



Nathalia Gonçalves Gomes

**Políticas de Avaliação e Gestão Escolar no estado do Rio
de Janeiro: limites e possibilidades**

Tese de doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Orientadora: Prof.^a. Alicia Maria Catalano de Bonamino

Rio de Janeiro
Abril de 2015



Nathalia Gonçalves Gomes

**Políticas de Avaliação e Gestão Escolar no estado do Rio
de Janeiro: limites e possibilidades**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora pelo programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof.^a Alicia Maria Catalano de Bonamino

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof.^a Cinthya Paes de Carvalho

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof.^a Isabel Alice Oswaldo Monteiro Lelis

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof.^a Hustana Maria Vargas

UFF

Prof.^a Adriana Bauer

Fundação Carlos Chagas

Prof.^a Denise Berruezo Portinari

Coordenadora Setorial do Centro
de Teologia e Ciências Humanas

PUC-Rio

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Nathalia Gonçalves Gomes

Graduou-se em Letras pela UFF em 2005. Mestre em Política Social pela UFF em 2009.

Ficha Catalográfica

Gomes, Nathalia Gonçalves

Políticas de avaliação e gestão escolar no Estado do Rio de Janeiro: limites e possibilidades / Nathalia Gonçalves Gomes ; orientadora: Alicia Maria Catalano de Bonamino. – 2015.

293 f. : il. (color.) ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2015.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Regulação. 3. Gestão Educacional. 4. Gestão Escolar. 5. Avaliação Externa. 6. Gide. I. Bonamino, Alicia Maria Catalano de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Para minha família, meus alunos e todos os
profissionais de Educação.

Agradecimentos

À minha querida orientadora Alicia Bonamino, pela paciência, carinho e zelo ao longo desses anos;

A Capes e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

Aos profissionais das escolas, envolvidos na pesquisa, e aos servidores da SEEDUC pela disponibilidade e prontidão, em especial a Marcos Tomazine, importante parceiro na pesquisa de campo;

À minha querida filha, Maria Eduarda, e ao meu companheiro de tantos anos, Bruno, pela compreensão sobre minhas ausências;

À minha família, em especial, ao meu pai, José Mauro e à minha mãe, Marielza, pelo apoio incondicional;

Aos colegas de trabalho, pelo incentivo de sempre;

Ao professor Júlio, do CEFET/RJ, pelo período em que me substituiu – e com tamanha competência!;

Aos professores do Departamento de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio, pelas valiosas contribuições feitas, em especial, à Professora Isabel Lelis, pelo acolhimento e incentivo;

Aos meus amigos queridos, pela paciência diante de meus afastamentos, sobretudo à Taiane Theodoro, minha filha-irmã-amiga-amor de sempre que tanto me auxiliou ao longo da pesquisa;

À Maria Océlia, amiga fiel e companheira de minhas angústias acadêmicas;

Ao amor, que chegou na hora exata, encarnado em você, Ivson Reis;

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, estiveram envolvidos no desenvolvimento desta pesquisa.

Resumo

Gomes, Nathalia Gonçalves; Bonamino, Alicia. **Políticas de Avaliação e Gestão Escolar no estado do Rio de Janeiro: limites e possibilidades.** Rio de Janeiro, 2015. 293 p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente pesquisa investigou as potencialidades e os limites do uso da avaliação externa como estratégia de regulação do sistema educacional, à luz de referências teóricas que tratam da emergência de um novo modelo estatal de regulação das políticas educacionais. Mais especificamente, analisou a experiência de quatro escolas estaduais situadas no município de Niterói, região metropolitana do Rio de Janeiro, com o Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) e o sistema de gerenciamento adotado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro – SEEDUC, denominado Gestão Integrada da Escola (Gide), enquanto instrumentos de regulação e gestão, a partir da análise de documentos oficiais da SEEDUC e de entrevistas com professores, gestores escolares e membros da SEEDUC. À luz da literatura sobre regulação e gestão educacional, de pesquisas nacionais e internacionais sobre uso e apropriação de dados de avaliações externas, e em subsídios oferecidos por especialistas, agentes escolares e gestores educacionais, foram analisadas diferentes iniciativas da SEEDUC para o aproveitamento das informações disponibilizadas pela avaliação, visando a responder a perguntas como: Quais as características das políticas de gestão baseadas nos resultados dos alunos adotadas pelo estado do Rio de Janeiro? Qual a versão de responsabilização adotada pela SEEDUC e como a mesma está sendo incorporada à gestão educacional? Que influências são exercidas por essas políticas sobre a rede de acordo com a percepção dos envolvidos e com a evolução dos resultados das escolas na avaliação estadual? Quais as potencialidades e limitações da política de uso dos resultados do sistema de avaliação estadual? A investigação apontou para uma forte reorganização do espaço escolar a partir das avaliações introduzidas pela SEEDUC na rede estadual de ensino, bem como a partir da adoção da Gide. No entanto, verificou-se que a maior contribuição da Gide está voltada para a rotina do diretor escolar, que ganha “lentes de aumento” sobre a realidade da escola a partir do uso dessa metodologia. A política de avaliação estadual do desempenho escolar está associada a

iniciativas de responsabilização educacional de corte meritocrático, uma vez que prevê a bonificação salarial dos profissionais da escola mediante o alcance de metas, embora esta pesquisa tenha verificado que poucas escolas da rede estadual de ensino têm conseguido atingir as metas propostas. Também se percebeu que as potencialidades das políticas de gestão e avaliação da educação do estado do Rio de Janeiro têm se refletido numa maior organização da rede de ensino e na melhoria na comunicação entre a SEEDUC e os gestores escolares. Já entre as limitações destas políticas, a pesquisa identificou que o aproveitamento pedagógico dos resultados das avaliações pelas escolas é ainda muito modesto, seja em função da falta de informação dos professores acerca das ferramentas disponibilizadas pela SEEDUC, seja pela própria resistência de muitos deles face à introdução desses mecanismos de gestão nas escolas.

Palavras-chave

Regulação; Gestão Educacional; Gestão Escolar; Avaliação Externa; Gide.

Abstract

Gomes, Nathalia Gonçalves; Bonamino, Alicia (Advisor). **Evaluation and School Management Policies in Rio de Janeiro State: limitations and possibilities.** Rio de Janeiro, 2015. 293 p. Doctoral Thesis – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This research investigated the potential and limits of the use of external assessment as a regulatory strategy of the educational system in the light of theoretical references that deal with the emergence of a new model of state regulation of educational policies. More specifically, analyzed the experience of four state schools located in Niterói, metropolitan region of Rio de Janeiro, with the System of State Assessment of Rio de Janeiro (SAERJ) and management system adopted by the State Department of Education's Rio de Janeiro - SEEDUC called Integrated School (Gide), as instruments of regulation and management, from the analysis of official documents of SEEDUC and interviews with teachers, school administrators and members of SEEDUC. In light of the literature on regulation and education management, national and international research on the use and appropriation of external evaluation data, and subsidies offered by experts, school officials and education managers were analyzed different initiatives SEEDUC for the use of the information provided the evaluation, in order to answer questions like: What are the characteristics of management policies based on student outcomes adopted by the state of Rio de Janeiro? What accountability version adopted by SEEDUC and how it is being incorporated into the educational management? What influences are exerted by these policies on the network according to the perception of those involved and with the evolution of the results of schools in the state assessment? What are the strengths and limitations of use policy of the results of state assessment system? The investigation pointed to a strong reorganization of the school environment from evaluations made by SEEDUC in state schools as well as from the adoption of Gide. However, it was found that the greatest contribution of Gide is focused on the routine of the school director, who earns "magnifying glass" on the school reality from the use of this methodology. The state assessment policy of school performance is associated with educational accountability initiatives meritocratic court, since it provides a wage subsidy of school personnel through the achievement of goals, although this research has found that few schools in the

state schools have managed to reach the goals. Also we realized the potential of management policies and evaluation of education in the state of Rio de Janeiro have been reflected in a larger organization of school system, improve the communication between the SEEDUC and school managers. Among the limitations of these policies, the survey found that the pedagogical use of evaluation results by the schools is still very modest, is due to the lack of information from teachers about the tools available for SEEDUC, is the very strength of many of them face the introduction of these management mechanisms in schools.

Keywords

Regulation; Educational Management; School Management; External Evaluation; Gide.

Sumário

Apresentação	15
Introdução	17
1. Reforma da Administração Pública nos anos 1980 e 1990	21
1.1 Conceito de Regulação	23
1.2 Reforma do Estado	26
1.3 Reformas Educacionais	29
2. Avaliação Externa	38
2.1 O caso do Rio de Janeiro: SAERJ e Saerjinho	48
2.2 Gestão Integrada da Escola: Gide	56
2.3 A Gide e a Avaliação Externa como instrumentos de regulação	64
3. Metodologia	66
3.1 Categorias de Análise	71
3.2 Fatores explicativos das lógicas de ação	72
4. Contextualização das escolas pesquisadas	83
4.1 O município de Niterói e suas características	83
4.2 A rede estadual de educação em Niterói e suas características: um panorama geral a partir dos dados do Censo Escolar e da Prova Brasil 2011	84
4.3 As escolas pesquisadas	87
5. Análise dos dados	94
5.1 Análise documental da política estadual e seus instrumentos	94
5.2 Caracterização das Escolas A, B, C e D – primeiros contatos	114

5.3 Análise das entrevistas	133
5.3.1 Entrevistas com gestores escolares	133
5.3.2 Entrevistas com professores	172
5.3.3 Entrevistas com AAGEs	195
5.3.4 Entrevistas com gestores SEEDUC	211
5.4 Algumas considerações sobre o processo de regulação nas escolas pesquisadas	220

6. Conclusões: limites e contribuições do SAERJ e da Gide na regulação do sistema de educação pública estadual do Rio de Janeiro	225
--	-----

7. Referências bibliográficas	234
Anexo	251

Lista de abreviaturas e siglas

AAGE – Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

Aneb – Avaliação Nacional da Educação Básica

CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Cerel – Central de Relacionamento

CF/88 – Constituição Federal de 1988

DRA – Diretoria Regional Administrativa

DRP – Diretoria Regional Pedagógica

FHC – Fernando Henrique Cardoso

Ficai – Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente

FMI – Fundo Monetário Internacional

Fundeb – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

Fundef – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental

Gide – Gestão Integrada da Escola

ID – Indicador de Desempenho

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Idepe – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco

Iderj – Índice de Desenvolvimento Escolar do Estado do Rio de Janeiro

Idesp – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

IF – Indicador de Fluxo

IFC/RS – Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

MR – Marco Referencial

OMC – Organização Mundial do Comércio

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDCA – Plan, Do, Check, Act (planejar, executar, verificar, agir)
PEE – Plano Estadual de Educação
Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Radm – Relatório de Análise de Desvio de Meta
Riap – Relatório de Implementação das Ações do Plano
Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERJ – Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SEEDUC-RJ – Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro
Sepe – Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro
Simave – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SPAECE-Alfa – Sistema Permanente de Avaliação da Alfabetização do Ceará
TCT – Teoria Clássica dos Testes
TRI – Teoria da Resposta ao Item
UFF – Universidade Federal Fluminense
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Lista de figuras

Figura 1 – Método PDCA	57
Figura 2 – Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social	59
Figura 3 – Mapa de localização das escolas pesquisadas no município de Niterói/RJ	88
Figura 4 – Diagnóstico da educação pública estadual do Rio de Janeiro	94
Figura 5 – Soluções para a melhoria da educação pública estadual do Rio de Janeiro	95

Lista de quadros

Quadro 1 – Eixos e estratégias nas Orientações de Política Educacional na Década de Noventa	31
Quadro 2 – Ideb das unidades federativas nos anos finais do Ensino Fundamental entre 2005 e 2013	50
Quadro 3 – Ideb das unidades federativas no Ensino Médio entre 2005 e 2013	51
Quadro 4 – Síntese dos objetivos e estratégias da pesquisa	70
Quadro 5 – Eixos ou categorias de análise	73
Quadro 6 – Objetivos identificados do uso dos resultados do SAERJ e ações relacionadas	99

Lista de gráficos

Gráfico 1 – Evolução do Ideb nos anos finais do Ensino Fundamental – Niterói	86
Gráfico 2 – Evolução do Ideb nos anos finais do Ensino Fundamental – Estado do Rio de Janeiro	87
Gráfico 3 – Evolução do Ideb entre 2007 e 2013 nas escolas pesquisadas	90
Gráfico 4 – Evolução do Ideb – Escola A	91
Gráfico 5 – Evolução do Ideb – Escola B	91
Gráfico 6 – Evolução do Ideb – Escola C	92
Gráfico 7 – Evolução do Ideb – Escola D	93

Lista de tabelas

Tabela 1 – Infraestrutura das escolas (em%)	85
Tabela 2 – Desempenho do 9º ano do Ensino Fundamental na Prova Brasil 2011 (em %)	86

Apresentação

Desde que ingressei na Rede Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, no início de 2007, como professora de língua portuguesa, carreguei comigo, não apenas enquanto docente, mas sobretudo enquanto cidadã, a inquietação em torno de quais seriam os caminhos possíveis capazes de promover uma educação pública de qualidade.

Foi no mestrado em Política Social na Universidade Federal Fluminense que iniciei minha recente, embora longa, caminhada em busca de uma escola pública mais justa. Na ocasião, me debrucei sobre as desigualdades educacionais assentes na questão do acesso de jovens egressos da rede pública de educação básica às universidades públicas. Os achados da pesquisa, realizada como um estudo de caso, indicaram que não havia crença, por grande parte dos professores, na capacidade dos alunos de prosseguirem seus estudos rumo ao nível superior, tampouco esses alunos expressavam grandes expectativas sobre suas trajetórias acadêmicas.

A busca pela compreensão acerca dos fatores que contribuiriam para a construção de uma escola mais justa me moveu a ingressar no Doutorado em Educação Brasileira, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Foi na PUC-Rio que entrei em contato com uma outra face da política educacional que, ao meu ver, vinha imprimindo expressivas mudanças na estrutura dos sistemas escolares: a avaliação educacional em larga escala.

A disciplina Política da Educação Brasileira, ministrada pela Professora Alicia Bonamino e que contou com a participação do Professor Nigel Brooke, foi um divisor de águas em minha compreensão sobre a educação do século XXI. O estudo dos impactos produzidos pelas avaliações externas sobre a dinâmica das aulas, o currículo e a gestão escolar me fez enxergar tanto limitações como algumas contribuições dessa nova configuração da educação, decorrente do processo de Reforma Educacional, sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Eleitas a avaliação estadual do estado do Rio de Janeiro e o sistema de gestão das escolas adotado por esse estado como objetos de pesquisa, desenvolvi a pesquisa visando compreender quais interferências têm sido produzidas nas escolas a partir do uso desses instrumentos, com ênfase em seus potenciais regulatórios sobre o sistema educacional.

Esta tese é o registro do que a pesquisa nos retornou sobre o tema. Os estudos sobre a rede pública estadual do Rio de Janeiro são ainda escassos, e é por essa razão que se pretende que a presente tese possa lançar luz sobre as atuais políticas educacionais em desenvolvimento nesse estado, subsidiando a reflexão não apenas de pesquisadores e acadêmicos, mas também de gestores, docentes e demais profissionais da educação que, de alguma forma, têm estado envolvidos com significativas mudanças em seus cotidianos a partir da introdução desses novos instrumentos de gestão e regulação educacionais.

Introdução

A pesquisa intitulada Políticas de Avaliação e Gestão Escolar no estado do Rio de Janeiro: limites e possibilidades tem como finalidade geral discutir as potencialidades e os limites do uso da avaliação externa como estratégia de regulação do sistema educacional, com foco nessa experiência estadual.

Para o desenvolvimento do estudo, recorreremos, em parte, a pesquisas prévias e, em parte, às percepções e opiniões dos próprios envolvidos, buscando responder a perguntas como: Quais as características das políticas de gestão baseadas nos resultados dos alunos adotadas pelo estado do Rio de Janeiro? Qual a versão de responsabilização adotada pela SEEDUC e como a mesma está sendo incorporada à gestão educacional? Quais os impactos dessas políticas baseadas na avaliação de alunos para a melhoria do ensino, de acordo com a percepção dos envolvidos e com a evolução dos resultados das escolas na avaliação estadual? Quais as potencialidades e limitações da política de uso dos resultados do sistema de avaliação estadual?

De forma sintética, os objetivos deste estudo são:

- Descrever a maneira atual de o governo do estado do Rio de Janeiro fazer uso dos resultados da sua própria avaliação externa na condução da política educacional da sua rede, com destaque para a análise sobre o potencial regulador do sistema de gerenciamento adotado pela SEEDUC, a Gestão Integrada da Escola – Gide.

- Analisar, com base em pesquisas nacionais e internacionais, e em subsídios oferecidos por especialistas, agentes escolares e gestores educacionais, as diferentes iniciativas da SEEDUC para o aproveitamento das informações disponibilizadas pela avaliação, visando à melhoria da qualidade do ensino na sua rede.

No primeiro capítulo, apresentamos brevemente algumas das circunstâncias conjunturais que levaram à reestruturação da administração pública de diversos países, no final do século XX e início do século XXI, a fim de contextualizar a emergência de um novo modelo de regulação do Estado e seu impacto sobre o desenvolvimento das recentes políticas educacionais. Nosso interesse é compreender de que maneira a avaliação educacional entra em cena, não apenas como um mecanismo de regulação, mas também como um recurso subsidiário ao acompanhamento, à formulação e à reformulação de políticas públicas de educação. Também nos interessam as interferências que a avaliação produz sobre a gestão e o cotidiano da escola.

Desta feita, o capítulo está organizado em quatro seções: a) a primeira seção versa sobre alguns dos principais momentos históricos que contribuíram para a reconfiguração da ação do Estado na política pública, nos anos 1980 e 1990; b) a segunda apresenta o conceito de regulação, à luz de nossos referenciais teóricos (em especial BARROSO, 2005 e 2006); c) a terceira aborda a emergência das novas formas de regulação do Estado, o que envolve o controle gerencial dos resultados, a partir de indicadores de desempenho e; d) a quarta e última seção

trata das influências dessa nova configuração político-administrativa na educação e no desenvolvimento das reformas educacionais.

O segundo capítulo se divide em três seções. A primeira examina de que maneira os sistemas de avaliação externa adquiriram centralidade no contexto da reforma educacional brasileira e apresenta algumas experiências de avaliações estaduais, explicitando seus usos e limitações. Na segunda seção, é detalhado o sistema de avaliação do estado do Rio de Janeiro, objeto desta tese. Na terceira seção é descrito o sistema de gerenciamento adotado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro – SEEDUC, denominado Gestão Integrada da Escola (Gide).

No terceiro capítulo, analisamos a Gide e a Avaliação Externa enquanto instrumentos de regulação. Na continuação, é detalhada a metodologia de cunho qualitativo adotada no estudo, bem como são descritas as estratégias seguidas ao longo do desenvolvimento da pesquisa e elencadas as categorias de análise a partir das quais os itens das entrevistas foram elaborados.

O quarto capítulo propõe a contextualização das escolas pesquisadas, apresentando dados sobre o município de Niterói e sobre cada uma das unidades escolares que participaram da pesquisa.

O quinto capítulo apresenta uma discussão acerca da análise documental realizada e dos dados empíricos da pesquisa decorrentes da observação e das entrevistas.

A modo de conclusão, são discutidas as limitações e contribuições observadas na avaliação externa do estado do Rio de Janeiro, o SAERJ, e na metodologia Gide enquanto instrumentos de gestão da rede.

1. Reforma da Administração Pública nos anos 1980 e 1990

O desenvolvimento e a consolidação do sistema capitalista foram responsáveis por diversas crises enfrentadas por muitos países ao longo do século XX, que ocasionaram mudanças profundas na organização política, econômica e administrativa destas nações. Embora haja diferenças na forma como cada Estado Nacional buscou reconfigurar os papéis desempenhados pelas variadas instâncias de poder político, em função das características da realidade de cada país, é possível identificar aproximações importantes nos direcionamentos adotados pelos governos neste processo de transição para um modelo político-administrativo de tipo pós-burocrático ou gerencial, conforme denominado por Maroy (2011).

Tomando como referência alguns dos principais eventos ocorridos desde a metade do século XX até a atualidade, que favoreceram o desenvolvimento de um novo paradigma político-administrativo em escala global, podemos citar: a crise dos anos de 1970, conhecida como a crise do petróleo, que produziu um quadro de recessão econômica mundial, expresso no desemprego e na inflação acelerada; o declínio do modelo de bem-estar social, que se associou à sobrecarga produzida nos Estados pelos altos gastos com as políticas sociais; o processo de globalização econômica, impulsionado pelos avanços tecnológicos ocorridos ao longo do século XX; e a insuficiência do modelo weberiano na condução da administração pública, frente às exigências do mundo globalizado (ABRUCIO, 1997).

Em função dos efeitos nefastos gerados pela crise do petróleo sobre a economia mundial, a manutenção das políticas sociais decorrentes do modelo do *welfare state*, desenvolvido no pós-guerra em grande parte dos países da Europa ocidental e nos Estados Unidos, se tornou inviável do ponto de vista econômico. Isso ocorre num contexto de propagação da ideologia neoliberal em que é defendido o desenvolvimento de um Estado Mínimo, que desempenhe o mero papel de mediador entre os interesses do mercado e da sociedade. Além disso, os avanços tecnológicos ocorridos ao longo do século XX e a substituição, em larga escala, do homem pela máquina foram responsáveis pelo forte crescimento do desemprego.

A busca pela inserção em mercados internacionais e a forte competitividade econômica imputaram a necessidade cada vez maior de formar recursos humanos capazes de operar essa nova dinâmica, introduzida pelo desenvolvimento da tecnologia e pela globalização econômica.

Diante da crise e das novas exigências do cenário mundial, se fazia premente o desenvolvimento de uma administração pública eficiente, que oferecesse respostas imediatas às demandas, e fosse capaz de concorrer na economia mundial, prestando serviços qualificados e fazendo uso de poucos recursos. Em termos gerais, isso significava a superação (mas não a completa substituição) do modelo burocrático weberiano, no qual os processos tinham centralidade no controle das ações administrativas, uma vez que imprimiam maior previsibilidade aos resultados (ABRUCIO, 1997). Com a implantação do novo

modelo pós-burocrático, o controle passa então a ser feito *a posteriori*, ou seja, os processos adquirem menor importância do que os resultados.

Essa mudança seria empreendida através de programas de reforma da administração pública, pautados em conceitos gerencialistas, típicos da iniciativa privada. Tais conceitos refletiam a necessidade de descentralizar a gestão e a oferta de serviços, aproximando o cidadão dos processos decisórios e atribuindo ao Estado a função de regulador dos serviços prestados. Como consequência, se pretendia alcançar maior eficiência, não apenas em função do controle exercido pelo Estado sobre os resultados, mas também pelo maior grau de participação cidadã nos processos políticos locais.

Na próxima seção, apresentamos o conceito de regulação, explicitando algumas das concepções vigentes.

1.1. Conceito de regulação

No Brasil, o conceito de regulação se disseminou no âmbito da economia quando do processo de privatização ocorrido a partir de 1980 e 1990, em associação com a descentralização das funções administrativas do Estado e a conseguinte criação de mecanismos de participação civil. Neste contexto, é que surgem as agências reguladoras, com o propósito de controlar a ação do mercado na oferta de serviços, associando o conceito de regulação à ideia de prevenção e controle sobre um determinado processo. Embora essa acepção estivesse atrelada à economia, quando analisado no campo mais amplo das ciências sociais, o conceito de regulação não perde o caráter de controle, mas se acresce da

concepção de um complexo jogo de estratégias que visa a induzir à determinada ação, pelo constrangimento ou pela reinterpretação de regras.

No processo de regulação, há uma múltipla coordenação determinada pela distribuição da autoridade entre os agentes sociais envolvidos. Essa múltipla coordenação permite que haja o reajustamento das ações nas diferentes instâncias de poder, nas quais as regras e injunções institucionais são (ou não) apropriadas pelos agentes.

De maneira ampla, o conceito de regulação se circunscreve à ideia de ajustamento, de controle para a manutenção de certo equilíbrio. Assim é no entendimento de Bauby (2002, p.15), para quem, no que se refere aos sistemas sociais, a definição de regulação se traduziria pelos “modos de ajustamento permanente de uma pluralidade de ações e seus efeitos que permitem assegurar o equilíbrio dinâmico de sistemas instáveis”.

Delvaux (2001) salienta, no entanto, que a regulação implica em um sistema composto de elementos diversos os quais estão ajustados, porém não justapostos, de onde se conclui que essa relação não é sempre harmoniosa, pelo contrário, os conflitos decorrentes da presença de interesses divergentes contribuem para o delineamento de cenários políticos nem sempre consensuados.

De acordo com Bettencourt (2004),

segundo as abordagens políticas, a regulação não assegura nem a harmonia, nem a estabilização rigorosa, nem a otimização (do equilíbrio social), porque a elaboração e a aplicação das regras é uma disputa social e dá lugar a conflitos, quer abertos e violentos, quer instituídos, quer escondidos. (BETTENCOURT, 2004, p.53)

Na perspectiva de Barroso (2006, p.12), a regulação é um conceito composto e refere-se a dois fenômenos distintos, porém, interdependentes: os modos como são produzidas as regras que orientam a ação dos agentes; e os modos como esses se apropriam dessas regras e as transformam.

O primeiro fenômeno diz respeito à regulação institucional, normativa e de controle, seja do governo ou de um membro hierárquico de uma organização, que visa a orientar as ações dos agentes sobre os quais exercem certa autoridade. Põem-se em destaque, neste caso, as dimensões de coordenação, controle e influência dos detentores de autoridade legítima no processo de intervenção para introduzir “regras” e “constrangimentos” na ação social.

O segundo fenômeno diz respeito a uma regulação situacional, ativa e autônoma que se aproxima à produção de “regras de jogo”, as quais propõem reajustamentos das normas, regras e injunções em função da complexidade de ações e das estratégias dos agentes envolvidos. Segundo Barroso (2005),

Num sistema social complexo (como é um sistema educativo) existe uma pluralidade de fontes, de finalidades e modalidades de regulação, em função da diversidade dos atores envolvidos, das suas posições, dos seus interesses e estratégias. (BARROSO, 2005, p.731)

O autor destaca duas abordagens relevantes no uso da teoria da regulação na análise das políticas públicas no campo da sociologia política da ação pública:

- 1) compreender o Estado pela sua ação;
- 2) compreender a ação do Estado por via de seus instrumentos.

Em relação a essas abordagens, e com vistas ao esclarecimento do conceito de regulação, na próxima seção, será discutida a emergência de um novo modelo de Estado – o Estado avaliador –, em especial, no que se refere às mudanças introduzidas no âmbito da educação.

1.2. Reforma do Estado

A redefinição do papel do Estado é, na perspectiva de Afonso (2001), condicionante da compreensão das políticas educacionais do século XXI. É a partir desse fenômeno, ocasionado, entre outros fatores, pelo processo de globalização, pela crise do modelo de Estado-nação e pela transnacionalização do capitalismo, que devemos buscar o entendimento da gênese de um novo modo de regulação estatal, caracterizado pela forte descentralização, pelo controle dos resultados e pela busca pela qualidade, eficiência e eficácia das ações políticas.

A crise do modelo do Estado-nação não implicou na inexistência da figura do Estado ou da Nação, mas na resignificação desses conceitos. A transição deste modelo governativo para outro em que emergem novas instâncias de regulação social, tanto a nível nacional quanto a nível supranacional, está relacionada, respectivamente: aos novos compromissos firmados junto a organizações da sociedade civil e à descentralização das ações políticas, no primeiro caso; e à adesão a acordos internacionais junto a entidades como, por exemplo, o Mercosul, a OMC, o Banco Mundial, o FMI, e a Unesco, no segundo caso. Por exemplo, as recomendações da Unesco para a gestão educacional na América Latina, incluem:

- a) implantação de um processo de gestão a serviço das aprendizagens e da

participação; b) realização periódica de avaliações e investigações sobre os processos de descentralização e desconcentração educativas para determinar seus avanços e insuficiências; c) formulação de estratégias para que os centros educativos desenvolvam suas atividades com a autonomia pedagógica necessária para favorecer o trabalho dos professores com os alunos; d) capacitação de equipes diretivas, tanto no nível do sistema como da escola; e) estímulo à participação da família, dos organismos de Estado, de outros setores de governo e de toda a sociedade na educação (CASTRO, 2008).

Esses compromissos exercem influência não apenas na determinação das funções que serão ou não assumidas pelo Estado, como também influenciam na construção das agendas políticas e na definição das prioridades.

De acordo com Tripodi (2012),

No caso brasileiro, os sinais de esgotamento do modelo desenvolvimentista, já nos finais dos anos 1970, assim como a incapacidade de implementar políticas públicas, nos anos seguintes, levaram a um amplo programa de privatização de empresas estatais, nos anos 1990, fazendo com que o Estado brasileiro revisse o seu papel intervencionista em determinadas áreas. (TRIPODI, 2012, p. 33-34)

A autora explica que, a fim de promover esse reexame das funções e da própria organização do Estado, foi lançado, na década de 1990, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE (Brasil,1995) no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Este documento expressava a política que seria adotada pelo governo FHC no intuito de reconstruir a administração pública de maneira que

esta se tornasse moderna e racional e estivesse apta a enfrentar os desafios da nova ordem econômica, capitalista e globalizada.

O Plano Diretor visava à implementação de uma administração pública de caráter gerencial, a qual criaria condições para o Estado se fortalecer na medida em que reafirmaria a descentralização da responsabilidade sobre a execução de políticas entre os entes subnacionais – já prevista na Constituição Federal de 1988 –, atribuindo ao Estado a função de regulador/avaliador de resultados. Como consequência, se pretendia alcançar maior eficiência nos serviços prestados, não apenas em função do controle exercido pelo Estado sobre os resultados, mas também pelo maior grau de participação cidadã nos processos políticos locais, quando o cidadão, compreendido como cliente, exigiria melhores serviços.

Em termos gerais, a reforma do aparelho do Estado estaria voltada para tornar a administração pública mais eficiente e mais aberta à participação cidadã.

Nos termos do próprio plano:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. (BRASIL, 1995, p.12)

Nesse contexto, ocorre uma mudança sobre o objeto de controle que deixa de ser operado sobre os processos para se efetivar, principalmente, sobre os resultados. Para isso, um forte movimento de descentralização foi implantado,

atribuindo aos estados e municípios a responsabilidade sobre a execução das políticas.

Souza e Carvalho (1999) notam, entretanto, que ao mesmo tempo em que se defende a descentralização das políticas sociais para estados e municípios, paradoxalmente, buscou-se a redução dos recursos disponibilizados junto aos entes subnacionais. Na visão das autoras, a reforma se volta especificamente para o fortalecimento das funções de regulação e coordenação do Estado com o objetivo de superar o modelo burocrático e assumir um caráter meramente gerencial, orientado pelos valores da eficácia e da qualidade para o controle dos resultados, através, porém, de medidas de eficácia discutível (1999, p.208).

No que se refere especificamente à intervenção do Estado no setor educacional, isso se refletiu em um maior controle sobre os resultados e numa maior descentralização da execução dos serviços educacionais, como efeitos da Reforma Educacional ocorrida no mundo globalizado desde as últimas décadas do século XX. Este é o tema da próxima seção.

