxa de distorção idade-série considerável – 41% no Ensino Fundamental e 61% no Ensino Médio⁹ –, é importante apontar que, segundo dados

8 Parece-me que essa perspectiva vem sendo estimulada e adotada nas dissertações de mestrado profissional do CAEd/UFJF. Nesse sentido, é interessante perceber como os autores deslocam-se, por vezes, de uma perspectiva estritamente centrada em dados quantitativos, e complementam o estudo de caso com a análise qualitativa (seja através de entrevistas com atores do local objeto de estudo ou na análise de conteúdo de documentos oriundos da gestão escolar, por exemplo). Tal movimento permite o *link*, a ultrapassagem de fronteiras, entre as perspectivas qualitativas e quantitativas, a análise micro e macro e as posturas objetivistas e subjetivistas (BOURDIEU, 1983; ALEXANDER, 1987).

9 A distorção idade-série é entendida como “alunos com idade superior à que deveriam ter para cursar determinada série”. Cf. <<http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/especial.asp?EditeCodigoDaPagina=1704>>. Acesso em 01/12/2015.

do Ministério da Educação (MEC) há evidência de que, para o Ensino Fundamental no país, a distorção idade-série vem diminuindo:

Gráfico 1. Taxas de distorção idade-série no Ensino Fundamental



Situadas por região, podemos identificar que, no Sudeste, a distorção idade-série, de fato, vem diminuindo ano a ano, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Essas taxas são indicativas não só da correção idade-série – fruto da implementação, por exemplo, de programas como o Autonomia¹⁰ –, mas apontam para a melhoria da qualidade e a diminuição das distâncias entre as diferenças na condição de escolarização dos alunos (FRANCO, 2004, p. 56). Os gráficos abaixo oferecem uma leitura macro no que se refere às taxas de diminuição da distorção idade-série, no Ensino Fundamental e no Médio, no país:

¹⁰ Fruto de uma parceria entre a Seeduc e a Fundação Roberto Marinho, "o projeto visa diminuir a distorção idade/série dos alunos da Educação Básica com idade mínima de 15 anos no Ensino Fundamental e de 17 anos no Ensino Médio", promovendo a aceleração da aprendizagem. Cf. <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/especial.asp?EditeCodigoDaPagina=1704>. Acesso em 01/12/2015.

Gráfico 2. Taxas de distorção idade-série no Ensino Fundamental

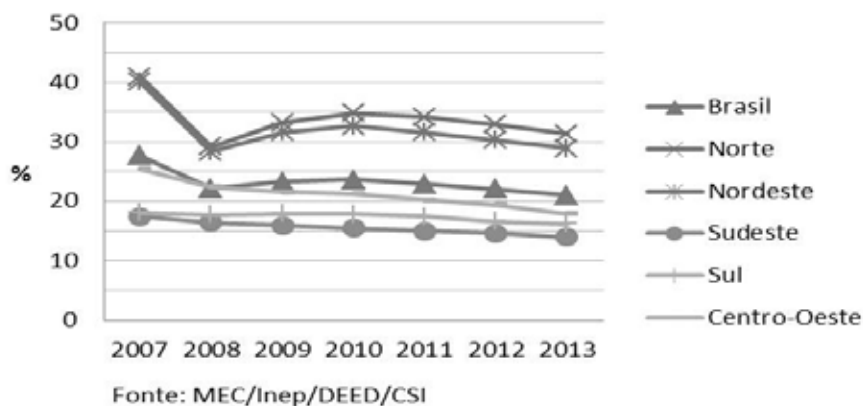
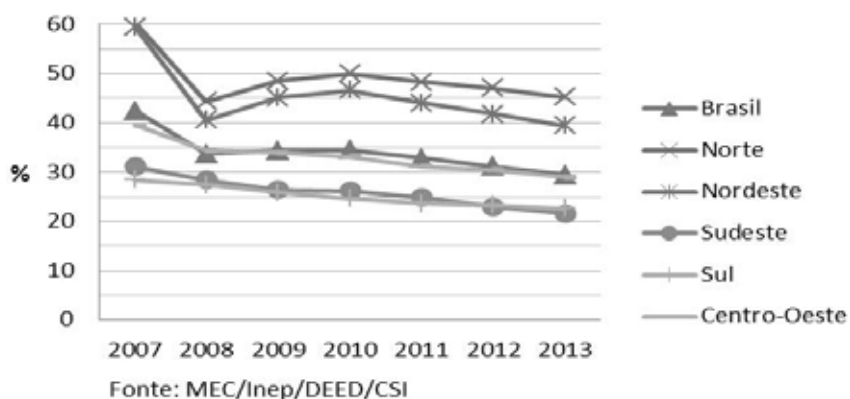


Gráfico 3. Taxas de distorção idade-série no Ensino Médio



Como seria de se esperar, portanto, quanto mais a distorção diminui – fruto de políticas e programas educacionais que estimulam o vínculo entre a escola e o “mundo do aluno” –, maior é a taxa de alunos que concluem o Ensino Médio com 19 anos.¹¹ A região Sudeste apresenta taxas mais altas (62,8%) em relação, por exemplo, ao Norte (40,4%), no que se refere à conclusão do Ensino Médio. Com isso, se no Ensino Médio o rendimento escolar aumentou e a taxa de reprovação dos alunos, na rede estadual do Rio de Janeiro, diminuiu – de 21,5% em 2009 para 13,4% em 2013 –, é possível verificar tendência correlata para os alunos do

11 Muito embora haja uma diferença enorme entre as redes privada e pública de ensino, é considerável a tendência à diminuição da defasagem idade-série no Rio de Janeiro nas três séries do Ensino Médio. Respectivamente, para as redes pública estadual e privada de ensino, os dados relativos às três séries são: 68,4% e 14% (1ª série), 67,2% e 12,8% (2ª série) e 65% e 11,1% (3ª série). Cf. Rio como Vamos, de acordo como o Censo Escolar da Seeduc de 2006.

Ensino Fundamental: a taxa de reprovação nos anos finais (6º ao 9º ano) diminuiu de 25,2%, em 2009, para 14,1%, em 2013.

As melhorias na qualidade na educação permitem, também, refletir sobre a equidade de acesso ao ensino, requerida pelas demandas societárias; ou seja, que os aspectos normativos propostos pelos inúmeros programas educacionais se adaptem às realidades concretas dos alunos e das escolas. Longe de funcionar como um motivo de tipo assistencialista sobre a escolarização, a proposta de escolas de “tempo integral” viabilizam a integração do aluno e o aprofundamento com os aspectos curriculares do sistema. Segundo Brandão (2009, p. 105), a virtude dessa proposta¹² é “um desejo legítimo da população marginalizada pela má escola de ter acesso aos instrumentos culturais e sociais que lhes garantam a cidadania escolar”. Dados do Saerj 2014 – comparados com anos anteriores – têm atestado que o incentivo aos programas e projetos de educação integral contribui no desenvolvimento das capacidades de proficiência (Língua Portuguesa e Matemática) e auxiliam as escolas na correção das distorções idade-série.¹³

Assim, com o pressuposto de que a gestão escolar muda a natureza da própria escola, procuramos demonstrar de que forma o estado do Rio de Janeiro supera os desafios próprios da qualidade da educação. O gradual envolvimento da gestão escolar com o mundo do aluno e das famílias contribui para um sentimento mais orgânico de finalidade da construção da escola, do aluno e da promoção da cidadania escolar. Os desafios da gestão escolar, portanto, referem-se ao seu poder de atuação dentro da escola e fora dela – tanto no aprimoramento da relação dos alunos com os processos de aprendizagem, assim como na articulação com a própria sociedade.

12 Vale lembrar que a proposta de “escolas de tempo integral” remonta aos anos 1980 e a criação dos Cieps (Centros Integrados de Educação Pública), no primeiro mandato de governo estadual de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro. Pode-se voltar mais ainda no tempo e resgatar a ideia das “Escolas Parque”, nos anos 1950, iniciativa criada por Anísio Teixeira (SOUZA, 2015, p. 36-42).

13 A distorção idade-série no Ensino Fundamental que, em 1982, apontava para 76% de alunos com defasagem escolar, cai para 47% em 1996. Esse resultado, por um lado se tem como um dos motivos, a melhora nas taxas de transição dentro do ciclo, por outro lado, pode ser creditada ao incentivo nas políticas e programas que impactaram na “qualidade da educação” (SILVA, 2003, p. 107).

REFERÊNCIAS

ALEXANDER, Jeffrey; et all. **The micro-macro link**. Berkeley: University of California Press, 1987.

ALVES, Fátima; FRANCO JR, Francisco Creso J.; RIBEIRO, Luiz César de Queros. Segregação residencial e desigualdade escolar no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, Luiz César de Queros; KAZTMAN, Ruben. **A cidade contra a escola**. Rio de Janeiro: Letra Capital/FAPERJ, 2008.

ARRETCHE, Marta. **Estado federativo e políticas sociais**: determinantes da descentralização. Rio de Janeiro/São Paulo: Revan/FAPESP, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **A miséria do mundo**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRANDÃO, Zaia. **Escola de tempo integral e cidadania escolar**. Em Aberto. Brasília, v. 22, n. 80, 2009, p. 97-108.

_____; CANEDO, Maria Lucia; XAVIER, Alice. Construção solidária do *habitus* escolar: resultados de uma investigação nos setores público e privado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, 2012, p. 193-218.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35ª ed. Brasília: Edições Câmara, 2012.

BURGOS, Marcelo Baumann. Escola pública e segmentos populares: o desafio do encontro em um contexto de construção institucional da democracia. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, n. 55, 2012, p. 189-222.

_____. Dimensões institucionais da gestão escolar. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 3, n. 2, 2013, p. 10-23.

_____. **A escola e o mundo do aluno**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

_____; PAIVA, Angela. Escolas e projetos sociais: uma análise do “efeito-favela”. In: BURGOS, Marcelo Baumann; PAIVA, Angela. **A escola e a favela**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio/Pallas, 2009.

DUBET, Fraçois; MARTUCCELLI, Danilo. **En la escuela: sociología de la experiencia escolar**. Buenos Aires: Losada, 1998.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. As tendências da gestão na atual política educacional brasileira: autonomia ou gestão? In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira. **Gestão e políticas da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

FRANCO, Creso. Quais as contribuições da avaliação para as políticas educacionais? In: FRANCO, Creso; BESSA, Nícia; BONAMINO, Alicia. **Avaliação da educação básica: pesquisa e gestão**. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora PUC-Rio/Loyola, 2004.

_____; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, 2007, p. 989-1014.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais – uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: um campo minado... **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 67, 1999, p. 112-149.

LÓPEZ, Néstor. **Equidad educativa y desigualdad social**. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano. Buenos Aires: IPE – UNESCO, 2005.

PARO, Vitor H. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

PEREGRINO, Mônica. **Trajetórias desiguais**: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

SILVA, Nelson do Valle. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. **Origens e destinos**: desigualdades sociais ao longo da vida. Rio de Janeiro: Topbooks Editora, 2003.

SOUZA, Adilson S. **Os desafios da ampliação da jornada escolar em duas escolas da favela da Rocinha – Rio de Janeiro (RJ)**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 29ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

GESTÃO NA EDUCAÇÃO: O PAPEL DA GIDE NA MELHORIA DOS RESULTADOS - UM OLHAR ESPECIAL SOBRE A GIDE NA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

Maria Helena Pádua Coelho de Godoy*

Depois de trabalhar, por duas décadas, levando conhecimento gerencial para mais de 5.000 escolas públicas, em 10 estados do país, é cada vez maior a minha convicção da importância da gestão para que se opere a mudança de patamar necessária nos resultados da educação. Gerenciar é organizar os meios para atingir os fins. Esse é um conceito de extrema relevância no vocabulário gerencial e, em especial, na área da educação. Observa-se, rotineiramente, uma confusão entre fins e meios. Gestores muito bem intencionados, comprometidos e extremamente envolvidos com a educação, por não terem acesso ao conhecimento gerencial, estabelecem metas em meios (construção de uma quadra coberta, reforma da biblioteca, instalação de um portão eletrônico) e outras ações afins. Não que essas ações não sejam importantes e, dependendo do contexto, até inadiáveis. Entretanto, não podem ser tratadas como metas. Percebe-se que se essas e outras ações, que despendem energia e tempo dos gestores, não forem vinculadas às causas básicas do problema, não haverá mudança nos resultados do processo ensino-aprendizagem, e a frustração será inevitável. Vale ressaltar, conseqüentemente, que problema, no contexto gerencial, é um resultado indesejável do processo ensino-aprendizagem. A rigor, portanto, metas devem ser sempre estabelecidas nos resultados da atividade-fim e nunca nos meios. São exemplos: resultados do Ideb, aprovação interna, aprovação no Enem, redução do abandono. Além disso, é importante ressaltar que meta é diferente de objetivo. Meta é equivalente a objetivo mais número e prazo. Um exemplo de meta: aumentar o Ideb do EF1 de 6,5 para 6,7, até dezembro de 2015. A meta é importante para mobilizar as pessoas, motivando-as para lutar por objetivos comuns. Mais ainda, é necessário que o objetivo venha expresso em números, a fim de que as pessoas sejam capazes de avaliar o tamanho do esforço que deve ser despendido para que o resultado seja alcançado. Finalmente, é muito importante

* Especialista em gestão na educação, com foco em resultados. Idealizadora da metodologia Gestão Integrada da Escola (Gide). Orientou projetos em mais de 5.000 escolas em 10 estados no Brasil.

que o objetivo venha atrelado a um prazo, para que se tenha a noção do tempo que se tem para o desenvolvimento das ações necessárias ao sucesso da meta a ser atingida. Tive a feliz oportunidade de ser uma das precursoras da abordagem gerencial, com foco em metas na Educação. No final dos anos 80 e princípio dos anos 90, a ideia de se estabelecerem metas para os indicadores de resultados era motivo de rejeição por parte de muitos. Nos dias atuais, não causa estranheza o fato de se estabelecerem metas na educação. O próprio MEC já lida com o conceito e estabeleceu, acertadamente, metas para todos os estados/escolas públicas do Brasil. Entretanto, o grupo pioneiro (de consultores e gestores que introduziram o conceito no país) sabe que o fato de trabalhar com foco em metas de resultados na área educacional causava perturbação. A reação dos profissionais da área era inicialmente de resistência e não aceitação. Depois de um aprofundamento nos conceitos gerenciais e, principalmente, depois de vivenciarem resultados expressivos, grande parte dos gestores tornava-se parceiro da ideia. Alguns remanescentes desse grupo perduram e questionam ainda hoje, talvez embasados em ideologias e/ou crenças equivocadas de diferentes correntes. Por isso, não se preocupam em saber sequer qual a meta do MEC estabelecida para o Ideb da sua escola, ou, ainda, o que vem a ser o Ideb. Se não se sabe que o Ideb, indicador oficial do MEC que mede o resultado atual da escola, e o que se espera para o futuro, pode-se deduzir que as práticas serão as mesmas de sempre e, obviamente, os resultados serão os mesmos.

Por outro lado, há um contingente de gestores responsáveis que quer melhorar seus resultados, mas entende que não se deve comprometer com metas, pois vê um risco muito grande de fracasso, caso as metas não sejam atingidas. Trata-se de uma postura equivocada. É preciso comunicar, da forma mais clara possível, o que se espera em termos de resultados para o ano em curso e para o futuro próximo. A propósito, ao analisar descritivamente os dados do Saeb 2013, preenchido pelos professores das escolas públicas testadas, pode-se verificar que o grupo de melhores escolas nos resultados do Ideb 2013, tanto dos anos iniciais, quanto dos anos finais, apresenta maior percentual de afirmação dos professores de que os diretores discutem “sempre ou quase sempre” metas educacionais com os professores nas reuniões. Foram utilizados dois grupos extremos para comparação: Grupo de Melhores Escolas e Grupo de Piores Escolas no Ideb. Estes grupos foram divididos em aproximadamente 100 melhores e 100 piores escolas em cada Ideb (Anos Iniciais e Anos Finais). Pelos dados do questionário, preenchido pelos professores, pode-se

verificar que o Grupo de Melhores Escolas no Ideb 2013, tanto dos Anos Iniciais quanto dos Anos Finais, apresenta maior percentual de afirmação dos professores de que os diretores discutem “Sempre ou Quase Sempre” metas educacionais com os professores nas reuniões, como apresentado a seguir:

Quadro 1. Análise dos microdados do Saeb 2013 e dos resultados do Ideb

Questionário SAEB 2013 - Professores						
Questão - Nesta escola e neste ano, indique a frequência com que: o(a) diretor(a) discute metas educacionais com os professores nas reuniões						
IDEB	Grupos de Escolas	A - Nunca	B - Algumas vezes	C - Frequentemente	D - Sempre ou quase sempre	% de Professores que responderam: D - Sempre ou quase sempre
Anos Iniciais	Piores Escolas	23	80	70	20	10,4%
	Melhores Escolas	7	30	114	137	47,6%
Anos Finais	Piores Escolas	57	139	74	47	14,8%
	Melhores Escolas	16	109	186	146	31,9%

Fonte: Inep/MEC, 2013.

Nos Anos Iniciais, no grupo de melhores escolas, 47,6% dos professores do 5º ano afirmaram que os diretores da escola discutem, nas reuniões, metas educacionais com os docentes “Sempre ou Quase Sempre”, enquanto, nas piores escolas, apenas 10,4% dos professores do 5º ano afirmaram que os gestores discutem metas com os docentes, nas reuniões, com esta mesma frequência. Nos Anos Finais, no grupo de melhores escolas, 31,9% dos professores do 9º ano afirmaram que os diretores da escola discutem, nas reuniões, metas educacionais com os docentes “Sempre ou Quase Sempre”, enquanto nas piores escolas, apenas 14,8% dos professores do 9º ano afirmaram que os gestores discutem metas com os docentes, nas reuniões, com esta mesma frequência.

Na sequência, apresenta-se um quadro que atesta a importância conceitual dos princípios gerenciais no sentido de que metas pedem ações concretas para que os resultados sejam alcançados. Os dados do Saeb corroboram a importância de liderar com foco em resultados da atividade fim. Ao analisar descritivamente os dados do questionário, preenchido pelos diretores de escolas públicas participantes do Saeb em 2013, verifica-se a relação entre a frequência com que o gestor discute sobre os aspectos relacionados ao processo ensino-aprendizagem e a média no Ideb:

Quadro 2. Análise dos microdados do Saeb 2013 e dos resultados do Ideb

Questionário SAEB 2013 - Diretores					
Questão	Alternativas	Média do IDEB 2013 (anos iniciais)	Diferença (anos iniciais)	Média do IDEB 2013 (anos iniciais)	Diferença (anos iniciais)
Nesta escola, indique com que frequência você discute com os professores medidas com o objetivo de melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos.	A- Nunca/B- Algumas vezes	4,36	17,7%	3,57	15,3%
	C - Frequentemente	4,84		3,93	
	D- Sempre ou quase sempre	5,13		4,12	
Questão respondida por 53.748 diretores de Escolas Públicas					

Fonte: Inep/MEC, 2013.

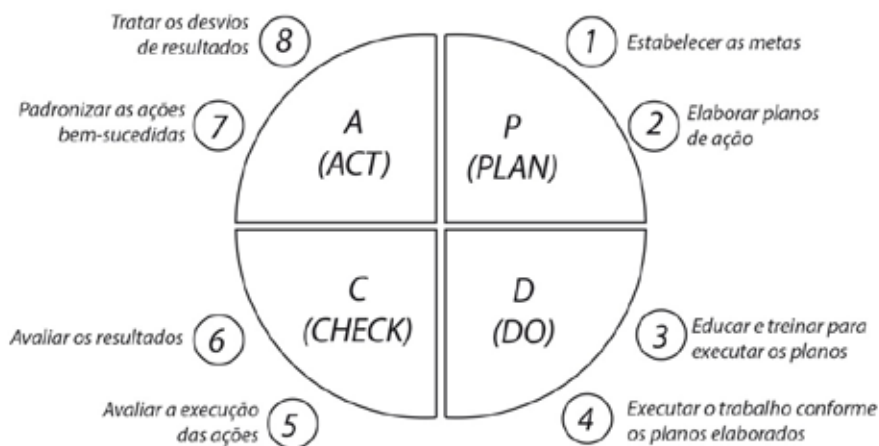
O grupo de escolas em que os diretores afirmaram que discutem “Sempre ou Quase Sempre”, com os professores, medidas com o objetivo de melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos, apresenta média superior no Ideb dos Anos Iniciais e Anos Finais em relação ao grupo das escolas cujos diretores afirmaram que discutem “Nunca ou Algumas Vezes”. A média do Ideb das escolas que discutem “Sempre ou Quase Sempre” é 17,7% maior que das escolas que discutem “Nunca ou Algumas Vezes” nos Anos Iniciais e 15,3% nos Anos Finais.

Havia uma crença disseminada na área educacional de que a prática gerencial era inerente exclusivamente ao meio empresarial. Entretanto, foi possível constatar que trilhar o caminho do PDCA, método de solução de problemas atribuído a Walter Andrew Shewhart (1924), trouxe segurança e entusiasmo aos educadores que o adotaram com seriedade e persistência, alterando radicalmente todo o cenário pessimista e desanimador no que se referia à mudança de patamar de resultados educacionais. É um método gerencial de solução de problemas e conquista de metas. A propósito, sabe-se que método vem das palavras gregas *meta* + *hodós* e que significa caminho para atingir meta. O PDCA, constituído das iniciais das palavras *Plan* (planejar), *Do* (atuar como planejado), *Check* (verificar planos e resultados) e *Action* (tomar ações corretivas quando necessárias e/ou padronizar o que deu certo), apresentou-se efetivamente como um excelente roteiro para atingir metas também na educação.

Por se tratar de um método científico, quando aplicado sistematicamente, os resultados aparecem como consequência. O método PDCA, aplicado à educação, ensina a pensar de maneira crítica, no sentido de identificar assertivamente o real problema da área educacional e as causas que o produzem. Mais ainda, orienta para um planejamento mais robusto, com base em fatos e dados, conhecimento,

informações. Concluindo, ensina a tomar ações mais seguras. Abaixo, detalham-se etapas do PDCA:

Figura 1. Método PDCA



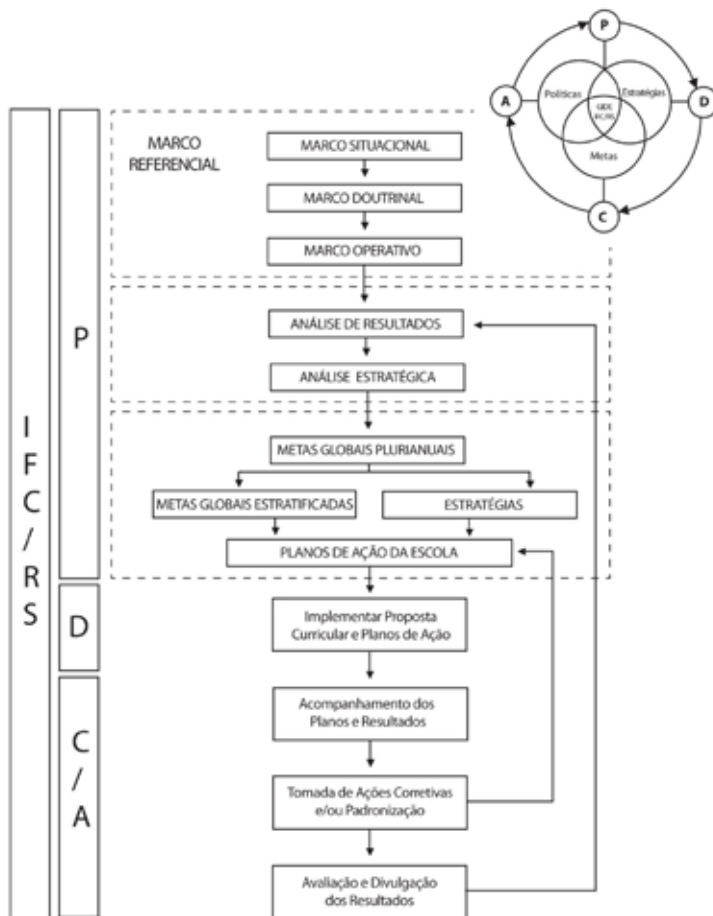
Fonte: Elaborado pela autora.

A Gestão Integrada da Escola

O sistema de Gestão Integrada da Escola (Gide) foi desenvolvido com o principal objetivo de integrar os aspectos pedagógico, estratégico e gerencial da gestão em escolas e redes de ensino, sendo sua implementação orientada pelo PDCA. Observava-se, na implementação da metodologia de gestão em escolas e redes, uma redundância de instrumentos gerenciais, por exemplo do PPP (Projeto Político Pedagógico), PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola) e GPR (Gestão para resultados). Lidar com vários instrumentos gerenciais representa um grande desafio para os gestores (desperdício de tempo, talento e energia), uma vez que apresentam superposição de formulários, acarretando ainda uma visão fragmentada sobre os processos gerenciais, quer sejam de redes quer sejam de escolas. A partir de uma análise profunda dos citados instrumentos nas escolas da rede estadual do Ceará no período de 2001 a 2006, foi possível identificar, com assertividade, os pontos de redundância e a contribuição específica de cada um desses documentos adotados para uma gestão eficiente, sistêmica, com foco em resultados do processo ensino-aprendizagem. Pode-se concluir, hoje, que os ganhos foram relevantes, não só para as escolas do Ceará, mas também para outras redes que adotaram a metodologia gerencial integrada, cujo total representa mais de 5.000 escolas no país.

A adoção da Gide possibilitou à escola ganhos de tempo, foco e visão sistêmica na busca de melhores resultados, em lugar da abordagem anterior, largamente utilizada, cuja visão era fragmentada, com superposição de instrumentos, textos complexos e longos e deficiência nos aspectos gerenciais. A integração dos aspectos pedagógicos, estratégicos e gerenciais proporcionou um benefício considerável ao gestor da escola pública. Primeiramente, pelo fato de passar a elaborar apenas um documento gerencial, em vez de três, o que representa uma economia de tempo significativa, que passou a ser utilizado para “tirar as ações propostas do papel”. Mais ainda, o ciclo PDCA trouxe a orientação gerencial para o novo modelo de gestão, proporcionando um pensamento sistêmico, crítico e assertivo com foco nos resultados finalísticos, ou seja, a melhoria dos indicadores que medem a qualidade do processo ensino-aprendizagem, por exemplo, do Ideb.

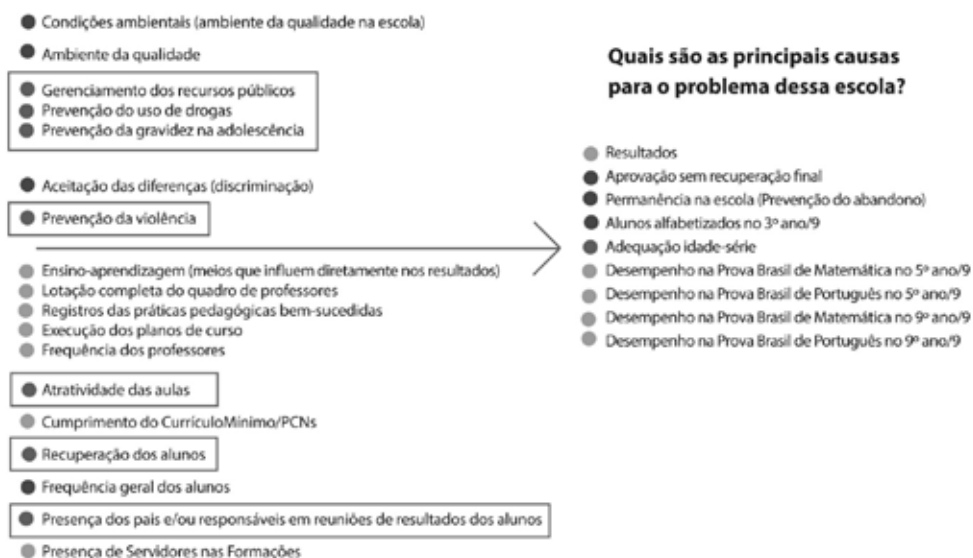
Figura 2. Fluxo da Gide



IFC/RS - o Indicador da Gide

Além de integrar os aspectos pedagógicos, estratégicos e gerenciais, a metodologia Gide é balizada pelo Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social, o IFC/RS, como é conhecido. Para produzir esse indicador diagnóstico, foram analisadas, de forma sistemática, as causas básicas que geraram impacto nos resultados em um contingente de mais de 3.000 escolas e verificado que, independentemente da localização geográfica, essas causas se repetiam. Desenvolveu-se, então, esse indicador gerencial para a Gide, visando à tomada de ações mais rápidas e assertivas em busca dos resultados desejados. Pode-se concluir que o IFC/RS agrega valor em foco, rapidez e eficiência nos processos da escola. Para torná-lo ainda mais eficaz, optou-se por deixá-lo aberto a outras variáveis, caso as escolas verifiquem determinadas peculiaridades ao realizar o seu diagnóstico. Vale destacar que as repostas de professores e gestores, nos questionários 2013, sobre variáveis de impacto na educação, mostram uma identidade significativa com as variáveis contempladas no IFC/RS, quando comparadas aos resultados do Ideb. Em outras palavras, escolas que dão especial atenção às variáveis contempladas no IFC/RS apresentam resultados superiores no Ideb.

Figura 3. Recorte Árvore IFC/RS

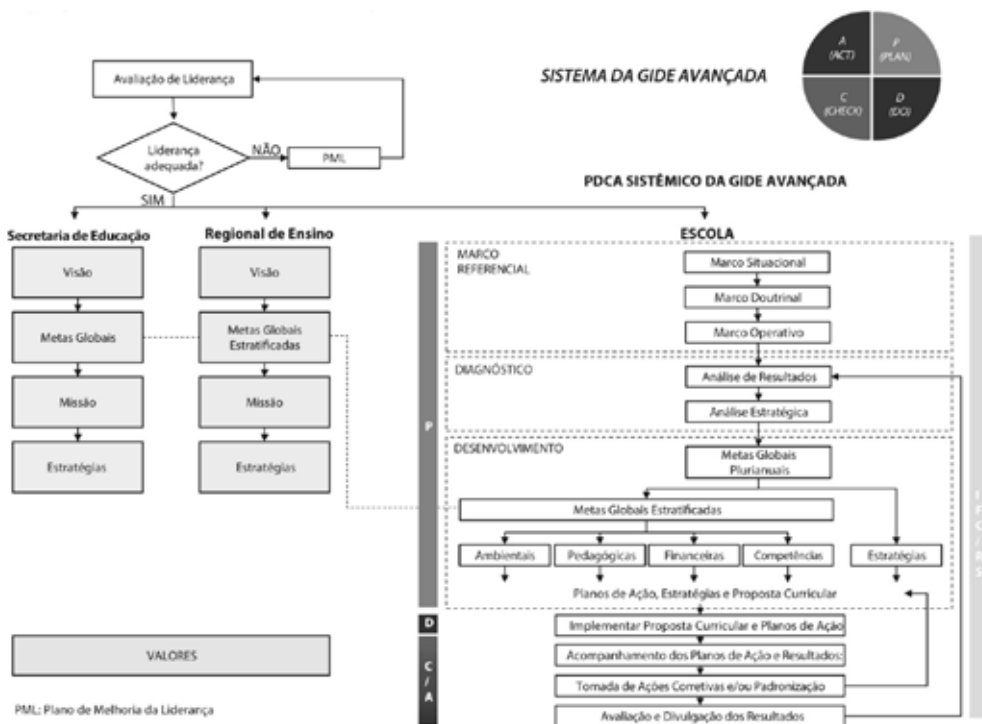


Fonte: Elaborado pela autora.

A Gide Avançada

Com o objetivo de tornar a metodologia Gide mais sistêmica e robusta, em especial para a aplicação em redes de ensino, optou-se pela inserção de novas soluções ao fluxo original. São elas: avaliação de lideranças, melhoria das competências dos professores, além de uma abordagem financeira e da melhoria dos processos e desenvolvimento de projetos. Apresenta-se, a seguir, o fluxo da *Gide Avançada*, que dará origem a estratégias, ações de longo e médio prazos necessárias para atingir uma visão de futuro. Ressalta-se que a *Gide Avançada* já vem produzindo resultados gratificantes em redes de ensino. Enfatiza-se que a visão sistêmica das soluções foi muito bem aceita, evitando-se as consequências negativas já conhecidas de uma implementação de soluções isoladas, como o retrabalho e a redundância de documentos e formulários gerenciais.

Figura 4. Fluxo da Gide Avançada



Fonte: Elaborado pela autora.

A implementação da Gide na Rede Estadual do Rio de Janeiro e o planejamento estratégico da Seeduc

A Rede Estadual do Rio de Janeiro conquistou 11 posições no Ideb 2011, saindo da 26ª para 15ª colocação no Ensino Médio. A melhoria se deu principalmente por causa da evolução da proficiência (indicador que mede a aprendizagem dos alunos), sendo o Estado da Federação que mais avançou nesse quesito. Gerencialmente falando, pode-se identificar uma grande contribuição do sistema Gide, na medida em que todos os diretores tiveram suas metas desdobradas e elaboraram planos contendo ações de impacto para atingir a meta definida. Com a continuidade do trabalho gerencial no dia a dia, o estado melhorou ainda mais o resultado no Ideb seguinte, posicionando-se entre os 4 melhores redes estaduais em 2013 no Ensino Médio.

O planejamento estratégico apontou ações relevantes, como:

- » Avaliações bimestrais: A avaliação tem como objetivo acompanhar o desempenho do aluno a cada bimestre, tornando possível a proposta de ações pedagógicas em cada escola.
- » Remuneração variável: O sistema de bonificação visa a recompensar os servidores da educação por bons resultados alcançados.
- » Programa de formação para professores: O objetivo foi promover uma formação continuada, inclusive com um centro de formação para os profissionais da rede. A Escola Seeducfoi concebida para ser um espaço de atualização permanente no qual os funcionários pudessem aprimorar seus conhecimentos.
- » Currículo Mínimo: Base para os conteúdos aplicados em sala de aula. Foi desenvolvido por professores da Seeduc e tem como objetivo a melhoria da qualidade do ensino. Deve funcionar como ponto de partida, deixando o professor à vontade para enriquecer sua prática, visando a um resultado bem-sucedido em sala de aula.
- » Processo seletivo para funções estratégicas: seleção de talentos para desempenhar funções pedagógicas estratégicas, por exemplo, de diretores regionais, administrativos e pedagógicos.

- » Infraestrutura: Atendimento às necessidades estruturais mais críticas identificadas. O objetivo é assegurar melhores condições de trabalho aos professores e alunos.

No contexto do planejamento estratégico da rede educacional do Estado do Rio de Janeiro, foi adotada a metodologia Gide com o objetivo de capacitar os gestores no alcance de todas as metas da escola. Verificou-se a necessidade de contar com profissionais (os IGTs-Integrantes do Grupo de Trabalho) que apresentassem um perfil adequado para o desenvolvimento de ações estratégicas nas escolas, no sentido de capacitar os gestores na metodologia Gide, acompanhar a implementação, monitorar a elaboração e execução de planos de ação pedagógico e ambiental, verificando resultados parciais, orientando para tomada de ações corretivas, quando necessárias. Na sequência, fechando o ciclo PDCA, o registro e disseminação das práticas de sucesso e coleta final dos resultados. Os IGTs se caracterizam por serem professores da rede, aprovados por meio de processo seletivo previsto pela Resolução no 4.646, de 22/11/10, e recomposto pela Resolução no 4.688, de 13/04/11. Cada IGT deveria ficar responsável por cinco a sete escolas, realizando visitas técnicas semanais a cada uma delas, com o objetivo de monitorar sistematicamente a implementação da Gide, com foco nas metas estabelecidas. Ficaria a cargo da Seeduc a supervisão de todo o trabalho desenvolvido.

Numa análise retrospectiva, pode-se concluir que a metodologia Gide teve um papel relevante no alcance das metas definidas, e a adoção dos IGTs representou uma medida de extrema importância, não só como elemento facilitador para a conquista das metas pretendidas, como também pela perpetuidade do sistema de gestão na rede. De acordo com o Secretário de Educação/RJ, Wilson Risolia, período 2011-2014, "A Gide é uma ferramenta que, comprovadamente, faz diferença nos resultados, contribuindo de forma significativa para melhorar o desempenho das escolas". Se mantida por um tempo maior, poderá levar a Rede Estadual do Rio de Janeiro a outros voos e a novos patamares de resultados, uma vez que o ciclo PDCA prepara os profissionais para a busca permanente da excelência. Por sua vez, o indicador IFC/RS cumpre o papel de mostrar onde se deve interferir e o que é preciso manter (meios) para que os resultados finalísticos sejam melhores a cada ano letivo. Isto é gestão!

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

GODOY, Maria Helena Pádua Coelho de. **Melhorar resultados da Educação: será que os gestores sabem?** Nova Lima: Editora Libretteria Ltda., 2015.

_____; MURICI, Izabela Lanna. **Gestão Integrada da Escola.** Nova Lima: INDG, Tecnologia e Serviços Ltda, 2009.

_____; CHAVES, Neuza Maria Dias. **Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social para Aplicação na Escola.** INDG Tecnologia e Serviços Ltda. Nova Lima. 2007.

_____. Brainstorming - como atingir metas. INDG Tecnologia e Serviços Ltda. Nova Lima.

INEP/MEC. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em 8 de maio de 2015.

GESTÃO E QUALIDADE DO ENSINO: POSSÍVEIS RELAÇÕES?

Helena Rivelli*
Lígia Gomes do Valle Luna**

A segunda parte deste primeiro volume da série Diálogos e Proposições pretende, mesmo que o faça de maneira transversal, discutir a relação entre a gestão da educação e o desempenho das escolas e sistemas de ensino. Tendo como recorte experiências da Rede Estadual do Rio de Janeiro, as características desse contexto - que passou por transformações consideráveis com a implantação do Programa de Educação do Estado em 2011 - são tomadas por base nesse debate. A partir dessa realidade, delinham-se diálogos envolvendo conceitos complexos como gestão de resultados, equidade, sucesso escolar e gestão estratégica. Espera-se que o estudo dessas experiências possa contribuir para uma maior compreensão sobre o papel da gestão e dos gestores, repercutindo na melhoria da qualidade da educação pública brasileira.

Entre fevereiro e março de 2015, o Ministério da Educação (MEC) realizou uma consulta pública, pela internet, sobre a valorização de diretores de escolas públicas da educação básica. A intenção era, além da avaliação da importância dos diretores, que o público participante apresentasse propostas para a valorização do gestor escolar. Em todo o território nacional, o MEC recebeu quase 46.000 contribuições, que agora estão sendo analisadas para a criação do Programa Diretor Principal, que pretende estimular o trabalho dos dirigentes das escolas do país (PORTAL BRASIL, 2015). Iniciativas como essa reforçam o reconhecimento do papel central desempenhado pelos gestores escolares, tendo em vista que sua liderança pode influenciar desde a implementação de políticas públicas, até mesmo o desempenho alcançado pelos alunos. Esse movimento de ressignificação da gestão vem se construindo desde a década de 1980, embora tenha ganhado notoriedade atualmente no cenário educacional

* Mestra em Educação pela UFJF; Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF.

** Mestra em Letras pela UFJF, Doutoranda em Letras pela UFJF; Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF.

A gestão escolar tem se destacado nas reflexões sobre a qualidade da educação, havendo significativo consenso sobre a sua importância nesse contexto. Esse destaque teve seus reflexos nos programas de formação e nos mecanismos de seleção, com iniciativas que vão do governo federal aos projetos municipais. O ponto de partida para tais mudanças pode ser atribuído, principalmente, a ressignificação iniciada com base no princípio da gestão democrática, amplamente trabalhado e difundido a partir da Constituição Federal de 1988. Assim sendo, o modelo de gestão democrática deveria ser adotado em todos os sistemas públicos, caracterizando-se pela descentralização de recursos e atribuições (PARO, 2007).

O debate em torno da gestão chama atenção para o seu personagem central – o gestor – que também precisou ter seu perfil delineado, com vistas a se conhecer quais características lhe seriam desejáveis. Desse modo, ainda a partir da Constituição Federal, uma organização escolar amparada em princípios democráticos passou a exigir do gestor escolar um perfil de trabalho até então não delimitado e difundido no país. Segundo Lück (2000, p.13), majoritariamente, o trabalho do “diretor” consistia em “repassar informações, controlar, supervisionar, ‘dirigir’ o fazer escolar de acordo com as normas propostas pelo sistema de ensino ou mantenedora”. No entanto, o gestor, que então se pretende a partir do que se preconiza no conceito de gestão democrática, deve planejar suas ações de maneira colegiada e ainda avaliar metas de curto, médio e longo prazo.

É no artigo sexto da Constituição, no qual se estabelecem os princípios para a educação brasileira, que se pode encontrar relação direta com o perfil de gestão que se almeja atualmente. O princípio VI do artigo constitucional – “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” – e o princípio VII – “garantia de padrão de qualidade” – (BRASIL, 1988), são retomados também no artigo terceiro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394 de 1996). Pode-se mencionar ainda o artigo 12 da LDB que estabeleceu as seguintes incumbências para as escolas:

- i) elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- ii) administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- iii) assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- iv) velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

- v) prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- vi) articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- vii) informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;
- viii) notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei (BRASIL, 1996).

Destaca-se, então, que princípios como esses requerem o reconhecimento da complexidade do espaço escolar e da diversidade de seus atores, assim como de suas concepções, atribuindo à gestão e aos gestores a tarefa de proporcionar meios para que tais princípios se efetivem.

O cenário já caracterizado pela necessidade do estabelecimento da gestão democrática se adensou com a consolidação de algumas políticas de avaliação externa. Foi a partir da década de 1990, com o fortalecimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em nível nacional, e a criação de sistemas estaduais e municipais de avaliação em larga escala, principalmente, que os discursos sobre qualidade do ensino adentraram a escola pública. A partir disso um complexo panorama foi pouco a pouco se confirmando, no qual as políticas para potencialização e apropriação dos resultados suscitam opiniões diversas entre estudiosos, profissionais da educação e governos. Às comunidades escolares, porém, a gestão de resultados se torna uma ação necessária para o avanço das metas de desempenho.

Mesmo não havendo uma “fórmula” que possa ser replicada aos variados contextos, a difusão e divulgação das práticas e experiências de sucesso tornam-se fundamentais. Diante disso, autores como Romão (2001), Lück (2012), Carvalho (2012) e Oliveira (2014) têm afirmado que o gestor pode ter um papel importante na organização do trabalho escolar, atuando como uma liderança coordenadora e mobilizadora de uma ação docente mais eficaz, articulando planejamento, avaliação e apropriação. A partir disso, ocorre uma influência indireta no desempenho escolar

do alunado, o que torna a gestão escolar uma variável estratégica para o alcance da almejada qualidade educacional, por meio de resultados.

Nesse sentido, os resultados das avaliações externas vêm cada vez mais orientando as ações dos sistemas de ensino, principalmente no que diz respeito ao esforço para que o gestor se aproprie dos resultados da escola a ponto de promover o debate desses dados com a equipe escolar. No caso específico do estado do Rio de Janeiro, a gestão de e para resultados tem promovido uma considerável gama de esforços da Secretaria de Estado de Educação (Seeduc). A partir dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2009, considerados insatisfatórios, foram traçadas metas e estratégias para atingi-las. As principais mudanças vieram com a implantação do Programa de Educação do Estado, em que ações foram planejadas com vistas a mudanças em todos os níveis da educação estadual. Para isso, toda a Rede foi envolvida: Seeduc, professores, alunos e unidades escolares (FERREIRA, 2014). A estrutura básica da Secretaria foi alterada, bem como foi adotado o processo seletivo interno para funções pedagógicas estratégicas.

Para o corpo docente e funcionários administrativos, o programa contemplava as seguintes mudanças: currículo mínimo, remuneração variável, auxílio qualificação para professores, auxílio transporte e um centro de aperfeiçoamento para professores, a Escola SEEDUC. Para os alunos, foram planejadas as seguintes ações: aulas de reforço no contraturno, orientação vocacional e diminuição da defasagem idade-série. Para as unidades escolares, foram estabelecidas metas específicas para cada uma delas e realizado um diagnóstico de infraestrutura do prédio escolar para a realização de obras emergenciais. Após a análise da situação em que se encontrava a educação estadual, um novo Programa de Educação do Estado foi elaborado com um planejamento estratégico visando alcançar todas as áreas e atores envolvidos na melhoria educacional (FERREIRA, 2014, p. 21).

Particularmente no plano da gestão escolar, foi implementada, em 2010, a Gestão Integrada da Escola (Gide), uma metodologia de planejamento estratégico que significou um acompanhamento sistemático das unidades escolares, com a finalidade de orientar a apropriação e o trabalho com os resultados das avaliações estaduais e nacionais. A Gide está ancorada no método PDCA¹, originalmente utilizado em administração de empresas, e significou a implantação de uma série de rotinas

1 Do inglês: to plan (planejar), D = to do (executar), C = to check (checar, conferir) e A = to act (agir) (GODOY, 2009).

de gestão. Muitas vezes antes não praticadas pelos gestores, chamando atenção também para aspectos que podem influenciar nos resultados de desempenho dos alunos (TORRES, 2015).

Para que a tarefa de planejamento se concretize em melhores resultados relativos à qualidade, é essencial que haja monitoramento sistemático. As ações devem ser reavaliadas constantemente a fim de que, ao final do período proposto, elas consigam atingir as metas estipuladas. É preciso repensar a atitude de “apagar incêndios”, pois uma proposta de educação de qualidade envolve a apropriação ativa dos resultados das avaliações internas e externas, como também, a periódica avaliação institucional.

A relação direta entre o desempenho dos estudantes e o perfil de liderança apresentado pelos gestores é algo complexo para ser afirmado, haja vista que aquele envolve um número razoável de variáveis que não podem ser isoladas facilmente. Porém, uma tendência sugerindo essa influência tem sido cada vez mais observada (POLON, 2009). A divulgação de experiências de sucesso e sua análise ganham, assim, contornos cada vez mais relevantes. Iniciativas que buscam proporcionar meios para a discussão em torno dos dados das avaliações externas no interior da escola, bem como experiências consideradas exitosas, podem significar um ponto de partida para outros gestores que procuram compreender e melhorar as realidades educacionais em que se inserem. É nesse sentido que a Parte II deste primeiro volume da Série Diálogos e Proposições pretende contribuir.

Com base no eixo temático aqui proposto – Práticas de gestão e melhoria da qualidade da Educação –, apresentam-se cinco seções na seguinte ordem: Gestão de Resultados, Sucesso Escolar e Equidade, Gestão Escolar, Gestão do Sistema de Ensino e Gestão Estratégica. Destacam-se as discussões sobre a necessidade de formações específicas para gestores, de espaços para troca de experiências e de divulgação de boas práticas. Além disso, esta parte do livro discute a relevância de se haver um diagnóstico da escola, bem como projetos que estreitem a relação dos alunos com o ambiente escolar. Essas questões, trabalhadas em cada uma das seções, são um importante movimento para se consolidar o perfil de gestão democrática afirmada nos documentos oficiais, garantindo, também, o princípio da educação pública de qualidade.

Na primeira seção, **Gestão de Resultados**, são apresentados três artigos que contemplam Planos de Ação na perspectiva da apropriação dos resultados das avaliações externas. Discute-se, no artigo intitulado **O Colégio Paz, o bom índice no IDEB e a busca por uma gestão democrática**, de autoria de Obede de Souza Peres, Priscila Fernandes Sant'Anna e Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim; a gestão democrática amparada na descentralização das ações a partir do caso de uma escola considerada exitosa devido aos resultados apresentados em relação ao IDEB. Entretanto, Ainda que os resultados da escola no que tange às avaliações externas estejam além das metas projetadas, a instituição apresenta dificuldades em constituir sua equipe gestora. Propõem-se três ações para o ajuste da situação: a criação de um conselho escolar atuante, a construção de um relatório com a finalidade de solicitar à Seeduc o preenchimento do quadro de funcionários e a reativação do Grêmio Estudantil.

Segue-se com a proposta de se identificar o papel do gestor escolar na melhoria da qualidade de ensino, discutida em **A gestão escolar e seus efeitos sobre os resultados das avaliações externas**, escrito em parceria entre Rita de Cássia de Assumpção Mello, Luísa Gomes de Almeida Vilardi e Márcia Cristina da Silva Machado. Com base nos resultados alcançados pela pesquisa, as propostas do Plano de Ação Educacional (PAE) contemplaram duas vertentes: a primeira referiu-se ao fortalecimento das relações internas na escola, e a segunda objetivou o crescimento da efetividade escolar com a implementação da modalidade de ensino do Programa Dupla Escola com Profissionalizante.

A seção é finalizada com uma discussão sobre as possibilidades de gestão para as escolas rurais, apresentada no artigo **Possibilidades para as escolas de zona rural: uma análise do Colégio Estadual Waldemiro Pitta para pensar a formação e atuação dos gestores rurais**, escrito por Tamara Cecília Rangel Gomes, Daniel Eveling da Silva e Victor Cláudio Paradela Ferreira, em que é analisado o modelo de gestão implementado em um colégio sob o ponto de vista de sua gestora e da comunidade escolar. O PAE traz propostas direcionadas para a Seeduc e para a Regional Norte Fluminense com vistas à melhoria dos resultados educacionais das escolas rurais.

Em **Sucesso Escolar e Equidade**, cinco debates são pretendidos. O primeiro deles, a partir do artigo intitulado **Gestão da mudança, da cultura e do clima escolar: análise**

das ações de uma equipe gestora em prol da eficácia escolar, de autoria de Luciana Coutinho Daniel Vicente, Mônica da Motta Salles Barreto Henriques, apresenta o caso de uma escola considerada exitosa por apresentar resultados de desempenho acima do esperado. São ainda trabalhadas as ações gestoras e sua influência na mudança, na cultura, no clima e nos resultados da escola. A pesquisa identificou ações favoráveis à aprendizagem e à boa convivência e apresentou propostas focadas no apoio familiar, no acompanhamento sistemático do rendimento dos alunos e no entrosamento com a comunidade escolar.

O segundo debate avaliou iniciativas da gestão escolar que caminham no sentido de consolidar o sucesso já obtido no campo dos indicadores de qualidade. No artigo **Gestão: o caminho para mudança** elaborado por Débora Albino Mendonça Bernardes, Juliana de Carvalho Barros, Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim; a ideia é, então, divulgar a experiência de sucesso de duas escolas, por meio da elaboração de um material distribuído pela Rede, a fim de servir de modelo para outros gestores.

Também destacando exemplos de boas práticas, segue-se para o terceiro artigo que se intitula **O programa de formação para gestores dos colégios estaduais do Médio Paraíba-Rio de Janeiro**, cujos autores são Tânia Regina Borges e Silva, Tiago Rattes de Andrade e Victor Cláudio Paradela Ferreira. Nesse estudo, o modelo de gestão democrático participativo, empreendedor e as alianças desenvolvidas com parceiros externos foram mobilizados como estratégias para embasar as propostas do PAE. Nesse sentido, foi idealizada a formação para os gestores do Médio Paraíba como uma estratégia de disseminação de boas práticas. Pretendeu-se, dessa forma, aprofundar o estudo das práticas institucionais que produzem o sucesso escolar.

O tema da quarta discussão tangencia as práticas de sucesso, por tratar-se de elevados índices de reprovação escolar. No artigo intitulado **Elementos contributivos para redução da repetência: o caso do CIEP Brizolão 386**, produzido por Elizabeth Ribeiro Mello, Mayanna Auxiliadora Martins Santos e João Antônio Filocre Saraiva, todas as ações propostas visam diminuir os índices de reprovação e, conseqüentemente, elevar a qualidade do ensino. O PAE foi construído de modo a evidenciar a necessidade de criação do reforço escolar para Língua Portuguesa por meio de um Projeto de Leitura e Produção Textual, utilizando recursos tecnológicos, além disso foram propostos o nivelamento curricular; o reforço escolar para

o ensino de Matemática com jogos matemáticos; aulas práticas para área de Ciências e suas Tecnologias; criação de um modelo de recuperação paralela; monitoramento dos resultados das avaliações externas e internas; e a promoção de uma campanha de valorização do espaço escolar, visando à motivação do aluno para o processo de ensino e aprendizagem. Por fim, o texto **Programa piloto para o ensino médio no Colégio Estadual Leopoldina da Silveira: promovendo a equidade**, escrito em parceria por Luiza Helena Fraga Gouveia, Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro e Gilmar José dos Santos, finaliza a segunda seção com a proposta de um PAE voltado para o desenvolvimento de ações de equidade no ambiente escolar da educação pública, com o intuito de que o aluno do Ensino Médio possa assimilar os conteúdos curriculares mínimos. São propostas ações de equidade relacionadas à gestão escolar que deverão melhorar a autoestima do aluno, como também discutidas ações focadas na identificação das aptidões do aluno e que reafirmam o papel educativo da escola.

Na terceira seção – **Gestão Escolar** –, busca-se uma ampliação das perspectivas para um viés mais abrangente da questão. A inexistência de um modelo de gestão das bibliotecas das escolas estaduais motivou a elaboração de propostas que sugerem a adoção de cadernos, guias e metodologias já utilizados por outras instituições. Tais propostas são debatidas no primeiro artigo da seção, que se intitula **Biblioteca escolar: um sistema de gestão**, dos autores Denise Fátima Fonseca Almeida, Luciana da Silva de Oliveira e Rogéria Campos de Almeida Dutra.

A seção ainda discute, em **Prestação de contas: possibilidades de intervenção na gestão financeira das unidades escolares da Regional Metropolitana VII-RJ**, elaborado conjuntamente por Luciana Lima Gentil Ribeiro, Carla Silva Machado, Marcos Vinícius David; as principais dificuldades e desafios apontados pelos gestores, no que concerne aos processos de prestação de contas dos recursos estaduais, de merenda e de manutenção. Fatores estes que podem acabar sendo determinantes para a inadimplência da unidade escolar. As propostas do Plano de Ação sugerem ações palpáveis que contribuam positivamente para que o gestor possa cumprir com as exigências da legislação vigente, evitando possíveis punições em decorrência do não cumprimento dos prazos. Essas ações estão voltadas para a capacitação dos gestores, compartilhamento de experiências, busca de soluções em grupo para os obstáculos apresentados e auxílio para dirimir as dificuldades ainda apresentadas por esses gestores.

Apresentam-se em **Gestão do Sistema de Ensino**, quarta seção desta Parte II, propostas em níveis organizacionais mais elevados, destinando-se a contornar problemas experimentados pela Rede Estadual de Ensino como um todo. Primeiramente, estabelecem-se diretrizes para formatação de um sistema integrado de gestão de normas educacionais para o estado do Rio de Janeiro, de forma a melhorar a qualidade do atendimento da Coordenação da Inspeção Escolar (CDIN) da rede estadual em questão. O sistema deveria ser capaz de atender integralmente às necessidades dos inspetores, surgidas quando da apreciação de determinado fato educacional e a conseqüente tomada de decisão. Esse PAE é retratado no artigo **Elaboração de diretrizes para formatação de um sistema integrado de gestão de normas educacionais para o estado do Rio de Janeiro**, escrito por José Manuel dos Reis Salgueiro, Leonardo Ostwaldi Vilardi e Gilmar José dos Santos.

Seguindo pelo viés do debate de macroquestões relacionadas à Rede, os autores Maria Tereza Rodrigues, Priscila Campos Cunha e Frederico Augusto D'Avila Riani constaram, em **O desafio do provimento de professores nas disciplinas de Artes, Filosofia, Física, Matemática, Química e Sociologia na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro**, a existência de uma carência de docentes recorrente nas referidas disciplinas. Assim, o PAE apresentado está dividido em três eixos: o primeiro diz respeito ao monitoramento dos afastamentos definitivos e temporários dos professores, o segundo trata da identificação dos motivos que levam esses profissionais a não ingressarem na rede pública estadual de ensino, e o terceiro eixo sugere a concessão de bolsas para licenciandos que estão cursando a graduação nas disciplinas de carência recorrente. Reconhece-se que o investimento na formação de professores, essencial para a oferta de todas as disciplinas da matriz curricular aos alunos na busca pela garantia de uma educação de qualidade, deve ser debatido.

A quarta seção é finalizada com um olhar sobre o conflito e a violência no ambiente escolar. No artigo que se intitula **Conflito e violência em ambiente escolar: ações da Seeduc/RJ nas escolas do Médio Paraíba**, dos autores Elvira Maria Barbosa Marques, Priscila Campos Cunha e Rogéria Campos de Almeida Dutra; escolas da região do Médio Paraíba são tomadas como caso para o estudo desses fenômenos. Propõe-se a consolidação dos seguintes programas: Programa Capacitação em Mediação de Conflitos, Programa Restauração de Diálogos em Ambientes Seeduc, Programa Estadual de Integração de Segurança (PROEIS) e Oficinas de Comportamento Mais Seguro.

Para concluir a segunda parte deste volume, dedicado às experiências da Rede Estadual do Rio de Janeiro, a quinta seção – **Gestão Estratégica** – visa ao adensamento das ações que reforçam o aspecto estratégico da gestão escolar e do sistema estadual como um todo. Para isso, desdobra-se em dois pontos para discussão. O primeiro, retratado em **As seis dimensões da gestão escolar no Colégio Estadual Sol Nascente**, de autoria de Glauce Regina Mello dos Santos Andrade, Priscila Fernandes Sant’Anna e Márcia Cristina da Silva Machado, está focado na prática da gestão estratégica e participativa em uma escola. O segundo artigo, escrito por Alessandro Sathler, Álisson de Almeida Santos e Márcia Cristina da Silva Machado e intitulado **Gestão estratégica e participativa na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro: uma proposta de redesenho dos processos de gestão**; dedica-se ao desenho das políticas públicas de gestão escolar e sua inter-relação, no âmbito estadual e federal.

Conclui-se esta segunda parte do primeiro volume da série Diálogos e Proposições com o pressuposto de que os estudos aqui apresentados possibilitarão compreender não somente como as políticas estaduais são materializadas nas escolas, como também discutir de que forma a articulação dessas políticas, por meio de práticas de gestão, pode influenciar a qualidade do ensino ofertado na Rede Estadual do Rio de Janeiro. Cada experiência de sucesso pode constituir-se em exemplo para as situações de limitação, bem como a problematização de aspectos relacionados à gestão demonstram a maneira como a gestão das escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro têm se articulado para efetivar o princípio da educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Texto Constitucional, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em janeiro/2015.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em janeiro/2015.

CARVALHO, Cynthia Paes de. **Gestão, autonomia e liderança na escola: alguns conceitos e desafios atuais**. Coleção Gestão e Avaliação da Educação Pública – Volume III – Gestão do Currículo e Gestão e Liderança . Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012, p. 77-95.

FERREIRA, Maria Verônica Da Silva. Programa de educação do estado do Rio de Janeiro: uma avaliação em perspectiva. **Dissertação** (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

GODOY, M. H. P. C.; MURICI, I. L. **Gestão Integrada da Escola**. Nova Lima: INDG Tecnologia e Serviços LTDA, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Indicadores para a qualidade na gestão escolar**. Gestão em Rede (Brasília), Curitiba, v. 25, p. 15-18, 2000.

_____. **Liderança em Gestão Escolar**. 8ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes (Série Cadernos de Gestão; 4), 2012.

OLIVEIRA, R. de C. **Programas PDE Escola e Mais Educação: descentralização e gestão do ensino**. 2014. 355f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2014.

POLON, Thelma Lúcia Pinto. Identificação dos Perfis de Liderança e Características relacionadas à Gestão Pedagógica Eficaz nas escolas participantes do Projeto Geres – Estudo Longitudinal Geração escolar 2005 – Polo Rio de Janeiro. **Tese** (Doutorado em Educação) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2009.

PORTAL BRASIL. **Educação - Consulta pública sobre diretores escolares recebe mais de 45 mil propostas.** 2015. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/consulta-publica-sobre-diretores-escolares-recebe-mais-de-45-mil-propostas>. Acesso em janeiro/2016.

ROMÃO, José Eustáquio. O regimento escolar de uma escola democrática. In: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da Escola Sagarana.** Guia de Estudo 3. Projeto de Capacitação de Dirigentes (PROCAD) – Fase Escola Sagarana. BH. p.1-120, 2001.

TORRES, Jani. **A formação básica do gestor escolar enquanto membro do Processo Seletivo Interno da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro: o caso da Regional Serrana II.** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015. Acesso em dezembro/2015.

SEÇÃO 1

GESTÃO DE
RESULTADOS

O COLÉGIO PAZ, O BOM ÍNDICE NO IDEB E A BUSCA POR UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Obede de Souza Peres^{*}

Priscila Fernandes Sant'Anna^{**}

Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim^{***}

O artigo que se apresenta foi construído com base na dissertação de Mestrado do aluno Obede de Souza Peres, vinculada ao Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). A referida pesquisa interessou-se em compreender quais ações escolares geram bons índices educacionais. Portanto, tendo como base a realidade educacional de uma escola da região norte do estado do Rio de Janeiro em que se constatou um bom resultado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), no ano de 2011, buscou-se compreender as práticas pedagógicas escolares para o alcance desse índice. Diante da pesquisa de campo, percebeu-se que, apesar de bons índices educacionais, a escola apresentava déficit de funcionários, além de, por vezes, a gestão ter se mostrado centralizadora e pouco democrática. Nesse sentido, o Plano de Ação Educacional (PAE) que, inicialmente, intencionava propor a disseminação de boas práticas educacionais, após a análise dos dados obtidos nessa escola, apresentou três ações voltadas, respectivamente, para a criação de um Conselho Escolar, a construção de um relatório a ser enviado à Seeduc e a reestruturação do Grêmio Estudantil. Essas iniciativas objetivaram a criação de novos espaços de comunicação e decisão na unidade escolar, com o intuito de contribuir com um processo de gestão democrática e descentralizada no Colégio em estudo. Os autores utilizados como referencial teórico e analítico, assim como norteadores do PAE apresentado, foram Lück (2000, 2009), Neubauer e Silveira (2007), Burgos, et al. (2011) e Polon (2011), por tratarem da importância da gestão democrática e participativa para a melhoria da aprendizagem.

Palavras-chave: Gestão participativa. Índices educacionais. Sucesso escolar.

^{*} Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Gestor Escolar da Rede Estadual do Rio de Janeiro.

^{**} Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Mestra em Linguística (UFJF).

^{***} Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF; Doutora em Economia Aplicada (UFV).

O presente artigo foi escrito com base na dissertação intitulada “Caso de Gestão do Colégio Paz: as ações desenvolvidas para a apropriação dos resultados do Ideb 2011”, elaborada por Obede de Souza Peres no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Mestrado Profissional) da Universidade Federal de Juiz de Fora. Este texto contou com a colaboração de Priscila Fernandes Sant’Anna, suporte de orientação do Núcleo de Dissertação do referido programa, e com o apoio da professora Dra. Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim, orientadora da dissertação que serviu como motivação para a escrita deste artigo.

Este estudo é ancorado à trajetória profissional do primeiro autor que, no momento de escrita de sua dissertação, atuava como gestor de uma escola, cujos índices do Ideb se destacavam positivamente na regional à qual pertencia. Sua atuação como gestor fez com que a compreensão acerca das práticas pedagógicas e gestoras em prol de bons índices educacionais e da melhoria da qualidade da educação se tornasse o tema de sua dissertação. Diante disso, e considerando o interessante percurso do Plano de Ação apresentado na dissertação de Obede, este artigo objetiva expor sucintamente o caso de gestão construído com base na realidade educacional do colégio Paz¹, com o intuito de que seja possível compreender as ações propostas no Plano de Ação Educacional elaborado na dissertação à qual nos referimos. São apresentadas, portanto, três ações que fomentam a gestão democrática na escola em análise.

A liderança escolar é um dos fatores preponderantes para que ocorram as mudanças necessárias ao processo de melhorias na educação. Neubauer e Silveira (2007, p. 22) afirmam que “a liderança do diretor é variável estratégica para a mudança”. É ele quem conduz a unidade escolar, configurando-se como um importante agente voltado para o sucesso da educação. Nesse sentido, diante dessa premissa, a compreensão do cotidiano escolar do Colégio Paz permitiu verificar o perfil da gestão da unidade escolar, bem como a forma com que essa gestão direciona o ensino-aprendizagem. A partir da realização das entrevistas com a diretora e com a secretária da escola, além dos questionários respondidos pelos professores e da observação direta na escola, foram coletados dados relevantes que permitiram a comparação entre o que foi observado pelo pesquisador, a partir de dados preliminares, tal como os

1 Nome fictício dado à escola estudada, a fim de se manter o sigilo quanto aos participantes da pesquisa.

índices do Ideb, e a percepção dos atores da escola sobre a prática enunciada como definidora das propostas pedagógicas da escola.

O Colégio Paz é uma escola pública estadual do noroeste do estado do Rio de Janeiro. Pertence à Diretoria Regional Norte Fluminense, composta por 106 escolas, localizadas nos 11 municípios que circundam Campos dos Goytacazes, cidade sede da Diretoria. Essa unidade escolar oferta o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, com os cursos de Formação Geral (matutino e noturno) e Formação de Professores (vespertino). O colégio atende a 280 alunos em três turnos. São 19 turmas distribuídas em Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio (Formação Geral e Curso Normal), Projeto Autonomia Ensino Fundamental e Projeto Autonomia Ensino Médio.

De acordo com dados da escola, os alunos são, geralmente, provenientes da zona rural, com poder aquisitivo baixo, e auxiliam os pais na lavoura quando não estão na escola. A localidade não possui torre de celular, e a disponibilidade de internet é limitada. Portanto, os estudantes não possuem celulares ou internet em suas residências. Na localidade, a escola é também uma opção de lazer, pois possui laboratório de informática e quadra de esportes. Assim, segundo relatos da secretária da escola, em entrevista ao primeiro autor deste artigo, é muito comum que os alunos fiquem na unidade fazendo alguma atividade, mesmo quando não estão em horário de aulas.

O Colégio Paz, por ser aberto à comunidade e utilizar as ferramentas de que dispõe para atrair não só os alunos, mas também aqueles que abandonaram a escola ao longo de suas vidas, deu início à implementação do Projeto Autonomia. Trata-se de uma criação do Governo do Estado do Rio de Janeiro que funciona como uma estratégia de correção de fluxo. No Ensino Fundamental, o projeto é destinado, principalmente, a alunos que têm mais de 15 anos completos e que ainda não concluíram esse nível de escolaridade. No Ensino Médio, por sua vez, o projeto atende a alunos acima de 18 anos completos, que não iniciaram ou não completaram essa etapa de escolaridade. Como uma das metas da escola é a aprovação em 100%, o Projeto Autonomia mostra-se uma ferramenta válida para o seu alcance.

Em se tratando de metas educacionais relacionadas à melhoria da qualidade da educação, é válido apresentar os índices que motivaram a pesquisa de dissertação do primeiro autor. Sabemos que houve uma aplicação preliminar da Prova Brasil

em 2005, mas que não havia cálculos quanto às metas a serem alcançadas pelas escolas. Nesse sentido, naquele ano, o Ideb observado para esse colégio foi de 5,9. Em 2007, a meta projetada pelo MEC para o Colégio Paz foi de 5,9. No entanto, a escola não atingiu a meta, alcançando o índice de 4,3. Na visão da diretora da escola, esse resultado demonstrou que era hora de buscar caminhos para melhorar o ensino. A diretora salientou, também, que a escola realizou inúmeras ações e projetos que, possivelmente, ajudaram-na a conseguir melhores índices na edição seguinte da Prova Brasil. Em 2009, a escola atingiu a meta estipulada pelo MEC, de 6,0. No ano de 2011, a escola superou a meta projetada pelo MEC, que era de 6,2, atingindo o índice de 7,8.

Segundo a diretora do Colégio Paz, os resultados do Ideb modificaram sensivelmente a prática pedagógica da escola, uma vez que a unidade começou a trabalhar em função de metas de melhoria. A partir dos resultados, foi feita uma reunião com os professores, com o objetivo escutá-los e traçar metas e formas de melhorar a prática pedagógica, para que esta se revertesse em resultados mais favoráveis. A diretora afirmou, ainda, que não encontra resistência alguma por parte do quadro docente da escola, já que todos trabalham em prol da melhoria da educação e, segundo ela, “arregaçam as mangas, fazendo simulados, testes, dando aulas extras”, etc.

É importante frisar que havia na época, no estado do Rio de Janeiro, um modelo de política de bonificação atrelada aos resultados do Ideb, do Saerj e do Saerjinho. A bonificação no Saerj era dada aos alunos que obtivessem melhores resultados, os quais eram agraciados com *laptops*. Os professores das escolas com melhores resultados ganhavam um bônus em dinheiro, pago uma vez ao ano para as escolas que atingissem a meta estipulada pelas secretarias. No Saerjinho, a bonificação era dada aos alunos, através do prêmio “Jovens Turistas”. Nesse prêmio, eram avaliadas as escolas que tinham o maior aproveitamento, a melhor evolução nas médias de desempenho e a maior participação na avaliação do Saerjinho. O Colégio Paz foi vencedor do prêmio “Jovens Turistas” no ano de 2011.

Sobre o fluxo de 100% apresentado pela escola, a diretora afirmou que a unidade desenvolve um trabalho de reforço diariamente, não permitindo que o aluno vá acumulando fracassos ao longo dos anos, entendendo-se, aqui, fracassos como reprovações. A diretora acredita que os fracassos desestimulam o aluno, e que, por isso, ela conta com alunos que têm melhores resultados para ajudar àqueles que têm

um pior rendimento. Nesse ínterim, os professores também colaboram, dedicando tempo extra para atender aos alunos com dificuldades nas aulas de reforço.

Para compreender o que foi realizado na escola no que se refere ao alcance e superação das metas projetadas, faz-se necessário conhecer o perfil da profissional que articula as ações da comunidade escolar para atingir o objetivo da melhoria educacional. A atual diretora da unidade escolar trabalha na escola desde 1998, exercendo a função de diretora desde 2005, data de criação do Ideb. A gestora é concursada pelo estado do Rio de Janeiro para o magistério das séries iniciais. Ela possui duas matrículas na rede e possui dezoito anos de magistério, atuando na unidade escolar, e oito anos exercendo a função de diretora geral. Antes de trabalhar no Colégio Paz, ela atuava como dirigente de uma escola de zona rural.

Quanto ao cargo de dirigente, sabe-se que este atua também como professor em uma turma multisseriada, além de ser o coordenador pedagógico e o coordenador de turno. Na verdade, em escolas desse tipo, só há esse profissional, além de uma merendeira, ou seja, uma redução no quadro de funcionários. Por isso, a diretora do Colégio Paz revela que esse foi um bom treinamento, pois ela acabou aprendendo a atuar como gestora mesmo em condições difíceis.

Antes de ser gestora no Colégio Paz, a pesquisada atuou como secretária. Porém, segundo ela, acabava realizando múltiplas tarefas, ajudando o diretor, que, à época, não era diretor adjunto. Quando ele deixou a escola por ter mudado de cidade, ela concorreu à eleição para diretora, sendo eleita e tendo sua nomeação renovada a cada dois anos pelo Governo do Estado, uma prática comum a todas as escolas a partir de 2004 e até o momento da pesquisa. O Colégio Paz não possuía, à época da pesquisa, diretor adjunto. Esse cargo estava vago, pois somente em 2011 as escolas de classificação "D"² passaram a ter direito a um diretor adjunto, e até a data do estudo, não havia nenhuma disponibilidade de pessoal para assumir essa função.

No que se refere ao nível de escolaridade da diretora, ela não cursou uma graduação em licenciatura, mas um curso de Teoria Musical Solfejo, que a concedeu uma carteira do MEC que a habilitava a lecionar para o Ensino Médio em todo o território nacional. De posse desse documento, a diretora frequentou as aulas em uma Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior. No entanto, ela não pôde concluir o

2 No estado do Rio de Janeiro, as escolas são classificadas quanto ao número de alunos, sendo considerada escola D aquela que tem até 300 alunos.

curso de especialização *lato sensu*, por não possuir graduação em licenciatura. No momento da pesquisa, a diretora cursava um MBA em Gestão Empreendedora.

Quando questionada sobre os conhecimentos que possuía a respeito de legislação educacional, a diretora informou que esses estão sempre presentes nas decisões da escola. Ela enfatiza, ainda, que não encontrou grandes dificuldades ao assumir a direção escolar, pois já conhecia essa realidade, mas afirma que os maiores problemas relacionavam-se às condições econômicas precárias dos estudantes.

É interessante ressaltar ainda que o horário de entrada e saída, bem como a divisão das aulas não eram organizados em função dos alunos, mas, sim, em função dos professores, principalmente dos que moram em outras localidades. Segundo a diretora, é melhor que os alunos tenham quatro aulas de português em apenas um dia do que correr o risco de não ter professores para ministrar essas aulas – uma vez que muitos desses profissionais moram em localidades vizinhas, e grande parte dos docentes que fazem GLP (Gratificação por Lotação Prioritária) também não mora na localidade da escola. Isso acarreta na necessidade de que os horários sejam verticalizados, para que esses professores possam atender à escola por apenas um ou dois dias na semana.

Um problema não menos importante enfrentado pela diretora é a falta de coordenadores pedagógicos, uma vez que há falta de pessoas qualificadas para tal função. Em 2011, segundo a entrevistada, houve concurso para suprir as carências das escolas, e foram oferecidas mais de 1.000 vagas. No entanto, apenas 36 vagas foram preenchidas. Enquanto aguardava um novo concurso, a diretora também tinha que atuar nessa função.

Como não há diretor adjunto, coordenador pedagógico e orientador educacional na equipe gestora do Colégio Paz, a secretária atuava como uma espécie de “faz tudo”, de “braço direito” da diretora. Além das tarefas próprias da função, a secretária substitui a diretora quando esta está ausente, ajuda nas reuniões, no preparo de material para as reuniões e no atendimento aos pais e professores.

Diante da realidade educacional apresentada, na qual os índices educacionais tomam a linha de frente e, de certa forma, mascaram as fragilidades da escola, a pesquisa revelou um cenário que, no lugar da divulgação de boas práticas, demonstra a necessidade de uma intervenção voltada para a divisão equânime de tarefas e para a participação dos atores envolvidos no ambiente escolar. Nesse

sentido, apresenta-se o Plano de Ação Educacional desenvolvido tendo em vista o cenário descrito.

A premissa inicial da pesquisa de mestrado do primeiro autor consistia nas boas práticas de gestão no Colégio Paz, as quais pudessem contribuir para com os bons resultados no Ideb. Contudo, observou-se que, embora os resultados das avaliações externas fossem favoráveis, a escola não possuía uma equipe gestora completa, com todo o quadro de funcionários preenchido, o que ocasionou situações gestão autoritária e centralizadora, imprimindo à unidade escolar uma única linha de pensamento e condução das ações.

Assim, a proposta de intervenção foi fundamentada na criação de mecanismos que envolvessem toda a comunidade escolar, fomentando ações para a prática da gestão democrática e descentralizada no Colégio Paz. O Plano de Ação Educacional se baseou em três ações para ampliar a participação de atores escolares na escola, objetivando, assim, a construção de uma gestão democrática: a criação de um Conselho Escolar, a construção de um relatório a ser enviado para a Seeduc e a reativação do Grêmio Estudantil.

O Conselho Escolar é um importante órgão que pode contribuir para com as decisões tomadas no âmbito da unidade escolar. Essa entidade teria as funções de participação de aconselhamentos junto à direção da escola e, ainda, de fiscalização dos gastos e execução das ações desenvolvidas pela escola. Os membros do conselho seriam eleitos anualmente, por eleição direta. Cada segmento ligado à unidade escolar votaria em seus pares, elegendo, assim, seus representantes. Além disso, é fundamental que o quadro de funcionários fique preenchido, ou seja, que a escola tenha uma equipe gestora completa, com diretor adjunto e coordenador pedagógico atuando nas tarefas que lhes são pertinentes.

Nesse sentido, a segunda ação deste plano consistiu na construção e na emissão de um relatório à Seeduc sobre as dificuldades decorrentes da ausência de uma equipe gestora completa no Colégio Paz. Esta ação é fundamental, pois, caso a Seeduc se dispusesse a solucionar esse problema, isso eliminaria a sobrecarga de trabalho dos que desenvolvem sua atuação na base da colaboração por adesão, e não por responsabilidade inerente ao cargo.

A terceira ação propõe a reativação do Grêmio Estudantil. A escola já teve um Grêmio Escolar, mas que, aos poucos, foi se tornando menos atuante, até se dissolver. No

entanto, o grêmio é fundamental, pois consiste em um grupo de estudantes que representam o corpo de alunos da escola, atuando como um agente de comunicação entre os discentes, a direção da escola e os professores. Mais do que um canal de comunicação, o grêmio pode ser fundamental no que diz respeito à realização e à divulgação de projetos e ações e, ainda, no que diz respeito aos anseios dos alunos, por exemplo.

A legislação educacional brasileira é muito enfática no que diz respeito à importância da participação de diversos atores no cenário escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 – estabelece que a escola deve ser uma organização democrática, evidenciando, no Art. 14, inciso II, “a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996, p. 6).

O Conselho Escolar é um órgão formado por diversos atores que compõem a comunidade escolar. Em geral, conta com a participação de alunos, de seus responsáveis, dos funcionários, dos professores e da comunidade do entorno da unidade escolar. Sua atuação pode ter várias direções, principalmente, no âmbito deste estudo, no que diz respeito ao auxílio na gestão escolar.

Paro (1995) enfatiza que, mesmo que a participação do Conselho Escolar não seja efetiva, a simples existência de um Conselho Escolar é um passo importante rumo a uma gestão realmente democrática.

Embora a participação de pais e alunos nas decisões do Conselho da Escola nem sempre se faça da forma intensa que muitos poderiam esperar, o fato de ser aí o local onde se tomam ou se ratificam decisões de importância para o funcionamento da unidade escolar tem feito com que este órgão se torne a instância onde se explicitam e procuram resolver importantes contradições da vida escolar (PARO, 1995, p. 154).

No caso do Colégio Paz, fica evidente a necessidade de criação de um Conselho Escolar, considerando-se que a gestão da escola era exercida por uma única profissional, o que comprometia os processos decisórios democráticos. Não há dificuldade na implantação desta ação, já que necessitaria apenas da mobilização de pessoas. Não depende de esferas hierárquicas superiores, nem ao menos de recursos para a sua implementação. O Conselho Escolar seria constituído por sete membros. Tais membros seriam assim distribuídos: dois representantes dos

professores, dois representantes dos funcionários, um representante dos alunos, um representante dos pais de alunos e um representante da comunidade.

O conselho poderia se reunir na própria escola, em reuniões abertas a todos que desejassem participar, sendo realizada, por questão de espaço físico, no refeitório da escola, que comporta aproximadamente 350 pessoas. Assim, seria realizada uma eleição direta anual, com voto secreto, em que cada ator poderia escolher seus pares. Na eleição para a composição do conselho, todos, indistintamente, teriam direito a voto, sendo, contudo, respeitada a regra supramencionada: alunos votando em alunos, professores em professores, e assim por diante.

A comissão eleitoral seria composta pela diretora da escola, um professor, um aluno, um funcionário extraclasse e um membro da comunidade/voluntário. A preferência na escolha desse membro da comunidade seria por uma pessoa comprovadamente idônea, ou seja, alguém que, por exemplo, já participe como mesário das eleições para prefeito, governador, etc. O custo para a escola seria apenas com o papel para a confecção das cédulas de votação.

O conselho seria composto pelos seguintes membros: um coordenador, que obrigatoriamente deve ser um docente da unidade escolar, devido ao seu conhecimento sobre a escola, suas necessidades e sobre o processo de ensino e aprendizagem; um vice-coordenador e um secretário, escolhidos pelos membros do conselho dentre o próprio grupo, por eleição direta, para o mandato de um ano. O conselho deve ser regido através de um estatuto, criado nas duas primeiras reuniões plenárias, contando com a presença indistinta dos que desejarem participar.

As ações do Conselho Escolar funcionariam como uma estratégia de participação da gestão escolar por múltiplos atores (professores, funcionários, alunos, pais de alunos e comunidade), no sentido de fazer com que a gestão escolar tenha múltiplas vozes e seja desenvolvida de forma democrática e não mais autocrática, como a pesquisa observou.

Dentre as dificuldades que o Colégio Paz apresentava, a mais evidente era a falta de profissionais. A ausência do quadro completo de professores era mediada por ações como a distribuição de contratos e Gratificação por Lotação Prioritária (GLP). Já o trabalho burocrático da escola concentrava-se essencialmente na figura da diretora geral. Não há diretor adjunto ou coordenador escolar. Para mediar essa situação, sugeriu-se que, com o auxílio do Conselho Escolar, a diretora e os professores

redigissem um documento relatando as dificuldades de provimento de pessoal pela qual a escola passa. Esse documento seria encaminhado à Coordenadoria de Gestão de Pessoas da Diretoria Regional Norte Fluminense, através da IGT, que é uma representante da Seeduc na escola.

No documento, seriam mencionadas as dificuldades que a escola enfrenta, a sobrecarga de trabalho da diretora e a realização de trabalhos administrativos por professores regentes. Essa estratégia seria executada de acordo com o quadro 1, a seguir.

Quadro 1. Confeção de Relatório

AÇÃO	QUEM REALIZA?	RESULTADO ESPERADO
Confeção de relatório	Professores e direção da escola com o auxílio do Conselho Escolar	A existência de um documento que registre formalmente as dificuldades da escola.
Entrega do Relatório	IGT	Que o relatório seja recebido por quem pode resolver o problema.
Provimento de Pessoal	Coordenadora de Gestão de Pessoas da Diretoria Regional Norte Fluminense	Provimento do quadro completo de funcionários.

Fonte: Elaborado pelo primeiro autor em sua dissertação de mestrado.

Essas ações, certamente, contribuiriam para que o quadro de funcionários ficasse completo e, com isso, o problema da sobrecarga de trabalho concentrado em alguns profissionais da escola seria resolvido.

A proposta de ampliação da participação de diversos atores no espaço escolar está explícita nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que afirmam que, para que se construa a cidadania, é importante que, na escola, promova-se, desde cedo, o fomento ao debate e à participação (BRASIL, 1998).

Em outras palavras, para se efetuar uma gestão democrática, devem-se observar as bases nas quais a democracia se assenta, e estas, certamente, contemplam a necessidade de ampliação dos espaços de participação. Nesse sentido, a criação ou o restabelecimento de um Grêmio Estudantil atuante poderia ser um diferencial.

Para Martins (1999), o Grêmio Estudantil é muito importante, na medida em que é capaz de ampliar os canais de comunicação, bem como de se constituir como um espaço de argumentação.

O grêmio atuaria no sentido de auxiliar a direção da escola, sendo um ente colaborador da gestão, além de agir junto aos anseios estudantis. Ocuparia um papel muito importante nas reuniões de pais, sendo um agente divulgador das datas e horários dessas reuniões. Atuaria, também, na divulgação de projetos e eventos da escola e, ainda, seria um mediador entre alunos e professores, alunos e direção da escola, ou mesmo entre os próprios alunos, não estritamente no caso de conflitos, mas primordialmente no estreitamento de diálogo.

No quadro 2, a seguir, reproduzem-se as ações do grêmio descritas na dissertação do primeiro autor.

Quadro 2. Ações do Grêmio Estudantil

AÇÃO	QUEM REALIZA?	RESULTADO ESPERADO
Divulgação das reuniões de pais e do Grêmio.	Relações-públicas do Grêmio	Aumento do número de pais participando das reuniões de pais e de alunos e das reuniões do grêmio.
Mediação de conflitos	Diretoria do Grêmio	Extinção de conflitos na unidade escolar (entre alunos e alunos, professores e alunos, alunos e direção).
Contato com outros Grêmios.	Presidente do Grêmio	Conhecimento das práticas de outros grêmios. Repensar ações que possam ser desenvolvidas no Colégio Paz
Protagonismo em projetos	Diretoria do Grêmio	Auxílio nos projetos já existentes; criação de novos projetos que colaborem para com a melhoria do ensino-aprendizagem.
Desenvolvimento de jornal mensal	Diretoria do Grêmio com o auxílio dos demais alunos	Informação sobre os acontecimentos da escola. Matérias escritas pelos alunos sobre temas atuais, fomentando a discussão discente.
Organização de eventos desportivos	Diretoria do Grêmio com o auxílio do professor de educação física	Fomentar a prática de esporte, de momentos de descontração e amizade entre alunos, professores, diretoria escolar e comunidade.
Organização de palestras	Diretoria do Grêmio com o auxílio dos professores e da diretoria	Contribuição com a formação cidadã dos alunos.

Fonte: Elaborado pelo primeiro autor em sua dissertação de mestrado.

Além disso, o Grêmio Estudantil poderia realizar outras ações sugeridas por alunos, professores, pais ou comunidade. É relevante considerar que o fortalecimento do

grêmio é fundamental. Para isso, ele deve, por exemplo, entrar em contato com outros grêmios de outras escolas e identificar ações que essas entidades tenham realizado. Esse contato, certamente, torna-se muito positivo para a atuação do Grêmio Estudantil no Colégio Paz.

Como se pode observar, a criação do Conselho Escolar e a reativação do Grêmio Estudantil são ações voltadas para a ampliação dos canais de comunicação e participação na escola, ao mesmo tempo em que essas iniciativas são favorecedoras da instituição da gestão democrática e descentralizada no Colégio Paz.

Diante do exposto, acreditamos que o Plano de Ação Educacional apresentado pôde traduzir-se em estratégias que buscassem tornar a gestão do Colégio Paz efetivamente democrática e descentralizada. Conforme constatado na pesquisa de dissertação do primeiro autor, as decisões são centradas na diretora, que embora não seja uma pessoa autoritária, concentra todas as decisões escolares. Na realização das tarefas cotidianas, a gestora precisou contar com a ajuda de professores e funcionários para afazeres que também não fazem parte de suas atribuições primeiras. Esse cenário faz-nos observar o deslocamento de funções dentro da unidade escolar.

Assim, a pertinência da referida pesquisa estava em buscar uma proposta de intervenção que pudesse auxiliar a gestora em sua prática cotidiana, tendo em vista que a escola apresentava como problema central a ausência de profissionais para compor uma equipe gestora. Localizamos, então, algumas lacunas, e propomos soluções viáveis, sem custos efetivos e de fácil realização e implementação, ratificando a necessidade de intervenção em realidades escolares, mesmo aquelas que aparentemente demonstram sucesso escolar.

Além disso, problematiza-se, em última instância, neste artigo, a busca por bons índices educacionais sem se considerar os meios para tal finalidade. Sabemos que a participação e a voz da comunidade escolar é também um indício de qualidade de educação, visto que demonstra que a instituição educacional favorece à sua comunidade espaços de trocas e construção de conhecimento e, dessa forma, não pode ser sufocada em função de metas e estratégias para o alcance de bônus.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BURGOS, M. B. et. al. **O Cotidiano de Quatro Diretoras de Escolas Públicas: uma abordagem etnográfica**. Relatório Final. CAEd/UFJF, Mimeo, 2011.

CASTRO, A. M. D. A. **Accountability e empoderamento: estratégias gerenciais na escola**. 2007. Disponível em: < http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/12.pdf>. Acesso em: 8 mai. 2012.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____ et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. ed. 4. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MARTINS, J. P. **Administração escolar: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação**. São Paulo: Atlas, 1999.

NEUBAUER, R.; SILVEIRA, G. T. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

PERES, Obede de Souza. **Caso de gestão do Colégio Paz: as ações desenvolvidas para apropriação dos resultados de Ideb de 2011**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015. Acesso em dezembro/2013.

POLON, T. L.P. **Perfis de Liderança e seus reflexos na Gestão Escolar**. 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT14/GT14965%20int.pdf>>. Acesso em 21 de maio de 2012.

A GESTÃO ESCOLAR E SEUS EFEITOS SOBRE OS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Rita de Cássia de Assumpção Mello*
Luísa Gomes de Almeida Vilardi**
Márcia Cristina da Silva Machado***

O papel do gestor escolar e sua influência na mudança dos resultados da escola são temas do presente artigo, que objetiva analisar até que ponto a gestão do Colégio Estadual Princesa Isabel, que assumiu a escola em 2011, tem contribuído para que a instituição se torne uma escola efetiva e quais são as ações mais indicadas para a continuidade desse processo. Foram identificadas ações gestoras que levaram à superação de obstáculos, ao resgate da autoestima dos estudantes, à confiança da comunidade escolar e ao conseqüente avanço nos resultados de desempenho do Colégio Estadual Princesa Isabel, localizado em Petrópolis. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, observação indireta da escola, análise dos projetos e ações pedagógicas, estudo dos resultados das avaliações externas e questionários. Com este estudo, pode-se identificar que a escola estudada apresenta características de uma escola eficaz, eficiente e efetiva. Com base nos resultados alcançados com a pesquisa na escola, o Plano de Ação Educacional objetiva o crescimento da efetividade escolar com a implementação da modalidade de ensino “Dupla Escola com Profissionalizante”.

Palavras-chave: Gestão escolar. Avaliação. Efetividade escolar.

* Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Coordenadora Estadual dos Planos Municipais de Educação.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Mestra em Educação em Ciências (UFRJ).

*** Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF; Doutora em Engenharia de Produção (UFRJ).

O presente artigo foi escrito a partir da dissertação intitulada “O papel do gestor escolar no processo de melhoria da qualidade de ensino: o caso do Colégio Estadual Princesa Isabel”, desenvolvida por Rita de Cássia de Assumpção Mello no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Mestrado Profissional) da Universidade Federal de Juiz de Fora. O texto foi escrito em parceria com Luísa Gomes de Almeida Vilardi, suporte de orientação do Núcleo de Dissertação do referido programa, e com a professora orientadora Márcia Cristina da Silva Machado. A motivação para a realização do presente estudo esteve associada à trajetória profissional da primeira autora, que trabalha há 28 anos na Seeduc/RJ e tem experiência tanto na área pedagógica, como na de administração escolar. Atualmente, exerce a função de Diretora Regional Pedagógica da Regional Serrana I, onde atua desde abril de 2011, tendo ocupado o cargo após processo seletivo.

Nesse contexto, a pesquisa investigou as ações gestoras que influenciaram no desempenho da unidade escolar, tanto no que diz respeito aos resultados quanto no que se refere ao entendimento dos atores escolares sobre o que é uma escola efetiva, e buscou, tendo em vista os achados de pesquisa, traçar um Plano de Ação Educacional cujo foco volta-se para uma proposta de fortalecimento das relações internas na escola e para o crescimento da efetividade escolar com a implementação da modalidade de ensino “Dupla Escola com Profissionalizante”. Dito isto, iremos expor, inicialmente, o caso de gestão, seguido dos achados de pesquisa para, posteriormente, apresentar o Plano de Ação Educacional.

O Colégio Estadual Princesa Isabel é uma instituição de ensino vinculada à rede estadual, que atende a alunos do Ensino Fundamental e Médio. Subordinado à Diretoria Regional Serrana I, vem chamando atenção em função das recentes mudanças ocorridas nos resultados dos processos de avaliação externa e interna, no aumento significativo dos índices de aprovação e no decréscimo das taxas de evasão escolar. Tais fatores tiveram início em 2011, quando a equipe gestora – diretora geral e duas diretoras adjuntas –, assumiram a direção da escola, após prestarem processo seletivo interno.

Apesar dos vários desafios enfrentados na gestão, sobretudo em virtude do preconceito em torno da escola, a diretora informou que realizou o processo seletivo para diretor seguindo a uma nova orientação, inserida no Planejamento Estratégico

da Seeduc, para selecionar professores aptos a assumirem a direção de um colégio. A mesma acrescentou que esse foi um desafio pessoal e profissional e, com o apoio dos professores, resolveu assumir a escola, porque percebia no C. E. Princesa Isabel um potencial de mudanças para o alcance da qualidade educacional desejada.

A diretora informou, ainda, que, ao assumir a direção da escola, a principal indignação da equipe gestora foi com os altos índices de evasão escolar e os baixos índices de aprovação nos anos anteriores, já que, em 2009 e 2010, esses atingiram 55,6% e 39,4%, respectivamente, o que parecia aceitável perante a direção e professores.

Com a mudança da equipe gestora e, por conseguinte, do modo de gestão, ocorrida no início de 2011, um novo cenário surgiu. A escola, que antes apresentava índices altos de reprovação, fez crescer os índices de desempenho escolar. Esse fato permite supor que houve influência da gestão da escola nos processos que levaram à melhoria do desempenho do colégio nas avaliações externas e internas.

De acordo com a direção da escola, foram adotadas ações para minimizar os problemas de rendimento e evasão escolar, como a promoção da avaliação periódica proposta no Projeto Político Pedagógico; a adesão ao Planejamento Estratégico da Seeduc/RJ; a utilização da metodologia Gide; a implementação de programas e projetos para elevar a autoestima dos alunos e professores, em conformidade com as legislações previstas no PCN, LDB, DCN e no Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro. Conforme informado pela diretora geral, em entrevista,

[...] a direção e o corpo docente aderiram às propostas da Gide, com bastante seriedade, percebendo a possibilidade de diagnosticar dificuldades, formalizar ações para corrigir desvios e padronizar os caminhos que tiveram resultados positivos. Houve compromisso com o programa da secretaria. O “Currículo Mínimo” vem sendo o norte do trabalho realizado em sala de aula, para o desenvolvimento de habilidades e competências pelos alunos, com vistas, também, mas não somente, ao bom desempenho nas avaliações externas (Saerjinho, Saerj e demais avaliações do Governo Federal – Prova Brasil e Enem) (Entrevista concedida pela diretora geral em 17 de outubro de 2013 para MELLO, 2014).

Outro fator salientado pela diretora como alavancador dos índices de desempenho foi o trabalho de convencimento realizado junto aos alunos e professores a respeito da importância de se realizarem as avaliações externas. Para tanto, as informações coletadas nos *sites* do Inep e da Seeduc/RJ eram repassadas e divulgadas aos

alunos e às turmas para que conhecessem seus resultados e, juntos, sugerissem alternativas de melhoria.

Com relação à frequência, a direção dinamizou a ação do Grupo de Visitadores. Após a identificação dos alunos com um número significativo de faltas consecutivas, esse grupo era acionado para uma visita às casas dos alunos faltosos, visando a identificar o motivo das faltas e a acionar o Conselho Tutelar nos casos extremos.

Sobre as parcerias firmadas e o relacionamento com a comunidade, a direção destacou que foi priorizada a transparência das informações e dos resultados obtidos pela escola. Regularmente, eram realizadas reuniões de pais/responsáveis para a apresentação das contas da escola, dos gastos, do andamento dos projetos pedagógicos e dos resultados das avaliações externas e internas, objetivando o acompanhamento, o controle e a aproximação da família com a escola.

Tendo em vista as ações da gestão escolar e a melhoria dos indicadores do colégio nas avaliações, assumimos como hipótese de trabalho que o aumento do desempenho do C. E. Princesa Isabel aponta para eficácia, ou a busca da eficácia, nas avaliações internas e externas. Nesse sentido, apresentamos a seguinte questão problema: até que ponto a melhoria do desempenho do C. E. Princesa Isabel nas avaliações externas e internas pode significar que ela é uma escola efetiva? Na tentativa de responder a esse problema, elencamos as seguintes perguntas: Até que ponto a gestão da escola pesquisada tem responsabilidade no processo de melhoria da qualidade de ensino? Qual é o papel da gestão nessas melhorias? Em que medida a gestão e as práticas dessa escola conduzem a um processo de escola efetiva? Qual é o perfil da gestão da escola? Até que ponto a gestão da escola é, de fato, compartilhada e participativa, envolvendo todos os colaboradores que nela atuam? Os referenciais teóricos que subsidiaram as análises dos dados da pesquisa foram Heloísa Lück (2000, 2009, 2011), Sammons et al (2008) e Thelma Polon (2012). A primeira autora contribuiu com as análises uma vez que apresenta nove dimensões da gestão escolar; a segunda autora traz para o campo de discussão características-chave das escolas eficazes e, por fim, a terceira autora contribuiu na medida em que, em sua pesquisa de doutorado, identificou três perfis de liderança. É, então, a partir desses estudos e das discussões atreladas a eles, que baseamos as análises dos dados da pesquisa.

A pesquisa de campo contou, primeiramente, com uma entrevista com a diretora. Posteriormente, foram distribuídos 500 questionários, sendo 100 para os educandos do 9º ano do Ensino Fundamental e 400 para os do Ensino Médio. Desses, retornaram 60 questionários dos alunos do Ensino Fundamental e 325 do Ensino Médio. Os demais questionários foram compostos por perguntas baseadas nas dimensões e competências salientadas por Lück (2009) e nas características das escolas eficazes apontadas por Sammons et al (2008). Contudo, para cada sujeito de pesquisa, quais sejam, direção da escola, equipe pedagógica, equipe administrativa, professores, alunos, funcionários e pais/responsáveis dos alunos foi elaborado um tipo de questionário, mas que tinha pontos em comuns.

Após a realização da entrevista com a diretora do C. E. Princesa Isabel, podemos constatar que, com a mudança da gestão escolar, a escola passou a ter um clima favorável à aprendizagem por ter à frente uma liderança efetiva. Após as análises dos dados coletados nos instrumentos de pesquisa, concluímos que as transformações ocorridas na escola coincidiram com a mudança da equipe gestora, que passou a ser exercer uma gestão compartilhada e participativa, estando relacionada ao comprometimento e à participação da comunidade escolar, possibilitando, com isso, a realização de transformações importantes no espaço escolar.

Tendo em vista essa modificação, os resultados da pesquisa demonstraram que as práticas de gestão da escola são condizentes com as responsabilidades da gestão escolar no processo de melhoria da qualidade de ensino. Entende-se, com isso, que ela criou condições para que a escola se tornasse eficaz em relação ao desempenho dos alunos, obtendo, inclusive, um aumento significativo nos índices dos resultados das avaliações internas e externas.

Com relação à efetividade, há a preocupação dos integrantes da escola e dos alunos não somente com os resultados de desempenho, mas com todo o contexto externo, político, social e econômico nas atividades inerentes à escola. Para os alunos e professores, houve uma mudança significativa do clima escolar, com uma equipe diretiva que passou a estimular a participação e o comprometimento de todos os atores envolvidos nos processos educacionais, em busca de metas claramente compartilhadas.

Quando analisado o perfil da gestão (POLON, 2012), percebe-se que a equipe faz uso dos três perfis do gestor: o pedagógico, o administrativo e o relacional,

entendendo que o primeiro deles é o demandante e os administrativos e relacionais, demandados, uma vez que precisam funcionar para dar subsídio ao pedagógico.

Com relação à gestão compartilhada e participativa, os pais e responsáveis responderam que a gestão democrática da equipe escolar criou oportunidades para a efetiva participação desses representantes nas reuniões. Além disso, os alunos demonstraram satisfação por estudarem no colégio, sentindo-se preparados para o futuro, uma vez que houve alta concordância nos questionários quando indagados sobre esse tema.

Entretanto, no item objetivo e visão educacional compartilhada, 60% dos alunos concordaram parcialmente, visto que não participam efetivamente das decisões da escola, por não existir um Grêmio Estudantil na instituição. Outro ponto questionável foi em relação ao incentivo positivo, uma vez que 40% dos alunos concordaram plenamente, 35% parcialmente e 25% não concordaram. É necessário, portanto, que a escola realize um trabalho que envolva os alunos, elevando sua autoestima e criando expectativas de futuro, e não apenas monitorando resultados das avaliações externas e internas.

Com relação à parte pedagógica, não houve críticas, uma vez que a escola oferece programas e projetos de acompanhamento. Com relação aos funcionários, há uma avaliação positiva, embora seja necessário incluí-los no processo educacional, orientando o seu papel na escola e na ação educacional.

A comparação entre as respostas dadas nas entrevistas e nos questionários sugere que o C. E. Princesa Isabel seja, de fato, eficaz, eficiente e efetiva. Eficaz pelo desempenho obtido nas avaliações internas e externas que, a partir dos estudos de Polon (2012), considera escola eficaz aquela na qual os resultados dos alunos vão além do aprendizado típico de escolas frequentadas por aqueles de origem social semelhante. Eficiente, segundo Lück (2011), por estar organizada e articulada em suas ações, com a participação de toda a comunidade escolar, fazendo bom uso de seu tempo e utilizando os recursos e emprego das competências humanas em prol da aprendizagem de seus alunos.

Dessa forma, sendo a escola eficaz e eficiente ela será também efetiva, pois, segundo Lück (2011), na integração entre eficácia e eficiência, a escola pode ser considerada como efetiva. Verifica-se que o C. E. Princesa Isabel vem demonstrando reconhecer a importância das influências do contexto externo, confirmando, assim,

o nível de comprometimento da escola com os anseios sociais, características estas apresentadas pela escola analisada.

Tendo em vista o exposto, é preciso considerar também as responsabilidades da Seeduc/RJ frente ao desempenho de escolas como a estudada. Isso porque o colégio não é totalmente autônomo e independente da Regional Serrana I. Ele não apenas faz parte dessa rede, como dela depende e é influenciado por um conjunto de políticas, diretrizes e regulamentos definidos em nível macro.

Dessa forma, a continuidade do trabalho realizado no colégio também depende do apoio e da atenção da Seeduc/RJ. É necessário que a secretaria assuma a responsabilidade de um tratamento diferenciado, de forma estratégica, para essas escolas que, apesar de não alcançarem a meta designada, trabalham de forma consciente e adequada às demandas da secretaria no tocante à gestão escolar, transformando-as em espaços de crescimento e desenvolvimento do aluno como cidadão.

Torna-se imperioso, portanto, que esse órgão central identifique escolas como o C. E. Princesa Isabel para a realização de um trabalho diferenciado, sem se limitar apenas aos resultados de avaliações externas, uma vez que elas são apenas uma parte de um processo complexo.

Vale ressaltar ainda que, à Diretoria Regional Pedagógica, cabe concretizar trabalhos como o realizado com o C. E. Princesa Isabel para identificação de outras escolas com o mesmo perfil de gestão e ações exitosas, já que a meritocracia envolve mais que resultados e a análise qualitativa não é apreendida por meio apenas de avaliações externas, como demonstrado no decorrer do presente trabalho, no tocante às pesquisas e ações da referida escola.

Com base nessas constatações, foi identificada uma demanda, não somente da gestão escolar, mas da própria comunidade, que aponta para a implementação do Ensino Médio Integrado ao Profissionalizante (Dupla Escola). Em função dessa demanda, optou-se por elaborar um Plano de Ação com o oferecimento deste programa que apresentaremos a seguir.

O Programa Dupla Escola foi criado em 2008 pelo Governo do Estado, com o objetivo de agregar ao ensino médio competências indispensáveis para a vida profissional e pessoal dos alunos. Funciona com o apoio de parceiros privados,

dentre eles: Microsoft; Nissan; Ministério da Cultura e Esportes da Espanha; Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)/Instituto Confucius; Consulado Geral da França; grupo AxisBiotec; e Superintendência de Escolas Públicas do Condado de Prince George, em Maryland, nos Estados Unidos.

O programa oferece ensino em tempo integral aos estudantes com formação básica e conteúdos extras elaborados por profissionais de diversas áreas. Sendo assim, transforma a unidade escolar convencional em espaço de formação para vida profissional, a fim de antecipar a qualificação dos jovens. Para a adesão, são necessários requisitos burocráticos e práticos por parte da escola como: estudo e análise da viabilidade do procedimento por parte da Diretoria Regional a qual pertence a fim de que, em caso afirmativo de conveniência e oportunidade, seja enviado ao órgão central a documentação para posterior realização de convênio com as empresas privadas parceiras.

Além disso, a escola precisa conscientizar os pais e responsáveis sobre a permanência dos alunos por um período de oito horas. Isso é importante, pois alguns alunos não participam de atividades no contraturno devido à necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família. É importante destacar que o programa oferece a oportunidade de formação para que os jovens não precisem trabalhar em subempregos por falta de qualificação, posteriormente.

Assim, é necessário que, no decorrer do procedimento legal para a implementação da nova modalidade, a escola realize reuniões periódicas com alunos, funcionários, pais e professores, visando a conscientizá-los sobre a necessidade de mudanças pedagógicas na escola. Ou seja, todos da escola deverão compreender e se apropriar dos objetivos e funcionalidades da Dupla Escola, em especial os funcionários, que não se sentiram envolvidos nas ações pedagógicas da escola, bem como os alunos, por meio do Grêmio Estudantil, que também deverão ser convidados a participar das discussões de implementação.

Esta proposta tem como objetivo promover formação humana integral por meio de um projeto de educação profissional e tecnológica que articule ciência, trabalho, tecnologia e cultura, visando à formação do profissional-cidadão crítico-reflexivo, com competência técnica. O Dupla Escola permite a formação técnica em Técnico de Nível Médio em Meio Ambiente, na forma Integrada, presencial, referente ao eixo tecnológico Ambiente e Saúde conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos,

Resolução CNE/CEB nº 4, de 6 de junho de 2012, que dispõe sobre alterações na Resolução CNE/CEB nº 3/2008, definindo a nova versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.

Tal curso foi proposto a fim de se desenvolverem as competências necessárias ao atendimento das empresas instaladas no município de Petrópolis e adjacentes, contribuindo para a qualificação do potencial humano e profissional. Com isso, os recursos humanos locais para o atendimento à demanda do mercado de trabalho serão integrados, garantindo um desenvolvimento que propicie a sustentabilidade dos recursos naturais.

A partir dessa perspectiva, o Colégio Estadual Princesa Isabel apresenta as condições necessárias para implementação do referido curso, já que possui corpo docente disponível e qualificado, além de espaço físico adequado.

O Curso Técnico Integrado em Meio Ambiente tem como objetivo geral desenvolver a capacidade de o estudante interpretar informações, dados e documentos ambientais, além de colaborar na produção de laudos, relatórios e estudos ambientais. Pode, a partir da sua formação, auxiliar na elaboração, acompanhamento e execução de sistemas de gestão ambiental, identificar as intervenções ambientais, analisar suas consequências e operacionalizar a execução de ações para preservação, conservação, otimização, minimização e remediação dos efeitos.

Como em qualquer implementação, é necessário analisar as forças e as fraquezas apresentadas, para que a implementação do projeto não sofra contratempos e perda de rumo durante o percurso a ser atingido.

Para a realização do programa, o C. E. Princesa Isabel conta com o apoio dos professores, do corpo técnico já qualificado e existente na escola para a implementação do curso, e da Diretoria Regional Serrana I, além de espaço físico para as aulas.

Alguns dos problemas detectados para a efetivação do programa na escola foram a falta de incentivo dos pais, a baixa frequência dos alunos nas aulas de turno integral, além da burocracia exigida para a implementação de cursos e modalidades.

O profissional concluinte do Curso Técnico Integrado em Meio Ambiente oferecido pelo C. E. Princesa Isabel deve apresentar um perfil que o habilite a desempenhar

atividades voltadas para gestão e educação ambiental, ecossistemas, impactos ambientais, desenvolvimento e uso de tecnologias sustentáveis.

A organização curricular do curso deverá observar as determinações legais presentes na Lei nº 9.394/96, alterada pela Lei nº 11.741/2008, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nas Resoluções CNE/CEB 04 e 06, que trazem respectivamente o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, com perfil do curso e recomendações para funcionamento, bem como nos princípios e diretrizes definidos no Projeto Político-Pedagógico do C. E. Princesa Isabel, instituição em consonância com as orientações da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

As disciplinas que a compõem deverão estar articuladas entre si e fundamentadas pelos conceitos de interdisciplinaridade e contextualização. Orientar-se-ão pelos perfis profissionais de conclusão estabelecidos no Projeto Pedagógico do Curso, ensejando a formação integrada que articula ciência, trabalho, cultura e tecnologia, assim como a aplicação de conhecimentos teórico-práticos específicos do eixo tecnológico e da habilitação, contribuindo para uma sólida formação técnico-humanística dos educandos.

Os procedimentos pedagógicos deverão ser avaliados periódica e sistematicamente pela comunidade escolar, apoiada por uma comissão avaliadora com competência para a referida prática pedagógica. Qualquer alteração deve ser realizada sempre que se verificar, mediante avaliações sistemáticas anuais, uma defasagem entre o perfil de conclusão do curso, os objetivos e a organização curricular frente às exigências decorrentes das transformações científicas, tecnológicas, sociais e culturais. Entretanto, elas poderão ser efetivadas apenas mediante solicitação aos conselhos competentes.

A educação profissional técnica integrada de nível médio será oferecida a quem tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o discente a uma habilitação profissional técnica de nível médio, que também lhe dará direito à continuidade dos estudos na Educação Superior.

Os princípios pedagógicos, filosóficos e legais que subsidiam a organização, definidos na implementação do curso, nos quais a relação teoria-prática é princípio fundamental associado à estrutura curricular do curso, conduzem a um fazer

pedagógico em que atividades como práticas interdisciplinares, seminários, oficinas, visitas técnicas e desenvolvimento de projetos, dentre outros, estão presentes durante os períodos letivos.

O trabalho coletivo entre os grupos de professores da mesma base de conhecimento e os professores de base científica e tecnológica específica é imprescindível para a construção de práticas didático-pedagógicas integradas, resultando na construção e apreensão dos conhecimentos pelos estudantes, em uma perspectiva do pensamento relacional. Para tanto, os docentes, juntamente com os estudantes, deverão desenvolver aulas de campo, atividades laboratoriais, projetos integradores e práticas coletivas. Para isso, os professores têm, à disposição, horários para encontros ou reuniões de grupo, destinados ao planejamento antecipado e acompanhamento sistemático.

Considera-se a aprendizagem como o processo de construção de conhecimento no qual, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, os professores assumem um fundamental papel de mediação, idealizando estratégias de ensino. Desse modo, a partir da articulação entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento escolar, o educando consegue desenvolver suas percepções e convicções acerca dos processos sociais e de trabalho, constituindo-se como pessoas e profissionais com responsabilidade ética, técnica e política em todos os contextos de atuação.

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem assume dimensões mais amplas, ultrapassando a perspectiva da mera aplicação de provas e testes e assumindo uma prática diagnóstica e processual com ênfase nos aspectos qualitativos.

A realização de projetos integradores surge em resposta à forma tradicional de ensinar. Significa que o ensino por projetos é uma das formas de organizar o trabalho escolar, levando os alunos à busca do conhecimento a partir da problematização de temas, do aprofundamento dos estudos e do diálogo entre diferentes áreas de conhecimentos, objetivando a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de atitudes colaborativas e investigativas. Essa proposta visa, ainda, à construção de conhecimentos significativos e deve estar contemplada em projetos interdisciplinares, que podem ser adotados como atividades inovadoras, eficazes e eficientes no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, favorece a aprendizagem dos alunos de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, visto que são estabelecidas etapas que envolvem o

planejamento, a execução e a avaliação das ações e resultados encontrados. Essa forma de mediação da aprendizagem exige a participação ativa de alunos e de educadores, estabelece o trabalho em equipe e a definição de tarefas e metas em torno de objetivos comuns a serem atingidos.

Assim, sugere-se que seja desenvolvido pelo menos um projeto integrador ou interdisciplinar no decorrer do curso, com vistas a um currículo que viabilize a prática profissional e estabeleça a interdisciplinaridade como diretriz pedagógica das ações institucionais.

Para a efetiva implementação da modalidade, será necessário que a escola protocole um processo de criação na Regional Serrana I e aguarde a autorização publicada no Diário Oficial, de acordo com os requisitos da Resolução nº 4.829, de 4 de outubro de 2012, que estabelece normas e procedimentos para a criação, extinção, transformações das unidades escolares e para implantação de cursos e/ou modalidades de ensino em escolas da Secretaria de Estado de Educação. Espera-se, desse modo, que, através do Ensino Médio Integrado com formação profissional, a escola atue de forma efetiva, uma vez que suas práticas estarão de acordo com as características de escolas efetivas. Para uma efetiva implementação dessa nova modalidade de ensino, é necessário que etapas sejam cumpridas e um cronograma seja construído.

REFERÊNCIAS

LÜCK, Heloísa. (Org.). **Gestão escolar e formação de gestores**. Em Aberto, v. 17, n.72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

_____. **As dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____. **Liderança em gestão escolar**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Série Cadernos de Gestão; 4)

MELLO, Rita de Cássia de Assumpção. **O papel do gestor escolar no processo de melhoria da qualidade de ensino: o caso do Colégio Estadual Princesa Isabel**. 2014. 206f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

POLON, Thelma Lucia Pinto. **Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas às escolas participantes do Estudo Longitudinal Geração Escolar 2005 - Projeto Geres - Polo Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SAMMONS, Pamela; HILLMAN, James; MORTIMORE, Peter Key. As características-chave das escolas eficazes – alcançando a maioria no século XXI. In Brooke, Nigel e Soares, José Francisco (Orgs). **Pesquisa em Eficácia Escolar – Origens e Trajetórias** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

POSSIBILIDADES PARA AS ESCOLAS DE ZONA RURAL: UMA ANÁLISE DO COLÉGIO ESTADUAL WALDEMIRO PITTA PARA PENSAR A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS GESTORES RURAIS

Tamara Cecília Rangel Gomes^{*}
Daniel Eveling da Silva^{**}
Victor Cláudio Paradela Ferreira^{***}

O texto busca apresentar, em linhas gerais, as características do Colégio Estadual Waldemiro Pitta e suas especificidades, bem como o modelo de gestão existente nele. Durante a pesquisa, constatou-se ser do modelo de gestão participativo, com perfis de liderança relacional e pedagógica. Nessa concepção, a caracterização da escola como integrante da Regional Norte Fluminense e ser caracterizada como de Zona Rural tornou-se fundamental para a compreensão dos processos existentes. A escolha pela escola se baseou em intencionalidade, devido aos altos índices obtidos por ela. Estabeleceu-se, a partir disso, uma metodologia exploratória para poder mapear a unidade escolar a existência ou não de boas práticas. Considerando os pressupostos da gestão compartilhada, no desenvolvimento da pesquisa, constatou-se a existência de um intenso trânsito de informações entre gestora e demais membros da comunidade escolar (alunos, pais, professores e demais funcionários da escola), levando à percepção de ser uma gestão do tipo “ambiental”, baseando-se em Henry Mintezberg, Bruce Ahlstrand e Joseph Lampel (2010). Dessa maneira, pretende-se estabelecer a distinção da unidade e possíveis vieses interpretativos. Como proposta de ação, pretende-se apresentar, a partir das boas práticas da escola, um possível roteiro de formação e atuação para a Regional Norte Fluminense, a ser aplicado para os gestores das escolas de zona rural, de forma ampla, mas entendendo a especificidade de cada uma das unidades existentes. Assim, caracteriza-se a formação, por ser “plástica”.

Palavras-chave: Gestão. Escolas Rurais. Boas práticas.

^{*} Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Professora da Rede Estadual Fluminense.

^{**} Membro do Núcleo de dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Mestre em História (UFJF); Doutorando em História (UFJF).

^{***} Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em Administração (FGV).

O presente artigo foi escrito a partir da dissertação intitulada “Os impactos do modelo de gestão nos resultados positivos obtidos em avaliações externas: o caso do Colégio Estadual Waldemiro Pitta (2009-2012) à percepção de seus atores”, desenvolvida por Tamara Cecília Rangel Gomes no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Mestrado Profissional) da Universidade Federal de Juiz de Fora. O texto foi escrito ainda em parceria com Daniel Eveling da Silva, Assistente de Suporte Acadêmico do Núcleo de Dissertação, do já mencionado programa, e com o professor Víctor Cláudio Paradela Ferreira, orientador do mestrado. O motivo inicial para realização do estudo foi a atuação profissional de Tamara que, na época, exercia a função de Coordenadora Regional de Gestão e Integração da Rede na regional Norte Fluminense, atualmente tal pesquisadora encontra-se como professora de História da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Nesse contexto, o texto apresenta duas propostas que tem como objetivo estabelecer formas de acompanhamento de escolas de Zona Rural, a partir do estudo de caso, com vistas à melhoria de seus processos de gestão e, provavelmente, que possa se estender para outras unidades escolares localizadas no campo.