1.3. Reformas educacionais

Para Afonso (2009), o termo *reforma*, quando aplicado à educação, carece de uma melhor definição, já que tem adquirido uma variedade de acepções na literatura. De acordo com o autor, mesmo que refletindo uma análise pouco aprofundada,

falar de reforma educativa implica, para alguns autores, considerar uma variedade de iniciativas que visam alterações no alcance e na natureza da educação (...), passando por mudanças nos conteúdos e currículos e nas formas de seleção, orientação e creditação (...), tipificando uma *reforma global* em que objetivos importantes devem ser atingidos simultaneamente e de modo coerente; para outros, numa acepção pragmática, as reformas são apenas projetos mais circunscritos que têm em vista renovar, melhorar ou redirecionar as instituições educativas sem preocupação de promover mudanças radicais (...). (AFONSO, 2009, p.55 - grifos do autor)

Compreendidas como uma proposta de reestruturação da organização e gestão do sistema educacional de diferentes países, as reformas educativas resultantes de eventos considerados hoje como marcos históricos da educação, tal como a Conferência de Jomtien (1990), propagaram mudanças por todo o mundo, e trouxeram consigo a necessidade de atender a uma agenda mundial que preceitua ações em busca da eficácia dos sistemas escolares e a conseguinte persecução pela qualidade do ensino.

No tocante ao papel desempenhado pelo Estado brasileiro no contexto da gestão das políticas públicas de educação, a partir das décadas de 1980 e 1990, também se constata um deslocamento da função do Estado provedor para o de regulador e avaliador dos resultados gerados pela prestação de serviços educacionais, cujas consequências vêm impactando diretamente o contexto escolar.

Para Gajardo (2000), o tema da educação adquiriu centralidade nas agendas políticas pela necessidade de geração de capacidades indispensáveis à competitividade internacional, através do desenvolvimento do potencial

científico-tecnológico dos países, e pela premência da construção de uma moderna cidadania vinculada à competitividade dos países, à democracia e à equidade. Em outras palavras, o que se espera da educação nesse novo contexto de economias competitivas é a formação das novas gerações para as demandas do mercado e a concomitante promoção da equidade e mobilidade social, visando a uma maior participação cidadã na sociedade.

Quanto às estratégias para a transformação dos sistemas educacionais, Gajardo (ibid., p.335) destaca que as orientações das diversas agências internacionais tiveram forte influência sobre os desenhos dos programas de reforma, configurando um cenário internacional consensuado em torno das medidas a serem adotadas. O Quadro 1, proposto pela autora, identifica os quatro eixos de políticas em torno dos quais se desenvolveram os programas reformistas implementados a partir da década de 1990 na América Latina.

Quadro 1 – Eixos e estratégias nas Orientações de Política Educacional na Década de Noventa

Eixos de Política	Estratégias/Programas
Gestão	Descentralização administrativa e pedagógica Fortalecimento das capacidades de gestão Autonomia escolar e participação local Melhoria dos sistemas de informações e gestão Avaliação/aferição de resultados, prestação de contas à sociedade Participação dos pais, governos e comunidades locais
Equidade e qualidade	Enfoque nas escolas mais pobres dos níveis básicos Discriminação positiva para grupos vulneráveis (pobres, indigentes urbanos e rurais, população indígena, mulheres pobres e indígenas)

	Reformas curriculares Fornecimento de textos e materiais de instrução Extensão da jornada escolar/aumento de horas de aula Programas de melhoria e inovação pedagógica Programa de fortalecimento institucional
Aperfeiçoamento dos Professores	Desenvolvimento profissional dos docentes Remuneração por desempenho Políticas de incentivos
Financiamento	Subsídio à demanda Financiamento compartilhado Mobilização de recursos do setor privado Redistribuição/impostos x educação Uso efetivo de recursos existentes (racionalização)

Fonte: Gajardo (2000).

Assim como em muitos países da América Latina, no Brasil, diversas estratégias foram criadas, em consonância com as orientações propostas, a fim de consolidar a reforma educacional ensejada.

A descentralização é um dos elementos-chave da reforma do Estado. A Constituição Federal de 1988 já havia introduzido a formulação de políticas mais descentralizadas, democráticas e de interesse público, devolvido a autonomia administrativa aos governos subnacionais e realizado uma nova redistribuição funcional de responsabilidades. Com a introdução do novo regime de atribuições tributárias, estados e municípios teriam novos poderes de tributar e teriam acesso a uma parcela maior das receitas tributárias federais. No entanto, a principal inovação da nova Constituição talvez tenha sido o fato de ter dado um novo status

aos municípios, que se tornaram unidades autônomas da federação e tiveram garantidas novas transferências automáticas de recursos federais. Há também na Constituição a indicação de novos arranjos participativos em diferentes níveis, tendo por objetivo o controle social (FARENZENA & MARCHAND, 2013).

No tocante à descentralização do sistema educacional, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 se constituiu num importante instrumento de reorganização da educação, reforçando as responsabilidades e competências de municípios, estados e União sobre a oferta dos diversos níveis de escolaridade, conforme previsto no artigo 211 da Constituição.

No contexto do governo Fernando Henrique Cardoso, ficaram claros os objetivos ligados ao desenvolvimento de uma nova gestão pública. Estes objetivos estiveram balizados por um conjunto de ideais tais como: a eficiência dos serviços públicos e sua efetividade, a democratização, com o envolvimento da comunidade nas decisões relativas às ações públicas (os conselhos, no campo educacional) e a descentralização para as esferas subnacionais das responsabilidades de provisão de infraestrutura e de serviços sociais. Esses objetivos também tiveram foco na reconstrução das capacidades administrativas e institucionais do Estado, e na busca de instrumentos para aumentar o desempenho dos organismos públicos na prestação dos serviços e de incentivos para a cooperação e implementação sustentada das decisões governamentais. Trata-se de um processo destinado a apoiar as ações do governo, que envolve outros atores sociais e políticos, por meio do estímulo à participação das esferas subnacionais, do setor privado (lucrativo ou

não) e da sociedade civil na formulação, implantação e controle de políticas. (MELO, 2005)

Na educação, essa perspectiva se refletiu em iniciativas implantadas pela via das emendas constitucionais e das leis ordinárias, como a Emenda 14/96, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) com o objetivo de garantir a aplicação dos recursos no Ensino Fundamental pelos governos subnacionais de forma específica. O Fundef se constituiu, assim, num incentivo financeiro que impulsionou os municípios a aderirem às propostas do governo federal, no sentido da ampliação da oferta de matrículas no Ensino Fundamental, pela criação de oportunidade para ganhos de receita combinados à ampliação da oferta de serviços à população e à elevação dos salários dos professores (FRANCO, ALVES & BONAMINO, 2007).

Nesse novo cenário, o papel do governo federal se desenhou basicamente em torno de políticas estratégicas, mantidas sob seu poder justamente para proporcionar um maior controle do Estado sobre as ações dos entes federados na oferta de serviços educacionais. São exemplos de políticas estratégicas o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, que direciona/orienta a base curricular aplicada nacionalmente nas escolas públicas; o próprio Fundef, hoje Fundeb que engloba todo o ensino básico, e se constituiu em um novo mecanismo de (re)distribuição de recursos financeiros baseado no número de alunos efetivamente matriculados nas redes públicas de ensino do nível básico, bem como o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico – SAEB (envolvendo a

Avaliação Nacional da Educação Básica - Aneb, a Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA), que gera informações sobre o sistema educacional, visando subsidiar a formulação, a reformulação e o monitoramento das políticas na educação básica, além de contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficácia do ensino.

No Brasil, a sistematização da avaliação de resultados educacionais ocorreu no início da década de 1990, a partir da criação do SAEB. Desde então, os objetivos dessa avaliação estiveram comprometidos com a realização de um diagnóstico do sistema educacional brasileiro, de modo a fornecer um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado, e também com a identificação de fatores capazes de interferir no desempenho dos alunos.

A partir do SAEB, outros desenhos de avaliação foram desenvolvidos, como a Prova Brasil e as avaliações estaduais, transformando essas iniciativas em um dos principais instrumentos para a concretização da administração pública gerencial, na medida em que se firmam como parte de uma política de controle de resultados que busca a eficiência e a qualidade do sistema educacional.

Mesmo que os municípios tenham ganhado maior autonomia no que se refere às políticas educacionais e à definição das prioridades sociais locais, o exercício dessa autonomia é regulado por esses instrumentos de controle do Estado, que visam a garantir a orientação e o direcionamento das ações dos entes subnacionais, de acordo com metas e padrões estabelecidos pela União.

Além das avaliações nacionais, o Fundeb também se constituiu em um importante instrumento na implementação da reforma educacional no Brasil, pois

gera uma nova sistemática de redistribuição de recursos que prevê não apenas novos critérios de *distribuição*, mas também de *utilização* dos recursos, obrigando os governos subnacionais a investirem um percentual mínimo fixo de parte de suas receitas em educação. Essa medida viria a proporcionar maior equidade entre estados e municípios no tocante às condições de oferta de educação escolar de qualidade.

Em particular, a mudança nos modos de a política social pública contemplar o tema da avaliação se deve às transformações nas formas estatais de regulação, ou seja, nos modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a ação dos agentes e nos modos como esses mesmos agentes se apropriam delas e as transformam. Esse contexto nos coloca frente à passagem do modelo de Estado baseado no controle direto e *a priori* dos processos para um novo modelo apoiado no controle indireto e *a posteriori* dos resultados. Estamos, assim, na presença de novas formas de regulação, de cunho pós-burocrático, da ação estatal e de novos instrumentos de intervenção, para assegurar o papel do Estado na definição, condução e execução da política e da ação pública educacional, entre as quais a avaliação é um dos principais elementos (BONAMINO et al, 2014).

O próximo capítulo examina como os sistemas de avaliação externa adquiriram centralidade no contexto da reforma educacional brasileira e apresenta algumas experiências de avaliações estaduais, explicitando seus usos e limitações. Na sequência, descreve o sistema de avaliação do estado do Rio de Janeiro, objeto desta tese. É também detalhado o sistema de gerenciamento adotado pela

Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro – SEEDUC, a Gestão Integrada da Escola. Por último, o texto explicita os objetivos da presente pesquisa.

2. Avaliação Externa

Conforme expusemos no primeiro capítulo, a avaliação externa se constituiu num dos elementos-chave da regulação do Estado sobre a educação, e desempenha papel fundamental na reforma educacional ocorrida desde as últimas décadas do século passado. Não apenas as avaliações nacionais mas também as avaliações estaduais e as municipais exercem forte influência sobre o sistema educacional, incorporando novos elementos à dinâmica escolar, que alteram as práticas de gestores e docentes.

Após a criação do SAEB, na década de 1990, o governo federal criou a Prova Brasil em 2005, uma avaliação censitária que testa as séries finais das duas etapas do Ensino Fundamental público. Em 2007, foi criado pelo Inep o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb –, que sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo e a média de desempenho dos estudantes (em língua portuguesa e matemática). No cálculo, são considerados os dados sobre aprovação escolar, disponibilizados pelo Censo Escolar, e as médias de desempenho atingidas no SAEB e na Prova Brasil. Por meio do Ideb, o MEC estabelece metas de desempenho para cada escola, município e estado e pode acompanhar a evolução das escolas ao longo do tempo. E, enquanto o Inep/MEC disponibiliza em seu site a série histórica do Ideb das escolas públicas brasileiras, a imprensa tem se encarregado de fazer ampla divulgação dos resultados, geralmente na forma de rankings nacionais e locais.

Apesar da consolidação das avaliações em âmbito nacional, para Castro (2009), apenas sistemas de avaliação descentralizados conseguem analisar cada uma das escolas e identificar o que elas precisam para melhorar o desempenho dos alunos, considerando as características de cada uma. Diante dessa necessidade é que se originaram os primeiros sistemas estaduais de avaliação.

Brooke e Cunha (2011) apontam que

o uso das avaliações estaduais para fins de um monitoramento genérico da evolução geral do sistema se torna cada vez mais frequente, como evidenciado pela criação recente de indicadores que tentam captar em um único número uma medida da qualidade de cada fase de educação em cada escola. Influenciados e incentivados pela criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em nível nacional, alguns estados, incluindo Pernambuco (Idepe), Amazonas (Ideam), São Paulo (Idesp), Ceará (IDE-Alfa), Rio de Janeiro (Iderj), e os municípios do Rio de Janeiro (Ide-Rio), São Paulo (Indique) e o distrito Federal (IDDF) já criaram indicadores desse tipo. (BROOKE e CUNHA, 2011, p. 26)

Entretanto, apesar de algumas iniciativas se constituírem em potenciais medidas orientadoras para a gestão escolar e para a prática docente, ainda persiste a dificuldade da maioria das escolas para fazer uso dos resultados das avaliações, a partir de sua interpretação pedagógica e de sua tradução em políticas e práticas que visem à melhoria da aprendizagem dos alunos.

(...) É necessário que os profissionais da escola (direção, coordenação, professores entre outros) compreendam o significado das informações produzidas pelas avaliações de tal modo que possam efetivamente empregá-las para a elaboração e implementação de ações, desmistificando/desconstruindo a ideia de que a avaliação externa é apenas um instrumento

de controle, ou ainda, que sua função é comparar escolas. (LOURENÇO e PEREIRA, 2014, p.03-04)

A subutilização dos resultados da avaliação externa pelas escolas tem levado a maioria das secretarias de educação a buscar novas estratégias para o aproveitamento das informações levantadas. Trata-se, em geral, de inovações, como a introdução de uma variedade cada vez maior de políticas de intervenção calcadas em informações sobre o desempenho dos alunos, como é o caso do uso da avaliação em políticas de incentivo salarial ou da diversificação das estratégias para oferecer sugestões pedagógicas aos professores, por exemplo.

De acordo com Brooke e Cunha (2011), os estados têm buscado encontrar alternativas que facilitem a compreensão dos resultados das avaliações por parte de gestores e professores, investindo em materiais de cunho mais didático e instrucional, em oficinas de construção de itens junto aos professores – que favoreçam a aproximação das matrizes aos conteúdos ministrados em sala de aula –, entre outras iniciativas, pois

de modo geral, as secretarias acreditam que o problema principal reside nas inúmeras dificuldades dos professores para entender as matrizes de referências dos testes, associá-las aos conteúdos ministrados e trabalhá-las em sala de aula. (BROOKE e CUNHA, 2011, p.31)

No estado do Ceará, por exemplo, foi desenvolvido o *Sistema de Acompanhamento Pedagógico*, que é responsável pela confecção de documentos que contém a análise acerca do domínio das habilidades testadas em cada

disciplina e série, assim como o percentual de acerto e erro dos alunos em cada item do exame. Essa estratégia tem como objetivo permitir que os professores verifiquem os pontos que precisam ser reforçados no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, de posse desses resultados, as escolas podem elaborar projetos e ações voltadas para a superação das dificuldades dos alunos (PEQUENO E COELHO, *apud* BONAMINO et al, 2004).

No estado de São Paulo, a implantação de um sistema de avaliação próprio, em 1996, se relacionava com a intenção de identificar a realidade das escolas com melhores e piores desempenhos, sem o recurso ao estabelecimento de comparações ou classificações, mas sim para conhecer os fatores que produziam diferenças nos desempenhos das unidades escolares e medir o nível de progresso alcançado. Nessa perspectiva, os primeiros resultados foram interpretados psicopedagogicamente e foram feitas recomendações curriculares a partir das quais se deu a elaboração de documentos que foram distribuídos para as escolas (GATTI, 2002, p.28).¹

O estado de Minas Gerais, por sua vez, faz uso dos resultados das avaliações educacionais como eixo do planejamento estratégico, tendo sido um

¹Apesar da intenção de se promover um estudo longitudinal que produzisse um diagnóstico mais acurado da realidade educacional do estado de São Paulo, a mudança de administração da Secretaria de educação culminou na descontinuidade da política. Ainda assim, os dados resultantes das avaliações empreendidas entre 1992 e 1994 possibilitaram análises que apontavam implicações pedagógicas e recomendações para lidar com os pontos considerados críticos de cada disciplina avaliada (GATTI, 2002).

dos pioneiros na incorporação de um modelo de gestão por resultados (BROOKE e CUNHA, 2011). O regime de metas e incentivos foi instituído no contexto do choque de gestão ocorrido no estado a partir de 2003, quando foi verificada a necessidade de reorganizar e modernizar o setor público estadual. No tocante à Secretaria de Educação, foram utilizados os indicadores decorrentes do Sistema Estadual de Avaliação (Simave) para a fixação de metas de desempenho.

Posteriormente, em 2008, com a implantação de um novo modelo de gestão denominado *Estado para Resultados*, foi criado um sistema de avaliação do desempenho de servidores, o chamado *Acordo de Resultados*. Essa metodologia é aplicada a todas as secretarias do governo mas, no caso da Secretaria de Educação, esse acordo tem a responsabilidade compartilhada entre a secretaria estadual, as secretarias regionais e as escolas, se distinguindo das demais políticas de incentivos por incorporar a ideia de que a responsabilidade pelos resultados escolares não se encerra apenas nas equipes escolares – diretores, equipe pedagógica e professores (BROOKE e CUNHA, 2011), mas envolve desde as instâncias formuladoras de políticas até os profissionais que atuam diretamente com os alunos.

Entretanto, em que pese a criação de sistemas estaduais de avaliação,

é insuficiente obter informações e resultados. É indispensável incorporá-los ao planejamento, à execução e ao acompanhamento das referidas políticas. Isso diz respeito aos órgãos centrais e intermediários do sistema, mas também às escolas. Os dados não falam sozinhos. A tarefa de compreendê-los e fazê-los falar é nossa. A ela não podemos nos furtar. Precisamos urgentemente transformar os dados disponíveis em informações, e essas, em conhecimento. (...) Tão importante quanto difundir resultados é criar condições

para que as escolas se reconheçam nos dados (...). O tratamento das informações deve chegar a um nível de detalhe que ultrapasse quaisquer generalizações. A afirmação de que a escola vai mal cai no vazio se permanecer nesse nível. Por isso mesmo, é preciso ter resultados por escola e disponibilizá-los aos gestores escolares. Esses, por sua vez, necessitam incorporar tal conhecimento, articulando-o a uma estratégia de reversão do fracasso escolar (VIEIRA, 2007, p.53).

De acordo com Iaies (2003), a melhoria dos resultados das avaliações passou a ser o foco dos sistemas educacionais, em lugar da efetiva melhoria das estratégias de aprendizagem. Isso revela que é preciso que essas avaliações se estreitem com as reais demandas de alunos e professores, apontando não apenas os números alcançados, mas contribuindo verdadeiramente com a criação de novas estratégias de aproveitamento das informações levantadas.

Ainda sobre os diversos usos que vem sendo feitos dos resultados das avaliações, é preciso destacar a emergência de um modelo de responsabilização decorrente das medidas de controle de resultados em que cada vez mais se fortalece a associação entre o desempenho discente e as respectivas consequências geradas para escolas, professores e alunos, mediante diferentes graus de pressão/indução exercidos sobre os agentes escolares. A regulação educativa por resultados é mais flexível sobre os processos e mais rígida quanto ao controle dos resultados, aferidos via avaliação. A “obrigação de resultados” ou *accountability* reúne um conjunto de medidas que visam ao estabelecimento de metas cujo cumprimento é checado através dos sistemas de avaliação e seus indicadores, que medem o desempenho das escolas e as classificam. Nesse tipo de sistema, os

instrumentos de avaliação são definidos pelo órgão central que regula o sistema educacional (LESSARD, 2009).

A exigência por maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares tem sido respondida pela implementação de políticas de *accountability*, ou seja, de responsabilização mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como co-responsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição. (BROOKE, 2006, p.378)

Segundo Brooke e Cunha (2011, p.22), *accountability*, no contexto educacional, significa, acima de tudo, a associação entre resultados de aprendizagem e consequências para a rede, a escola, os professores ou os alunos. Essas políticas, entretanto, podem se traduzir sob a forma de medidas que variam de acordo com o nível de interferência/coercitividade aplicado aos agentes escolares, podendo se caracterizar por serem mais brandas (*low-stakes*) ou mais severas (*high-stakes*). Para Brooke (2006, p. 380), é possível distinguir três formas de responsabilização: a primeira, de ordem burocrática, se refere à necessidade dos docentes e demais profissionais cumprirem as normas legais ditadas pela rede de ensino a que estão vinculados; a segunda se relaciona com a exigência de um comportamento profissional condizente com as normas formais e informais determinadas pelo padrão estabelecido entre os pares no exercício do magistério; e a terceira diz respeito à responsabilização dos educadores perante a sociedade e as autoridades pelos resultados das escolas, aferidos pelo desempenho dos alunos em testes padronizados, que está associada a consequências simbólicas

ou materiais. A terceira modalidade é a mais recente e se constitui numa política crescente no Brasil.

Bonamino e Sousa (2012), ao distinguirem a existência de três gerações de avaliação no Brasil a partir de 1991, consideram que a primeira geração, representada pelo SAEB, tinha como finalidade acompanhar a evolução da qualidade da educação. Nessa experiência inicial, os resultados das avaliações não eram devolvidos para as escolas, ficando disponíveis para consulta na internet e sendo divulgados pela mídia. O desenho amostral adotado pelo SAEB não permitia a medição da evolução do desempenho individual de alunos ou escolas, o que impedia que seus resultados fossem usados como parâmetros para a introdução de medidas de responsabilização, se caracterizando por isso como um tipo de avaliação cujos resultados não implicam em consequências reais para as escolas.

Já a segunda geração de avaliações identificada pelas autoras, que teve seu início com a Prova Brasil, em 2005, compreende as iniciativas que atrelam algumas consequências, ainda que mais brandas, às escolas (*low-stakes*). Isso ocorreu porque a Prova Brasil, ao produzir maiores informações a respeito do ensino praticado nos municípios e nas escolas, favoreceu o surgimento dos *rankings*, que embora não se constituíssem numa iniciativa oficial do governo, passaram a permitir a comparação entre redes e escolas sem que as realidades e circunstâncias em que se situam essas diferentes escolas sequer sejam ponderadas, impondo consequências simbólicas às escolas.

A partir de 2007, essa avaliação passa a integrar o cálculo do Ideb, medindo o desempenho dos alunos, em associação com os dados do Censo Escolar sobre aprovação. Essa associação entre os resultados da avaliação e o fluxo escolar para o cálculo do índice das escolas cria maior tensão e expectativa sobre os desempenhos escolares na Prova Brasil, pois, a partir de então, as unidades escolares passam a ser identificadas pelo Ideb que acumulam e as respectivas posições que ocupam nos inevitáveis ranqueamentos. Apesar disso,

a Prova Brasil e o uso de seus resultados para composição do Ideb integram uma política de responsabilização branda, uma vez que se limitam a traçar metas e divulgar os resultados dos alunos por escola e rede de ensino, sem atrelar prêmios ou sanções a esses resultados. (BONAMINO e SOUSA, 2012, p.380)

A terceira geração de avaliações, que referencia ações de política pública com consequências mais significativas para escolas e profissionais (*high-stakes*), é traduzida por políticas que visam vincular medidas financeiras ao desempenho profissional, como a premiação das escolas com os melhores resultados alcançados e a bonificação salarial mediante o cumprimento de metas. Tais metas estão relacionadas não apenas com o desempenho em avaliações externas – sejam as do governo federal, sejam as iniciativas estaduais –, mas também com ações voltadas para a melhoria das gestões escolares.

Bonamino (2013) destaca que iniciativas que envolvem premiação financeira de escolas e sistemas com melhor desempenho vêm sendo adotadas nos estados do Ceará (Escola Nota 10), do Amazonas (Prêmio Escola de Valor) e de Pernambuco, bem como no município do Rio de Janeiro (Prova Rio) e nos

municípios do Ceará (Índice Municipal de Qualidade Educacional do Ceará). Já experiências com repasse de incentivos materiais na forma de bonificação salarial estão presentes atualmente em sete estados: Amazonas, Ceará, Pernambuco, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo e São Paulo e, ainda, no município de São Paulo, capital e no município do Rio de Janeiro, capital.

No Ceará, o SPAECE-Alfa premia as primeiras 150 escolas com maior proficiência média. Em Pernambuco, o estado premia por meio de bônus os servidores que alcancem pelo menos 50% das metas estabelecidas. O estado de São Paulo distribui um bônus salarial entre professores e funcionários de escolas que atingem, total ou parcialmente, as metas do Idesp. No Rio de Janeiro, o estado aloca uma bonificação por resultados para as escolas, para as coordenadorias regionais de educação e para os servidores que alcançarem as metas estipuladas.

Apesar de não haver nenhum tipo de sanção explícita às redes, às escolas e aos profissionais que não alcançam as metas estipuladas, sendo a consequência mais grave o não recebimento dos bônus ou prêmios, as medidas de responsabilização têm implicado no crescimento de uma perspectiva concorrencial no âmbito escolar. Se, por um lado, se pode pensar que essa postura viria a criar uma maior mobilização entre redes, escolas e profissionais no sentido de produzirem melhores resultados, por outro lado, há indicações de que essas medidas não têm promovido ganhos efetivos nos resultados dos alunos (BROOKE e CUNHA, 2011).

Entretanto, há de se notar que ainda existem poucos estudos sobre os impactos da utilização dos resultados das avaliações pelas redes e escolas e sobre

os possíveis efeitos colaterais das políticas de responsabilização no Brasil, de maneira que é preciso apurar com maiores detalhes o uso que tem sido feito desses instrumentos por cada rede para que sejam melhor compreendidas as consequências que essas políticas têm produzido sobre os sistemas educacionais.

2.1. O caso do Rio de Janeiro: SAERJ e Saerjinho

No contexto das novas iniciativas dos sistemas para melhorar a qualidade do ensino, tivemos nosso interesse despertado para a experiência do estado do Rio de Janeiro, mais especificamente para o papel da avaliação estadual na composição da política educacional, no que tange ao planejamento estratégico e à gestão da rede de ensino pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro – SEEDUC.

No estado do Rio de Janeiro, a primeira experiência de avaliação do desempenho escolar ocorreu no governo de Anthony Garotinho, com a implantação do Programa Nova Escola, criado pelo Decreto nº 25.959 de 12 de janeiro de 2000, com o objetivo de melhorar a gestão das escolas estaduais e de responsabilizar seus diretores e funcionários pelos resultados dos alunos (BROOKE, 2006). Baseada numa escala de habilidades e competências, essa avaliação, que fazia parte do Sistema de Avaliação Permanente das Escolas Públicas, era aplicada no Ensino Fundamental e Médio. Além disso, era prevista também a avaliação da gestão escolar, que contemplava as funções administrativas consideradas primordiais para a construção de uma nova realidade educacional (GATTI, 2002).

Segundo Brooke e Cunha (2011, p.46), o Nova Escola é um exemplo da primeira geração de políticas de responsabilização, pois esteve entre os primeiros programas que formularam critérios para o pagamento coletivo de incentivos salariais aos profissionais das escolas com base nas médias de desempenho dos alunos no ano anterior.

Desde sua concepção, em 2000, a gestão técnica do Programa Nova Escola esteve sob responsabilidade da Fundação Cesgranrio. Em 2004, a gestão do Programa passou a ser feita pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – CAEd–, e foi reformulado a fim de se concentrar na avaliação das escolas através de indicadores de desempenho, fluxo escolar e gestão.

Após inúmeras modificações metodológicas, que culminaram na descontinuidade do Nova Escola, em 2008, já no governo de Sérgio Cabral, o estado do Rio de Janeiro passou a contar com um sistema próprio de avaliação da educação com a finalidade de gerar dados comparáveis com as duas principais avaliações nacionais da educação, o SAEB e a Prova Brasil.

Desde a criação do Ideb, em 2007, o desempenho educacional da rede estadual do estado do Rio de Janeiro nas avaliações federais já apresentava um dos piores resultados do país, tanto nos anos finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, conforme pode ser observado, respectivamente, nos quadros 2 e 3:

Quadro 2 – Ideb das unidades federativas nos anos finais do Ensino Fundamental entre 2005 e 2013

ESTADO	Ideb OBSERVADO				
	2005	2007	2009	2011	2013
Acre	3.5	3.8	4.1	4.2	4.4
Alagoas	2.5	2.7	2.7	2.5	2.7
Amapá	3.5	3.4	3.6	3.5	3.4
Amazonas	2.7	3.3	3.6	3.9	3.9
Bahia	2.6	2.7	2.8	2.9	3.1
Ceará	2.8	3.4	3.6	3.7	3.9
Distrito Federal	3.3	3.5	3.9	3.9	3.8
Espírito Santo	3.5	3.6	3.8	3.7	4.0
Goiás	3.3	3.4	3.6	4.0	4.5
Maranhão	3.2	3.4	3.6	3.6	3.8
Mato Grosso	2.9	3.6	4.2	4.3	4.2
Mato Grosso do Sul	2.9	3.5	3.6	3.5	3.7
Minas Gerais	3.6	3.7	4.1	4.4	4.7
Pará	3.1	2.9	3.1	3.1	3.0
Paraíba	2.5	2.8	2.8	2.9	3.0
Paraná	3.3	4.0	4.1	4.0	4.1
Pernambuco	2.4	2.5	3.0	3.3	3.6
Piauí	2.6	3.1	3.4	3.6	3.5
Rio de Janeiro	2.9	2.9	3.1	3.2	3.6
Rio Grande do Norte	2.6	2.7	2.9	2.9	3.1
Rio Grande do Sul	3.5	3.7	3.8	3.8	3.9
Rondônia	3.2	3.3	3.4	3.5	3.7
Roraima	3.2	3.5	3.7	3.6	3.5
Santa Catarina	4.1	4.1	4.2	4.7	4.1
São Paulo	3.8	4.0	4.3	4.3	4.4
Sergipe	2.9	2.9	2.7	2.9	2.7
Tocantins	3.4	3.6	3.9	3.9	3.7

Fonte: Inep/MEC

Quadro 3 – Ideb das unidades federativas no Ensino Médio entre 2005 e 2013

ESTADO	Ideb OBSERVADO				
	2005	2007	2009	2011	2013
Acre	3.0	3.3	3.5	3.3	3.3
Alagoas	2.8	2.6	2.8	2.6	2.6
Amapá	2.7	2.7	2.8	3.0	2.9
Amazonas	2.3	2.8	3.2	3.4	3.0
Bahia	2.7	2.8	3.1	3.0	2.8
Ceará	3.0	3.1	3.4	3.4	3.3
Distrito Federal	3.0	3.2	3.2	3.1	3.3
Espírito Santo	3.1	3.2	3.4	3.3	3.4
Goiás	2.9	2.8	3.1	3.6	3.8
Maranhão	2.4	2.8	3.0	3.0	2.8
Mato Grosso	2.6	3.0	2.9	3.1	2.7
Mato Grosso do Sul	2.8	3.4	3.5	3.5	3.4
Minas Gerais	3.4	3.5	3.6	3.7	3.6
Paraná	3.3	3.7	3.9	3.7	3.4
Paraíba	2.6	2.9	3.0	2.9	3.0
Pará	2.6	2.3	3.0	2.8	2.7
Pernambuco	2.7	2.7	3.0	3.1	3.6
Piauí	2.3	2.5	2.7	2.9	3.0
Rio de Janeiro	2.8	2.8	2.8	3.2	3.6
Rio Grande do Norte	2.6	2.6	2.8	2.8	2.7
Rio Grande do Sul	3.4	3.4	3.6	3.4	3.7
Rondônia	3.0	3.1	3.7	3.3	3.4
Roraima	3.2	3.1	3.5	3.5	3.2
Santa Catarina	3.5	3.8	3.7	4.0	3.6
Sergipe	2.8	2.6	2.9	2.9	2.8
São Paulo	3.3	3.4	3.6	3.9	3.7
Tocantins	2.9	3.1	3.3	3.5	3.2

Fonte: Inep/MEC

Em face do mau desempenho da rede estadual nas avaliações anteriores, com o intuito de subsidiar a política educacional estadual, combater a ineficácia e monitorar a qualidade do ensino ofertado nessa rede pública, foi criado, em 2008,

o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ.²

Atualmente, esse sistema consta de dois programas de avaliação: o Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar (Saerjinho) e o Programa de Avaliação Externa (SAERJ).