Com a divulgação dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), relativos a 2011, o Colégio Waldemiro Pitta se destacou no cenário nacional. A unidade escolar obteve uma média de 7,8 pontos (IDEB, 2015), configurando-se, dessa maneira, na segunda maior nota do país. A obtenção de tal média despertou indagações sobre como uma escola de Zona Rural localizada geograficamente distante de grandes centros de debates e, por vezes, “isolada” tem se portado em seus processos de ensino e aprendizagem e de gestão para o alcance de tal cenário.¹

Neste sentido, partiu-se do seguinte objetivo geral: o modelo de gestão implementado no colégio Estadual Waldemiro Pitta, localizado em Zona Rural, pode ter sido um dos fatores de impacto positivo nos resultados alcançados pelas avaliações externas, entre os anos de 2009 e 2011. Segundo Gomes, Silva e Ferreira,

No ano de 2011 o Ideb aferido no Colégio Waldemiro Pitta foi de 7,8, enquanto o segundo maior Ideb, de escolas de zona rural, na Regional Norte Fluminense foi de 4,1, uma diferença de 3,7 nos resultados comparativos. Essa diferença nos Idebs é expressiva, pois, em alguns casos é maior do que

1 O Colégio Estadual Waldemiro Pitta localiza-se no distrito de Monte Verde, em Cambuci. Caracterizado como escola de Zona Rural em períodos de chuvas a estrada pode ficar intransitável, dificultando o deslocamento até a comunidade.

a nota obtida em outras escolas da mesma regional. Assim, se pretende um breve estudo “exploratório” de algumas práticas que podem ter reverberações nos resultados alcançados na avaliação externa (GOMES, SILVA, FERREIRA, 2014, p.255).

Como questão de investigação, tomou-se o seguinte problema: qual é o modelo de gestão do Colégio Waldemiro Pitta, em suas práticas cotidianas, para impactar positivamente em seus resultados?

Os seguintes objetivos específicos foram adotados, com a finalidade de responder à questão acima: descrever a Rede Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro; apresentar a estrutura do Colégio Waldemiro Pitta; analisar a percepção dos diferentes atores da escola sobre o modelo e as práticas de gestão adotadas.

Como metodologia, tomou-se por base um estudo qualitativo, descritivo e exploratório. Já os instrumentos de pesquisa utilizados foram entrevistas, com a gestora, questionários, com os professores, e reunião com um grupo de professores e alunos para discutir determinados aspectos da equipe gestora e sua atuação, como por exemplo, os principais pontos a serem destacados na vivência escolar. Tais questões e objetivos sinalizaram a possibilidade de se apresentar, para a Regional Norte Fluminense, o Plano de Ação Educacional (PAE), que poderia ser implantado em qualquer uma das outras 29 unidades de Zona Rural. Esse fator sobressaiu-se principalmente pelos aspectos de boas práticas visto na atuação gestora, conforme será apresentado, brevemente, mais a frente.

Cabe destacar que o colégio Waldemiro Pitta, conforme determinação legal na época (2009-2011), encontrava-se na classificação de “nível D” da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ).² Isso garantia à escola a presença dos seguintes profissionais para as funções administrativas: um diretor geral, um adjunto (na época da pesquisa o processo para preenchimento do cargo encontrava-se em tramitação), um coordenador pedagógico; um orientador educacional, dois professores articuladores pedagógicos e dois agentes de leitura (GOMES, 2012).

No estudo exploratório nas entrevistas com a gestora, com os professores e mesmo com a observação da comunidade, perceberam-se semelhanças com a escola do tipo “ambiental” (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2010). Essa compreensão diz

² As escolas do estado do Rio de Janeiro são classificadas em uma escala que varia de A a D; a partir disso, estabelece-se o número de profissionais da equipe diretiva e pedagógica a serem designados para a composição do quadro de pessoal (EDUCACENSO, 2014).

respeito à necessidade de o gestor, no caso aqui abordado educacional, reconhecer a comunidade na qual se insere e estar ao entorno da instituição. Na “elaboração dos projetos pedagógicos [o gestor] precisa contemplar o atendimento da demanda de sua clientela, ou seja, seus alunos e pais e/ou responsáveis precisam entender-se nas ações que a escola realiza” (GOMES, 2012, p. 55). Na pesquisa, ficou constatado que a abertura da escola para a comunidade, aos finais de semana, a montagem da padaria para atendimento da comunidade e até mesmo a disponibilização de um curso de magistério para os moradores de Monte Verde, constitui-se como momento de integração para a relação escola-família.

Outro ponto especificado na fala dos professores era a característica de decisões participativas. Apesar de haver somente uma diretora geral, na ocasião, isso não estabelecia nas relações um clima de “autoritarismo”. Havia a consulta aos diferentes atores da escola, aspecto observado tanto nas entrevistas quanto questionários, nas deliberações institucionais. Professores e alunos destacaram, nos questionários e na reunião, um forte aspecto da gestão escolar e do ambiente existente na escola. Segundo a Professora 1, em entrevista na época,

A base de tudo é a gestão. Ela é magnitude, competência, faz um trabalho de equipe, todos os funcionários trabalham com alegria e prazer pois todos são valorizados, incentivados, cobrados, muito cobrados, mas com amor e diante disto as metas são alcançadas com êxito, é uma determinação conjunta (PROFESSORA 1, Entrevista concedida em abril de 2014).

Já para o aluno, a gestora foi assim apontada: “A diretora é uma mãezona. As refeições são ótimas, não são repetitivas, o café da manhã é tudo de bom.” (ALUNO 1, Entrevista concedida em 2012). Sobre os aspectos destacados por tais atores, pode-se perceber que a gestora compreende seu papel de articuladora e de liderança. Fundamental, pois:

Nossa unidade escolar é ponto de referência e isso tem ajudado muito a comunidade. Temos um laboratório de internet que fica a total disposição da comunidade. Nossa escola abre aos finais de semana e oferece oficinas de violão, teclado, bateria e produção de renda através das artes para a comunidade. A sala de cinema oferece total acomodação para as pessoas que quiserem assistir filmes aos sábados. Posso dizer que a escola hoje oferta para a comunidade uma melhoria na qualidade de vida. (Entrevista realizada com a gestora da Escola Waldomiro Pitta em abril de 2014).

Tais aspectos apontam para uma liderança do tipo relacional, na concepção de Thelma Polon, sendo caracterizada pelo envolvimento do gestor em uma relação próxima com a famílias e estudantes, mas não somente isso, compreendendo essa especificidade e articulando formas de atração da comunidade (POLON, 2009).³ Porém, ao se comparar com os resultados dos questionários, utilizando-se a Escala Likert, verificou-se a presença de um alto índice de aspectos pedagógicos e relacionais. Isso pode caracterizar a existência dos três tipos de liderança, de Polon, na figura da gestora, utilizando essas variações para aproximação com a comunidade, ao mesmo tempo em que metas são estabelecidas para a unidade escolar. Determinados graus de concordância, pelo viés da gestora, como a característica organizacional, chegaram a 100%.⁴

Mediante o quadro escolar, mesmo entendendo que em dados momentos o Ideb é um índice que não abarca a multiplicidade da gestão, percebeu-se que os resultados alcançados no índice nacional condizem com as práticas de gestão do Colégio Estadual Waldemiro Pitta. O Ideb 7,8, nesse caso, é uma consequência dos processos desenvolvidos na escola e não uma meta a ser alcançada. Frente a isso e às problemáticas existentes nas escolas de Zona Rural, muitas vezes com dificuldades em atingir metas projetadas para elas, foram propostos o acompanhamento pedagógico das unidades escolares rurais da Regional Norte Fluminense, sobretudo nos aspectos das práticas pedagógicas desenvolvidas e o acompanhamento da gestão implementada nas unidades escolares.

Como primeiro ponto, deve ser estabelecido um acompanhamento das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas unidades escolares e proposição de adesão de novos programas e projetos. Para isso, faz-se necessário que a Regional Norte Fluminense realize um levantamento de quais programas e projetos desenvolvidos pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro que são, efetivamente, implementados nas unidades escolares de zonas rurais e para quais programas federais verifica-se adesão. Para tanto, sugeriu-se que a Seeduc/RJ selecionasse três profissionais (professores docentes da rede) a serem nomeados como

³ Thelma Lucia Pinto Polon ainda estabelece outros dois tipos de liderança - Organizacional: conforme a qual os gestores ainda são muito ligados a questões administrativas e burocráticas; Pedagógica: conforme a qual os diretores, mais preocupados com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, inserem-se na sala de aula, discutindo o currículo com o corpo docente.

⁴ Para o panorama completo dos dados obtidos, consultar: GOMES, 2014.

professores mobilizadores pedagógicos, realizando visitas de acompanhamento de um grupamento de dez escolas por profissional.

Os professores mobilizadores pedagógicos deverão perfazer uma carga horária semanal de 40 horas, recebendo, junto a seus vencimentos, uma gratificação de R\$ 2.000,00, devendo, em cada dia útil da semana visitar/acompanhar uma unidade escolar, de forma que cada unidade escolar que se encontra sob sua responsabilidade receba o devido acompanhamento duas vezes por mês. Além disso, devem preencher o documento “Ficha de Acompanhamento – Escolas Rurais”, exposta no quadro 1.

Quadro 1. Modelo proposto de Ficha de Acompanhamento das Escola Rurais

Governo do Estado do Rio de Janeiro Secretaria de Estado de Educação Regional Norte Fluminense FICHA DE ACOMPANHAMENTO – ESCOLAS RURAIS UNIDADE ESCOLAR : _____ MOBILIZADOR : _____ MATRÍCULA : _____			
Programa e/ou Projeto	Há adesão?	Evidências	Observações
Mais Educação			
Escola Aberta			
PDE Escola			
PPP atualizado			
Grupo de Visitadores para o acompanhamento da frequência escolar			
Reforço Escolar			
Autonomia			
Projetos Pedagógicos da própria escola			
Mobilizador Pedagógico : _____ Responsável pela Gestão da Escola: _____ Local/Data : _____			

Fonte: Elaboração a partir de dados da pesquisa.

Caberá ao professor mobilizador pedagógico realizar o registro das práticas pedagógicas desempenhadas pela unidade escolar, observando quais programas e/ou projetos federais e da Seeduc não são implementados, propondo para a escola a efetiva adesão dos mesmos.

Também serão competências do mobilizador pedagógico:

- » Acompanhar as reuniões pedagógicas da unidade escolar, intervindo quando necessário.

- » Verificar quantos alunos são, efetivamente, contemplados por programas que objetivem a ampliação de sua carga horária na escola, a saber: Mais Educação e Reforço Escolar, informando nas “observações” de sua ficha de acompanhamento se estão devidamente matriculados no Sistema Conexão Educação.
- » Promover ações de mobilização da comunidade escolar para a frequência escolar nas aulas de reforço.
- » Acompanhar as reuniões de pais realizadas pela escola.
- » Auxiliar os coordenadores pedagógicos das escolas, quando necessário, fazendo leituras dos resultados educacionais alcançados bimestralmente e propondo material de apoio pedagógico do Currículo Mínimo para os professores, através dos recursos midiáticos disponibilizados pela Secretaria em sua página web oficial.
- » Apresentar, para a Regional Norte Fluminense, as fichas de acompanhamento das unidades escolares no dia da reunião mensal a ser agendada pela Diretoria Regional Pedagógica, bem como apresentar o registro de sua frequência nas unidades escolares que se encontram sob sua responsabilidade.

No próximo ponto deste programa de trabalho discutiremos ações que objetivem o acompanhamento das práticas de gestão observadas pelas unidades escolares. Em relação a este aspecto, implementadas as práticas de gestão nas unidades escolares, caberá ao Diretor Regional Pedagógico o acompanhamento da gestão das escolas rurais, tendo por atividade inicial a aplicação do teste que busca definir o perfil de gestão implementado nas unidades escolares, conforme proposto por Polon (2009), adaptado para a gestão das escolas da rede estadual fluminense pela autora desta pesquisa.

A leitura do perfil de gestão que se apresentar mais evidente por cada gestor auxiliará o Diretor Regional Pedagógico na compreensão de quais são as habilidades e competências dos gestores que se encontram sob sua direção, para orientá-los acerca de suas práticas de gestão e otimizar as pautas das reuniões de trabalho a serem desenvolvidas com estes gestores, que objetivarão, sobretudo, o fomento de práticas de gestão colaborativas. Para Heloisa Lück,

O trabalho dos gestores escolares se assenta sobre a capacidade de liderança, isto é, de influenciar a atuação de pessoas para o trabalho, a aprendizagem e construção de conhecimentos, e tem em vista que a gestão se constitui em processo de mobilização e organização do talento humano para atuar de forma compartilhada na promoção dos objetivos educacionais (LÜCK, 2012, p. 23).

Dessa maneira, o Diretor Regional Pedagógico deverá planejar e divulgar uma agenda de reuniões mensais com os gestores, com esclarecimentos acerca de data, local, horário e pauta previamente definida.

As reuniões poderão contar com uma apresentação cultural de grupos de alunos de, no máximo, duas escolas (previamente inscritas para a apresentação nas datas/horários propostos para a reunião publicitados através da agenda), que evidenciem as atividades culturais desenvolvidas através do programa Mais Educação ou de quaisquer outros projetos pedagógicos desenvolvidos pela unidade escolar. A pauta da reunião poderá ser composta pelos momentos:

1. Abertura: Apresentação cultural das escolas.
2. Apresentação de práticas pedagógicas e práticas de gestão exitosas.
3. Debate: Dificuldades encontradas no exercício da gestão durante o mês em curso.
4. Debate: Ações e envolvimento da Comunidade Escolar.
5. Fechamento: Informes da Diretora Regional Administrativa, do Diretor Regional Pedagógico e do Coordenador de Gestão de Pessoas.
6. Lanche Coletivo.

Deverão ser convidados para estas reuniões o diretor geral e os diretores adjuntos das unidades escolares rurais do âmbito da Regional para a discussão. A apresentação de práticas pedagógicas e de práticas de gestão exitosas, o debate acerca das dificuldades encontradas no exercício da gestão durante o mês em curso e do envolvimento da comunidade escolar na gestão da escola serão os principais aspectos a serem destacados.

Como segundo momento do PAE, propõe-se uma Formação Continuada em Gestão Escolar, que tem por base de financiamento os recursos existentes para

este fim na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.⁵ Uma vez tendo o recurso disponível para o pagamento da Formação Continuada, faz-se necessária a construção de um Termo de Referência, onde se encontram elencadas a justificativa para a contratação de uma empresa para o fornecimento do objeto esperado, a descrição com as especificações técnicas para a execução do projeto inicial (a saber: a Formação Continuada propriamente dita) que comporão o edital do curso a ser ministrado e o seu cronograma. Com este Termo de Referência, autua-se um processo administrativo que culminará na solicitação de cotação do valor a ser cobrado pelas possíveis empresas que poderão prestar este serviço. Lembrando que, ao término de um processo de cotação orçamentária, a licitação do mesmo cumprirá as fases de uma despesa pública: empenho, liquidação e pagamento.

Constam no processo que solicita a descentralização para a Formação Continuada uma CI (Comunicação Interna) do setor requisitante à sua chefia imediata. No caso em questão, um Superintendente Pedagógico encaminha para o Subsecretário de Ensino a CI informando a necessidade de análise do Termo de Referência encaminhado em seu anexo, para o posterior prosseguimento de tramitação legal de liquidação e pagamento do serviço prestado.

Ao término do processo licitatório que apontará a empresa que prestará o serviço “Formação Continuada”, outras providências deverão ser adotadas pela Seeduc/RJ a fim de viabilizar a realização da mesma, como a construção de um edital no qual constem as seguintes informações:

- » Publicidade da Formação Continuada (prestando na página *web* oficial da Secretaria e enviando *e-mail marketing* ao público-alvo com as informações necessárias acerca do curso).
- » Disponibilização de um *link* para a realização das inscrições.
- » Definição do número de vagas e do critério de alocação das mesmas.

⁵ Tais recursos são oriundos do montante de recursos do próprio ente federativo, relativos aos limites constitucionais (vinculação de receita de impostos à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino de 25% para Estados e Municípios), Fundeb e recursos provenientes da cota parte do Salário Educação (instituído em 1964, representa 2,5% sobre o valor total de remunerações pagas ou creditadas pelas empresas).

- » Estabelecer as regras da Formação Continuada (semipresencial, carga horária total de 360 horas, titulação de especialista, requisitos tecnológicos mínimos para as horas-aula em meio eletrônico – Plataforma *Moodle*).
- » Construir uma proposta curricular e suas respectivas disciplinas e ementas.
- » Discutir critérios de avaliação dos cursistas.

Espera-se que a Formação Continuada em Gestão Escolar auxilie os gestores das unidades rurais da Regional Norte Fluminense na compreensão das especificidades das escolas sob sua gerência e nas possíveis estratégias a serem adotadas para a melhoria dos seus resultados educacionais.

Para melhor visualização das ações propostas por este Programa de Trabalho e da Formação Continuada, optou-se pela construção do quadro 3, nomeado como Resumo do PAE:

Quadro 2. Resumo do PAE

Ação	Instância	Responsáveis	Por quê?	Custo	Período
Nomeação dos Professores Mobilizadores Pedagógicos	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro	Secretário de Educação	Para que seja realizado, efetivamente, o acompanhamento das unidades escolares rurais da Regional Norte Fluminense	Sem custos adicionais	2 meses Prazo para autuação do Processo Seletivo Interno e Publicação em Diário Oficial dos professores nomeados para a função
Alocação dos Professores Mobilizadores Pedagógicos nos seus agrupamentos de escolas	Regional Norte Fluminense	Coordenação de Gestão de Pessoas da Regional Norte Fluminense	Para que os Professores Mobilizadores Pedagógicos tomem ciência de quais unidades escolares irão realizar o acompanhamento	Sem custos adicionais	1 semana a contar a partir da nomeação dos profissionais no Diário Oficial
Definição do Perfil de Gestão dos Gestores das unidades escolares rurais	Regional Norte Fluminense	Diretor Regional Pedagógico	Para que os gestores possam ser mais bem orientados quanto às suas necessidades	Valor de R\$ 2,00 por gestor participante. Custo das cópias do teste de perfil de gestão	30 dias

Ação	Instância	Responsáveis	Por quê?	Custo	Período
Instituir a Reunião dos Gestores	Regional Norte Fluminense	Diretor Regional Pedagógico	Para a promoção de debates acerca das ações pedagógicas e de gestão exitosas ou não e fomentar discussão acerca da participação da comunidade escolar	Sem custos adicionais	Enquanto vigorar a atual estrutura da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
Formação Continuada para os Gestores	Secretaria de Estado de Educação do Rio Janeiro	Secretário de Estado de Educação	Para capacitar os gestores das unidades escolares rurais da Regional Norte Fluminense	Aguardando proposta orçamentária	30 meses

Fonte: elaborado a partir de dados de pesquisa.

A partir da pesquisa desenvolvida, constatou-se ser fundamental, para a Regional Norte Fluminense, estabelecer práticas de ações que contemplem as escolas de Zona Rural, devido às especificidades existentes nelas. O caso aqui abordado teve como foco uma unidade escola o Colégio Waldemiro Pitta, cujas práticas exitosas e de modelos de gestão se sobressaem dentre as demais. A partir do mapeamento do modelo de gestão existente na escola, a proposta consiste em poder ser adaptada a outras realidades para que as demais escolas, gestores e professores de escolas rurais possam ter acesso a boas práticas e alcançarem as metas estabelecidas, mas não como objetivo último da educação e sim como consequência natural das práticas desenvolvidas no interior da escola.

REFERÊNCIAS

GOMES, Tamara Cecília Rangel. **Os impactos do modelo de gestão nos resultados positivos obtidos em avaliações externas: o caso do Colégio Estadual Waldemiro Pitta (2009-2012) a percepção de seus atores sociais.** 2014.87 p. Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão Pública e Avaliação da Educação, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

_____; SILVA, Daniel Eveling da; FERREIRA, Victor Cláudio PARadela. O Colégio Waldemiro Pitta: Apontamentos de um modelo de gestão. In.: MAGALDI, Juliana Alves; ROMERO, Sheila Rigante; RIVELLI, Helena Oliveira. HARA, Johnny Marcelo. **Casos de Gestão:** políticas e situações do cotidiano educacional. Juiz de Fora: Projeto CAEd-FADEPE/JF, 2014.

IDEB. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.** Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2341793>. Acesso em 28 de novembro de 2015.

MINTZBERG, Henry; AHLSTRAND, Bruce e LAMPEL, Joseph. **Safári de Estratégia.** Um roteiro pela selva do planejamento estratégico. Porto Alegre: Bookman, 2010.

POLON, Thelma Lúcia Pinto. **Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto GERES** – Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 a 2009 – Polo Rio de Janeiro. 2009. 314 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Programa de Pós Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2009.

SEÇÃO 2

SUCESSO ESCOLAR E
EQUIDADE

GESTÃO DA MUDANÇA, DA CULTURA E DO CLIMA ESCOLAR: ANÁLISE DAS AÇÕES DE UMA EQUIPE GESTORA EM PROL DA EFICÁCIA ESCOLAR

Luciana Coutinho Daniel Vicente*
Mônica da Motta Salles Barreto Henriques**
Thelma Lucia Pinto Polon***

O presente artigo foi escrito com base na dissertação intitulada “Gestão da Mudança, da Cultura e do Clima Escolar: análise das ações de uma equipe gestora em prol da eficácia escolar”, desenvolvida por Luciana Coutinho Daniel Vicente no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Mestrado Profissional) da Universidade Federal de Juiz de Fora, em parceria com Mônica da Motta Salles Barreto Henriques, suporte de orientação do Núcleo de Dissertação do referido programa, e Thelma Lucia Pinto Polon, orientadora do mestrado. O objetivo da pesquisa de mestrado que subsidiou este texto foi o de analisar as possíveis causas da melhoria do desempenho dos alunos de uma escola da rede pública estadual do Rio de Janeiro, referência nacional em gestão escolar no ano de 2012. Este artigo apresenta ações gestoras que foram identificadas na pesquisa como favorecedoras da aprendizagem e da boa convivência, focadas no apoio familiar, no acompanhamento sistemático do rendimento dos alunos e no entrosamento com a comunidade escolar. Tais ações motivaram a proposta de elaboração de uma rede de colaboração, que também será apresentada neste artigo, entre gestores das escolas do âmbito da Regional Noroeste Fluminense, de modo que propicie a troca de experiências exitosas e o diálogo acerca dos problemas comuns, e que seja capaz de suscitar novas estratégias em prol da eficácia escolar.

Palavras-chave: Clima escolar. Cultura escolar. Gestão.

* Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Diretora Regional Pedagógica do Secretário Estadual de Educação escolar do Rio de Janeiro.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Mestra em Educação (UFJF).

*** Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF; Doutora em Educação (PUC/RJ).

Este artigo foi escrito com base na dissertação intitulada “Gestão da Mudança, da Cultura e do Clima Escolar: análise das ações de uma equipe gestora em prol da eficácia escolar”, desenvolvida por Luciana Coutinho Daniel Vicente no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Mestrado Profissional) da Universidade Federal de Juiz de Fora e defendida em agosto de 2013, em parceria com Mônica da Motta Salles Barreto Henriques, suporte de orientação do Núcleo de Dissertação do referido programa, e Thelma Lucia Pinto Polon, orientadora do mestrado.

Apresentaremos, em um primeiro momento, a situação problema que motivou o plano de ação, os objetivos e o problema de investigação da pesquisa. Em um segundo momento, apresentaremos o Plano de Ação desenvolvido pela pesquisadora e, por fim, teceremos uma análise a respeito da relevância da pesquisa e do Plano de Ação para o contexto educacional em que foi desenvolvido.

A autora da dissertação que subsidiou este texto atua como Diretora Regional Pedagógica do Noroeste Fluminense, que tem como principais atribuições acompanhar a implantação da metodologia de gestão escolar do Rio de Janeiro, conhecida como Gide – Gestão Integrada da Escola, e participar do processo das avaliações externas e diagnósticas, monitorando permanentemente os resultados dos indicadores e supervisionando a implantação de programas e projetos pedagógicos nas escolas sob sua diretoria.

A Gide tem como objetivo elevar o patamar de desempenho do estado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, e contribuir com a adoção de políticas públicas voltadas à melhoria dos resultados da educação, frente ao cenário atual.

Considerando que a Regional Noroeste Fluminense, no período da pesquisa de mestrado, vinha se destacando em todas as avaliações externas promovidas pela Seeduc/RJ, as principais motivações para o estudo realizado surgiu do interesse da pesquisadora por investigar as ações de natureza pedagógica que poderiam estar fazendo a diferença na vida escolar dos professores e dos alunos em escolas sob sua gestão, e, ainda, por compreender se tais ações recebem influência da metodologia de gestão atualmente utilizada no estado do Rio de Janeiro, conhecida como Gide.

Nesse contexto, o Colégio Estadual Vicente Neto, que foi objeto da referida pesquisa de mestrado, era uma das unidades escolares que vinha se destacando como casos de superação na rede de ensino. O caso de gestão que motivou o estudo,

que buscou, portanto, investigar as principais ações gestoras e sua influência no desempenho da unidade escolar, tanto no que diz respeito aos resultados como no sentimento de pertencimento à escola, entre professores e alunos.

A investigação, realizada por meio de observação do campo estudado, entrevistas semiestruturadas junto aos atores envolvidos e também de análise dos resultados das avaliações externas com indicadores de fluxo e desempenho, teve como objetivo geral, portanto, analisar os fatores que geraram o êxito da escola, examinando a influência de uma gestão sobre seu desempenho, no que diz respeito tanto à aprendizagem dos alunos, quanto às relações inter e intrapessoais estabelecidas naquele ambiente.

A pesquisa bibliográfica se detém em alguns recortes principais: as características-chave presentes nas escolas eficazes e a mudança na cultura e suas implicações para a melhoria do clima e do resultado escolar, bem como a relevância do papel do gestor enquanto liderança responsável pelo alcance das metas e objetivos. Autores como Libâneo (1985), Polon (2005 e 2009), Sammons, Hilman e Mortimore (1994), Sammons (2008), Lück (2009), Brunet (1995), Nóvoa (1995) foram consultados e auxiliaram a análise dos fenômenos que marcaram a mudança ocorrida no Colégio Estadual Vicente Neto, objeto desta pesquisa.

Para que o leitor possa compreender com mais clareza o plano de ação proposto pela autora-pesquisadora, apresentaremos as características gerais do Colégio Estadual Vicente Neto, as bases metodológicas utilizadas na pesquisa e o detalhamento das principais ações, projetos e parcerias que contribuíram para a mudança na cultura e no clima organizacional e para a transformação da unidade escolar em uma instituição que atualmente é considerada referência nacional em gestão escolar.

A Regional Noroeste Fluminense está sediada no município de Itaperuna, onde se localiza o Colégio Estadual Vicente Neto, objeto de estudo da pesquisa. O colégio, que teve seu funcionamento autorizado em 1975, está situado em um populoso bairro do município de Itaperuna, no noroeste do estado do Rio de Janeiro. Atende a um público de classe média e baixa, de nível socioeconômico (NSE) médio, em sua maioria oriunda da rede pública estadual e municipal do próprio bairro.

Trata-se de um colégio com muitas deficiências de infraestrutura. As salas não são climatizadas, o pátio é pequeno, sem quadra de esportes e sem cobertura. Não existem espaços adequados para o funcionamento de laboratórios e biblioteca, nem

auditório para a realização de eventos maiores. Apesar da infraestrutura deficiente, houve, nos anos que antecederam à pesquisa, uma melhoria efetiva das condições físicas da unidade escolar; supõe-se que isso tenha se dado graças à boa gestão dos recursos públicos destinados ao colégio e ao estabelecimento de parcerias com a comunidade escolar. Tais alterações estruturais incluem a reforma do refeitório e a realização de reparos importantes no telhado e na pintura do prédio.

A pesquisa realizada apresenta uma série de mudanças institucionais que foram capazes, em seu conjunto, de suprimir o estereótipo de “escola para pobres” que trazia o Colégio Estadual Vicente Neto, transformando a instituição em uma escola que referência nacional em gestão escolar, motivando a dissertação de mestrado que é apresentada neste artigo.

Alguns dados quantitativos evidenciam que o cenário regional no qual está inserido o Colégio Estadual Vicente Neto era bastante favorável no período da pesquisa. No Ensino Fundamental II, a Regional Noroeste Fluminense teve a maior média de Iderj – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro da rede nos anos de 2011 e 2012. O crescimento de um ano para o outro foi o sexto maior. No Ensino Médio, a Regional Noroeste Fluminense também teve a maior média de Iderj da rede nos anos de 2011 e 2012. A variação de um ano para o outro foi a nona maior. A escola apresentou, portanto, resultados de proficiência que se destacavam até entre as escolas que compõem a Regional de melhor desempenho da rede estadual. Isto permite afirmar que a instituição despontava, no período em que foi realizada a pesquisa, como uma daquelas de melhor proficiência da rede estadual do Rio de Janeiro.

Durante a pesquisa, nas entrevistas com a equipe gestora, foram citadas diversas dificuldades vivenciadas no início de suas atividades no Colégio Estadual Vicente Neto. Segundo os entrevistados, os problemas, além de pedagógicos, eram também estruturais e incluíam vidros quebrados, telhado danificado, corredor sem iluminação, refeitório precário, ventiladores queimados e muita sujeira, especialmente na cozinha, que, segundo relato da diretora geral, tinha larvas no tanque onde eram lavadas as louças. Os alunos, segundo a equipe, tinham vergonha de usar o uniforme da escola conhecida como “a pior de Itaperuna”. A diretora lembrou que foi chamada de louca por alguns professores, quando aceitou ser gestora da instituição.

Além dos problemas estruturais já citados anteriormente, existia também a carência de recursos humanos (professores, coordenador pedagógico, secretário escolar) e a ausência de credibilidade institucional no bairro: os alunos que dispunham de melhores condições financeiras estudavam em escolas próximas, consideradas de melhor qualidade. O Colégio Estadual Vicente Neto era, então, uma saída para as famílias menos favorecidas economicamente, geralmente acometidas por problemas sociais diversos.

As primeiras ações que acompanharam a criação do *slogan* **Um Novo Tempo** foram focadas na melhoria do aspecto físico da escola, com reformas que, embora pequenas, deram um aspecto renovado ao prédio e a suas condições estruturais. Paralelamente às reformas feitas, com recursos da própria escola, a nova gestão apresentou outra proposta de mudança. Dessa vez, não apenas da estrutura física, mas principalmente baseada em estratégias que buscavam a melhoria da qualidade da educação oferecida à comunidade.

Na visão da nova gestão, a equipe de professores era boa, mas o trabalho não era articulado; a proposta pedagógica trazida pelos novos diretores buscava, então, utilizar a metodologia de projetos para a organização das aulas. Aos poucos, foram ganhando a confiança dos professores, da comunidade e dos alunos, que segundo elas pareciam clamar por limites e por regras.

A nova equipe gestora promoveu também uma ação de divulgação de seu trabalho no bairro, realizando uma apresentação pessoal, por meio da qual esperavam que suas propostas fossem analisadas e que os moradores do bairro onde fica a escola pudessem confiar a educação de seus filhos ao Colégio Estadual Vicente Neto. Com esta iniciativa, segundo elas, até aquele ano, 2012, as turmas de Alfabetização haviam triplicado e a procura por vagas se estendido aos demais anos de escolaridade.

Vale destacar que a escola foi eleita como representante do estado do Rio de Janeiro, e ganhou o diploma de **Escola Destaque Nacional** por sua participação e classificação entre as seis finalistas na etapa nacional do Prêmio Gestão Escolar 2012. Foram esses dados que motivaram a pesquisa, que buscou compreender a influência das ações gestoras desenvolvidas no Colégio Estadual Vicente Neto nos resultados e no clima organizacional da escola, bem como o grau de influência da cultura e do clima escolar no desempenho de professores e alunos.

A análise dos dados foi realizada a partir de três categorias fundamentais relativas aos principais aspectos das possíveis influências da ação gestora: a percepção da comunidade em relação à escola (cultura), a melhoria das relações interpessoais (clima), e os resultados do desempenho escolar. Através da pesquisa, pretendeu-se responder se, de fato, as ações gestoras desencadearam uma mudança efetiva na autoestima e na relação de pertencimento da comunidade escolar e em que medida estas ações influenciaram as mudanças que aconteceram na escola, tanto em relação ao clima organizacional e cultura escolar, quanto aos resultados.

Para a análise das características identificadas no Colégio Estadual Vicente Neto, os estudos de Sammons et al. (1994) contribuíram com a identificação de onze aspectos presentes nas escolas eficazes por evidenciarem a importância dos aspectos relacionados à gestão nas escolas eficazes e contribuírem para a investigação das hipóteses iniciais de pesquisa: liderança profissional, objetivos e visão educacional compartilhada, ambiente de aprendizado, concentração no ensino e na aprendizagem, ensino e objetivos claros, altas expectativas, incentivo positivo, monitoramento do progresso, direitos e responsabilidades do aluno, parceria casa-escola e organização orientada à aprendizagem.

Estes onze fatores sinalizam que é possível creditar à escola a capacidade de contribuir na vida acadêmica de seus alunos, agregando desenvolvimento cognitivo e relacional a seu processo de aprendizagem, sendo que as ações gestoras exercem grande influência neste processo. Nesse sentido, por meio desta pesquisa, foram observados os diferentes aspectos relacionados ao clima e à cultura escolar e às características presentes em escolas gerenciadas com base na qualidade.

Foi avaliado pela pesquisadora que a liderança profissional e ensino e objetivos claros estavam presentes no Colégio Estadual Vicente Neto, pois sua equipe gestora buscava deixar claro para toda a equipe quais eram as metas e os propósitos que pretendiam atingir, bem como a importância de construírem juntas o Projeto Político Pedagógico e definirem a missão, a visão e os valores da instituição. A liderança profissional era também legitimada pela influência que a equipe gestora era capaz de exercer sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Projetos inovadores foram propostos e a implementação de todos eles contou com a participação dos professores, que se sentem também responsáveis pelo sucesso dos alunos, propagando no ambiente escolar uma cultura de colaboração.

Percebeu-se, também, além do trabalho colaborativo, a prática de uma visão educacional compartilhada. Além de um clima favorável à participação, havia também no Colégio Estadual Vicente Neto uma boa comunicação, que fazia com que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem conhecessem e contribuíssem para a concretização dos objetivos propostos.

O ambiente agradável, as boas relações intra e interpessoais ali estabelecidas, bem como o incentivo constante dado aos professores e alunos, faziam da escola um ambiente de aprendizado, capaz de dar cada vez mais visibilidade ao Colégio e aumentar a confiança que a comunidade escolar deposita no trabalho ali desenvolvido.

A concentração no ensino e na aprendizagem chamou a atenção naquele ambiente escolar, e a melhoria na apropriação dos conteúdos acadêmicos pelos alunos, bem como a fala da diretora adjunta, que em entrevista afirmou que o que a gestão propõe é uma escola que seja também adequada a seus filhos, foram evidências de tal interesse. Diante desse interesse por uma educação voltada para o ensino e a aprendizagem, houve, nos anos de 2012 e 2013, uma ampla transferência de alunos da rede particular para o Colégio Estadual Vicente Neto. Consultas feitas pela pesquisadora aos documentos de alguns alunos apontados como recém-chegados à escola permitiram afirmar que quase 20% deles eram oriundos da iniciativa privada.

Nesse contexto, merece destaque, nas análises realizadas, a capacidade dos docentes de focar os objetivos pedagógicos, fazendo uma boa utilização do tempo de aula, de forma a ganhar a preferência e a confiança de alunos que estavam acostumados a um ensino propedêutico, comum nas escolas particulares.

Outros fatores, claramente evidenciados no colégio, referiam-se às altas expectativas e ao incentivo positivo. Ao definir projetos desafiadores, com metas pessoais para os alunos – proposta de aumento da média de aprovação de 5,0 para 6,0, viagens como prêmio por um bom desempenho, entre outras formas de incentivo, por exemplo – a equipe gestora, juntamente com corpo docente, conseguiu impulsionar a motivação dos estudantes, investindo no alcance das metas da unidade escolar através da melhoria da autoestima de toda a comunidade.

O monitoramento do progresso era constante no colégio. Para garantir um maior controle sobre o atingimento ou não das metas, os resultados passaram a ser acompanhados com a régua-imã-de-geladeira, que ganhou a atenção das famílias e

da mídia. A prática de identificar as dificuldades dos estudantes por meio da análise bimestral dos resultados da avaliação diagnóstica e a transformação de registros diários em textos gráficos para maior entendimento de todos são outros exemplos do constante acompanhamento de resultados que é feito na unidade escolar.

Elementos relacionados à garantia dos direitos e das responsabilidades dos alunos também foram evidentes. Os estudantes demonstraram satisfação, quando entrevistados e questionados sobre este tema, e afirmaram perceber a importância de se envolverem em órgãos colegiados como o grêmio estudantil e o grupo de representantes de turmas. Diziam sentirem-se valorizados e afirmaram contribuir com a escola ao apresentarem sugestões para a melhoria do bem estar e do ensino.

A parceria casa-escola era constante no Colégio Estadual Vicente Neto. Como já relatado, a escola buscou aproximar-se das famílias dos alunos através das visitas aos lares e de convites frequentes, para que os pais viessem à escola para participar de reuniões e comemorações. Outras ações de parceria com as famílias incluíam o envio semestral de questionários, que buscavam avaliar o grau de satisfação da comunidade escolar com os serviços prestados pela escola.

Como último elemento apontado pelas pesquisas citadas acerca das escolas eficazes, destaca-se a organização orientada à aprendizagem. Foi possível comprovar o quanto a escola se tornou um espaço privilegiado de aprendizagem na vida dos estudantes daquela comunidade. Todo o investimento feito no sentido de modificar a cultura e o clima desta unidade escolar reflete a influência da equipe gestora e seu interesse na mudança daquele espaço escolar.

O resultado da pesquisa demonstrou, portanto, o quanto a gestão escolar é capaz de influenciar no clima organizacional e nos resultados acadêmicos dos alunos e, assim, contribuir para a garantia do direito à aprendizagem e para a eficácia escolar. Derivou daí a proposta de uma **Rede de Colaboração e Formação entre os Gestores** das escolas estaduais do noroeste fluminense.

A proposta da rede de colaboração contemplou importantes ações voltadas à gestão escolar, orientadas pelas boas práticas observadas no Colégio Estadual Vicente Neto e nos autores estudados. Sabe-se que a troca de experiências bem sucedidas e o diálogo sobre problemas comuns podem contribuir para a aquisição de conhecimentos e habilidades que levem ao desenvolvimento de atitudes de liderança e ao exercício de uma gestão escolar mais competente.

A divulgação, bem como a condução e o acompanhamento do projeto, foram feitos pela equipe da Diretoria Pedagógica da Regional Noroeste Fluminense, que utilizou a **Rede de Colaboração entre Gestores** como estratégia para melhorar o desempenho acadêmico dos alunos e a eficácia das escolas sob a sua jurisdição.

A expectativa, com a Rede de Colaboração proposta, foi a de que os gestores escolares, por meio da troca de experiências e fundamentados pelos conhecimentos adquiridos através da presente pesquisa, pudessem tomar decisões mais consistentes e trazerem para suas práticas elementos presentes nas escolas eficazes de maneira que as ações desenvolvidas na escola sejam condizentes com a transformação social com a qual ela deseja contribuir.

A implementação contou com um roteiro de boas práticas de gestão voltado para a melhoria dos processos escolares, contemplando, principalmente, as questões de natureza pedagógica que, na maioria das vezes, acabam sendo negligenciadas ou adiadas em função das inúmeras demandas burocráticas que consomem a rotina do diretor de escola.

A proposta da Rede foi pensada para fomentar a busca pela construção coletiva dos consensos, numa perspectiva horizontal e freireana, ao permitir a seleção do tema gerador a partir de falas significativas, que explicitam o senso comum vivido pelos participantes. A expectativa foi que, ao final da implementação, os gestores adquirissem uma visão abrangente de todo o processo, contribuindo para uma atuação mais incisiva a favor da aprendizagem do aluno.

Esse planejamento foi feito tendo como perspectiva que, para que a rede estadual do Rio de Janeiro desempenhe com sucesso a missão de garantir que todo estudante conclua a Educação Básica na idade adequada, dominando as competências e habilidades esperadas para esta etapa de ensino, é necessário que todos os gestores escolares entendam seu papel e a responsabilidade nos resultados gerais.

Vale ressaltar também que a expectativa foi a de que as boas práticas adotadas pelo Colégio Estadual Vicente Neto pudessem servir como exemplo de que é possível modificar a realidade de uma instituição através de ações simples e com foco em resultados educacionais mais eficazes. Pretendeu-se também, durante a troca de experiências e a apresentação de boas práticas, apontar para a necessidade dos gestores olharem a dimensão pedagógica da prática escolar como estratégia fundamental à efetivação de projetos curriculares.

A proposta incluía também uma devolutiva com os resultados consolidados da pesquisa enviada ao Colégio Estadual Vicente Neto. Contava também com o depoimento e relato de informação dos gestores durante os encontros da Rede de Colaboração, para que pudessem colaborar ainda mais para a melhoria da qualidade do ensino. Tal *feedback*, além de permitir a troca de informações entre os participantes, conduz a uma convergência de práticas bem sucedidas capazes de, ao mesmo tempo, incentivar e apontar necessidades de avanços.

As observações e as análises realizadas no decorrer desta pesquisa corroboram a ideia de que as características das escolas eficazes, apresentadas por diversos estudos a partir, principalmente, da década de 1980, constituem elementos fundamentais para a garantia das transformações do espaço escolar. Por serem valiosos à melhoria do rendimento dos estudantes, a atenção a tais fatores parece contribuir para a constituição de um espaço saudável de relações no interior da escola e de um ambiente de aprendizado pautado no respeito mútuo. Estudos sobre a eficácia escolar podem assumir, portanto, um papel essencial no delineamento de propostas de gestão de unidades escolares que busquem a melhoria da qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

BRUNET, Luc. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, p. 125-138, 1995.

FRANCO, Creso; BONAMINO, Alicia **A pesquisa sobre característica de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto**. Disponível em <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/7378/7378.PDFXXvmi=RVXLELI98m0jJQAgJ2zMHGANL7LWqZjjVh6A4PKccKvWC7dlaN8RuJGgQsdirxCoQJZUzJ8MuFJ8MXtWMCPHlwx0MwrkaQbTQ7sBff7V0fIXJGLmw3J4CX4ouwKFoVzg43RjjZfkfZiZG5md86hK4maAUUgjRQBVTsgeswzJvSldX6q6cJRh63S1Z9IQ0WMUq49UBIE8BnlztMGHwz0DCSFB32s30fXrk7nVQ24sqQ2VeJDLiDpVw5xA81D9hCB>>. Acesso em: 24 nov. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

IDEB. Ideb. Disponível em <<http://www.ideal.inep.gov.br>>. Acesso em 24 nov. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública** – A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. Edições Loyola: São Paulo, 1985.

LÜCK, Heloísa. **As Dimensões da Gestão Escolar e suas competências**. Editora Positivo: Curitiba, 2009.

NÓVOA, António. **As organizações escolares em análise**. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

POLON, Thelma Lucia Pinto. **Artigo com base na tese Identificação dos Perfis de Liderança e Características Relacionadas à Gestão Pedagógica Eficaz nas Escolas Participantes do Projeto GERES**. Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005. Pólo Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/acessoConteudo.php?nrseqoco=61641>>. Acesso em: 16 nov. 2012.

_____. **Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas às escolas participantes do Estudo Longitudinal Geração Escolar 2005** - Projeto Geres – Polo Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SAMMONS, Pamela. As características-chave das escolas eficazes – alcançando a maioria no século XXI. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.).

Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias. Edt UFMG, 2008. p. 335-392.

_____ HILLMAN, James; MORTIMORE, Peter Key **Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research.** London: International School Effectiveness & Improvement Centre, University of London, 1994.

SECRETARIA DE ESTADO DE SAÚDE E DEFESA CIVIL DO RIO DE JANEIRO. Disponível em <<http://www.saude.rj.gov.br/retratos/RetratosMunicipais/municipios/NEF.html>>, acesso em 08/02/2013.

VICENTE, Luciana Coutinho Daniel. **Gestão da mudança, da cultura e do clima escolar: análise das ações de uma equipe gestora em prol da eficácia escolar.** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2013.

GESTÃO: O CAMINHO PARA MUDANÇA

Débora Albino Mendonça Bernardes*
Juliana de Carvalho Barros**
Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim***

O presente estudo teve como objetivo investigar e explicar a revitalização, na área pedagógica e administrativa, no período de 2003 a 2006, de duas unidades escolares da cidade de Resende/RJ. As referidas instituições, localizadas em locais de intensa desigualdade social e violência, entraram em um processo de desgaste e esvaziamento do quadro de alunos chegando a correr o risco de serem desativadas ou municipalizadas. No entanto, em ambos os casos, a situação foi revertida, e esse processo contou com forte atuação das equipes de gestão. A ênfase do estudo foi no modelo de gestão utilizado para a revitalização das escolas. Duas questões guiaram a pesquisa: Quais foram as parcerias firmadas durante este processo e seus impactos diretos? E quais mudanças foram necessárias no modelo de gestão? Por meio de pesquisa de campo, observação direta, aplicação de entrevistas, observação indireta, análise de registros e documentos das escolas, percebeu-se que o grande responsável pela reversão de desgaste da instituição escolar foi a implementação de novas práticas de gestão com foco principalmente nos aspectos financeiros, na captação de parcerias e no mapeamento da situação da escola para definir metas e objetivos para o futuro. Nesse contexto, foi proposto um Plano de Ação Educacional (PAE) pautado na elaboração e divulgação de um material impresso no qual essas experiências consideradas exitosas possam ser compartilhadas com a rede.

Palavras-chaves: Entropia negativa. Gestão escolar. Parcerias.

* Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Gestora Escolar da Rede Estadual do Rio de Janeiro.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Mestra em Linguística (UFJF).

*** Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF; Doutora em Economia (UFV).

O presente artigo foi elaborado com base na dissertação intitulada “Gestão: o caminho para mudança”, desenvolvida por Débora Albino Mendonça Bernardes no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Mestrado Profissional) da Universidade Federal de Juiz de Fora. O texto foi escrito em parceria com Juliana de Carvalho Barros, suporte de orientação do Núcleo de Dissertação do referido programa, e com a professora orientadora Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim. A motivação para a escrita da referida dissertação encontra respaldo na trajetória profissional da primeira autora. Formada em pedagogia, especialista em Gestão da Educação Pública, professora da rede estadual no município de Resende/RJ desde 1994 e gestora de uma escola pública nos últimos seis anos na mesma localidade, ela percebeu que entre os anos de 2003 e 2006 aconteceram, na cidade referida, dois casos de reversão do processo de desgaste institucional de escolas estaduais. Tais fatos chamaram a atenção para a relevância da ação dos gestores no resgate das escolas.

Diante disso, a dissertação em questão objetivou investigar e explicar a revitalização, na área pedagógica e administrativa, no período de 2003 a 2006, de duas unidades escolares da cidade de Resende/RJ e propor a elaboração e divulgação de um material impresso, no qual essas experiências possam ser compartilhadas com a rede. Destacamos que os dois casos foram estudados e expostos como um todo, considerando a situação de desgaste, as ações tomadas para revertê-la e os resultados obtidos. As ações desenvolvidas pelos gestores de cada instituição foram diferentes, mas ambos obtiveram sucesso na restauração de suas instituições dentro de um curto espaço de tempo demonstrando a viabilidade desse processo.

A cidade de Resende possui 16 instituições escolares estaduais que pertencem à Diretoria do Médio Paraíba (DRPMP), que atende ainda outros 13 municípios do estado. A cidade oferece aos alunos o direito à passagem de ônibus gratuita, e não são utilizados critérios seletivos para a realização das matrículas; portanto, as escolas, para “atraírem” os alunos, precisam além de uma boa reputação, que é conquistada informalmente pelo colégio na comunidade onde se insere, de outros aspectos. Estes fatores fazem com que uma escola seja escolhida pelos pais e alunos no momento da matrícula: boa infraestrutura e resultados positivos em avaliações que são divulgadas pelos meios de comunicação (como o Ideb, o Enem e o Saerj).

Nesse contexto, encontram-se as duas escolas selecionadas para o estudo, denominadas, respectivamente como Escola A e Escola B. As referidas escolas, nos anos de 2003 a 2006, após um grande desgaste institucional com concomitante esvaziamento do seu quadro de alunos, conseguiram reverter essa situação, impedindo, assim, o fechamento das unidades escolares. As ações realizadas pelas escolas nessa direção tiveram como protagonistas a equipe gestora, com destaque para o papel do diretor nesse processo.

A Escola A apresentava uma situação física-estrutural precária, e esta pode ter sido uma das características que disseminaram a imagem de pouca credibilidade perante a população. No ano de 2003, de acordo com levantamento feito por meio dos dados disponíveis na secretaria do próprio colégio, seu quantitativo de matrícula girava em torno de 1.250 alunos e, no ano seguinte, atingiu um número menor que 1.000 alunos, apresentando uma taxa de evasão e 38% de taxa de aprovação. Dessa forma, 62% do efetivo de alunos foram reprovados ou aptos parcialmente, e 138 alunos pediram transferência.

Existiam e permanecem, até os dias de hoje, macrovariáveis externas ao colégio que dificultam a permanência e o sucesso dos alunos nessa unidade escolar. Como exemplos dessas macrovariáveis, podemos citar a presença de atividades ilícitas, tais como jogos de azar, ponto de tráfico e de uso de entorpecentes, entre outras atividades criminosas que acontecem na praça vizinha à escola, caracterizando ameaça real e constante à integridade física e moral dos alunos, professores e funcionários.

Em 2004, tendo a Escola A realizado uma mudança na equipe gestora, iniciou-se um processo de ações necessárias para reverter o quadro de desgaste institucional e possível extinção da unidade escolar. A primeira medida adotada pela nova equipe foi a adesão ao projeto Prêmio Qualidade Rio – PQRio –, que, lançado em 1999, apresenta dois objetivos: primeiro, contribuir para tornar o Estado do RJ reconhecido pelo seu potencial econômico e, segundo, promover mudanças capazes de levar o Rio de Janeiro a uma posição de destaque no cenário nacional e internacional com relação à competitividade, qualidade e produtividade.

Da equipe gestora da Escola A, dois membros participaram do curso de formação oferecido pelo PQRio com o objetivo de ensinar um novo modelo de gestão: como avaliar a instituição e como construir o relatório final para participar do PQRio.

É destaque nesse contexto a proposta do Marco Referencial, que determina um norte, o horizonte, a direção que a instituição escolheu, e este é fundamentado em elementos teóricos da filosofia, das ciências, e se apoia em crenças, na cultura da coletividade envolvida implicando em escolhas e fundamentação.

Segundo Marçal e Souza (2001), o Marco Referencial é formado por três partes: o Marco Situacional, que significa a análise de como o colégio está e como é vista a realidade pedagógica e administrativa. O Marco Doutrinal define quais são os objetivos a serem perseguidos, ou seja, onde o colégio deseja chegar e qual horizonte é necessário para a ação. O Marco Operacional determina quais são as ações necessárias para alcançar as metas e ou objetivos, de modo a estabelecer qual caminho seguir.

Simultaneamente ao processo de formação, a situação da Escola A era analisada para o levantamento dos dados para o Marco Referencial. A análise foi feita a partir de dados preexistentes. As evidências foram registradas no relatório “PQRio Colégio A 2005” e organizadas na matriz SWOT/FOFA. Essa matriz trata do levantamento de elementos internos da escola, das forças e das fraquezas ou fragilidades, e dos elementos externos: oportunidades e ameaças. Em um momento da análise, a equipe gestora consegue ter a noção de quais pontos internos da instituição estão vulneráveis no cotidiano escolar e de quais são fortes e capazes de colaborar com o processo de reversão do desgaste institucional. No outro momento, é realizado o levantamento das evidências externas ao ambiente escolar: as oportunidades e ameaças.

Percebemos que a participação dos gestores nos cursos possibilitou que a escola vislumbrasse perspectivas para a própria mudança e percebesse a necessidade de transformar a atual estrutura organizacional. Isso se deu por meio do saber adquirido e da possibilidade de conhecer novas realidades gerenciais. Ainda em 2006, a equipe participou do Curso de Formação de Gestores da Educação Pública – ProGestão/RJ, que é pautado nos princípios do modelo nacional.

A forma de liderança na escola passou a ser baseada nos princípios e valores definidos pela comunidade escolar interna. Com a implementação, em 2006, do modelo de gestão baseado nos critérios de excelência - Liderança; Estratégias e Planos; Responsabilidade Socioambiental; Informação e Conhecimento; Pessoas; Processos; Resultados - e por meio destes instrumentos próprios do modelo de

liderança adotados, a escola passou a estimular toda a comunidade interna na realização de propósitos comuns e duradouros.

Como resultado da mudança implementada na escola, observamos que o quantitativo de alunos, que em 2005 era de 998, aumentou para 1.120 alunos em 2006. No mesmo período, o número de transferências diminuiu de 138 para 38 alunos/ano, a taxa de evasão diminuiu de 19% para 12% e a taxa de aprovação cresceu de 38% para 68%. No que se refere a avaliações de larga escala, os resultados também comprovaram melhorias no Ideb de 2007 para 2009, subindo de 3,6 para 4,6 no 5º ano escolar e de 3,0 para 3,9 no 9º ano (IDEB, 2012). Esses dados atestam os impactos positivos das mudanças realizadas na Escola A.

Em síntese, podemos observar que o gestor da Escola A buscou fazer alianças com parceiros no comércio local e trilhou alguns caminhos pouco usados, lançou mão de ofícios e projetos específicos, e principalmente o conhecimento feito durante o curso do PQRio, para obter verba da Seeduc/RJ, possibilitando a compra de equipamentos e a reposição de mobiliários. O seu maior objetivo era revitalizar a estrutura física do colégio para que o ambiente favorável para o aprendizado despertasse na comunidade o desejo de voltar a fazer parte desta instituição de ensino. Havia também a intenção de que os alunos se sentissem valorizados e incitados a melhorar cada vez mais seus resultados, conquistando o reconhecimento de melhorias também na dimensão pedagógica.

No que se refere à Escola B, o Colégio Estadual Ciep "Brizolão", no período de 1994 a 2004 atendia alunos de Ensino Fundamental I, em período integral, respondendo às diretrizes do Projeto Ciep implantado em todos os municípios do estado do Rio de Janeiro¹. Entre os objetivos do projeto, buscava-se tirar crianças carentes das ruas, oferecendo-lhes os chamados "pais sociais", funcionários públicos que residiam nos Cieps, que cuidavam de alunos no sistema de semi-internato. No entanto, os governos posteriores à implantação não deram continuidade administrativa ao projeto, desvirtuando-lhe a sua principal característica: o ensino integral. Desse

¹ De acordo com os arquivos virtuais da Secretaria Estadual do Rio de Janeiro, os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) foram um projeto educacional de autoria do antropólogo Darcy Ribeiro. Implantado inicialmente no estado do Rio de Janeiro, ao longo dos dois governos de Leonel Brizola (1983-1987 e 1991-1994), teve como objetivo oferecer ensino público de qualidade, em período integral, aos alunos da rede estadual.

modo, as unidades construídas e operacionais tornaram-se escolas comuns, com o ensino em turnos, como foi o caso da escola B em estudo².

Por meio de análise de documentos na secretaria da Escola B, observamos que o registro no ano de 2002 finalizou com efetivo de 87 alunos e 7 professores, sendo 6 regentes e 1 professor de Educação Física. O cenário descrito é bem diferente dos números do ano da inauguração, quando estavam em funcionamento 12 turmas com uma média de 30 alunos, totalizando 360 alunos e o efetivo de 17 professores.

Segundo levantamento feito para traçar as características sócio-financeiras das famílias que utilizavam os serviços da escola, o perfil econômico da comunidade no entorno era o seguinte: 70% dos moradores viviam da economia informal como pedreiros, catadores de lixo e vendedores autônomos; uma parcela de 20% participava da economia formal trabalhando como empregadas domésticas, motoristas, diaristas, cobradores de ônibus, etc. Em ambos os casos, a renda mensal girava em torno de um a dois salários mínimos, já para os que trabalhavam em indústrias e no comércio local, essa média aumentava para três a cinco salários mínimos. Os outros 10% não possuíam nenhuma fonte de renda. A maioria dos alunos enfrentavam problemas psicossociais como: uso de drogas ilícitas, alcoolismo, violência doméstica, rivalidade entre as comunidades, dentre outros, realidade esta que dificultava o desenvolvimento de suas potencialidades, tanto dentro como fora da escola (PPP, 2007). Os bairros mais próximos à instituição são recém-formados, caracterizados por grandes conjuntos residenciais, que não possuem toda a infraestrutura necessária para melhoria da qualidade de vida da população. Não possui opções de lazer, de cultura e entretenimento, e existe uma considerável falta de zelo com o meio ambiente e conscientização da necessidade de agir e interagir em prol do bem estar próprio e do coletivo, sendo perceptível muito lixo acumulado nas ruas e terrenos baldios.

Assim como ocorrido com a Escola A, a Escola B passou por uma mudança na equipe gestora no ano de 2002, com a indicação de uma gestora com mais de 17 anos de experiência na área que auxiliou no desenvolvimento de um trabalho que transpôs a ameaça real de extinção da escola estadual.

2 Outras escolas, parcialmente concluídas, foram simplesmente abandonadas, assim como foi desativada e desmontada a instalação que produzia as suas peças pré-moldadas de concreto utilizado na construção dos prédios.