O Saerjinho é o sistema de avaliação bimestral do processo de ensino-aprendizagem nas escolas, criado em abril de 2011, que avalia os alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e das três séries do Ensino Médio Regular, Integrado e do Curso Normal das escolas estaduais. Os testes são realizados ao final de cada bimestre, com exceção do último bimestre do ano, quando é aplicado o SAERJ. A partir de 2013, passaram a constar no Saerjinho, além de itens de língua portuguesa e matemática, aplicados desde a primeira edição da avaliação, itens de Ciências Humanas e Ciências Biológicas. O objetivo dessa avaliação é acompanhar mais de perto o rendimento dos estudantes, detectando, de maneira mais ágil, as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. A ideia

² É preciso salientar que, embora o estado do Rio de Janeiro tenha ocupado o penúltimo lugar no ranking divulgado pela imprensa em 2009 – ficando apenas à frente do estado do Piauí – e tenha ocupado a 15ª posição no ranking em 2011, o crescimento do Ideb do Ensino Médio do estado no período entre 2009 e 2011 foi o segundo maior do país, conforme registro do Jornal O Globo, de 02/06/2009 (disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/estado-do-rio-pula-do-penultimo-lugar-para-15-no-Idib-5788508> acesso em setembro/2014). Em 2013, o estado do Rio de Janeiro subiu 11 posições e ocupou o 3º lugar no ranking. De 2011 para 2013, o estado do Rio teve a segunda maior variação no Ideb, de 13%. E de 2009 para 2013, a maior evolução entre os 27 entes federados, crescendo 29% (O Globo, 05/09/2014 / disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/09/rj-sobe-11-posicoes-no-Idib-e-tem-terceira-melhor-nota-no-ranking.html> acesso em setembro/2014).

manifesta pela SEEDUC é que os resultados forneçam um diagnóstico da eficiência e da qualidade do trabalho desenvolvido em cada unidade escolar e que sejam aproveitados nas diversas instâncias do sistema de ensino, possibilitando ajustar as práticas docentes às necessidades dos estudantes e traçar políticas públicas de melhoria da qualidade da Educação Básica.³

Por sua vez, o SAERJ avalia os alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, em língua portuguesa e matemática, mensurando seus resultados a partir da escala de proficiência do SAEB. Nessa avaliação externa, são considerados o número de alunos que realizaram o teste, a proficiência média alcançada pela escola e o percentual de alunos distribuídos pelos níveis da escala de proficiência (Baixo, Intermediário, Adequado e Avançado).

No sentido de acompanhar o uso que as escolas da rede estadual do Rio de Janeiro têm feito dos diagnósticos resultantes das avaliações em larga escala, e de monitorar as medidas que vêm sendo tomadas de maneira a garantir melhores resultados, o governo do estado do Rio de Janeiro também investiu em iniciativas de planejamento estratégico e gestão.

A fim de estar entre os cinco melhores resultados do Ideb em 2014, conforme declarou à mídia, em 2012, o então governador Sérgio Cabral, diversas ações foram desenvolvidas, entre elas: a) o programa de formação continuada de

3 Fonte: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=451554> (acesso em julho/2014)

professores; b) a consolidação do Currículo Mínimo estadual (Decreto 42.793/2011); c) a confecção de material de apoio pedagógico para subsidiar a aplicação do Currículo Mínimo e o planejamento das aulas; d) o programa de Reforço Escolar das disciplinas matemática e língua portuguesa para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e dos três anos do Ensino Médio, e) a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro – Iderj (Decreto 44.281/2013), nos moldes do Ideb; além de medidas de valorização do magistério, envolvendo recursos financeiros. Entre estas últimas se contam medidas como: os auxílios transporte (Decreto 42.788/2011), alimentação (Decreto 44.097/2013) e qualificação (Resolução 4.836/2012); o Programa de Certificação dos Servidores da Carreira do Magistério (Decreto 44.187/2013) e a introdução da remuneração variável (Decreto 44.716/2014; Decreto 44.281/2013; Decreto 42.793/2011; Decreto 43.451/2012; Decreto 44.112/2013; Resolução 4.669/2011) para servidores lotados nas regionais, professores e gestores escolares, de acordo com o desempenho da escola, mediante o cumprimento de metas, no tocante aos seguintes aspectos:^{4 5}

I – ter cumprido todo o currículo mínimo;

II – ter participado de todas as avaliações internas e externas;

4 Disponível em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=374683> (acesso em julho/2013)

⁵ Cabe ressaltar, no entanto, que a primeira experiência do estado com a política de responsabilização ocorreu no ano de 2000, por ocasião da criação do Programa Nova Escola, quando havia sido implementada uma política que proporcionava gratificações aos diretores e professores pelos bons resultados alcançados pelas escolas (BROOKE, 2006, p.387-389).

III – ter efetuado o lançamento de notas dentro do prazo estipulado;

IV – ter alcançado ao menos 85% de cada meta estipulada para o Iderj do ensino regular;

V – ter alcançado ao menos 70% de cada meta de ID da Educação de Jovens e Adultos;

VI – ter, ao menos, 70% de frequência presencial ao longo do ano letivo.

Com relação à diferença entre o sistema de bonificação estabelecido anteriormente pelo Nova Escola e a remuneração variável, Cerdeira e Almeida (2012) explicam que

o sistema de cálculo difere do Nova Escola, pois não há pagamento de bônus individualmente, de forma que todos os profissionais da escola recebem uma bonificação. As metas traçadas pela SEEDUC são por unidade escolar com a intenção de atrelar meritocracia com valorização profissional dentro da proposta do trabalho em equipe. (CERDEIRA e ALMEIDA, 2012, p. 4)

Além daquelas ações, em 2011, a SEEDUC adotou um sistema gerencial denominado Gestão Integrada da Escola – Gide (Resolução 4.473/2010), visando ao desenvolvimento de uma cultura de planejamento, execução, avaliação e correção da política educacional do estado, e à gestão eficaz das escolas, com foco nos resultados. Por sua relevância na presente pesquisa, esse sistema será apresentado detalhadamente na próxima seção.

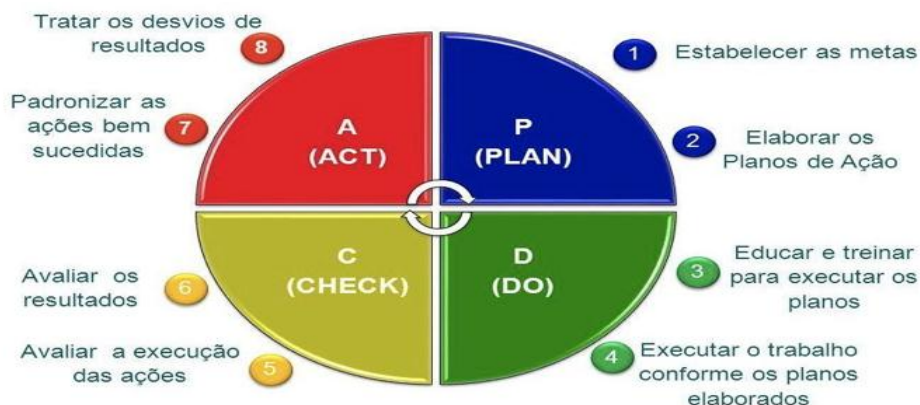
2.2. Gestão Integrada da Escola: Gide

Entre as medidas de planejamento estratégico e de gestão adotadas pelo estado do Rio de Janeiro também foram instituídos, no âmbito da SEEDUC, através da Resolução nº 4.646 de 2010, os Grupos de Trabalho temporários (GTs). Estes grupos foram constituídos por servidores da rede estadual que participaram de seleção interna e foram capacitados para desenvolver ações de orientação, planejamento e coordenação da gestão escolar em parceria com os gestores e demais integrantes das equipes pedagógicas das escolas. Seu objetivo era induzir a forma como as unidades escolares lidavam com a avaliação externa e seus respectivos resultados, além de garantir que os gestores observassem os parâmetros e recomendações previstos pela SEEDUC.

A atuação dos Integrantes de Grupo de Trabalho (antigos IGTs e atuais AAGEs – Agentes de Acompanhamento da Gestão Escolar) está relacionada com a metodologia de Gestão Integrada da Escola (Gide), que se constitui num sistema gerencial já utilizado por outras secretarias estaduais de educação, como as do Ceará, de Pernambuco e de Minas Gerais, em experiências consideradas exitosas (GODOY e MURICI, 2009). Esse sistema gerencial visa ao desenvolvimento de uma cultura de planejamento, execução, avaliação e correção da política educacional do estado e à gestão eficaz das escolas, com foco nos resultados.

O PDCA⁶ é o método de solução de problemas que orienta a Gide e é composto das etapas e subetapas seguintes, conforme ilustra a Figura 1:

Figura 1 – Método PDCA



Fonte: Godoy & Murici, 2009.

O Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social – IFC/RS integra o método PDCA e foi desenvolvido a partir de um banco de dados coletados em milhares de escolas, em diferentes estados do Brasil. Tais dados foram colhidos ao longo do processo de ensino e aprendizagem e também a partir das condições ambientais das escolas, considerando os principais elementos que, segundo a literatura sobre eficácia escolar, tipicamente influenciam os resultados alcançados pelas unidades escolares.

O IFC/RS é composto por duas dimensões estruturantes: 1) a finalística (se refere aos resultados) e 2) a processual (se refere às condições ambientais e ao

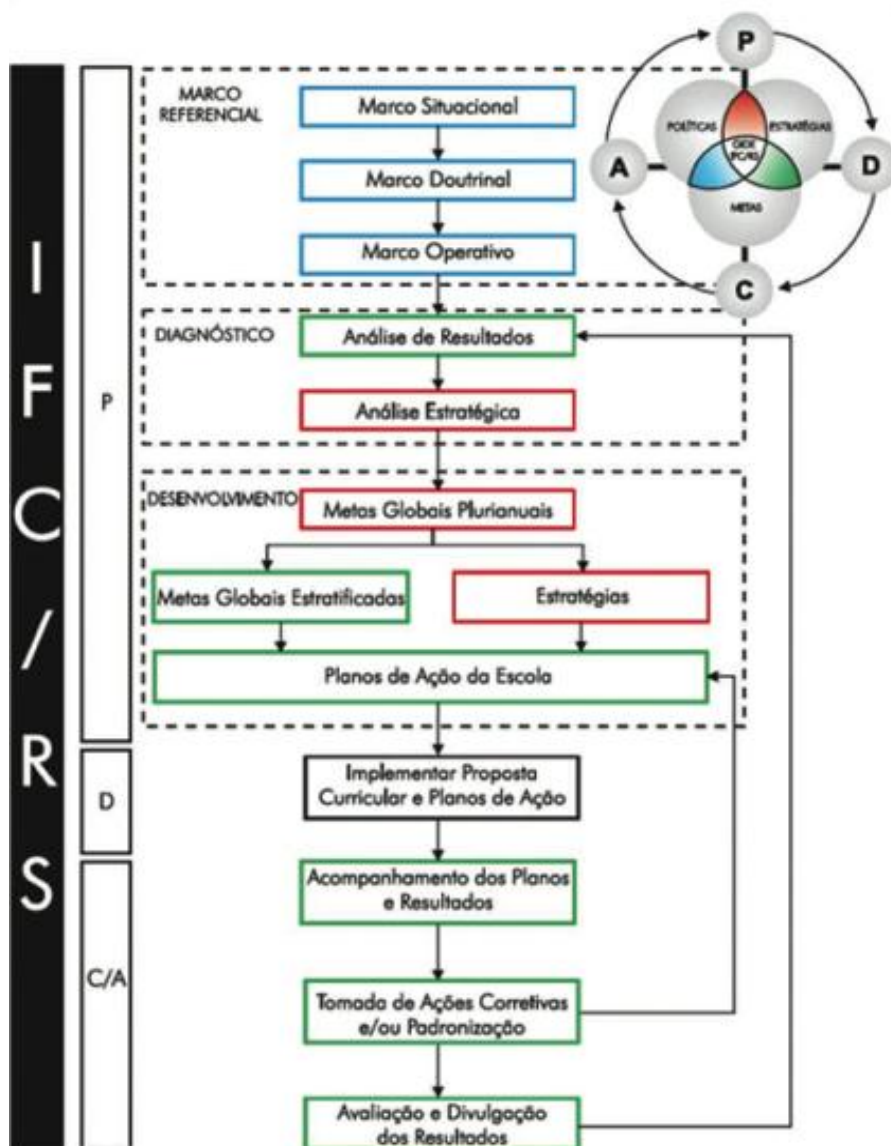
⁶ Método Gerencial de Solução de Problemas (PDCA: plan = planejar, do = executar o plano, check = verificar os resultados, act = agir corretivamente ou padronizar as boas práticas) (GODOY e MURICI, 2009, p.15).

ensino-aprendizagem), e tem por objetivo analisar as diversas variáveis que incidem sobre a (in)eficácia das escolas no alcance dos objetivos traçados, mensurando o desempenho de cada um no cumprimento de sua missão.

As etapas dessa metodologia estariam relacionadas à investigação de algumas questões já levantadas por Martins e Silva (2010):

Por que algumas escolas apresentam bons índices de desempenho de alunos e outras não? O que faz com que determinados professores e diretores consigam mobilizar recursos para implementar um ensino de qualidade e outros não? O que faz com que determinados diretores consigam implementar mecanismos democráticos de gestão e outros não? (MARTINS e SILVA, 2010, p.439)

O primeiro elemento previsto no IFC/RS é o Marco Referencial (MR), o qual se desdobra em outros três: o Marco Situacional, que reflete a escola no presente; o Marco Doutrinal ou Filosófico, que expressa as perspectivas de futuro da unidade escolar e o Marco Operativo, que apresenta as ações e diretrizes que orientam seu funcionamento e o cumprimento dos objetivos almejados, tendo em vista a missão previamente estabelecida. A partir do MR, cada unidade escolar é incumbida de analisar seus resultados, de maneira a corrigir possíveis desvios em relação às metas estabelecidas e também de identificar boas práticas em andamento. A Figura 2 ilustra as dimensões que compõem o IFC/RS.

Figura 2 – Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social⁷

A próxima etapa a ser cumprida é a confecção do Diagnóstico da escola, composto por dois elementos: a *Análise dos Resultados*, que além dos resultados em si, trata das características ambientais e do processo de ensino-aprendizagem,

⁷Fonte: <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/553225/DLFE-37306.pdf/Informativogide.pdf> (acesso em julho/2014)

os quais influenciam o desempenho da escola; e a *Análise Estratégica*, que deve ser compreendida como o caminho traçado para a ação da escola ao longo de uma gestão.

O primeiro aspecto do Diagnóstico, a Análise dos Resultados, é composto por três dimensões: Resultados, Condições Ambientais e Ensino-aprendizagem.

Na dimensão *Resultados*, são considerados os seguintes aspectos⁸:

- 1) Avaliação interna:
 - a) Aprovação sem recuperação final;
 - b) Permanência na escola;
 - c) Alunos alfabetizados até o 3º ano;
 - d) Adequação idade-série.
- 2) Avaliação externa:
 - a) Desempenho na Prova Brasil em português e matemática no 5º e no 9º anos do Ensino Fundamental;
 - b) Aprovação em cursos de nível superior e de nível técnico;
 - c) Inserção dos alunos do Ensino Médio do turno diurno no mercado de trabalho (estágios);
 - d) Desempenho no ENEM.

Na dimensão *Condições Ambientais*, são considerados os seguintes aspectos:

- 1) Saúde física e mental:
 - a) Prevenção do uso de drogas;
 - b) Prevenção de gravidez na adolescência;
 - c) Vacinação infantil;
 - d) Atendimento à saúde (alunos com necessidades especiais).

⁸A descrição da metodologia Gide foi feita de acordo com o que é apresentado em Godoy e Chaves (2007) e foi considerado aquilo que se aplica às escolas públicas, que são objeto de nosso interesse.

- 2) Participação Política:
 - a) Exercício do direito de voto por alunos com 16 e 17 anos;
 - b) Participação em projetos de cidadania (trabalho em equipe).
- 3) Convivência:
 - a) Aceitação das diferenças (discriminação)
 - b) Participação de pais e/ou responsáveis nos projetos e/ou eventos da escola;
 - c) Prevenção da violência que envolva membros da comunidade escolar (professores, alunos e funcionários).
- 4) Estrutura Física e Serviços:
 - a) Preservação do patrimônio público;
 - b) Utilização da estrutura física da escola;
 - c) Atendimento dos serviços de apoio;
 - d) Gerenciamento dos recursos públicos.

Na dimensão *Ensino-aprendizagem*, são considerados os seguintes aspectos:

- 1) Gestor:
 - a) Mobilização do corpo docente para obtenção de resultados;
 - b) Lotação completa do quadro de professores;
 - c) Captação de parcerias.
- 2) Professores:
 - a) Registro das práticas pedagógicas bem-sucedidas na sala de aula;
 - b) Aplicação dos conhecimentos adquiridos pelos professores;
 - c) Execução dos planos de curso;
 - d) Pontualidade dos professores;
 - e) Frequência dos professores;
 - f) Atratividade das aulas;
 - g) Cumprimento das diretrizes dos PCNs e do Currículo Mínimo
- 3) Alunos:
 - a) Recuperação dos alunos;
 - b) Frequência geral dos alunos;
 - c) Pontualidade dos alunos;
 - d) Alunos que levam material básico necessário para a escola;

- e) Alunos que fazem atividades extraclasse;
 - f) Turmas que participam efetivamente das atividades em sala;
 - g) Satisfação do aluno com o material didático.
- 4) Pais:
- a) Presença de pais e/ou responsáveis em reuniões de resultados de alunos;
 - b) Acompanhamento dos pais e/ou responsáveis em tarefas de casa até o 5º ano;
 - c) Acompanhamento dos boletins/resultados de alunos pelos pais e/ou responsáveis.

Cada uma dessas dimensões que compõem o indicador IFC/RS possui um peso, sendo a dimensão *Resultados* (que corresponde ao desempenho nas avaliações internas e externas) responsável por 45% dos aspectos avaliados. As demais dimensões (*Condições Ambientais* e *Ensino-aprendizagem*) correspondem, respectivamente, a 25% e 30% do processo de construção do IFC/RS de cada unidade escolar.

No tocante à aplicação deste Índice, os resultados encontrados em cada dimensão correspondem a um conceito representado pelas cores de um farol: a cor verde se aplica aos resultados considerados satisfatórios; a cor amarela aponta resultados que merecem atenção e podem melhorar; e a cor vermelha diz respeito a resultados considerados insatisfatórios. Esses últimos, em especial, devem ser contemplados na revisão dos planos de ação das escolas, de maneira que as inadequações sejam corrigidas.

Compõe, ainda, o quadro de diagnóstico a *Análise Estratégica*, que é voltada para a análise de fatores externos e internos que devem ser trabalhados ao longo de uma determinada gestão escolar, auxiliando a escola na identificação de

seus pontos fortes e fracos (aspectos internos), bem como de possíveis oportunidades e ameaças (aspectos externos) (GODOY e MURICI, 2009, p.66).

A etapa seguinte da metodologia prevê a elaboração de metas globais plurianuais, em geral, pelo período de quatro anos, que é o tempo de gestão da direção escolar. Essas metas devem ser baseadas nos resultados acumulados pela unidade escolar, identificados na fase diagnóstica, e na visão de futuro expressa no Marco Doutrinal da escola. Para a consecução de tais metas, são traçadas estratégias que compõem o Plano de Ação.

Posteriormente, são realizadas as seguintes ações:

- Implementação da Proposta Curricular e dos Planos de ação;
- Acompanhamento dos Planos e Resultados;
- Tomada de ações corretivas e/ou padronização e;
- Avaliação e divulgação dos resultados.

O IFC/RS deve indicar, portanto, em que aspectos a escola precisa se concentrar para alcançar melhores resultados, tendo como guia as variáveis que obtiveram mau desempenho. Esse instrumento se constitui num dos principais eixos da Gide e tem como função contribuir para o estabelecimento de um diagnóstico de cada unidade escolar e, por consequência, colaborar com o gerenciamento da mesma.

Conforme explicitado, o sistema de avaliação do estado do Rio de Janeiro e a metodologia da Gide têm um interesse particular para a presente pesquisa, que tem o objetivo de analisar essas diferentes iniciativas da SEEDUC e o aproveitamento das informações disponibilizadas pela avaliação na melhoria da

qualidade do ensino da rede estadual. Mais especificamente, a pesquisa busca compreender como as avaliações externas e a adoção da Gide têm influenciado, na percepção dos agentes escolares, o cotidiano e os resultados escolares, bem como seus fazeres. Cabe, ainda, a verificação do grau de controle/regulação que é exercido pela Secretaria de Educação do estado sobre as escolas a partir do uso destes instrumentos. Essa discussão é feita na próxima seção.

2.3.A Gide e a Avaliação Externa como instrumentos de regulação

Nesta tese, serão estudadas as duas abordagens antes referidas, pela perspectiva das formas de regulação que exercem e de suas interrelações. Por um lado, estudaremos o modo como a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro e seus administradores exercem a “regulação institucional”, ou seja, a coordenação, o controle e a influência sobre o sistema educacional, orientando, através de normas, injunções e constrangimentos, o contexto da ação dos diferentes atores sociais e seus resultados (BARROSO, 2006, p. 50). Por outro, investigaremos como ocorre a regulação situacional, que remete a um complexo jogo de estratégias, negociações e ações, pelo qual as normas, injunções e constrangimentos promovidos pela política educacional estadual são (re)ajustados localmente, muitas vezes, de modo não intencional. Neste caso, trata-se de uma *microrregulação local* que acontece no interior das escolas, e que pode ser definida como o processo de coordenação da ação dos agentes escolares, que resulta do confronto, interação, negociação ou compromisso de diferentes

interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença das estratégias de “regulação institucional” (BARROSO, 2006, p. 56), tais como a avaliação estadual e a Gide.

O próximo capítulo apresenta a metodologia de pesquisa adotada e as categorias de análise que orientaram as etapas da investigação.

3. Metodologia

Na perspectiva das duas formas de regulação – institucional e situacional, tomamos principalmente a avaliação da educação estadual e a Gide como potenciais instrumentos de regulação do governo sobre as escolas que compõem a rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro. Nosso propósito é analisar mais detidamente o sistema de avaliação, suas características atuais, e a forma como os resultados produzidos vêm informando a formulação e implementação de políticas educacionais, com ênfase no potencial que os agentes envolvidos atribuem à Gide para interferir na gestão das escolas estaduais e na melhoria do desempenho escolar de seus alunos. Nesse contexto, operaremos com a noção de multirregulações, já que é possível identificar uma pluralidade de agentes e diversos níveis de interferência incidindo sobre as injunções da SEEDUC, produzindo a reinterpretação dessas regras e, em alguns casos, a hibridização das mesmas.

Na verdade, a diversidade de fontes e modos de regulação faz com que a coordenação, equilíbrio ou transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais da interação dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas do poder político. Por isso, mais do que falar de regulação, seria melhor falar de “multirregulação”, já que as acções que garantem o funcionamento do sistema educativo são determinadas por um feixe de dispositivos reguladores que muitas vezes se anulam entre si ou, pelo menos, relativizam a relação causal entre princípios, objectivos, processos e resultados. Os ajustamentos e reajustamentos a que estes processos de regulação dão lugar não resultam de um qualquer imperativo (político, ideológico, ético) definido a priori, mas sim dos interesses, estratégias e lógicas de acção

de diferentes grupos de actores, através de processos de confrontação, negociação e recomposição de objectivos e poderes.

(BARROSO, 2009, p. 956)

A consecução deste objetivo envolve o recurso à análise documental, à observação e à realização de entrevistas, para o estudo das iniciativas da SEEDUC relacionadas ao uso dos resultados do SAERJ, o que envolve a orientação, coordenação e controle de ações no interior do sistema estadual de educação, bem como o estudo das formas e consequências destes modos de regulação do uso desses resultados em nível do próprio sistema de ensino (nível meso) e das unidades escolares (nível micro), segundo seus principais agentes.

Assim, esta pesquisa adota metodologia qualitativa, com prioridade para o trabalho com os agentes, em particular com membros da Secretaria estadual de educação responsáveis pela avaliação da rede e pela Gide, membros da Regional Pedagógica Baixadas Litorâneas, além de gestores e professores de matemática e língua portuguesa do 9º ano das escolas selecionadas.

A análise documental está sendo adotada pela pesquisa visando ao estudo de documentos técnicos da Secretaria de Educação (leis, portarias, atos e resoluções) relativos ao sistema de avaliação educacional do estado do Rio de Janeiro e ao Planejamento Estratégico assumido pela SEEDUC a partir do final de 2010. O objetivo dessa análise é a compreensão dos usos previstos para estes instrumentos por parte da gestão e das ações pedagógicas.

A técnica da observação reflete a intenção de explorar os cenários em que operam os agentes e descrever mais detalhadamente os contextos investigados.

Desta forma, serão observadas reuniões pedagógicas, conselhos de classe, reuniões de trabalho dos gestores, aulas de língua portuguesa e matemática e dias aleatórios de aula nas escolas. A observação será de tipo semi-estruturado, uma vez que, no trabalho de campo, serão consideradas as categorias de análise previamente definidas a partir da literatura de referência, no sentido de conferir maior orientação e rigor a essa atividade.

Por sua vez, o recurso à realização de entrevistas semi-estruturadas responde à necessidade de se conhecer as percepções, a experiência, a reflexão, as críticas, e os problemas que enfrentam os gestores (nos níveis meso e micro) e os professores diante dessa nova configuração de gestão, bem como as soluções que alcançam, tanto a partir do uso dos resultados da avaliação estadual como do acompanhamento da Gide. Ou seja, trata-se de conhecer as lógicas que orientam as ações desses agentes, analisando as formas específicas, os espaços e os tempos de mediação e intermediação da racionalidade da política educacional da Secretaria, para elucidar as estratégias e as disputas que acompanham a construção de compromissos escolares locais com a política educacional estabelecida no nível intermediário do sistema.

De acordo com Manzini,

a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem. (MANZINI, 2004, s/p.)

No nível micro, realizaremos o estudo exploratório da percepção dos agentes de quatro escolas estaduais situadas no município de Niterói/RJ, e dos membros da SEEDUC envolvidos no processo investigado.

No que se refere ao critério de seleção das escolas, procederemos à compreensão das lógicas internas de dois tipos de escolas: aquelas cujo Ideb no 9º ano do Ensino Fundamental evoluiu de forma à escola se destacar positivamente e aquelas cujo Ideb estancou ou não mostrou uma evolução positiva. A opção pelo 9º ano do Ensino Fundamental se deve ao caráter censitário da Prova Brasil e à consequente regularidade de produção de resultados nessa série.⁹

Isto nos permite uma análise da evolução do Ideb dessas quatro escolas estaduais, buscando cobrir essa evolução numa linha do tempo que inclui a medição deste índice antes, durante e após a implementação da última versão da avaliação estadual e da introdução da metodologia da Gide na rede. Buscaremos, assim, identificar mudanças no posicionamento dessas escolas no ranking da própria rede, em função de seus índices de desenvolvimento, bem como caracterizar as novas formas e instrumentos de regulação na ação educacional pública do estado do Rio de Janeiro e sua relação com as lógicas de ação de dirigentes escolares e professores.

Serão, assim, analisadas as distintas estratégias adotadas nas quatro unidades escolares para lidar com os processos, resultados e políticas relacionadas com as avaliações externas e, principalmente, com a assessoria da Gide. A análise

⁹Com exceção das escolas públicas com menos de 20 alunos matriculados na série, todas as demais realizam a Prova Brasil, gerando dados que subsidiam o cálculo do Ideb das escolas.

incidirá sobre os novos modos de regulação da SEEDUC e seus possíveis efeitos sobre as dinâmicas internas das escolas, nomeadamente as práticas e o *ethos* dos professores, as lógicas dos diretores e os modos de agir coletivos relativamente à melhoria do ensino.

Dessa forma, a tese delineará as diferentes lógicas de regulação a partir da busca de identificação de tensões e estratégias decorrentes da conjugação de uma racionalidade administrativa e uma racionalidade pedagógica no interior das unidades escolares. Essa combinação resulta numa espécie de hibridismo de lógicas, discursos e práticas que, por sua vez, culmina em diferentes concepções e ações políticas, com consequências tanto para a melhoria do ensino e dos resultados escolares como para as desigualdades educacionais (BARROSO, 2004).

O Quadro 4 permite a observação dos objetivos e das respectivas estratégias adotadas na investigação.

Quadro 4 – Síntese dos objetivos e estratégias da pesquisa

Objetivo	Estratégia 1	Estratégia 2	Estratégia 3
Conhecer o perfil de gestão/estilo de liderança da equipe escolar	Observação de reuniões pedagógicas e reuniões de trabalho, e acompanhamento de dias aleatórios de trabalho.	Entrevista com: diretores (geral/adjunto) e/ou coordenadores pedagógicos.	Coleta de documentos.
Descrever as relações e dinâmicas internas escolares	Observação de reuniões pedagógicas, conselhos de classe e do dia-a-dia escolar.	Entrevista com professores de matemática e/ou língua portuguesa do 9º ano;	Observação de aulas de língua portuguesa e/ou matemática.

Conhecer o perfil de gestão da equipe da SEEDUC	Entrevista com: a) Diretora de Gestão e Desenvolvimento da Escola (responsável pela Gide na SEEDUC); b) Equipe da Superintendência de Avaliação e Acompanhamento; c) Gestor Público da SEEDUC; d) Coordenadora de Avaliação e Acompanhamento da Regional Pedagógica Baixadas Litorâneas.	Coleta de documentos atos/decretos/portarias/resoluções sobre: a) Avaliação; b) Gide e c) Implantação do Planejamento Estratégico que institui o sistema de metas (SEEDUC)	-
Conhecer o perfil de atuação dos AAGes (IGTs) das escolas selecionadas	Entrevista com os 04 AAGes (IGTs) das escolas selecionadas	-	-

3.1. Categorias de análise

“Os nomes, e os pensamentos que implicam, nos impedem de ver o que há para ver.” (Howard Becker)

Apesar de compactuarmos com Becker sobre a “cegueira” muitas vezes produzida no pesquisador pela adoção de nomes e conceitos preestabelecidos, que acabam por fazer fechar os olhos para outras realidades pertinentes ao fenômeno estudado, consideramos que a divisão das perguntas das entrevistas em categorias favoreceria a organização das ideias e o entendimento dos aspectos da regulação

exercida pela dinâmica das avaliações externas e pelas mudanças implementadas na gestão da própria Secretaria e das escolas sob administração da SEEDUC.

Segundo Gomes (1994), trabalhar com categorias significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Dessa forma, propusemos uma categorização das perguntas elaboradas com base na literatura de referência – em especial, Afonso (2001, 2009), Barroso (1996, 2004a, 2004b, 2005, 2006), Bauer (2010), Bonamino (2002, 2013), Bonamino, Bessa e Franco (2004), Brooke (2012) e Brooke e Cunha (2011).

3.2. Fatores explicativos das lógicas de ação

Com base na metodologia adotada no estudo desenvolvido por Barroso et al (2006), em que se buscava identificar fatores explicativos para as lógicas de ação dominantes quanto à forma como é exercida a liderança e a gestão escolar de duas escolas consideradas “atrativas”, adaptamos alguns desses elementos, de acordo com os interesses de nossa pesquisa. É importante ressaltar que a escolha por operar prioritariamente com o conceito de *lógica de ação* em lugar de *estratégia*, quando da categorização dos dados, se deve ao entendimento de que a última pressupõe uma ação racional, tendo em vista um objetivo claro a ser alcançado; e a primeira reflete a existência de uma lógica que não se associa a um objetivo *a priori*, mas à conformação às circunstâncias vividas no cotidiano. Isso quer dizer que as ações dos indivíduos são legitimadas e relevantes para a pesquisa, mesmo quando não associadas diretamente a um objetivo claro, uma vez que influenciam de alguma forma nas dinâmicas escolares.