As mudanças na Escola B partiram de uma parceria com a Prefeitura Municipal de Resende (PMR), que propiciou a revitalização do quadro de profissionais em funções estratégicas para o bom funcionamento da escola. A contrapartida foi a concessão do espaço físico da escola para o atendimento de turmas da Educação Infantil.

A Escola B diversificou os segmentos oferecidos, implantando: a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o Ensino Médio, a Educação Infantil e turmas de Ensino Fundamental I, extinguindo o horário integral da unidade. Estruturaram-se, ainda, oficinas de trabalhos manuais e culinários para alunos e responsáveis. Além disso, ampliou-se a equipe da escola por meio do convênio de alguns profissionais estratégicos, como orientadores pedagógicos e educacionais, porteiros e vigias entre outros. Este convênio foi firmado pela Seeduc e a PMR, cuja parceria teve grande êxito, pois interesses dos envolvidos foram contemplados.

Desta forma, foi desacelerado o processo de rejeição social, sendo este revertido em um curto espaço de tempo, e evitando-se a municipalização da escola. Dois anos depois do início do processo de revitalização, o quantitativo de alunos aumentou de 87 para 812.

O trabalho na Escola B contou com uma mudança na cultura organizacional incorporando, por exemplo, um calendário de comemorações (festas dos dias de mães, pais, páscoa, junina, etc.) com o objetivo de trazer a comunidade para a escola. Outra prática adotada foi a divulgação de todos os projetos e eventos desenvolvidos na escola: desfiles cívicos (como culminância do Projeto Resgatando Minha Cidadania), dia de ação global, exposições dos trabalhos manuais.

A missão adotada pela instituição passou a ser “preparar o indivíduo no domínio dos recursos científicos e tecnológicos, promover o desenvolvimento da personalidade humana e sua participação na obra do bem comum”, bem como “construir uma sociedade que possibilite a melhoria da qualidade de vida das pessoas que dela fazem parte, numa perspectiva de ação e interação, para transformar a realidade do meio em que vive” (PPP, 2011).

As ações realizadas pela Escola B propiciaram o desenvolvimento da equidade por meio de um intenso trabalho de conscientização realizado pelos trabalhos de cunho temático que envolveram a escola como um todo. Os resultados obtidos na avaliação de larga escala – Ideb, que ocorreu do ano de 2005, em relação aos de 2009, também são interessantes, pois é possível detectar um considerável avanço

no desempenho em ambos os anos avaliados. Conforme dados disponibilizados pelo Portal Ideb, no 5º ano a nota subiu de 3,6 para 4,6, já o 9º ano passou de 3,0 para 3,9.

Através dos registros do PPP da escola foi possível inferir que houve uma considerável mudança da mentalidade das lideranças com foco no desenvolvimento do ser humano e na busca incessante da conscientização dos valores para o resgate da cidadania (PPP, 2007).

Em suma, a gestora da Escola B firmou uma grande parceria com a PMR que resultou em uma “administração compartilhada” de modo que a gestão era ocupada por uma única pessoa, e a atuação da prefeitura limitava-se a suprir as vagas no quadro de funcionários e professores e a contribuir com insumos alimentícios para complementar a merenda. Em contrapartida, a escola passou para o censo da prefeitura os alunos de três turmas do Ensino Fundamental. Neste momento, foi criada uma escola municipal paralela à estadual. Para além dessa forte parceria, é destaque ainda a ação da gestora no intuito de melhorar o clima organizacional da escola, como uma forma de parar o processo de entropia negativa³. Seu esforço se concentrou em conquistar a equipe para o trabalho e melhorar a imagem do colégio junto à comunidade. Foi realizado, inclusive, uma parceria com a própria Associação de Moradores do bairro para fomentar a presença da comunidade no escola.

Comparativamente, é possível observar que, apesar de as duas escolas selecionadas para pesquisa apresentarem diferenças quanto ao caminho trilhado para reversão do processo de entropia negativa, elas possuem algumas semelhanças: (i) houve uma mudança na cultura organizacional após a troca das equipes gestoras; (ii) ambas firmaram parcerias para implementar as estratégias responsáveis pela reversão da rejeição social; e (iii) conseguiram atingir melhorias em um curto espaço de tempo.

Na Escola A as parcerias tem enfoque na iniciativa privada, assim como na busca de verbas extras junto à SEDUC/RJ. Já na Escola B, as parcerias se realizaram no âmbito municipal e estadual. Nesse contexto, a Escola A, por meio de modelo de gestão gerencial, buscou a excelência de suas práticas e utilizou os conhecimentos explícitos, ou seja, o saber adquirido e construído em formações e cursos, ferramentas de qualidade que foram utilizadas na prática diária como forma de

3 Entropia negativa é a tendência ao desgaste e à morte inerente a todo organismo vivo. As organizações também sofrem as consequências da entropia. (KATZ e KHAN, 1987)

reverter a situação. Na Escola B, por sua vez, foram utilizados os conhecimentos tácitos da equipe gestora que apostou em fortalecer parcerias, principalmente com a Prefeitura local, mudando o sistema de gestão exclusivamente estadual para um modelo híbrido, estadual e municipal. Soma-se a essas parcerias as mudanças internas, que primaram pela construção e consolidação do senso do trabalho em equipe em prol de um objetivo comum. É possível sintetizar o cenário apresentado destacando como o foco da mudança estabelecida na Escola A a sua participação no PQRio, e na Escola B, a parceria com a PMR. Ressalta-se, ainda, que a mudança institucional apoiou-se, em ambos os casos, na gestão estratégica.

É visível que as duas equipes gestoras das escolas analisadas souberam captar ajuda no ambiente externo, aproveitando as oportunidades para combater as fraquezas que resultaram no processo de entropia negativa. Partindo do princípio de que a escola é uma organização aberta e, dessa forma, sofre influências do meio onde está inserida, ela necessita ser retroalimentada por insumos materiais⁴ e imateriais⁵. O gestor escolar necessita ter a habilidade de liderança e de tomada de decisão para vislumbrar as oportunidades de melhorias.

O papel do gestor nesse cenário é imprescindível, competindo a ele a tarefa de promover a mudança de forma democrática, superando possíveis resistências, e articulando um pacto social interno e externo à unidade escolar. A saber, foi adotada a taxonomia de Pinto (1998), que entende o pacto social como um acordo de vontades, estabelecido entre o Estado e as representações de trabalhadores e empresas, sendo que, no caso educacional, esse acordo acontece entre a comunidade externa e interna da escola. Desse modo, nos dois exemplos abordados neste trabalho, o pacto social foi firmado entre os atores: gestor da unidade e comunidade interna e externa do colégio, gerando um acordo feito em prol das melhorias almejadas. O gestor, em ambos os exemplos, assumiu o papel de articulador no processo de captação de ajuda e recursos para promover as mudanças necessárias.

As informações apresentadas coadunam à nossa conclusão de que os casos analisados tratam-se de situações que merecem destaque e que as ações desenvolvidas possuem um forte potencial de mudanças. Tais ações podem, portanto, ser vistas,

4 Insumo material - Elemento ou conjunto de elementos que entra na produção de bens ou serviços.

5 Insumo imaterial - Elemento que não é material, resultado do esforço humano. Ex.: força, conhecimento.

revistas e aprimoradas por outros contextos, de modo a gerar impactos positivos na gestão escolar das unidades.

Dessa forma, propõe-se um Plano de Ação Educacional (PAE) que busca disseminar os principais recursos identificados na prática diária dos atores envolvidos nos processos de reversão analisados, são eles: (i) as mudanças financeiras, (ii) o diagnóstico da escola, (iii) as parcerias com instituições privadas e as possíveis relações entre redes municipais e estaduais.

Espera-se assim, propor a veiculação de novos modelos de gestão e propiciar a divulgação de boas práticas, como também sinalizar que existem vários caminhos possíveis para reversão de um processo de “desgaste institucional”. Além disso, cabe destacar que cada um desses caminhos apresenta características próprias de forças e fraquezas que interferem diretamente no desenvolvimento do processo e nos resultados obtidos.

Propõe-se, portanto, a circulação de um material impresso na Regional baseado nas experiências de sucesso dessas duas escolas. O material será um livreto constituído de três seções, a saber: o diagnóstico através da matriz SWOT; a proposição de mudanças na gestão financeira como ferramenta de qualidade; e o estabelecendo parcerias. Os assuntos selecionados tiveram grande destaque no processo de resgate institucional das escolas pesquisadas e colaboraram com o sucesso na reversão do esvaziamento do quadro de alunos.

O diagnóstico a partir da matriz SWOT/FOFA, conforme abordado no presente estudo, envolve o levantamento de elementos internos da escola, as forças e as fraquezas/fragilidades, e os elementos externos, as oportunidades e as ameaças. Nesse contexto, é destaque a construção do Marco Referencial (Marçal e Souza, 2001) que envolve a questão da situação da escola (Marco Situacional), os objetivos da escola (Marco Doutrinal) e as ações necessárias ao alcance das metas e dos objetivos (Marco Operacional).

Embasados na análise a partir de tal matriz, a equipe gestora poderá utilizar as informações para que cada ameaça detectada possa ser combatida e os pontos considerados fortes possam ser destacados. Os pontos considerados como fraquezas devem ser trabalhados e as oportunidades, aproveitadas. Desta forma, nasce o Marco Operacional, ou seja, a definição dos caminhos a trilhar. Neste sentido, um plano de ação pode e deve ser traçado contemplando a proposição de

ações diversas que darão a todos os envolvidos no processo de mudança uma visão ampla dos problemas que precisam ser combatidos.

A proposição de mudanças na gestão financeira como ferramenta de qualidade destaca a adoção, por parte do gestor, de uma reestruturação da área financeira da escola de modo a gerar impactos positivos. Devem-se utilizar algumas ferramentas para efetivar essa ação, iniciando com a otimização de recursos gastos em todos os aspectos institucionais da escola, por exemplo, a atualização do número de alunos matriculados, evitando assim os alunos “fantasmas” em seus quadros de discentes. Dessa forma, as compras desnecessárias de materiais de manutenção (limpeza e higiene), insumos alimentícios para merendas, baseadas em um número fantasioso, devem ser extintas. Também os recursos humanos são economizados, uma vez que as turmas serão formadas com a capacidade máxima das salas de aula.

Por fim, a seção do livreto “Estabelecendo parcerias” aborda o recurso disponível ao gestor de firmar parcerias que podem e devem ser uma alternativa para melhorar as condições de acesso de suas unidades escolares. Uma possibilidade de parceria é entre a escola e empresas locais, comércios ou indústrias, sendo que existem ganhos para ambas as partes, uma vez que a escola consegue recursos para melhorias pretendidas e as empresas ganham com a sua imagem vinculada a ações que demonstram para toda sociedade sua responsabilidade social. Outra possibilidade refere-se às parcerias dentro da própria educação pública, cita-se a parceria entre o estado e o município.

Paralelamente a essa ação, será feito um circuito de divulgação desse material através de palestras e distribuição gratuita do material aos gestores da rede. A convocação aos gestores acontecerá por polos pré-determinados pela Regional e serão abordados os mesmos temas das sessões do material impresso. As palestras serão mensais e ocuparão meio expediente do dia de serviço e, ao final, um folheto será distribuído contendo as informações sobre o tema desenvolvido no encontro.

Por fim, instaura-se ainda um processo de avaliação do material impresso distribuído. A avaliação será composta de cinco questões estruturadas, sendo quatro delas com base em uma Escala ordinal de concordância do tipo *Likert*, com quatro graus possíveis de respostas: o primeiro representando discordância total em relação à assertiva apresentada e o quarto, e último, representando a concordância total. Os graus intermediários, segundo e terceiro, representam, respectivamente,

discordância parcial e concordância parcial. As questões que irão compor a avaliação do material impresso versam sobre o seu viés didático, a linguagem utilizada, os novos conhecimentos fornecidos com foco na prática gestora e o atendimento em relação às expectativas geradas.

Ressalta-se, ainda, a questão orçamentária que envolve todo o projeto proposto pelo presente PAE. Nesse caso, o projeto deverá ser apresentado à DRPMP que após analisado segue para Superintendência de Gestão Educacional (SUPGE), na Seeduc/RJ, órgão responsável pela análise e aprovação dos projetos. Para tal, trâmites internos são necessários e devem seguir um protocolo específico. O valor estimado para a realização do projeto é de R\$ 3.870,00, que serão distribuídos entre a edição e impressão do material a ser distribuído e a realização dos encontros necessários para a divulgação.

O presente estudo objetivou investigar e explicar a revitalização, na área pedagógica e administrativa, no período de 2003 a 2006, de duas unidades escolares da cidade de Resende/RJ e propor a elaboração e divulgação de um material impresso no qual essas experiências possam ser compartilhadas com a rede. Desse modo, espera-se que outras unidades escolares, e seus respectivos gestores, possam ter acesso a formas de reversão de quadros de desgaste institucionais considerados, em algum momento, como irreversíveis dentro das instituições.

REFERÊNCIAS

BERNARDES, Débora Albino Mendonça. **Gestão: o caminho para mudança.** Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, CAEd. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2012.

IDEB. Disponível em: <http://www.portalideb.com.br>. Acesso em: 31 mar. 2012.

KATZ, D.; KHAN, R. L. **Psicologia social das organizações.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 1987. p. 30-45. cap 2.

MARÇAL, J. C., SOUSA, J. V. **Progestão:** como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola? Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) – Brasília, 2001.

PINTO, R. A. J. **Direito sindical e coletivo do trabalho.** São Paulo: LTr, 1998.

PQRIO. Escola A, 2005.

PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA A. Anos: 2006, 2009 e 2011.

PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA B. Anos: 2007 e 2011.

O PROGRAMA DE FORMAÇÃO PARA GESTORES DOS COLÉGIOS ESTADUAIS DO MÉDIO PARAÍBA - RIO DE JANEIRO

Tânia Regina Borges e Silva^{*}
Tiago Rattes de Andrade^{**}
Victor Cláudio Paradela Ferreira^{***}

O presente artigo tem como objetivo apresentar um Plano de Ação Educacional (PAE), resultado do capítulo final de uma dissertação de mestrado profissional do PPGP/CAEd/UFJF, cujo objetivo central é replicar experiências exitosas de gestão de uma escola estadual fluminense. Alguns indícios acerca da escola favoreceram sua escolha para um estudo de caso, entre eles o desempenho e a notoriedade de suas experiências positivas de gestão. Após análises críticas apoiadas em bibliografia, tanto da área educacional, como da área da gestão especificamente, acerca de dados obtidos através de uma extensa análise documental e de incursões de pesquisa campo, percebeu-se que tais experiências tiveram como base uma gestão democrática, e a força institucional de estabelecer de parcerias entre escola e atores da comunidade, capazes de favorecer o bom desempenho da escola. Partindo desses achados de pesquisa, o plano de intervenção é direcionado à região onde está inserida a escola, abarcando realidades similares e visando a replicar, por meio da oferta de minicursos em parceria com a gestão regional, a formação necessária para que outras escolas sejam capazes de estabelecer essas parcerias e constituir uma gestão participativa e democrática. Posteriormente, as gestões escolares deverão receber recursos através da diretoria regional para que possam elas mesmas estabelecer suas primeiras parcerias. Ainda está prevista na ação que haja o monitoramento e a avaliação da intervenção, usando indicadores e espaços de debate como forma de aperfeiçoar o processo de formação.

Palavras-chave: Gestão. Parcerias. Formação.

^{*} Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Diretora Regional Pedagógica da Região do Médio Paraíba.

^{**} Assistente de Orientação do PPGP/CAEd/UFJF; Mestre em Ciências Sociais (UFJF).

^{***} Orientador do PPGP/CAEd/ UFJF; Doutor em Administração (FGV).

O presente artigo foi escrito partindo de um Plano de Ação Educacional consequente do capítulo 3 da dissertação de título “Colégio Barão de Aiuruoca: um caso de sucesso na educação pública”, defendida no ano de 2012 por Tânia Regina Borges e Silva no Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora. O presente texto foi produzido em parceria com o assistente de orientação do referido programa, Tiago Rattes de Andrade, e com o orientador da dissertação naquele momento, o professor Victor Cláudio Paradela Ferreira.

O Colégio Estadual Barão de Aiuruoca, que está situado na Cidade de Barra Mansa, no estado do Rio de Janeiro, apresentou em determinado momento de sua trajetória, mais especificamente entre 2009 e 2010, indícios claros de algum sucesso em sua experiência de gestão escolar. Dentre esses indícios, pode-se destacar o fato de o colégio ter sido vencedor do Prêmio Nacional de Referência em Gestão em 2010, referência 2009, e por ter conseguido atingir a sua meta no Ideb. Tais fatores instigaram, naquela ocasião, que a pesquisadora se debruçasse sobre o estudo das práticas institucionais que poderiam ter produzido o sucesso desta unidade escolar.

Ao longo da pesquisa, foi possível perceber que o sucesso daquela escola estava diretamente relacionado a sua capacidade de estabelecer parcerias e à adoção de um modelo de gestão estratégico, democrático e participativo. Na ocasião da pesquisa, na busca de confirmar essa percepção, foram realizadas entrevistas com a equipe gestora, bem como a aplicação de questionários junto aos professores, funcionários, alunos, pais e representantes dos apoiadores. A essa estratégia de campo somou-se a análise documental, principalmente daqueles documentos que eram capazes de apontar questões relevantes sobre o cotidiano da escola como o Projeto Político Pedagógico. De posse de um material de campo, constitui-se um arco de análise, por meio de autores que tratam do tema da gestão, com o objetivo de analisar e refletir criticamente sobre os dados, dentre os quais “as taxonomias descritas por Lück (2009). São elas especificamente: gestão de resultados educacionais, gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, gestão pedagógica e administrativa, gestão do clima e cultura escolar, gestão do cotidiano escolar” (SILVA, 2012, p. 51). Outros trabalhos de Lück (2007) serviram como base para essas reflexões, bem como o diálogo com os debates conceituais da administração, como no caso de Likert (1971).

Ao longo do processo de análise dos dados, foi possível extrair alguns pontos que foram fundamentais para o embasamento do plano de ação e podem ser separados, aqui, em três eixos: (i) a adequação do estilo participativo com capacidade de envolvimento da comunidade e integração dos demais atores ao cotidiano escolar e em suas demandas; (ii) a oferta de oportunidades aos alunos, através de parcerias, o que permite a complementação de sua formação em uma perspectiva cidadã e mais humana; (iii) a disseminação eficaz de informações utilizando de meios diversos na escola para atingir esse fim. Dito isso, podemos passar ao plano.

Tendo em vista os resultados da pesquisa, construiu-se um plano com o objetivo central de permitir que outras escolas tivessem acesso a práticas exitosas de gestão, que permitissem alcançar melhores resultados por consequência.

Desta forma, o projeto de intervenção abrange um mapeamento de ações, que poderá ser seguido pelos gestores escolares que buscam a qualidade de ensino. Neste sentido, o trabalho inclui mini-curso que tem com o objetivo de assessorar os gestores na montagem de seus PPPs, inclusive ajudando-os na constituição de uma parceria público privada, possibilitando assim o benchmarking. Vale ressaltar que essa é uma ferramenta de gestão utilizada para realizar comparações de processos e práticas entre organizações escolares e os gestores. Será utilizada neste plano apresentar as boas práticas adotadas pela unidade pesquisada, com o objetivo de fornecer exemplos e inspiração para implementar processos educacionais mais eficazes. (SILVA, 2012, p. 90)

A opção da constituição do plano foi de um curso teórico prático de gestão “buscando a construção de conhecimentos sobre gestão a partir da comparação da experiência dos gestores participantes do curso, utilizando estudos de caso deste (PAE) e os referenciais teóricos para validar as práticas já desenvolvidas” (SILVA, 2012, p. 92). A proposta é a de que o curso se divida em três módulos, abordando os seguintes temas: Fundamentação e princípios da educação e da gestão escolar; Gestão democrática, participativa e autonomia escolar; Gestão estratégica e a construção da autonomia escolar. O primeiro módulo tem como objetivo discutir o modelo de gestão, enquanto o segundo será a elaboração da Missão, Visão e Valores: elaboração e ou / revisão alinhados à proposta pedagógica e ao contexto social ao entorno; já terceiro tem como eixo central como fazer as chamadas alianças valorativas. O curso está estruturado para ser oferecido na modalidade

semipresencial sendo uma parte *online* através da tecnologia, mais especificamente a plataforma *Moodle*.

Para que a proposta se efetive, seria importante que a coordenadoria, através da Diretoria Regional Pedagógica, usando seu poder institucional, estabelecesse parcerias com instituições fundamentais como a Universidade Federal Fluminense (UFF), que tem grande presença e relevância na região, e também com o Serviço Social da Indústria (SESI), entidade tradicionalmente ligada à oferta de formação e capacitação. A proposta foi pensada para que ocorresse mensalmente, com encontros de duração de quatro horas, ao longo do segundo semestre, o que permitirá que os gestores usem essa experiência para o planejamento do ano letivo seguinte.

No quadro 1 é possível visualizar a estrutura do minicurso que se convencionou chamar “Estratégia: favorecer a autonomia e a proatividade dos gestores do Médio Paraíba, incentivando a formação continuada”.

O objetivo, nesse momento, é permitir que as escolas, por meio dessa proposta de formação, sejam capazes de constituir parcerias e estabelecer a busca por fontes alternativas para as melhores condições de ensino sem diminuir a responsabilidade do Estado em relação à educação.

Quadro 1. Módulos de formação do minicurso

Módulo	Horário	Assuntos
Fundamentação e princípios da educação e da gestão escolar	8h às 12h Carga horária: 4h (presencial) 6 horas EaD	A Transição de um modelo mecanicista de gestão para um modelo Participativo: descentralização, desconcentração, democratização e autonomia
A Gestão estratégica e a construção da autonomia escolar	8h às 12h Carga horária: 4h 6 horas EAD	Visão sistêmica; Pensamento estratégico; Planejamento estratégico.
Gestão democrática, participativa e autonomia escolar	8h às 12h Carga horária: 4h 6 horas EaD	Formas colegiadas de gestão democrática; Interação escola- família-comunidade; Alianças e parcerias.

A distribuição das temáticas ao longo dos módulos teve como objetivo dar conta de todas as evidências encontradas ao longo da pesquisa. Para cada um dos módulos foi estabelecida uma ementa específica que pode ser observada no quadro 2.

Quadro 2. Ementa dos módulos

<p>Módulo I – Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar</p>	<p>Ementa: Estudo dos fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar. Reflexão sobre os conceitos de equidade e educabilidade. Análise da transição do modelo mecanicista de gestão para o modelo participativo. Identificação, diferenciação e discussão dos conceitos de descentralização, desconcentração, democratização e autonomia.</p>
<p>Módulo II – A Gestão estratégia e a construção da autonomia escolar</p>	<p>Ementa: Planejamento educacional: conceito, tipos de planejamento. Visão sistêmica e pensamento estratégico: conceitos e perspectivas. Planejamento estratégico da unidade escolar: conceito e etapas. Elaboração coletiva de um plano estratégico da unidade escolar. Aplicação. Relatório. Plano de Direção.</p>
<p>Módulo III – Gestão democrática, participativa e autonomia escolar</p>	<p>Ementa: A gestão democrática da Educação. A escolha do Diretor escolar e a constituição das equipes pedagógicas: a gestão participativa. A estrutura organizacional de uma escola. Formas colegiadas de gestão democrática: grêmios escolares, conselhos escolares, associação de pais, clube de mães, etc. A importância dos conselhos escolares na melhoria da qualidade da educação. A interação escola- família-comunidade, alianças e parcerias. Atribuições dos atores sociais da comunidade escolar na aprendizagem dos alunos.</p>

Fonte: adaptado de SILVA, 2012, p. 94.

Aqueles que participam do curso devem tornar-se capazes de identificar as melhores oportunidades de parceria, partindo da identificação das necessidades específicas de cada unidade escolar.

Em seguida deve-se fazer uma análise de ambiente externo e interno no intuito de observar como seriam verificadas as oportunidades e as ameaças, as forças e as fraquezas da instituição. Esta análise das forças e fraquezas do ambiente interno e das ameaças e oportunidades do ambiente externo é muito importante para estruturar o projeto de intervenção, sendo indispensável na etapa do planejamento e análise da unidade. O objetivo principal desta etapa é identificar as variáveis que afetam a implementação do Plano de intervenção da unidade escolar e ao elaborar a análise SWOT (sigla derivada das palavras: *strengths*-força, *weakness*-fraqueza, *opportunities*-oportunidades, *threats*-ameaça) (SILVA, 2012, p. 95).

Para a disseminação da proposta, a pesquisadora atuaria como multiplicadora, junto da Diretoria Regional, acompanhando as etapas da formação. A mesma diretoria

disponibilizaria Integrantes do Grupo de Trabalho (IGTs) para o acompanhamento e a execução do plano de intervenção elaborado pela unidade durante o processo de formação. Seguindo os devidos trâmites burocráticos, o projeto deve ser encaminhado para Diretoria Regional Pedagógica (DRP) para análise e posteriormente segue para Superintendência de Gestão Educacional (SUPGE), na Seeduc/RJ, o órgão responsável pela análise e aprovação dos projetos que são transformados em processos pela Diretoria Regional Pedagógica.

Dessa forma, ele deve despachar em forma de ofício, o pedido de solicitação de verba para implementação do plano de ação juntamente com o projeto completo com as proposições pretendidas. Após análise pela Superintendência de Gestão Educacional-SUPGE, o plano caso seja aprovado, terá recursos do Plano de Ação disponibilizados para execução para DRP que encaminha para a conta institucional das unidades em que os gestores que farão parte do projeto estão lotados. Essa verba será referente às despesas do gestor e demais recursos que serão destinados à Diretoria Regional do Médio Paraíba (SILVA, 2012, p. 97).

Vencidos os trâmites formais que viabilizam a proposta é possível passar a próxima etapa, que é a sua efetiva execução. A síntese das ações, e demais características da proposta podem ser observadas no quadro 3.

Quadro 3. Custo do curso de formação e material

O QUÊ?	COMO?	POR QUÊ?	QUANDO?	QUEM?	ONDE?	QUANTO?
Promover formação	Promovendo minicursos para gestores	Gestores qualificados tendem a desenvolver suas funções com mais qualidade possibilitará o desenvolvimento de um atitudes de autonomia e proatividade.	Ao longo de 4 meses do primeiro semestre de 2013	Equipe de gestão	Diretoria Regional Pedagógica	300,00 por mês/ gestores participantes como ajuda de transporte . Total 117.600,00
O QUÊ?	COMO?	POR QUÊ?	QUANDO?	QUEM?	ONDE?	QUANTO?
Material impresso	Através de um livro	Para os gestores possuírem material didático	A partir do primeiro semestre de 2013	O gestor da unidade escolar	O material será distribuído no minicurso	3,00 curso unitário. Total de 294,00

Passada a etapa da formação a proposta é que cada gestor escolar receba por parte da Diretoria Regional um recurso para que ele possa estabelecer parcerias, firmar alianças valorativas. Para isso organiza-se a proposta no quadro 4.

Quadro 4. Recursos financeiros para instituir as parcerias

O QUÊ?	COMO?	POR QUÊ?	QUANDO?	QUEM?	ONDE?	QUANTO?
Promover parcerias com Universidades próximas, empresas, ONG	Através de ofícios, contatos diretos e telefônicos	As parcerias auxiliam no desenvolvimento integral dos alunos. Melhorando a qualidade de ensino	A partir do primeiro semestre de 2013	O gestor da unidade escolar	Universidade, empresas, ONG	R\$ 500,00 por gestor Total : 49.000,00 para atender às 98 unidades

Fonte: SILVA, 2012.

Vale dizer que a proposta ainda contempla a noção da importância da avaliação e monitoramento da intervenção. Para isso devem ser realizadas reuniões bimestrais entre escolas e parceiros visando o aperfeiçoamento das ações. Torna-se fundamental monitorar indicadores, dentre eles o Ideb, desempenho (taxas de aprovação, reprovação), permanência (taxas de evasão), participação dos pais, como forma de verificar o êxito das ações de gestão e de parceria.

Por fim, os gestores, após o processo de formação e com base na legitimidade das suas competências, devem ser capazes exercer suas competências e fazer intervenção pedagógicas de maneira democrática e participativa e com a colaboração de todos os atores internos e externos. Deve-se delegar ao gestor a atribuição de descobrir e criar novos caminhos buscando assegurar a democratização e da autonomia no cenário escolar. Ou seja, construindo novas práticas gestoras (SILVA, 2012, p. 99).

Não se deve perder de vista que a implementação de uma proposta como esta exige um olhar participativo e democrático sobre a realidade escolar, tendo em vista as dificuldades que sabemos que podem ser enfrentadas. Dessa maneira, acreditamos ser possível estabelecer um processo de gestão onde a participação e a integração sejam efetivas. Nesse cenário, é natural que a escola seja capaz de envolver os mais diversos atores de seu entorno para a construção de parcerias que irão impactar em seus próprios resultados, convergindo naquilo que é o mais central: a busca por uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

COLÉGIO BARÃO DE AIURUOCA. **Projeto Político Pedagógico**. 2005 , 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011.

LIKERT, R. **Novos Padrões de Administração**. São Paulo: Atlas, 1971

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

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SILVA, Tânia Regina Borges e. **Colégio Barão de Aiuruoca: um caso de sucesso na educação pública**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2012.

ELEMENTOS CONTRIBUTIVOS PARA REDUÇÃO DA REPETÊNCIA: O CASO DO CIEP BRIZOLÃO 386

Elizabeth Ribeiro Mello^{*}
Mayanna Auxiliadora Martins Santos^{**}
João Antônio Filocre Saraiva^{***}

O presente artigo foi escrito a partir da dissertação intitulada “Elementos contributivos para a redução da repetência: o caso do Ciep Brizolão 386”, defendida em 2013, que foi elaborada por Elizabeth Ribeiro Mello, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Mestrado Profissional) da Universidade Federal de Juiz de Fora. A motivação para a realização do estudo em pauta está associada à trajetória profissional da primeira autora deste trabalho, que exercia, desde 2005, a função de gestora escolar, em um local que apresentava altos índices de repetência escolar, quando comparado com o contexto regional, estadual e nacional. A partir da análise dos dados administrativos e pedagógicos da escola, bem como dos questionários contextuais aplicados aos alunos da 3ª série do Ensino Médio, juntamente com a Prova de Língua Portuguesa do Saerjinho, a pesquisadora estabeleceu seus eixos de análise que corroboram a proposição de cinco intervenções pedagógicas, que são aqui apresentadas de forma detalhada.

Palavras-chave: Repetência. Ensino Médio. Gestão Escolar.

^{*} Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Gestora Escolar da Rede Estadual do Rio de Janeiro.

^{**} Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Mestra em Educação (UFJF).

^{***} Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em Educação (USP).

O presente artigo foi escrito a partir da dissertação intitulada “Elementos contributivos para a redução da repetência: o caso do Ciep Brizolão 386”, defendida em 2013, que foi elaborada por Elizabeth Ribeiro Mello, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Mestrado Profissional) da Universidade Federal de Juiz de Fora, cujo objetivo é investigar os principais fatores que contribuem para o elevado índice de reprovação escolar na referida escola. O texto foi escrito, ainda, em parceria com Mayanna Auxiliadora Martins Santos, suporte de orientação do Núcleo de Dissertação do referido programa, e com o professor João Antônio Filocre, orientador do trabalho.

Localizado em um região em expansão na zona oeste, no bairro Bangu, o Centro Integrado de Educação Pública (Ciep) Guilherme da Silveira Filho atendeu 2.123 alunos matriculados em 2012. A maioria desses alunos era proveniente de escolas municipais da região ou do curso noturno da Educação de Jovens e Adultos (EJA). São poucos alunos provenientes de escolas particulares. Tais alunos estavam distribuídos em 42 turmas de Ensino Médio, ofertado nos três turnos.

A instituição possui uma das melhores infraestruturas da região. Seu corpo docente é constituído de 95 professores concursados. Destes, 30% possuem especialização ou mestrado, o que, em princípio, permitiria o processo de inovação pedagógica ou desenvolvimento de projetos, o que não vem acontecendo. Além disso, dispõe também de 30 funcionários efetivos e 19 funcionários contratados.

Embora reunindo condições necessárias para propiciar uma educação de qualidade, o resultado esperado não tem sido alcançado: as taxas de reprovação e abandono continuam altas. A pesquisadora iniciou sua carreira docente na escola em 1994, ano de sua fundação, passando a assumir a gestão escolar a partir de 2005. Ao longo dos anos atuando na escola, um dos fatores que mais chamou a sua atenção foi o alto índice de repetência escolar de seus alunos.

Verifica-se que a reprovação total nas escolas de Ensino Médio no Brasil atingiu níveis próximos a 13% de 2007 a 2011. Ao se comparar as taxas de reprovação das escolas estaduais do Ensino Médio do Rio de Janeiro com as das escolas do mesmo segmento no país (em média, 13,5%), observa-se que o Rio de Janeiro apresenta taxas sempre superiores à média nacional (em média, 20%). Mesmo que a taxa de reprovação total do Ciep 386 tenha diminuído gradativamente de 2007 a 2010, ele não foge à realidade estadual, o que pode ser comprovado pelas taxas de

reprovação escolar (em média, 23%). Os índices de reprovação do colégio mostraram-se superiores às médias nacionais e estaduais.

É válido destacar que a reprovação em vários anos consecutivos contribui para elevados índices de distorção idade-série e abandono escolar, com consequências negativas para o aluno e para a sociedade. Ao se analisarem as taxas de abandono da referida escola, quando comparadas ao contexto nacional e estadual para o mesmo segmento de ensino, a realidade se mostrou bem parecida com a taxa de reprovação.

Os resultados das avaliações do Saerj de 2009 a 2011 do Ciep 386 revelaram o péssimo desempenho que os alunos têm obtido tanto em Língua Portuguesa, assim como em Matemática na terceira série do Ensino Médio. Em 2011, por exemplo, 54,6% dos alunos deixaram a escola com baixo desempenho em Português, com competências e habilidades não condizentes com a escolarização concluída, e somente 14,4% com desempenho adequado, completando o ensino médio com domínio pleno dos conteúdos. Em Matemática, o desempenho é ainda pior do que o alcançado em Língua Portuguesa, sendo que 67,7% dos alunos tinham baixa proficiência, e 29,3% dos alunos apresentaram proficiência intermediária, revelando que somente 3,1% dos alunos chegaram ao fim da 3ª série com o conhecimento pleno ou maior ao devidamente ensinado durante todo o Ensino Médio.

Diante disso, investigar os fatores que contribuíram para tal cenário de altas reprovações na referida escola, conjugados com o baixo desempenho dos estudantes nas avaliações externa na escola, era, de fato, fundamental.

Para que a pesquisadora pudesse conhecer a escola a partir dos olhares dos demais atores que nela atuam, foi preciso buscar outras formas de registro do cotidiano escolar que estivessem para além do seu lugar de gestora. Dessa forma, foram utilizados dados administrativos, obtidos diretamente da secretaria da escola. Na pesquisa de campo, também foram utilizados os dados do questionário contextual aplicado aos alunos do 3ª série do Ensino Médio, juntamente com a prova de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (Saerj). A escolha por tal instrumento se deve ao fato de este ser uma boa referência de como os alunos percebem a escola, bem como avaliam o seu relacionamento com os professores e a direção escolar.

A partir da pesquisa de campo e subsidiada por estudos como Garcia (2008), Oliveira (2000), Jacomini (2010) e Guerreiro (2013), foi possível identificar o

desempenho por disciplina, a assiduidade dos professores, a sistemática da escola no planejamento pedagógico e o acompanhamento da participação dos professores e alunos nas decisões da escola, sendo estes os eixos de análise que não só guiaram a descrição detalhada dos processos administrativos e pedagógicos da escola, como também subsidiaram algumas propostas de intervenção desenvolvidas durante a pesquisa.

Assim, para se pensar em um Plano de Ação Educacional que seja efetivo, é fundamental que se busque propor ações de modo a envolver as três dimensões do problema de pesquisa em questão, neste caso, a repetência escolar. Assim, é preciso propor ações que envolvam as três dimensões: a gestão escolar, a equipe docente e os discentes.

No âmbito da gestão escolar, a pesquisa de campo identificou a precariedade do modelo de recuperação paralela utilizado na instituição, bem como a inexistência de aulas de reforço para os discentes, principalmente nas disciplinas básicas como Português e Matemática. Além disso, constatou-se também a falta de uma ação mais efetiva da direção e de sua equipe pedagógica no acompanhamento dos resultados bimestrais dos alunos e no desenvolvimento dos projetos realizados na unidade escolar.

No que se refere aos docentes, foi possível observar o desinteresse dos professores para qualificarem-se, mesmo com a oferta de cursos gratuitos pela Seeduc, bem como a não utilização dos resultados das avaliações externas como uma das formas de se diagnosticarem as lacunas na aprendizagem de seus alunos. No que tange aos discentes, notou-se o desinteresse pelos conteúdos, evidenciado pela indisciplina dos mesmos durante as aulas, relatados pelos professores.

Em uma análise mais ampla, constatou-se que a reprovação dos alunos no colégio ocorreu principalmente em cinco disciplinas, sendo necessário, portanto, elaborar ações que auxiliem o aprendizado e busquem integrá-las.

Desta forma, o Plano de Ação consistiu em cinco ações. A primeira ação foi voltada para reforçar o aprendizado em Língua Portuguesa, com um Projeto de Leitura e Produção Textual, reunindo as Áreas de Códigos e Linguagens e de Ciências Humanas.

A segunda ação foi elaborada para contemplar a Matemática e seus códigos, na forma de nivelamento curricular, seguido por recuperação paralela constante ocorrendo ao longo das aulas.

A terceira ação foi voltada para a Área de Ciências e suas Tecnologias, com aulas práticas complementando o estudo teórico, para despertar no discente o interesse pelas Ciências.

A quarta ação foi a proposta de criação de um novo modelo de recuperação paralela na instituição que perpassará todas as disciplinas.

A quinta ação foi direcionada para a gestão, mais precisamente para o monitoramento, tanto dos discentes, no que se refere aos seus resultados nas avaliações internas e externas, bem como sua participação nos projetos a serem desenvolvidos na escola, quanto dos docentes, no que tange à sua prática pedagógica e assiduidade na escola. Estas ações serão detalhadas a seguir.

O Projeto de Leitura e Produção Textual será utilizado para fortalecer o conhecimento da Língua Portuguesa, uma vez que as dificuldades apresentadas pelos alunos em Língua Portuguesa, geralmente, estão relacionadas à falta de leitura e à dificuldade de expressar-se corretamente. Devido ao fato de a escola não desenvolver, até então, nenhum projeto de leitura, foi preciso elaborar uma ação que buscasse despertar, gradativamente, no aluno, o interesse pela leitura a partir de textos pequenos, atrativos e que estejam atrelados ao seu cotidiano. Neste sentido, articular tal interesse com o uso de tecnologias, pode ser um bom caminho a ser trilhado. Assim, os recursos tecnológicos devem fazer parte das rotinas pedagógicas diárias nas escolas, despertando no aluno o interesse por outras formas de utilização tecnológica, não somente em redes sociais para conversas informais, mas para ensiná-los a utilizar tais processos para enriquecer seu aprendizado.

É válido destacar que, para que os docentes possam atuar em tal projeto, é necessário que eles também sejam capacitados para que possam otimizar a articulação entre tecnologia e a produção textual em suas aulas. Entende-se que desenvolver hábitos de leitura e produção textual não é tarefa exclusiva para professores de Língua Portuguesa, mas também para professores de todas as disciplinas. Desse modo, o projeto em questão, inicialmente, foi proposto para ser trabalhado com professores de Português, Filosofia e Sociologia nas 1^a, 2^a e 3^a séries do Ensino Médio.

Para que tal ação se efetive na escola foram pensadas cinco estratégias. A primeira delas é a contratação de um profissional de Informática para criar o fórum social no *site* do colégio e manter o *site* no ar. Concomitantemente, é preciso contratar um profissional para capacitar os professores da unidade escolar para a utilização dos recursos tecnológicos como ferramenta pedagógica.

Após essa capacitação, é necessário criar fóruns de discussão para turmas de 1^a, 2^a e 3^a séries para que os alunos possam fazer suas produções textuais, bem como ler sobre temas atuais e debatê-los com os professores de Português, Sociologia e Filosofia. Cada fórum será formado por três turmas.

Para fomentar a discussão e subsidiar a produção textual dos alunos, cabe aos docentes a postagem quinzenal de textos atuais contextualizados com os conteúdos exigidos no Currículo Mínimo, de acordo com a série das turmas, de modo a atender as competências e habilidades de cada uma. Por fim, é necessário que os docentes avaliem a participação dos alunos, observando-se a frequência nos fóruns e a argumentação dos alunos.

Outra forma de aprimorar os conhecimentos em Língua Portuguesa é a implementação do Reforço Escolar. Assim, aulas de reforço em Português é outra ação a ser desenvolvida para melhorar o aprendizado dos alunos da 1^a série do Ensino Médio que apresentam baixo desempenho em tal disciplina, diminuindo, conseqüentemente, a reprovação escolar. Para tal ação, a ideia inicial é utilizar os projetos já existentes que tenham o objetivo de promover o reforço escolar, em parceria com outras instituições, como o Instituto Unibanco, por meio dos projetos “Jovem de Futuro” e “Entre Jovens”. O projeto Jovem de Futuro tem como meta oferecer às escolas públicas de Ensino Médio Regular apoio técnico e financeiro para a concepção, implantação e avaliação de um plano de melhoria de qualidade, com duração de três anos, que busque estratégias de incentivo a professores e alunos e de melhoria do ambiente físico, de modo a aumentar significativamente o rendimento dos alunos nos testes padronizados de Português e Matemática e diminuir os índices de evasão. Essas aulas serão seguidas de atividades físicas: oficinas de natação, de futebol de salão e de voleibol; de atividades artísticas: oficinas de teatro ou de danças. Para realização das atividades físicas, é necessário criar parcerias entre a escola e as universidades. Sugere-se, por exemplo, uma parceria com a Universidade Castelo Branco, que forma profissionais em Educação Física e

também pela proximidade ao colégio. Quanto às oficinas de atividades artísticas, as mesmas podem ser realizadas pelo profissional da animação cultural, já existente na escola, que ficará responsável por ministrá-las. No que se refere à inserção da dança neste projeto, esta tem como finalidade estimular o grupo de trabalho nas formas de expressão e até mesmo na compreensão do processo evolutivo da arte. Esta evolução sofreu e continua sofrendo modificações com o tempo. Sua presença neste projeto tem um caráter complementar, permitindo a melhor compreensão das formas de linguagens e uma aproximação entre os estudantes e os professores que fazem parte do projeto, facilitando o convívio entre eles.

Já o Projeto Entre Jovens tem como metodologia o reforço escolar em Português e Matemática no contraturno. Para tanto, jovens universitários são contratados abordando conteúdos do Ensino Fundamental necessários para o prosseguimento no Ensino Médio. A escolha de utilizar jovens universitários neste projeto tem como objetivo criar uma forma de ensino mais similar ao mundo em que os discentes vivem. A aproximação de faixa etária entre eles torna o processo ensino-aprendizagem mais fácil e próximo de sua realidade.

Para que tal ação se concretize, são necessárias oito estratégias. A primeira delas é a concretização da parceria do colégio com o Instituto Unibanco, por meio da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Em seguida, é necessário a. contratação de empresa, por meio da parceria com o Instituto Unibanco, para realizar a admissão dos estagiários.

A terceira estratégia é a realização de avaliação diagnóstica proposta pelo Instituto Unibanco para identificar os alunos do colégio que precisam de tal reforço. A quarta estratégia é a seleção e contratação dos estágios universitários que atuarão diretamente no projeto. O passo seguinte é a inscrição dos alunos participantes do projeto. Em seguida, a escola deverá organizar a enturmação dos alunos, bem como a matriz curricular dos alunos no projeto, com a distribuição dos horários, que envolvem as aulas práticas e as oficinas de danças e esportes, sempre nos dois últimos tempos da manhã para os alunos da tarde e, nos dois tempos iniciais no período da tarde para os alunos da manhã, de acordo com a disponibilidade das salas de aulas, duas vezes por semana.

Além disso, é fundamental que a escola faça o monitoramento da frequência e dos resultados dos alunos participantes do Reforço Escolar e das Oficinas de Danças

e de Esportes. Por fim, os alunos devem realizar a avaliação somativa, como é proposto pelo Instituto Unibanco.

Outra ação proposta é o Reforço Escolar em Matemática. Para que o reforço se torne mais efetivo e interessante, serão utilizados jogos matemáticos para estimular a participação dos alunos, além de tornar o processo de ensino-aprendizagem menos enfadonho. Esta ação visa à aproximação do aluno com o conhecimento, de modo a aprimorar suas linguagens matemáticas. Nesta ação, o professor se torna um intermediador entre o conhecimento matemático e seu grupo de trabalho. Como proposto na ação Projeto de Leitura e Produção textual, o uso de tecnologias também é uma ferramenta pedagógica a ser utilizada nesta ação. A tecnologia sugerida é o *Mangahigh*, criada na Inglaterra, que disponibiliza gratuitamente a versão básica de jogos. No Brasil, foi desenvolvida e está sendo distribuída pelo Serviço Social da Indústria – Sesi, em parceria com a Federação das Indústrias do Rio de Janeiro - Firjan. O *Mangahigh* é um dos primeiros sites no mundo que oferece conteúdo didático através de jogos, possibilitando o aprendizado da matemática por meio de jogos casuais, que desenvolvem a habilidade e a curiosidade dos alunos para observar, hipotetizar, testar, avaliar, concluir e refinar ideias que nem sempre são possíveis através da metodologia de ensino pedagógico tradicional. É válido ressaltar que a Seeduc realiza uma parceria com a Firjan para participação dos jogos matemáticos para algumas escolas, tendo sido contemplado o Ciep 386 com acesso de 100% nos jogos matemáticos.

Para que tal ação se concretize, é preciso desenvolver seis estratégias. Na 1ª semana de Planejamento Pedagógico de cada ano, os professores de Matemática elaborarão uma avaliação diagnóstica que contemple os conteúdos ministrados no ensino fundamental. Esta avaliação será aplicada na primeira semana do período letivo para os alunos da 1ª série do Ensino Médio. A partir dos resultados obtidos pelos alunos, os professores elaborarão o material a ser trabalhado no 1º bimestre com as turmas de 1ª série. Esta reunião ocorrerá nos tempos de complementação pedagógica, já que a carga horária dos professores é 75% cumprida em sala de aula e 25% de complementação pedagógica. A terceira estratégia será a revisão de conteúdos do ensino fundamental. Em seguida, será feito o cadastramento de professores e alunos no site do programa. Posteriormente, será realizado o reforço escolar uma vez por semana com conteúdos do bimestre corrente, por meio dos jogos matemáticos.

O Reforço Escolar em Matemática pode ser também utilizado para os alunos das 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, nos mesmos moldes que o da 1ª série.

É válido ressaltar que, nas reuniões pedagógicas mensais, os professores acompanharão o desenvolvimento de seus alunos, verificando os conteúdos que precisam ser mais trabalhados em sala de aula e a frequência que os alunos acessam o sistema. A coordenação pedagógica pode monitorar todo o processo, participando das reuniões mensais, acompanhando se a metodologia está realmente sendo utilizada, analisando seus prós e contras junto com corpo docente, e como está influenciando o desempenho dos alunos através de seus resultados internos bimestrais.

Outra ação proposta contempla a área de Ciências da Natureza e envolve duas subações: aulas de laboratório e da ferramenta *Khan Academy*, que disponibiliza gratuitamente vídeos e exercícios para alunos e professores.

Nas aulas de laboratório, os alunos têm a oportunidade de compreender os fenômenos que acontecem em seu cotidiano, por meio de explicações de cunho científico. Além de fomentar nos discentes a busca pelo conhecimento científico por meio da experimentação, a aproximação dos experimentos com o que acontece em seu cotidiano faz com os alunos compreendam a aplicabilidade da ciência e desmistifique o distanciamento da ciência e o senso comum. Isto torna a aula mais relevante, uma vez que ela acontece até dentro da casa de cada um deles.

Diante disso, para que tal subação aconteça, são necessárias sete estratégias. A primeira delas é a realização de parceria da escola com o Instituto Unibanco, via Seeduc. Além disso, é preciso a contratação uma empresa para realizar a contratação dos estagiários. A escola participará também da seleção e contratação de estagiários universitários e fará o monitoramento necessário. Caberá à escola a enturmação dos alunos, bem como a distribuição dos horários das aulas, buscando priorizar sempre os dois últimos tempos da manhã para os alunos da tarde e, nos dois tempos iniciais no período da tarde para os alunos da manhã, de acordo com a disponibilidade dos laboratórios. Estas aulas acontecerão duas vezes por mês. Nos dias das aulas de laboratório, a turma será dividida em dois grupos: um grupo assistirá aulas práticas com o professor da turma, enquanto o outro grupo tirará suas dúvidas com os universitários ou alunos da 3ª série, sobre a frequência dos alunos e a utilização de relatórios como uma das avaliações de Biologia, Física e Química.

No que se refere à segunda subação - uso de uma nova ferramenta tecnológica, tal como o *Khan Academy* -, tem como objetivo facilitar o processo de ensino-aprendizagem, pois é utilizado para complementar as aulas experimentais das Ciências. Com esta ferramenta, o aluno é capaz de estudar em qualquer lugar que esteja, não se restringindo ao contexto de sala de aula. Além disso, possibilita a resolução de exercícios, cujo grau de dificuldade vai aumentando gradativamente, e sinaliza para o estudante o que falta para que o sucesso absoluto seja obtido.

Para utilizar tal ferramenta, os docentes e discentes devem se cadastrar no *site* da Fundação Lemann. Após o cadastro, estarão aptos para trabalhar no Quadro Mágico, plataforma de educação *online* onde são ofertados os vídeos e os exercícios sobre diversos temas. O aluno escolhe o assunto, assiste ao vídeo e, a seguir, resolve exercícios. O nível de dificuldade dos exercícios aumenta gradativamente, ficando registrado o desenvolvimento do aluno por meio de gráficos no próprio *site*. Os professores dessas disciplinas incentivarão seus alunos a utilizarem tal ferramenta em seus deveres de casa. Muitos alunos têm acesso à Internet em suas casas, já aqueles que não tiverem poderão completar suas atividades no horário livre de utilização do laboratório de Informática da própria escola.

Outra ação envolve as disciplinas da Área de Ciências Humanas, que aparecem entre as que mais reprovam na escola. Para reverter esse quadro, aos professores da referida área são sugeridas duas ações: a criação de um *blog* por turma, interagindo com a Área de Linguagem, e a dinamização de suas aulas com multimídias. As estratégias criadas para complementação das aulas das Ciências Humanas têm como foco central a aproximação entre alunos e professores. O dinamismo presente nas salas de aula, a forma como o conteúdo é abordado e a comparação com o cotidiano são ferramentas utilizadas para melhorar o desempenho escolar. Esta tarefa, inicialmente, parece algo muito simples e fácil de ser executada, porém nenhum processo de ensino-aprendizagem terá seu sucesso absoluto se o professor realmente não acreditar que o processo é capaz de modificar o alunado.

Para desenvolvimento do *blog*, a proposta é a de que o professor poste quinzenalmente um texto atual para ser debatido pelos alunos com temas atuais que ajudem os alunos a refletirem sobre a temática proposta, fomentando a discussão entre eles e a elaboração de seus textos. Os professores utilizarão como uma das suas avaliações a frequência dos alunos ao *blog*.

No que se refere à dinamização das aulas por meio de multimídias, esta pode ser feita por meio da utilização de recursos pedagógicos (vídeos, filmes, artigos de revista, livros, etc.) que serão utilizados para dinamizar as aulas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Os professores dessas disciplinas utilizarão seus tempos de complementação pedagógica semanais para trocarem experiências de boas práticas.

São necessárias três estratégias para que tais ações sejam concretizadas. A primeira delas é a contratação de um profissional de Informática para criar o *blog* e realizar a sua manutenção. Caberá à escola a formação das turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries em cada *blog*, para que os alunos possam debater sobre temas atuais com os professores de História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Aos professores, caberá também a seleção quinzenal de material - textos atuais contextualizados, filmes, vídeos ou recortes de jornais com os conteúdos exigidos no Currículo Mínimo, de acordo com a série das turmas, para que possam atender as competências e habilidades de cada série -, além da avaliação da participação dos alunos, observando-se a frequência ao *blog* e a pertinência de suas argumentações.

Além de ações que voltadas diretamente para os docentes e discentes, é preciso repensar as ações da equipe gestora para combater a repetência escolar no Ciep 386. Assim, a ação voltada para tal dimensão escolar envolve uma agenda de trabalho que abranja: o monitoramento dos resultados das avaliações internas; apropriação dos resultados das avaliações externas, principalmente do Saerjinho; a recuperação paralela e ações que visem à diminuição do absenteísmo docente.

No que se refere ao monitoramento dos resultados das avaliações internas, este objetiva reconhecer as dificuldades de aprendizagem do estudante o mais rápido possível e, a partir deste reconhecimento, buscar estratégias para a resolução das mesmas. A recuperação paralela deve ser pensada como um instrumento a ser utilizado de acordo com o perfil do aluno, buscando agrupá-los de acordo com características comuns, tanto no que diz respeito às lacunas de aprendizado quanto às características individuais dos alunos. Assim, a recuperação é paralela para conteúdos que não foram aprendidos, e não a recuperação de nota, ou seja, apenas uma nova oportunidade de realizar determinado instrumento de avaliação. Para tanto, devem ser realizadas três estratégias. A primeira é a elaboração de um sistema de monitoramento para acompanhamento dos resultados das avaliações

internas. Em seguida, é preciso pensar em uma agenda de reuniões mensais para o ano letivo e a realização das reuniões de monitoramento do desempenho interno dos alunos, acompanhamento e realização de recuperação paralela em todos os momentos de aprendizagem.

Outra subação necessária é a apropriação dos resultados das avaliações externas. Para tanto, foi criada a Semana de Avaliação dos Resultados do Saerjinho. A elaboração de uma semana voltada para a análise do resultado do Saerjinho foi proposta para incentivar professores, alunos e seus familiares a terem um momento de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem. Sabe-se que este processo envolve todo um ciclo, que vai desde a forma de gestão até o aluno.

O processo reflexivo estimula o professor a pensar sobre a forma como o conteúdo foi ensinado. O educador tem a oportunidade de avaliar a sua prática pedagógica, se realmente foi a melhor e a mais interessante. Surge, então, o que é chamado de autoavaliação, na qual o próprio profissional avaliará seu trabalho e as formas de realização do mesmo.

As estratégias atreladas a essa ação são a realização de três grandes reuniões durante o ano letivo, com a presença de responsáveis, alunos e professores para divulgação dos resultados do Saerjinho em Português e Matemática, com apresentação dos 40 alunos que alcançarem os melhores resultados, como também das turmas que mais se destacarem e os professores dessas turmas. Além disso, será feita a divulgação dos resultados do Saerjinho no site, nos murais e na rádio da escola. Outra estratégia é a realização de três passeios educativos para incentivar a participação dos alunos no Saerjinho com comprometimento. Será feita também reunião da equipe diretiva com os professores envolvidos no processo, para análise dos resultados obtidos pelos alunos e elaboração de medidas que possam melhorar esses resultados. Outra estratégia a ser realizada é a revisão das provas do Saerj com os alunos durante essa semana.

Outra medida é diminuir o absenteísmo docente. Para aumentar a frequência dos professores, é importante melhorar o clima escolar, valorizando-se o professor. Para tanto, será lançada uma campanha em toda a escola que tem por tema “Estudar vale a pena”, cujo principal objetivo é que o aluno reconheça a importância do estudar e, conseqüentemente, valorize o professor nesse processo. Para que a campanha realmente seja valorizada pelos alunos, inicialmente, faz-se necessária

uma divulgação ampla em todas as formas de comunicação, para que fique claro para o alunado o valor do professor. O não reconhecimento da importância do professor nesse processo é um dos fatores que contribui para que o profissional se sinta desmotivado para trabalho.

Assim, as estratégias para que tal ação seja efetivada envolvem a reunião dos representantes de turma para escolha dos alunos que queiram participar da campanha. Em seguida, é preciso divulgar nos meios de comunicação – murais, rádio escola, *site* do colégio e circulares – a campanha “Estudar vale a pena”. Para o lançamento oficial da campanha, é preciso mobilizar a comunidade escolar com uma grande Festa de Lançamento, da qual participarão os alunos, seus responsáveis, ex-alunos e professores. A feira das profissões e o ciclo de palestras com ex-alunos e profissionais bem sucedidos que estudaram nas escolas públicas.

A última ação proposta para a equipe gestora também visa a combater o absenteísmo do professor, ao reconhecer quão estressante é sua rotina de trabalho. Tal ação busca proporcionar atividades físicas para os professores antes do início das aulas para melhor desenvolvimento de suas atividades laborais. Essas atividades acontecerão três vezes por semana, em cada turno e em dias alternados. Os professores de Educação Física promoverão para os outros professores atividades de relaxamento corporal, condicionamento vocal, alongamento, postura e exercícios respiratórios antes do início das aulas. Será utilizada a parceria com o Instituto Unibanco para o reconhecimento do trabalho dos professores de Educação Física. Para tanto, é necessário convidar os professores dessa disciplina para ministrar tais atividades e selecionar o espaço em que serão desenvolvidas.