A divisão proposta no Quadro 5 tem o intuito de identificar eixos ou categorias de análise que favoreçam à caracterização das quatro escolas pesquisadas, e apresenta as perguntas selecionadas para as entrevistas com professores, gestores e AAGs, de acordo com os fatores/categorias relacionados.

Foram estabelecidas seis categorias de análise:

1. Análise dos processos e resultados;
2. Autonomia;
3. Gestão/Tipos de liderança;
4. Influência da Gide;
5. Regulação externa;
6. Regulação interna.

Quadro 5 – Eixos ou categorias de análise¹⁰

<p>1 - Análise dos processos e resultados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • P1(GI) – Como você percebe o uso dos resultados da avaliação externa (SAERJ e Saerjinho) na formulação das políticas estaduais? Poderia me dar dois ou três exemplos de políticas formuladas tendo a avaliação como subsídio? • P2 (GI) – Como você relaciona a Gide e seu papel no uso dos resultados das avaliações em nível da SEEDUC e das escolas? Antes da Gide, as escolas utilizavam os resultados da avaliação? O que mudou com a Gide? • P15 (P) – Na sua escola existe algum tipo de acompanhamento pedagógico e/ou monitoramento dos resultados dos alunos nas avaliações externas? Se positivo, como isso acontece? • P9 (GI) – De que meios de informação e comunicação voltados para os dirigentes escolares, professores e alunos dispõe a rede estadual, no sentido de divulgar ações e
---	---

¹⁰ As perguntas recorrentes entre agentes de diferentes instâncias foram identificadas pelas siglas contidas na legenda e numeradas de acordo com a ordem proposta para a entrevista.

	<p>resultados?</p> <ul style="list-style-type: none"> • P10 (GI) / P12 (GM) – Você considera eficiente a forma como os resultados da escola nas avaliações externas são comunicados aos gestores das unidades escolares, no sentido de contribuir para a assimilação das análises e para a mudança das ações cotidianas nas escolas? • P12 (GI) – Que tipo de influência sobre as escolas e a rede é esperada pela SEEDUC com a implantação do Saerjinho?
2 - Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> • P6 (GI) / P4 (AG) / P24 (P) / P10 (GM) – O que você entende por autonomia escolar? • P11 (GI) / P21 (P) / P11 (GM) / P5 (AG) – Na sua opinião, as escolas estaduais hoje possuem mais ou menos autonomia que há dez anos? Por quê? • P7 (GI) / P16 (P) – No que se refere à presença da Secretaria de Educação nas escolas hoje, isso ocorre com maior ou menor frequência que há dez anos? Como? Dê exemplos, por favor.
3 - Gestão/Tipos de liderança	<ul style="list-style-type: none"> • P8 (GI) / P6 (AG) – Cite três elementos que, na sua opinião, podem ser considerados como ferramentas-chave da atual gestão da SEEDUC. • P8 (P) / P3 (GM) – Na sua escola, como você classificaria o grau de participação dos membros da comunidade interna (professores, alunos, gestores e funcionários) na construção da Gide (metas, políticas e estratégias)? • P23 (P)/ P9 (GM) – Como você caracterizaria o tipo de gestão praticada na sua escola: de tipo organizacional, pedagógico ou relacional?* • P17 (P) / P8 (GM) – Cite os principais elementos que, na sua opinião, exercem papel fundamental na organização e gestão da sua escola.
4 - Influência da Gide	<ul style="list-style-type: none"> • P3 (GI) – Fale sobre a Gide e sua implantação na rede estadual (por que adotou-se essa metodologia?) • P4 (GI) – Que tipo de influência sobre as escolas e a rede, de maneira geral, é esperada pela SEEDUC com a implantação da metodologia Gide? • P5 (GI) – Existe algum estudo

	<p>desenvolvido pela própria Secretaria de Educação acerca do desempenho das escolas antes e após a implantação da Gide?</p> <ul style="list-style-type: none"> • P6 (P) / P1 (GM) / P3 (AG) – Fale sobre a Gide, explicitando se, na sua opinião, essa metodologia tem influenciado de alguma forma o cotidiano escolar. • P7 (P) / P2 (GM) – Você já participou diretamente de alguma atividade da Gide na sua escola? Se positivo, qual (is) e com que frequência? Dê, por favor, exemplo(s) dessa(s) atividade(s). • P9 (P) – Você identificou alguma mudança no que se refere ao desenvolvimento das atividades escolares, em termos de diversidade e frequência com que estas ocorrem, após a introdução das avaliações da SEEDUC (SAERJ e Saerjinho) e da metodologia da Gide? Se positivo, qual (is)? • P2 (AG) – A que você atribuiria a implantação da Gide na rede estadual?
5 - Regulação externa	<ul style="list-style-type: none"> • P3 (P) – Você considera que a introdução do SAERJ, do Saerjinho e do Currículo Mínimo na rede estadual produziu alguma mudança na estrutura/dinâmica da sua aula? Se positivo, qual (is)? • P4 (P) / P17 (GM) – Fale sobre o Currículo Mínimo, explicitando se, na sua opinião, essa medida está sendo benéfica ou não para o desenvolvimento das aulas e para a aprendizagem dos alunos de maneira geral. • P5 (P) / P18 (GM) – Fale sobre o SAERJ e o Saerjinho, explicitando se, na sua opinião, essas avaliações estão sendo benéficas ou não para o desenvolvimento das aulas e para a aprendizagem dos alunos de maneira geral. • P12 (P) / P19 (GM) – A existência das avaliações externas tem influenciado no formato das aulas e nos conteúdos trabalhados? Na sua opinião, em que medida isso acontece na sua escola? Dê, por favor, exemplo(s).
6 - Regulação interna	<ul style="list-style-type: none"> • P13 (P) / P6 (GM) – Na ocasião das avaliações externas (SAERJ/Saerjinho/Prova Brasil/SAEB) é feito algum tipo de orientação

	<p>diferenciada para os alunos que irão realizar as provas? Se positivo, de que tipo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • P14 (P) / P7(GM) – Quanto aos alunos de baixo desempenho, existe alguma orientação por parte do corpo docente e/ou da direção da escola no que se refere à participação desses nos exames? Se positivo, de que tipo? • P1 (P) / P4 (GM) – Qual o critério adotado na sua escola para a alocação de professores por série/ano? • P2 (P) – Há quanto tempo você ministra aulas para o 9º ano nesta escola? • P10 (P) / P5(GM)– Na sua opinião existe alguma diferença entre a cobrança que é exercida sobre os professores das diversas disciplinas? Dê exemplos, por favor. • P11 (P) – Caso você acredite que haja uma cobrança diferente sobre professores das diversas disciplinas, que consequências você crê que isso possa trazer para a dinâmica escolar / a aprendizagem dos alunos? • P18 (P) / P13 (GM) – As reuniões pedagógicas e conselhos de classe da sua escola ocorrem com que frequência? • P19 (P) / P14 (GM) – Cite ao menos 3 assuntos recorrentemente tratados nas reuniões pedagógicas da sua escola. • P20 (P) / P15 (GM) – Considerando as opções a seguir, se você tivesse que caracterizar as reuniões realizadas na sua escola, como essas seriam: de caráter mais pedagógico, organizacional ou relacional? Explique. • P22 (P) / P16 (GM)– De que meios de informação e comunicação dispõe a escola para a integração e o desenvolvimento da comunidade escolar e que tipo de informação é mais comumente divulgada? • P1 (AG) – Quais atividades/questões consomem a maior parte do seu tempo nas visitas às escolas?
<p>Legenda: (GI) = gestores nível intermediário (SEEDUC) / (P) = professores / (GM) = gestores nível micro (escola) / (AG) = Agentes de Acompanhamento da Gestão Escolar</p>	

Com relação à primeira categoria apresentada, *Análise dos processos e resultados*, se espera que seja possível identificar se há coerência e continuidade no que se refere às orientações que são feitas pelos órgãos reguladores em nível central e intermediário e as ações e procedimentos adotados nas escolas por gestores e professores. Recorremos, para tanto, à literatura sobre gestão educacional (FERREIRA & AGUIAR, 2011; MARTINS et al., 2013), e à sociologia das organizações educativas (BARROSO, 2006; LIMA, 2011) a fim de elencar práticas desenvolvidas por instâncias formuladoras de políticas (secretarias estaduais e ministério da educação) que se aproximam, se distinguem ou são inexistentes no âmbito da SEEDUC e nas escolas pesquisadas.

A análise estará apoiada sobre a teoria de que a existência de uma heterogeneidade de interesses em jogo e a complexidade de estratégias adotadas pelos agentes e suas reinterpretações, tornam impossível qualquer raciocínio linear e casual em política (VAN ZANTEN, 2004).

Quanto à segunda categoria, *Autonomia*, é preciso dizer que, assim como defende Lima (2011, p. 166), esse conceito, tão caro aos estudos sobre a escola, não se constitui em algo consensuado. Para esse autor, a mera existência de regras e de uma legislação que vise a orientar as ações da escola não oferece qualquer garantia à execução das ações como o previsto. Portanto, teoricamente, pode-se falar em ao menos três formas de consecução dessas regras: a reprodução total dos conteúdos normativos; a reprodução parcial e; a não reprodução dos mesmos (LIMA, 2011, p.69). Considerando que a própria reprodução de regras seja uma

atividade dotada por si mesma de certo grau de subjetividade, que demanda interpretação e, em alguns casos, até mesmo o preenchimento de vazios não regulados normativamente, a escola é, pois, não apenas *locus* de reprodução como também de produção de regras. E as dinâmicas produzidas pelas muitas interpretações possíveis, pela falta de conhecimento normativo e/ou por desvios intencionais ou não intencionais sobre as regras, constituem aquilo que Lima (*idem*) designou de *infidelidade normativa* (p.70). Provida dessa *infidelidade* – que se manifesta por diversos fatores –, a escola teria o que o autor considera uma autonomia relativa, que se expressa pela capacidade de gerir conflitos e produzir estratégias para lidar com a regulação exercida pelas diversas instâncias de poder.

Para Barroso (1996), o conceito de autonomia estaria ligado à ideia de autogoverno, em que os sujeitos se regulam por regras próprias, sem que isso se constitua, no entanto, em sinônimo de indivíduos independentes. De acordo com o autor,

A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis.” (BARROSO, 1996, p. 17)

Desta feita, há de se notar que a autonomia pode ser entendida também como um movimento de regulação exercida pelos próprios agentes escolares, que

interfere na dinâmica escolar. O que pretendemos verificar, através desta categoria, é se a ideia de autonomia é percebida, em alguma dessas dimensões, pelos agentes pesquisados e, se percebida, como isso reflete no processo de regulação: como um subsídio à liberdade de ação dos agentes escolares, a despeito das normas e regulamentos, ou como um instrumento para lidar com as injunções advindas das diversas instâncias de regulação, sem que isso signifique a inobservância das normativas.

No que se refere à terceira categoria, *Gestão/Tipos de liderança*, a literatura sobre eficácia escolar tem revelado que a gestão da escola e os diversos aspectos que fazem parte da dimensão pedagógica da gestão escolar exercem forte influência no desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala (BONAMINO e MUYLAERT, 2013).

De acordo com Abrucio (2009),

A complexidade da organização escolar afeta o seu principal gestor, o diretor. Ele tem de aliar quatro tipos de competências: conhecimentos específicos à Educação; o relacionamento interpessoal com a comunidade interna, em especial com os professores e alunos; a capacidade de ganhar confiança e atrair a comunidade externa, principalmente os pais; e habilidades em gestão. (ABRUCIO, 2009, p.3)

Dessa forma, a análise da gestão que se pratica em cada uma das escolas se faz pertinente. Em função da relativa falta de clareza acerca de conceitualizações ou definições para a expressão *gestão escolar*, Polon (2009, p.205-208) elaborou uma tipologia que se baseia numa maior ou menor ênfase, no desempenho das atividades de gestão, em um dos três fatores a seguir: pedagógico,

organizacional ou relacional. Essa tipologia se construiu em torno do estilo de liderança¹¹ exercido pela coordenação e direção das escolas pesquisadas pela autora em sua tese de doutorado, cujos dados foram obtidos a partir do Projeto GERES – Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005. O que caracterizaria cada tipo ou estilo de liderança, para Polon, seria, respectivamente:

1. **Liderança Pedagógica** – intensa atenção à atividade de orientação e acompanhamento do planejamento escolar, que se traduz por atividades como assistir as aulas e orientar pedagogicamente os professores; orientar o planejamento escolar no que se refere aos conteúdos a priorizar, bem como às estratégias de ensino a serem utilizadas e às formas de avaliação a serem aplicadas e; promover reuniões pedagógicas e/ou grupos de estudo com os professores.
2. **Liderança Organizacional** – intensa atenção e suporte ao trabalho do professor em suas necessidades cotidianas, ou controlar resultados através da produção de mapas e planilhas; atendimento às demandas imediatas dos professores, como a reprodução de materiais, a utilização de equipamentos, e outros itens de uso escolar e; elaboração de relatórios, atas e mapas de notas.
3. **Liderança Relacional** – intensa atenção às tarefas associadas à presença dos gestores no cotidiano escolar, com prioridade ao atendimento de alunos, pais e professores, tais como o acompanhamento da entrada e saída dos alunos, o atendimento direto aos pais e a organização de festas e eventos escolares.

¹¹ De acordo com Sammons (1999), liderança não se refere apenas à qualidade dos líderes individuais, mas também ao papel que desempenham, aos seus estilos administrativos e à relação que travam com a visão, os valores e os objetivos da escola.

Com vistas às caracterizações anteriores, buscaremos associar o conjunto de atividades notoriamente mais desenvolvidas nas quatro escolas pesquisadas a um perfil de liderança, conforme a tipologia proposta pela autora. É preciso destacar que, na ocasião das entrevistas, serão explicadas para os agentes quais atividades caracterizam cada um dos três tipos de liderança apresentados anteriormente, a fim de que possam avaliar o tipo de gestão praticada em suas respectivas escolas.

No tocante à *Influência da Gide*, nossa quarta categoria, buscaremos verificar as impressões de gestores e professores acerca dessa ferramenta de gestão. Isso inclui percepções de melhora ou piora nas condições de trabalho e nos resultados do processo de ensino e aprendizagem, relacionadas à implantação da Gestão Integrada da Escola na rede estadual, quando comparados ao período anterior a ela (antes de 2011). Por fazer parte do elenco de políticas aqui compreendidas como instrumentos de regulação, essa categoria está intimamente relacionada às duas próximas categorias de análise.

A quinta e a sexta categorias (*Regulação externa e Regulação interna*) se diferenciam entre si, segundo Barroso (2006), por estarem relacionados, respectivamente: 1) à regulação institucional, normativa e de controle, seja do governo ou de um membro hierárquico de uma organização, que visa a orientar as ações dos agentes sobre os quais exercem certa autoridade. Põe-se em destaque, neste caso, as dimensões de coordenação, controle e influência dos detentores de autoridade legítima no processo de intervenção para introduzir “regras” e “constrangimentos” na ação social e; 2) à regulação situacional, ativa e autônoma

que se aproxima à produção de “regras de jogo”, as quais propõem reajustamentos das normas, regras e injunções em função da complexidade de ações e das estratégias dos agentes envolvidos.

Desta feita, buscamos caracterizar os dois tipos de regulação (externa e interna), sendo a primeira analisada a partir das dinâmicas propostas pelas políticas oriundas do governo federal, com foco na Prova Brasil, e do governo estadual, com foco no SAERJ e no Saerjinho, além da adoção da metodologia Gide enquanto ferramenta de gestão. Já a segunda, será analisada pela perspectiva das lógicas de ação empenhadas por gestores escolares e professores, para lidar com as injunções advindas da Secretaria de educação e do governo federal.

4. Contextualização das escolas pesquisadas

4.1. O município de Niterói e suas características

As quatro escolas pesquisadas se situam no município de Niterói, região Metropolitana do Rio de Janeiro. Com uma população de 487.562 habitantes e extensão territorial de aproximadamente 136 km², segundo dados do IBGE (2012) e do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2013), o IDHM¹² da cidade é de 0,837, situando-se na faixa de desenvolvimento Muito Alto (IDHM entre 0,8 e 1). Em relação a esse quesito, Niterói ocupou, em 2010, a 7ª posição entre os 5.565 municípios do Brasil e ficou na 1ª posição em relação aos 92 outros municípios do estado. A renda per capita média de município cresceu 83,36% nas últimas duas décadas, passando de R\$1.090,93 em 1991 para R\$1.596,51 em 2000 e R\$2.000,29 em 2010. A taxa média anual de crescimento foi de aproximadamente 46% no primeiro período e 25% no segundo. A extrema pobreza (medida pela proporção de pessoas com renda domiciliar per capita inferior a R\$ 70,00, em reais de agosto de 2010) passou de 2,99% em 1991 para 1,53% em 2000 e para 0,80% em 2010 (Pnud/Ipea/FJP, 2011).

A Educação – um dos componentes do cálculo do IDHM – foi a dimensão em que houve o maior desenvolvimento em termos absolutos no município. Nos anos compreendidos entre 2000 e 2010, passou de 0,684 para 0,773 , com

¹²Índice de Desenvolvimento Humano Municipal. Fonte: Pnud, Ipea e FJP. Disponível em: http://atlasbrasil.org.br/2013/perfil_print/Niteroi_Rio-de%20Janeiro (acesso em outubro/2013)

crescimento de 0,089. Os dois outros componentes do IDHM (longevidade e renda) também observaram crescimento no período, de 0,066 e 0,036, respectivamente.

4.1.1. A rede estadual de educação em Niterói e suas características: um panorama geral a partir dos dados do Censo escolar e da Prova Brasil 2011

- **Infraestrutura**

Segundo a literatura (Bonamino e Muylaert, 2013; Sátyro e Soares, 2007; Albernaz, Ferreira e Franco, 2002; Alves e Franco, 2008; Alves e Soares, 2013), no caso brasileiro, a infraestrutura física das escolas, por ser desigualmente distribuída entre as escolas e redes de ensino, pode produzir influência sobre a qualidade da educação, devendo, portanto, ser considerada na pesquisa.

De acordo com o Censo Escolar/Inep (2011), há 56 escolas estaduais no município de Niterói, as quais reuniam, em 2011, 13.039 matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), sendo 2.655 delas no 9º ano, universo em que se inserem as escolas selecionadas na pesquisa para os estudos de caso. No que se refere à infraestrutura, as escolas de Niterói possuem melhor desempenho que o conjunto total das escolas do estado do Rio de Janeiro, conforme demonstra a tabela 1.

Tabela 1–Infraestrutura das escolas (em %)

	Niterói	Rio de Janeiro (estado)
Rede de água	100	95
Energia elétrica	100	100
Rede de esgoto	90	91
Coleta de lixo periódica	100	99
Biblioteca	98	80
Sala de Informática	100	88
Sala de Diretor	100	94
Sala de Leitura	43	28
Sala de Professores	98	90
Internet	100	98
Banda Larga	95	92

Fonte: www.qedu.org.br

Os dados refletem a disponibilidade de boas condições infraestruturais para o desenvolvimento do trabalho escolar, embora não se possa afirmar com que frequência os espaços destinados a atividades pedagógicas, tais como bibliotecas, laboratórios de informática e salas de leitura são utilizados para fins pedagógicos e pelos alunos efetivamente.

- **Aprendizagem**

Quanto ao aprendizado, de acordo com dados da Prova Brasil/Inep (2011), apenas 9% dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas estaduais de Niterói apresentaram nível adequado de aprendizagem em Matemática e 21% em Língua Portuguesa. É importante salientar que os resultados encontrados nessas escolas não destoam da situação geral das escolas

do estado do Rio de Janeiro, cujos percentuais em língua portuguesa e matemática em 2011 foram, respectivamente, 18% e 9% de alunos em nível de aprendizagem adequada, conforme ilustra a tabela 2:

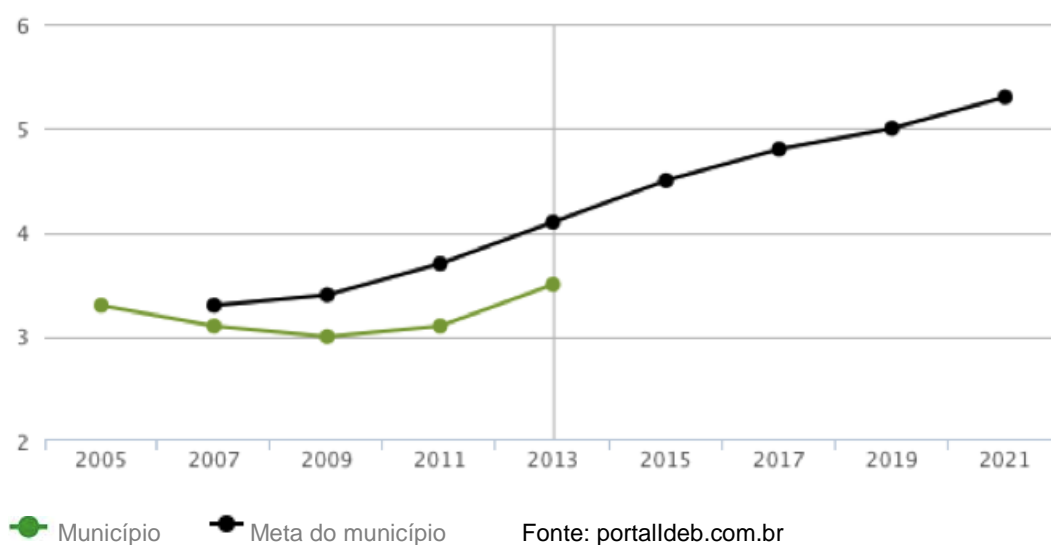
Tabela 2 – Desempenho do 9º ano do Ensino Fundamental na Prova Brasil 2011 (em %)

	Niterói	Rio de Janeiro (estado)
Língua Portuguesa (nível avançado e adequado)	21	18
Matemática (nível avançado e adequado)	9	9

Fonte: www.qedu.org.br

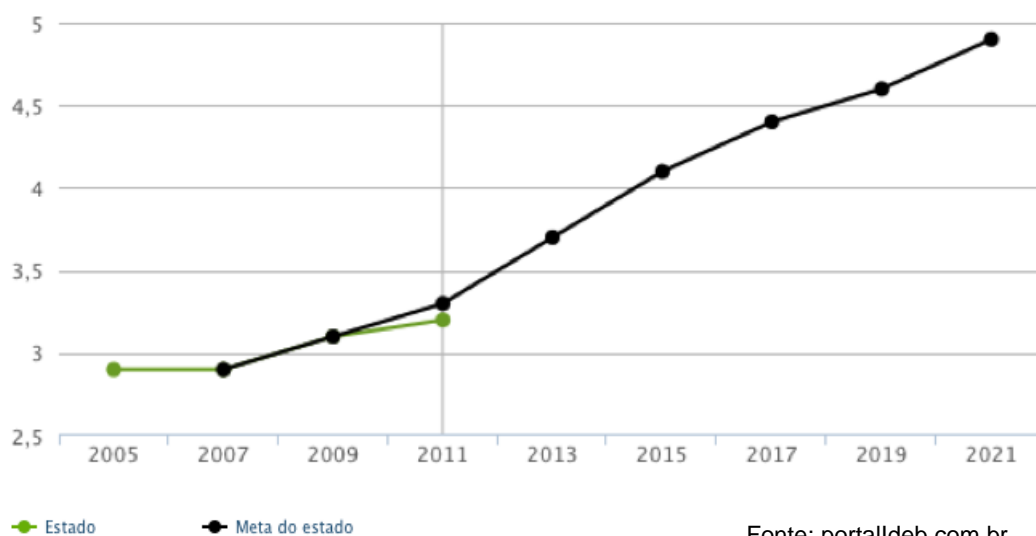
Com relação ao desempenho das escolas estaduais de Niterói no Ideb, o índice alcançado nos anos finais do Ensino Fundamental foi de 3,1(0.70 fluxo x 4.45 aprendizado): um resultado aquém da meta estabelecida, igual a 3,7. O gráfico 1 expressa a evolução desse índice nas escolas estaduais do município:

Gráfico 1 – Evolução do Ideb nos anos finais do Ensino Fundamental da rede estadual – Município de Niterói



O desempenho da rede estadual como um todo, embora também não tenha sido aquele esperado, esteve mais próximo da meta estabelecida (3,3), tendo alcançado o índice de 3,2 (0,73 fluxo x 4,38 aprendido) conforme apresenta o gráfico 2:

Gráfico 2 – Evolução do Ideb nos anos finais do Ensino Fundamental da rede estadual – Estado do Rio de Janeiro

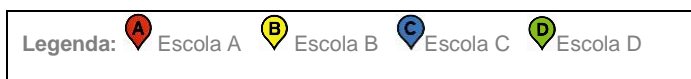
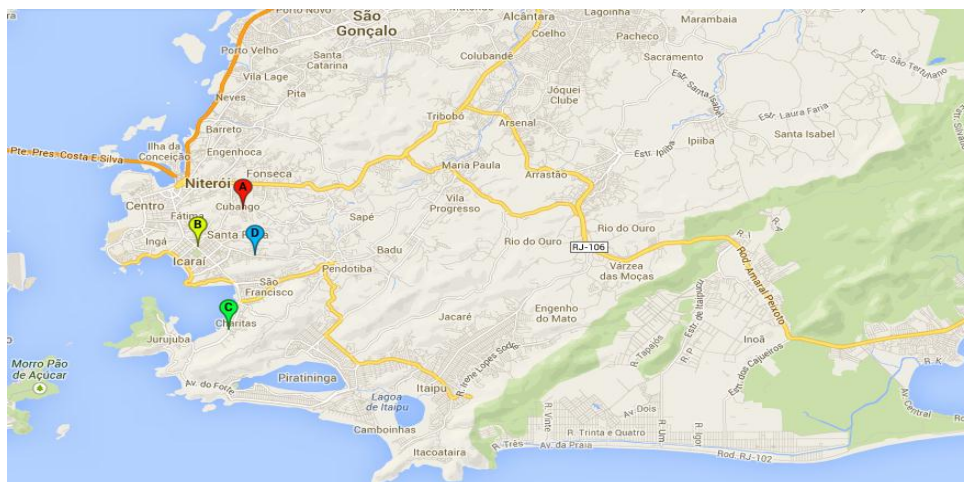


Ainda que tenhamos verificado que, de maneira geral, as escolas estaduais localizadas em Niterói possuem melhores condições infraestruturais que o conjunto das escolas do estado do Rio de Janeiro, no que se refere à aprendizagem, não há diferenças tão expressivas entre o desempenho aferido nas escolas localizadas naquele município e no estado como um todo.

4.2. As escolas pesquisadas

Quanto à localização, conforme ilustra a Figura 3, as escolas A, B, C e D se encontram em área urbana, em diferentes bairros.

Figura 3 – Mapa de localização das escolas pesquisadas no município de Niterói/RJ



De acordo com o Censo Escolar de 2011, o número total de alunos matriculados no 9º ano do EF foi 21 alunos na escola A, 136 na escola B; 73 na escola C e 102 alunos na escola D.

As escolas selecionadas na pesquisa atendem a um público de nível socioeconômico (NSE) médio, com exceção da escola B, cujo NSE é considerado médio alto.¹³ A opção por pesquisar escolas que tenham em comum o atendimento a públicos de NSE semelhante tem por objetivo equalizar, em alguma

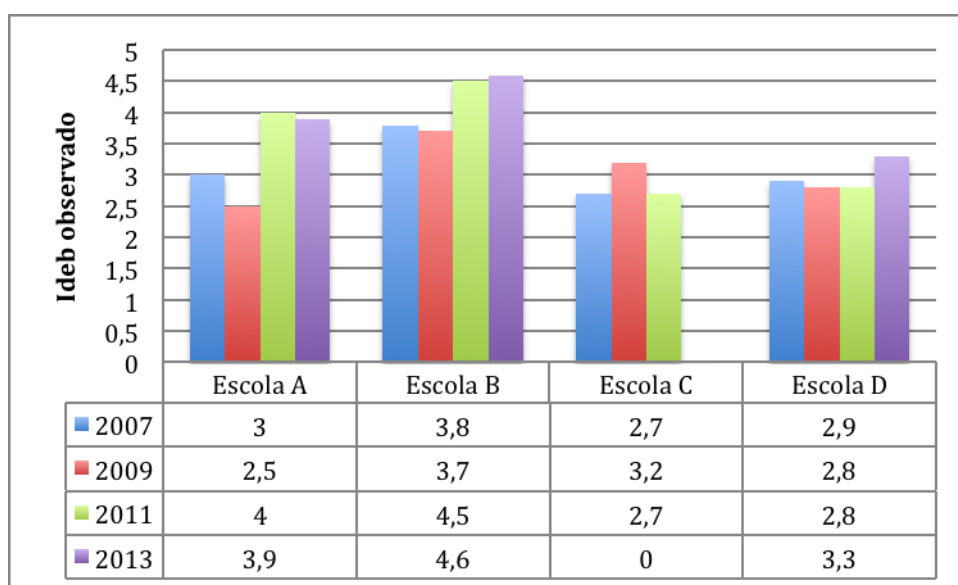
¹³ O Nível Sócio Econômico é a medida resultante da conjugação dos fatores renda, ocupação e escolaridade de cada indivíduo. O NSE é um valor numérico, inicialmente variando de -3 até 3. Posteriormente, para facilitar o entendimento, ele foi convertido para uma escala de 0 até 10 e em seguida, separado em sete níveis qualitativos: "Mais Baixo", "Baixo", "Médio-baixo", "Médio", "Médio Alto", "Alto", "Mais Alto". (Disponível em: <http://www.qedu.org.br/ajuda/artigo/163482> acesso em novembro/2013).

medida, as consequências para as escolas selecionadas das diferenças produzidas pelo acesso diferenciado aos recursos econômicos e culturais por parte dos alunos que frequentam essas escolas. Dessa forma, é possível jogar luz sobre outros fatores que não aqueles associados à condição socioeconômica dos indivíduos que possam estar associados aos bons e aos maus resultados apresentados pelas quatro escolas selecionadas, já que em duas das escolas foi aferido baixo desempenho dos alunos e em outras duas houve alto desempenho, o que sugere que, para além do NSE, há outras explicações que se fazem pertinentes no tocante aos resultados alcançados pelos alunos dessas escolas.

A escola que se constitui a exceção do grupo, a Escola B – que se enquadra em um NSE médio alto – foi selecionada por ter sido a escola estadual, localizada em Niterói, de melhor desempenho na Prova Brasil em 2011 e, por conseguinte, ter obtido o melhor Ideb entre as escolas estaduais desse município. Esse resultado foi considerado relevante uma vez que temos o propósito de identificar em que medida o bom desempenho revelado pela escola estaria sendo atribuído pelos professores e equipes escolares à introdução de políticas voltadas para a gestão (decorrentes da análise dos resultados aferidos nas avaliações externas) e, especificamente, à introdução da Gide nas escolas da rede. Com relação à essa última, é importante frisar que não se pretende vincular de alguma forma os resultados obtidos com a introdução da Gide na rede, mas apenas pontuar eventuais relações, identificadas pelos agentes envolvidos no processo, desses resultados com as ações propostas pela metodologia Gide.

Sobre a evolução do Ideb nas escolas pesquisadas, é importante informar que, nesta pesquisa, será considerado o intervalo entre 2009 e 2011 como referência. Porém, como houve a divulgação do resultado do Ideb em 2013, optou-se por incluir os números relativos à última medição apenas no sentido de informar como os índices dessas escolas se comportaram no último biênio.

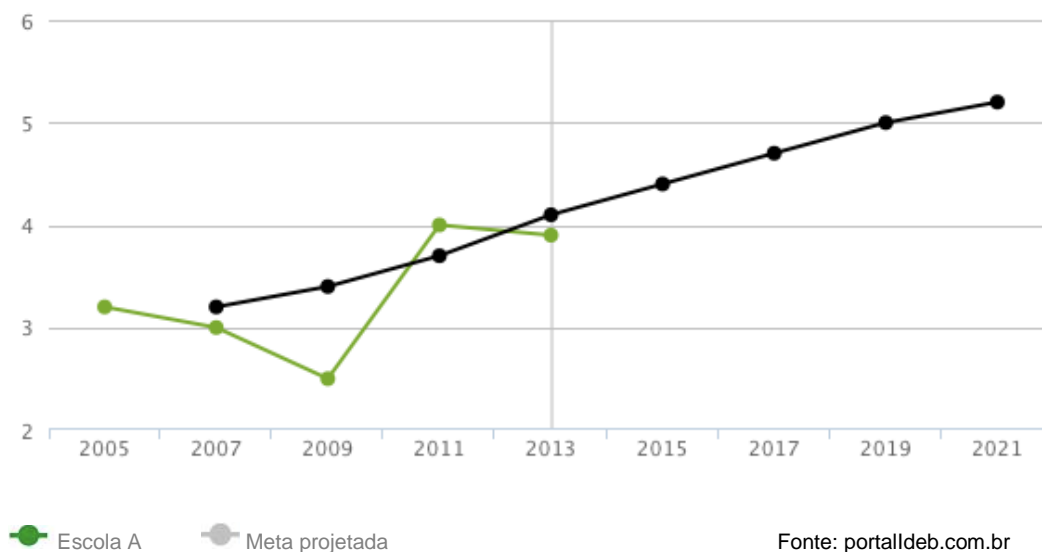
Gráfico 3 – Evolução do Ideb entre 2007 e 2013 nas escolas pesquisadas



Fonte: portalldeb.com.br

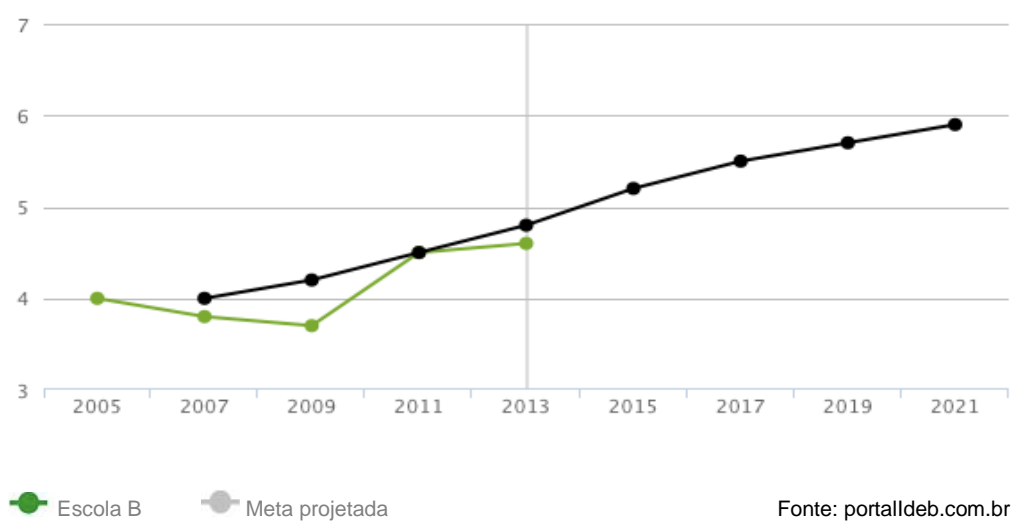
Os gráficos 4 a 7 permitem comparar o Ideb obtido pelas escolas pesquisadas com as metas projetadas entre 2007 e 2013.

Gráfico 4 – Evolução do Ideb – Escola A



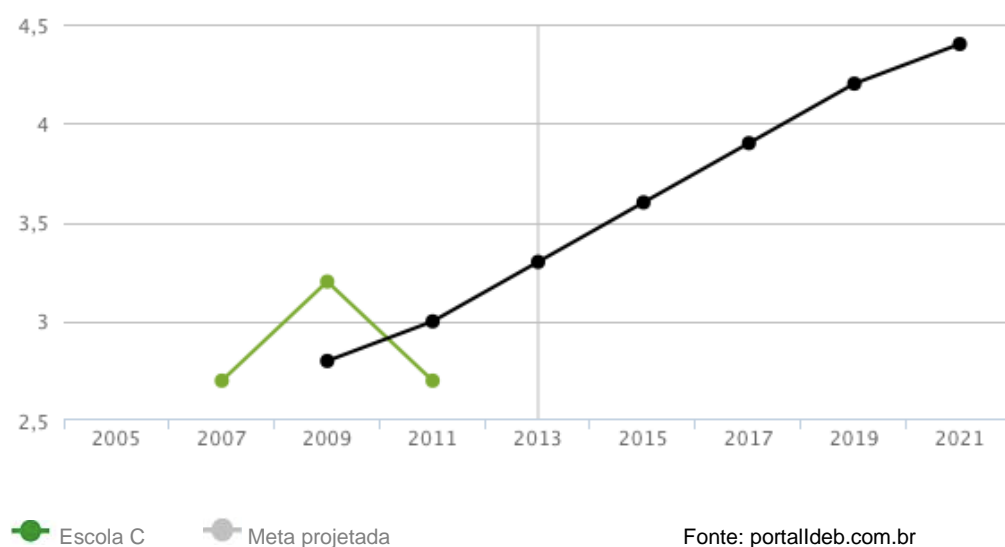
O ano de 2009, para a Escola A, foi o ano em que seu Ideb se comportou pior. Porém, na edição seguinte, em 2011, essa unidade escolar alcançou seu melhor resultado na série histórica, quando conseguiu atingir a meta estabelecida. Na última medição, em 2013, esse índice recuou um ponto percentual em relação ao biênio anterior.

Gráfico 5 – Evolução do Ideb – Escola B



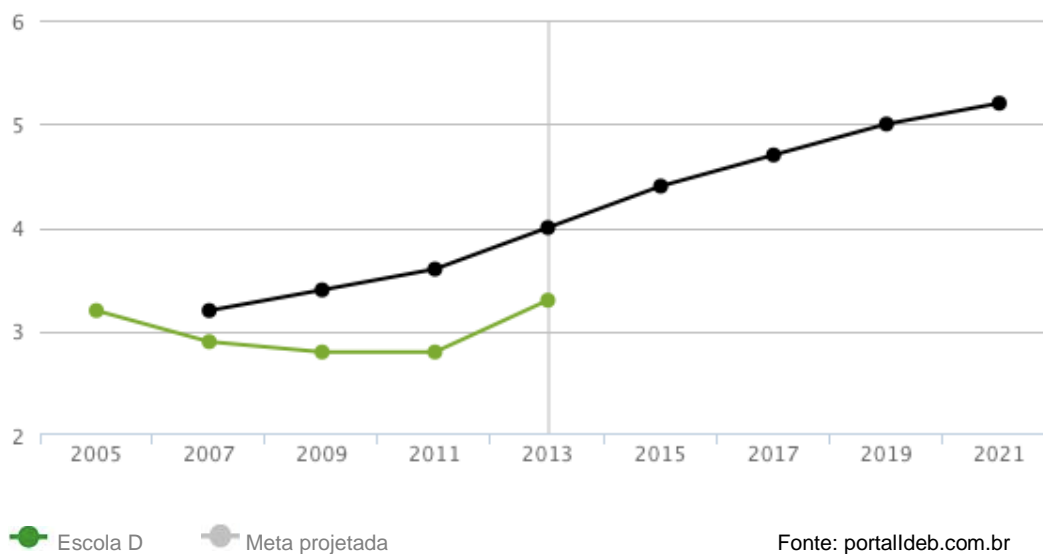
Assim como ocorreu com a Escola A, o ano de 2009 foi quando ocorreu o pior resultado do Ideb desta unidade escolar na série histórica, cujo resultado foi igual a 3,7. A partir de então, porém, os valores tiveram crescimento, tendo atingido a meta em 2011 e havendo ficado dois pontos percentuais abaixo da meta estabelecida.

Gráfico 6 – Evolução do Ideb – Escola C



De acordo com os dados fornecidos pelo Inep, não havia meta projetada para a Escola C no ano de 2007, quando a escola teve o índice igual a 2,7. Em 2009, ao contrário das demais escolas, a Escola C alcançou seu melhor resultado (3,2), superando a meta, estabelecida em 2,8. No ano de 2011, houve uma queda considerável no índice, que foi igual a 2,7. Em 2013, não houve divulgação do resultado do Ideb dessa escola.

Gráfico 7 – Evolução do Ideb – Escola D



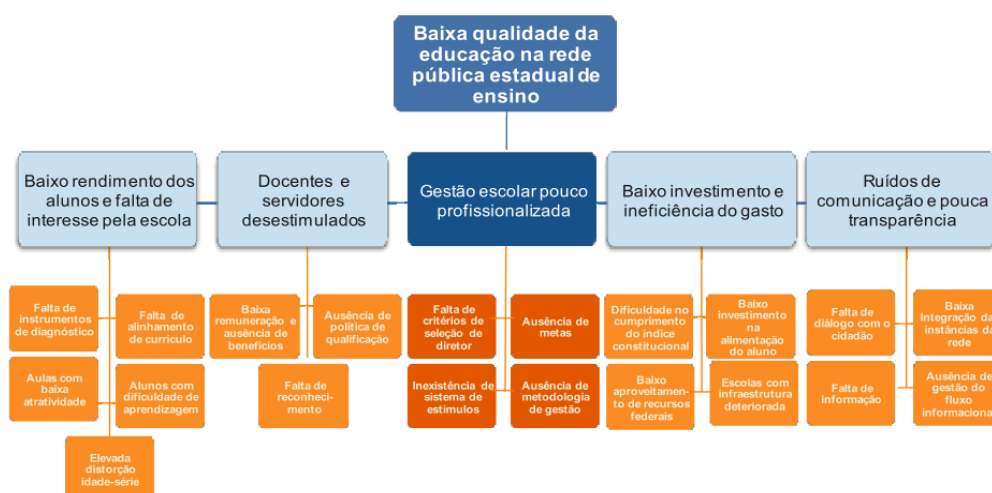
A Escola D foi a unidade escolar que apresentou os piores resultados entre as quatro escolas selecionadas, não tendo alcançado a meta do Ideb em nenhum dos anos testados. Porém, na última edição, em 2013, a Escola D apresentou uma melhora significativa, passando a um índice igual a 3,3.

5. Análise dos dados

5.1. Análise documental da política estadual e seus instrumentos

De acordo com o Relatório de Gestão e Políticas Públicas divulgado pela SEEDUC em 2014, a educação pública estadual do Rio de Janeiro, no final do ano de 2010, se caracterizava pela baixa qualidade. Segundo o Relatório, os fatores associados a esse quadro estavam relacionados a questões inerentes à falta de interesse discente, ao desestímulo docente, à existência de uma gestão escolar pouco profissionalizada, ao baixo investimento e ineficiência dos gastos com educação, aos ruídos na comunicação e à falta de transparência das informações públicas. A Figura 4 detalha o diagnóstico apresentado no Relatório de Gestão e Políticas Públicas da SEEDUC.

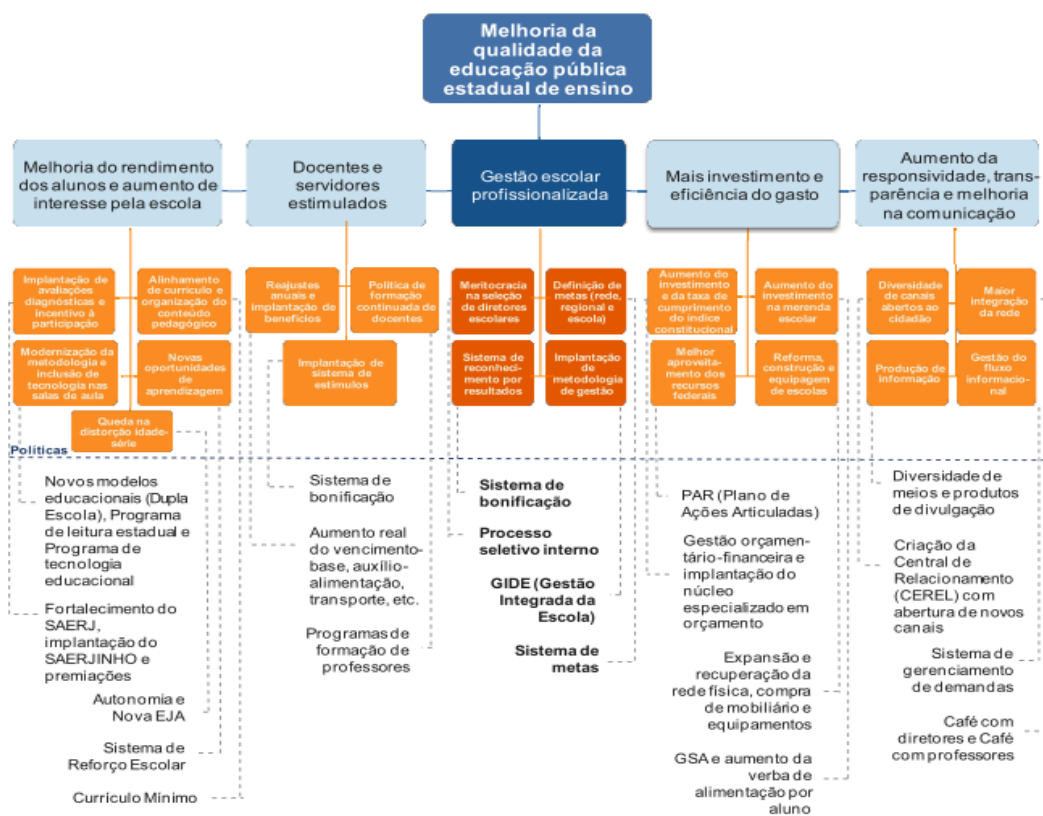
Figura 4 – Diagnóstico da educação pública estadual do Rio de Janeiro



Fonte: Relatório de Gestão e Políticas Públicas da SEEDUC (2014)

Face ao cenário encontrado em 2010, a gestão do secretário Wilson Risolia na SEEDUC se orientou para a construção de um planejamento estratégico que contemplasse ações voltadas para a elevação global da qualidade da educação pública estadual, conforme ilustra a Figura 5.

Figura 5 – Soluções para a melhoria da educação pública estadual do Rio de Janeiro



Fonte: Relatório de Gestão e Políticas Públicas da SEEDUC (2014) *GSA – Gestores de Segurança Alimentar

Considerando a atual centralidade da política de avaliação na rede estadual para o desenvolvimento de outras ações apresentadas no esquema anterior, tais como a instituição do sistema de bonificação e a definição de metas para a rede, as regionais e as escolas, buscaremos correlacionar as políticas de fortalecimento do SAERJ e de implantação do Sajerinho com outras estratégias ilustradas na Figura

5, a fim de evidenciar o caráter regulador exercido pelo sistema de avaliação do estado sobre o desenvolvimento das demais ações na rede. Para essa análise, nos apoiaremos nos estudos desenvolvidos por Bauer (2010) e Brooke e Cunha (2011).

Bauer (2010) analisou os objetivos das avaliações implementadas na América a partir das duas últimas décadas do século XX e os usos declarados de seus respectivos resultados, a fim de identificar a importância conferida aos programas de avaliação nos diversos países, o papel desempenhado por aqueles na política educacional e se havia características em comum entre as experiências de avaliação desenvolvidas. Para tanto, a autora considerou quatro categorias relacionadas aos objetivos declarados do uso dos resultados das avaliações (embora os programas analisados pudessem estar relacionados a mais de uma das categorias). São elas:

1. Uso dos resultados das avaliações com objetivos relacionados à *accountability*;
2. Uso dos resultados das avaliações com objetivos relacionados ao diagnóstico instrucional das aprendizagens;
3. Uso dos resultados das avaliações com objetivos relacionados ao gerenciamento e ao controle educacionais;
4. Uso dos resultados das avaliações com objetivos relacionados à seleção, classificação, premiação ou certificação.

Com relação à primeira categoria de avaliações – aquelas com propósito declarado de gerar *accountability*, ou seja, prestação de contas e responsabilização pelos resultados –, a autora identificou que as avaliações incorporaram objetivos que salientavam ideias de: a) medição e b) monitoramento da qualidade da educação.

Quanto às avaliações caracterizadas por fazer uso dos resultados a fim de produzir diagnósticos das aprendizagens, estiveram relacionados os seguintes objetivos: a) proporcionar o conhecimento das aprendizagens; b) disponibilizar informações para o professor e/ou para as escolas; c) avaliar o trabalho docente; d) avaliar do currículo e e) retroalimentar o currículo.

Já no que se refere às avaliações que visavam ao uso dos resultados para a gestão e o gerenciamento do sistema educacional, destacaram-se iniciativas cujos resultados subsidiam a administração, o controle e o direcionamento das questões da educação, incluindo objetivos como: a) produzir informações gerenciais; b) subsidiar a tomada de decisões com vistas à melhoria da qualidade; c) promover o debate sobre o currículo e d) avaliar o impacto das políticas.

As avaliações cujos usos declarados dos resultados se comprometiam com a certificação ou premiação de alunos foram mais escassas. Ainda assim, estavam associados a avaliações dessa natureza os objetivos de: a) avaliar o trabalho docente; b) sistematizar o pagamento de bônus e c) sistematizar a capacitação docente.

Da mesma forma que Bauer (2010), Brooke e Cunha (2011) revelam que têm sido feitos usos cada vez mais diversificados dos resultados das avaliações em larga escala, desde aqueles relacionados ao diagnóstico da aprendizagem até a certificação de alunos e escolas.

De acordo com o site oficial da SEEDUC, os objetivos declarados do uso dos resultados do sistema estadual de avaliação estão relacionados com a promoção de uma análise sobre o desempenho dos alunos da rede nas disciplinas

de Língua Portuguesa e Matemática, a fim de monitorar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, contribuir com a melhora da qualidade da educação pública estadual. É explicitada, ainda, uma relação entre o uso dos resultados obtidos nas avaliações e o planejamento de ações que tenham como horizonte a promoção da qualidade do ensino ofertado.

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**. [...] 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**. (Site da SEEDUC)¹⁴

Com base no estudo de Bauer (2010), construímos o quadro 6, que sintetiza os objetivos identificados no uso que tem sido feito pela SEEDUC dos resultados do SAERJ e as demais ações realizadas com vistas ao alcance dos objetivos previstos. A descrição dessas ações permite a constatação de que o fortalecimento do sistema de avaliação do estado do Rio de Janeiro exerceu grande influência sobre a dinâmica de sua rede de ensino, determinando a criação de programas, o desenvolvimento de projetos e o estabelecimento de metas, todos relacionados ao desempenho das escolas nos testes.

¹⁴ Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535> (acesso em fevereiro/2015)

Quadro 6 – Objetivos identificados do uso dos resultados do SAERJ e ações relacionadas

Objetivos identificados	Ações relacionadas
Medir e controlar a qualidade da educação pública estadual	Criação dos índices educacionais Iderj/Iderjinho
Avaliar a educação pública estadual, a eficácia e a eficiência da rede	Programa de Renovação e Fortalecimento da Gestão Pública (Pró-gestão BIRD) ¹⁵
Medir, obter informações e comparar o nível de aprendizado dos alunos da rede	Criação dos índices educacionais Iderj/Iderjinho
Consolidar um sistema educativo de informação ou um serviço de informações sobre a educação estadual	Sistema Conexão Educação; Revista do SAERJ
Avaliar o impacto de políticas implantadas na rede	*
Avaliar o trabalho docente e a aplicação do currículo	Lançamento do currículo mínimo no Sistema Conexão; Saerjinho
Medir a aprendizagem; avaliar a qualidade da	Introdução do Saerjinho

¹⁵ O Programa de Renovação e Fortalecimento da Gestão Pública – Pró-Gestão, desenvolvido entre os anos de 2011 e 2014, contou com financiamento do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e visou à melhoria da gestão pública, a partir do atingimento de novos patamares de qualidade no gasto público, tendo como resultado uma melhor qualidade na prestação do serviço público. Entre os dez projetos elencados no Programa, havia um componente intitulado Fortalecimento da Capacidade de Gestão da Educação, da Prática Pedagógica e Incentivos para a Eficácia Escolar, cujos principais indicadores de resultado estiveram relacionados à redução do número de escolas estaduais com notas iguais ou inferiores a 2.9 no Ideb e à ampliação da taxa de conclusão do Ensino Médio na rede. (Fonte: <http://www.progestao.rj.gov.br/MOP.pdf> acesso em fevereiro/2015)

aprendizagem e o progresso do rendimento escolar	
Conhecer as aprendizagens e os fatores associados; identificar desigualdades e insuficiências	Reunião de Núcleo da Gide e apresentação das boas práticas; Disponibilização dos dados das avaliações (por escola e por aluno) na Plataforma do CAEd
Apoiar a capacitação docente em serviço	Formação Continuada
Fornecer informações para o professor para os processos de planejamento curricular e de avaliação do aprendizado	Introdução do Currículo Mínimo; Criação do Portal Conexão Professor; Banco de itens; Normatização da Avaliação do desempenho escolar (Portaria 419/2013)
Produzir materiais de apoio, insumos para escolas e professores	Fornecimento de Orientações Pedagógicas, Cadernos de Atividades Pedagógicas de Aprendizagem Autorregulada e Cartilhas informativas
Promover retroalimentação curricular; avaliar ganhos com a implantação do currículo mínimo	Introdução das disciplinas Resolução de Problemas Matemáticos e Produção Textual na grade curricular; introdução de itens das disciplinas das áreas de ciências humanas e biológicas na avaliação bimestral (Saerjinho)
Promover uma cultura de avaliação; gerar competência técnica na área e atitude positiva em relação à avaliação	Desenvolvimento do Programa de Educação do Estado ¹⁶ ; Oferta de cursos e apresentações de Apropriação e Utilização dos Resultados (CAEd)

¹⁶ O novo Programa de Educação do Estado foi anunciado em janeiro de 2011 pelo secretário Wilson Risolia e compreende ações de aprimoramento e valorização dos servidores da SEEDUC, previstas no Decreto 42793 de 2011.

Monitorar a qualidade; contribuir para o melhoramento da qualidade do ensino na rede	Introdução do Saerjinho; Criação dos índices educacionais Iderj/ Iderjinho
Contribuir para a melhoria da equidade do ensino na rede	Implantação do Programa de Reforço Escolar; Renda Melhor Jovem ¹⁷
Avaliar a eficácia e a eficiência da rede estadual; supervisionar falhas e avanços	Realização de reuniões da Gide para a produção de Radm (Relatório de Análise de Desvio de Metas)
Subsidiar a tomada de decisão política e a criação de metas por Regional Pedagógica e por Unidade Escolar	Criação dos índices educacionais Iderj/Iderjinho
Avaliar o trabalho docente; regular a escola e seus mecanismos avaliativos	Certificação de Professores ¹⁸ ; Normatização da Avaliação do desempenho escolar (Portaria 419/2013) ¹⁹
Produzir informação gerencial; melhorar a gestão institucional	Implantação do Sistema Conexão Educação e da Gide; Confecção e divulgação da Revista da Gestão Escolar
Bonificar os professores provendo incentivos salariais para profissionais de escolas que atingem as metas estipuladas	Introdução da Remuneração Variável (bonificação por desempenho)

¹⁷ O Programa Renda Melhor Jovem é desenvolvido pela Secretaria Estadual de Assistência Social e Direitos Humanos em parceria com a SEEDUC e tem por objetivo criar incentivos financeiros para estimular jovens em vulnerabilidade social a concluírem o Ensino Médio.

¹⁸ O Programa de Certificação de Professores foi anunciado em 2013 pela SEEDUC, porém, até 2015, não foi realizada nenhuma ação relacionada ao Programa.

¹⁹ A Portaria 419/2013 prevê, entre outras medidas, a obrigatoriedade do uso do resultado da avaliação diagnóstica (Saerjinho) na composição da média bimestral do aluno.

Monitorar ou certificar o conhecimento dos alunos em relação aos padrões das avaliações nacionais (SAEB e ENEM)	Implantação do Prossiga ²⁰
---	---------------------------------------

A análise das políticas de educação desenvolvidas pelo governo do estado do Rio de Janeiro envolve não apenas a descrição das ações implementadas ao longo dos governos, mas também o exame das condições em que essas ações foram postas em prática. Nesse sentido, de acordo com Dourado (2010), a criação de políticas conjunturais de governo em detrimento de políticas de Estado favorece ações sem articulação, especialmente nas áreas de gestão e organização.

Na tradição histórica brasileira, as análises indicam que as políticas educacionais têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade/continuidade, por carência de planejamento de longo prazo e por políticas de governo, em detrimento da construção coletiva, pela sociedade brasileira, de políticas de Estado. (DOURADO, 2010, p. 681)

Esse raciocínio é igualmente aplicável às políticas estaduais e municipais. No entanto, no que se refere à análise dos documentos relativos à atuação da SEEDUC nos últimos anos, verificou-se que muitos dos projetos em desenvolvimento na atual gestão da Secretaria de Educação foram idealizados, ou mesmo implantados, na gestão da secretária anterior, ainda que ambas as gestões

²⁰ Programa de bolsas de estudo em Instituições de Ensino Superior para alunos egressos da rede pública estadual do Rio de Janeiro, realizado a partir de convênios firmados entre a SEEDUC e instituições privadas de Ensino Superior. Para se candidatar ao programa, é preciso que os jovens que concluíram o ensino médio na rede tenham participado de, pelo menos, 2/3 das avaliações diagnósticas do estado (Saerjinho). Já os concluintes, devem ter participado de 1/3 dos testes.

estivessem relacionadas com a mesma gestão do governo estadual. Isto significa que, mesmo com a mudança na Secretaria, os projetos tiveram continuidade.

Dentre as políticas educacionais desenvolvidas pelo governo estadual do Rio de Janeiro, o Sistema de Avaliação Externa do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ se configura como um exemplo de continuidade. Embora tenha sido consolidado na atual gestão da SEEDUC,²¹ foi implementado na rede estadual ainda em 2008, na gestão da secretária Tereza Porto, enquanto uma das vertentes do Programa de Gestão Escolar da SEEDUC. A primeira edição da prova ocorreu em agosto de 2008 e foi organizada pela Fundação Escola de Serviço Público – FESP. A ideia inicial era envolver os docentes no programa de avaliação através de oficinas nas quais os professores conheceriam o processo de elaboração das questões e os critérios de pontuação. Posteriormente, os docentes produziram questões e as enviaram para o banco de itens que fomentaria a construção da avaliação. Nessa edição, estava prevista a participação de todas as séries da educação básica e da educação de jovens e adultos. A intenção era criar um diagnóstico que proporcionasse às escolas elementos para o estabelecimento de estratégias que pudessem tanto reverter o quadro desfavorável revelado pela

²¹A gestão atual foi iniciada no final de 2010, com a posse do secretário Wilson Risolia. De acordo com o jornal O Globo, entre 1986 e 2010 houve 20 trocas de secretários, o que corresponde a uma média de um ano e dois meses de permanência para cada um. Após quatro anos e dois meses a frente da pasta, Risolia era, em 2014, o secretário que mais tempo permaneceu no cargo desde 1983 (O Globo, 22/12/2014 – disponível em <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/o-pais-nao-tem-mais-tempo-perder-discutindo-obvio-diz-wilson-risolia-14892991> – acesso em janeiro/2015).

avaliação em cada escola, como contribuir para manter e aperfeiçoar as práticas que vinham se mostrando positivas.

Porém, a implantação do SAERJ na rede, assim como qualquer medida que possa interferir na cultura profissional de uma categoria, não se constituiu em algo consensual. A resistência oriunda do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro – Sepe contra a realização dos testes estandardizados se fundamentava na ideia de que o SAERJ estabeleceria um sistema produtivista nas escolas, que não levaria em consideração questões como a carência de professores na rede, que levaria muitos dos alunos a ficarem sem aulas de diversas disciplinas por longos períodos; a formação anterior de cada aluno; a realidade particular de cada escola, entre outras. De acordo com a ex-coordenadora e atual diretora do sindicato,

O professor perdeu autonomia, passou a ser um mero executor da política da Secretaria Estadual de Educação. Uma verdadeira avaliação é feita com o professor em sala de aula discutindo o currículo com os alunos, avaliando o grau em que estes alunos estão. O SAERJ é elaborado por fundações externas que não estão em contato com a realidade desses estudantes. São provas que vem de fora para dentro, não respeitam o conhecimento aprendido pelo aluno no período.²²

Um dado importante relativo à primeira aplicação do SAERJ diz respeito ao baixo índice de participação observado: enquanto era esperada a participação

²² Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/06/27/sindicato-pede-boicote-a-aplicacao-da-avaliacao-bimestral-de-alunos-da-rede-estadual-do-rio.htm> (acesso em dezembro/2014)

de 295.604 alunos na avaliação, apenas 191.966 realizaram o teste.²³ Neste caso, há algumas hipóteses que precisam ser consideradas. A primeira delas está relacionada à falta de clareza e confiança em torno da ideia de avaliação, que produziria a rejeição ou a resistência dos professores diante dos testes, embora hoje, haja indícios de que

a resistência docente esteja menos em aceitar avaliação externa como legítima e muito mais nas suas possíveis consequências, principalmente no que se refere ao salário e à carreira do professor. Sobretudo a questão do bônus nas escolas estaduais gerou um enorme "ruído na comunicação", com muitas dúvidas e incertezas que demonstram dificuldade de o governo do Estado chegar aos professores. (ABRUCIO, 2009, p. 3)

Desta feita, os professores tendem a apresentar um sentimento de incredulidade que não raramente atingiria os alunos e se manifestaria na falta de compromisso discente e na recusa à realização da prova. A segunda hipótese guarda relação com as formas de *gaming* praticadas pelas escolas a fim de escamotear a realidade educacional de sua unidade de ensino, da qual a seleção dos alunos que iriam participar da prova é a mais frequente.

Brooke e Cunha (2011), ao analisarem a experiência dos sistemas de avaliação estaduais e o uso dos respectivos resultados na política educacional, identificaram, por exemplo, que a prática de incentivos salariais levada a cabo pelo governo do Ceará estimulou as escolas a não aplicarem as avaliações em alunos mais fracos a fim de não comprometerem seus resultados. Tal situação

²³Fonte: <http://www.avaliacaoexternasaerj.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/05/BoletimPedagogicoMat9AnoEFSERJ2008.pdf> (acesso em dezembro/2014)

determinou a criação de um índice que considerava a proporção de alunos matriculados que realizavam os testes, conforme explicita o trecho que se segue:

No caso da Escola Nota 10, por exemplo, foi necessário criar o IDE-Alfa, que leva em consideração a proporção de alunos matriculados que efetivamente participam do Spaece porque as escolas nem sempre aplicavam as provas aos alunos mais fracos para não prejudicar suas médias. (BROOKE e VIEIRA, 2011, p.50)

A terceira hipótese se relaciona com aquilo que recentemente veio a ser combatido por uma ação denominada “limpeza de base”, que eliminou dos registros da rede milhares de matrículas “fantasmas”. Isto fez com que se produzisse um desajuste entre as listas de alunos que eram “esperados” para a realização da prova e aqueles que, de fato, estavam frequentando a escola.