Diante do que fora apresentado, nota-se que o Plano de Ação Educacional buscou contemplar os pontos mais emergentes destacados pelos envolvidos no processo ensino-aprendizagem da escola pesquisada. Ao se analisar a proposta de ações e estratégias, percebe-se que se trata de algo exequível, uma vez que se buscou otimizar os recursos já existentes na escola ou mesmo em parecerias já estabelecidas pela Seeduc. Apesar de parecer uma proposta ampla, é válido ressaltar que, para se cercar e combater a repetência, é necessário que se abarquem as três dimensões da escola que estão diretamente relacionadas a ela, ou seja, a gestão escolar, o corpo docente e, principalmente, os alunos. Para tanto, é preciso que se criem diversos projetos, que sejam capazes tocar a todos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2125&id_pagina=1>. Acesso em: 29 dez. 2012.
- GARCIA, O. G. A **Escola Zacaria já é a escola dos meus sonhos!** Caderno. CEDES, v.31, n.83, p. 127-144. Abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n83/a07v31n83.pdf>>. Acesso em: 06 mar.2013.
- GUERREIRO, C. Ensino Médio Reprovado. **Revista Escola Pública**, Edição nº 32. Editora Segmento, 2013. Disponível em: <<http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/28/ensino-medio-reprovado-267452-1.aspem>>. Acesso em: 13 mai. 2013.
- JACOMINI, M. A. **Por que a maioria dos pais e alunos defende a reprovação?** Cadernos de Pesquisa. v.40, n.141, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a12.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2013.
- MELLO, Elizabeth Ribeiro. **Elementos contributivos para redução da repetência: o caso do Ciep Brizolão 386**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2012.
- OLIVEIRA, J.B. A. e. **Quem ganha e quem perde com a política do ensino médio no Brasil?** Ensaio: aval. pol. públ. educ. [online]. v.08, n.29, p.459-496. 2000. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/jbatista.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2013.

PROGRAMA-PILOTO PARA O ENSINO MÉDIO NO COLÉGIO ESTADUAL LEOPOLDINA DA SILVEIRA: PROMOVENDO A EQUIDADE

Luiza Helena Fraga Gouveia^{*}
Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro^{**}
Gilmar José dos Santos^{***}

Este trabalho apresenta a proposta de um programa piloto voltado para alunos do 1º ano do ensino médio em uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro, com vistas a reduzir a reprovação e o abandono nessa etapa escolar em virtude de dificuldades de aprendizagem. Trata-se do Colégio Estadual Leopoldina da Silveira (CELS), localizado no bairro de Bangu, município do Rio de Janeiro (RJ), o qual, em 2011, apresentou taxa de 68,2% de aprovação, 15,8% de reprovação e 16% de abandono. Diante disso, a gestora identificou a necessidade de oferecer mecanismos que melhorem a formação dos alunos ingressantes no ensino médio, evitando a segregação escolar ocasionada pela predominância de um ensino voltado aos alunos que possuem maior facilidade para assimilar os conteúdos curriculares em detrimento dos alunos que apresentam maior dificuldade de aprendizagem. Nessa direção, é proposto um plano de ação educacional visando promover a equidade no ambiente escolar, melhorar o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, reduzir a reprovação. Além disso, o programa piloto no CELS busca adequar os processos de ensino para desenvolver a autoestima dos discentes e potencializar o exercício da cidadania. Assim, a proposta objetiva reafirmar o papel educativo da escola, de forma atrelada aos aspectos positivos do modelo meritocrático de avaliação aplicado pelas escolas públicas.

Palavras-chave: Ensino Médio. Equidade. Gestão Escolar.

^{*} Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Gestora Escolar da Rede Estadual do Rio de Janeiro.

^{**} Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Mestra em Linguística (UFJF).

^{***} Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em Administração (UFRGS).

Este artigo foi escrito a partir da dissertação “Promovendo a equidade em uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro: Programa-Piloto para o Colégio Estadual Leopoldina da Silveira”, desenvolvida por Luiza Helena Fraga Gouveia no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF) e defendida em 2012. O texto foi produzido em parceria com Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro, suporte de orientação do Núcleo de Dissertação (PPGP/CAEd/UFJF), e com Gilmar José dos Santos, professor e orientador. A motivação para a realização do estudo está associada à trajetória profissional da primeira autora, que atua como gestora da escola alvo do Programa-Piloto para a promoção da equidade no 1º ano do Ensino Médio.

O Ensino Médio no Brasil é marcado por desafios que perpassam, em especial, a oferta, o acesso, a permanência, o currículo e a qualidade do ensino. Como última etapa da Educação Básica, tornam-se ainda mais latentes os problemas do sistema educacional brasileiro e ampliam-se as responsabilidades da gestão escolar.

Dentre as diversas contradições do Ensino Médio, destaca-se, neste estudo, uma parcela expressiva de alunos que ingressam no 1º ano sem ainda terem desenvolvido as habilidades básicas previstas para o Ensino Fundamental em Matemática e Língua Portuguesa. As dificuldades de aprendizagem acumuladas ao longo da escolarização impedem o acompanhamento das demais disciplinas, ocasionando graves consequências para todos os envolvidos na dinâmica do sistema educacional: aluno, professor, gestor, rede e sociedade.

O diagnóstico dos alunos que apresentam maiores dificuldades pode ser uma importante ferramenta para que a gestão escolar possa intervir imediatamente para diminuir a defasagem, buscando, assim, promover a equidade escolar com vistas à melhoria não apenas dos indicadores educacionais, mas também (e principalmente) do desenvolvimento do próprio aluno como indivíduo. É esse o trabalho que foi desenvolvido no Colégio Estadual Leopoldina da Silveira (CELS), localizado no centro do bairro de Bangu no município do Rio de Janeiro (RJ) e vinculado a Diretoria Regional 27 - Metropolitana IV (DRM-IV) da Seeduc/RJ. O CELS oferece apenas a modalidade Ensino Médio em três períodos (manhã, tarde e noite) e, em 2012, possuía um total de aproximadamente 1.700 alunos matriculados.

A gestão do Colégio Estadual Leopoldina da Silveira (CELS) tem assumido como um dos principais objetivos o combate à reprovação e evasão escolar. Desde 2004, algumas estratégias vêm sendo desenvolvidas, de modo a refletirem positivamente nos indicadores educacionais no final do ano letivo de 2011. A taxa de aprovação aumentou de 62,3 % para 68,2%; a taxa de reprovação foi reduzida de 18,7% para 15,8%; e a taxa de abandono caiu de 19,0% para 16,0%. Contudo, apesar da melhoria, não se pode considerar que as porcentagens do CELS sejam satisfatórias, pois ainda há uma parcela de alunos que não está contemplada nesse processo de melhoria. Diante desse cenário, cabe ainda à gestão escolar planejar e implantar ações que melhorem o desempenho dos alunos.

Reconhece-se que há fatores externos que estão correlacionados aos resultados que não dependem exclusivamente da ação da escola, mas da atuação de diversas esferas da sociedade. Também é sabido que as soluções não são imediatas. Por outro lado, a escola não pode se isentar da responsabilidade que lhe é devida e deve estar preparada para transformar a realidade. Para tanto, é importante que identificar os aspectos que estão relacionados à dificuldade de integração de um grupo de alunos no sistema educacional os motivos do baixo desempenho desses estudantes.

No CELS, constatou-se que parte dos alunos ingressantes no 1º ano do Ensino Médio apresentava dificuldades de acompanhar as disciplinas, devido à defasagem em habilidades básicas, especialmente, em Língua Portuguesa e Matemática, culminando em reprovação e, muitas vezes, no abandono escolar. Dessa observação empírica, adveio a necessidade de realizar um diagnóstico sobre a aprendizagem dos alunos no 1º ano do Ensino Médio e, a partir dele, planejar ações de intervenção para amenizar os efeitos negativos da defasagem.

O foco no 1º ano deve-se à constatação de que a taxa de abandono é mais significativa nesse período, principalmente, no turno noturno. Nos 2º e 3º anos, a taxa de abandono se reduz drasticamente, o que parece indicar que, se o aluno consegue assimilar o primeiro período de contato com o Ensino Médio, ele tende a permanecer até a conclusão. Observou-se, também, que nos anos de 2010 e 2011 foi apresentado um índice de reprovação elevado para os alunos do 1º ano dos períodos da manhã e da tarde comparado com o valor médio de todas as turmas e anos. Essa constatação reforça a percepção de que o nível de aprendizagem desses

alunos é efetivamente abaixo do desejável ao entrar no Ensino Médio e carrega os problemas para os anos subsequentes.

O diagnóstico realizado no CELS buscou informações qualitativas e quantitativas que pudessem apoiar a formulação de um Plano de Ação Educacional (PAE) que funcionasse como um projeto-piloto. O estudo teve como objetivos: (i) conhecer as habilidades em Matemática e Língua Portuguesa dos alunos concluintes do 9º ano do Ensino Fundamental e que ingressaram no 1º ano do Ensino Médio do CELS no ano de 2012; (ii) traçar o perfil socioeconômico desses alunos; e (iii) realizar uma investigação em profundidade acerca da realidade social desses alunos e suas atitudes perante o processo educativo.

A metodologia adotada envolveu a aplicação da Prova Brasil (Língua Portuguesa e Matemática), bem como do questionário socioeconômico que compõe essa avaliação nacional, para uma amostra de 33,9% de alunos ingressantes no 1º ano (105 do total de 310 alunos). Os dados coletados foram quantificados e avaliados, servindo de orientação para a segunda etapa da pesquisa, que consistiu na aplicação de grupos focais junto aos alunos que obtiveram resultados mais baixos nessa avaliação. Como critério para realização do grupo focal, foram selecionados aqueles alunos que atingiram valores inferiores a 30% da pontuação global da Prova Brasil (≤ 8 questões), e que responderam a 80% do questionário socioeconômico, o que totalizou 29 alunos, compondo-se três grupos por período (manhã, tarde e noite) com duração de uma hora cada. Os resultados da avaliação, do questionário socioeconômico e do grupo focal foram utilizados para apoiar e dimensionar as ações apresentadas no PAE.

Em paralelo a esse levantamento com os alunos ingressantes, foi aplicada a Prova Brasil também a uma amostra de 37,5% dos alunos reprovados no 1º ano do CELS (57 alunos de um total de 152 repetentes). A finalidade foi investigar se o aluno reprovado conseguiu, ao menos, melhorar as habilidades esperadas nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa durante o Ensino Fundamental, tendo em vista que, caso contrário, haveria um indicativo de que não adiantaria deixar o aluno ingressante cursar o 1º ano sem oferecer um processo de readequação e nivelamento de conteúdos mínimos e obrigatórios do ensino fundamental, pois ele estaria fadado ao insucesso acadêmico, sendo reprovado ao final do ano letivo ou abandonando a escola. Essa evidência, se confirmada, reforçaria a proposição do

PAE e o programa-piloto para o CELS a ser oferecido aos alunos ingressantes com grande defasagem já no início do ano letivo.

Após a aplicação da Prova Brasil para os alunos do 1º ano, foi feita a validação individual das respostas dos blocos de Matemática e Língua Portuguesa para cada aluno, utilizando os gabaritos oficiais disponíveis no Portal do MEC na internet. Na sequência, realizou-se o agrupamento dos resultados por totais gerais e por proficiência e os resultados do questionário socioeconômico. Na análise, buscou-se a correlação dos resultados de proficiência com os resultados do questionário socioeconômico.

Com o grupo focal, procurou-se aprofundar os seguintes aspectos: (a) avaliação das questões que levam a defasagem de aprendizagem, tendo como estudo-piloto os alunos do CELS; (b) captação dos aspectos que não podem ser medidos ou obtidos com o questionário da Prova Brasil; (c) identificação dos aspectos inerentes aos alunos que fazem com que eles tenham dificuldade de aprendizado ou pouco estímulo para enfrentar as dificuldades na escola; e (d) identificação da necessidade dos alunos com maiores dificuldades de serem acompanhados e apoiados mais de perto pelos professores e pelos coordenadores pedagógicos.

Nos resultados da avaliação em Matemática, apenas 31,5% dos alunos ingressantes e 35,1% dos alunos reprovados conseguiram apresentar índice igual ou superior a 50% de acertos. Em Língua Portuguesa, verificou-se que 47,8% dos alunos ingressantes e 49,1% dos alunos reprovados conseguiram tal índice.

Em ambas as disciplinas, portanto, evidenciou-se que o desenvolvimento das habilidades básicas do aluno ingressante está muito aquém do esperado e necessita de uma intervenção de grande impacto para que a defasagem desses alunos não se reflita nos indicadores anuais de reprovação e de abandono escolar ao final da 1º ano do Ensino Médio. Por outro lado, os resultados obtidos pelos alunos reprovados na 1º ano em 2011 e que estão cursando novamente em 2012 mostram que sua permanência em sala de aula, sem que ele sofra uma ação de controle e melhoria de suas habilidades básicas, pouco ou nada significa em termos de melhoria de seus conhecimentos. Pode-se inferir que esses alunos foram reprovados devido ao fato de a escola não ter se preparado para identificar e corrigir tais problemas e ter adotado o sistema de avaliação puramente meritocrático.

No que se refere ao questionário socioeconômico, de um modo geral, os dados não evidenciaram uma correlação significativa entre os testes e indicadores econômicos e socioculturais, como evidenciado nos estudos de Barros et al. (2006), Soares e Marrotta (2009), Ribeiro e Menezes Filho (2009), mas foi possível apontar algumas características dos alunos que servem de alerta para a intervenção da gestão escolar, dada a tendência à homogeneidade dos perfis.

Historicamente, os alunos recebidos pelo CELS residem em bairros e comunidades nas cercanias do bairro Bangu, muitas delas consideradas de baixo padrão socioeconômico, e que frequentaram o Ensino Fundamental em escolas públicas. Outra realidade importante a ser mencionada é que esses alunos convivem rodeados por problemas não apenas econômicos, mas também circulam em áreas de risco que apresentam conflitos devido à proximidade com o tráfico de drogas. No que se refere à família, observa-se aquelas com perfil econômico mais baixo e que dependem, em sua maioria, da rede pública de ensino; nível de escolarização formal compreendido entre o Ensino Fundamental completo e o Ensino Médio; e pouca preocupação sobre o que acontece com os filhos e o que a escola proporciona para eles. A análise mostrou que para muitos alunos a escola parece não exercer um papel de agente modificador de suas realidades. Por outro lado, o diagnóstico das questões que envolvem diretamente a participação efetiva dos alunos e de seus pais com o ambiente escolar pode e deve ser mais bem implementada pelos gestores escolares e professores do CELS.

No grupo focal, o diálogo com os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem em Matemática e Língua Portuguesa permitiu que fosse evidenciado que a baixa aceitação dos alunos em procurar se familiarizar com os conteúdos, principalmente, de Matemática e, em menor grau, de Língua Portuguesa, tem origem ainda no Ensino Fundamental, mas que é amplificada pelos professores no Ensino Médio que parecem não se esforçar para aproximar os alunos durante suas aulas com estratégias pedagógicas mais interessantes. Além disso, houve a confirmação da evidência de que boa parte dos pais e responsáveis desses alunos tem uma atuação menos efetiva no dia a dia do aluno, o que não permite que eles trabalhem em conjunto com a escola dentro dos diversos programas oferecidos.

Durante a pesquisa, foi importante constatar que os próprios alunos conseguem identificar suas deficiências, mesmo que não saibam expressá-las em termos

quantitativos, bem como se colocam em determinadas situações em que eles próprios se autocriticam e assumem não dispor de vontade e foco para se envolverem com as aulas e com os conteúdos programáticos.

Diante das evidências, faz-se necessária a proposição de ações que busquem conciliar os aspectos de gestão que possibilitarão não apenas melhorar os indicadores educacionais da escola no aspecto global, como também resgatar os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem. Esses alunos não são representados apenas pelos alunos do grupo focal, mas sim todos os alunos do CELS que, de certa maneira, ainda precisam de apoio complementar focado em ações de equidade.

A equidade que se busca na proposição do Programa-Piloto para o CELS visa ao desenvolvimento de ações que permitam promover a igualdade de oportunidades para todos os alunos. A desigualdade intraescolar, que, segundo Franco et al. (2005), refere-se ao processo de produção de desigualdade no desempenho escolar de alunos que frequentam a mesma unidade escolar, muitas vezes via mecanismos sutis, outras vezes por meio de mecanismos explícitos, pode ser combatida (ou, ao menos, reduzida).

Segundo Dubet (2004, p. 542),

[...] todas as pesquisas mostram que a escola trata menos bem os alunos menos favorecidos: os entraves são mais rígidos para os mais pobres, a estabilidade das equipes docentes é menor nos bairros difíceis, a expectativa dos professores é menos favorável as famílias mais desfavorecidas que se mostram mais ausentes e menos informadas nas reuniões de orientação.

Ainda segundo o autor, para a escola ser considerada justa (ou menos injusta), é preciso que as diferenças educacionais nela observadas não reflitam as desigualdades sociais e econômicas entre os alunos. Nesse caso, a dimensão pedagógica deve ser avaliada cuidadosamente.

Em muitas escolas públicas, seus gestores escolares e professores acreditam que o aluno simplesmente desiste de continuar a frequentar o ambiente de saber e conhecimento. Não se questiona se o ambiente escolar é favorável ou hostil à permanência do aluno em suas dependências, ou se o projeto político pedagógico contempla as especificidades que este aluno possa vir a necessitar para se integrar à escola. Assim, a escola pública, ao aceitar a justificativa simplista de que o adolescente escolhe tal caminho por opção pessoal, procura se isentar de qualquer

transformação negativa que esse aluno venha a sofrer no futuro, seja no aspecto da não inserção em atividades socioeconômicas estáveis ou, então, justificando que o aluno optara por agir na marginalidade por não ter outras capacidades e oportunidades. Afinal, para muitos gestores e professores, a escola “sempre ofereceu oportunidade de aprendizagem e saber, e foi o aluno que se recusou a querer aprender” (CELS, 2012).

Na contramão dessa visão – e diante do diagnóstico realizado no CELS pela gestora escolar –, acredita-se que a implementação de um programa de equidade para os alunos ingressantes do CELS diminuirá as diferenças de habilidades fundamentais em Matemática e Língua Portuguesa e propiciará um melhor acompanhamento dos demais conteúdos curriculares obrigatórios já a partir do 1º ano do Ensino Médio. Com isso, deve-se esperar uma resposta direta na melhoria dos indicadores educacionais da escola como, por exemplo, o aumento da taxa de aprovação e diminuição da taxa de abandono escolar, os quais refletem também a eficácia da gestão escolar. Outros importantes indicadores de resultados que deverão ter um viés positivo são os resultados nas avaliações oficiais como o Saerj, o Saeb e o Enem.

Novas estratégias para promoção da melhoria da aprendizagem dos alunos dentro do ambiente escolar faz parte do compromisso do gestor escolar, o qual possui um papel de formulador e implementador de ações de melhoria contínua, dentro de uma gestão compartilhada em diferentes âmbitos da organização escolar. Segundo Lück (2009), a gestão pedagógica é, dentre todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está diretamente envolvida com o foco da escola: promover a aprendizagem e formação dos alunos. Nesse sentido, pode-se afirmar que é a dimensão para a qual todas as demais convergem, pois se refere à atuação sistemática e intencional para promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que se desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para inserção na sociedade.

É nessa direção que se apresenta a proposta de um Programa-Piloto a ser desenvolvido no CELS. A gestão escolar do CELS estabelecerá um conjunto de ações que será iniciado com os alunos do 1º ano do Ensino Médio, dos turnos da manhã, tarde e noite, de modo a possibilitar que os alunos cursem o Ensino Médio com foco no futuro.

Os próprios alunos sinalizaram, no grupo focal, alguns direcionamentos para as ações, tais como: (i) conscientizar os alunos em relação à própria aprendizagem; (ii) oferecer horário de estudo complementar e de reforço no contra turno e aos sábados; (iii) ministrar aulas mais atrativas (com o uso de novos recursos pedagógicos e de tecnologia da informação); (iv) disponibilizar salas de aula com turmas menores; (v) capacitar os professores para que eles possam trabalhar de maneira mais próximas aos alunos, uma vez conhecidos o perfil social, cultural e econômico dos alunos ingressantes; (vi) propiciar atividades culturais, esportivas e de lazer direcionadas a uma maior interação na relação aluno-aluno e aluno-escola; e (vii) melhorar e ampliar a interação do binômio família-escola.

As ações estão, primeiramente, orientadas para levar o aluno a melhorar seu nível de desenvolvimento das habilidades mínimas necessárias para acompanhar o Ensino Médio, de modo a estabelecer processos para que o aluno seja inserido dentro da comunidade escolar e que, ao final do ciclo escolar, ele possa se sentir preparado para enfrentar as dificuldades por si mesmo. Em segundo plano, as ações reforçam a necessidade de a gestão da escola pública, representada neste estudo-piloto pelo Colégio Estadual Leopoldina da Silveira, procurar gerir o espaço escolar tendo como perspectiva que uma escola proativa é aquela que age com criatividade diante dos obstáculos e desenvolve projetos específicos para sua realidade.

O Programa envolve um serviço de orientação educacional, o qual propiciará aos alunos egressos do Ensino Fundamental “planejar o seu futuro” por meio de ações que os orientarão a seguir a própria vocação. Espera-se que, ao chegar ao 3º ano do Ensino Médio, o aluno já tenha suas habilidades e conteúdos curriculares recuperados e saiba o que pretende fazer ao terminar seus estudos, direcionando os seus esforços nesse sentido.

Além da orientação pedagógica, o Programa propõe aulas mais dinâmicas e contextualizadas, utilizando as novas tecnologias de informação e comunicação, o tratamento individualizado obtido pela menor quantidade de alunos em sala de aula e a disponibilização de um portfólio da turma a cada professor, contendo todas as informações do aluno e sua família.

As ações de acompanhamento serão diárias, com maior enfoque da equipe de colaboradores internos e externos nas atividades desenvolvidas diariamente e aos sábados, quando serão promovidas e desenvolvidas, entre outras, iniciativas como:

(i) palestra temática “Planejando o Futuro” para os alunos e responsáveis no início do ano letivo, orientação educacional uma vez por semana e teste vocacional a partir do 2º ano; (ii) palestras com profissionais de diversas profissões, visitas a universidades, cursos profissionalizantes pós-médio, colégios militares e empresas; e (iii) reforço escolar e aconselhamento.

O Programa também visa a promover oficinas de esportes, cultura e lazer nos finais de semana, com atividades artísticas, teatro e esportes, potencializando capacidades individuais e de relacionamento humano. Com o foco no futuro dos alunos, o Programa realizará discussões com os alunos, seus responsáveis e profissionais do mercado de trabalho em diversas áreas, nos níveis médio, técnico e universitário.

O público-alvo da intervenção deste PAE são os alunos do 1º ano do Ensino Médio do CELS, ou seja, um total de 450 alunos. Apesar de a participação no Programa não ser obrigatória, mas propositiva, espera-se a participação de, pelo menos, 30% dos alunos ingressantes e reprovados com maior defasagem de conhecimentos. Assim, espera-se que, no primeiro ano do Programa, sejam atendidos em torno de 150 alunos, 300 alunos no segundo ano e 450 alunos no terceiro ano.

O orçamento previsto é dividido em ciclos. O primeiro ciclo para a efetividade do Programa será de três anos, com início em fevereiro de 2013. O custo estimado é de R\$103.800,00 (cento e três mil e oitocentos reais) no primeiro ano de implantação do projeto, por envolver apenas os alunos ingressantes do 1º ano, passando a R\$104.800,00 (cento e quatro mil e oitocentos reais) no segundo ano de execução do projeto, quando estará englobado o 1º e o 2º anos; e a partir do terceiro ano de execução, o custo estimado será de R\$ 130.800,00 (cento e trinta mil e oitocentos reais), quando estarão incorporados os três anos do Ensino Médio. O custo para execução e acompanhamento do projeto será para a realização de encontros, seminários com profissionais, orientação vocacional, programas de reforço no contraturno, entre outras atividades. Considera-se que as receitas serão obtidas com parcerias externas (20%) e por receitas de acordos de parceria formalizados com a Seeduc (80%).

O monitoramento dos resultados do projeto deverá ter avaliação bimestral, e os resultados serão comunicados para o público-alvo e partes interessadas por meio de boletins com a evolução temporal dos indicadores para a avaliação do projeto.

É importante ressaltar que, durante o IX Fórum Educacional do CELS, realizado em junho de 2012, este novo serviço foi apresentado aos professores e funcionários e obteve a adesão da maior parte. Para desenvolver a proposta, o CELS conta com um grupo experiente de profissionais denominado “Grupo de Sistematização”, que já atua em outros projetos da escola desde 2005. Atualmente, este grupo é responsável pela implementação da ferramenta Gide (Gestão Integrada da Escola), ferramenta gerencial que faz parte do novo programa educacional do Governo do Estado do Rio de Janeiro, e que tem por objetivo principal elevar os resultados de todas as escolas do estado no Ideb colocando-o entre os cinco estados brasileiros com o melhor resultado até 2014. Este grupo será inicialmente composto por servidores que têm responsabilidade de direção e coordenação e contará com o apoio voluntário de professores do CELS: (i) Diretora Geral – com larga experiência na área de gestão, tendo conquistado o diploma de liderança escolar e diploma de educadora internacional, entre outros, através das diversas participações em prêmios de reconhecimento público enquanto gestora do CELS; (ii) Diretor Adjunto – faz parte da equipe gestora atuando na parte pedagógica, sendo responsável pelo acompanhamento da dimensão de resultados educacionais da Gide; (iii) Diretora Adjunta – atualmente é Coordenadora do Programa Escola Aberta que oferece oficinas de artes, esportes, cultura e lazer aos sábados, e também responsável pelo acompanhamento da dimensão de resultados educacionais da Gide; e (iv) Bibliotecária – Colaboradora atuante dos processos pedagógicos e implementadora dos projetos externos.

A participação dos professores do 1º ano dos turnos da manhã e da tarde no primeiro ano do Programa será por adesão. Espera-se aumentar a adesão dos professores a partir do segundo ano de implantação do projeto.

A proposição do PAE “Promovendo a equidade na escola pública do Estado do Rio de Janeiro: Programa-Piloto para o Colégio Estadual Leopoldina da Silveira” partiu de um diagnóstico da aprendizagem e de diversas características comportamentais, sociais, culturais e até mesmo econômicas que os alunos do 1º ano do Ensino Médio do CELS apresentam.

No CELS, diversas ações e projetos de inclusão educacional já estão implantados e sendo desenvolvidos diariamente, os quais envolvem a inclusão de alunos com deficiência visual e auditiva/oral em sala de aula com os demais alunos, atividades

de inclusão voltadas para os aspectos de cidadania ao se incentivar a atuação do grêmio estudantil no acompanhamento das atividades pedagógicas e fiscais da escola, bem como a integração coletiva com a participação dos alunos na Banda Marcial CELS, que representa a escola em diversos eventos cívicos. Contudo, todos esses projetos que envolvem a inclusão cidadã dos alunos não têm produzido melhoria significativa nos resultados educacionais do CELS.

Foi dentro dessa perspectiva que surgiu, então, a proposta de um plano de ação educacional que tivesse por objetivo complementar o conjunto de ações de inclusão já desenvolvidas no CELS: um plano de ação em que o conceito de equidade de oportunidades de aprendizagem e crescimento pessoal dentro do ambiente escolar, desde o 1º ano do Ensino Médio, faça com que os alunos efetivamente diminuam suas deficiências de aprendizagem e, com isso, possam concorrer em igualdades de condição com os demais alunos e, mesmo depois, na etapa educacional do ensino superior e na busca por oportunidades profissionais.

A partir deste estudo, espera-se que outras instituições de ensino, principalmente as públicas, possam compreender e aprender a trabalhar com a seguinte constatação: “as desigualdades existem e precisam conviver bem dentro do espaço escolar”. É papel da escola oportunizar igualmente a todos os seus alunos, independente das políticas educacionais vigentes, o direito à aprendizagem e à formação cidadã. Só assim é possível justificar sua existência.

REFERÊNCIAS

BARROS, R.; FOGUEL, M.; ULYSSEA, G. **Desigualdade de Renda no Brasil: uma Análise da Queda Recente**. IPEA, Rio de Janeiro, 2006.

COLEGIO ESTADUAL LEOPOLDINA DA SILVEIRA. **Projeto Político Pedagógico Interdisciplinar do CELS** – “Escola de Todos – Inclusão Educacional e Consciência Ambiental”. Rio de Janeiro, Brasil. 2012. Disponível em: <http://www.leopoldinadasilveira.com.br/documentos/2012/PPP-2012_atualizado.pdf>. Acesso em: 1º mar. 2012.

DUBET, F. **O que é uma escola justa**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

FRANCO, C.; ORTIGAO, I.; ALBERNAZ, A.; BONAMINO, A.; AGUIAR, G.; ALVES, F. e SATYRO, N. **Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”**. Ensaio: aval. pol. publ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 277-298, abr./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n55/a07v1555.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2012.

GOUVEIA, L. H. F. **Promovendo a equidade em uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro**: Programa Piloto para o Colégio Estadual Leopoldina da Silveira. Dissertação. Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Programa de Pós-Graduação Profissional. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Editora Positiva. Curitiba. 2009. 144 p. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/dimensoes-gestao-escolar.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2012.

RIBEIRO, F. P.; MENEZES FILHO, N. A. **Os determinantes da melhoria do rendimento escolar**. In: VELOSO, Fernando et al. (Orgs.). Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p.171-188.

SOARES, J. F.; MAROTTA, L. **Desigualdades no sistema de ensino fundamental brasileiro**. In: VELOSO, Fernando et al. (Orgs.). Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 73-91.

SEÇÃO 3

GESTÃO ESCOLAR

BIBLIOTECA ESCOLAR: UM SISTEMA DE GESTÃO

Denise de Fátima Fonseca Almeida*
Luciana da Silva de Oliveira**
Rogéria Campos de Almeida Dutra***

O presente artigo foi escrito a partir da dissertação intitulada “Um modelo de gestão para a biblioteca de três escolas estaduais da cidade do Rio de Janeiro”, desenvolvida por Denise de Fátima Fonseca Almeida, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Mestrado Profissional), da Universidade Federal de Juiz de Fora. O texto foi escrito, ainda, em parceria com Luciana da Silva de Oliveira, Analista de Formação em EaD do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), e com a professora Rogéria Campos de Almeida Dutra, orientadora da então mestranda. A motivação para a realização do estudo em pauta está associada à trajetória profissional da primeira autora, diretora escolar na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Identificar que a biblioteca escolar não estava devidamente sendo explorada em sua potencialidade, inclusive face ao desconhecimento técnico dos funcionários que geriam o espaço, foi o ponto de partida para a idealização da proposta de um sistema de gestão para esse segmento. Compreendemos que tal proposta, ancorada em ações voltadas para a exploração dos recursos disponíveis e para um (re) planejamento didático-pedagógico, pode evidenciar a potencialidade do uso da biblioteca escolar, especialmente com a divulgação do acervo existente, de modo que a comunidade escolar se aproprie do espaço e de seus recursos.

Palavras-chave: Bibliotecas escolares. Gestão de bibliotecas. Modelo de gestão escolar para bibliotecas.

* Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Gestora Escolar da Rede Estadual do Rio de Janeiro.

** Analista de Formação em EaD do CAEd/UFJF; Mestra em Educação (UFJF); Doutoranda em Educação (UFMG).

*** Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF; Doutora em Antropologia Social (UFRJ).

O presente estudo teve como objetivo geral verificar a necessidade de haver gestores qualificados para atuarem nas bibliotecas públicas escolares para que estas se tornem, de fato, locais que contribuam para a construção do conhecimento da comunidade escolar e demais usuários. Dois fatores são aqui fundamentais: a importância de propiciar a aquisição de conhecimentos e práticas de leitura nas bibliotecas e a necessidade da existência de projetos pedagógicos para que haja uma boa frequência de professores, alunos e outros membros da comunidade escolar nos espaços das bibliotecas de três escolas da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, localizadas na capital fluminense. Foi proposto um Plano de Ação Educacional para a Gestão das Bibliotecas dessas três escolas, como um projeto-piloto, para a otimização do espaço cultural representado pelas bibliotecas escolares. Pretendeu-se, igualmente, analisar o funcionamento das bibliotecas dessas escolas, a fim de se observar como a gestão destas se realiza. Para tanto, escolhemos três unidades de ensino com características próprias e distintas, que guardam semelhança no tocante aos problemas de gestão de suas bibliotecas.

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, a partir de observação e entrevistas semiestruturadas, descritas no caderno de campo, além de questionários com membros da comunidade escolar. O período de observação constou cerca de 180 horas, com um total de oito visitas em cada uma das escolas pesquisadas. Neste percurso, foi utilizado um diário de campo no qual foram feitas as anotações de observação, conversas e análise de material pedagógico coletado nas escolas. Lembramos que, para Martins:

a observação participante permite ao pesquisador imerso no cotidiano escolar, “olhar” o processo de apropriação de conhecimento, neste caso na observação da rotina do uso das bibliotecas escolares, averiguando o que é “divergente e contraditório” do cotidiano. Nestes espaços, encontram-se numerosos elementos não previstos na realidade observada, onde, a realidade é mediada pelas relações construídas no cotidiano (MARTINS, 1996, p. 268).

Constatamos que a Escola A¹ possui um espaço físico adequado, por se tratar de uma construção onde na planta do prédio já foi previsto o espaço para biblioteca, atualmente utilizada, de fato, para este fim. Apesar de ter uma equipe de funcionários encarregados de gerirem o espaço, a escola não desenvolve projetos voltados para

1 Os nomes das escolas foram preservados a fim de se manter o anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

o uso e dinamização do acervo da biblioteca, não estimulando a frequência de professores e alunos, o que contribui para a baixa procura por este espaço.

Quanto à Escola B, trata-se de uma instituição que possui um espaço físico pequeno e adaptado, tem na sua gestão uma bibliotecária que não desenvolve projetos pedagógicos de estímulo à frequência ao espaço, resultando num funcionamento aquém das suas possibilidades, fator que influencia diretamente na baixa frequência de alunos e professores.

Por fim, a Escola C é uma escola que faz uso de um espaço alternativo, adaptado ao funcionamento da biblioteca, e o gestor desta biblioteca realiza projetos integrados, juntamente com os professores, estimulando os alunos a frequentarem o espaço, indicando um referencial a ser observado.

Cabe evidenciar que os gestores de todas as escolas da Rede Estadual do Rio de Janeiro possuem autonomia para a organização, o gerenciamento e a estruturação de suas bibliotecas escolares, possibilitando a existência de diversas formas de sistematização e funcionamento, de modo a encontrar profissionais dos mais variados perfis. Foi constatado que não há também uma política de capacitação e/ou de formação continuada ou inicial patrocinada pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ) para os gestores de bibliotecas das escolas estaduais.

Na Escola A, foi aplicado um questionário contendo seis perguntas, direcionado a 470 alunos da escola. Ao gestor, a quatro professores e aos três gestores da biblioteca foram feitas perguntas semiestruturadas com o objetivo de fazer um levantamento situacional do cotidiano do uso da biblioteca na instituição.

Nas escolas B e C, no entanto, não houve anuência para a aplicação do questionário aos alunos, mas foram realizadas entrevistas informais com alunos, funcionários, professores e com os gestores destas escolas. Foi possível observar a rotina de funcionamento e fazer anotações no caderno de campo, sempre com a garantia de se manter o sigilo quanto ao nome dos entrevistados e das unidades escolares, como forma de respeitar o anonimato dos sujeitos envolvidos.

A partir dos instrumentos de investigação, foi possível concluir que o acervo das três unidades escolares apresentam variedade e quantidade considerável de obras e publicações razoáveis. No que se refere à estrutura física, somente a Escola A possui espaço amplo para o atendimento ao público. Quando observadas as práticas de

leitura, projetos integrados e atividades, somente a Escola B os realiza, ainda que timidamente, pois somente alguns professores participam das atividades propostas pela gestora da biblioteca. O projeto desenvolvido pelas professoras da Escola A, intitulado *Baú da Leitura*, não tem parceria com a biblioteca, tendo sido criado e desenvolvido pelas próprias professoras.

É de suma importância frisar que nenhuma das três escolas tem suas bibliotecas escolares contempladas com atividades, ações integradas ou projetos documentados. Os projetos e atividades aqui citados foram explicados oralmente pelas gestoras das bibliotecas e/ou pelas professoras das escolas.

Foi possível observar, em suma, que a gestão das bibliotecas ocorre de forma independente em cada estabelecimento de ensino, o que suscita rever o modelo atual de gestão das bibliotecas escolares. Rever o alicerce deste modelo não significa restringir a autonomia da escola a um modelo engessado e padrão, porém deve existir um instrumento norteador da gestão pelo órgão central, de modo a contribuir para que se atinja a excelência do atendimento a seu público alvo, composto por alunos, professores e funcionários. As ações da biblioteca escolar devem ser direcionadas para o corpo discente das escolas, ampliando os conhecimentos dos alunos, melhorando o rendimento escolar e promovendo condições de hábitos de leitura que podem ser fundamentais para as possibilidades mais favoráveis de continuidade nos estudos na vida adulta.

De acordo com Ferraz, “além de funcionar como alicerce pedagógico para alunos e professores, a biblioteca deve ser vista como espaço para leitura e aprendizagem, estímulo à criatividade e como promotora de políticas culturais” (FERRAZ, 2008, p. 2). É neste espaço que os alunos podem vislumbrar outros mundos por meio da magia da leitura, pois os livros são de extrema importância na formação cultural das pessoas. É por meio deles que o indivíduo amplia a visão de mundo e obtém informações sobre temas diversificados.

Gouveia (2009), por sua vez, compreende que a competência da leitura é fundamental para o desenvolvimento das pessoas, colabora para os estudos e sua eficácia garante a efetivação da aprendizagem. A autora complementa seu estudo explicando que tal competência deve ser estimulada nas crianças mais novas, tanto pela família, quanto pela escola.

Ainda, Andrade e Blattmann (1998) consideram a biblioteca escolar como um centro de aprendizagem de extrema importância para toda a escola e não somente para os professores e alunos. A biblioteca pode ser compreendida como um “verdadeiro laboratório” onde os alunos são conduzidos à investigação, onde sua relação com os livros deva levá-los ao desejo de querer descobrir sempre mais. Aqui podemos complementar com a concepção de Quinhões (2000) de que a biblioteca escolar deve ser um “espaço de sedução”, estimulando o visitante a retornar para novos momentos de prazer.

Nesse cenário, apoderar-se da leitura e da escrita confere aos indivíduos a autonomia na busca de informações e possibilidades de conhecer diferentes culturas e de acessar diferentes fontes de informação. Sendo a biblioteca o espaço para a construção do conhecimento, torna-se muito importante a colocação de Fragoso, que identifica o espaço da biblioteca como:

centro ativo de aprendizagem, amplamente integrada ao processo pedagógico, funcionando em local planejado para esse fim, com acervo definido através de política de seleção e aquisição, com a qual a comunidade escolar é contemplada em suas necessidades de leitura e informação (FRAGOSO, 2005, p. 171).

Apesar de os projetos de leitura e escrita serem identificados como prioritários numa biblioteca, todas as atividades integradas desenvolvidas neste espaço devem ser vistas como ações pedagógicas e de aprendizagem. A contribuição para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem, por meio de atividades desenvolvidas pelo gestor da biblioteca, pode ser determinante no sucesso escolar do aluno, pois o bibliotecário tem o conhecimento de técnicas que permitem identificar dificuldades na leitura e na escrita. Cabe destacar, no entanto, que:

A biblioteca escolar aberta por si só não garante a existência de leitores. E políticas que se baseiam nesse pensamento tendem a fracassar. Mais que livros à disposição é preciso que se criem estratégias de conquista do usuário, bem como sua transformação em leitor. Uma vez que o hábito da leitura não aconteça em outras instâncias e a partir de outros agentes, a biblioteca escolar precisa investir em maneiras de incentivar a apropriação da leitura a fim de torná-la um hábito (SILVA, s/d, p. 14).

O espaço da biblioteca deve ser promotor de informações para possibilitar às pessoas descobrirem, conhecerem e se atualizarem, pois quando o ato de ler é

significativo para o aluno, pode contribuir para melhorar a qualidade da educação. A biblioteca deve servir, sobretudo, como fonte de favorecimento do desenvolvimento estudantil e melhoria das avaliações obtidas pelos alunos nas diferentes disciplinas estudantis.

Após a análise do funcionamento das bibliotecas e da observação das formas de gestão destes espaços, identificamos a necessidade de contribuir para que estes ocupassem, de fato, o local que merecem no cotidiano escolar. Observamos a relação existente entre bibliotecas escolares e o ensino-aprendizagem, de modo a ressaltar o espaço da biblioteca como promotor de conhecimento e também a importância da sua inclusão no projeto pedagógico da escola, devido a seu potencial na construção do conhecimento de alunos professores e demais usuários.

Diante disso, a partir da análise de materiais desenvolvidos em outros contextos², conhecidos a partir de uma revisão de literatura, elaboramos uma proposta de plano de intervenção educacional, que se desdobra em ações práticas e possíveis de implementação nas escolas analisadas. Apresentamos, a seguir, esse plano de ação educacional modelar para gestão de bibliotecas escolares, voltado para as três escolas pesquisadas, podendo ser expandido para as demais escolas estaduais do Rio de Janeiro. As ações propostas atendem às demandas das bibliotecas escolares que são:

garantir gestores qualificados para atuarem em seus espaços para que estes se tornem, de fato, espaços que contribuam para a construção do conhecimento;

desenvolver práticas de leitura nos espaços das bibliotecas escolares;

apresentar uma lista de sugestões de projetos pedagógicos a serem desenvolvidos pelo gestor da biblioteca em parceria com os professores das unidades escolares na perspectiva de que a comunidade escolar passe a usufruir mais e de melhor forma do espaço, do acervo, das atividades e projetos das bibliotecas das três escolas.

Segue a apresentação das ações.

² Os modelos analisados foram: 1) Caderno de capacitação para professores regentes e de apoio do Centro de Multimeios da Secretaria de Educação do Estado do Ceará; 2) Caderno de boas práticas dos professores para ensino do uso da biblioteca nas escolas estaduais de Minas Gerais; 3) Módulo Biblioteca Escolar do curso técnico de formação para os funcionários da educação, publicado pela Universidade de Brasília, em parceria com o Ministério da Educação; e 4) Guia do Programa Biblioteca Ativa do grupo Gerdau.

Ação 1 - Aproveitar de forma funcional o espaço físico existente

A respeito desta primeira ação, apresentamos orientações quanto à organização do espaço físico de uma biblioteca escolar:

- » as paredes devem ser claras e o ambiente iluminado, arejado e limpo, sempre observando os perigos de umidade ou sol nas estantes onde fica o acervo;
- » o mobiliário deve ser preferencialmente de aço ou madeira, evitando a deteriorização do acervo;
- » deve-se atentar para o cálculo padrão de 1m² a cada 50 exemplares para distribuição dos livros, de acordo com o espaço da biblioteca;
- » deve haver somente uma entrada, de preferência com acessibilidade a idosos e deficientes físicos;
- » o mobiliário deve ser composto por estantes, mesas e cadeiras para grupos e individuais;
- » dispor os livros nas estantes de modo a facilitar o acesso pelo usuário;
- » decorar parte do ambiente com almofadas, poltronas, tapetes e esteiras, visando torná-lo mais aconchegante;
- » decorar o espaço com pôsteres dos autores e informações sobre obras famosas;
- » deve estar sinalizada externamente, para que todos saibam sua localização, e, também, internamente, com indicação nas estantes e prateleiras sobre os títulos e assuntos de forma clara e visível a todos.

Ação 2 - Aquisição de livros para o aumento do acervo da biblioteca e para reposição dos livros que estragam devido ao manuseio constante

A aquisição de livros poderá ser feita por meio do Salão do Livro e do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE³. Conforme disposto no capítulo III, artigo 4º da

³ Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de

Lei 11.947 de 2009, que regulamenta o PDDE, a compra de livro entra em aquisição de material de consumo, pois o livro não é considerado um bem permanente, uma vez que se deteriora conforme o uso e o tempo.

Ação 3 - Divulgação do acervo das bibliotecas de forma que a comunidade escolar possa apropriar-se de seus recursos

A promoção de uma *Semana do livro* poderá desenvolver atividades de leitura, saraus, contação de história e confecção de livros produzidos pelos alunos, dentre outras atividades.

Ação 4 - Fomentar a busca constante por aperfeiçoamento e atualização através de formação continuada adequada

Tal ação poderá ser efetivada por meio de pesquisa a *sites* diversos e outros meios, como nos encontros promovidos entre a proponente deste projeto e os funcionários das bibliotecas; outra estratégia é solicitar à direção da unidade escolar o custeio de inscrições, pagas com verba do empenho, em cursos de atualização, fóruns e palestras ofertados por universidades e demais instituições especializadas em gestão de bibliotecas para os funcionários das bibliotecas escolares.

Ação 5 - Elaboração e fomento à realização de projetos de trabalho e culturais ligados com o projeto político-pedagógico (PPP) das escolas voltadas para as bibliotecas

Incorporar, ao PPP da escola, projetos de trabalho e culturais a serem desenvolvidos na biblioteca, de acordo com as especificidades locais, tornando-se efetiva a proposta desta ação.

Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público. O programa engloba várias ações e objetiva a melhora da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de desempenho da educação básica.

Ação 6 - Estabelecimento de horários flexíveis para o atendimento à comunidade escolar

Propomos que as bibliotecas fiquem abertas nos turnos que as instituições funcionem e nos sábados letivos; uma comunicação desses horários deverá ser disponibilizada por meio de cartazes chamativos no portão principal da escola e em paredes da instituição escolar, incluindo banheiros/vestiários. A colagem de cartaz no portão externo à instituição visa a alertar à comunidade sobre esses horários. Outra estratégia é enviar em forma de bilhetes aos pais nos cadernos dos alunos os novos horários de funcionamento.

Ação 7 - Integração entre as atividades do laboratório de informática com as da biblioteca

Realizar encontro entre a direção das escolas, os gestores das bibliotecas e os gestores das salas de informática, apresentando as possibilidades que as linguagens da informática oferecem na pesquisa e busca de informação para os alunos e professores da escola; outra estratégia é fomentar através dos encontros entre a proponente deste projeto e a equipe das escolas, a elaboração de projetos que integrem os dois espaços, onde um momento da pesquisa ocorra nos livros impressos e o outro prossiga através da linguagem virtual, nas salas de informática das escolas.

Ação 8 - Apresentação do Caderno de Boas Práticas de forma a facilitar as ações a serem desenvolvidas pelos gestores das bibliotecas.

Parte dessa apresentação contará com uma troca de informações e experiências entre os responsáveis pela biblioteca para que pequenas adaptações ocorram, se necessárias, às suas realidades.

Enfim, sugestões de atividades a serem desenvolvidas são:

- » presença de jornais, revistas, HQs, e outros instrumentos de leitura que envolvam as práticas cotidianas de leitura;

- » produções de teatro escolar, leituras dramatizadas, teatro de bonecos, etc.;
- » leitura em voz alta: o papel do intérprete;
- » audição de autores de livros gravados;
- » programa sobre os escritores e suas obras;
- » confecção de marcadores de livros com sugestões de obras;
- » oficina de leitura e escrita;
- » oficina de desenho e ilustração;
- » exposição das melhores produções escritas;
- » exposição de quadros e explicação oral sobre as obras expostas;
- » encontro com o autor através de convite às editoras;
- » festa do livro;
- » café literário e/ou pipoca literária;
- » charadas;
- » palestras sobre temas diversos;
- » projeto de recuperação de histórias antigas da memória da tradição popular;
- » festival de poesia, contos e histórias;
- » feira cultural e mostra de talentos;
- » promoção de campanhas de doação de livros;
- » montagem de caixa de livros a partir de doações para empréstimo à comunidade.

A proposta é que tais ações sejam integradas em um projeto desenvolvido ao longo de 12 meses. Ao final desse período, propomos que seja realizada uma Pesquisa de Satisfação com a comunidade escolar, por meio de conversas informais que serão divulgadas e registradas nas reuniões de professores, conselhos de classe e também junto aos alunos e pais por cartazes e reuniões discentes. Além disso, cabe uma reavaliação constante dos projetos desenvolvidos pelos gestores de bibliotecas escolares, de forma a se aprimorarem as ações desenvolvidas no aperfeiçoamento das práticas leitoras na comunidade escolar.

O presente Plano de Ação Educacional almejou, essencialmente, contribuir para a construção de um espaço para a aprendizagem, troca de informações e experiências com vistas a melhorar a qualidade do ensino e de tal modo que a comunidade escolar se aproprie das variadas possibilidades advindas de projetos oriundos deste importante espaço educacional.

A perspectiva é a de que este estudo possa ser implantado como projeto-piloto nas três unidades escolares analisadas, com a possibilidade de ampliação para a rede educacional do Estado do Rio de Janeiro. Espero que esta proposta impacte efetivamente no aumento da frequência, na usabilidade e na gestão do espaço, onde a perspectiva principal é que se coopere para que as bibliotecas escolares passem a ocupar o lugar que merecem dentro da escola, ou seja, como formadora e como coadjuvante do processo ensino-aprendizagem. Que o espaço da biblioteca tenha uma relação simbiótica com o restante da escola, para que contribua efetivamente na formação de seus alunos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Denise Fátima Fonseca. **Um modelo de gestão para a biblioteca de três escolas estaduais da cidade do Rio de Janeiro**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2012.
- ANDRADE, Araci Isaltina de, BLATTMANN, Úrsula. **Atividades de incentivo à leitura em bibliotecas escolares**. Disponível em: <<http://ced.ufsc.br/~ursula/papers/leitura.html>>. Acesso em: 10 abril de 2011.
- CEARÁ. **Centro de Multimeios**: capacitação para professores regentes e de apoio. Fortaleza, 2005.
- FERRAZ, Clarice Vanderlei. **A inclusão da biblioteca escolar no projeto político pedagógico da escola**. Alagoas: Universidade Federal de Alagoas, 2008. Acesso em 10 Nov2011.
- FRAGOSO, Maria Graça. **Biblioteca Escolar** – uma relação a ser construída. Rev. ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, v.10, n.2, p. 169-173, jan./dez., 2005.
- GERDAU. **Programa Biblioteca Ativa**. Projeto Escola Brasil. Grupo Gerdau, 2010. Disponível em: <www.projetoescolabrasil.org.br> Acesso em: 21 jun. 2012.
- GOUVEIA, Joana Mesquita Saldanha. **Hábitos de leitura em crianças e adolescentes**: Um estudo de caso em alunos do segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico. Porto: Universidade Portocalense, 2009. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/13498661/O-que-e-educacao>> Acesso em: 12 de out. 2011.
- MARTINS, J.B. **Observação participante**: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. Semina. Ciências Sociais e Humanas, Londrina v. 17 n.3, p. 266-273, set. 1996.
- PIMENTEL, Graça. **Biblioteca Escolar**. Universidade de Brasília. Brasília, 2007.
- QUINHÕES, M.E.T. **Biblioteca escolar, ação pedagógica e leitura**. 2000. Disponível em: <<http://dci.ibict.br/archive/00000787/01/T136.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Caderno de boas práticas dos professores para o ensino do uso da biblioteca das escolas estaduais de Minas Gerais. Minas Gerais**, 2010. Disponível em: <<<http://www.slideserve.com/Thomas/caderno-de-boas-pr-ticas-dos-professoresalfabetizadores-das-escolas-de-minas-gerais>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

SILVA, Monica do Amparo. **Biblioteca escolar: uma reflexão sobre a literatura**. Disponível em<<http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/324.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2012.

PRESTAÇÃO DE CONTAS: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO NA GESTÃO FINANCEIRA DAS UNIDADES ESCOLARES DA REGIONAL METROPOLITANA VII-RJ

Luciana Lima Gentil Ribeiro*
Carla Silva Machado**
Marcus Vinícius David***

O presente artigo é um recorte da dissertação de mestrado defendida por Luciana Lima Gentil Ribeiro no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O objetivo central da dissertação foi identificar as dificuldades e os desafios frequentes apontados pelos gestores das escolas estaduais do Rio de Janeiro como possíveis obstáculos para a autuação dos processos de prestação de contas dos recursos estaduais, de merenda e de manutenção, e que podem acabar sendo fator determinante da causa da inadimplência da Unidade Escolar. Neste trabalho, o recorte se dá nas proposições apresentadas para minimizar a inadimplência nas prestações de contas e dar ao gestor maior segurança nessa prestação, são elas: Capacitação de gestores; Formação de pequenos grupos; Criação de agendas para instrução de processos. As propostas apresentadas serão desenvolvidas, como projeto-piloto, na Regional VII; após o teste, poder-se-á ampliar sua aplicação, de forma a atingir o máximo de unidades escolares, cumprindo com o principal objetivo, qual seja, a diminuição da inadimplência das prestações de contas. Dessa forma, tornará a gestão financeira das escolas mais eficaz, proporcionando ao gestor um maior controle e organização de seu trabalho burocrático.

Palavras-chave: Prestação de Contas. Gestão Financeira. Inadimplência.

* Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Gestora Escolar da Rede Estadual do Rio de Janeiro.

** Mestra em Educação (UFJF); Doutoranda em Educação (PUC/Rio).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em Administração (UFLA).

O presente artigo é um recorte da dissertação de mestrado defendida por Luciana Lima Gentil Ribeiro no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). A dissertação, intitulada “Prestação de contas na perspectiva dos gestores da Regional Metropolitana VII-RJ”, foi orientada pelo Professor Doutor Marcus Vinícius David e teve como apoio a Assistente de Orientação Vanessa Nolasco Ferreira e a Suporte de Orientação Carla Silva Machado.

A autora da dissertação é funcionária da Diretoria Regional Metropolitana VII, responsável pela prestação de contas das 109 escolas localizadas na Baixada Fluminense, mais especificamente nos municípios de Belford Roxo, Mesquita, Nilópolis e São João do Meriti. Vale ressaltar que a pesquisa de campo teve este recorte em função da área de atuação da primeira autora deste trabalho, autora da dissertação supracitada.

A dissertação buscou identificar as dificuldades e os desafios frequentes apontados pelos gestores como possíveis obstáculos para a autuação dos processos de prestação de contas dos recursos estaduais, de merenda e de manutenção, e que podem acabar sendo fator determinante da causa da inadimplência da Unidade Escolar.

O Estado do Rio de Janeiro possui 1.439 escolas públicas estaduais, distribuídas em 14 diretorias regionais. Estas diretorias são responsáveis em dar suporte nas áreas pedagógica, administrativa e financeira às escolas de suas respectivas jurisdições. No caso da gestão financeira, os diretores regionais fazem acompanhamento *in loco* de cada unidade educacional, acompanhando o trabalho dos diretores, além de receberem os documentos e solicitações, dentre eles a prestação de contas.

Aqui, cabe ressaltar como funciona a gestão financeira das Escolas Estaduais do Rio de Janeiro e a importância da integração entre o gestor escolar e o diretor regional financeiro para garantir uma gestão financeira eficaz dos recursos provindos do Governo Estadual e do Governo Federal, e uma prestação de contas eficiente, que garanta a saúde financeira de cada unidade escolar.

As unidades escolares do Estado do Rio de Janeiro recebem diversos recursos, oriundos do Governo do Estado e do Governo Federal, com diferentes finalidades. Em que pese o fato de cada repasse ter sua destinação própria, todos possuem um objetivo em comum: garantir uma educação de qualidade, na qual os alunos possam

ter, por exemplo, uma alimentação adequada, balanceada, além de um ambiente adequado para seus estudos.

O Governo Federal, através do Programa Dinheiro Direto na Escola, repassa os recursos diretamente para a unidade escolar através de depósito bancário. Um dos recursos existentes é direcionado para a complementação da alimentação escolar. Além desse recurso, o Governo Federal disponibiliza outros recursos que estão inseridos em programas, como, por exemplo, o Programa Educação Integral, o Plano de Desenvolvimento Escolar, dentre outros.

Já o Governo do Estado repassa, diretamente para as unidades escolares, dois tipos de recursos, um para a alimentação e outro para a manutenção. O recurso estadual para a merenda escolar deve ser executado somente para a compra de gêneros alimentícios, enquanto o recurso de manutenção deve ser administrado principalmente de forma a manter o prédio escolar com pequenos reparos e manutenções necessárias. Tal recurso deve ser utilizado, também, com materiais de limpeza, objetivando a higiene do local, além de efetuar aquisições de materiais pedagógicos que contribuam e ofereçam condições para o professor trabalhar. Todos os recursos estão amparados por resoluções que determinam seu uso e sua prestação de contas. A resolução nº 4.350/2009 trata dos repasses federais e a resolução nº 3.630/2007, dos repasses estaduais.

A unidade escolar possui autonomia para executar os recursos que recebe, desde que seu uso não esteja em desacordo com as resoluções que orientam e determinam tal utilização. Essa é uma autonomia dada ao gestor, justamente por se conhecer a rotina e as necessidades das escolas em geral. Porém, essa autonomia não pode ser vista como uma superioridade absoluta de poder. O gestor, apesar de ser o indivíduo responsável pela execução, administração e prestação de contas dos recursos que a escola recebe, não possui, sozinho, total poder para concluir todas as etapas, desde o recebimento até a aprovação de prestação de contas. Toda unidade escolar deve ter registrado seu Estatuto Padrão das Associações de Apoio à Escola (AAE).

O conselho fiscal das escolas estaduais do Rio de Janeiro é formado por seis membros, sendo três da comunidade escolar e três servidores. Já a diretoria executiva deve ser constituída de cinco membros, dentre eles: presidente, vice-presidente, secretário, primeiro tesoureiro e segundo tesoureiro. O único servidor

que já tem seu cargo definido é o diretor geral, que, nesse caso, é o presidente da diretoria executiva.

A partir da nomeação desta equipe, o presidente e o primeiro tesoureiro tornam-se os representantes das contas bancárias da escola. Na verdade, o tesoureiro deve estar ciente de tudo que o diretor geral vier a decidir. O interessante seria que, para cada execução dos recursos, isto é, para cada compra que o diretor fosse realizar, estivesse de comum acordo com ele, pelo menos, a diretoria executiva. Entretanto, devido ao intenso cotidiano da unidade escolar, nem sempre isso é possível. Dessa forma, os processos acabam acontecendo, normalmente, de maneira invertida: primeiro o diretor compra, depois justifica à sua equipe e ao seu conselho.