Em material produzido pela SEEDUC em 2010, para a divulgação dos resultados do SAERJ, são apontadas algumas das situações que incidem na participação dos alunos nas provas:

A ausência de alunos no dia da aplicação, a evasão escolar e problemas no cadastro de alunos são apenas alguns exemplos de situações que contribuem para uma menor proporção de alunos avaliados em relação ao total esperado. (RIO DE JANEIRO, 2010, p.12 – grifos meus)

O SAERJ só veio a ganhar institucionalidade em 2010, com a Resolução 4.437 de 29 de março de 2010. De acordo com o 3º parágrafo do artigo 2º dessa resolução, a avaliação seria aplicada aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio e da 4ª série do Ensino Normal, assim como aos

alunos das fases equivalentes da educação de Jovens e Adultos. Posteriormente, o exame passou a ser voltado para as séries finais de cada etapa da escolaridade: 5º ano do Ensino Fundamental, 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

A gestão anterior também foi responsável por algumas iniciativas tomadas no sentido de organizar e modernizar a gestão da rede. Entre essas medidas, pode-se citar a Lei 5.597 de 18 de dezembro de 2009, que instituiu o Plano Estadual de Educação – PEE/RJ. Também a Resolução 4.198 de 16 de janeiro de 2009, que estabeleceu a distribuição de notebooks para uso de professores, diretores escolares e coordenadores regionais, de maneira a introduzir e ampliar o uso das novas tecnologias nas escolas, tanto no processo de ensino e aprendizagem como na gestão das unidades escolares e regionais.

Entre estas iniciativas contam-se, também, a Resolução 4.359 de 19 de outubro de 2009, que fixou diretrizes para a implantação das matrizes curriculares, visando proporcionar maior uniformidade e identidade à rede e a Resolução 4.455 de 05 de maio de 2010, que introduziu o Sistema Conexão Educação, voltado para o gerenciamento acadêmico da rede. Essa última medida está relacionada à geração de informações confiáveis sobre a rede, como o número de alunos matriculados, o número de alunos frequentando a escola, a alocação de professores e alunos por turma, entre outras, com a visando à promoção de uma gestão mais eficaz. Também cria a possibilidade de acompanhar os índices de abandono e evasão, de maneira a combater esses fenômenos de forma mais ágil.

Em seu formato inicial, o Sistema Conexão Educação era composto por

dois módulos: o módulo Escola e o módulo Gestão. O primeiro, destinado à utilização por docentes e gestores escolares, previa o registro eletrônico da presença de alunos e professores em sala de aula e permitia, à direção da escola, o acompanhamento dos registros feitos em aula pelos professores, viabilizando um acompanhamento pedagógico cotidiano. Essa medida tinha como objetivo conferir uma comunicação mais ágil e prática entre os profissionais das escolas e possibilitar o levantamento e mapeamento de informações sobre o desempenho escolar dos alunos.

A implantação desse sistema, e o conseguinte maior controle dos gestores sobre as atividades escolares, viria ao encontro daquilo que é considerado pela literatura como fatores geradores de eficácia escolar, pois

Os diretores de escolas eficazes são líderes pedagógicos que estão envolvidos em atividades diretamente relacionadas ao ensino, pois entendem que os aspectos pedagógicos são aqueles que interferem diretamente na aprendizagem. Um diretor eficaz deve ter o conhecimento daquilo que acontece na sala de aula e isso inclui conhecer o currículo, as estratégias de ensino e o monitoramento do progresso dos alunos. (MUYLAERT, 2012, p.3)

O módulo Gestão, por sua vez, possibilitava o acompanhamento integrado das informações acerca da gestão das escolas, do ensino, da rede, de pessoas e de bibliotecas, além da produção de relatórios dinâmicos a partir de toda a base de dados, favorecendo a gestão da rede, como um todo, pela SEEDUC.

No tocante à introdução do Sistema Conexão Educação, houve extrema resistência por parte dos docentes e do Sepe, sobretudo, quanto à obrigatoriedade

do lançamento das notas no sistema pelos professores, sob alegação de que se trataria de atividade de natureza administrativa e de gestão, e não pedagógica.

O ajuste no cadastro de alunos realizado com a implantação desse sistema, a partir de 2010, veio não apenas trazer um cenário mais fidedigno sobre o número de matrículas na rede como também a proporcionar um acerto no quadro docente, no sentido de suprir a carência de profissionais, em grande parte, justificada pela manutenção de turmas com um número insuficiente de alunos que contavam com quadros completos de professores. Com a otimização de turmas e o fechamento de escolas cujo número de matriculados não era suficiente face ao custo de manutenção de uma unidade escolar, houve um remanejamento de professores, a fim de alocá-los onde estava localizada a demanda.

De acordo com a gestora pública Márcia,

A limpeza de base foi feita de maneira muito pesada e essa limpeza de base legítima, legal, que foi motivada por um esforço de gestão pra deixar que a rede refletisse uma realidade, quando a gente mexe em quantidade de alunos, a gente mexe em alocação de professor, aí a carência cai abruptamente porque a gente também tem isso... Quando você vê candidato a governador dizendo “a SEEDUC fechou escolas”, fechou escola por quê? Porque existia uma base clara, que agora a gente está conseguindo controlar isso mais... a distribuição de professores. A gente tinha turmas com 100 alunos e nenhum professor e turma com zero aluno e todos os professores alocados. Aí você vai dizer: culpa do diretor? Não. É responsabilidade nossa também. A gente tem que ter aqui a capacidade de fazer esse acompanhamento. (Gestora pública da SEEDUC – Márcia)

O volumoso remanejamento de professores causou extrema insatisfação entre os profissionais da rede, uma vez que o regime de trabalho, em geral, de 16

horas, cuja remuneração inicial está em torno de mil e duzentos reais, não possibilitava a dedicação integral e exclusiva a uma unidade escolar e, dependendo da disciplina, o número de horas-aula reservado ao professor não permitia que ele desenvolvesse suas atividades em apenas uma ou duas escolas.

Embora a atual gestão tenha buscado corrigir essa falha, abrindo concursos para professores em regime de 30 horas, de maneira que haja uma maior dedicação do professor a uma unidade escolar, a maior parte dos profissionais ainda atua no regime de trabalho anterior, de 16 horas semanais. A cisão do tempo de trabalho docente, o deslocamento para localidades afastadas do seu antigo local de provimento e a maior cobrança por resultados – além das questões já dadas sobre a condição docente no Brasil, que dizem respeito aos baixos salários, às difíceis condições de trabalho etc. – minaram a credibilidade dos professores na nova política que se desenvolvia na rede.

O Decreto 42.793 de 06 de janeiro de 2011 (alterado pelo Decreto 43.451 de 03 de fevereiro de 2012), que instituiu a bonificação por resultado, veio a produzir uma tensão ainda maior entre os profissionais da educação do estado do Rio de Janeiro e a avaliação estadual. Ao atrelar o pagamento da remuneração variável (bônus) ao cumprimento de metas – entre elas o bom desempenho no SAERJ –, trouxe à tona a discussão acerca das assimetrias de uma rede com as dimensões da rede estadual do Rio. Em seu sítio na internet, o Sepe se manifestou contrariamente ao pagamento do bônus:

Mas, e as condições de vida dos alunos e professores? E as políticas governamentais inadequadas? De quem é a responsabilidade por décadas de descaso e desmonte da escola pública? Quem é o responsável pelo permanente rodízio de professores e especialistas, sempre em busca de melhores condições para realizar o seu trabalho? E o que dizer dos professores obrigados a dividir o seu trabalho entre várias escolas para tentar aumentar seus salários ou mesmo porque foram obrigados a dividir sua carga horária? E a completa falta de funcionários administrativos, devido aos muitos anos sem concurso? E a terceirização destas funções, subordinando o trabalho destes educadores à lógica e aos interesses das empresas que os contratam e não aos interesses e demandas da comunidade escolar que atendem? E as condições de vida dos próprios alunos, especialmente os mais pobres que vivem em famílias sem condições mínimas de sobrevivência e muito menos para criar um ambiente propício ao estudo?²⁴

Nesse mesmo ano, em 2011, foi instituído o Saerjinho, o sistema de avaliação bimestral do processo de ensino-aprendizagem nas escolas estaduais. Para o Sepe, contudo, essa avaliação se constituía em apenas mais uma medida de responsabilização e pressão sobre a categoria docente, uma vez que viria a reforçar a perda da autonomia dos professores no que se refere à decisão sobre o que ensinar e como avaliar o conteúdo trabalhado no bimestre. Essa e outras questões, como a garantia de 1/3 da carga horária para planejamento, a incorporação da gratificação Nova Escola e a instituição de eleições para a função de diretor escolar motivaram as greves ocorridas nos anos de 2011 e 2012.

Quanto à questão da escolha dos diretores, tradicionalmente, essa pode se efetuar através de três tipos de processo: indicação, concurso público ou eleição.

²⁴Disponível em: http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=3006 (acesso em dezembro/2014)

O acesso à função de diretor escolar na rede pública estadual do Rio de Janeiro, no entanto, se caracterizou, historicamente, pelo clientelismo político decorrente da prática da indicação de diretores. A partir de 2011, esse cenário passou a sofrer algumas alterações, pois o Decreto 42.793/2011, que estabelecia medidas para o aprimoramento e a valorização dos servidores públicos da SEEDUC, no artigo 9º do capítulo III, instituiu o Programa de Recrutamento e Seleção para o preenchimento de funções e cargos em comissão estratégicos da SEEDUC, entre os quais, a função de diretor escolar. Em que pese as mudanças introduzidas na forma como são designados os diretores, os processos seletivos internos (entendidos aqui como uma espécie de concurso interno) não garantem o compromisso do diretor com uma gestão democrática, mas com quem está no poder. Segundo Paro (1996),

Nos sistemas em que o diretor é nomeado, seu compromisso político é com quem está no poder, porque foi quem o nomeou; nos sistemas em que ele é concursado, seu compromisso é também com quem está no poder, pois o concurso isolado não estabelece nenhum vínculo do diretor com os usuários mas sim com o Estado que é quem o legitima pela Lei. Mas há uma diferença importante: quando há a nomeação pura e simples, o aspecto político fica à mostra, provocando, especialmente em períodos de democratização da sociedade, descontentamento e mobilização dos prejudicados no sentido de superar a situação; mas, nos casos em que há a ocorrência do concurso como critério exclusivo de escolha, há o agravante de que o aspecto político fica escamoteado, com maior tendência de acomodação e de crença na justificativa meramente técnica para os problemas da escola. (PARO, 1996, p.8)

Em entrevista prestada ao Jornal O Globo em dezembro de 2014, o secretário de educação falou sobre a mudança operada na forma de provimento dos diretores escolares:

Secretário – [...] Não sou contra eleição [de diretores], desde que seja séria. Mas o que aconteceu é que a prática acabava trazendo forças pouco ortodoxas para o processo, com interesses diferentes daquele fundamental, que é gerir bem uma escola. Por isso é que você tem essa prática muito ruim de indicação. Isso não funciona. Você fica refém, digo entre aspas, do voto. Inauguramos um processo seletivo e tivemos muita resistência de alguns parlamentares e de sindicatos. Não existe nada mais democrático do que qualquer professor, de qualquer lugar do estado, poder se candidatar a uma vaga para dirigir qualquer escola da rede. Fomos mudando a prática ao longo do tempo. (O Globo, dezembro/2014 - *com adaptações*)

A chegada da Gide na rede, no final de 2010, assim como a da política de avaliação estadual, foi conturbada. Tão logo foram selecionados os integrantes de grupo de trabalho (IGTs) – assim denominados no início do processo –, foram realizadas visitas às escolas da rede, a fim de explicar a metodologia à comunidade escolar. No entanto, a proposta da Gide foi muitas vezes confundida com a figura da supervisão escolar, o que causou algum estranhamento por parte dos professores.

De posse dos depoimentos obtidos nas entrevistas e de sua articulação com o cenário antes desenhado, as análises apresentadas a seguir buscam ampliar a nossa compreensão acerca da contribuição dessas medidas para a construção do panorama atual das políticas estaduais de educação do Rio de Janeiro, na perspectiva dos profissionais por elas atingidos.

5.2. Caracterização das escolas A, B, C e D25 - observação e primeiros contatos

Foram realizadas aproximadamente 20 horas de observação do ambiente escolar nas quatro escolas selecionadas para a pesquisa. Além da observação de reuniões, conselhos de classe e aulas, quando possível, foram colhidas impressões do cotidiano das escolas, em dias aleatórios de aula e, em algumas delas, foram acompanhados dias de aplicação de avaliações externas como a Prova Brasil e o SAERJ.

- **Escola A**

De acordo com o censo de 2011, a Escola A tinha cerca de 450 alunos matriculados naquele ano, divididos entre turmas do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos, nos turnos da manhã e da tarde, e contava com 81 funcionários. Atualmente, a escola conta com um número menor de alunos e funcionários: conforme o censo escolar de 2013, em função do progressivo encerramento de turmas da primeira etapa do Ensino Fundamental nas escolas estaduais, o número de alunos caiu para 329. Já o número de funcionários foi reduzido para 59. A atual diretora exerce essa função nessa escola desde janeiro de 2013, tendo sido indicada provisoriamente para o cargo até que a vaga fosse preenchida por processo seletivo interno.²⁶

²⁵ É importante destacar que em cada uma das escolas atua um AAGE diferente.

²⁶Para Dourado (1998), a forma de provimento ao cargo de dirigente escolar pode não definir o

Ao longo da gestão dessa diretora, a equipe pedagógica foi formada, basicamente, por uma diretora geral e uma adjunta, tendo havido períodos em que não havia sequer equipe de Secretaria na escola. A AAGE exerce essa função na Escola A, também, desde o início de 2013.

Com relação à infraestrutura, a escola A é dotada de dependências amplas e dispõe de recursos tecnológicos como aparelhos de TV e DVD, além de impressoras, copiadoras e computadores. Esses últimos estão disponíveis tanto para uso pedagógico/administrativo como para uso dos alunos. A escola possui biblioteca, auditório, sala de recursos, quadra e refeitório.

Essa escola se situa numa área próxima a comunidades marcadas pela violência, principalmente, pela atividade do tráfico de drogas. Apesar disso, os resultados dessa escola nas avaliações externas apontam para uma melhora considerável no desempenho aferido entre 2009 e 2011, tendo alcançado nessa última avaliação um dos melhores Idebs entre as escolas estaduais do município.

Embora o contexto do entorno viesse a sugerir a ideia de uma escola degradada, ao entrarmos no local, nos deparamos com um ambiente aparentemente marcado pela convivência pacífica e pelo zelo. Além dos murais decorados, que expunham os trabalhos dos alunos, a pintura dos muros e paredes

tipo de gestão, mas necessariamente interfere no seu curso. Dessa forma, é importante ressaltar que, atualmente, a SEEDUC realiza processo de seleção interna para o provimento do cargo de gestor escolar.

revelava a preocupação da gestora com um espaço agradável, ocupado e organizado pela coletividade que fazia parte da escola.

Nas observações realizadas, verificamos que não havia, porém, nenhum tipo de aviso ou cartaz sobre o atual desempenho da escola nas avaliações externas, tampouco qualquer material que fizesse alusão a essas atividades de avaliação, nem mesmo à Gide. Também eram escassos outros tipos de comunicados, seja sobre datas importantes da escola, como provas ou outras atividades pedagógicas, seja sobre possíveis canais de comunicação entre a comunidade e a equipe escolar.

A recepção à nossa primeira visita foi feita pela atual AAGE da escola e pela diretora geral, as quais se demonstraram dispostas a colaborar com a pesquisa no que fosse preciso e muito interessadas em nos apresentar todos os espaços escolares. A AAGE se revelou extremamente partidária da gestão e muito satisfeita com o funcionamento da escola em geral. Ela fez questão de nos mostrar o álbum de fotografias da Escola A, onde estavam registradas festividades e atividades pedagógicas realizadas em 2013, e teceu longos elogios à diretora e à sua atuação.

Na ocasião desta visita, a escola estava ao final de uma obra e a diretora nos conduziu, orgulhosa, aos banheiros para os quais havia, ela mesma, idealizado a reforma: o feminino, cor de rosa, com um amplo espelho e portas decoradas com imagens de bonecas; o masculino, azul, também decorado com elementos típicos do universo dos meninos. Mas se mostrou também decepcionada com o fato de que, em um único dia em que a porta havia sido deixada aberta antes da

inauguração, os alunos já haviam feito inscrições no teto, aludindo a facções criminosas. Segundo ela, era realizado um trabalho diário de diálogo com as turmas sobre a necessidade de manter o ambiente escolar organizado e limpo, e que isso vinha mostrando algum efeito, apesar daquele incidente.

Além do cuidado com os espaços, a diretora se mostrou preocupada com outros aspectos relacionados ao cotidiano da escola, como, por exemplo, a merenda. Segundo ela, os alunos rejeitavam com frequência as frutas oferecidas como sobremesa, então, ela sugeriu que fosse feita salada de frutas, a qual contava com uma alta taxa de aprovação entre os alunos. Nessa primeira observação, foi identificada uma relação entre a gestora e o corpo discente baseada particularmente no afeto. Segundo ela: *“funciona como uma relação de mãe e filho: se tiver que brigar, eu brigo mesmo! É assim: está certo, está certo; está errado, está errado. Eu gosto muito deles, mas eles me respeitam porque sabem que comigo é assim.”*

Na segunda visita feita à escola, por ocasião da entrevista com a diretora geral, já eram observados mais materiais relacionados à Gide, como cartazes explicativos sobre o 5S²⁷ (5 sentidos), que é um programa que faz parte da metodologia, o qual se constitui como referencial para a dimensão “Condições Ambientais” das escolas.

²⁷ O Programa 5S (5 sentidos) se baseia no desenvolvimento dos sentidos de utilização, ordenação, limpeza, saúde e autodisciplina, visando à transformação do ambiente e da atitude das pessoas, à melhoria da qualidade de vida da comunidade escolar e à diminuição do desperdício, reduzindo custos e aumentando a produtividade. (GODOY e MURICI, 2009)

A partir da entrevista prestada pela diretora dessa escola, e do depoimento da professora de matemática, foi possível identificar que um dos diferenciais dessa unidade escolar é aquilo que Bickel (1983) destacou como uma das características das “escolas efetivas”, entendidas como “escolas que fazem a diferença”: nutrir altas expectativas em relação aos alunos. Essa característica é apontada também por Edmonds (1979) como um dos fatores associados ao bom desempenho de alunos em escolas de meios urbanos desfavorecidos.

- **Escola B**

Em 2011, a Escola B tinha um total bastante considerável de alunos: eram cerca de 1.700 matrículas distribuídas entre a segunda etapa do Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial, nos turnos da manhã, tarde e noite. Na ocasião, a escola contava com 142 funcionários, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2011. O diretor dessa unidade escolar exerce essa função na Escola B desde 2008, tendo sido indicado para ocupar o cargo e, desde a implantação da Gide na rede, a mesma AAGE vem atuando na escola. A equipe pedagógica dessa escola é completa e é formada pelo diretor geral, duas diretoras adjuntas, coordenadora e orientadora educacional. Com relação à infraestrutura, embora a escola conte com equipamentos como TV, DVD, retroprojetor e computadores, os espaços de convivência para os alunos são muito limitados, já que a maior parte da área ocupada pela escola é construída.

A escola B se localiza numa área residencial de classe média alta e, ainda que atenda a diversos alunos oriundos de comunidades carentes, não está cercada por favelas, nem exposta à violência do tráfico local na mesma proporção que as demais escolas selecionadas. O prédio é uma construção mais nova em relação às outras escolas, porém, é a escola em pior estado de conservação entre as pesquisadas. Apesar disso, a escola B foi a que teve o melhor desempenho no Ideb em 2011 entre as escolas estaduais do município de Niterói.

Embora seja famosa por contar com um diretor considerado “linha dura”, de “pouca conversa”, a recepção à nossa visita foi bastante satisfatória. A AAGE da escola esteve presente e, junto com o diretor, fomos apresentados aos espaços da escola. Quanto aos murais, a escola ainda vivia o sabor do resultado de dois anos atrás, quando obteve Ideb igual a 4,5: os cartazes estavam ali para lembrar a todos que aquela escola havia conquistado o melhor resultado entre todas as estaduais existentes no município. O Painel de Gestão à Vista da Gide, no qual são divulgadas informações sobre a visão, a missão e os valores da instituição, suas potencialidades e fragilidades e as estratégias de que a escola lançaria mão para contornar os problemas identificados por sua comunidade – principalmente, professores e gestores – também estava à mostra, embora apresentasse dados defasados. Contudo, o aspecto geral da escola B não fazia jus à boa imagem que transmitia através dos resultados: paredes pichadas, infiltrações, mobiliário sucateado, salas sujas e desarrumadas, livros amontoados pelos corredores e alunos dispersos pelo pequeno pátio.

Ao longo da visita, o diretor se mostrou indiferente à desordem e, por onde passava, chamava a atenção dos alunos com autoridade, questionando o que estavam fazendo naquele espaço e por que não estavam na sala de aula. Ao entrar nas salas, batia uma vez na porta e adentrava o recinto sem se importar com uma possível interrupção das atividades da sala de aula. Os professores, por sua vez, disfarçavam a inconveniência e nos recebiam sem muitas palavras. O diretor se mostrou alheio ao funcionamento de muitos dos espaços da escola, como as salas de leitura e informática, das quais desconhecia o horário de funcionamento, as chaves que davam acesso a elas e até mesmo o local exato onde se acendiam as luzes.

Após a visita pelas dependências da escola – que conta com pouco espaço livre para alunos –, o diretor nos convidou a conhecer os documentos da Gide através dos quais, segundo ele, seria possível compreender o porquê dos bons resultados alcançados pela escola. Por ocasião disso, pudemos observar que havia um pôster afixado na parede, o qual representava a culminância de um trabalho acadêmico realizado pelo diretor ao final de um curso de MBA, custeado pela SEEDUC, com a colaboração de outros membros da equipe da escola. Esse material revelava a estratégia traçada por esta equipe gestora para elevar o Ideb da escola a um valor superior à meta estabelecida: investir na produção de testes simulados quinzenais para as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental e de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. Para tanto, o diretor revelou que investira parte dos recursos disponíveis para a aquisição de material de consumo e manutenção predial no custeio de uma copiadora, com o auxílio da qual eram confeccionados

testes a serem aplicados nas turmas, a fim de “treiná-las” para as avaliações externas.

Ainda que o diretor tenha confirmado a estratégia e o uso da copiadora, ele ponderou que, na avaliação ocorrida em 2013, o resultado tenderia a ser negativo em função da greve de três meses pela qual passou a escola, o que posteriormente não veio a se confirmar, uma vez que, novamente, a escola – junto a outra localizada na Região Oceânica do município – ocupou o primeiro lugar no Ideb, entre as escolas estaduais de Niterói.

Sobre a estratégia de treinamento adotada na escola, a AAGE ponderou que, apesar desse mecanismo ser eficiente na produção de resultados, havia a desvantagem de a escola contar com baixos investimentos na manutenção das instalações da escola, o que ela chamou de “*maquiagem*”.

Essa prática corresponde àquilo que Oliveira (2013) já alertava acerca do uso dos resultados das avaliações externas:

De um lado, temos um uso dos resultados na perspectiva de melhorar a educação, o que pode se traduzir em um genuíno processo de reflexão acerca do funcionamento da escola e de seu trabalho, com vistas a garantir o aprendizado a todos. De outro, a mera tentativa de melhorar os resultados nas testagens. Neste segundo caso, teríamos desde o danoso processo de educar para o teste até a fraude pura e simples (pedir aos alunos que sabidamente terão notas menores a não comparecer, preparar os alunos para responder testes, sem que isso signifique ensinar-lhes o seu conteúdo etc.) (OLIVEIRA, 2013, p.89)

Outro aspecto relevante sobre essa escola é que, por sua boa localização geográfica, ela é geralmente uma das primeiras a serem escolhidas pelos

professores concursados e, por isso, tende a contar com um corpo docente mais qualificado, uma vez que a escolha ocorre obedecendo a ordem de classificação dos candidatos aprovados nos concursos, conforme é salientado no depoimento do gestor da escola, Júlio²⁸:

Uma coisa que nós podemos citar aqui também como o que impacta no colégio é a sua localização: é um colégio central, é um colégio que, quando há a escolha pelo professor pra ver qual a escola que ele quer trabalhar, ele procura qual? A escola que é central. Quem é que escolhe primeiro? Os primeiros colocados, os melhores colocados. Se foi melhor colocado, teve melhor pontuação. Por que que teve melhor pontuação? Porque estudou mais. Então, eu tenho um grupo aqui de melhores colocados que vieram para cá. Então, a localização me facilita que quem escolha sejam os melhores professores. Isso também é um fator muito forte. (Diretor Júlio)

Essa situação contribui com o fato de essa escola contar com um corpo docente mais estável – ou seja, que não apresenta tantas substituições de professores ao longo do ano, nem sofre a falta de professores em algumas disciplinas.

Outra estratégia de que a direção dessa unidade escolar lançaria mão, a fim de garantir bons resultados, fora sugerida, em entrevista, por um dos membros da Regional Pedagógica: a transferência compulsória de alunos indisciplinados que não contribuem positivamente com o andamento das aulas e das atividades da escola em geral. De acordo com esse membro da Regional Pedagógica, essa hipótese fora levantada em função do expressivo número de transferências de

²⁸ Os nomes apresentados são fictícios.

alunos concedidas pelo diretor ao longo do ano letivo, quase nunca a pedido dos responsáveis.

Essa medida – a transferência compulsória de alunos para outras unidades escolares, ou, conforme Brooke e Cunha (2011, p.50), a “transferência branca” de alunos – contribuiria para um efeito de seleção a partir do qual seria possível constituir grupos mais homogêneos, capazes de gerar resultados favoráveis. Essa seleção, no entanto, também seria responsável por produzir desigualdade, uma vez que os alunos cujas necessidades educacionais (mesmo as relacionadas à disciplina) se diferenciam do padrão estabelecido pela escola não só não têm as mesmas oportunidades dos demais, como também são excluídos do grupo e encaminhados para outra unidade escolar, sob a alegação de estar propondo a eles um novo recomeço, em uma nova realidade escolar.

Na entrevista realizada junto à AAGE da escola B, ela se manifestou em relação a essa prática:

[...] Uma das hipóteses que eu tenho que me preocupam bastante na Escola B é como é que você trabalha o aluno que não se adequa àquela proposta de trabalho desenvolvida naquele espaço público. E aí você, às vezes, acaba eliminando o sujeito do processo para você poder [...] manter a sua linha de trabalho com tranquilidade. Em algumas outras escolas, isso ocorre de maneira menos evidente. Vou te citar um exemplo: uma escola que tem uma tradição de quase duzentos anos em Niterói e que o próprio sujeito, quando ele vai no matrícula fácil e ele escolhe essa escola, ele já está se selecionando para trabalhar com aquilo que a tradição diz a ele que aquela escola tem, então, às vezes, a seleção é anterior. Eu escolho a escola X porque a escola X é famosa por ser assim. E aí a seleção é prévia, fica mais fácil para a escola trabalhar com esse tipo de pré-seleção quando ela tem essa tradição. No caso da Escola B, eu acho que isso se confirma, existe uma tradição... e

a escola investe em marketing para isso, ela divulga, coloca faixa na porta, “melhor escola de Ideb”... Eles investem pesado nisso, então, essa tradição até existe, mas eu diria que, quem não se adequa a essa linha de trabalho, acaba sendo excluído do processo. [...]
(AAGE Célia)

Essa e outras estratégias adotadas pela Escola B serão discutidas na seção que trata da análise dos dados.

- **Escola C²⁹**

A Escola C possuía, em 2011, aproximadamente 730 matrículas distribuídas entre as séries dos anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. Já em 2013, a escola possuía cerca de 600 alunos matriculados naquelas etapas de ensino. A direção da escola sofreu diversas mudanças, inclusive, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, a diretora que nos recebeu primeiramente foi substituída por outra, tendo sido ambas indicadas pela SEEDUC. A escola conta com uma diretora adjunta, além da geral, e uma coordenadora, recém-chegada. A responsável pela Gide na escola C exerce essa função nessa escola desde o final do ano de 2011.

²⁹ É preciso dizer que essa escola fora dirigida, ao longo de 19 anos, por uma mesma diretora, a qual foi exonerada em 2011. Essa diretora contava com o apoio da comunidade e houve muita resistência à saída da mesma. O corpo docente dessa unidade escolar é considerado “difícil” por ser composto por sindicalistas e pela maioria dos professores que atua na escola demonstrar extrema antipatia pelas políticas desenvolvidas pelo ex-governador, Sérgio Cabral.

Até o ano de 2005, essa unidade escolar atendia apenas às primeiras séries do ensino fundamental, porém, a então diretora decidiu ampliar a oferta e abrir turmas dos anos finais do ensino fundamental (Resolução 2941 de 10 de agosto de 2005). Como consequência, essa escola manteve, ao longo de anos, turmas e até turnos funcionando sem que houvesse uma demanda real para tal. Essa prática está relacionada à questão da destinação de verba por aluno, que aumentava a receita da escola mesmo que aquele não frequentasse efetivamente a unidade escolar, já que não havia um controle efetivo sobre isso.

Em função desse tipo de estratégia, de que lançavam mão os diretores escolares a fim de elevarem a disponibilidade de recursos – não só financeiros, mas também humanos –, a SEEDUC publicou a Resolução 5151 de 2014³⁰, que estabelece critérios para a classificação das escolas, tais como o número de alunos por turma, o número de turnos em que a escola funciona, a integração de alunos com necessidades educacionais especiais nas turmas regulares, entre outros. Tendo em vista esses critérios, cada unidade escolar recebe uma classificação de A a E, e a partir dessa classificação são determinados a quantidade de recursos recebidos – que está diretamente vinculada ao número de alunos matriculados –, e o número de integrantes da equipe pedagógica (quantidade de diretores adjuntos, coordenadores e orientadores educacionais a que a escola faz jus, por exemplo). Para essa medição é tomado o mês de maio como referência para a coleta de

³⁰ A legislação anterior sobre a classificação das unidades escolares engloba as Resoluções 4940/2013; 4827/2012; 4742/2011 e 4747/2011.

dados sobre o quantitativo de turmas e de alunos no Sistema Conexão³¹. Esses critérios permitem um maior controle sobre esse tipo de manobra realizada por alguns diretores a fim de angariar mais recursos para suas escolas, já que muitos pleiteavam a autorização para abertura de novos turnos e níveis de ensino sem que, necessariamente, houvesse demanda local para tal. E, a partir desse controle via dados disponíveis no sistema conexão, foram dificultadas as fraudes relacionadas à declaração de um número de alunos superior ao real.³²

No que se refere à infraestrutura, a Escola C passou também por algumas reformas que ampliaram significativamente seu tamanho, tanto quanto ao número de salas quanto em relação aos espaços de convivência para os alunos, como pátios e quadras. Essa unidade escolar também dispõe de recursos audiovisuais, além de contar com uma sala voltada para o ensino de matemática, montada através de uma parceria firmada com o Serviço Social da Indústria – SESI, em 2012.

Essa foi a unidade escolar cuja visita se fez mais complicada, pois está localizada na entrada de uma comunidade notadamente marcada pela violência e

³¹O Sistema Conexão Educação é o sistema de informações acadêmicas on line da SEEDUC.

³²Sobre isso, a gestora pública da SEEDUC, Márcia, explicou que: “a gente tem um período de desativação de alunos. Quando a gente vê, no início do ano, que o aluno não tem nenhuma frequência, nenhuma nota, a gente desativa aquele aluno e a escola pode reativá-lo pra migrar para o censo, mas os professores têm que lançar todas as notas daquele aluno. Então, é uma responsabilidade. O lançamento de notas faz a existência do aluno ser uma responsabilidade compartilhada pelo diretor e pelos professores porque precisa dos 10, 12 professores lançando a nota daquele aluno para legitimar a existência dele.” (Gestora pública da SEEDUC – Márcia)

pelo tráfico de drogas. Em razão disso, fomos orientados sobre a necessidade de sermos acompanhados pelo pessoal da escola na ocasião da visita.