O diretor geral tem por obrigação reunir todo o conselho fiscal, a diretoria executiva e a comunidade escolar periodicamente, a fim de apresentar tudo que foi efetivado dentro daquele período para que possa ser apreciado e aprovado por eles. Essa apresentação se dá, no mínimo, mediante os documentos comprobatórios de despesas, no caso a nota fiscal eletrônica e a apresentação dos extratos que comprovem a quantia recebida.

O período para prestação de contas é determinado em resolução específica de cada recurso. A resolução nº 4.350/2009 orienta quanto à utilização e prestação de contas dos recursos repassados pelo Governo Federal e a resolução nº 3.630/2007 trata dos recursos repassados pelo Governo do Estado. O gestor deve estar atento aos prazos estipulados, o que é muito importante para que a unidade continue recebendo seus recursos periodicamente, sem causar danos ao bom andamento da unidade escolar.

O gestor escolar deve realizar a prestação de contas, mesmo que não tenha executado totalmente os recursos repassados à unidade escolar, demonstrando sempre o saldo existente na conta da escola por meio da apresentação dos extratos. Ele deve estar atento ao que a resolução que trata da prestação de contas determina, bem como aos prazos divulgados pela Secretaria de Educação. A unidade escolar pode ser classificada como adimplente, quando autua seu processo de prestação de contas dentro dos prazos determinado pelo calendário próprio da Seeduc (Secretaria do Estado da Educação), ou como inadimplente, quando não consegue cumprir os prazos afixados no calendário de prestação de contas, independentemente se está um dia, um mês ou mais em atraso. A inadimplência pode gerar diversas situações

prejudiciais para a unidade escolar e para o próprio gestor, podendo este responder até mesmo com perda de seu cargo.

A partir destas informações preliminares, é importante evidenciar que a dissertação de mestrado que serviu como eixo para a construção deste texto investigou as maiores dificuldades encontradas pelos diretores das escolas da Regional VII para atuar os processos de prestação de contas, pois, nesta regional, à época da pesquisa, 25 das 109 escolas estavam inadimplentes.

Vale destacar, ainda, que um dado importante encontrado na pesquisa de campo aponta que as maiores dificuldades são situações que caberiam à própria Seeduc solucionar, como, por exemplo, a carência no quadro de pessoal da escola. Essa é, na verdade, uma situação cuja gerência não cabe nem à Regional, tampouco ao diretor. Resta-lhe apenas pensar em estratégias para driblar tal realidade.

Porém, mesmo diante de situações consideradas de nível macro, foi possível, a partir da percepção dos gestores das unidades escolares, apresentar sugestões para minimizar a inadimplência na prestação de contas, tornando a gestão financeira das escolas mais eficaz, proporcionando ao gestor um maior controle e organização de seu trabalho burocrático.

As sugestões apresentadas visam dar ao gestor maior segurança na prestação de contas, são elas: **Capacitação de gestores** para a organização do processo de prestação de contas dos recursos estaduais, verbas repassadas pela Seeduc/RJ destinadas para a merenda e a manutenção da unidade escolar; **Formação de pequenos grupos** para troca de experiências e práticas e **Criação de agendas para instrução de processos**, que objetiva facilitar a regularização dos processos inadimplentes.

A **Capacitação de gestores** tem por objetivo capacitar os diretores gerais das unidades escolares, tendo, ainda, na sua pauta, assuntos pontuais pertinentes à prestação de contas dos processos de merenda e manutenção, sugeridos pelos próprios diretores na pesquisa de campo. Dessa forma, alcançaríamos exatamente as questões que afligem e dificultam o bom andamento do trabalho do gestor frente à elaboração dos processos. É comum que uma dúvida existente seja mais de um gestor. Assim, estando juntos, haveria melhor aproveitamento e otimização do tempo, resolvendo-se muitas questões.

Após essa primeira capacitação, a cada dois meses seriam realizadas reuniões planejadas a partir de assuntos propostos pelo próprio gestor. Para que possam ser sugeridos tais assuntos, será disponibilizado, dentro próprio setor financeiro, uma urna em que os gestores poderão depositar seus questionamentos e sugestões de temas que gostariam que fossem abordados nessas reuniões.

Para a realização das formações, foi pensado o período bimestral, isso porque propicia uma gama maior de assuntos a serem abarcados, mas também para não prejudicar o andamento do trabalho do gestor dentro da unidade escolar, afastando-o desse ambiente por diversas vezes. Essa reunião seria divulgada também por meios eletrônicos. Como a presença não seria obrigatória, o diretor que julgar possuir um bom conhecimento dos assuntos não precisaria participar. Esse intervalo também será benéfico à equipe do setor financeiro, pois são inúmeras as demandas a que esse setor atende. Além disso, a frequência bimestral propicia que seja organizado o material para cumprimento da referida agenda.

Essa capacitação será realizada no auditório da Regional, com a apresentação de *slides*, o que facilitará o acompanhamento e a visualização dos documentos necessários para o bom andamento da capacitação. O condutor da capacitação para os diretores poderá ser da própria equipe do setor financeiro, não havendo necessidade de ser uma única pessoa. Assim, a capacitação poderá ser dividida em blocos e para cada bloco possuir um orientador.

Uma parte muito importante dessa capacitação, não desmerecendo as outras etapas, é a organização dos gestores, uma vez que, na Regional, há 109 gestores, o que tornaria uma turma muito grande para tratar de procedimentos tão detalhados. Como a capacitação não é obrigatória, a sugestão seria formar pequenos grupos, organizados a totalizar, no máximo, 15 gestores por vez.

Para essa capacitação, não haverá nenhum tipo de custo que exija um grande investimento, mesmo porque a resolução e os formulários a serem trabalhados já são de conhecimento de todos os envolvidos, estando, inclusive, de posse de todas as unidades escolares. O único custo que a Regional poderá ter para essa capacitação é de blocos e canetas para anotações, o que já fazem parte do planejamento normal de despesas da Regional, visto que já possui esse material que normalmente é consumido nas reuniões de trabalho e já está previsto dentro do orçamento e do recurso que recebe exatamente para essas ocasiões.

A proposta 2, **Formação de pequenos grupos**, tem o objetivo de proporcionar um momento de troca de experiências e de práticas vivenciadas pelos gestores escolares. As experiências apresentadas pelos gestores que conseguem atender ao prazo dado pela Seeduc/RJ, apesar de também possuírem carência de pessoal, dificuldades em dispor de tempo para a elaboração e organização dos processos de prestação de contas, e também de vivenciarem os imprevistos cotidianos que uma unidade escolar apresenta, servirão como exemplos para os demais. As ações e estratégias utilizadas por eles poderão servir de modelo ou de estímulo para novas ideias.

Esse momento também proporcionará aos gestores colocarem quais os problemas que podem ser apontados como causa de sua inadimplência. O grupo de que esse gestor fizer parte terá como objetivo principal apresentar sugestões que poderão servir para modificar o quadro apresentado. Nesse pequeno grupo, a participação da Diretora Regional Administrativa é de fundamental importância, pela sua larga experiência enquanto gestora. Esse momento será chamado de sessão de discussão de casos. Ao final, será redigido um documento construído em conjunto pelos gestores das unidades escolares e pela Diretoria Regional. Tal documento deverá conter um resumo do problema discutido e uma sugestão para lidar com ele. Além disso, o documento produzido nessas sessões será enviado como uma circular para todos os gestores da Metropolitana VII.

A formação de pequenos grupos também tem por objetivo estreitar os laços entre os diretores, proporcionando que encontrem apoio nos colegas não somente nesses momentos proporcionados pela Regional, mas que possam buscar a ajuda do colega gestor a qualquer momento.

A proposta 3, **Criação de agendas para instrução dos processos**, foi pensada para acontecer em etapas organizadas de forma a contemplar os dois semestres. No primeiro semestre, essa agenda acontecerá em dois momentos: o primeiro, em datas que antecedem ao prazo final da entrega da primeira parcela do processo de prestação de contas; o segundo, deverá acontecer ao longo do período posterior à entrega da quarta parcela do processo de prestação de contas, conforme determinado pelo calendário da Secretaria de Educação. No segundo semestre, essa agenda ocorrerá já nas etapas finais que antecedem a entrega da quinta parcela do processo de prestação de contas do segundo semestre.

O objetivo dessas agendas visa proporcionar ao gestor que estiver inadimplente auxílio para dirimir as dificuldades ainda apresentadas para a formalização dos processos, o que poderá ser um facilitador para que este possa regularizar a situação ainda em tempo hábil de encerrar o ano de forma adimplente, para que se evitem possíveis consequências, como, por exemplo, a abertura de tomada de contas.

Nesse momento, as agendas serão cumpridas em um laboratório de informática cedido por uma unidade escolar. Partindo do princípio de que atendemos a quatro municípios, o pessoal da equipe do setor financeiro atuará cada dia em local diferente, cada vez em uma escola localizada em um município em que a Regional comporta, fazendo-a de polo de atendimento, o que facilitaria o deslocamento dos gestores.

A divulgação dessa agenda aos gestores acontecerá por meio eletrônico, determinando-se o local e os horários que a equipe estará disponível e com suas atividades voltadas para o atendimento a que se destina esta proposição.

Cabe ressaltar, ainda, que a necessidade dessa ação ser no laboratório de informática se faz para proporcionar que as dúvidas sejam dirimidas dentro dos lançamentos do processo da própria escola, já realizando os ajustes necessários. É válido também ressaltar que a equipe orientará e acompanhará o lançamento que deverá ser realizado pelo próprio gestor.

Conforme apresentado, a parte financeira da Unidade Educacional requer atenção, pois o gestor deve sempre estar atento e atualizado com as normas e as diretrizes que moldam a maneira de utilização dos recursos repassados para essas unidades, principalmente por existirem consequências para o gestor que descumprir ou falhar ao executar tal recurso. A priori, ele é o primeiro a ser responsabilizado, até mesmo porque é o administrador, o servidor nomeado e a quem foi confiado o dinheiro público.

Entendemos que as proposições apresentadas buscam capacitar os gestores à luz das resoluções pertinentes para a prestação de contas, orientar e sanar possíveis dúvidas ainda existentes, acompanhar os gestores e auxiliá-los na busca de soluções aos problemas que se apresentam no momento da elaboração dos processos de prestação de contas. Neste sentido, acreditamos que conhecer o processo de prestação de contas, podendo ter o apoio de outros gestores e da regional, dará mais segurança ao gestor na condução das finanças da unidade em que administra.

A ideia é ampliar as propostas aqui apresentadas para todas as 14 regionais de ensino do estado do Rio de Janeiro, visto que estamos partindo do princípio que a Regional VII pode servir como um projeto-piloto, selecionando um quantitativo menor de escolas para poder avaliar a real efetividade do plano. Feito este teste, poder-se-á ampliar sua aplicação, de forma a atingir o máximo de unidades escolares, cumprindo com nosso principal objetivo, qual seja, a diminuição da inadimplência das prestações de contas.

REFERÊNCIAS

RIBEIRO, Luciana Gentil Lima. **Prestação de Contas na Perspectiva dos Gestores da Regional Metropolitana VII-RJ**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

RIO DE JANEIRO, SEEDUC. **CI-SUPOF nº018/2013**, estabelecimento de novos procedimentos no âmbito da SEEDUC em função da Instrução Normativa AGE nº 22/13, que estabelece normas de instauração, organização e certificação de Tomada de Contas.

..... **Resolução SEEDUC nº 4570 de 12 de agosto de 2010**, estabelece atribuições e competências para a Comissão Permanente de Sindicância/SEEDUC e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, ago. 2010.

..... **Resolução SEEDUC 4350 de 16 de setembro de 2009**, dispõe sobre procedimentos complementares para prestação de contas dos recursos financeiros oriundos de Programas, Projetos e ações custeadas pelo FNDE utilizados pelas unidades escolares da rede pública estadual de ensino e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, set. 2009.

..... **Resolução SEEDUC 3630 de 26 de setembro de 2007**. Regulamenta os procedimentos para aplicação dos recursos descentralizados, destinados ao funcionamento das unidades escolares da rede estadual de ensino dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, set. 2007.

SEÇÃO 4

GESTÃO DO
SISTEMA DE
ENSINO

ELABORAÇÃO DE DIRETRIZES PARA FORMATAÇÃO DE UM SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE NORMAS EDUCACIONAIS PARA O ESTADO DO RIO DE JANEIRO

José Manuel dos Reis Salgueiro^{*}
Leonardo Ostwald Vilardi^{**}
Gilmar José dos Santos^{***}

Este trabalho apresenta a proposta de intervenção elaborada pelo primeiro autor em sua dissertação de mestrado, na qual sugere a elaboração de diretrizes para formatação de um sistema integrado de gestão de normas educacionais para o estado do Rio de Janeiro. Busca-se, assim, melhorar a qualidade do atendimento da Coordenação da Inspeção Escolar (CDIN), da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). A despeito da abundância de recursos informatizados dedicados a subsidiar adequadamente o processo de gerenciamento e tomada de decisões, a CDIN, órgão responsável pela execução das atividades ligadas à inspeção escolar, não dispõe de um sistema que gerencie as normas educacionais, que são a principal ferramenta de trabalho de seus inspetores. Essa ausência provoca reflexos negativos e diretos no tempo consumido para acessar a norma pesquisada e, sem a efetiva garantia de que, quando encontrada, é ela a norma que se encontra em vigor. Assim, pretende-se promover a discussão dos resultados de uma pesquisa realizada junto aos servidores da SEEDUC/RJ, identificando as demandas dos profissionais da inspeção escolar. A partir daí foi elaborado um conjunto de diretrizes, com vistas à formatação de um sistema capaz de atender integralmente as necessidades dos inspetores, surgidas quando da apreciação de determinado fato educacional e a conseqüente tomada de decisão. Além das diretrizes, recomenda-se que a SEEDUC/RJ considere a possibilidade e a oportunidade da criação de uma Câmara Técnica de Aplicação das Normas Educacionais, com a atribuição de examinar e pacificar entendimentos divergentes.

Palavras-chave: Inspetor Escolar; Gestão de Normas Educacionais; Sistema de Gestão.

^{*} Mestre PPGP/CAEd/UFJF; Professor Inspetor Escolar da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

^{**} Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Mestre em Ciências Jurídicas e Sociais (UFF); Doutorando em Ciências Sociais (PUC-Rio).

^{***} Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em Administração (UFRGS).

Introdução

Este artigo foi escrito a partir da dissertação intitulada “Elaboração de Diretrizes para Formatação de um Sistema Integrado de Gestão de Normas Educacionais para o Estado do Rio de Janeiro”, desenvolvida por José Manuel dos Reis Salgueiro no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Mestrado Profissional) da Universidade Federal de Juiz de Fora.

O texto foi escrito ainda em parceria com Leonardo Ostwald Vilardi, suporte de orientação do Núcleo de Dissertação do referido programa, e com o professor Gilmar José dos Santos orientador do aluno na ocasião do mestrado. A motivação para a realização do estudo em pauta está associada à trajetória profissional do primeiro autor que exerce, desde 2008, a função de professor inspetor escolar, da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), lotado desde 2008 na EAA/Metro VI. Nesse contexto, o artigo apresenta propostas de intervenção que tem como objetivo a implementação de um sistema integrado de gestão de normas educacionais para o Estado do Rio de Janeiro.

Descrição do Caso

O exercício das atividades desempenhadas pelos professores inspetores escolares requer o conhecimento da norma educacional vigente na época do fato educacional analisado. O mesmo se dá em relação aos gestores e aos secretários das unidades escolares, sendo que o eventual desconhecimento das normas jamais poderá ser alegado por essas autoridades educacionais, caso a aplicação das mesmas traga prejuízos a alguém.

Encontrar a norma aplicável implica em consultar diversas fontes normativas, com seus consideráveis volumes, que são diariamente atualizados, numa dinâmica de tal ordem que acaba por impedir que inspetores e gestores encontrem com facilidade o procurado. Não raro, objetivando tomar a decisão que mais harmonize o fato educacional aos fins almejados pela educação, o professor inspetor escolar necessita cotejar os mais diferentes aspectos e possibilidades, o que implica em muito alargar o universo normativo a ser pesquisado.

A despeito da abundância de recursos informatizados dedicados a subsidiar adequadamente o processo de gerenciamento e tomada de decisões, a SEEDUC/RJ, por meio da Coordenação da Inspeção Escolar (CDIN), órgão responsável pela execução dessa atribuição na área educacional, não dispõe de um sistema de informações voltado especificamente à gestão das normas educacionais.

O atendimento às necessidades da CDIN é feito pelo Serviço de Documentação (SD), órgão ligado à Chefia de Gabinete da SEEDUC/RJ e responsável pelo registro e controle das normas afetas a toda a Secretaria. Todavia, parte das normas demandadas pela CDIN não são processadas pelo SD e, mesmo as que são, face às suas precariedades operacionais, não permitem uma resposta rápida e segura. Uma das atribuições da CDIN é promover a inspeção de mais de 8.000 unidades escolares, públicas e privadas, sob jurisdição da SEEDUC/RJ. Para tanto, contava em 2011, com 550 Professores Inspectores Escolares, distribuídos por suas 30 Equipes de Avaliação e Acompanhamento (EAA).

Cada EAA é gerenciada por um assessor chefe, a quem compete orientar e supervisionar as atividades de sua equipe, com vistas ao acompanhamento e inspeção das unidades escolares na sua área de abrangência territorial e ao atendimento dos mais diversos tipos de denúncias e a correta instrução dos respectivos processos administrativos.

O atendimento a essa demanda requer do profissional de inspeção um abrangente conhecimento de todas as normas educacionais, incluindo, conforme a espécie, a legislação municipal, quanto às autorizações para concessão de alvarás de localização, além dos indispensáveis editais de concursos públicos estaduais para recrutamento dos profissionais da educação da SEEDUC/RJ.

Como já abordado anteriormente, o SD deveria disponibilizar as normas educacionais. No entanto não se encontra suficientemente aparelhado para suprir tempestivamente as necessidades que lhes são demandadas. Muito embora o SD e a CDIN sejam parte integrante do primeiro escalão da Secretaria, suas posições administrativas apresentam-se em níveis hierárquicos distintos, impedindo que as necessidades operacionais da CDIN recebam tratamento prioritário por parte do SD. O fato de a CDIN estar diretamente subordinada à Subsecretaria de Infraestrutura e Tecnologia, responsável pela modernização e informatização da SEEDUC/RJ, é um fator importante na concretização das diretrizes aqui propostas.

O SD ocupa uma pequena sala na sede da SEEDUC/RJ, guarnecida por vários arquivos de grande porte e armários em aço galvanizado. Nesses estão depositados os originais do Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro (DOERJ), a maioria encadernada com capa dura, em bom estado de conservação, e arquivada em ordem cronológica de publicação. Nesse mesmo espaço existem também três computadores antigos, não ligados em rede, sendo um de uso administrativo. Os outros dois são usados para complementar o arquivo de consultas manuais aos índices. Em um deles são registrados todos os assuntos novos, ou seja, aqueles para os quais não há ficha de cartolina no arquivo de índice. No outro são registradas todas as informações sobre as unidades escolares que compõem a rede física e não são registradas informações sobre outros imóveis da SEEDUC/RJ. Complementando o ambiente de trabalho, há duas linhas telefônicas, uma delas acoplada a uma impressora multifuncional que também opera como fax. A segurança física do local é vulnerável, assim como a parte elétrica, não havendo no-break nem estabilizadores de energia dedicados aos equipamentos. Também não há rotina específica para garantir a segurança de dados, vale dizer, backup.

Embora oficialmente não haja previsão para atendimento ao público externo, há uma pequena demanda presencial, caracterizada por concluintes do ensino médio e do ensino profissional que necessitam comprovar a conclusão regular de seus estudos, objeto de publicação no DOERJ.

Pretende-se, com esta proposição, evitar as infrutíferas consultas sobre legislação atualmente realizadas em vários locais, já que o SD não reúne as condições necessárias para suprir a demanda. Para que o esse objetivo geral pudesse ser atendido, se fez imprescindível identificar o cenário onde o sistema integrado de gestão de normas educacionais irá operar.

O ponto de partida da dissertação foi uma consulta realizada em junho de 2011, por meio de amostragem por conveniência, junto a 32 servidores lotados na EAA/Metro VI, utilizando-se questionários autoperenchidos. Dos dados revelados pela consulta, merecem destaque: i) o fato de que cerca de metade dos profissionais utilizam suas próprias bases de dados; ii) cerca de 60% só encontram o que procuram em até quatro consultas; iii) somente 32% encontram o procurado em até um dia e restantes 68% dependem inacreditáveis dois dias de consultas ou mais; iv) os consultados apontam como empecilhos ao bom desempenho do seu trabalho,

em primeiro lugar, a existência de arquivos desatualizados, em segundo lugar os arquivos não informatizados e em seguida a ausência de remissivos. Tais resultados instigaram a definição da proposição que norteia este trabalho: a implantação de um sistema integrado de gestão de normas educacionais para o estado do Rio de Janeiro trará mais eficiência e eficácia no trabalho de inspeção escolar.

Para a verificação da proposição de pesquisa, considerou-se a necessidade de se realizar um estudo empírico mais aprofundado e com maior representatividade para a dissertação de mestrado, pois a consulta foi realizada em apenas uma EEA, num universo de 30 em todo o estado do Rio de Janeiro.

Assim, como momento inicial da pesquisa, optou-se por uma abordagem exploratória, de natureza qualitativa, usando entrevista em profundidade. Foram realizadas oito entrevistas, entre março e junho de 2012, sendo quatro com assessoras de EEA, uma com o responsável pela informatização de uma Câmara Municipal do Estado do Rio de Janeiro, uma com um professor inspetor responsável pela implantação de vários projetos, com destaque para os grupos de estudos sobre legislação, uma com o atual responsável pelo SD e uma com o coordenador da CDIN.

Paralelamente, foi realizada a fase quantitativa, de março a julho de 2012, tendo como sujeitos da pesquisa todos os profissionais da educação em exercício nas 30 EAAs e seus respectivos assessores. Para tanto, foram distribuídos dois tipos de questionários estruturados, sendo um direcionado aos professores inspetores e o outro aos gestores das assessorias. Os questionários foram enviados por email pela Coordenação da CDIN para todas as 30 EAAs, que dispunham de 550 inspetores, à época. As respectivas assessorias foram orientadas a divulgar a pesquisa junto aos inspetores em suas reuniões mensais, disponibilizando-lhes os questionários que, depois de preenchidos, foram centralizados na CDIN e encaminhados ao autor. Foram recebidos 75 questionários, representando 14% do universo pesquisado. Embora o retorno não tenha sido alto, houve certa representatividade em relação às regiões do estado.

O objetivo principal da fase quantitativa foi o de identificar quais as eventuais dificuldades encontradas pelos profissionais da inspeção em exercício nas EAAs da CDIN, que possam estar impactando a adequada utilização das normas educacionais.

Dentre os principais dados da pesquisa, destacam-se: i) a demora dos inspetores em encontrar a norma (47% reportou demorar dois dias ou mais); ii) arquivos não

informatizados; iii) normas dispersas em mais de uma fonte de busca; e iv) falta de remissivos. Cabe ressaltar também que, cruzando as respostas dos inspetores com as dos gestores das assessorias, percebeu-se uma discrepância entre os resultados de cada um desses grupos. Enquanto na opinião dos gestores as condições de trabalho são melhores, os inspetores reportam uma insatisfação maior. Por exemplo, na percepção do gestores, a maioria dos inspetores (80%) leva um dia para encontrar a norma, quando quase a metade dos inspetores reportou um tempo maior.

Os entrevistados foram inquiridos também sobre as normas e assuntos mais demandados, como forma de buscar subsídios para uma futura formatação do sistema de gestão de normas. Na opinião dos inspetores, as normas mais procuradas são aquelas editadas pelo Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE/RJ), com 69%, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com 17%, e as da SEEDUC/RJ, com 6%. Para uma visão detalhada dos assuntos mais consultados, vide Salgueiro (2012).

Proposta de Intervenção

A dissonância identificada entre algumas das respostas dadas pelos gestores e pelos inspetores, remete a Gouveia (1996, p. 4), que afirma que “nem toda a informação tem a mesma importância”. Emerge então a “necessidade de estabelecer prioridades, ordenando a informação para diferentes canais de tratamento”. Em verdade, a preocupação do autor aponta para a necessidade de se passar a encarar a informação como um efetivo recurso, a ser utilizado em conformidade com as reais demandas do seu destinatário final, neste caso os inspetores.

Nesse sentido, o estudo empírico mostrou-se proveitoso por desvelar categorias pesquisadas em que seus dados apresentam-se dissonantes em relação ao apontado pela percepção dos gestores. Caso as diretrizes propostas tivessem unicamente dados fornecidos pelos assessores das EAAs, por certo estaria-se incorrendo no alerta feito por Gouveia (1996), a respeito da necessidade de se dar a cada informação uma importância diferente.

Muito embora a expertise dos profissionais da inspeção deva ser considerada, deve-se ter a cautela de perquirir se não estamos diante da hipótese de um efeito

perverso, decorrente da “formalização e estandardização das actividades”, como descrito por Boudon (1990, p. 30).

A implantação de um sistema elaborado e implantado, em conformidade como esta proposição, configurará um sistema "de controle operacional", segundo Koerich (2002, p. 24) e, por via de consequência, fora da área de influência da alta administração. Assim, sua manutenção e operacionalidade ficarão preservadas dos efeitos indesejáveis, provocados pelas constantes alterações efetuadas no conjunto normativo da legislação. Proceder a incorporação ao sistema, destas alterações, será uma atividade executada rotineiramente pela equipe técnica responsável pela gestão das normas educacionais no âmbito da CDIN/SEEDUC/RJ. Quanto ao largo tempo gasto pelos inspetores para encontrar a norma pesquisada, deve-se buscar uma forma de se resolver o problema, conforme afirmam Gouveia e Ramito (2004, p. 14-15). Para os autores, uma organização deve estar preparada para reagir rápida e prontamente, de tal forma que a informação se mostre oportuna, ou seja, que se realize tempestiva e convenientemente.

Desta forma, para atender às necessidades demandadas por gestores e inspetores, identificadas pela pesquisa de campo e aqui discutidas, são propostas diretrizes para a formatação de um sistema integrado de gestão de normas educacionais afetas ao Estado do Rio de Janeiro. As diretrizes aqui apresentadas não se confundem com os requisitos do sistema descritos por Sommerville (2004), considerando que este projeto será a “entrada” para o estudo de viabilidade. Todavia, isso não diminui sua importância, assim como não afasta a necessidade de serem apresentadas estimativas de custo de desenvolvimento do sistema, bem como dos recursos humanos e materiais indispensáveis à sua operação.

Objetivando demonstrar de forma clara e contextualizada as diretrizes para a elaboração do sistema, formulou-se um pequeno modelo, exibido no Quadro 1, onde pode-se visualizar o conjunto de suas funcionalidades. Nessa perspectiva de facilitar ao máximo a cognição da ambiência das propostas, recorreu-se didaticamente ao uso de uma noção estruturada e hierarquizada, de forma que o leitor possa perceber os domínios e seus respectivos elementos constitutivos. Complementando, criou-se uma conceituação específica, de forma que a cognição de processo deve ser tomada como sendo um conjunto de rotinas, adredemente articuladas, compostas por atividades, objetivando produzir um resultado desejado.

Assim, passa-se a apresentar os processos estruturantes da proposição, exibidos no Quadro 1.

Quadro 1. Processos Funcionais Estruturantes das Diretrizes

Processo	Rotina	Atividade	Resultado desejado
Cadastramento (de)	Usuários	EAA CDIN Outros	Usuários Cadastrados
	Equipe Técnica	CDIN	Equipe Técnica Cadastrada
	Normas	Publicação DOs	Norma Original Cadastrada
Atualização e Administração (de)	Índices	Normas Assuntos	Índices disponíveis
	Anotações	Norma Anotada	Norma disponível
	Roteiro Prévio	Roteiro de ações a executar	Roteiro prévio disponível
	Regionalização	Norma Anotada Assuntos Roteiro de ações a executar	Regionalização das respostas às consultas
	Comunicação aos Usuários	Comunicado Elaborado	Usuários comunicados das atualizações
Consultas (por)	Assunto	Norma original Norma anotada Roteiro de ações a executar	Assunto e/ou Roteiro encontrado
	Qualquer Palavra	Norma original Norma anotada Roteiro de ações a executar	Norma e/ou Roteiro encontrado
	Número da Norma /Ementa	Norma original Norma anotada Roteiro de ações a executar	Norma e/ou Roteiro encontrado

Processo	Rotina	Atividade	Resultado desejado
Avaliação e Monitoramento	Previamente Definidos	Assuntos Discussão do Fórum Consultas Efetuadas Críticas Elogios Equipe Técnica Normas Roteiro de ações a executar Satisfação Sugestão Usuários	Identificação de desvios Acionamento de ações corretivas Planejamento de ações preventivas Indicação de assuntos para Nota Técnica
	Sob demanda	Caso a Caso	Caso atendido
Fale Conosco	Sugestão Crítica Elogio	Registrar o Evento Acionar Equipe Técnica	Usuário Cientificado s/ demanda
Fórum	Debate das Ações	Registrar as Discussões	Ações debatidas Normas discutidas
Câmara Técnica	Exame de Admissibilidade	Discutir Alternativas de Pacificação	Nota Técnica publicada

Fonte: SALGUEIRO (2012).

Desta forma, no processo denominado “Cadastramento”, encontra-se a “Rotina Normas”, cuja “Atividade publicações dos DOs” (Diário Oficial da União e Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro) tem como “Resultado desejado” obter a “Norma original cadastrada”. Analogamente, no Processo “Atualização e Administração”, a “Rotina Comunicação aos usuários” executa a “Atividade Comunicado/Elaborado”, tendo como “Resultado desejado” “Usuários comunicados das atualizações”.

O processo “Câmara Técnica”, embora não seja uma diretriz a ser observada pelo sistema de TIC, sua adoção, se efetivada for, permitirá “fechar o círculo”. Ela surge como um caminho natural a ser trilhado pela CDIN, no sentido de atender a demanda por orientações capazes de garantir que a aplicação da norma educacional não se faça de maneira heterogênea. Quando um dado fato educacional tiver sido objeto de apreciação e promulgação da respectiva nota técnica, tanto inspetores, quanto gestores das unidades escolares, alunos e seus responsáveis, se sentirão mais seguros em relação às ações executadas. Essa segurança, por certo, em muito contribuirá, não só para tranquilizar os envolvidos, como também será fator de diminuição do tempo gasto para encontrar-se a solução.

Frise-se que estas orientações terão como alvo pacificar entendimentos divergentes e, neste sentido, poderão sugerir procedimentos que se façam necessários à sua consecução. Todavia não poderão nunca “criar nova norma” a ensejar obrigações não previstas nas normas vigentes.

Por este motivo, caso esta sugestão seja aceita, o CEE/RJ, órgão que possui a competência normativa, deverá de tudo tomar ciência, com vistas a, se for o caso, proceder de forma a regularizar a situação¹.

Considerações Finais

Como visto, as necessidades peculiares da CDIN e de suas EAAs acabam não sendo atendidas pelo SD e nem por qualquer outro repositório de normas. A criação de um sistema informatizado próprio, composto por servidores especialmente qualificados para gerir e manter o acervo acima referido propiciará, de forma rápida e confiável, consultas pelo número da norma, por sua ementa, assim como por outros argumentos de pesquisa considerados relevantes.

Desta forma, o cenário revelado pela pesquisa realizada poderá ser radicalmente revertido com a adoção de uma proposta deste tipo, assegurando a diminuição do tempo consumido nas pesquisas, aliada à garantia de utilização da norma correta, por si só, são efeitos mais do que suficientes para ensejar a migração.

As facilidades oportunizadas pela abundância de recursos de informática hoje disponíveis para a constituição de um sistema de informações, especialmente projetado para operacionalizar a implantação e gestão de um acervo deste tipo, se impõem de forma inafastável, o que é acentuado pelo fato de que as 30 Assessorias da CDIN encontram-se geograficamente dispersas por todo o Estado do Rio de Janeiro.

¹ Para um descrição detalhada dos processos e rotinas consultar Salgueiro (2012).

REFERÊNCIAS

BOUDON, Raymond, et al; **Dicionário de Sociologia**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1990.

GOUVEIA, L. B. **Sistemas de Informação**. Apontamentos do autor utilizados para lecionar de 1993 a 1996. Disponível em: http://www2.ufp.pt/~lmbg/textos/si_texto.pdf. Acesso em: 10 dez. 2011

GOUVEIA, L. B.; RAMITO, João. **Sistemas de Informação de Apoio à Gestão**. In Inovação e Governação nas Autarquias. SPI. Porto, Portugal. 2004. Disponível em http://www2.spi.pt/inovaut/docs/Manual_VII.pdf. Acesso em: 05.12.2011

KOERICH, G. J. **Estratégia de Construção de Capital Estrutural: Explicitando a Informação Tácita**. 2002. 77 p. Dissertação de Mestrado em Administração. Universidade Regional de Blumenau, SC. 2002. Disponível em http://www.bc.furb.br/docs/DS/2002/255368_1_1.pdf . Acesso em: 02 jan, 2012.

SALGUEIRO, José Manuel dos Reis. **Elaboração de diretrizes para formação de um sistema integrado de gestão de normas educacionais para o estado do Rio de Janeiro**. 2012. 95 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2012

SOMMERVILLE, Lan. **Engenharia de Software**. 6ª ed. Pearson Education Limited. São Paulo. 2004.

O DESAFIO DO PROVIMENTO DE PROFESSORES NAS DISCIPLINAS DE ARTES, FILOSOFIA, FÍSICA, MATEMÁTICA, QUÍMICA E SOCIOLOGIA NA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

Maria Tereza Rodrigues*

Priscila Campos Cunha**

Frederico Augusto D'Ávila Riani***

O presente artigo trata da carência recorrente de docentes nas disciplinas de Artes, Filosofia, Física, Matemática, Química e Sociologia. A fim de compreender essa questão, objetivou-se analisar o déficit recorrente no provimento de professores nas referidas disciplinas e propor um plano de ação com o propósito de oferecer mecanismos que atenuem as demandas por profissionais dessas disciplinas. São apresentados dados estatísticos dos anos de 2008 a 2013, descrevendo-se as formas de provimento de professores adotadas pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ). Os resultados da pesquisa apontam que grande parte dos candidatos aprovados em concurso público não ingressam na rede pública estadual e que a Seeduc não dispõe do controle e monitoramento de dados relativos a entrada e saída de servidores. Com base na descrição e análise deste caso, apresenta-se o Plano de Ação Educacional (PAE), que está dividido em três eixos: o primeiro diz respeito ao monitoramento dos afastamentos definitivos e temporários dos professores. O segundo eixo trata da identificação dos motivos que levam esses profissionais a não ingressarem na rede pública estadual de ensino. O terceiro eixo sugere a concessão de bolsas para licenciandos que estão cursando a graduação nas disciplinas de carência recorrente. Conclui-se que o investimento na formação de professores é essencial para a oferta de todas as disciplinas da matriz curricular aos alunos, na busca pela garantia de uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Carência de professores. Provimento de professores. Formação docente.

* Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Assessora da Diretoria na Superintendência de Administração de Pessoas.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Mestra em Psicologia Social (UERJ).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em Direito do Estado (PUC-São Paulo).

Este artigo foi escrito a partir da dissertação desenvolvida por Maria Tereza Rodrigues no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Mestrado Profissional) da Universidade Federal de Juiz de Fora, intitulada “O Desafio do Provimento de Professores nas Disciplinas de Artes, Filosofia, Física, Matemática, Química e Sociologia na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro”. O texto foi escrito em parceria com Priscila Campos Cunha, suporte de orientação do Núcleo de Dissertação do referido programa, e com o professor e orientador do trabalho Frederico Augusto D’Ávila Riani. A realização deste estudo surgiu a partir da experiência da primeira autora no exercício de sua função de assessora, cargo comissionado, na Superintendência de Administração de Pessoas da Seeduc/RJ, acompanhando de perto todas as ações promovidas pela secretaria relativas ao suprimento de carências de professores, na tentativa de prover as unidades escolares desses profissionais. Tendo em vista esse cenário, o artigo apresenta possibilidades de implementações para compreender entrada e saída de professores na Seeduc, tendo como objetivo expor propostas e alternativas para suprimir a carência de professores.

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro conta atualmente com quatro formas diferenciadas de provimento de professores para atuação na função de docência nas escolas da rede pública estadual. A primeira é o ingresso de professores por meio de concurso público. A segunda é a contratação temporária por tempo determinado, seguida da ampliação da jornada de trabalho dos professores efetivos por intermédio da Gratificação por Lotação Prioritária (GLP) e, por último, a Rotina de Aproveitamento de Professor Docente II, que é o professor cujo ingresso nos quadros se deu através de concurso público para exercício nas séries iniciais do Ensino Fundamental e atuação provisória nas séries finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Profissional.

Esse provimento de cargos de professores na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, ao longo das últimas décadas, em decorrência do aumento da oferta de educação básica para toda a população, vem sofrendo alterações, em face da necessidade eminente de profissionais com formação específica para a atuação nos diferentes anos/séries de escolaridade que compõem a educação básica.

Essa necessidade pode ser ocasionada pela expansão da rede,- principalmente nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, cuja matriz curricular é

organizada por disciplinas e demanda um quantitativo considerável de profissionais para atendimento a cada uma das turmas, com formação direcionada para as diversas áreas de conhecimento - ou pela ausência de profissionais qualificados em determinadas disciplinas da matriz curricular.

A obrigação de se cumprir a determinação de oferta de educação básica gratuita para toda a população, de forma igualitária, em conformidade com a Constituição Federal e Estadual, forçou a Seeduc a enfrentar novos desafios quanto ao suprimento de professores para atendimento aos alunos da rede, e, conseqüentemente, a encontrar soluções para o crescimento desestruturado da Rede Pública Estadual de Ensino.

Alia-se a isto, a necessidade de atendimento à legislação vigente, tanto quanto à obrigação do estado em oferecer prioritariamente os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, forçando, assim, a Seeduc a expandir essas etapas da educação básica, alterando, portanto, a estrutura das escolas públicas da rede, ao demandar um número maior de professores com formação específica em determinadas disciplinas da matriz curricular, como Artes, Filosofia, Física, Matemática, Química e Sociologia, bem como a ausência de profissionais habilitados nessas disciplinas, vem acarretando carências contínuas de professores.

A Seeduc tem buscado reverter esse quadro de carência de professores com a implementação de algumas ações, como a criação da Gratificação por Lotação Prioritária (GLP), que é o aumento da jornada de trabalho desses profissionais ou a Rotina de Aproveitamento de Docente II, com o objetivo de reter os profissionais da rede de ensino, além de promover concursos públicos regularmente.

A realização de concursos públicos tem conseguido suprir a lacuna decorrente do aumento da demanda dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e dos afastamentos definitivos na maioria das disciplinas que compõem a matriz curricular, uma vez que o número de candidatos aprovados é maior que o número de vagas oferecidas, o que possibilita o seu suprimento. Entretanto, essas ações vêm se mostrando infrutíferas em determinadas disciplinas da matriz curricular como Artes, Física, Filosofia, Matemática, Química e Sociologia, como informado pela Coordenadora de Processo Admissional da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

Sendo assim, o objetivo geral da pesquisa foi analisar o déficit recorrente no provimento de professores nas disciplinas de Artes, Filosofia, Física, Matemática, Química e Sociologia da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e propor um plano de ação com o objetivo de oferecer mecanismos que atenuem as demandas por profissionais dessas disciplinas.

Metodologicamente, foram trabalhados dados quantitativos, através de ampla pesquisa documental. Esses dados se referem principalmente aos professores, discriminando-se o número de efetivos e de temporários, especificando quantos atuam a partir de ampliação de jornada de trabalho, por meio da opção pela Gratificação por Lotação Prioritária/GLP e em Rotina de Aproveitamento de Professores, nas disciplinas de Artes, Filosofia, Física, Matemática, Química e Sociologia, bem como a relação de carência nessas disciplinas com maior dificuldade de preenchimento. Além disso, foram realizadas entrevistas com gestores da Seeduc, mais especificamente com o Superintendente de Desenvolvimento de Pessoas e a Coordenadora de Seleção e Controle de Pessoas.

A dificuldade de recrutamento foi abordada na entrevista com a Coordenadora de Seleção e Controle de Pessoas da Secretaria de Educação:

Temos aí a disciplina de Filosofia, Sociologia, Física, Artes, em algumas regiões do estado, onde, por mais que a gente ofereça vários concursos, a gente nunca consegue suprir a necessidade, porque o número de aprovados não atende a nossa necessidade real. Por essas questões e também por questões de aposentadoria e o afastamento definitivo, que o número é muito elevado anualmente. Essas questões todas influenciam na realização do concurso público quase que anualmente, muitas vezes mais de um por ano (Coordenadora da Coordenação de Processo Admissional, entrevista cedida em 10 de outubro de 2013).

No quadro 1, evidencia-se a carência de professores nas disciplinas recorrentes de Artes, Filosofia, Física, Matemática, Química e Sociologia de 2008 a 2013.

Quadro 1. Quadro de carência das disciplinas recorrentes – 2008 a 2013

DISCIPLINAS	2008	2010	2011	2012	2013
ARTES	224	210	187	156	61
FILOSOFIA	40	365	235	77	87
FÍSICA	56	197	106	67	131
MATEMÁTICA	118	178	96	73	222
QUÍMICA	187	123	86	47	74
SOCIOLOGIA	135	343	178	73	61

FONTE: Sistema Conexão Educação/Seeduc Ref.: Novembro de cada ano letivo.

Nas disciplinas de Filosofia e Sociologia, há um aumento considerável da carência nos anos de 2010 e 2011, se comparados ao ano de 2008, tendo em vista a mudança de matriz curricular do Ensino Médio, que aumentou a quantidade de horas aulas nesses anos, o que foi alterado a partir de 2012, acarretando uma redução da carência nos anos seguintes.

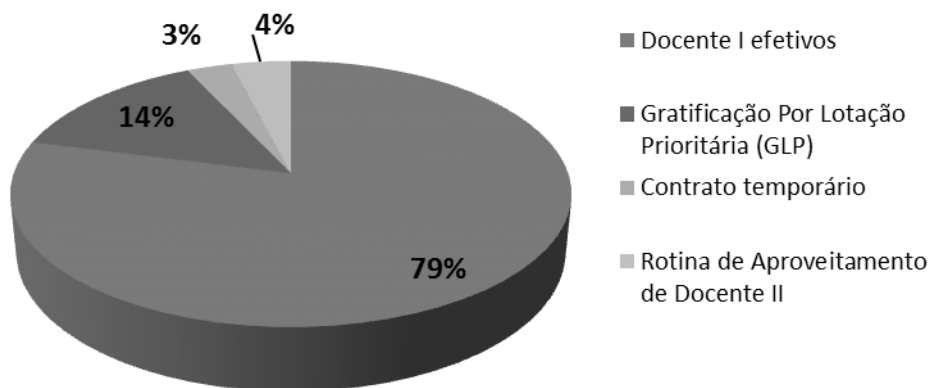
A redução da carência nessas disciplinas no ano de 2010 em relação ao ano de 2011 é consequência da convocação e admissão de professores concursados que ingressaram na rede estadual de ensino.

A disciplina de Física demonstra um quantitativo muito flutuante, tendo como maior carência o ano de 2010, anterior ao concurso público realizado especificamente para essa disciplina, com a falta de 197 (cento e noventa e sete) professores ao final do mês de novembro. O menor quantitativo foi no ano de 2012, posterior à realização do concurso, com a carência de 67 (sessenta e sete) professores. No ano de 2013, esse quantitativo volta a crescer, quase 50% (cinquenta por cento), alcançando 131 (cento e trinta e uma) ausências.

A disciplina de Matemática teve o mesmo comportamento da disciplina de Física, com diminuição da carência nos anos de 2011 e 2012, talvez pela edição do concurso público específico para a disciplina, com aumento do quantitativo no ano de 2013.

Utilizando-se os dados referentes ao ano de 2013, pode-se verificar que a Seeduc teve o seu quadro de professores constituídos da seguinte forma:

Gráfico 1. Constituição do Quadro de Professores da SEEDUC no ano de 2013



Fonte: Elaborado por Rodrigues (2014) com dados fornecidos pela Seeduc.

Sendo assim, conclui-se que, apesar das dificuldades com o ingresso de professores nas disciplinas de carência recorrente, como Artes, Filosofia, Física, Matemática, Química e Sociologia, a Seeduc vem conseguindo manter o seu quadro de professores essencialmente com professores efetivos.

Cabe mencionar que não foram informados os dados numéricos relativos aos afastamentos definitivos e temporários, em face de a Seeduc não possuir a estratificação por disciplinas, o que impossibilita a comparação da influência desses afastamentos nas carências das disciplinas de carência recorrente, tratadas neste trabalho. A ausência desses dados revela a necessidade de gerenciamento das informações de afastamentos definitivos e temporários pela Seeduc, uma vez que o monitoramento desses dados possibilita a identificação dos motivos pelos quais os professores se afastam da docência.

Além da identificação e monitoramento dos dados relativos aos afastamentos de professores por disciplina, a falta desses dados impede que a Seeduc crie alternativas para a retenção desse profissional na rede, bem como agilize sua substituição, evitando demora no ingresso de outro profissional em sala de aula, e conseqüentemente, causando prejuízos ao processo educacional.

Conforme observado, a Seeduc vem oportunizando a entrada de professores na rede, com a edição de diferentes concursos públicos e realização de contratos temporários, porém, o quantitativo de professores aprovados em concurso público é inferior ao número de vagas oferecidas, o quantitativo de professores admitidos é

bem inferior ao número de professores convocados, permanecendo com carências consideráveis ao final de cada ano letivo, o que dificulta a garantia da oferta de todas as disciplinas que compõem a matriz curricular dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A ausência de profissionais com qualificação mínima exigida em determinadas disciplinas da matriz curricular pode estar inviabilizando o ingresso de professores em número suficiente para atuação nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, acarretando carências recorrentes nas unidades escolares da Seeduc.

Como adverte a Coordenadora de Processo Admissional:

A Seeduc tem tido uma recorrência muito grande de concursos públicos, porque a nossa carência é contínua. Algumas disciplinas têm carências críticas porque são disciplinas aonde não há recurso humano disponível no mercado de trabalho e pelos históricos dos concursos públicos realizados até agora, em vários deles, a gente tem um oferecimento de vagas maior do que o número de aprovados no resultado final, o que acaba acarretando na necessidade de elaborar e executar novos concursos sempre que terminam essas listagens de concursados a convocar (Coordenadora da Coordenação de Processo Admissional, entrevista cedida em 10 de outubro de 2013).

A problemática apresentada de ausência de profissionais devidamente habilitados em determinadas disciplinas, tais como Artes, Física, Filosofia, Matemática, Química e Sociologia é um problema nacional, decorrente da desvalorização da carreira docente e da falta de políticas públicas que incentivem a formação e o aprimoramento de professores.

Segundo Lüdke e Boing (2004), a partir da institucionalização da profissão docente, diversos estudos foram realizados sobre a prática desse profissional e a evidente precarização de sua atividade, em termos de valorização, prestígio, poder aquisitivo, condições de vida, respeito e satisfação do magistério.

De acordo com o Relatório “Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais”, produzido pela CEB/CNE (BRASIL, 2007), o Brasil é um dos países que menos paga aos seus professores. É o que demonstrou um estudo da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o que também foi informado no referido relatório.

O levantamento revelou que, no Brasil, um número cada vez menor de jovens escolhe a carreira do magistério. Os baixos salários são apontados como uma das principais causas. A pesquisa mostra que o professor é a categoria profissional que tem um dos salários médios mais baixos. Conforme destacado por Lüdke e Boing (2004, p. 1.175), “os aspectos salariais, embora mais indicativos, não cercam todos os problemas que envolvem a precarização do trabalho dos professores”.

Quanto à carência de professores nas unidades escolares, o Relatório CEB/CNE (BRASIL, 2007) aponta para uma necessidade de cerca de 235 (duzentos e trinta e cinco) mil professores para o Ensino Médio no país, particularmente nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia.

Considerando todas as dificuldades relacionadas à carreira docente e a necessidade de provimento de professores, torna-se essencial buscar novas possibilidades de aproveitamento de recursos humanos para atuação na docência. Por essa razão, foi elaborado um plano de ação, visando a atenuar essas dificuldades de contratação e efetivação de docentes na Seeduc/RJ, sobretudo nas disciplinas mencionadas.

O Plano de Ação Educacional (PAE) proposto se baseia, portanto, em três eixos: o primeiro é a identificação e monitoramento dos afastamentos definitivos, o que poderá ser facilitado utilizando-se como recurso o Sistema de Gerenciamento de Recursos Humanos (SIGRH), uma vez que essa ferramenta permite a extração de relatórios mensais, não só dos professores que se afastam do exercício de forma definitiva, como aqueles que estão licenciados temporariamente.

O segundo eixo baseia-se na identificação dos motivos que levam o professor aprovado em concurso público a não ingressar nos quadros da Seeduc, visando a apontar as eventuais razões que o afastam da regência de turma, possibilitando à criação de ações que tornem a carreira mais atrativa.

O terceiro eixo apresenta uma sugestão de concessão de bolsas para os estudantes dos cursos de graduação nas disciplinas de Artes, Filosofia, Física, Matemática, Química e Sociologia, que permanecem com carências recorrentes nos anos de 2008 a 2013. Essa proposição tem o intuito de fomentar o interesse no ingresso de jovens nos cursos, bem como a sua permanência e conclusão da licenciatura.

A Superintendência de Administração de Pessoas monitora os dados relativos aos afastamentos definitivos e temporários de forma geral, mês a mês, sem estratificar

as disciplinas de atuação desses professores. A ação ora sugerida está voltada para o controle mais efetivo dos dados estatísticos relativos aos afastamentos desses profissionais, principalmente nas disciplinas de carência recorrente.

Esta ação poderá auxiliar a Seeduc a identificar os servidores que estão acarretando essas faltas, apontando aquelas decorrentes de afastamentos definitivos, como aposentadorias, exonerações, demissões e falecimentos, bem como aqueles considerados temporários, como licenças médicas, gestação e aleitamento.

Com a identificação desses afastamentos, será possível buscar a melhor alternativa para cobertura da carência, de acordo com a disciplina e regional, nas diferentes formas de provimento adotadas pela Seeduc, de acordo com consulta ao banco de espera de concursados, contratos e GLP, verificando a melhor alternativa de suprimimento do cargo, de forma a se antecipar à saída do professor da sala de aula, evitando a interrupção do processo educacional e diminuindo o tempo que o aluno fica sem aula, tornando o processo admissional mais rápido.

Quadro 2. Síntese da proposta de monitoramento dos afastamentos de professores

DIRETRIZES	DESCRIÇÃO
1- Ação (o que será feito)	Identificação e controle dos afastamentos temporários e definitivos das disciplinas de carência recorrente.
2- Justificativa	Antecipação à saída do professor da sala de aula, evitando a interrupção do processo educacional, buscando a melhor forma de suprimimento.
3- Local	Seeduc e Seplag
4- Tempo	Após validação do relatório a ser emitido pela Seplag, o mesmo será emitido mensalmente, por tempo indeterminado.
5- Responsabilidade	Superintendência de Administração de Pessoas (Supap) e Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão (Seplag)
6- Método	Emissão de relatório pela Seplag através do Sistema Integrado de Recursos Humanos (SIGRH), com extração pela Seeduc.
7- Custo	Não há

Fonte: Rodrigues (2014).

A avaliação da implementação e da execução da ação de monitoramento dos afastamentos dos professores, discriminado por disciplina e regional, será realizada por meio da emissão dos relatórios mensais de afastamentos definitivos e

temporários por disciplinas, que permitirão identificar e suprir as necessidades de forma mais rápida e eficaz.

A segunda ação proposta é pautada no monitoramento do quantitativo de convocações e admissões de candidatos aprovados em concurso público ou inscritos para o contrato temporário, identificando os motivos que levam o candidato a não ingressar na rede pública estadual de educação do Rio de Janeiro.

A identificação dos motivos será realizada através do encaminhamento de planilha de controle, a ser elaborada pela Coordenação de Processo Admissional (CDPAD), área responsável pela seleção e controle de processos admissionais da Seeduc e preenchida pela Coordenação Regional de Gestão de Pessoas, no ato de admissão dos professores, seja por concurso público ou contrato temporário.

Na planilha de controle haverá um campo, a ser definido pela CDPAD com a especificação do motivo pelo qual o candidato desistiu do ingresso na rede estadual de educação, possibilitando identificar os motivos que vem afastando os professores das disciplinas de Artes, Filosofia, Física, Matemática, Química e Sociologia das salas de aulas.

Além das ações voltadas para a retenção de professores, das disciplinas de carência recorrente, essa ação possibilitará que a CDPAD identifique as disciplinas e regiões onde não há mais recursos humanos disponíveis nas diferentes formas de provimento adotadas pela Seeduc, encaminhando-as para a Superintendência de Desenvolvimento de Pessoas (SUPDP), visando à oferta de formação para professores nas disciplinas de carência recorrente para os professores que ainda não possuem licenciatura ou que visam uma segunda habilitação.

Sempre que for identificada a falta de recursos humanos disponíveis em determinada disciplina e região, será remetido ofício à SUPDP com a relação das disciplinas e regiões onde não há mais possibilidades de cobertura de carência, solicitando a oferta de formação de professores, de acordo com as diferentes frentes de formação desenvolvidas pela área.

Posteriormente a sua implementação, as ações deverão ser permanentes, com extração mensais de relatórios, oportunizando que a Seeduc identifique, com maior precisão e fidedignidade, os motivos que efetivamente acarretam as carências recorrentes de professores na rede pública estadual de ensino.

Quadro 3. Síntese da proposta de monitoramento das convocações e admissões de professores concursados e contratados

DIRETRIZES	DESCRIÇÃO
1- Ação (o que será feito)	Monitoramento do quantitativo de convocações e admissões de candidatos aprovados em concurso público ou inscritos para contrato temporário, identificando os motivos das desistências.
2- Justificativa	Identificação dos motivos que levam o candidato aprovado em concurso público a não ingressar na rede, auxiliando a Seeduc a buscar tornar a carreira mais atrativa.
3- Local	Regionais e Seeduc
4- Tempo	De acordo com os prazos estabelecidos, após a convocação dos candidatos até a confirmação de sua desistência, podendo ser realizado por tempo indeterminado.
5- Responsabilidade	Coordenação Regional de Gestão de Pessoas, Coordenação de Processo Admissional (CDPAD) e Superintendência de Desenvolvimento de Pessoas (SUPDP)
6- Método	Elaboração de planilha pela CDPAD, a ser preenchida com o motivo pelo qual o candidato não foi admitido pela Coordenação Regional. Após a informação, consolidação dos dados pela CDPAD e remessa à SUPDP para o desenvolvimento de ações corretivas no processo de acolhimento.
7- Custo	Não há

Fonte: Elaborado por Rodrigues (2014).

A avaliação da implementação e execução da ação será realizada por meio: da emissão dos relatórios mensais que possibilitarão a identificação das principais causas que levam o candidato a desistir da admissão; do encaminhamento dos relatórios com os principais motivos de desistência dos candidatos à SUPDP para estabelecimento de ações que visem à retenção desse profissional, bem como das necessidades de formação para a área responsável e do ingresso de novos profissionais nas disciplinas de carência recorrente, diminuindo ou extinguindo com as carências nas disciplinas recorrentes.

A terceira ação proposta refere-se à concessão de bolsas, por critério de mérito, para os alunos dos cursos de graduação que oferecem licenciatura nas disciplinas de Artes, Filosofia, Física, Matemática, Química e Sociologia.

Tal ação tem como objetivo fomentar a formação dos jovens, quando do ingresso em cursos de graduação, em disciplinas de maior carência recorrente da Seeduc, por meio da concessão de bolsa, visando ao aproveitamento desse profissional na rede estadual de ensino como professor, após sua conclusão.

Sugere-se como valor a ser pago para a Bolsa de Incentivo à Formação Docente a quantia de R\$ 500,00 (quinhentos reais), uma vez que esse valor é pago a título de Auxílio Qualificação, aos professores da rede pública estadual de educação, para suprir gastos com despesas oriundas de atividades pedagógico-culturais, como participação em cursos livres, seminários, simpósios, congressos, palestras, aquisição de livros, conforme estabelecido na Resolução Seeduc nº 5.088 de 16 de abril de 2014 (RIO DE JANEIRO, 2014).

Quanto ao quantitativo de bolsas de incentivo à licenciatura a serem concedidas, pode-se considerar nesta proposição 50% (cinquenta por cento) das carências de cada disciplina recorrente no ano de 2013. Com esse percentual, deverão ser concedidas 318 (trezentos e dezoito) bolsas de incentivo à licenciatura, no valor mensal de R\$ 500,00 (quinhentos reais). Esta ação deverá obedecer aos critérios e regras estabelecidas quanto à liberação de recursos financeiros, observada a disponibilidade orçamentária, tendo em vista que prevê pagamento de bolsa formação para os licenciandos que aderirem ao programa. Caso o aluno deixe de frequentar o curso ou seja reprovado, haverá o cancelamento da concessão da bolsa. A proposta referente a essa ação pode ser visualizada no quadro 4.

Quanto à avaliação da ação, poderá ser realizada pelo número de adesão de licenciandos ao programa e pela redução do número de carências nas disciplinas de falta recorrente de professores.

Deve-se verificar se a concessão das bolsas tem estimulado alunos a se matricularem nos cursos de graduação que oferecem licenciatura nas disciplinas de carência recorrente. Ainda assim, constatar por meio de um acompanhamento – orientação e supervisão – se esses alunos têm um padrão de desempenho bom e condizente com o esperado para o ingresso no magistério, a fim de que, no futuro, os mesmos sejam capazes de prover o efetivo das vagas existentes, em decorrência da implementação da concessão de bolsas.

Quadro 4. Síntese da proposta de concessão de bolsas para licenciandos dos cursos de graduação nas disciplinas de carência recorrente

DIRETRIZES	DESCRIÇÃO
1- Ação (o que será feito)	Concessão de bolsas, por critério de mérito, aos alunos dos cursos de graduação que oferecem licenciatura nas disciplinas de Artes, Filosofia, Física, Matemática, Química e Sociologia.
2- Justificativa	Fomentar a escolha das disciplinas de maior carência recorrente, através da concessão de bolsa, visando ao futuro o ingresso desse profissional na rede estadual de ensino como professor.
3- Local	Seeduc
4- Tempo	A concessão das bolsas será anual, podendo o aluno renovar sua concessão enquanto perdurar a sua formação acadêmica, desde que comprove atender aos critérios de mérito estabelecidos pela Seeduc. A concessão das bolsas poderá vigorar enquanto houver disponibilidade orçamentária, a necessidade de professores nas disciplinas ou interesse da Administração.
5- Responsabilidade	Superintendência Pedagógica (SUPED), Superintendência de Administração de Pessoas (SUPAP) e Superintendência de Desenvolvimento de Pessoas (SUPDP)
6- Método	Encaminhamento da proposta para análise dos Subsecretários envolvidos, com posterior apresentação para o Titular da Pasta para aprovação e verificação de disponibilidade orçamentária. Elaboração e publicação de Resolução Seeduc, instituindo a Bolsa de Incentivo à Formação Docente, normatizando a sua concessão. Inscrições pelo site Seeduc dos alunos licenciandos. Análise dos candidatos inscritos, dentro dos critérios estabelecidos para concessão da bolsa. Divulgação do resultado final e início de sua concessão.
7- Custo	R\$ 1.908.000,00 ano

Fonte: Elaborado por Rodrigues (2014).

As ações propostas visam a minimizar as consequências advindas da necessidade de professores habilitados e com formação específica na sua área de atuação. Não se tem aqui a pretensão de resolver todo o problema decorrente da falta de formação dos professores fluminenses. Embora os problemas que envolvam a docência não possam ser resumidos ao controle e gestão de dados e a formação de professores, não se pode deixar de buscar alternativas práticas, que possam amenizar a questão.

O que se propõe são medidas exequíveis, que podem colaborar para o controle e monitoramento mais eficaz dos dados estatísticos relativos à entrada e saída de professores da Seeduc, possibilitando maior gerenciamento e controle de dados, na busca de alternativas que favoreçam o ingresso e a permanência desses profissionais na rede estadual de educação.

Sabe-se que os problemas que envolvem a docência não se resumem apenas à sua valorização e formação acadêmica. São inúmeros os desafios relacionados à profissão. Cabe aos gestores públicos, com o auxílio de toda a sociedade brasileira, encontrar soluções para que os professores sejam tratados com mais dignidade e respeito, implementando ações de valorização do professor e incentivo à sua formação, possibilitando a melhoria da qualidade educacional, tornando-a mais eficiente e equitativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. **Escassez de Professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais**. Maio 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 18. Abr. 2014.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. **Globalização e Educação: precarização do trabalho docente II – caminhos da profissão e da profissionalidade docentes**. Educação e Sociedade. V. 25, nº 89. Campinas, set/dez, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0101-73302004000400005&lng=pt&nrm=iso&userID=-2>. Acesso em: 22 mar. 2014.

RIO DE JANEIRO. **Resolução Seeduc nº 5088 de 16 de abril de 2014**. Concede o Auxílio Qualificação aos professores efetivos da Secretaria de Estado de Educação, e dá outras providências. Rio de Janeiro. Diário Oficial, 2014, p. 17.

RODRIGUES, Maria Tereza. **O desafio do provimento de professores nas disciplinas de artes, filosofia, física, matemática, química e sociologia na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro**. 2014. 229 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

CONFLITO E VIOLÊNCIA EM AMBIENTE ESCOLAR: AÇÕES DA SEEDUC/RJ NAS ESCOLAS DO MÉDIO PARAÍBA

Elvira Maria Barbosa Marques^{*}
Priscila Campos Cunha^{**}
Rogéria Campos de Almeida Dutra^{***}

A presente pesquisa aborda as ações implementadas pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc), como resposta às questões de conflito e violência nas escolas de sua Rede de Ensino. A pesquisa se justifica por se entender que o conflito e a violência em ambiente escolar é um fator que fragiliza a função social da escola de possibilitar a formação integral do indivíduo e por reconhecer que a promoção da habilidade de gerenciá-lo ou resolvê-lo é tão educativo e essencial quanto qualquer disciplina do currículo. Foi realizada uma análise dos relatórios sobre conflitos produzidos pela Central de Relacionamentos (Cerel) durante o período de setembro de 2013 a setembro de 2014 e dos programas demandados pela Secretaria em resposta às situações de conflito e violência nas unidades escolares da Diretoria Regional Médio Paraíba. Com base nos resultados dessa análise propõe-se um Plano de Intervenção a ser implementado pela Diretoria Regional Médio Paraíba e pela Seeduc, visando a capacitar os profissionais a mediar conflitos e consolidar mecanismos de melhorias nos programas implementados.

Palavras-chave: Conflito. Violência Escolar. Mediação.

^{*} Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Coordenadora de Gestão e Integração da Rede na Diretoria Pedagógica da Diretoria Regional Médio Paraíba.

^{**} Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Mestra em Psicologia Social (UERJ).

^{***} Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF; Doutora em Antropologia Social (UFRJ).

Este artigo foi escrito a partir da dissertação intitulada “Conflito e violência em ambiente escolar: ações da Seeduc/RJ nas escolas do Médio Paraíba”, desenvolvida por Elvira Maria Barbosa Marques no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Mestrado Profissional) da Universidade Federal de Juiz de Fora. O texto foi escrito em parceria com Priscila Campos Cunha, suporte de orientação do Núcleo de Dissertação do referido programa, e com a professora e orientadora do trabalho Rogéria Campos de Almeida Dutra. A primeira autora foi motivada a realizar esta pesquisa devido à sua experiência e trajetória profissional na Coordenação de Gestão e Integração da Rede, em que se deparou com vários relatos e queixas de conflito e violência nas escolas. Nesse contexto, o artigo apresenta propostas, tendo como objetivo a sensibilização dos gestores para as ações de mediação de conflitos, a serem promovidas pela Seeduc/RJ.

A pesquisa realizada teve o objetivo de analisar a condução dada pela Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro às situações de conflito e violência em ambientes escolares.

Para compreendermos esta condução, é necessário ter em vista a concepção de conflito pela Seeduc/RJ. Consta no Manual de Proteção Escolar e Cidadania, distribuído pela Seeduc para todas as unidades escolares e também disponibilizado no site oficial da Secretaria, a definição de conflito como sendo

Um processo ou estado em que duas ou mais pessoas divergem em razão de interesses ou objetivos individuais percebidos como incompatíveis. Costuma ser entendido como um fenômeno negativo nas relações humanas já que comumente proporciona perda para, pelo menos uma das partes envolvidas (RIO DE JANEIRO, 2014, p.14).

Chripino (2007) compreende conflito como sendo “toda a opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento”. Ainda segundo Chripino (2011),

O conflito é parte integrante da vida e da atividade social, quer contemporânea, quer antiga. Ainda no esforço de entendimento do conceito, podemos dizer que o conflito se origina da diferença de interesses, de desejos e de aspirações. Percebe-se que não existe aqui a noção estrita de erro e de acerto, mas de posições que são defendidas frente a outras, diferentes (CHRISPINO (2011, p. 38).

Em ambas as definições, tanto na contida no Manual da Cidadania da Seeduc, quanto na de Chrispino, destaca-se um ponto comum: o conflito acontece onde há algum tipo de divergência, o que não significa que toda divergência leva ao conflito.

Nesse sentido, a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro parte da concepção de que o conflito é inerente à condição humana, algo que deve ser tratado com atenção, cuidado e que, se conduzido de forma eficaz, pode se apresentar como uma importante experiência para o desenvolvimento do indivíduo. Essa lógica vem do princípio de que já que a ausência de conflito não é uma possibilidade, faz-se necessário que aprendamos a geri-lo.

A Seeduc busca, por meio de seus programas e projetos, um encaminhamento positivo desse problema, contando com um importante termômetro situacional: a Central de Relacionamentos (Cerel), e seus relatórios mensais. Na Sede, diretamente ligada ao Gabinete do Secretário encontra-se a Cerel, criada em 2011. Tal Central possui dois macros objetivos:

(1) Dar mais abertura e transparência ao cidadão, atendendo tanto ao público externo como ao público interno (alunos, professores, servidores) e,

(2) Criar um sistema de monitoramento e gerenciamento da informação. Dentro do primeiro macro objetivo está a preocupação em garantir o acesso dos usuários à informação de qualidade e assegurar-lhes maior participação e controle social da instituição. Com relação ao segundo macro objetivo, a CEREL monitora, reúne, sistematiza e analisa dados recolhidos para criar informação gerencial, capaz de influir no processo de melhoria institucional (RIO DE JANEIRO, 2014, p. 105).

A Central foi dividida em canais de atendimento que se adequam ao tipo de manifestação. São objeto desta pesquisa apenas o Atendimento *web* e o Teleatendimento, pois são nesses canais que se inserem as manifestações relacionadas a conflitos e violência em ambientes escolares.

Mensalmente, a Central disponibiliza dois tipos de relatórios, um para as Diretorias Regionais, com a listagem das solicitações encaminhadas à Central de Relacionamento, os tipos de demanda, as unidades envolvidas, além de gráficos e comparativos pertinentes à análise qualitativa do atendimento ao usuário da Seeduc, bem como análise do discurso das respostas tidas como não satisfatórias. É outro que é mais específico sobre conflitos não solucionados a partir do encaminhamento inicial

da Cerel, onde foi necessário o atendimento presencial. Este segundo relatório é enviado apenas para o Secretário, para os Subsecretários e para o Superintendente da área em questão, por conterem informações pessoais dos envolvidos.

O desenvolvimento do Relatório de Conflitos Escolares tem como objetivos:

1. Produzir uma ferramenta de apoio de análise à gestão na identificação dos conflitos escolares;
2. Identificar os problemas de relações interpessoais que interferem na gestão escolar e no cotidiano das Unidades Escolares;
3. Sensibilizar as áreas do impacto que os conflitos escolares provocam na gestão escolar;
4. Mobilizar as áreas da Seeduc para a solução/resolução dos conflitos escolares (RIO DE JANEIRO, 2013).

Desde o mês de setembro de 2013, a Cerel inseriu, em seu Relatório Mensal enviado às Diretorias Regionais, a descrição dos tipos de conflitos identificados entre as manifestações recebidas, bem como a análise das respostas dadas pelo setor envolvido. No presente estudo, foram analisados os relatórios produzidos pela Central no período de setembro de 2013 a setembro de 2014, recorte temporal da referida pesquisa.

No organograma da subsecretaria de gestão de pessoas, subordinada à superintendência de desenvolvimento de pessoas, está a Assessoria Técnica de Saúde e Bem Estar. Essa Assessoria é parte da política de valorização do servidor, da melhoria das condições do ambiente de trabalho e qualidade dos serviços ofertados, implementada pela atual gestão da Secretaria. Ela tem como desafio implantar uma cultura organizacional voltada para a saúde preventiva e a segurança no trabalho, contribuindo para a construção de ambientes de integração e harmonia.

Por meio da Assessoria de Saúde e Bem Estar, a Seeduc iniciou a implementação de programas em que o foco é responder à violência e ao conflito em ambiente escolar. Integram essa política os programas Capacitação em Mediação de Conflitos, o Programa Restauração de Diálogos em Ambientes Seeduc, o Programa Estadual de Integração de Segurança – PROEIS e as Oficinas de Comportamento Mais Seguro, que serão brevemente descritos a seguir.

O programa Capacitação em Mediação de Conflitos surgiu a partir da necessidade de capacitar diretores e professores para lidar com os desafios do ambiente escolar. Em 2012, foi firmado um Termo de Cooperação Técnica entre a Escola de Magistratura do Rio de Janeiro (Emerj) e a Seeduc. Esse curso sobre Mediação de Conflitos foi ministrado por duas psicólogas, também Mediadoras Judiciais e aconteceu nas dependências da Emerj. As aulas eram parte expositiva e parte com exercícios temáticos, que possibilitavam ao servidor vivenciar situações difíceis do dia a dia escolar e experimentar respostas ao conflito diferentes daquelas dadas habitualmente.

O Programa Restauração de Diálogos em Ambientes Seeduc surgiu da necessidade de se responder, de forma diferenciada, às situações de conflitos existentes nas escolas. As respostas usuais não estavam surtindo efeito, como demonstravam as recorrentes comunicações relatando situações conflituosas do dia a dia escolar. Percebeu-se que, na maioria das vezes, diante de uma briga, agressão ou qualquer tipo de desentendimento, buscava-se em primeiro lugar separar o “culpado” da “vítima”, passando-se a seguir à repressão ou à repreensão. Essa atitude deixava os envolvidos em lados opostos e dificultava o entendimento.

A área de atuação da Assessoria de Saúde e Bem Estar é composta de três eixos: Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho, Saúde Preventiva e Segurança. O Proeis e as Oficinas de Comportamento Mais Seguro fazem parte do eixo de segurança no trabalho.

O Proeis é uma parceria entre a Seeduc e a Polícia Militar que destina-se a manter, restaurar e promover a segurança no ambiente escolar.

As Oficinas de Comportamento Mais Seguro (CMS) - ministradas a partir de uma parceria entre o Comitê Internacional da Cruz Vermelha e a Seeduc - têm como objetivo preparar a equipe escolar inserida em locais de grande incidência de conflitos, a construir um plano de ação que transmita à comunidade escolar uma sensação de segurança.

O Quadro 1 apresenta a participação de servidores e das unidades escolares no âmbito da Regional Médio Paraíba em relação aos programas mencionados.

Quadro 1. Programas e escolas participantes na regional Médio Paraíba

Programas	Participantes
Capacitação em Mediação de Conflitos	4 servidores da diretoria regional
Programa Restauração de Diálogos em Ambientes Seeduc	3 escolas
Programa Estadual de Integração de Segurança – PROEIS	15 escolas
Oficinas de Comportamento Mais Seguro	10 escolas

Fonte: Elaborado por Marques (2014) a partir de dados da Diretoria Regional Médio Paraíba.

Por compartilhar do pensamento de Aquino (1996, p. 96) de que “há muito, os conflitos deixaram de ser um evento esporádico e particular no cotidiano das escolas brasileiras para se tornarem, talvez, um dos maiores obstáculos pedagógicos dos dias atuais”, e por entender que o caminho que se abre para restabelecer o contexto atual perpassa pelo diálogo e por um olhar atento, que as ações demandadas pela Seeduc foram escolhidas como objeto de análise desta pesquisa.

A metodologia escolhida para esta pesquisa é o Estudo de Caso, abordagem de cunho qualitativa, utilizando-se de análise documental e entrevistas com gestores da Seeduc. Para a coleta de dados, inicialmente utilizou-se dos documentos que orientavam e instituíam os programas implementados pela Seeduc/RJ. Além disso, buscou-se analisar os Relatórios Mensais produzidos pela Central de Relacionamento, no período de setembro de 2013 a setembro de 2014.

Com base nos relatórios, a Cerel classificou alguns fatores geradores de conflitos, dentre os quais estão: (i) o não atendimento a atividades burocráticas e administrativas; (ii) falta de Assistência Pedagógica; (iii) assédio moral; (iv) merenda escolar; (v) questões de poder (RIO DE JANEIRO, 2013/2014).

Durante o recorte temporal escolhido para a análise, a Cerel registrou 2.707 chamados referentes a conflitos. No quadro 2, elencamos os dez conflitos mais frequentes. Estes perfazem um percentual de 80,19% do total de conflitos elencados, enquanto os demais conflitos totalizam 19,81%.

Uma leitura analítica demonstra que o indicativo mais expressivo, aquele que aparece como uma das principais situações que provocam os conflitos escolares, está relacionado à área de Gestão.

A Assessora chefe da Cerel destaca que, “na maioria das vezes o problema do Não atendimento a atividades burocráticas e administrativas não aparece isolado na

descrição do manifestante, com ele seguem Questões de poder, Assédio Moral/ Ofensas e Mau atendimento”, o que denota também dificuldades no viés relacional e interpessoal.

Quadro 2. Dez conflitos mais frequentes mapeados pela CEREL em 12 meses

Conflitos	Ocorrências
Não atendimento a atividades burocráticas ou administrativas	917
Falta de Assistência Pedagógica	276
Mau atendimento	261
Assédio moral e ofensas	251
Falta dos Professores ao serviço	110
Merenda	102
Questões de Poder	95
Violência na comunidade/na escola	59
Uso inapropriado de espaços e bens	59
Divergência em relação à Critérios de Avaliação	55
Total	2185

Fonte: Elaborado pelos autores.

A demanda de “Falta de professores ao serviço” aparece com um total de 110 ocorrências, sobressaindo, nesses casos, a ausência do profissional Regente de Turma, provocando relações conflituosas no âmbito da escola. Salienta-se aqui o fato de que, no ano de 2013, os professores da rede paralisaram por 47 dias, o que provavelmente contribuiu para o montante das reclamações.

Outro fator primordial a ser observado é em relação ao indicativo “Assédio Moral e Ofensas” se manter entre os quatro conflitos mais expressivos. Cabe aqui pensar na dimensão pedagógica das inter-relações que estão sendo estabelecidas no espaço escolar, onde se percebe a ausência do diálogo, gerando ações de violência simbólica expressas em oralidades.

O cidadão que se manifesta na Central de Relacionamento o faz na expectativa de ter suas demandas atendidas, ser ouvido, ou, em último caso, de ter uma resposta formal. A comunicação de um conflito escolar normalmente gera dois tipos de atendimentos, um primeiro em que é enviada ao cidadão uma resposta inicial, satisfatória, de que a Seeduc fará a averiguação, e um segundo, em que se faz necessária uma ida à escola pela área solicitada.

Em geral, a primeira resposta respeita os prazos estipulados; no entanto, a segunda resposta não é enviada na grande maioria das manifestações. Segundo informado pela Cerel, existem centenas de manifestações ainda sem resposta final ao cidadão. É preciso reconhecer que o cidadão se manifesta como sujeito de direito, cabendo ao setor responsável averiguar a situação apresentada de forma a se obter uma resposta conclusiva e esclarecedora.

Como dito anteriormente, a Central de Relacionamento não é o único setor na Seeduc que lida diretamente com situações de conflito e violência na escola. A equipe da Assessoria Técnica de Saúde e Bem Estar, tanto na Sede quanto nas Diretorias Regionais, tem entre suas atribuições responder às questões apresentadas. Também já foi dito que cabe a esse setor a implementação dos Programas e Projetos demandados pela Secretaria que buscam lidar com essas situações. Seria lógico supor que ambos os setores tivessem um entendimento sobre o que seja conflito e as diferentes maneiras de responder a estes fosse, senão iguais, ao menos próximas.

Porém, ao longo da pesquisa, observou-se que isso não ocorre. Os relatórios produzidos pela Cerel não são utilizados pela Assessoria Técnica de Saúde e Bem Estar, tampouco se pode afirmar que os conflitos mapeados pela Cerel são os mesmos atendidos pela Assessoria. Para melhor apreensão da questão, faz-se necessário destacar alguns pontos:

A equipe da Assessoria Técnica de Saúde e Bem Estar da Sede realiza atendimentos de demandas conflituosas que não foram manifestadas na Cerel, portanto, não fizeram parte de seu mapeamento. Além disso, os representantes da Assessoria nas Diretorias Regionais também atendem situações de conflitos que são encaminhadas diretamente pelas unidades escolares, ficando restritas ao âmbito da Regional. Em alguns casos, o cidadão vai até a Diretoria Regional expor sua reclamação ou denúncia e esta é atendida e solucionada no Setor Pedagógico ou Administrativo, não chegando a ser comunicada ao representante da Assessoria na Regional, tampouco à Cerel. Existem também aqueles que se manifestam diretamente na Cerel, não passando pela Diretoria Regional. Outros ainda, após serem atendidos na Diretoria Regional e não se sentirem satisfeitos com o encaminhamento recorrem à Cerel em busca de uma solução que contemple seus anseios.

Após entrevista com a responsável pela Assessoria, também foi possível verificar que a classificação de conflito utilizada pela CEREL não reflete o entendimento

do setor acerca do que seja considerado conflito. Para a Assessoria, o conflito é percebido quando há ausência de diálogo, quando não é mais possível a empatia, a escuta do outro, não utilizando o mesmo viés teórico para sua classificação.

Mesmo entre os representantes da Assessoria dentro das Diretorias Regionais, não existe consenso sobre qual situação de conflito lhes cabe atuar, existindo aqueles que recusam o envolvimento, alegando não fazer parte de suas atribuições. Além disso, situações de adoecimento de servidores também são tratadas como situações que geram conflitos, e estas, em sua maioria, não são manifestadas na Central. Assim, é possível dizer que os dados apresentados pela Cerel em seus Relatórios de Conflito não refletem em sua totalidade as situações de conflito e violência ocorridas na Rede Estadual de Ensino.

Em relação aos Programas e Projetos implementados pela Assessoria Técnica de Saúde e Bem Estar, infere-se que os mesmos não podem ser considerados à luz dos dados contidos nos Relatórios Mensais da CEREL, já que estes não foram utilizados como base para que se pensasse sobre o assunto. Sobre os Programas e Projetos implementados nas escolas da Diretoria Regional Médio Paraíba e aqui apresentados é possível afirmar que:

1. Quanto à Capacitação em Mediação de Conflitos: para que sua efetividade fosse comprovada, seria necessário que a parceria com a Escola de Magistratura do Rio de Janeiro (EMERJ) fosse retomada, pois o número de servidores beneficiados, cerca de 110, é muito aquém do que seria necessário.
2. Em relação ao Programa Restauração de Diálogos em Ambiente Seeduc: A interrupção do Programa durante as férias ao final do ano letivo prejudicou o desenvolvimento do projeto, pois sua descontinuidade contribuiu para que o aprendizado dos multiplicadores internos não se efetivasse plenamente. Os processos iniciados, devido ao pouco tempo, não foram incorporados pela comunidade escolar e, ao se reiniciar o programa, o contexto havia sofrido alterações, como novos alunos e professores e saída de outros. Além disso, não houve um acréscimo no quantitativo de multiplicadores, tornando inviável a disseminação na rede, conforme objetivo inicial do Projeto-Piloto.
3. O Programa Estadual de Integração de Segurança (Proeis): Uma reflexão rondou a pesquisa no tocante a este Programa especificamente: o policial na escola evita a ocorrência do conflito? Muitos veem com estranhamento

o fato de uma Secretaria que se volta a pensar sobre respostas positivas ao conflito e à violência no ambiente escolar conte com a presença de um policial na escola. Mais um questionamento surge: a presença do policial não silenciaria os espaços de diálogo? Aparentemente, a função do policial ficou restrita aos cuidados com os bens patrimoniais e à segurança em relação ao entorno da escola, não afetando o contexto escolar.

4. As Oficinas de Comportamento Mais Seguro: encontra-se em processo de implantação, porém, segundo os gestores do Programa na Regional, já é possível observar uma maior integração entre os atores da comunidade escolar, principalmente no que tange à participação e democratização da gestão.

Refletindo sobre os resultados encontrados, chamou a atenção o fato de que existe um padrão nas manifestações que chegam tanto à Diretoria Regional quanto à Cerel, demonstrando que os conflitos existentes se originam principalmente por questões relativas à gestão escolar e às dificuldades nas relações interpessoais.

Em razão de tudo que foi exposto, foi apresentado um Plano de Intervenção Educacional trazendo proposições no âmbito da Secretaria e também no âmbito da Diretoria Regional Médio Paraíba, visando à assertividade nas respostas às situações de conflito e violência nas escolas sob sua jurisdição.

Nesse sentido, a Mediação de conflitos se apresenta como uma alternativa criativa para uma gestão positiva dos conflitos, fomentando uma cultura de paz e cidadania e desenvolvendo um potencial educativo e de formação pessoal e social. Ela pode ser vista como uma questão de mudança de postura diante de uma situação; o investimento é muito mais pessoal e comportamental do que de injeção de capital.

Segundo Ortega (2002, p. 147), a mediação é a intervenção de uma terceira pessoa em uma situação de conflito em que duas partes não conseguem por si mesmas um acordo mínimo para que se restaure a comunicação. É necessário que cada um reconheça sua parcela de responsabilidade no conflito e concorde como agir para eliminar a situação de crise, com o menor prejuízo psicológico, social ou moral para ambos e em relação a terceiros envolvidos.

Apresentam-se, a seguir, algumas ações que podem ser implementadas na busca de respostas positivas às situações de conflito e violência escolar, em uma

perspectiva transformadora, restaurativa, que promova o diálogo, contribuindo para o aprendizado da escuta empática e da alteridade. As proposições no âmbito da Diretoria Regional visam a contribuir para o despertar de uma cultura de Mediação.

1. Ação: Sensibilizar os gestores escolares para a questão do conflito e violência escolar.

Estratégia: Todo início de ano letivo a Diretoria Regional faz uma reunião com os diretores das escolas de sua abrangência. Nesta reunião, será abordada a questão do conflito e violência escolar e as situações que lhes dão origem. Apresentar-se-á também o Plano de Ação da Regional no que tange a essa questão.

2. Ação: Palestra sobre Manifestações de Conflitos na Cerel

Estratégia: Agendar com a Assessora Chefe da Central de Relacionamento (Cerel) uma palestra sobre as circunstâncias geradoras de conflito, segundo as manifestações recebidas e formas de respondê-las.

3. Ação: Sensibilizar os alunos representantes de turma para a questão do conflito e violência escolar.

Estratégia: Utilizando o projeto, já existente, que busca favorecer o Protagonismo Juvenil, oportunizar aos alunos eleitos como Representantes de Turma, momentos de Sensibilização em Escuta Ativa, Mediação de Conflitos e Respostas Positivas aos Conflitos. Essa Sensibilização será executada pelos servidores que participaram dos Programas de Capacitação em Mediação de Conflitos e Restauração de Diálogos. Inicialmente, serão escolhidas 20 escolas dentre as que apresentam uma maior incidência de conflitos.

4. Ação: Sensibilizar os Orientadores Educacionais das Unidades escolares para a questão do conflito e violência escolar.

Estratégia: A mesma sensibilização proposta aos representantes de turma será estendida aos orientadores educacionais, durante encontros já agendados, buscando promover nas escolas um clima propício ao diálogo.

5. Ação: Criar Grupo de Trabalho (GT) com foco em Conflitos Escolares e Mediação.

Estratégia: Criar, em uma ação colaborativa entre as áreas da Diretoria Administrativa, Diretoria Pedagógica, Coordenação de Gestão de Pessoas da Regional e, em especial

a representante na Regional da Assessoria Técnica de Saúde e Bem Estar, um grupo de trabalho, objetivando sanar os problemas detectados nas Unidades Escolares durante as visitas de averiguação de comunicação de conflitos. Em vários casos, o conflito é apenas a “ponta do *iceberg*” de vários outros problemas.

Nos casos de comunicação de conflitos, faz-se necessário agir com celeridade na tomada de medidas de mediação, correção e prevenção, buscando-se evitar novas ocorrências ou a continuidade daquela, objeto do atendimento. Situação que após a mediação deverá ser acompanhada, pela equipe da Regional, objetivando a retomada das relações interpessoais.

A proposta do grupo será apresentada a Diretora Pedagógica, ao Diretor Administrativo e a Coordenadora de Gestão de Pessoas na primeira reunião de trabalho de 2015. Esse grupo terá também encontros semanais, em dias previamente agendados, com duração de 2 horas, em que se discutirão textos que versa m sobre Conflito e Violência escolar, além de passarem também pela Sensibilização em Mediação.

Ações que serão propostas à Seeduc:

1. Integrar os setores que atendem às demandas de conflito e violência escolar, buscando unificar o entendimento acerca do conceito e do olhar sobre violência e conflito escolar, criando um Grupo de Trabalho, que, além de atender conjuntamente as situações relatadas, teria encontros pontuais, preferencialmente antes da conclusão dos Relatórios Mensais, para tratar das questões consideradas mais relevantes;
2. Aparelhar a Diretoria Regional com um grupo de no mínimo três servidores, profissionais focados, senão exclusivamente, ao menos parcialmente, à Mediação de Conflitos. Atualmente, no caso da Regional Médio Paraíba, somente a representante da Assessoria, com formação em Assistência Social, tem entre as suas atribuições gerir conflitos. Servidores de outros setores acabam, de certa maneira, durante atendimentos diversos, fazendo intuitivamente a mediação, porém sem nenhum tipo de capacitação. Esses servidores deverão ser capacitados em Mediação de Conflitos Escolares.
3. Retomar a parceria com a Escola de Magistratura do Estado do Rio de Janeiro (Emerj) para a capacitação de mais servidores em Mediação de Conflitos, pois

o quantitativo de 110 servidores já capacitados anteriormente é insuficiente, considerando-se que a rede possui 1.305 unidades. Quanto aos Programas e Projetos demandados pela Secretaria e implementados pela Regional, somente será possível intervir em dois deles, as Oficinas de Comportamento Mais Seguro (CMS) e o Programa Estadual de Segurança (Proeis). O Programa Restauração de Diálogos em Ambientes Seeduc foi suspenso em julho de 2014, e a última turma participante da Capacitação em Mediação de Conflitos ocorreu no final de 2013. Em relação às Oficinas de Comportamento Mais Seguro, a proposta é a de que suas ações sejam acompanhadas pelo grupo de trabalho criado na Regional, oportunizando a disseminação da gestão positiva dos conflitos. Propõe-se também que sejam agendados encontros periódicos entre os gestores das unidades participantes para troca de experiências. As escolas participantes do Proeis também serão acompanhadas pelo grupo de trabalho. Esse acompanhamento será feito através de reuniões mensais entre os gestores das unidades escolares e o grupo de trabalho da Regional, ocasião em que se abordará a Mediação de Conflitos.

As propostas aqui apresentadas partem do pressuposto de que, apesar de o conflito a violência terem características complexas, são passíveis de entendimento e de intervenções que visem ao seu enfrentamento. Em uma situação de conflito ou violência, não existem ganhadores ou perdedores; existe, sim, a possibilidade de se construir um interesse comum, em que todos os envolvidos sejam ouvidos com imparcialidade, tenham voz e vez e que sejam corresponsáveis pelo acordo final. Portanto, considera-se relevante esta pesquisa e, sobretudo, as ações propostas, para que, refletindo sobre os conflitos que se apresentam no ambiente escolar, os gestores, professores e servidores em geral desenvolvam a capacidade de mediação e conduzam, no dia a dia da escola, da melhor maneira possível, os conflitos que são inerentes à vivência humana.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola** – alternativas teóricas e práticas. 4ª Ed. São Paulo: Summus Editorial, 1996.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do Conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 15. Nº 54. Jan/mar 2007. Pp 11-28. Acesso em: 5 set. 2014.

_____; CHRISPINO, Raquel S. P. A Mediação do Conflito Escolar. São Paulo: Biruta, 2011.

MARQUES, Elvira Maria Barbosa. **Conflito e violência em ambiente escolar: ações da Seeduc/RJ nas escolas do Médio Paraíba**. 2014. 93 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

ORTEGA, Rosário et al. **Estratégias educativas para prevenção das violências**. Trad. Joaquim Ozório. Brasília: UNESCO, ECB, 2002.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Manual de Proteção Escolar e Cidadania**. Rio de Janeiro, 2014.

_____. **Relatório de Gestão e Políticas Públicas**. Rio de Janeiro, 2014.

_____. **Decreto 44.611 de 18 de fevereiro de 2014**.

SEÇÃO 5

GESTÃO
ESTRATÉGICA

AS SEIS DIMENSÕES DA GESTÃO ESCOLAR NO COLÉGIO ESTADUAL SOL NASCENTE

Glauce Regina Mello dos Santos Andrade*
Priscila Fernandes Sant'Anna**
Márcia Cristina da Silva Machado***

O artigo que se apresenta foi construído com base na dissertação da primeira autora, defendida no ano de 2012. A dissertação tinha como inquietação de pesquisa a gestão de uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro, considerando os conceitos de gestão estratégica e participativa. Para compreender como esses conceitos foram trabalhados na escola e, de certa forma, no estado do Rio de Janeiro, a fim de discutir a Política Pública estadual Gestão Integrada da Escola (Gide), foi realizada uma investigação no Colégio Estadual Sol Nascente, localizado no município de Cachoeiras de Macacu. O presente artigo, portanto, retoma o caso de gestão construído por meio de observação participante, uma vez que a pesquisadora fazia parte da equipe de gestão da unidade escolar e apresenta o Plano de Intervenção Pedagógica construído para o cenário descrito no caso. Tendo em vista os resultados no Saerj, na Prova Brasil e a classificação da Gide, a proposta de intervenção procurou atuar na Gestão dos Fundamentos e Princípios da Educação e da Gestão Escolar, Gestão Pedagógica, Gestão de Resultados Educacionais, Gestão do Monitoramento dos Processos Educacionais, Gestão de Pessoas e Gestão do Cotidiano Escolar, visto que, embora a gestão da escola estivesse se esforçando para construir um ambiente propício para a aprendizagem, as lacunas apresentadas nos aspectos gerenciais influenciavam na qualidade da educação, objetivo final de uma escola.

Palavras-chave: Gestão participativa. Dimensões da gestão escolar. Gide.

* Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Gestora Escolar da Rede Estadual do Rio de Janeiro.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Mestra em Linguística (UFJF).

*** Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF; Doutora em Engenharia de Produção pela UFRJ.

Este artigo baseia-se na dissertação de Glauce Regina Mello dos Santos Andrade, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Mestrado Profissional) da Universidade Federal de Juiz de Fora. Considerando o interesse em pesquisar a gestão escolar, a dissertação foi intitulada "Um novo caminho na construção da gestão do Colégio Estadual Sol Nascente". Para a construção deste artigo, Priscila Fernandes Sant'Anna, suporte de orientação do Núcleo de Dissertação do referido programa, e a professora Dra. Márcia Cristina da Silva Machado, orientadora da referida dissertação, colaboraram com a elaboração do texto.

A primeira autora, no momento de confecção de sua dissertação, atuava como gestora adjunta na escola pesquisada. A atuação profissional da pesquisadora contribui para seu interesse no assunto, o que demonstra a relevância do estudo para este microcenário correspondente a uma escola, possibilitando a reflexão de atores envolvidos na busca pela qualidade de educação. Nesse sentido, acredita-se que a gestão escolar não se baseia numa rotina com início e fim predeterminados, pois o trabalho do diretor de escola é marcado por desafios presentes no cotidiano escolar, em que "a maior parte dos dias de um diretor de colégio eram (são) gastos correndo de um lado para o outro." (MINTZBERG, 2010, p. 34) em prol do andamento da instituição. Percebe-se que, dessa forma, o trabalho acaba sendo comprometido por questões irrelevantes.

Nesse contexto, a gestão educacional se mostra relevante como foco de pesquisa frente às dificuldades que o gestor tem em exercer plenamente sua função, uma vez que se envolve com questões inesperadas de alunos, de pais e até mesmo do órgão central da Secretaria de Educação. O papel da gestão escolar é definido pelo processo de ensino-aprendizagem, que é central para que todos reconheçam a escola como um espaço de construção do conhecimento em que o gestor, a equipe de gestão, os professores, os alunos, os pais/responsáveis, a comunidade em geral e também o órgão central se percebam corresponsáveis no processo da administração escolar. A gestão estratégica e participativa pode ser uma realidade no cenário educacional da rede pública, em especial, no estado do Rio de Janeiro.

A prática da gestão escolar exige competências diversas, a começar pela capacidade de organização que, no âmbito escolar, passa por professores bem preparados e por gestores que propiciam um clima organizacional equilibrado e harmônico.

A Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro, no momento da escrita da dissertação, trabalhava na perspectiva do planejamento estratégico, por meio do Sistema de Gestão Integrada da Escola (Gide), que engloba as dimensões pedagógicas, estratégicas e gerenciais com pilares na liderança, no conhecimento de gestão e no conhecimento técnico e cujo objetivo é melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do estado.

Diante disso, analisou-se a escola pelo parâmetro do sistema de gestão implantado na rede estadual de ensino pela sua importância no processo de avaliação no referido estado. A rede considerava naquele momento – e continua considerando atualmente – os resultados gerados pelo Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (Saerj), que permitem balizar as políticas públicas necessárias para atingir as metas de qualidade na educação.

A escolha do Colégio Estadual Sol Nascente como objeto de estudo se justifica em função de a pesquisadora, até o momento da escrita da dissertação, ter trabalhado nessa unidade escolar há vinte anos. Ao longo dessa trajetória, a pesquisadora esteve no cargo de Diretora Geral por nove anos e, por quatro anos, ter exercido a função de Diretora Adjunta. Essa condição aumenta a acessibilidade às informações necessárias à pesquisa, bem como o conhecimento das operações e do processo educacional da referida instituição. Dessa forma, entende-se que a pesquisadora pôde contribuir com uma proposta de intervenção efetiva para a gestão escolar, ratificando a relevância de um Plano de Ação Educacional.

A melhoria da educação se inicia na medida em que há mudança no processo de gestão. Por isso, é importante investir na gestão participativa, em que a participação da comunidade transforma a escola num espaço vivo, criativo e dinâmico, em que os atores participam da tomada de decisões. Essa participação permite às pessoas controlarem o próprio trabalho, assumirem autoria acerca do mesmo e, sobretudo, sentirem-se responsáveis pelo resultado (LÜCK, 2009).

Nesse sentido, a gestão vai além da administração, visto que supõe um pensamento estratégico, sendo que esse não é estático, mas dinâmico. Por isso, a gestão estratégica perpassa por mudanças de paradigma. A partir dessa mudança, o gestor é capaz de pensar a realidade, de compreender as relações intra e inter organizacionais, de definir os objetivos e as estratégias da organização e desdobrá-los em metas e em plano de ação (MACHADO, 2010).

O Sistema Gide auxilia as escolas no alcance de suas metas e, conseqüentemente, nas metas das Regionais e da Secretaria de Educação. Sua implantação, segundo Godoy (2009), visa a:

- » Implementar um instrumento de gestão voltado para a integração das dimensões estratégica, pedagógica e gerencial no planejamento, em prol do alinhamento das pessoas e de um potencial resultado;
- » Solucionar os problemas e alcançar as metas relacionadas à atividade-fim da escola, para que a equipe escolar possa atender satisfatoriamente ao aluno;
- » Identificar corretamente os fatores que dificultam os resultados da escola e que precisam ser dinamizados (Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social IFC/RS);
- » Viabilizar o gerenciamento científico pautado em fatos e dados, prever os resultados, acompanhar sistematicamente e possibilitar o agir corretivamente.

O sistema visa à integração dos aspectos estratégicos, político-pedagógicos, ao diagnóstico e ao bloqueio de causas de problemas. Seu desenvolvimento se inicia com o planejamento do PDCA e com o marco referencial, que são os objetivos, a missão, a visão de futuro e os critérios de ação que direcionam o fazer administrativo e pedagógico de uma escola, ou seja, o projeto político pedagógico, que é a identidade da escola.

A Gestão Integrada da Escola, cujo objetivo é melhorar os indicadores da atividade-fim da escola, tem por referencial a meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica estabelecidas pelo Ministério da Educação e do Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS), indicador do Sistema Gide. Este método científico propõe atingir metas, utilizando o método PDCA, que é composto pelas seguintes etapas:

P = Planejar;

D = Desenvolver/Executar o plano;

C = *Check*/ Controlar os resultados;

A = Agir corretivamente ou padronizar as boas práticas.

Essas quatro etapas do método consistem em, inicialmente, identificar o problema para elaborar o plano de ação, em seguida executar as atividades estabelecidas no

plano por meio de um controle dos resultados para padronizar as boas práticas e, por fim, analisar e corrigir os desvios.

Acredita-se que a Secretaria tem uma radiografia da situação da escola, uma vez que conta com um instrumento detalhado do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Desenvolvimento da Escola, sendo importante o desenvolvimento da metodologia e a definição da linha de atuação para a correção dos desvios da escola, conforme aborda Godoy (2009).

A Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, por meio do Sistema Gestão Integrada da Escola – Gide, esperava que as escolas pudessem atingir os seguintes resultados no período 2011-2013:

- » Aumento do rendimento dos alunos;
- » Redução da evasão escolar;
- » Aumento das notas nas avaliações em larga escala.

Os programas de avaliação do governo federal, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb e a Prova Brasil, desdobraram-se, no estado do Rio de Janeiro, no Sistema de Avaliação de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Saerj), utilizado como mecanismo para diagnosticar os problemas da rede de ensino estadual. Esse sistema iniciou-se, em 2008, com intuito de analisar o desempenho dos alunos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. É importante registrar que nesse sistema constam dois programas de avaliação que se complementam: Avaliação Externa (Saerjinho) e Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar (avaliação escolar), por meio do Sistema de Avaliação do Estado Rio de Janeiro – Saerj.

Diante do exposto, é importante destacar que as escolas precisam seguir as normas estabelecidas pelo sistema Gide, como, é o caso, do Colégio Estadual Sol Nascente, cuja meta é alcançar um bom rendimento nas avaliações em larga escala, ou seja, elevar o resultado do Saerj e do Ideb.

A Integrante do Grupo de Trabalho – IGT pertencente ao sistema Gide, ao longo do ano de 2011, segundo registro, visitou a escola duas vezes para orientar a equipe pedagógica quanto ao preenchimento dos formulários, atualização do Painel de Gestão à Vista e para resolver pendências. Os Relatórios de Visita/2011 apresentam o avanço da escola, o que precisa melhorar e os problemas a serem resolvidos.

Segundo consta no primeiro Relatório de Visita/2011, a unidade escolar, nesse período, não apresentou problema em relação à evasão escolar, às condições ambientais na escola, à preservação patrimônio público, à prestação de contas, à aceitação das diferenças (discriminação) e à frequência dos professores à escola.

No entanto, consta, no primeiro Relatório de Visita, que a escola precisa melhorar quanto ao resultado de aprovação sem progressão parcial (dependência), ao desempenho Prova Brasil em Matemática 9º ano do Ensino Fundamental, ao desempenho dos alunos no exame nacional do Ensino Médio (Enem), à prevenção de gravidez na adolescência e à execução dos planos de curso pelos professores.

Por fim, consta no primeiro Relatório de Visita\2011, que é preciso resolver a situação da defasagem idade-série; do baixo desempenho dos alunos do ensino fundamental e do ensino médio no sistema de avaliação do estado do Rio de Janeiro (Saerj); do baixo índice de aprovação em curso superior; da violência envolvendo membros da comunidade escolar (professores, alunos e funcionários), uma vez que não há registro de atividade preventiva; da falta registro de meios pedagógicos para melhorar o processo ensino aprendizagem, pois não consta registro de práticas pedagógicas bem-sucedidas na sala de aula, bem como de registro de aulas atrativas e de cumprimento do currículo mínimo por parte dos professores; da carência de professores e da frequência dos pais em reuniões para discutir o desempenho dos alunos.

Frente ao caso apresentado, pode-se perceber o esforço da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro para desenvolver um modelo de gestão que apoie o processo de gestão escolar da rede. Assim, aparentemente, o Colégio Estadual Sol Nascente apresenta uma estrutura de gestão bem definida, que está tentando implementar as propostas da Seeduc/RJ via Sistema de Gestão Integrada da Escola (Gide). No entanto, os resultados do Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro- Saerj e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica Ideb mostram que a unidade escolar ainda não conseguiu atingir as metas previstas.

Portanto, esse cenário sugere uma questão-problema: o processo de gestão do Colégio Estadual Sol Nascente não está sendo capaz de produzir os resultados esperados, frente à mudança de cenário? Observando os indicadores educacionais, Saerj e Ideb, e o Sistema Gide a gestão do Colégio Estadual Sol Nascente, no período 2008-2011, não apresenta prática de gestão que influencie positivamente no resultado do desempenho escolar.

O Colégio Estadual Sol Nascente, ao longo do período 2008-2011, apresentou dificuldade na condução da gestão escolar. Essa dificuldade fica evidente nas entrevistas, no Relatório de Visita da IGT e na observação participante, uma vez que os problemas foram relacionados pelos atores sociais consultados na pesquisa de dissertação da primeira autora.

Desse modo, após o diagnóstico e a análise do Colégio Estadual Sol Nascente, faz-se primordial apresentar o plano de ação escolar para que de fato se possa viabilizar a transformação da realidade educacional não só na instituição, bem como no sistema de ensino estadual com vistas ao Município de Cachoeiras de Macacu.

Um Plano de Ação Escolar tem por perspectiva envolver os partícipes na tomada de decisões, a fim de que possam pontuar as mudanças necessárias e, assim, sintam-se estimulados a assumirem plenamente suas atribuições, “o que lhes cabe” no processo de gestão escolar participativa. O Plano de Ação Escolar retratado neste artigo tem por proposta direcionar o trabalho realizado no colégio em tela, a partir das dimensões propostas por Lück (2009). Essas dimensões contemplam as práticas de gestão necessárias a toda escola, em especial as que apresentam dificuldades em seu gerenciamento.

A intenção deste plano é ir ao encontro dos anseios/das necessidades da comunidade escolar do Colégio Estadual Sol Nascente, em prol de contribuir com a melhoria dos resultados do Saerj e também do resultado do Ideb. A elaboração e a execução deste plano de ação passam pelo desafio de contemplar as expectativas do órgão central, do órgão regional e da unidade escolar.

Inicialmente, a proposta visa a implementar, no Colégio Estadual Sol Nascente, a gestão estratégica e participativa, tendo por suporte o sistema Gestão Integrada da Escola, que tem condições de melhorar o resultado de desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala, o que se espera possa refletir no resultado do Ideb.

Dessa forma, o PAE foi subdividido em seis seções. Na primeira, a formação da equipe gestora, por ser o primeiro elemento na linha de ação, o gestor é responsável pela organização escolar e a quem cabe zelar pelo bom funcionamento da instituição, principalmente na condução da gestão pedagógica. Para exercer plenamente sua atividade, precisa de competência técnica, bem como o corpo docente; na segunda seção, a linha de ação é o professor e o Projeto Político Pedagógico; na terceira, a linha de ação diz respeito ao resultado do desempenho dos estudantes

nas avaliações com foco no resultado educacional; a quarta refere-se à cultura de avaliação que deve ser criada no âmbito da unidade escolar por meio de um sistema de monitoramento; a quinta aborda a gestão dos profissionais da educação em relação ao trabalho coletivo e a sexta, o cotidiano da comunidade escolar, em especial o relacionamento interpessoal.

Quadro 1. 1ª Dimensão da Gestão Escolar

Fundamentação e Princípios da Educação e da Gestão Escolar	
Foco	Equipe Gestora.
Fato	No decorrer do período 2008-2011 não há evidência de formação continuada para o gestor e os demais componentes da gestão escolar.
Metodologia	A proposta de trabalho será grupo de estudos e/ou fóruns de estudos quinzenalmente com a equipe gestora para estudar a proposta de Gestão Estratégica e Participativa, que perpassa pelo planejamento e pensamento estratégico e visão sistêmica, e o Sistema de Gestão Integrada da Escola pelo PDCA, que poderá ocorrer tanto na escola como em outras instâncias.
Objetivo	A equipe gestora deverá ser capaz de compreender o conceito e os fundamentos de gestão estratégica e participativa e do Sistema de Gestão Integrada da Escola para em seguida estabelecer discussão acerca da temática.
Cronograma	Dois encontros por mês a partir de fevereiro até julho de 2013.
Avaliação	Avaliação será expositiva para que os membros sintam-se à vontade para perguntar e sanar as dúvidas, mas tendo o livro de ata e fotografias para registrar os encontros.
Recomendação	A proposta é que, para a condução do grupo, seja convidada a Integrante do Grupo de Trabalho (IGT), quando a temática for o Sistema de Gestão Integrada da Escola (Gide), além dos membros da Diretoria Regional Pedagógica Serrana II e profissionais da Secretaria

Fonte: elaborado pela 1ª autora.

Quadro 2. 2ª Dimensão Gestão Escolar

2ª Dimensão: Gestão Pedagógica	
Foco	Professores, estudantes e pais e/ou responsáveis.
Fato	Ao longo da pesquisa foi detectada a fragilidade do aspecto pedagógico por todos os envolvidos, principalmente a falta de um Projeto Pedagógico para nortear a prática escolar, além do baixo resultado das avaliações em larga escala e do índice de aprovação em regime de dependência.
Metodologia	As ações serão desenvolvidas em reunião com a equipe gestora e os professores, bem como com os alunos, seus respectivos responsáveis e o Conselho Tutelar de Cachoeiras de Macacu; A proposta de integração professores, monitores e oficinairos dos programas federais, para que haja uma discussão acerca da metodologia e do conteúdo a ser trabalhado com grupo de alunos específicos; Para a reelaboração do Projeto Político Pedagógico à luz da Agenda Escolar 21 "O Sol Nasce Para Todos" será necessário reunião com a comunidade escolar, com vistas à identificação das dificuldades, da solução dos problemas em seguida definição de prioridade; O Plano de Curso e o Plano de Aula serão acompanhados semanalmente, depois quinzenalmente e, quando internalizados, mensalmente tendo o Currículo Mínimo como norteador.
Objetivo	Acompanhar e assessorar quanto ao processo de ensino-aprendizagem com vistas ao rendimento e à frequência dos alunos; Avaliar o desempenho dos professores, diagnosticando as dificuldades de cada um no desenvolvimento, na aplicação do Plano de Curso, com vistas à proposta de superação; Discutir a implementação do Currículo Mínimo encaminhado pela Seeduc, tendo parâmetro a gestão do tempo pedagógico para efetivar na íntegra o currículo; Implementar os programas federais, Mais Educação e Escola Aberta, na perspectiva pedagógica sendo mais uma ferramenta a contribuir com o processo ensino-aprendizagem; Rediscutir e reelaborar o Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Sol Nascente na perspectiva da Agenda 21 Escolar, organizando comitê para viabilizar o projeto.
Cronograma	Na primeira semana do mês fevereiro/2013, reunião com a equipe gestora e os professores para tratar do PPP e o Currículo Mínimo; No início do ano letivo, reunião com a direção da escola, os professores, alunos, pais e/ou responsáveis e Conselho Tutelar para abordar o Estatuto da Criança e do Adolescente; No início do mês março, reunião com a equipe pedagógica, os professores de Língua Portuguesa e Matemática, monitores e oficinairos dos programas federais; Semanalmente, reunião pedagógica para discutir a implementação do Plano de Curso; No Conselho de Classe ou em conselho específico, bimestralmente, acompanhar por meio de ficha diagnóstica a frequência, o rendimento e o comportamento dos alunos.
Avaliação	Acompanhamento do rendimento dos alunos pelas avaliações aplicadas em sala de aula mediante ficha diagnóstica que contenha as dificuldades/limitações dos alunos para em seguida propor intervenção.
Recomendação	As propostas pedagógicas atrativas e inovadoras terão o Projeto Político Pedagógico como o norteador do fazer pedagógico, que deverão ser registradas pelos professores e pela equipe gestora.

Quadro 3. 3ª Dimensão Gestão Escolar

3ª Dimensão: Gestão de Resultados Educacionais	
Foco	Equipe gestora, Professores, Funcionários, Alunos e Pais e/ou Responsáveis de alunos.
Fato	No período 2008-2011 não há registro de reunião para tratar de assuntos pertinentes ao resultado do Saerj, da Prova Brasil, do Ideb e do Sistema Gide.
Metodologia	A dinâmica de trabalho se dará pela análise, exposição e discussão dos resultados alcançados nas avaliações em larga, bem como o resultado do Ideb e do desempenho da instituição no Sistema Gide. Além de ciclo de estudo para tratar da Escala de Proficiência e Matriz de Referência baseado na Revista Saerj; Fórum de estudo acerca do cálculo Ideb; Aplicação de simulados à luz das avaliações externas utilizando o material do banco de dados Seeduc, após aplicação analisar resultado e propor estratégia de trabalho.
Objetivo	Reunir a comunidade escolar inicialmente por segmento, mensalmente, para avaliar e discutir o resultado de desempenho alcançado pelos alunos nas avaliações em larga escala, como também o resultado do Ideb e do Sistema Gide; Promover discussão sobre o resultado do Saerj; Informar e esclarecer quanto o cálculo do Ideb; Reunir bimestral para acompanhamento do resultado dos alunos do ensino fundamental e ensino médio quanto ao rendimento e frequência escolar.
Cronograma	Fevereiro a Dezembro/2013 e ao final do 1º ao 4º bimestres.
Avaliação	Avaliação ocorrerá pela exposição da plenária seguida de registro em livro ata acerca do resultado: Saerj, Ideb e do Sistema Gide; Elaboração de relatório de frequência e mapa de notas tendo por base de dados Conexão Educação (site Seeduc); Avaliação contínua do PPP Agenda 21 Escolar "O Sol Nasce Para Todos".
Recomendação	A transparência do resultado educacional deve ser o escopo da gestão escolar que caminha na perspectiva do planejamento estratégico.

Fonte: elaborado pela 1ª autora.

Quadro 4. 4ª Dimensão da Gestão Escolar

4ª Dimensão: Monitoramento de Processos Educacionais	
Foco	Aluno e Professor.
Fato	Não foi possível constatar o monitoramento efetivo do processo educacional no período pesquisado.
Metodologia	O monitoramento do processo ensino-aprendizagem dar-se-á por meio de estímulo e incentivo a utilização direcionada à biblioteca escolar, laboratório de informática e laboratório de ciências.

4ª Dimensão: Monitoramento de Processos Educacionais	
Objetivo	Monitorar o processo de ensino-aprendizagem com vistas ao rendimento e a frequência dos alunos; Monitorar e acompanhar o resultado das avaliações da escola e das avaliações em larga escala; Monitorar o desempenho dos alunos atendidos no reforço escolar dos Programas Mais Educação e Escola Aberta; Acompanhar continuamente o PPP Agenda 21 Escolar "O Sol Nasce Para Todos" com vista ao desenrolar das atividades; Monitorar o plano de aula quanto ao cumprimento do currículo mínimo.
Cronograma	Durante o ano letivo será implementada a proposta e semestralmente será feito o registro do monitoramento.
Avaliação	Avaliação contínua do desenvolvimento do processo educacional mediante o resultado. Essa avaliação dar-se-á por meio de relatório gerencial semestral.
Recomendação	A equipe gestora preocupada em monitorar e acompanhar o processo educacional tem mais condições, está mais instrumentalizada para reverter a realidade da organização escolar quanto ao processo do resultado educacional.

Fonte: elaborado pela 1ª autora.

Quadro 5. 5ª Dimensão da Gestão Escolar

5ª Dimensão: Gestão de Pessoas	
Foco	Equipe gestora, Professores e Funcionários.
Fato	No ano 2011 houve uma reunião para tratar do Programa 5s previsto no Sistema Gide nas dependências do Colégio Estadual Sol Nascente.
Metodologia	A estratégia de trabalho será por ciclo de estudos, em que cada profissional terá condições de explanar suas ideias, bem como esclarecer as dúvidas que venham surgir a respeito do Sistema Gide e seus desdobramentos e acerca da Gestão Estratégica.
Objetivo	Reunir as equipes de cada setor mensalmente para planejar e/ou avaliar o andamento do trabalho no decorrer do período; Viabilizar capacitação/formação para a equipe gestora, os professores e os funcionários em geral acerca do Sistema Gide com foco no PDCA, para que todos possam desenvolver o senso de responsabilidade profissional; Acompanhar o desempenho da equipe gestora, dos professores e dos funcionários; Trabalhar o programa 5S com os professores, para que possam em sala de aula junto aos alunos concretizar a proposta.
Cronograma	Fevereiro a Dezembro/2013.
Avaliação	Primeiro será autoavaliação para em seguida distribuir questionário/formulário semestralmente para a comunidade escolar avaliar o desempenho de cada setor.
Recomendação	Recomenda-se que haja transparência de resultado do desempenho da equipe gestora, do professor e dos funcionários a comunidade escolar.

Fonte: elaborado pela 1ª autora.

Quadro 6. 6ª Dimensão da Gestão Escolar

6ª Dimensão: Gestão do Cotidiano Escolar	
Foco	Equipe gestora, professores, alunos, pais e/ou responsáveis.
Fato	O Colégio Estadual Sol Nascente apresenta dificuldade quanto ao convívio entre os pais, conforme registro no Relatório de Visita da IGT e nas entrevistas realizadas com membros da comunidade escolar.
Metodologia	Para estreitar o relacionamento interpessoal, faz-se necessário estabelecer código de boa conduta com a comunidade escolar, para que haja um bom convívio diário O código é importante para que se possa manter a disciplina e a ordem minimizando a violência; Nas reuniões de pais bimestralmente a presença do Conselho Tutelar será bem-vinda para ministrar palestra sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente; A proposta de integração escola e comunidade aos finais de semana, momento em que a escola é aberta para prática de atividades esportivas, lúdicas e culturais. A estratégia de trabalho será por ciclo de estudos, em que cada membro da comunidade escolar terá condições de explanar suas ideias, bem como esclarecer as dúvidas que venham surgir a respeito do Sistema Gide e seus desdobramentos e acerca da Gestão Estratégica.
Objetivo	Propiciar um clima escolar agradável e harmonioso cotidiano escolar com a equipe de trabalho e a comunidade escolar; Estabelecer um novo formato na relação professor-aluno, aluno-direção, professor-direção; Viabilizar capacitação/formação para os professores, os funcionários em geral, liderança estudantil e os pais acerca do Sistema Gide com foco no PDCA e abordando a gestão estratégica; Trabalhar o programa 5s com os professores, funcionários alunos e pais e/ou responsáveis; Reduzir ausência dos pais e/ou responsáveis nas reuniões promovidas pela escola.
Cronograma	Reunião bimestral com a comunidade escolar.
Avaliação	Registro em ata para constatar a participação e as intervenções ocorridas.
Recomendação	Para melhorar o clima escolar recomendam-se passeios, excursões e confraternização.

Fonte: elaborado pela 1ª autora.