Embora o local seja privilegiado pela paisagem natural que o cerca, nem mesmo a existência de uma delegacia de polícia a poucos metros da entrada da comunidade possibilita um acesso seguro à Escola C, já que o movimento do tráfico de drogas ocorre a cerca de 100 metros do portão de entrada da escola. Assim como nas demais visitas, essa fora agendada e acompanhada por um dos AAGEs responsáveis por algumas das escolas da Diretoria Regional Baixadas Litorâneas. Fomos recebidos pela AAGE da escola, que nos conduziu até a sala da diretora geral. Após sermos apresentadas, a mesma questionou o porquê da escolha desta unidade escolar para a realização da pesquisa. Explicados os critérios de seleção e os objetivos da pesquisa, a diretora nos alertou para que haviam ocorrido muitas mudanças desde que ela tinha assumido a gestão daquela unidade escolar e nos convidou para conhecermos os espaços. Começamos a visita pela biblioteca, que, segundo a diretora, era um espaço improvisado, já que a sala originalmente destinada ao acervo bibliográfico, localizada no segundo andar recentemente construído, havia apresentado uma rachadura que indicou a necessidade de diminuir o peso do local. A sala, muito organizada, estava fechada com cadeado, já que não havia ninguém responsável pelo espaço, embora a diretora tenha afirmado que existe a figura de uma agente de leitura na escola. Essa afirmação causou surpresa na AAGE da escola, que declarou desconhecer essa servidora. Outros espaços construídos na gestão da atual diretora foram visitados, como um auditório e uma sala exclusiva para livros didáticos. O andar

de cima – construído há pouco tempo –, compreende além de salas de aula, uma sala de professores e um laboratório de ciências. Quando percorríamos o corredor, fomos surpreendidos por uma professora que saiu de dentro de uma das salas de aula e, aflita, questionou se algum de nós pertencíamos à Secretaria de Educação. Antes mesmo que respondêssemos, ela disparou em voz serena, porém perplexa:

Preciso que alguém me explique o que acontece nessa escola... Estou aqui há poucos meses, pois perdi minha lotação numa outra escola em função de uma licença médica que precisei tirar... até hoje não sei a quem recorrer... Esses alunos não respeitam ninguém, eles me xingam, eles saem da sala quando querem... Não sei o que fazer. Não sou paga pra isso! (Professora Silvia)

Quando avistou a diretora, se remeteu a ela com questionamentos sobre qual seria o procedimento para lidar com aqueles alunos que estavam visivelmente agitados, além de demonstrarem total descaso com as regras da escola, como o uso do uniforme e a proibição do uso do celular. A diretora explicou que se tratava de uma comunidade carente, que era preciso um trabalho diferenciado com aqueles alunos e que, realmente, eles eram muito agressivos. Sem que pudessem intervir efetivamente, os AAGEs então explicaram à professora que existe um programa da Secretaria de Educação voltado para o atendimento psicológico de alunos e professores, que é oferecido no prédio da Regional Pedagógica, e visa a dar suporte a ambos, não apenas em situações de conflito em sala de aula, mas também no que se relaciona às experiências trazidas de suas histórias de vida para a escola.

Após esse episódio, fomos conduzidos à sala dos professores, que pareceu ser um dos espaços menos privilegiados entre os visitados, ainda que conte com janelas que dão acesso a uma das mais belas paisagens da escola: a vista para o mar.

Por último, fomos levados a observar mais detidamente os murais espalhados pelos corredores, confeccionados pelos alunos, com auxílio da professora de artes. As produções refletiam sobre o combate à violência, o tráfico de drogas e o racismo, enfatizando o respeito às diferenças e o desenvolvimento de uma atitude mais humana, além de outros temas. No primeiro mural do corredor de entrada, havia também o painel da Gide, conforme determinação da SEEDUC.

Ao final da visita, fomos convidados a retornar para a realização das próximas etapas da pesquisa.³³

- **Escola D**

A Escola D possuía, em 2011, cerca de 1.100 alunos matriculados, distribuídos entre as duas etapas do Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial. A atual diretora exerce essa função nessa escola desde 2010 e, além dela, há outras duas diretoras adjuntas, uma coordenadora e um professor articulador (cujas atribuições são bastante

³³ Ao retornarmos, porém, a gestão da escola havia sofrido uma substituição.

semelhantes às do coordenador pedagógico, tais como estabelecer um elo entre alunos e professores, contribuir para a consolidação do Projeto Pedagógico da escola entre outras). O responsável pelo acompanhamento da Gide na escola atua nesta unidade desde 2012, após ter havido várias trocas de AAGE na unidade.

Em termos de infraestrutura, a Escola D é a que apresenta maior espaço, tanto construído, quanto livre, para convivência dos alunos. Além disso, a escola dispõe de recursos tecnológicos suficientes.

Por ocasião da aplicação da Prova Brasil, em 2013, verificamos junto à direção das escolas a possibilidade de visitá-las, a fim de perceber o clima escolar no dia dessa importante avaliação. Porém, em função das agendas de aplicação da prova, só foi possível acompanhar essa aplicação na Escola D.

A Escola D é localizada num bairro residencial e atende ao público das comunidades locais, também dominadas pelo tráfico de drogas, além de contar com um expressivo número de alunos advindos do município de São Gonçalo, cidade vizinha a Niterói. Essa escola é uma das duas que tiveram baixo desempenho na avaliação do governo federal na edição de 2011. O Ideb alcançado na ocasião de 2,8 foi bastante inferior à meta estabelecida de 3,6.

Ao chegar na escola, que possui grande parte de sua área construída, mas se diferencia das demais escolas por também contar com amplo espaço livre, o que mais chamou atenção foram os diversos cartazes sobre a atual situação do Ideb da escola, os quais buscavam incentivar os alunos a se esforçarem para atingir a meta estabelecida. Havia diversos cartazes na entrada da escola, nos murais, nos corredores e nas salas. Além disso, os avisos dos murais mostravam

uma escola que parecia estar atenta às informações sobre seu desempenho: havia avisos sobre aulas extras, horários de realização de provas, telefones úteis, e divulgações sobre a página eletrônica da escola e o endereço eletrônico de uma rede social da qual a escola participa. No *hall* de entrada, assim como determina a metodologia da Gide, estava o Painel de Gestão à Vista. Assim que chegamos à escola, nos apresentamos para as diretoras presentes (a diretora geral e uma das duas adjuntas que compõem a equipe gestora), mas a diretora geral não se mostrou muito receptiva e pareceu apreensiva. Talvez, o motivo de sua apreensão tenha sido que a data da visita coincidia com a da aplicação da Prova Brasil ou mesmo o fato da visita ter sido agendada pelo próprio AAGE da escola, que estava a caminho. Isso poderia ser algo que viria a criar preocupação na diretora porque há uma certa cultura de “arrumar a escola” para a visita dos AAGEs das escolas, que parecem ser recebidos como “supervisores” ou “fiscais”.

Quando as aplicadoras da Prova Brasil se dirigiram para as salas de aula das turmas do 9º ano do EF, na companhia da diretora geral, as acompanhamos e pudemos ouvir a fala da diretora para os alunos. Além de exigir disciplina e respeito dos alunos no momento de realização do exame, a diretora D incentivou os alunos a realizarem o teste com seriedade e disse acreditar no potencial dos grupos no sentido de obterem bom desempenho.

Quando o AAGE finalmente chegou à escola, a desconfiança sobre a diretora geral estar apreensiva com a visita deste agente se confirmou: a diretora adjunta relatou que a diretora geral estava aborrecida porque a escola estava suja e desarrumada para a chegada do membro da Gide. Isso explicaria o porquê da

diretora geral ter se indisposto com professores e funcionários, e até mesmo com a diretora adjunta. Nessa primeira visita, a impressão transmitida foi a de que a diretora geral dessa escola exerce uma gestão baseada na autoridade e na imposição de tarefas. Conforme o AAGE Filipe, “a diretora, aqui, age como se a escola fosse dela... ela vive essa escola 24 horas por dia”. De fato, a própria organização e ornamentação do gabinete de direção apontavam um certo sentimento de posse da diretora pelo espaço escolar: havia retratos familiares, flores, objetos de estimação espalhados pelo cômodo.

Ao final da visita, ao longo da qual ficou caracterizada, principalmente, uma grande preocupação da gestão com a organização dos espaços que compõem a escola, retornamos à sala da direção, para agradecer a oportunidade de desenvolver a pesquisa na escola. Nesse momento, a diretora pareceu estar menos aflita e até se desculpou pela “bagunça da casa”, declarando que “às vezes é preciso ser dura para ver as coisas acontecendo, sabe?”, deixando, no entanto, as portas abertas para visitas futuras e demonstrando-se interessada em participar da pesquisa como entrevistada.

Segundo Barroso et al (2006), o estilo de liderança e as estratégias de exercício do poder são dimensões da gestão escolar que possibilitam a descrição dos modos de regulação interna característicos de cada escola.

Embora a observação seja uma técnica importante para os estudos desenvolvidos sobre as dinâmicas escolares, compreendemos que é necessário complementar esses registros das primeiras impressões acerca das escolas com outros instrumentos de pesquisa, a análise documental e as entrevistas, de maneira

que a partir deles possamos vir a delinear com maior precisão como atuam e como percebem suas ações os agentes escolares e de que maneira essas ações podem estar, para eles, implicadas no desempenho das escolas.

5.3. Análise das entrevistas

Nesta pesquisa, foram entrevistados, ao todo, 20 profissionais envolvidos com os processos investigados, desde a instância da SEEDUC até as escolas.

Na Secretaria de Educação, foram ouvidos 5 gestores e, nas 4 escolas pesquisadas, foram entrevistados 4 AAGEs, 6 professores, 4 diretores e 1 coordenadora. Os nomes que identificam os agentes são fictícios, a fim de manter o sigilo quanto à identidade dos participantes. Em algumas ocasiões, foram realizadas entrevistas coletivas (com no máximo dois entrevistados), seja por pertencerem a uma mesma equipe e trabalharem de maneira integrada, seja pela disponibilidade de horário apresentada pelos agentes entrevistados.

5.3.1. Entrevistas com gestores escolares³⁴

³⁴ É preciso destacar que, em função da recente chegada da diretora da Escola C a essa unidade escolar, a mesma não se sentiu confortável em gravar entrevista. Desta forma, os registros referentes à gestão dessa unidade escolar estão em menor número e se apresentam não como a transcrição das falas da gestora, mas como anotações feitas ao longo das conversas que tivemos e das observações realizadas.

As entrevistas junto aos gestores escolares tinham como objetivo conhecer as percepções desses agentes acerca das interferências produzidas (ou não) nas escolas pela dinâmica das avaliações externas e pela adoção da metodologia Gide na rede.

As categorias de análise a partir das quais foram elaborados os itens dos roteiros de entrevista refletem os aspectos mais relevantes encontrados na literatura de referência que visam investigar os objetivos almejados e os resultados efetivamente alcançados a partir da implementação dessas políticas de avaliação e de gestão na rede. A fim de analisarmos os dados produzidos nas entrevistas, após explicitarmos o contexto em que cada um desses contatos com gestores escolares ocorreu, discutiremos as categorias de análise previamente estabelecidas, uma a uma. Optamos por realizar as análises por categorias – envolvendo os depoimentos de todos os gestores ao mesmo tempo – e não por unidades escolares – quando cada gestor discorreria acerca de todas as categorias de análise em separado – por compreendermos que nosso objetivo de pesquisa está voltado não para o entendimento das dinâmicas dessas quatro escolas em si. Considerando que são elas representantes de um grupo de outras escolas, entendemos que nosso foco deve ser a diversidade de estratégias, e as diferentes percepções apresentadas pelos vários agentes sobre o desenvolvimento das políticas da SEEDUC.

- **Entrevista com a Diretora da Escola A: uma gestão relacional com foco no clima escolar**

A entrevista com a diretora da escola A ocorreu de maneira bastante descontraída e, apesar de ter sido uma atividade marcada por muitas interrupções, foi bastante produtiva no sentido de compreender melhor a percepção dessa gestora acerca do cotidiano da Escola A e das interferências produzidas pelo SAERJ/Saerjinho e pela Gide no dia a dia dessa unidade escolar.

A entrevista evidenciou que a rotina dessa gestora está fortemente associada à manutenção das relações entre alunos, professores e funcionários, em geral, além do esforço constante em aproximar os alunos da escola e afastá-los do tráfico de drogas – atividade muito presente na comunidade em que a escola se localiza. Embora tenha se mostrado entusiasta dos resultados escolares dos alunos, a principal preocupação demonstrada pela gestora dizia respeito à busca por um convívio mais harmônico entre os alunos e desses com os professores e demais funcionários da escola. A questão da aprendizagem foi abordada de maneira muito marginal pela gestora, que fez questão de apresentar diversos exemplos de situações vividas diariamente na Escola A, os quais estão intimamente relacionados à qualidade do clima dessa escola, como: a forma como lida com o *bullying* praticado contra alunos homossexuais e com necessidades educacionais especiais; a relação que estabelece com os responsáveis que alegam não querer mais responder pelo aluno quando esse está recorrentemente envolvido com atos de indisciplina; a luta pela manutenção da frequência discente quando há envolvimento com o tráfico ou o aluno é usuário de drogas, entre outros.

Sobre nossos principais objetos de investigação – as avaliações externas e a Gide –, a gestora se demonstrou bastante familiarizada com a rotina de aplicação

dos testes e com a metodologia de gerenciamento adotada pela SEEDUC. Acerca disso, a diretora informou que, ainda que exista na escola um pequeno grupo de professores sindicalizados que é contra a realização das avaliações do governo, de maneira geral, a equipe docente é participativa na ocasião das avaliações externas, contribuindo desde o processo de conscientização dos alunos, que antecede a prova, até o momento da aplicação da mesma. A diretora afirmou também que há integração dos docentes com as atividades relacionadas à Gide.

- **Entrevista com o Diretor da Escola B: uma gestão pedagógica com foco no desempenho**

O diretor da escola B se demonstrou bastante entusiasmado com a participação na pesquisa e a realização da entrevista, e apresentou grande segurança em relação às ideias que expôs. A atividade ocorreu sem que houvesse muitas interrupções. Ao longo da entrevista, foi possível notar que o papel desempenhado pelo diretor daquela escola é predominantemente voltado para a articulação dos professores e equipe com os projetos desenvolvidos no ambiente escolar. No que se refere ao conhecimento manifesto pelo diretor acerca da dinâmica das avaliações e da operacionalização da Gide na escola, assim como nas demais escolas, ficou muito evidente que os arquivos e procedimentos relacionados à Gide são compartilhados quase que exclusivamente entre o AAGE e o diretor ou, quando muito, entre o AAGE e a equipe pedagógica, sendo muito pouco disseminada entre os professores e demais funcionários da escola e, menos ainda, entre os alunos. O discurso do diretor é de que há participação, de que os

professores conhecem a metodologia, participam, são envolvidos nas atividades. Mas o que foi revelado pelos demais profissionais entrevistados com relação à operacionalização da Gide se constitui num cenário diferente: os professores sabem quem é a AAGE da escola, mas não compreendem seu trabalho na escola. Em que pese o afastamento dos demais agentes das questões que envolvem a Gide, foi possível identificar um forte caráter pedagógico na gestão da Escola B, já que são cotidianas as reuniões do diretor com professores e com a equipe pedagógica a fim de discutir estratégias de aprendizagem, planejar a realização de eventos de interesse dos alunos e o desenvolvimento de projetos em parceria com outras instituições.

- **Entrevista com a Diretora da Escola C: uma gestão organizacional com foco nos processos**

A diretora da Escola C não se sentiu confortável com a ideia de realizar uma entrevista sobre aspectos relacionados à dinâmica dessa unidade escolar, em razão do pouco tempo frente à gestão da mesma. Ainda assim, sem que fosse gravado o áudio, ela respondeu a algumas questões mais gerais, não relacionadas exclusivamente a essa escola, mas à rede, de maneira mais ampla. Nessa conversa, ficou caracterizada que a gestão praticada na escola C é voltada para a organização dos processos, das questões administrativas demandadas pela SEEDUC, apesar de não haver demonstrado muito entrosamento com a dinâmica das avaliações e da Gide. No depoimento da gestora, a sensação transmitida foi a de que, para ela, era preciso garantir a “existência” da escola, antes de focar na

questão da aprendizagem, como se, naquela comunidade, “haver uma escola” – que atenda não apenas ao ensino das disciplinas e dos conteúdos previstos em lei, mas às necessidades alimentares e de guarda das crianças e jovens que frequentam a instituição, na ausência de seus responsáveis, por exemplo – fosse a prioridade a ser garantida, muito antes de se preocupar com o fato de os alunos aprenderem ou não. Essa perspectiva da gestora sobre o espaço escolar é explicada por Libâneo (2007), quem entende que as concepções sobre a escola variam de acordo com a compreensão que se tem da sociedade e dos objetivos propostos para a escola em função desse mesmo ideal de sociedade. De acordo com o autor, há aqueles que

[...] concebem as escolas muito mais como lugares de convivência e socialização do que de aprendizagem de conteúdos ou de promotoras do desenvolvimento mental, dispensando formas mais estruturadas de organização do trabalho escolar. (LIBÂNEO, 2007, p.2)

Talvez por isso não tenha sido identificado na fala dessa gestora nenhum traço de preocupação com o desempenho da escola, mas sim com aspectos relacionados ao seu funcionamento. Outro dado importante sobre essa unidade escolar é que, até o ano de 2005, ela atendia apenas às primeiras séries do ensino fundamental, uma vez que há outras unidades escolares no bairro que atendem os alunos das séries mais avançadas. Ainda assim, naquela ocasião, a então diretora decidiu ampliar a oferta e abrir turmas dos anos finais do ensino fundamental na escola (Resolução 2941 de 10 de agosto de 2005).

A questão é que, em função dessa estratégia adotada pela diretora em 2005, nessa escola, a procura tem sido gradativamente menor, pois os alunos maiores tradicionalmente procuram outras unidades escolares locais de maior prestígio a fim de cursar as séries mais avançadas. A demanda local efetiva se refere à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, já que há escassez de estabelecimentos públicos que façam a oferta dessas etapas de ensino nas redondezas.

- **Entrevista com a Diretora e a Coordenadora da Escola D: uma gestão organizacional com foco no desempenho**

A entrevista com a diretora da Escola D ocorreu na ocasião em que a unidade escolar completava seu centenário. A diretora estava extremamente envolvida com os preparativos da comemoração e isso fez com que sua agenda estivesse cheia. Ainda assim, a gestora reservou um espaço entre seus compromissos para contribuir com nossa investigação. Embora a atividade tenha sido breve, foi bastante esclarecedora no que se refere ao nosso problema de pesquisa. Foi possível constatar que, na percepção dessa diretora, o tipo de gestão desenvolvida por ela está voltado para a concessão de uma ampla participação dos demais agentes escolares nos processos decisórios, por efeito da delegação de tarefas e da descentralização de responsabilidades. Porém, as demais entrevistas realizadas nessa escola revelaram que essa perspectiva assumida pela diretora não condiz com a percepção dos demais agentes acerca da gestão praticada naquela unidade escolar. Apesar de ser reconhecida como extremamente cuidadosa e

atenta ao andamento da escola, algumas falas revelam um excesso de preocupação por parte da gestora que determina um comportamento centralizador e autoritário. Há de se notar, no entanto, que por haver sido coordenadora da escola na gestão do diretor anterior e por pertencer ao quadro de pessoal dessa escola há mais de duas décadas, essa diretora tem bastante domínio sobre a rotina da Escola D e produziu uma mudança significativa em seu cenário desde que assumiu a gestão. Os depoimentos demonstram que, além de primar pela organização e a limpeza da escola, a atual diretora promoveu diversas parcerias com instituições públicas e privadas que contribuíram para a melhoria das instalações e da atratividade da escola, que é atualmente uma das que oferece ensino médio integrado e foi escolhida pela SEEDUC para integrar o Programa Dupla Escola.

É bastante característica da gestão dessa escola, também, a realização de eventos voltados para a comunidade externa, a fim de integrar família e escola. Na ocasião da entrevista realizada com a gestora da Escola D, ela informou, inclusive, que faria um bingo na escola, no sábado seguinte, para conscientizar as famílias sobre a importância da realização do SAERJ pelos alunos e para ter a oportunidade de falar sobre o rendimento dos mesmos, a fim de levar ao conhecimento dos responsáveis a situação escolar de suas crianças e jovens.

- **Categoria 1 – Análise dos processos e resultados**

Com relação à primeira categoria, *Análise dos processos e resultados*, se pretende compreender se a execução das políticas tem ocorrido de maneira coerente desde a instância formuladora – a SEEDUC – até a ponta – as escolas –,

e identificar quais as percepções dos agentes sobre as demandas da Secretaria e a capacidade/disposição de resposta das escolas a essas demandas.

Nessa primeira categoria havia apenas um item voltado para os gestores escolares, que indagava sobre a percepção dos diretores em relação à eficácia tanto da forma como os resultados da escola nas avaliações externas são comunicados pela SEEDUC às unidades escolares, quanto à forma como estes resultados são repassados aos demais agentes escolares (equipe, professores, alunos) pelos seus gestores.

Assim como nos demais sistemas estaduais de avaliação externa, o principal objetivo declarado da devolução dos resultados do Saerjinho e do SAERJ para as escolas é fazer com que a comunidade escolar se valha desses resultados como parâmetros para realizar seu planejamento, capacitar seus professores, construir metas e rever métodos e ações.³⁵

Porém, para que o uso da avaliação externa pela escola seja feito de forma eficaz, é preciso que a devolução dos resultados pela SEEDUC seja feita de forma sistemática aos gestores e que a comunidade escolar tenha ciência dessas

³⁵ É importante ressaltar que a devolução dos resultados a que se faz menção se opera de forma distinta para a avaliação diagnóstica (o Saerjinho) e a avaliação externa (o SAERJ): no primeiro caso, os cadernos de teste permanecem nas escolas, com o intuito de que os professores possam trabalhar com os itens da avaliação junto aos alunos em sala de aula, além disso, se espera que as escolas façam uso dos dados disponibilizados na plataforma do CAEd para identificar lacunas na aprendizagem de grupos de alunos e até de turmas inteiras. Já no segundo caso, o resultado do SAERJ chega às escolas no ano seguinte ao da aplicação dos testes, sob forma de números que refletem o desempenho dos alunos, por turma, nas duas disciplinas avaliadas, e da escola como um todo, que reflete seu Iderj.

informações e conheça as ferramentas disponibilizadas para uma efetiva intervenção no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Coelho (2001),

Um sistema de avaliação pode ser o mais completo e tecnicamente bem elaborado, entretanto, se não existir uma boa disseminação dos resultados, e se estes não forem incorporados pelas unidades regionais, pelas escolas e, principalmente, pelo órgão gerenciador como forma de monitorar as ações e redirecionar políticas, todo o trabalho e investimento técnico e financeiro são desperdiçados. (COELHO, 2001,p.129)

Nesse sentido, atualmente, diversos estados investem na elaboração de materiais específicos para educadores, gestores e demais agentes envolvidos no processo de avaliativo. Desde cadernos para professores e equipes pedagógicas, apresentando a análise de alguns itens e os erros mais comuns cometidos pelos alunos até relatórios voltados para gestores e boletins da escola que proporcionam uma visão dos resultados por escola, são diversas as ações no sentido de garantir o envolvimento dos agentes com a melhoria da apropriação dos resultados dos alunos e, por conseguinte, da aprendizagem.

Sobre essas ferramentas, em estudo realizado sobre a experiência do Paraná na apropriação e uso dos resultados da avaliação desse estado, Costa e Dias (2004) argumentam que

Esses instrumentos constituem uma ferramenta gerencial para as escolas, bem como para as administrações estadual e municipais, podendo auxiliá-las no desenho de estratégias, no planejamento, na capacitação de professores e na relação com a comunidade, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino na escola pública. (COSTA e DIAS, 2004, p.149)

No estado do Rio de Janeiro, de acordo com a SEEDUC, a devolução do sistema de avaliação diagnóstica, o Saerjinho, começa a ocorrer quando as provas realizadas pelos alunos ficam nas escolas, justamente para que os professores possam trabalhar com aquele material. Uma exigência da Portaria nº174/2011, ratificada pela Portaria nº419/2013, é que as escolas considerem a nota do aluno no Saerjinho na composição da nota bimestral dos alunos. Embora isso seja uma norma, a SEEDUC não impõe o peso a ser dado a esse resultado, ficando a critério dos professores determinar o valor a ser atribuído a essa avaliação. Do Saerjinho, o que retorna para a Secretaria são os cartões-resposta, que também se revertem em números: a escola recebe os dados relativos ao desempenho dos alunos, das turmas e da escola como um todo, no último caso, sob forma de Iderjinho (um índice bimestral similar ao Iderj, que é o indicador de desempenho do estado do Rio de Janeiro, inspirado no Ideb). Essa devolução é feita de maneira mais rápida pelo fato de a correção dessa avaliação não utilizar a metodologia da Teoria de Resposta ao Item – TRI, mas sim a Teoria Clássica dos Testes – TCT. Trata-se, assim, da mesma metodologia utilizada pelo professor nas avaliações internas, em que o resultado se estabelece pela simples contagem dos erros e acertos dos alunos no conjunto de itens.

Já o resultado do SAERJ é divulgado apenas no ano seguinte, tanto de forma escalonada, através da apresentação do desempenho por aluno, por turma e por série/ano, como também por meio do índice geral da escola, o Iderj. Essa devolução é feita via e-mail e é acompanhada de ações da Regional Pedagógica e dos AAGEs, que promovem reuniões a fim de discutir o alcance ou não de metas,

as razões dos resultados alcançados e as estratégias de melhora ou manutenção desses resultados. Além disso, são confeccionadas revistas pelo CAEd (instituição responsável pela organização da avaliação externa do Rio de Janeiro) voltadas para cada tipo de ator envolvido no SAERJ – professores de língua portuguesa e matemática, equipe pedagógica, gestores e membros das regionais pedagógicas –, apresentando esses resultados e sugerindo possíveis medidas de intervenção sobre os mesmos, de acordo com a área de atuação de cada um. E é a partir do resultado do Iderj que serão bonificadas as escolas que tiverem conseguido alcançar as metas estabelecidas.

Os gestores escolares entrevistados afirmaram que, de maneira geral, com relação à comunicação entre a SEEDUC e os dirigentes escolares, houve uma melhora significativa nos últimos anos. De acordo com o diretor da escola B,

[...] tinham muitas coisas que nós desconhecíamos. [...] nós não éramos informados [...]. Houve uma normatização dizendo como trabalhar... a gente pode até discordar, aí entra o Cerel (Central de Relacionamento), que não existia... Aí você discorda, educadamente, pelo Cerel. Chega às instâncias e você recebe uma resposta em menos de quinze dias. Quando foi feito isso? Nunca. Hoje você tem acesso, você pode ir à SEEDUC que você vai ser atendido, a Central de Relacionamento na SEEDUC tem vinte pessoas, no mínimo vinte, de frente pra um computador aguardando você fazer a reclamação, encaminhando [...]. (Diretor Júlio)

No tocante à disseminação das informações recebidas pelos gestores escolares, foi possível identificar uma variedade de estratégias lançadas pelos mesmos a fim de informar a comunidade escolar. A escola C utiliza os murais como principal estratégia de comunicação, embora realize reuniões pedagógicas

bimestrais. As escolas B e D são adeptas às reuniões periódicas em intervalos de tempo menores.

Na escola B, segundo o diretor, são realizadas diversas reuniões ao longo do bimestre, envolvendo não apenas a equipe pedagógica mas também os professores. Nessas reuniões, são discutidas estratégias de aprendizagem para os alunos, como a elaboração de testes simulados; o andamento de programas institucionais, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, que a escola mantém em parceria com a UFF, entre outros assuntos.

Na escola D, as reuniões são muito valorizadas, porém, é mais comum que as mesmas ocorram apenas entre os membros da equipe pedagógica. Essas reuniões têm foco pedagógico, embora a coordenadora reconheça que as questões administrativas também se fazem presentes nesses encontros.

A gente faz reunião com a nossa direção geral, a direção adjunta, articuladores, toda semana, e o foco é o quê? Como está nosso aluno? Está aprendendo? Evasão, frequência [...]. Toda segunda-feira – é raro a gente falhar –, a gente tem essa reunião, direção geral, direção adjunta, eu (coordenadora), os articuladores e agora até a agente de leitura nossa está participando. Então, o foco... lógico que a gente fala das questões administrativas, mas o foco é o aluno, é a aprendizagem, é o *Mais Educação*, é o *Reforço*, é a evasão, quem está frequentando, quem não está frequentando, por que esse aluno sumiu, por que que não sumiu. (Coordenadora Graça)

Na escola D, porém, com exceção das reuniões pedagógicas bimestrais ordinárias, os outros momentos de reunião incluindo a presença dos professores são basicamente as reuniões que buscam compreender o porquê do não

cumprimento de metas, as chamadas reuniões de Radm – Relatório de Análise de Desvio de Metas, realizadas, bimestralmente, pela representante da Gide:

A gente faz a reunião com a Gide, a direção, a coordenação e alguns professores... a gente faz essa reunião após o bimestre, vê o quê que aconteceu, "Foi o quê? Foi reprovação? Foi esse aluno que não fez recuperação paralela? Ele não foi bem no SAERJ (se referindo ao Saerjinho)? O quê que aconteceu que a gente não atingiu? (Coordenadora Graça)

A Escola A – que, conforme será visto, foi citada pelas professoras entrevistadas como uma escola que nunca realiza reuniões pedagógicas – estabelece a comunicação com o corpo docente através de avisos e comunicados que são afixados na mesa da sala dos professores.

Então, toda a informação que chega, que eu acho que isso que é fundamental, chega da Secretaria de educação, da Gide, de informes, isso tudo é passado... Antes eu botava no mural. Aí, eu percebi que você passa pelo mural, olha a cor do mural, olha a borboleta do mural, mas você não lê o que está no mural. Aí, eu decidi fazer o seguinte: eu botei nuns plásticos ali na mesa, depois você vai olhar, tudo que eu quero, aluna que está grávida que a lei diz que eu tenho que fazer amparo... um plástico solicitando essa atividade, boto um recibo e deixo ali dentro, todo mundo assina, toma ciência, boto a atividade de volta ali em cima da mesa coloco o plástico e deixo lá. Informe que chegou da regional, coloco lá na mesa. Eu quero *estar repassando*... (Diretora Kátia)

Quando questionadas sobre o porquê da não realização de reuniões na Escola A, ambas as professoras entrevistadas alegaram que, além da escola não contar com um coordenador, havia outros empecilhos, como, por exemplo, a proibição estabelecida pela SEEDUC de as escolas dispensarem alunos, mesmo para realizar reuniões de interesse da escola. Não havendo pessoal de apoio, como

inspetores de alunos, não haveria condição de manter esses alunos na escola sem que efetivamente estivessem em aula, acompanhados dos respectivos professores.

A Diretora da Escola A explica que contar com a disponibilidade de pessoal é algo determinante para o bom desenvolvimento das atividades:

Quando eu falo da questão da equipe daqui, a gente caminha porque um ajuda o outro, porque, se cada um se fechasse, “eu só faço isso, porque essa é a minha função”, a escola já tinha acabado! Então, a gente sobreviveu esse ano inteiro (2014), sem agente de pessoal, sem nenhum inspetor de alunos – eu não tenho nenhum! Nenhum inspetor de alunos! –, sem coordenador pedagógico, que só chegou essa semana, sem secretária, sem equipe de Secretaria, sem nada. Limpeza, professores e direção. Porteiro, e as meninas da cozinha para fazer comida. [...] Eu entendo que se você não tiver a sua equipe pronta, formada, com todo mundo, cada um no seu lugar, você não avança, você não avança...
(Diretora Kátia)

Portanto, fica evidente que a falta de uma equipe completa tem um impacto bastante significativo até mesmo na capacidade da gestora de estabelecer uma comunicação eficaz com a comunidade escolar, pois as demandas cotidianas consomem todo o tempo disponível da equipe, na busca por suprir a carência de outros profissionais na escola, como coordenadores, orientadores, inspetores e secretários. Embora a Diretora da Escola A considere eficaz o mecanismo dos avisos deixados na mesa porque todos acabam manifestando “ter ciência” sobre as normas, as pendências e demais demandas da SEEDUC e da escola através da estratégia do “recibo”, a fala das professoras demonstra que elas se ressentem da falta de um momento de diálogo, de discussão e, até mesmo, de escuta das questões pedagógicas cotidianas.