A proposta de intervenção apresentada ao contexto do Colégio Estadual Sol Nascente está baseada nas dimensões de gestão escolar de Heloísa Lück e na gestão estratégica e participativa.

Por isso, este plano de ação educacional é o ponto de partida para que a unidade escolar possa continuar sua caminhada de forma que as ações sejam replanejadas mediante a necessidade do cotidiano escolar. O ambiente escolar deve incentivar

a transformação pelo exemplo, pelos valores éticos e morais e, sobretudo, pelos interesses da coletividade, já que as pessoas vivem numa sociedade plural.

O colégio em pauta tem por compromisso a formação do cidadão cachoeirense, até porque muitos professores foram alunos dessa unidade de ensino e demonstram respeito a esse espaço. Assim sendo, a equipe gestora e o gestor escolar não podem deixar de assumir a responsabilidade e a liderança que lhes são imputadas.

Portanto, o que se propõe ao Colégio Estadual Sol Nascente são ações pertinentes à construção de uma gestão escolar alicerçada na visão sistêmica, no pensamento e planejamento estratégico, considerando o Sistema de Gestão Integrada da Escola (Gide) promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro como um caminho a ser percorrido pela comunidade escolar.

Como o foco deste plano de ação são práticas de gestão escolar capazes de produzir resultado satisfatório do desempenho das avaliações em larga escala, em especial o Saerj, é que se percebe que a gestão do colégio em tela tem muito a percorrer em busca de um alto resultado na aprendizagem de todos os estudantes. Vale lembrar que o Colégio Estadual Sol Nascente apresenta baixo resultado do Ideb, bem como as unidades escolares do município de Cachoeiras de Macacu, tanto na rede estadual quanto na municipal, necessitando travar uma grande batalha em prol de solucionar o problema do sistema educacional do município como um todo.

Desse modo, a implementação deste plano de ação encontra-se nas mãos da equipe gestora e dos demais membros da comunidade escolar do Colégio Estadual Sol Nascente para que as mudanças possam ser vislumbradas, beneficiando inúmeros estudantes da localidade e adjacências.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Glauce Regina Mello dos Santos. **Um novo caminho na construção da gestão do Colégio Estadual Sol Nascente**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2012.

GODOY, Maria Helena Pádua Coelho de. **Gestão Integrada da Escola**/ Maria Helena Pádua Coelho de Godoy; Izabela Lanna Murici. Nova Lima: INDG Tecnologia e Serviços Ltda, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores**. Em Aberto. Brasília, v.17, n.72, p.11-33, fev/jun.2000. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1087/989>. Acesso em: 23 mai. 2011.

_____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

_____. **Gestão Educacional: Uma questão paradigmática**. 7ª Ed- Petrópolis, Rj: Vozes, 2010. Série Cadernos de Gestão.

_____. **A Gestão Participativa na Escola**. 8ª Ed- Petrópolis, Rj: Vozes, 2010. Série Cadernos de Gestão.

_____. **A Aplicação do Planejamento Estratégico na Escola**. Revista Gestão em Rede. n 19, p. 8-16, Abr. 2000.

MACHADO, Márcia Cristina da Silva. **A Gestão Estratégica e o caminho para a construção da autonomia no sistema educacional**. Juiz de Fora, jul/dez.2010. Disponível em <http://www.ppgp.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=604> Acesso em: 16 dez. 2012.

MINTZBERG, Henry. Managing: **Desvendando o dia a dia da gestão**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Mínimo**. Disponível em site www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820. Acesso em: 1º nov. 2011.

GESTÃO ESTRATÉGICA E PARTICIPATIVA NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO: UMA PROPOSTA DE REDESENHO DOS PROCESSOS DE GESTÃO

Alessandro Sathler*
Álison de Almeida Santos**
Márcia Cristina da Silva Machado***

Este artigo aborda a temática da gestão democrática e participativa na educação pública brasileira, tendo como enfoque a rede estadual de educação do Rio de Janeiro. A partir da pesquisa desenvolvida ao longo do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, na qual foram identificadas algumas lacunas nos processos de gestão escolar desenvolvidos na rede, apontando para ações fragmentadas no espaço de gestão escolar baseadas essencialmente na ação do diretor geral, propõe-se um plano de ação voltado para o redesenho dos fluxos de gestão no contexto investigado. O redesenho proposto foi desenvolvido considerando as diferentes esferas da gestão educacional na rede, pautando-se no diálogo direto entre as premissas democrático-participativas, os princípios que regem a Administração Pública e os fundamentos da gestão estratégica, priorizando a definição clara dos papéis de cada ator envolvido, o diálogo entre eles e a responsabilização. A partir da proposta apresentada, sugere-se a construção de um modelo de gestão escolar que atenda às especificidades da rede e aos preceitos normativos, com o objetivo de promover uma política educacional democrática, participativa e efetiva no contexto fluminense.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Gestão Participativa. Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

* Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Diretor de Inspeção Escolar, Certificação e Acervo da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ).

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF).

*** Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF; Doutora em Engenharia de Produção (UFRJ).

O presente artigo foi escrito a partir da dissertação intitulada “Gestão Estratégica e Participativa: a política pública de gestão escolar fluminense”, desenvolvida por Alessandro Sathler no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Mestrado Profissional) da Universidade Federal de Juiz de Fora. O texto foi escrito, ainda, em parceria com Álisson de Almeida Santos, assistente de orientação do Núcleo de Dissertação do referido programa, e com a professora Márcia Cristina da Silva Machado, orientadora do mestrando. A motivação para a realização do estudo em pauta está associada à trajetória profissional do primeiro autor, que atua na área de inspeção escolar na rede de ensino fluminense. Nesse contexto, o artigo apresenta uma proposta de redesenho dos processos de gestão escolar da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio de Janeiro.

A pesquisa desenvolvida tem como referencial a gestão democrática do ensino público, voltando-se para a análise das práticas de gestão na rede estadual do Rio de Janeiro. Apesar de o princípio da gestão democrática estar previsto na Constituição de 1988, as políticas estabelecidas pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ) conduzem a uma prática de gestão personalíssima, fomentada por marcos regulatórios que concentram a responsabilização e suas consequências na figura do diretor geral da unidade escolar. A partir desse cenário, a dissertação, portanto, teve como objetivo reconhecer e enumerar as principais fragilidades da gestão nas escolas, a partir das lacunas identificadas entre as proposições de gestão educacional federais e estaduais.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo, baseada em análise documental, nos processos de observação direta e na aplicação de questionário junto às equipes de gestão das unidades escolares estaduais das Regiões Baixadas Litorâneas e Centro Sul.

A análise dos resultados revelou os diferentes momentos de descontinuidade das políticas de gestão democrática e participativa e apontou para ações fragmentadas no espaço de gestão escolar, baseadas essencialmente na ação do diretor geral. Verifica-se que não são expressamente considerados os procedimentos de responsabilização direta dos demais entes, as formas de controle institucional e os princípios gerais de administração pública, ficando assim construído um quadro marcado pela subjetividade de cada gestor, sem a existência de ações sistemáticas específicas de organização, controle e orientação por parte do Poder Público para

garantir efetivamente a gestão democrática participativa no âmbito da escola pública estadual fluminense.

A partir dessas observações, a parte propositiva do trabalho deu enfoque aos fluxos de gestão praticados na rede, visando a propor melhorias à sua configuração, a partir do seu redesenho. A análise do fluxo gestor da escola pública fluminense permite, com base exclusiva no desenho posto pela regulamentação atual – ou sua ausência –, identificar exatamente o momento em que ocorre a descontinuidade do processo de gestão democrática do ensino público. Essa lacuna se dá na transição entre o espaço de ação direta da Seeduc/RJ e suas Regionais Administrativas e a Unidade Escolar, ocorrendo não na equipe gestora, mas sim na figura do diretor geral que detém, por força de regulação específica, a prerrogativa de definir os processos internos de gestão escolar, inclusive as atribuições dos outros membros da equipe gestora.

O redesenho proposto tem como foco não só buscar garantir a continuidade de preceitos democráticos simplesmente, mas também desenhar um conjunto de procedimentos que permitam sua operacionalização por meio de um processo que, ao mesmo tempo em que fomenta, favorece e implementa o diálogo, não perdendo o foco na objetividade, eficiência e eficácia que devem margear a ação pública institucional. Buscamos aqui, antes de tudo, propor uma dinâmica de trabalho que transforme as demandas e anseios dos envolvidos em realizações, sem que se percam, seja no extremo da burocracia institucional vazia presente em processos dialógicos amplos e sem possibilidade de execução, seja em atos legitimados de autoritarismo velado com base em regulamentação fragmentada e atos administrativos pontuais.

O fluxo gestor proposto redesenha a perspectiva personalíssima de gestão e, por meio de um conjunto de procedimentos e ações estabelecidas, propõe a construção de novo processo de gestão. O foco sai da figura do diretor geral e, numa perspectiva democrática, busca o diálogo e o equilíbrio gestor/decisor, visando à aplicação dos ideais de *accountability*, por meio de ações de conformidade e *compliance*.

A implantação do redesenho do processo de gestão exige, para tanto, a compreensão do papel que cada um ocupa neste novo espaço dialógico. Antes mesmo de elencar possíveis custos e ações diretas das esferas de gestão envolvidas, cabe, necessariamente, a clara compreensão do que significam os procedimentos e os

papéis de cada um dos envolvidos de modo a entender o processo como um todo e, assim, poder alinhar o conjunto de ações necessárias em uma possível adoção do modelo.

A mudança de perspectiva no modelo da gestão escolar pública estadual fluminense, migrando da ideia de uma ação personalíssima focada em um ente específico para um processo de corresponsabilização operacional, tem como contexto o cotidiano de gestão escolar e não propriamente a escola. A discussão e proposta saem do entendimento de que a gestão escolar e, por conseguinte, sua autonomia, fazem-se exclusivamente no universo da escola, para a percepção de que esse é um processo contínuo, margeado por um conjunto de ações institucionais que se integram, contexto esse explicado por Luiz (2010),

[...] uma instituição escolar por fazer parte de um sistema macro, o que Habermas (1987; 2002) denomina mundo sistêmico, muitas vezes, se sente impossibilitada de promover mudanças em seu ambiente, ficando a mercê de regras e princípios promulgados por legislações e/ou políticas públicas educacionais (LUIZ, 2010, p. 31).

Diante deste entendimento é que a presente proposta migra da gestão na escola para a gestão escolar como processo da Rede Pública Estadual de Educação, com clara definição de papéis e ações de cada envolvido nos processos gestores e decisórios. Para tanto, passamos agora à explicação dos fluxos de ação e decisão em si:

a) Fluxo de ação/decisão estratégica: esse fluxo parte diretamente da Seeduc/RJ e transita, propositalmente, por todos os espaços de ação/decisão. Por meio da ação dos Agentes de Acompanhamento da Gestão Escolar e dos Professores Inspectores Escolares, pretende garantir o fluxo direto de informações, com o mínimo de interveniência e interpretações regionalizadas, tendo por meta específica se aproximar da criação de uma perspectiva de Rede através de ações de conformidade e *compliance* exercida por esses dois grupos. Vale ressaltar que o fluxo não se resume a um movimento decisório horizontal, ao contrário, na mesma medida em que decisões/informações partem da Seeduc/RJ para as mais diversas esferas envolvidas no processo, esses dois entes realizam um movimento de *feedback* da informação, retroalimentando as esferas gestoras e, em especial o espaço da Seeduc/RJ, com informações construídas com o foco em ações de acompanhamento e avaliação sistemáticas de todos esses espaços. Não se trata de

um simples canal de informações com uma visão cartesiana; ao contrário, possui na ação desses servidores um crivo humanizado que permite tecer considerações acerca do contexto escolar. Em síntese, é um fluxo de informações essencialmente qualitativo.

b) Fluxo de ação/decisão tática: esse fluxo de ação/decisão está circunscrito às ações regionais; aqui é tratada a identidade intermediária da Rede Pública Estadual de Ensino, é o espaço macro de interseção com o micro (da Regional para a Unidade Escolar) e, ao mesmo tempo, o espaço micro de interseção com o macro (da Regional para a Seeduc/RJ), dependendo do movimento de ação/decisão. Aqui as políticas estaduais se traduzem, ganham seus primeiros ares específicos e regionalizados. São essencialmente espaços de caracterização de demandas, tais como alimentação, políticas de alocação funcional, transporte escolar, entre outras. Possuem uma ação de subordinação hierárquica vertical direta tanto com a Seeduc quanto com as Unidades Escolares e horizontal entre si. A adoção do modelo horizontal, quando se fala dos entes regionais, é proposital, uma vez que a democracia, em quaisquer que sejam suas manifestações, busca sempre combater eventuais ações autoritárias. Desta maneira, desenhar a ação gestora regional em si, em uma perspectiva horizontal, fomenta o diálogo em detrimento de relações postas de poder centralizado. Vale notar que essa perspectiva irá se repetir no universo escolar, a relação entre os entes de direção também é horizontal e, assim, dialógica. Mesmo aparecendo no fluxo como um ente acima o diretor geral, no cotidiano, atua como o grande mediador e conciliador dos procedimentos, o maestro que corporifica as ações, que transforma no universo escolar o conjunto de procedimentos em processo gestor.

c) Fluxo de ação/decisão operacional: esse movimento é o lócus da ação, é exatamente onde a gestão acontece e as políticas se perfazem, tratando-se do cotidiano em si. Esse grupo de cogestores com perfis especializados tem espaços de ação e decisão claramente definidos; seu trabalho goza de relativa autonomia e garante uma perspectiva democrática não só pelo fato de dialogarem de maneira direta com os envolvidos no fazer do processo, mas no fato de suas ações estarem mediadas e, em certa medida, limitadas pelas ações dos demais cogestores, buscando, assim, combater práticas autoritárias por meio de atos dialógicos que buscam a objetividade no atendimento as demandas. Um ponto de destaque é o entendimento dos assistentes operacionais escolares e secretários escolares

como integrantes ativos do processo. Isso porque ambos têm em seu conjunto de atribuições e atos que perpassam todos os espaços escolares, não tendo um foco específico de diálogo, como no caso de orientadores educacionais, pedagógicos, agentes de leitura e agentes de pessoal. São, sim, entes diretos de ação no todo do processo de gestão escolar democrática. Agrega-se ainda a este fluxo, por força de regulamentação própria, a ação das Associações de Apoio a Escola, as quais passam a ter um perfil decisório-operacional no que tange a processos de planejamento, prestação de contas e avaliações periódicas, com a definição clara de responsabilidades, por meio de atribuições construídas no âmbito escolar, a partir de parâmetros objetivos definidos de maneira uniforme no espaço da Rede Pública Fluminense.

Esclarecidos os objetivos e funções de cada fluxo de ação/decisão propostos, cabe agora a identificação dos perfis de ação/decisão de cada um dos entes. Um ponto essencial a ser destacado na presente proposta é que não faremos o alinhamento de atribuições, mas sim de princípios e espaços de ação/decisão de cada um. Isso por entendermos que a construção das atribuições deve ser fruto da construção coletiva dos participantes do processo, do diálogo entre as esferas que efetivamente o realizam, de modo que sejam construídas atribuições de factível execução e, sobretudo, que sejam assimiladas e assumidas por aqueles que irão executá-las.

O primeiro fluxo de ação tem por cenário os processos gestores e decisórios estratégicos, construído na soma das ações entre os setores do Órgão Central da Seeduc, os Agentes de Acompanhamento da Gestão Escolar e dos Professores Inspectores Escolares. Esse espaço tem como ação principal definir, por meio de marcos regulatórios específicos, as diretrizes gerais, bem como velar por sua aplicabilidade, considerando que o alcance da aplicabilidade perpassa, necessariamente, pela definição das metas, pela forma de interpretação das novas normativas, pelos fluxos delas decorrentes e pela disponibilização de recursos para sua consecução.

O quadro 1 ilustra os papéis e as formas de diálogo entre os setores que permeiam os espaços estratégicos, tanto no que tange à seara das decisões, como no caso de Coordenações, Superintendências, Subsecretarias e Chefias de Gabinete, quanto às ações de suporte, de *compliance* e avaliação sistemática garantidas pelos entes de campo.

Quadro 1. Fluxo de Ação Estratégica no Contexto do Processo Integrado de Gestão Democrática

ESFERAS DE AÇÃO/DECISÃO ESTRATÉGICAS	Agente (s)	Espaço de Ação/Decisão	Ações/Decisões	Diretrizes Gerais
	Seeduc/RJ	Políticas Públicas e Macro-Ações Gerenciais	Definição de diretrizes por meio de marcos regulatórios e atos administrativos.	Definição de metas gerenciais; Disponibilização de recursos; Construção de fluxos e políticas gestoras de macro-avaliação.
	Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar	Diretorias Regionais e Unidades Escolares	Orientações e suporte aos processos de gestão local, segundo a metodologia adotada pela Seeduc/RJ; Manter o fluxo horizontal e vertical de informações entre os espaços de gestão.	Intervenção dialógica mediata e imediata nos processos de gestão escolar, mediando e orientando a tradução dos macro-objetivos para a realidade da unidade escolar.
	Professor Inspetor Escolar	Coordenações Regionais de Inspeção Escolar e Unidades Escolares	Orientações e suporte aos processos integrais de gestão, segundo os princípios gerais de conformidade e compliance; Manter o fluxo horizontal e vertical de informações entre os espaços de gestão.	Intervenção dialógica mediata e imediata que tem por foco o cumprimento da lei, marcada pela impessoalidade – não distanciamento – com o fito de velar pela aplicabilidade da norma.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O segundo fluxo de ação faz referência aos espaços táticos, ou seja, aos órgãos regionais pedagógicos, administrativos e de inspeção escolar. Sua ação é gerir regionalmente as demandas e promover, dentro dos limites já definidos, as adaptações necessárias com o fito de garantir a aplicabilidade das normas e dos atos administrativos. Seu principal papel é de cogestão do processo, com o diferencial de que são cogestores tanto dos espaços estratégicos quanto operacionais e têm por marca de ação a corresponsabilização direta pelas ações e seus resultados, conforme destacado no quadro 2 apresentado a seguir.

Quadro 2. Fluxo de Ação Tática no Contexto do Processo Integrado de Gestão Democrática

	Agente (s)	Espaço de Ação/Decisão	Ações/Decisões	Diretrizes Gerais
ESFERAS DE AÇÃO/DECISÃO TÁTICAS	Diretoria Regional Pedagógica	Respectiva Região Administrativa; Unidades Escolares; Espaços Pedagógicos de Planejamento Regional.	Adequação das Diretrizes Pedagógicas Gerais à Região Administrativa; Suporte e subsídio direto às práticas pedagógicas de gestão escolar; Acompanhamento e avaliação das práticas pedagógicas escolares.	Adequação dos marcos ideológicos e metodológicos definidos para a prática pedagógica escolar; Corresponsabilidade sobre o processo de gestão pedagógica; Mediação e decisão sobre eventuais conflitos escolares; Intervenção imediata quando identificados problemas que interferem na oferta da Educação Básica.
	Diretoria Regional Administrativa	Respectiva Região Administrativa; Unidades Escolares; Espaços Administrativos, Financeiros e de Infraestrutura de Planejamento Regional.	Adequação das Diretrizes Administrativas Gerais à Região; Suporte e subsídio direto aos procedimentos administrativos, financeiros e de infraestrutura da gestão escolar; Acompanhamento e avaliação da gestão e aplicação de recursos.	Adequação das diretrizes relacionadas à gestão de recursos ao cotidiano escolar; Corresponsabilidade sobre o processo de gestão de recursos; Mediação e decisão sobre eventuais conflitos escolares; Intervenção imediata quando identificados problemas que interferem na oferta da Educação Básica.
	Coordenação Regional de Inspeção Escolar	Respectiva Região Administrativa; Unidades Escolares; Órgãos de controle institucional ligados à conformidade e compliance.	Sistematizar ações regulares de acompanhamento e avaliação, segundo as normas gerais emanadas da Seeduc/RJ; Organizar espaços de suporte e atendimento institucional; Exercer ações de conformidade e compliance junto aos órgãos regionais.	Implantação dos princípios e parâmetros definidos pelos marcos regulatórios no âmbito regional e escolar; Corresponsabilidade sobre o processo de gestão no que tange à aplicação das normas; Intervenção imediata quando identificados problemas que interferem na oferta da Educação Básica.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O último fluxo de ação se refere ao espaço escolar, às relações estabelecidas pelo corpo gestor local, tendo como objeto o redesenho dessas funções, estabelecendo as atribuições operacionais mínimas de cada um dos entes, sua responsabilização direta, espaços de autonomia, responsabilização e controle social. Com foco no fazer cotidiano da escola, tem por objetivo a criação de um processo de trabalho que preze pelo diálogo efetivo entre as premissas democráticas e os princípios gerais da Administração Pública, conforme detalhado no quadro 3.

Quadro 3. Fluxo de Ação Operacional no Contexto do Processo Integrado de Gestão Democrática

ESFERAS DE AÇÃO/DECISÃO TÁTICO-OPERACIONAIS	Agente (s)	Espaço de Ação/ Decisão	Ações/Decisões	Diretrizes Gerais
	Diretor Geral	Unidade Escolar; Coordenação Geral do Processo de Gestão Escolar.	Acompanhar, avaliar e gerir o processo gestor da unidade escolar; Adequação das diretrizes regionais à realidade da unidade escolar; Mediar e decidir eventuais conflitos no processo de gestão; Representar a unidade escolar.	Exclusiva do Diretor Geral: Mediação e decisão nos eventuais conflitos presentes nos procedimentos de gestão escolar. Comuns a todo o corpo de direção: Relativa autonomia nos processos decisórios; Promoção do diálogo com a comunidade dentro do seu escopo de trabalho; Corresponsabilidade institucional nos processos de gestão escolar; Ação hierárquica horizontal entre os membros da gestão.
	Diretor-Adjunto Pedagógico	Unidade Escolar; Coordenação dos Procedimentos Pedagógicos de Gestão Escolar.	Acompanhar, avaliar e gerir os processos pedagógicos operacionais da unidade escolar.	
	Diretor-Adjunto Administrativo	Unidade Escolar; Coordenação dos Procedimentos Administrativos de Gestão Escolar.	Acompanhar, avaliar e gerir os processos administrativos operacionais da unidade escolar.	
	Diretor-Adjunto de Pessoas	Unidade Escolar; Coordenação dos Procedimentos Relacionados a Pessoas – Funcionários, Comunidade e Instituições – na Gestão Escolar.	Acompanhar, avaliar e gerir os processos operacionais de gestão de pessoas da unidade escolar.	
	A.A.E.	Unidade Escolar – Processos de Planejamento, decisão colaborativa e controle social.	Participar do planejamento de ações colaborativas e avaliar, periodicamente, as ações gestoras.	
				Validar relatórios e processos de prestação de contas e realizar avaliações periódicas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os quadros 1, 2 e 3, como destacado, auxiliam na descrição dos parâmetros para desenho das atribuições de cada cargo/função, bem como da participação social organizada, envolvidas no processo de gestão escolar proposto. A ideia de parametrizar com o intuito de construir as especificidades através do diálogo, responde não só a questões diretamente relacionadas aos princípios democráticos, mas aos ideais de eficiência e eficácia, visto que o trabalho margeado pela coletividade tende a lograr mais êxito, sobretudo nos que envolvem procedimentos e processos decisórios, como destaca Angeloni (2003),

[...] a tomada de decisão que envolve um maior número de pessoas tende a resultados mais qualificados, aumentando o conhecimento da situação de decisão, amenizando, pela agregação de informações e conhecimentos, as distorções da visão individualizada. [...] Pessoas com pontos de vistas e experiências diferentes decodificam a situação de decisão também de maneira diferente. Ouvir e tentar compreender essas visões leva ao aprimoramento das decisões. As decisões tomadas em equipes tendem a ser mais sólidas que as tomadas individualmente, apesar de, normalmente, demandarem mais tempo (ANGELONI, 2003, p. 45).

As decisões do espaço escolar, como tal são definidas hoje, estão vinculadas à construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, documento referencial no qual as premissas ideológicas dialogam, sob um prisma operacional, com as demandas específicas de sua comunidade, organizando o fazer pedagógico da escola. Como projeto, seus processos, procedimentos e ações possuem um encadeamento lógico estrutural que, baseado em objetivos específicos, são implementados segundo os recursos disponíveis e possibilidades efetivas da realidade escolar.

A dinâmica de gestão escolar está construída numa arena de forças interdependentes organizadas segundo um projeto específico, o qual é desenhado a partir da soma dos parâmetros gerais para a Educação Básica, das normas próprias de cada sistema de ensino e das demandas locais específicas de cada comunidade.

Nesse sentido, e considerando a dinâmica própria do funcionamento de uma escola pública, segundo a perspectiva proposta, sobretudo em relação aos diálogos necessários entre a instituição e sua comunidade, onde as ações se concretizam na soma dos processos de planejamento, execução e avaliação, com destaque para os momentos de deliberação e oitivas, sugerimos, para melhor organização o uso da matriz de responsabilidade RACI (Responsável, Executor, Consultado e Informado). Bairrão (2010, p. 41) destaca que a referida matriz é uma importante ferramenta para a organização do trabalho em equipe, a partir da delegação e atribuição de tarefas aos seus membros.

O autor descreve, do ponto de vista operacional, como são organizados os papéis segundo a matriz de responsabilidade RACI,

Responsável – Pessoa responsável pelo cumprimento de uma tarefa e pela aprovação do trabalho realizado; **Executor** – Pessoa responsável pela realização da tarefa; **Consultado** – Pessoa responsável por dar apoio específico ao executor; **Informado** – Pessoa que necessita estar informada pelo progresso e cumprimento a tarefa. Grifo próprio (BAIRRÃO, 2010, p. 42).

Gonçalves e Campos (2012), ao tratarem do conceito da matriz de responsabilidade RACI, apontam para seu espaço e importância na condução dos processos de mudança, destacando a necessidade de que cada membro da equipe compreenda o seu papel dentro do processo.

Definir responsabilidades de cada conjunto para cada macroatividade do projeto sendo os seguintes critérios: **R – Responsible** – Cuidado! Este não é o responsável pelo resultado final da atividade, mas sim pela execução da atividade. Logo trata-se do EXECUTOR da atividade; **A – Accountable** – É o responsável por fazer com que a macroatividade seja realizada. Sempre que possível, para cada macroatividade deve-se ter apenas um responsável; **C – Consulted** – Como o nome diz, é o conjunto de Stakeholders que interage, ouve e fala, é consultado; logo, tem voz ativa e pode influenciar uma determinada decisão; **I – Informed** – Este é o *Stakeholder*⁶⁸ que é apenas informado de uma determinada ação ou atividade (GONÇALVES E CAMPOS, 2012, p. 25).

Apesar de o uso da matriz de responsabilidade RACI estar culturalmente mais associado a processos de gestão de TI, sua forma e metodologia foram desenhadas com base em preceitos estratégicos e, em sua essência, podem ser perfeitamente adaptadas para o atendimento às demandas escolares, uma vez que, além de determinar objetivamente as atribuições de cada ente na consecução do projeto, sinaliza, já em sua organização, para os momentos de oitiva e avaliação, ao destacar a existência, inequívoca, dos atores que devem estar constantemente informados pelo progresso e cumprimento da tarefa.

Uma vez identificados os parâmetros de construção do plano de ação, cabe escolher a forma de organizar o processo em si e estruturar o trabalho, considerando os aspectos mínimos necessários à sua consecução. Nesse sentido, passamos a explicar, segundo a metodologia dos 5W2H, os passos necessários para a implantação do redesenho do processo de gestão escolar proposto no âmbito da Seeduc/RJ, a partir do quadro 4 a seguir.

Quadro 4. Plano de Ação

Nome da organização: Secretaria de Estado de Educação					
Responsável pelo P.A.: SUGER.			Data de elaboração do P.A.: Segundo semestre de 2013.		
PLANO DE AÇÃO					
POR QUE FAZER (WHY) – META: Implantar o redesenho da gestão democrática da escola.					
WHAT	HOW	WHO	WHERE	WHEN	HOW MUCH
O que fazer	Como fazer	Quem fará	Onde	Prazo	Custo/ Investimento
Estabelecer Grupo de Trabalho	Convocação de representantes das áreas de gestão, compliance, conformidade da Seeduc/RJ, das diretorias regionais e unidades escolares.	Secretário de Estado de Educação	Seeduc Órgão Central	1 semana	Zero
Apresentar a proposta de construção das atribuições	Reunião de trabalho com o grupo convocado.	Secretário de Estado de Educação	Seeduc Órgão Central	1 reunião	Zero
Coordenar a construção das atribuições definidas para o Grupo de Trabalho	Reuniões semanais de trabalho	Coordenação de Inspeção Escolar – setor de compliance e conformidade da Seeduc/RJ	Seeduc Órgão Central	2 meses	Zero
Editar ato regulatório próprio	Autuar e acompanhar processo administrativo específico	CDIN	Seeduc Órgão Central	1 mês	Zero
Divulgar o marco regulatório junto à Rede Pública Estadual	Campanha de divulgação e adoção de grupos de estudos centrais, regionais e locais.	SUGER	Rede Pública Estadual	2 meses	Próximo de zero
Capacitar as equipes de gestão para uso da matriz de responsabilidade RACI	Campanha de capacitação regionalizada	Diretorias Regionais	Rede Pública Estadual	3 meses	Próximo de zero.

Fonte: Elaborado pelo autor

O investimento, como destaca o Plano de Ação, não é elevado. Isso porque o redesenho proposto consiste em uma reorganização de cargos e funções e em relações escolares com a comunidade, que já existem, dispondo e integrando suas ações na forma de um fluxo procedimental que persiga os ideais democráticos de gestão escolar.

Conforme identificado na pesquisa que deu origem ao plano de ação, o trabalho no espaço escolar, apesar de possuir uma série de diretrizes, ainda está cerceado pela subjetividade do diretor geral, não existindo critérios objetivos que permitam desenhar um modelo fluminense de gestão. O perfil democrático, por força da regulação em vigor, não ultrapassa os espaços táticos, na medida em que existem atos normativos que tratam esse gestor sob a ótica personalista e ainda garantem a ele o poder de decidir sobre as atribuições operacionais das equipes, imprimindo nos processos gestores um caráter subjetivo que impede a caracterização da dinâmica de gestão e a conseqüente criação de uma identidade gestora fluminense.

A gestão democrática participativa, mais do que uma prática prevista em lei, representa um modelo que considera tanto os aspectos de regionalização de demandas, baseado em perspectivas de efetividade no processo educacional, quanto, em síntese, constitui um instrumento concreto de controle social sobre a Administração Pública com a previsão inequívoca de processos de responsabilização pessoal e funcional. Nesse sentido, o redesenho proposto no Plano de Ação pretende contribuir para a construção de propostas e práticas gestoras efetivas, na quais, por meio do equilíbrio de forças, a democracia e, por conseguinte, a justiça social, encontrem espaço para se concretizarem nos processos de oferta da Educação Básica na Rede Estadual do Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS

ANGELONI, Maria Terezinha. Elementos intervenientes na tomada de decisão. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 17-22, jan./abr. 2003. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ci/v32n1/15969.pdf> >. Acesso em: 08 mai. 2010.

BAIRRÃO. João. **Implementação da Metodologia 6 Sigma no Processo de Facturação**. 2010. 164 f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade de Nova Lisboa, Lisboa, 2010. Disponível em: < http://run.unl.pt/bitstream/10362/4256/1/Bairrao_2010.pdf >. Acesso em: 02 nov. 2013.

GONÇALVES, Vicente; CAMPOS, Carla. **Gestão de Mudanças. O Fator Humano na Liderança de Projetos**. Rio de Janeiro: Brasport, 2012.

LUIZ, Maria Cecília. Algumas reflexões sobre a prática da gestão democrática na cultura e organização escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 4, n. 2, p. 20-36, nov. 2010.

SILVA, Alessandro Sathler Leal da. **Gestão estratégica e participativa: a política pública de gestão escolar fluminense**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2013.

PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO

Amanda Sangy Quiossa^{*}
Helena Rivelli^{**}
Lígia Gomes do Valle Luna^{***}

O presente texto traz uma conclusão do primeiro volume da série Diálogos e Proposições, que reuniu artigos escritos a partir dos Planos de Ação Educacional (PAE) que compõem as dissertações de alunos do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF). Dessa forma, cabe destacar que os artigos que compõem essa série tratam da rede estadual do Rio de Janeiro, reunindo importantes políticas e práticas de gestão que estão sendo pensadas e implementadas. Essa iniciativa tem como objetivo proporcionar aos leitores um entendimento da complexidade dos problemas que envolvem as práticas dos profissionais da educação.

Foi procurando ressaltar a importância da prática profissional ligada à pesquisa que essa série foi pensada e organizada. A reunião de trabalhos ligados a uma rede evidencia uma verdadeira tomada de consciência, na medida em que refletem uma busca coletiva por melhorias, que ultrapassam uma unidade escolar ou mesmo uma regional específica. Reunidas, elas dizem respeito a uma engrenagem orgânica de ações que no contexto estadual podem significar melhorias na qualidade da educação como um todo.

A busca por uma gestão consciente de suas ações e dos processos de diagnóstico e análise dos elementos que a envolvem, constitui-se como base investigativa nas pesquisas de mestrado profissional do PPGP/CAEd/UFJF. Acreditamos que

^{*} Mestra em Educação (UFJF); membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF.

^{**} Mestra em Educação (UFJF); membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF.

^{***} Mestra em Letras (UFJF); membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF.

esta motivação seja um fator preponderante para a relevância dos trabalhos desenvolvidos, e, pelo interesse dos alunos de que os PAEs sejam implementados.

Com a elaboração do PAE almeja-se que os alunos se desenvolvam como profissionais atentos à dinamicidade das relações, ampliando suas perspectivas a partir da relação com a pesquisa. Nesse sentido, pretendemos despertar reflexões que levem os alunos a compreender os entraves identificados na sua prática, a questionar as ações, inclusive as suas próprias e, ainda, a se reconhecerem como atores nos processos políticos em que estão envolvidos. Acreditamos que as proposições elaboradas têm potencial para se transformarem verdadeiros diálogos com as escolas, comunidades e com as redes de ensino.

Para a reunião dos artigos deste livro, foi preciso entrar em contato com os autores das dissertações via telefone. Nesse processo, muitos alunos destacaram que o mestrado profissional os proporcionou uma ampliação de horizontes, no que se refere ao desenvolvimento de práticas profissionais, as quais surtiram resultados que consideram positivos. Outros relataram que a partir da experiência do mestrado, houve inclusive, possibilidades de melhorias na carreira. Por fim, alguns destacaram que seus PAEs estão sendo implementados. Nesse sentido, já começa a ser observado um movimento de mudança que atinge outros profissionais, envolvendo a todos numa atmosfera mais propícia à promoção da qualidade educacional.

A implementação das propostas é o retorno dado pelo mestrando ao contexto em que a pesquisa foi realizada, constituindo uma possibilidade de solução para os problemas empíricos trabalhados. Há planos de ação, porém, que não foram implementados, por diversos motivos, como, por exemplo, a mudança de setor dos seus idealizadores, a falta de recursos ou a priorização de outros projetos nos setores envolvidos. Porém, muitos desses relataram que objetivam divulgar suas pesquisas para que demais profissionais possam se valer delas para que, assim como os alunos do programa, possam desenvolver pensamento crítico e reflexivo e ações investigativas de suas práticas.

A dissertação desenvolvida pelos alunos trata de um caso de gestão específico às realidades às quais eles estão inseridos, que trata de um problema empírico no âmbito da gestão educacional. Ela é constituída por um problema de pesquisa, em torno do qual é delineada e construída. Para a sua composição, primeiramente, é realizada uma descrição do caso de gestão, o que se dá a partir da apresentação

dos elementos que o compõem. Um deles é o gestor protagonista, que é o gestor educacional que está implicado com o problema apresentado. Além desse, também são apresentados os demais atores envolvidos com o problema de pesquisa, que podem ser alunos, professores, além de outros membros da comunidade escolar. São expostos ainda um panorama da rede, a legislação relativa ao problema, o contexto político-educacional e, por fim, fatos e evidências que compõem o caso. Essas informações possibilitam o desenvolvimento de uma problematização, de forma que o trabalho se desenvolva para além da descrição.

Numa segunda etapa, descreve-se a metodologia, o referencial teórico e a análise dos dados obtidos sobre o problema de pesquisa apresentado para que esse movimento culmine em uma ação do profissional. Assim, é então proposto um Plano de Ação Educacional, como terceira etapa. Esse plano é pensado tendo como base as possibilidades de ação do gestor protagonista e dos demais atores envolvidos, sendo a sua abrangência ligada diretamente a esse poder de intervenção.

A elaboração desse plano é realizada a partir da análise de dados produzidos por uma pesquisa de campo, a qual é embasada metodologicamente e produz dados que são analisados e discutidos à luz de um referencial teórico que dialogue com a pesquisa. De forma resumida, pode-se dizer que as dissertações desenvolvidas no âmbito do PPGP/CAEd/UFJF são constituídas pela descrição e análise do caso de gestão, seguidas pela proposição de ações com vistas a solucionar o problema de pesquisa. Essas três etapas constituem os três capítulos do trabalho.

O Plano de Ação Educacional é, então, a finalização do caso de gestão construído pelos mestrandos do PPGP/CAEd/UFJF. Os PAEs aqui apresentados são uma amostra (intencional e não probabilística) de ações propostas para a Rede Estadual do Rio de Janeiro. Para fins exclusivos da produção deste livro, realizamos uma pesquisa com os egressos cujos planos foram selecionados para compor a publicação. Por e-mail, enviamos um formulário a ser preenchido com dados sobre a implementação do PAE. Dos 32 egressos contatados, retornaram 16 formulários preenchidos. Destes, concentrar-nos-emos em 12 para nossa discussão, por isso nossa amostra é intencional e não probabilística, que trouxeram informações detalhadas sobre sua implementação, mesmo que esta esteja ainda em fase de desenvolvimento, ou foram parcialmente implementados. Os dados do Quadro 1 apresentam informações sobre esses 12 Planos de Ação.

Quadro 1. Dados sobre os 12 Planos de Ação selecionados para discussão

Autor da proposta		Resumo da proposta	A quem se direciona
1	Alessandro Sathler	Trata do redesenho dos processos de gestão democrática nas escolas.	A toda a Rede Estadual
2	Débora Albino Mendonça Bernardes	Propôs-se a confecção e circulação de um material impresso baseado nas experiências de sucesso de duas escolas.	A uma Regional de ensino
3	Denise Fátima Fonseca Almeida	Construção de um Caderno de Boas Práticas destinado às bibliotecas.	A um grupo de escolas
4	Elizabeth Ribeiro Melo	Propôs-se a elaboração de projetos de reforço em leitura e produção textual, além de projeto visando desenvolver o interesse pela ciência, nivelamento curricular em matemática, criação de um modelo de recuperação próprio da escola e articulação da gestão para monitoramento de resultados.	A uma escola
5	Elizângela Nascimento de Lima Silva	Elaboração de projetos com vistas a: acompanhamento das ações pedagógicas; promover maior envolvimento da gestão com as questões pedagógicas, bem como envolver gestores, professores alunos e responsáveis no processo ensino-aprendizagem.	A uma Regional de Ensino
6	José Manuel dos Reis Salgueiro	Criação de um conjunto de diretrizes para a elaboração de um sistema de gestão direcionado aos inspetores	A toda Rede Estadual
7	Luciana Coutinho Daniel Vicente	Foi proposta a criação de uma rede de colaboração e troca de experiências exitosas para gestores com vistas à melhoria dos resultados de desempenho	A uma Regional de Ensino
8	Luiza Helena Fraga Gouveia	Propõe-se um serviço de orientação educacional, constituído por um conjunto de ações, para os alunos do 1º ano do ensino médio, de modo a possibilitar o desenvolvimento de uma consciência da importância dos estudos para seu futuro	A uma escola
9	Maria Tereza Rodrigues	O PAE foi composto por três ações principais: identificação e monitoramento dos afastamentos definitivos e temporários (professores de Artes, Filosofia, Física, Química e Sociologia), identificação dos motivos do não ingresso de professores aprovados em concurso, sugestão de concessão de bolsas para estudantes de graduação.	A toda Rede Estadual
10	Maria Verônica da Silva Ferreira	Foram elaboradas três ações: encaminhamento da proposta de reavaliação do Currículo Mínimo para a Seeduc, monitoramento da criação dos Conselhos Escolares e sugestão de criação de um curso de formação complementar para gestores escolares.	A toda Rede Estadual
11	Tânia Regina Borges e Silva	Foi proposta no PAE a divulgação das práticas exitosas observadas na pesquisa por meio de minicursos a serem ministrados para gestores escolares.	A uma Regional de Ensino
12	Trícia de Sousa Lima Figueiredo	Propõe-se uma formação em Gestão Escolar organizada em cursos de curta duração.	A toda Rede Estadual

As propostas direcionadas à Rede Estadual constituíram maioria entre os 12 Planos de Ação pesquisados. Elas significaram ações que almejam a solução de um problema generalizado em todo o sistema de ensino. Já as iniciativas com vistas a um grupo de escolas representaram apenas um dos PAEs. As discussões a seguir vão ao encontro de uma análise sobre a implementação dos planos mencionados, além de uma avaliação sobre suas possíveis contribuições para a Rede Estadual de Ensino.

O PAE número 1 trouxe uma proposta que pretendeu a gestão das escolas estaduais como uma ação integrada e construída a partir de gestores (Diretor Geral e Diretor Adjunto) com atribuições específicas que se complementam. Argumenta-se que no modelo que prevaleceu até então as atribuições da gestão estavam centradas na figura do Diretor Geral, o que acabava por se constituir empecilho para os processos de gestão democrática (SILVA, A., 2013). A implementação ainda está em andamento, de modo que apenas parte das ações foram efetivadas na prática.

Das ações já em andamento, foi constituído grupo multidisciplinar de trabalho para a avaliação das competências que deverão ser atribuídas aos gestores. Para isso, teve-se por base o regimento das escolas estaduais, que já se encontra na primeira fase de implantação, que é sua publicação como marco regulamentador. As discussões dessa primeira etapa já produzem reflexos que podem ser observados, principalmente, nos processos de formação e seleção para o ano de 2016. Tendo em vista que o acesso à função de diretor escolar se dá por meio do Processo Seletivo Interno (PSI), que engloba a participação em uma formação específica para a gestão, destaca-se a possibilidade de ressignificação dos papéis de Diretor Geral e Diretor Adjunto. Além disso, cabe ressaltar também que se faz necessário um novo olhar sobre essa formação.

O plano 12 da Tabela 1 também se propôs à uma reflexão sobre a formação dos gestores escolares, pois, visa a criação de um Programa de Treinamento e Desenvolvimento de Gestores Escolares com o objetivo de diminuir os *gaps* identificados entre as demandas de formação e a oferta de cursos. A ideia é a organização de um projeto de formação em minicursos de 40h cada, em que serão trabalhados temas específicos em cada curso (FIGUEIREDO, 2015).

Apesar de ainda em fase de implementação, a proposta já foi apresentada à Superintendência de Desenvolvimento de Pessoas e à Subsecretaria de Gestão de

Pessoas, sendo aprovado pelo Subsecretário. Com isso, a viabilidade do Programa foi validada e seguiu para uma etapa de alinhamento interno por meio da validação dos conteúdos de cada módulo pelos representantes das áreas do conhecimento trabalhadas. Foi preparado um edital para seleção da equipe que passará a planejar e executar os minicursos.

As contribuições desse PAE e de sua implementação seguem no sentido de reconhecer que a formação oferecida no PSI, mesmo obrigatória para os gestores escolares, não supre todas as necessidades de formação desses profissionais. A oferta dos cursos de curta duração se mostra uma alternativa viável para suprir as lacunas relatadas pelos gestores. Esse movimento de reflexão em torno da formação é significativo e pode trazer contribuições relevantes para a Rede Estadual.

O segundo PAE apresentado na Tabela 1 teve o intuito de possibilitar mudanças no planejamento e na gestão financeira e administrativa das escolas de uma Regional de Ensino, a partir do estudo de duas instituições que pertencem à mesma Regional. Acredita-se que essas duas dimensões da gestão possam ter grande influência no êxito das escolas, refletindo-se no desempenho e também no interesse dos alunos.

Este PAE foi parcialmente implementado, de modo que realizaram-se palestras com os seguintes temas: a prática do diagnóstico por meio da matriz SWOT¹; mudanças na gestão financeira como ferramenta de qualidade; e o estabelecimento de parcerias (BERNARDES, 2012). Essa ação veio ao encontro das políticas estaduais para a gestão escolar, principalmente a Gestão Integrada da Escola (Gide), implementada em 2011 e que tem por foco os resultados. O discurso introduzido pela Gide, entretanto, teve inicialmente um distanciamento da realidade praticada pelos gestores. As palestras contribuíram para o alinhamento desses discursos e para afirmar a viabilidade das modificações e rotinas estabelecidas pela política.

Outro PAE também destinado à reflexão sobre práticas da gestão escolar foi o de número 7. Este plano se baseou na ideia de que a troca de experiências entre os gestores de uma mesma Regional de Ensino seja capaz de fomentar novas estratégias e orientá-los sobre a melhoria dos resultados de desempenho (VICENTE, 2013). Apesar de o plano ter sido parcialmente implementado, foram realizados encontros entre os gestores da Regional Noroeste Fluminense.

1 Do inglês *strengths* (força), *weakness* (fraqueza), *opportunities* (oportunidades), *threats* (ameaça) (BERNARDES, 2012).

Nos encontros presenciais realizados houve a troca de experiências prevista, de modo que práticas de sucesso foram compartilhadas entre os gestores. As práticas exitosas discutidas na pesquisa, realizadas pela equipe gestora da escola que se constituiu como objeto de estudo, serviram de base para as reflexões. Debateu-se também o acompanhamento de indicadores de desempenho, enfatizando a importância da dimensão pedagógica da gestão para os resultados escolares esperados.

Uma avaliação superficial das atividades realizadas sugere que os gestores foram sensibilizados a respeito da adoção de medidas que influenciem positivamente o processo ensino-aprendizagem, de modo que projetos foram elaborados com vistas ao alcance dos objetivos de desempenho. Além disso, os gestores discutiram sobre a importância de cada escola para o atingimento das metas da Regional.

O PAE número 11 também buscou a divulgação de práticas gestoras consideradas exitosas. A partir do estudo do caso de uma escola, propôs-se que minicursos fossem ministrados com a finalidade de socialização de ações gestoras de sucesso com os gestores de toda uma Regional de Ensino (SILVA, 2012). Durante o primeiro semestre de 2013, na Diretoria Regional Pedagógica, foram realizados esses minicursos, o que corresponde a uma implementação parcial da proposta original.

A divulgação de práticas reconhecidamente exitosas tem sido uma estratégia adotada com frequência na elaboração dos PAEs. A justificativa reside no fato de que podem representar um auxílio para os gestores, significando modelos e exemplos da relação entre planejamento e positivos resultados de desempenho. É o que acontece com o plano número (5) da Tabela 1, proposto para ser executado em toda uma Regional de Ensino.

Com a finalidade de replicar em escolas consideradas com baixo desempenho no Saerjinho as práticas gestoras identificadas em uma escola com satisfatório desempenho na mesma avaliação, foi proposto um PAE que objetivou alcançar os gestores da Regional Metropolitana III (SILVA, E., 2013). Construído por Elizângela Nascimento de Lima Silva, este PAE foi implementado em sua integralidade, em 2014, avaliado, adaptado e aplicado novamente em 2015. Assim, as unidades escolares da Regional foram mobilizadas e realizaram-se palestras sobre os temas selecionados a partir da primeira escola. Também foram organizados encontros de gestores para discussão e estímulo da aproximação entre equipe gestora e comunidade escolar, com vistas à sua participação na gestão de resultados. As práticas consideradas

exitosas foram então debatidas, em especial às com foco pedagógico, e adaptadas por cada equipe gestora para o contexto de suas escolas.

Sabemos que não é possível, em curto prazo, estabelecer uma relação de causa e efeito precisa entre a implementação do PAE e os resultados da Regional Metropolitana III no Saerjinho. Porém, pela primeira vez, no segundo bimestre de 2015, a meta proposta para esta Regional foi atingida. Acreditamos que a articulação com a equipe técnico-pedagógica favoreceu o alinhamento das ações relacionadas à dimensão pedagógica da gestão, o que se refletiu nos resultados.

De forma mais abrangente, os PAEs 6, 9 e 10 da Tabela 1 trabalham um aspecto da gestão de toda a Rede Estadual de Ensino. O primeiro deles, proposto por José Manuel dos Reis Salgueiro, buscou em sua proposta a elaboração de um sistema de gestão de normas educacionais para o estado que pudesse servir para consultas e de parâmetro para, principalmente, os profissionais ligados ao monitoramento e à certificação. O plano foi parcialmente implementado e sofreu algumas modificações para que pudesse alcançar o esperado pelos gestores da Seeduc. Do que foi proposto, estão em funcionamento o “Fale Conosco”, o “Fórum” e a “Câmara Técnica”, bem como os processos de “Cadastramento de Normas” e “Consultas”.

Essas ações permitiram que três pareceres oficiais fossem criados a partir de questões discutidas nos Fóruns sobre: a matriz curricular de curso de educação básica, habilitação docente na rede privada de ensino e sobre a participação de alunos da educação especial no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (SALGUEIRO, 2012). Esses Fóruns são temáticos e uma edição sobre publicação da relação de alunos concluintes no Diário Oficial teve início em 29/09/15. A disponibilização de informações dessa natureza no *site* da Seeduc² constitui um relevante recurso para toda a Rede Estadual.

O PAE 9 traz uma reflexão sobre o provimento de professores de Artes, Filosofia, Física, Matemática, Química e Sociologia pela Rede Estadual, propondo mecanismos que atenuem as demandas por esses profissionais (RODRIGUES, 2014). O plano ainda está em andamento, mas o monitoramento dos afastamentos definitivos e temporários já foi concluído, identificando os profissionais que se aposentam, por meio de um relatório semanal, ocasionando o suprimento da vaga de forma mais ágil.

A implementação do Plano de Ação proposto por Maria Verônica da Silva Ferreira, também está em andamento. Ele foi elaborado a partir de uma avaliação sobre a

2 <http://www.rj.gov.br/web/seeduc>.

importância da gestão escolar na execução das ações desenvolvidas pelo Programa de Educação do Estado em 2011(FERREIRA, 2014).

Em relação ao que já foi concretizado até o presente momento, realizou-se o Fórum de Matrizes da Educação Básica, para todas as modalidades de ensino, com vistas ao debate sobre o Currículo Mínimo adotado pelo estado, bem como sobre a Base Nacional Comum Curricular. Além disso, os Conselhos Escolares estão funcionais em todas as escolas da Rede, até mesmo nas escolas prisionais e socioeducativas. A articulação dessas ações possibilitou um crescente na gestão participativa das unidades escolares.

A gestão escolar assume, no PAE 3, contornos diferenciados das demais propostas apresentadas. Nesse PAE, pesquisou-se a gestão das bibliotecas de três escolas e, a partir de cadernos, guias e metodologias utilizados por outras instituições, criou um Plano de Ação com o objetivo de estimular o uso desse espaço de forma adequada, com divulgação do acervo existente de forma que a comunidade escolar se aproprie do espaço e de seus recursos (ALMEIDA, 2012).

O PAE 3 também foi implementado de forma parcial. A sua execução demandou a contratação de um Agente de Leitura para atuar junto ao Auxiliar de Biblioteca de uma das escolas. A partir disso, atividades diferenciadas puderam passar a fazer parte da rotina da referida instituição, como eventos sobre leitura e escrita. Além disso, houve sensibilização da comunidade escolar por meio de ações que conferiram maior visibilidade à biblioteca.

Com o desenvolvimento dessas práticas pode ser observado um aumento do número de frequentadores da biblioteca escolar, com conseqüente aumento de empréstimos de seu acervo. Parcerias entre as diversas disciplinas foram efetivadas, de modo que se ampliaram os eventos na área de leitura e escrita, contando com a participação de professores das diferentes áreas. Além da aproximação da comunidade escolar em relação à biblioteca, as etapas do PAE, até aqui implementadas, significaram também um reforço para as atividades de linguagem.

Distanciando-nos um pouco dos casos diretamente relacionados à gestão e adentrando o debate sobre repetência e fracasso escolar, os PAEs 4 e 8 foram parcialmente implementados. O primeiro deles foi formulado com o intuito de minimizar os índices de reprovação apresentados por uma escola estadual nos últimos cinco anos (MELLO, 2012). O plano foi constituído por cinco ações e destas já estão consolidadas o reforço escolar em Língua Portuguesa, o reforço escolar

com jogos matemáticos, a utilização dos laboratórios de maneira mais acentuada e o monitoramento dos resultados do Saerjinho (por meio da Semana de Avaliação dos Resultados do Saerjinho).

Dos resultados já observados a partir do PAE 4, destacam-se a diminuição da repetência em Língua e Portuguesa e Matemática, resultados, esses, que poderão ser melhor avaliados em longo prazo. As ações também tiveram reflexo no desempenho dos alunos, sendo que, em 2013, a meta proposta pela Seeduc para a escola foi atingida.

O PAE 8 objetivou promover ações de equidade com vistas a minimizar as discrepâncias de aprendizagem entre os alunos do 1º ano de Ensino Médio de uma escola (GOUVEIA, 2012). Para a concretização da proposta, foi estabelecida uma parceria público-privada entre a escola e o Instituto Unibanco. A partir disso foi possível que as ações se efetivassem, em 2013. Assim, realizaram-se a sensibilização dos alunos, egressos do Ensino Fundamental, em relação à necessidade de serem sujeitos ativos em sua aprendizagem; a criação de um horário de estudo complementar e reforço no contraturno e aos sábados; aquisição de materiais para aulas mais atrativas e interativas; adequação do número de alunos ao tamanho das salas, configurando salas menores. Sucederam-se capacitações para alguns professores e promoção do estreitamento da relação aluno-aluno e aluno-escola por meio de atividades culturais e esportivas ocorridas durante todo o ano letivo.

As ações descritas acima proporcionaram melhorias não apenas para os alunos do Ensino Médio, mas para a escola como um todo. Os processos que se iniciaram com a preocupação com a defasagem do 1º ano se concretizaram em uma articulação que significou uma dinâmica de conscientização de toda comunidade escolar.

A análise da implementação dos PAEs serve como ponto de partida para uma avaliação mais ampla sobre os principais problemas encontrados na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro e as possíveis alternativas para, ao menos, minimizá-los. A implementação parcial da maioria dos planos se deve, principalmente, a três motivos: necessidade de um tempo maior do que o previsto para a execução de cada um das etapas/ações; avaliação e adaptação da proposta para maior aplicabilidade às necessidades do contexto; e dificuldades na aprovação das propostas pela gestão a qual foi direcionada. A compreensão e o exame desses três pontos também podem significar um recurso relevante para a Seeduc.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Denise Fátima Fonseca. **Um modelo de gestão para a biblioteca de três escolas estaduais da cidade do Rio de Janeiro.** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2012.

BERNARDES, Débora Albino Mendonça. **Gestão: o caminho para mudança.** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, CAEd. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2012.

FERREIRA, Maria Verônica da Silva. **Programa de educação do estado do Rio de Janeiro: uma avaliação em perspectiva.** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

FIGUEIREDO, Trícia de Sousa Lima. **A implementação da política de formação e desenvolvimento de gestores escolares do estado do Rio de Janeiro: uma análise a partir da regional Metropolitana II.** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2015.

GOUVEIA, Luiza Helena Fraga. **Promovendo a equidade em uma escola pública do estado do Rio de Janeiro: programa piloto para o Colégio Estadual Leopoldina da Silveira.** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2012.

MELLO, Elizabeth Ribeiro. **Elementos contributivos para a redução da repetência: o caso do Ciep Brizolão 386.** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2012.

RODRIGUES, Maria Tereza. **O desafio do provimento de professores nas disciplinas de Artes, Filosofia, Física, Matemática, Química e Sociologia na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.** Dissertação (mestrado profissional) -

Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2014.

PPGP/CAED/UFJF. **Site do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública - Mestrado Profissional**. Apresenta informações sobre o programa. Disponível em < <http://www.mestrado.caedufjf.net/>>. Acesso em: 12 Fev. 2016.

SALGUEIRO, José Manuel dos Reis. **Elaboração de diretrizes para formatação de um sistema integrado de gestão de normas educacionais pra o estado do Rio de Janeiro**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2012.

SANÁBIO, Marcos Tanure; MAGALDI, Juliana Alves. **PPGP/UFJF - Relatório Qualitativo do Coleta CAPES 2014 (Sucupira)**. Juiz de Fora: 2015, 100 p.

SILVA, Tânia Regina Borges e. **Colégio Barão de Aiuruoca: uma caso de sucesso na gestão da educação pública**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2012.

SILVA, Alessandro Sathler Leal da. **Gestão estratégica e participativa : a política pública de gestão escolar fluminense**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2013.

SILVA, Elizângela Nascimento de Lima. **A Regional Metropolitana III e os impactos de suas ações nos resultados do Saerjinho: análise de dois casos de gestão em escolas**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2013.

VICENTE, Luciana Coutinho Daniel. **Gestão da mudança, da cultura e do clima escolar: análise das ações de uma equipe gestora em prol da eficácia escolar**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2013.

PARTE I – POLÍTICAS PÚBLICAS ESTADUAIS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

Seção I – O Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro

Seção II – O Saerjinho

Seção III – Formação de professores e gestores

Seção IV – Projeto Reforço Escolar

Seção V – Estratégias e componentes do Programa de Educação

PARTE II – PRÁTICAS DE GESTÃO E MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Seção I – Gestão de resultados

Seção II – Sucesso escolar e equidade

Seção III – Gestão Escolar

Seção IV – Gestão do Sistema de Ensino

Seção V – Gestão estratégica

ISBN 978-85-68184-06-6



CAEd

Faculdade de Educação
Universidade Federal de Juiz de Fora



PPGP

Gestão e Avaliação da
Educação Pública



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE JUIZ DE FORA