A devolução, propriamente dita, dos resultados das avaliações pela SEEDUC foi descrita como algo padrão: todos os gestores recebem as informações acerca do desempenho da escola por e-mail, enviado pela Regional Pedagógica, e, posteriormente, participam de uma reunião com a equipe da Regional e representantes de outras unidades escolares, a fim de discutir esses resultados. Além disso, os AAGEs produzem um relatório, explicitando quais foram os fatores que levaram a escola a ter aquele desempenho, de maneira que as unidades possam visualizar estratégias de manutenção ou melhora do resultado para o ano que se inicia.

Nenhum gestor, porém, fez menção à Revista da Gestão Escolar do SAERJ, produzida anualmente pelo CAEd, com o objetivo de informar os gestores sobre essa avaliação. A única, entre os gestores entrevistados, que se mostrou inteirada em relação às ferramentas disponíveis no site do CAEd foi a Coordenadora da Escola D:

A comunicação é feita através dos dados, das planilhas que são passadas por e-mail. Então, a partir daí, a gente analisa e tenta passar para os professores [...] qual é o ponto que está pegando ali. Então, eu imprimo os resultados do Saerjinho, né? Disciplina por disciplina, turma por turma. Aí a gente faz uma análise daquelas habilidades que vem ali em cima. [...] primeiro a gente vê quais as turmas que tiveram o maior percentual, acima de cinquenta por cento. Aí, a gente destaca. Tem turmas que não conseguem nenhum aluno com mais do que cinquenta por cento, aí a gente para e analisa: O quê que aconteceu? Foi problema da disciplina? Dificuldade na disciplina? Dificuldade com o professor? Foi o conteúdo que não foi dado? Então, a gente começa... primeiro, a gente foca naquele estado crítico, aquelas turmas que não atingiram nada de cinquenta por cento, o quê que está acontecendo? Aí vamos ver: tá sem professor? O professor não está

conseguindo? [...] Então, a análise que é feita é isso. [...] depois das turmas críticas a gente começa a trabalhar: "Não, olha, as turmas foram boas em um resultado, mas tem habilidade que todo mundo errou, o quê que está havendo? Que habilidade é essa? Professor, você trabalhou? Não trabalhou?" Então (a comunicação) é feita através de quê? Das planilhas e dos dados que a gente retira aqui, através do site lá do CAEd, a gente imprime turma por turma, avaliação por avaliação [...]. (Coordenadora Graça)

Porém, essa apropriação dos resultados, segundo a coordenadora, é feita exclusivamente por ela, sem a participação efetiva dos professores. Os docentes são apenas comunicados sobre a análise feita por ela e, em última instância, são cobrados pelos desvios de meta, ou seja, quando os resultados não são bons.

Outro aspecto dessa categoria que merece ser analisado é que, apesar de as avaliações externas serem acompanhadas de questionários contextuais, nem sempre esses instrumentos são capazes de dialogar com o contexto específico das unidades escolares e de possibilitar a compreensão do cenário em que aqueles resultados se consolidam. Essas avaliações acabam por interferir muito pouco nos demais fatores, que não os pedagógicos, que também influenciam nos resultados dos alunos, como a infraestrutura, a disciplina, o clima escolar, entre outros. Especificamente no caso da política de avaliação do estado do Rio de Janeiro, o SAERJ e o Saerjinho são subsidiados pela Gide, que, a partir da árvore IFC/RS, acompanha a escola de maneira global, garantindo que os resultados sejam analisados pelo AAGE, considerando não apenas o que ocorre na sala de aula, mas além dos aspectos finalísticos – os resultados –, também os processos, as condições ambientais e o envolvimento de gestores, professores, alunos e pais nesses processos. Portanto, a menos que o Agente de Acompanhamento da Gestão

Escolar não fomenta essa análise nas escolas, a ação conjunta da avaliação externa e da Gide pode ser de grande valia para a educação pública estadual do Rio de Janeiro.

- **Categoria 2 – Autonomia**

No que se refere à segunda categoria, que trata da autonomia das escolas, buscou-se identificar, nas entrevistas, que sentidos foram atribuídos ao conceito de autonomia escolar pelos agentes. Nessa perspectiva, investigamos se essa categoria foi percebida como um subsídio à liberdade de ação dos agentes escolares, a despeito das normas e regulamentos, ou como um instrumento para lidar com as injunções advindas das diversas instâncias de regulação, sem que isso signifique a inobservância das normativas. Além disso, procurou-se identificar se houve uma percepção de aumento ou perda da autonomia das escolas nos últimos anos, de acordo com o olhar dos gestores escolares e como isso estaria para eles relacionado à regulação exercida pela SEEDUC.

É preciso destacar que, no que se refere à compreensão da SEEDUC sobre a autonomia das unidades escolares da rede pública do estado do Rio de Janeiro, a Lei 3067/1998, em seu artigo 9º, dispõe o seguinte:

A autonomia pedagógica das Unidades Escolares da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro compreende a adequação e o desenvolvimento local da proposta educativa, com o estabelecimento de formas próprias de organização do ensino-aprendizagem, observadas as diretrizes legais unificadoras do sistema de ensino e as da Secretaria de Estado de Educação. (RIO DE JANEIRO, 1998)

Ao longo das entrevistas com os gestores escolares, foi possível verificar que o seu entendimento acerca do conceito de autonomia esteve alinhado com a ideia de ter liberdade para definir as melhores formas de implementar ações, sendo essas decorrentes de exigências das normas advindas da SEEDUC ou não. A autonomia, entretanto, não foi compreendida por esses agentes como algo em nome do que se poderia ultrapassar ou ignorar as injunções da Secretaria de Educação. Ao contrário, ela foi percebida justamente como a capacidade de a escola se mover na direção que acredita condizente com sua realidade, embora se saiba balizada por um conjunto de normas.

Quando questionados acerca de como o exercício da autonomia se comportou ao longo da última gestão da Secretaria de educação – a partir do final do ano de 2010 até o início de 2015 –, os diretores foram unânimes em dizer que não consideram que tenha havido uma perda de autonomia, mas sim um perceptível ganho de ‘direcionamento’ na rotina de trabalho. Conforme o diretor da escola B:

Eu não sei se eu poderia dizer que tenha ganhado ou tenha perdido [autonomia]. Porque tinham muitas coisas que nós desconhecíamos. Quando você desconhece, você fala que “vai fazer porque não sabe”. E estava escrito ali na lei, bem anterior a 1980, que você não podia fazer aquilo, mas nós não éramos informados, aí você pensa que tem autonomia numa coisa que já era proibida muito antes de você fazer. Então, foi levantado... foi tirada a poeira de “livros”, de normas que [dizem] “você não pode isso, mas isso você pode”. Nós não sabíamos isso e essa administração pegou novas normativas e criou. Ele (se referindo ao secretário Wilson Risolia) evoluiu normas bem antigas, a Portaria 419, que fala sobre a avaliação de desempenho do aluno, nela houve uma modificação, porque

cada um achava “ah, no meu colégio...” não existe “no meu colégio” existe SEEDUC, nós somos uma porta da SEEDUC, então não pode essa porta trabalhar de uma maneira, esse setor trabalhar e o outro no mesmo setor trabalhar de outra. (Diretor Júlio)

A diretora da escola D, por sua vez, afirma que não houve perda de autonomia.

Não, no meu ponto de vista não diminui não [a autonomia]. Não diminuiu porque a gente ainda tem essa coisa de poder... falar, de poder intervir, de poder fazer. Quanta coisa que a gente faz dentro da escola! E, claro, você vai fazer algumas coisas, você tem lá, no caso nosso, a Regional, né?[...] Nós nunca fomos tolhidos, vamos dizer assim, de fazer... e eu acho até que houve uma coisa legal que são, por exemplo, as orientações... (Diretora Clara)

No entanto, embora tenha afirmado que não se sente tolhida, a diretora declarou que “pedir autorização” para as instâncias superiores é algo corriqueiro, o que evidencia a relatividade da autonomia praticada nessa escola.

eu me sinto com autonomia para trabalhar, claro que eu não vou fazer coisas sem tomar... que eu sei que tem que tomar... sem pedir, como é que eu vou dizer... autorização. Isso é óbvio, né? (Diretora Clara)

▪ **Categoria 3 – Gestão/Tipos de liderança**

A categoria Gestão/Tipos de liderança busca a reflexão sobre como os gestores e suas práticas podem interferir no cotidiano escolar positiva ou negativamente em relação ao desenvolvimento de um clima propício à aprendizagem e à melhoria do desempenho dos alunos.

Nesse tópico, procurou-se identificar quais eram, na percepção dos pesquisados, as principais ferramentas de gestão da SEEDUC e se as mesmas encontravam eco nas escolas, fazendo parte da organização e gestão das unidades escolares. Outros aspectos analisados a partir dessa categoria dizem respeito à participação da comunidade interna na operacionalização da Gide e ao tipo de gestão praticada em cada uma das quatro escolas pesquisadas.

Considerando a tipologia sugerida por Polon (2009), foram identificados quatro tipos de gestão diferentes entre si nessas escolas. De acordo com as observações feitas e as entrevistas realizadas, pode-se caracterizar as escolas, quanto à gestão, da seguinte forma: a Escola A apresenta uma gestão relacional, com foco no clima escolar; a Escola B se caracteriza por contar com uma gestão pedagógica com foco no desempenho; a Escola C tem gestão de tipo organizacional com foco nos processos e a Escola D tem gestão de cunho organizacional com foco no desempenho³⁶. Porém, a percepção que os próprios gestores têm sobre suas administrações nem sempre corresponde àquilo que fora identificado na pesquisa.

Quando questionada sobre o perfil de gestão praticada na sua unidade escolar, a percepção manifesta pela diretora da Escola A foi bastante semelhante

³⁶ Neste caso, embora compreendamos que o desempenho está diretamente relacionado à ideia de promover melhores resultados, não podemos afirmar que essa gestão tenha foco pedagógico, pois não foram constatados empenhos significativos no sentido de promover ações voltadas para a melhoria da aprendizagem em si, mas ações que apenas indiretamente poderiam produzir efeito sobre o desempenho dos alunos.

ao que constatamos: “Acho que relacional. Organizacional obrigatoriamente, hoje, dentro do estado, a gente segue o padrão que é da Gide...” (Diretora Kátia).

Já o diretor da escola B preferiu não classificar o tipo de gestão desenvolvida sob alegação de que

É difícil separar esses três ambientes, porque nós temos que praticar os três. Nós temos que ter ênfase no pedagógico, porque é o nosso resultado lá fora, é o que nós vamos colocar no mercado. Nós temos que ter bom relacionamento com a comunidade e nós temos que organizar isso tudo. Então nós não podemos fugir, nós temos que... o 100% tem que ser dividido por isso. Nós podemos dar uma atribuição maior, um pouquinho, mas sem fugir a nada disso. Então, a gente procura fazer essa organização, para que ela passe por isso tudo. A nossa organização tem que ser relacionamento, organização dos processos e o pedagógico. (Diretor Júlio)

Porém, a própria ordem proposta pelo diretor em sua resposta, ao elencar as atribuições da escola, já aponta para uma preocupação maior com o pedagógico, ou seja, a dimensão da aprendizagem e seus respectivos resultados, como referência externa e para o mercado.

Pelas observações realizadas, e pelo contato feito com a atual diretora da Escola C, foi possível identificar um viés mais organizacional na gestão desenvolvida nessa escola. Porém, é preciso relativizar essa consideração, uma vez que o fato desta gestora ter chegado há pouco tempo na direção da escola pode determinar que a própria rotina de reconhecimento da escola e dos processos inerentes à ela favoreça o fortalecimento de uma gestão com caráter mais burocrático ou organizacional. Além disso, a recente troca de gestão ocorrida na escola se justificou, segundo depoimentos obtidos, pelo próprio perfil da gestora

anterior, que não estabelecia uma integração com a política da SEEDUC, levando-nos a concluir que, necessariamente, aquele que viesse a substituí-la precisaria se apresentar como um gestor voltado prioritariamente para o cumprimento das injunções da Secretaria.

Já quanto à gestão da diretora da Escola D, foi declarado que ela apresenta perfil pedagógico.

Eu acho que é mais pedagógico, o foco maior aqui é pedagógico. Porque é sempre focado muito isso: o professor, o aluno, o que está sendo trabalhado em sala de aula, o conteúdo, as aulas extras... como eu te falei, Reforço, Mais Educação. Acho que é assim: oitenta por cento da escola, a visão dela é pedagógica (Coordenadora Graça)

No entanto, o conjunto de informações obtidas sobre a dinâmica da Escola D apontou para uma gestão bastante focada nas questões organizacionais, sempre voltada para o atendimento das demandas da SEEDUC. Ainda assim, foram identificados também traços de um perfil relacional – voltado para a organização de eventos para a comunidade, por exemplo, sem descuidar de uma preocupação constante em melhorar os resultados da escola nos índices educacionais.

▪ **Categoria 4 – Influência da Gide**

A adoção da metodologia Gide nas escolas da rede estadual do Rio de Janeiro teve como objetivo auxiliar os diretores na gestão de suas respectivas unidades escolares, a partir da introdução de uma rotina de acompanhamento dos

processos e resultados obtidos. Essa categoria de análise visa, portanto, a identificação da percepção dos agentes sobre o grau de influência produzido pela Gide sobre o cotidiano das escolas pesquisadas.

De maneira geral, constatou-se que o monitoramento e as análises dos resultados estabelecidos a partir da introdução da Gide nas escolas favoreceram o desenvolvimento de uma atitude mais segura e organizada por parte dos gestores. Houve uma padronização da gestão escolar, embora se reconheça que nem todos os gestores se apropriaram da metodologia da forma como seria ideal.

Quanto à influência da Gide sobre o cotidiano da Escola A, a diretora salientou a melhoria na organização e no fluxo das informações relativas ao funcionamento das unidades escolares:

Eu penso que [influenciou] na questão da organização. Quando eu falo ‘organização’, eu falo da real informação dos dados, porque, antes das redes, nós vivíamos um momento onde cada escola, para ter a sua verba ampliada [permanente], às vezes, o aluno já tinha deixado de frequentar há duzentos anos e estavam lá listas enormes de diários com alunos cuja frequência eu já sabia que era inexistente. Com esse sistema, isso é impossível de acontecer, então, você está sempre seca, você está sempre com um aluno que está frequentando, porque você não vai lançar... como é que você vai lançar nota? Você vai ter que lançar a frequência dele, se ele não for, está tudo... uma coisa ficou atrelada a outra. Automaticamente, se você lança que ele não veio, pra encher uma turma supostamente, eu boto um pingão, uma falta, uma frequência, a gente tem um relatório para o conselho tutelar, que é extraído do Conexão, se ele está lá cheio de faltas, obrigatoriamente, você tem que encaminhar para o conselho, quando você encaminha, o conselho notifica esse aluno, o pai vai ter que vir na escola para dar uma justificativa. Se ele não fez avaliação, você não tem como dar nota para ele [...]; ele não fez o SAERJ, o SAERJ vem com o nome dele escrito. Onde está esse aluno, então? Então, enxugou a coisa de um jeito que você está o tempo todo trabalhando... trinta dias consecutivos de

falta, tirou do sistema, obrigatório sair do sistema. Então, você ficou com os dados dentro da sua realidade, você tem tantos alunos, é isso aqui e acabou. O censo é em cima daquele quantitativo, tudo vai bater em cima daquele quantitativo, que é só você chegar no Conexão e tirar. Se você quiser, hoje – em qualquer lugar que você estiver –, entrar, eu entro com a minha senha, vou lá... eu sei quantos alunos eu tenho frequentando a Escola [...], oficialmente. [...] Para não fechar o turno da noite, você tinha trocentos alunos registrados, mas quando você ia para a aula e você tinha... “Mas cadê?” “Hoje faltaram...” E aí você tinha cinco, seis alunos em cada turma. Isso hoje em dia é impossível de acontecer. Não tem um diretor que consiga fazer um negócio desse. Além de não conseguir, não interessa fazer, porque se você fizer, em algum momento, vai bater no sistema e aí você vai ter que justificar essa situação, então não tem como. [...] Então, hoje você trabalha gerenciando realmente... A Gide veio para isso. (Diretora Kátia)

Já para o diretor da Escola B, a principal experiência trazida para a escola com a Gide foi a aprendizagem acerca de como lidar com as informações que antes a escola já possuía mas não conhecia uma forma de usá-las em seu benefício.

Eu acho que a implantação da Gide “botou pra fora”, vamos dizer assim, coisas que a gente não sabia manusear. Um exemplo: qual o percentual de alunos aprovados? Qual o percentual de alunos que ficaram numa determinada disciplina? Ela esmiuçou mais a nossa realidade. Porque a gente só trabalhava quase que com números fechados [...]. Então, ela esmiuçou, falou assim “vocês são isso, agora, trabalhem em cima dos seus erros e melhorem os seus acertos”. [...] a Gide é uma evolução [...]. Eu acredito que se hoje nós não tivémos a Gide, muitos colégios vão cair em seus patamares já alcançados. (Diretor Júlio)

Na escola C, a introdução da Gide pareceu ter gerado, na percepção dos agentes escolares, significativo impacto no “reconhecimento” da identidade da escola, pois trouxe para essa unidade – cuja gestão se encontrava bastante

distanciada da política da Secretaria – algum direcionamento no que se refere à própria organização escolar:

Eu acho que ela [a Gide] veio primeiro para ajudar mesmo o gestor porque a gente sabe que é muito difícil... Gerir uma escola é um negócio muito complicado porque você lida com o ser humano, com cabeças muito diferentes... Então gerir uma escola é muito difícil e a Gide tem essas ferramentas estratégicas que ajudam no diagnóstico, na avaliação...
(Diretora Fernanda)

Na Escola D, em resposta à questão que buscava identificar se a metodologia Gide havia influenciado de alguma forma a escola, as gestoras destacaram ganhos nas questões da organização, da padronização e uma melhor compreensão sobre as dinâmicas escolares a partir da introdução dessa metodologia, conforme salientaram a diretora e a coordenadora dessa Escola:

Se influencia? Eu acho que ele passou a influenciar muito [...] eu acho que foi assim um “pulo do gato” da Secretaria. Porque o quê que acontecia? As escolas... cada uma fazia uma coisa... eu acho que uma coisa não padronizada.[...] eu acho que no momento que se vem para as escolas, para entenderem as escolas, os processos, nossas dificuldades, o que nós passamos, né? Ela nos ajuda nessa organização como um todo. Eu acho que isso aí já melhorou bastante, né? (Diretora Clara)

Eu acho que a maior influência foi na organização, né? A organização das metas, do que a gente tem que fazer de todos aqueles dados que elas passam para a gente. Então, antes a gente tinha esses dados, mas, assim, muito soltos, não tinha uma forma da gente analisar aquilo dali. Então, ela passa para a gente fluxos, né? As notas, a meta final, onde que a gente tem que chegar, então ela, assim, organizou essa parte de dados. E aí quando a gente termina o bimestre, que a gente não atingiu, a gente com aqueles índices ali fica mais fácil da gente analisar e passar para o professor. Antes ficavam uns dados muito

soltos e a gente não entendia: "poxa, por que a gente não atingiu uma meta? Onde que está o problema? O problema está no Saerjinho? O problema está na avaliação interna? Está na reprovação?". A gente não conseguia detectar o foco. Então eu acho que a principal colaboração foi essa organização, e aí sistematizou isso aí dentro da escola. (Coordenadora Graça)

▪ **Categoria 5 – Regulação externa**

Na perspectiva adotada nesta pesquisa, com referência em Barroso (2006), a regulação externa está associada à regulação institucional, normativa e de controle, exercida pelo governo estadual, que visa orientar as ações dos agentes, a partir da coordenação, do controle e da influência, introduzindo “regras” e “constrangimentos” sobre as ações dos indivíduos. Dessa forma, a presente categoria tem por objetivo verificar através de quais mecanismos a SEEDUC tem buscado exercer o controle sobre as escolas da rede e em que medida os mesmos têm sido eficazes.

Sobre esse aspecto, os gestores das escolas A, B, C e D responderam a questões relacionadas à introdução do currículo mínimo e à dinâmica das avaliações externas no interior das escolas, bem como sobre a influência desses instrumentos no formato das aulas e na aprendizagem dos alunos.

Para a diretora da Escola A, Kátia, cumprir o currículo mínimo não se constitui numa “opção” para o professor, mas numa obrigação, pois, segundo ela, o sistema de lançamento de notas regularia também o lançamento do cumprimento do currículo (embora se saiba que o professor pode burlar essa regra ao lançar o cumprimento do currículo sem que efetivamente o tenha feito junto

aos alunos). Além disso, também é feito o acompanhamento do lançamento do conteúdo do currículo pela supervisora, através do diário de classe.

[...] quando você vai entrar no Conexão Educação, o professor vai entrar e vai lançar a nota do aluno, tem uma parte da tela em que ele é obrigado a lançar o currículo mínimo, e se não tiver lançado tudo, o sistema não vai fechar. Então, na verdade, *o sistema determina que o professor tem que fazer...* e o lançamento no diário também, que aí a supervisora acompanha para ver se está batendo [...]. (Diretora Kátia)

A diretora observa ainda que o não cumprimento do currículo e seu respectivo lançamento no sistema Conexão são fatores que determinariam que o professor não faça jus ao recebimento do bônus, caso a escola em que é lotado tenha atingido as metas estipuladas pela SEEDUC:

[...] o professor que não lançou o currículo mínimo, a sua escola pode ser bonificada, porque a bonificação é para a escola, você está lotado lá, a escola recebeu bonificação... mas se lá no sistema for detectado que você não lançou a nota, você não recebe esse valor... o que gera a bonificação é o resultado do SAERJ, mas, dentro dos critérios de elegibilidade para o recebimento, entra também a questão de você ter cumprido essa meta de lançar a nota. (Diretora Kátia)

No que se refere às mudanças ocasionadas nas aulas pela dinâmica das avaliações, ficou evidente que há, na Escola A, uma tendência a preparar os alunos para a realização dos testes. Isso se confirmou pelo depoimento da gestora, no qual assume que os cadernos do Saerjinho ficam disponíveis numa estante a fim de que as questões sejam frequentemente trabalhadas pelos professores no

horário das aulas: “A gente trabalha, a gente mantém os cadernos ali do SAERJ... (digo) do Saerjinho, para ir o tempo todo, durante as aulas, trabalhando.”

Na escola B, é explícito o intenso trabalho realizado a fim de preparar os alunos para as avaliações: são testes simulados e reuniões cotidianas voltadas para o planejamento de questões e a definição de estratégias de aprendizagem. Com o objetivo de fazer com que os professores cumpram o horário de planejamento, por exemplo, o diretor Júlio informou que, quando é montado o quadro de horário dos professores, os tempos previstos para o planejamento não são dispostos no início nem no final da jornada diária de trabalho do professor, mas são intercalados no horário das aulas, obrigando o professor a estar na escola: “Ele dá aula no primeiro e no segundo, faz dois tempos de coordenação, depois dá aula, aí você prende o camarada.” (Diretor Júlio - Escola B)

Para esse diretor, o estabelecimento de um currículo mínimo proporcionou organização e direcionamento para o trabalho pedagógico. E ilustra a desorganização anterior à introdução do currículo:

O currículo mínimo serviu pra quê? Bom, num determinado colégio tem quatro turmas de 7ª série, cada professor da 7ª série dava uma disciplina, numa mesma disciplina não dava o mesmo conteúdo, vamos supor assim: matemática. Um estava numa parte da matemática, outro estava na outra parte, outro estava numa outra parte, eles não se entendiam porque não tinham um parâmetro, um currículo mínimo pra eles atingirem e não era cobrado através dos Saerjinhos... Ele não era cobrado. (Diretor Júlio)

Na escola C, assim como as demais políticas da SEEDUC, a cultura das avaliações ainda vem sendo consolidada, pois, até há pouco tempo, a existência de

um grupo significativo de professores da escola ligado ao Sepe impedia a realização das provas do governo e vetava a introdução de qualquer instrumento da política estadual na escola. Com as mudanças na gestão da escola, esse grupo de professores foi sendo gradativamente diminuído e as avaliações vêm sendo realizadas. Porém, mesmo assim, é visível que ainda persiste uma falta de orientação para os alunos sobre a importância da realização dos testes com seriedade. No dia da aplicação do SAERJ, em 2014, por exemplo, estivemos presentes realizando a observação do ambiente escolar. Na ocasião, foi constatada uma grande desorganização relativa ao horário de entrada dos alunos, entre os quais havia, inclusive, aqueles que não sabiam sequer da realização da prova naquela data.

Na escola D, a coordenadora pedagógica Graça percebe, na introdução do currículo, uma grande contribuição para o trabalho do professor e para a aprendizagem dos alunos:

O currículo mínimo, para mim, ele é essencial na gestão pedagógica porque é um parâmetro que o professor tem que seguir como o próprio nome diz: mínimo. Não que ele tenha que ficar preso ali, ele pode ultrapassar aquilo dali ou, muitas vezes, em algumas disciplinas, ele é muito extenso em alguns bimestres, mas o professor tem que ter autonomia para priorizar ali o que acha necessário. Quando eu entrei na rede, nós não tínhamos currículo mínimo, então cada ano que a gente pegava, você não sabia o que a turma tinha trabalhado, então isso era angustiante. Eu sou da área de matemática, então, você chegava ali, você começava o conteúdo naquela série e você não sabia na série anterior se ele tinha aqueles pré-requisitos. Então, era um caos você trabalhar porque muitas vezes você começava um conteúdo que precisava de um anterior e que o aluno não deu porque o professor achou que não era necessário, não teve como trabalhar. Então a

organização que o currículo mínimo trouxe nessa questão pedagógica foi primordial [...].(Coordenadora Graça)

Para a coordenadora Graça, as avaliações externas também contribuíram positivamente para a aprendizagem, na medida em que obrigam os professores a trabalharem não só os conteúdos do currículo mínimo, mas também aquelas habilidades que estão sendo cobradas nos testes e que os alunos já deveriam ter desenvolvido.

O Saerj e o Saerjinho eles não estão baseados só no currículo mínimo, né? Eles também observam habilidades de séries anteriores... se o aluno realmente conseguiu ou não conseguiu alcançar. Eu acho, assim, em relação à aprendizagem, dá para a gente ter uma noção bem clara do que foi trabalhado com o aluno porque as questões são muito específicas naquele conteúdo que tem que ser trabalhado. O quê que acontece? [...] Eu vou falar principalmente em português e matemática: no universo de vinte e seis questões – são português e matemática as que tem a maior quantidade de questões –, não são as vinte e seis questões baseadas no currículo mínimo, são oito, nove, o restante são de habilidades de anos anteriores. Só que acontece que, às vezes, o professor fica "poxa, mas isso a gente não deu". Não, mas é isso: o aluno tem que saber. Então, o professor tem que ter esse olhar de que não é só aquilo que ele deu no bimestre, mas tudo aquilo que o aluno precisa saber para chegar àquele conteúdo, tá? Então eu acho que ele ajuda muito sim na aprendizagem, mas o professor tem que saber trabalhar aquilo com o aluno. Se ele ficar preso e engessado só no currículo mínimo, o aluno não vai ter bom rendimento, porque não é baseado só naquilo, então ele tem que olhar as habilidades e competências que o aluno precisa. (Coordenadora Graça)

- **Categoria 6 – Regulação interna**

A regulação interna, por sua vez, também com referência a Barroso (2006), corresponde à regulação situacional operada dentro das escolas, que se caracteriza pela produção de “regras de jogo” pelos agentes escolares, com vistas ao reajustamento das normas, regras e injunções advindas da SEEDUC.

Com relação às dinâmicas internas, foram investigados aspectos como: os assuntos mais tratados nas reuniões pedagógicas; as orientações feitas aos alunos na época das avaliações externas, em especial, aos alunos com baixo desempenho; a cobrança exercida sobre os professores das diversas disciplinas e os critérios utilizados para fazer a alocação de professores por série. Essas abordagens estão relacionadas às formas como os gestores induzem o corpo docente a participar das ações da escola que, por sua vez, estão correlacionadas à execução das políticas da SEEDUC.

Quanto aos assuntos mais tratados nas reuniões, ficou bastante caracterizada, na Escola A, uma grande preocupação com as formas de convívio estabelecidas no ambiente escolar em função da influência exercida por fatores externos sobre as dinâmicas internas da escola. De acordo com os depoimentos obtidos, os fatores que mais contribuem com esse quadro são: a percepção da escola de que há um agravamento no clima que compreendem como derivado da “desestruturação familiar” ou da existência de novas estruturas familiares que impactariam negativamente sobre a vida escolar dos alunos; o envolvimento com o tráfico de drogas e; o atual desenvolvimento de novas formas de aquisição de

prestígio social entre os jovens, relacionadas à identificação com o mundo do crime.³⁷

Na escola B os assuntos mais recorrentes nas reuniões são as trocas de ideia sobre as estratégias de aprendizagem a serem adotadas ao longo do ano letivo, a fim de que os alunos obtenham bons resultados. Conforme o diretor Júlio:

Depende da época, exemplo: início do ano, promessas, muita gente, às vezes, viaja na ideia, mas na hora de cumprir é que são elas! E a gente tem muito pé no chão. E, no final do ano, a gente fala muito da aprovação, reprovação, já tem professores falando dos percentuais de aprovação. E tudo a gente direciona. [...] não adianta querer tomar providências em outubro, providência a gente tem que tomar agora, eu trabalho que nem moda, no inverno se trabalha a moda do verão, no verão a moda do inverno. Então, eu já estou trabalhando 2015 desde agosto (2014), falando com um outro, vendo, separando professores [...]. Tudo isso, a partir do que já tivemos nas notas no 3º bimestre, que foram o ponto de partida para 2015. [...] Fizemos várias reuniões com os professores [...], às vezes, tem alguém que vem com uma ideia de um colégio x ou y que trabalha, “olha lá eles estão fazendo isso, lá estão fazendo aquilo”: é bom pra nós? Vai agregar? Nós vamos saber... Ou, “isso daí nós já passamos” [...]. A reunião é feita junto com os professores, nós não fazemos reunião de equipe, nós já sabemos o que nós queremos. Nosso intuito é atingir os alunos do 3º ano pra que eles vão... estejam no mercado de trabalho bem colocados. Eu não quero meus alunos entregadores de pizza! Não é para isso que eles vão estudar três anos aqui, na formação do ensino médio, pra depois começar a entregar pizza. Não é isso, eu quero eles fazendo concursos, se destacando, PRONATEC... nós somos um dos colégios que mais fornece alunos para o PRONATEC, então, nós temos que continuar assim. Nós não queremos nossos alunos em qualquer profissão não. “Ah, mas

³⁷ Para uma discussão sobre juventudes e desigualdades sociais, veja-se Piccolo (2010).

eu moro no morro”, “mas a partir de você, pare com isso. Seu pai não teve condições, sua mãe não teve condições, agora você tem. Então você muda tua vida, tira tua mãe do morro, tira teu pai do morro e começa nova vida.” (Diretor Júlio)

Na Escola C, as reuniões que envolvem os docentes costumam ser voltadas para a definição de questões mais burocráticas, como a definição de datas e horários de atividades e a transmissão de avisos provenientes de decisões da SEEDUC.

Na Escola D, a pauta das reuniões, segundo a coordenadora da unidade, está em torno de três assuntos: frequência escolar, rendimento e recuperação.

Olha... frequência do aluno, rendimento, né? Como é que os alunos estão, se eles estão conseguindo e como que vai ser feita essa recuperação paralela. É o que a gente bate. Primeiro: O aluno está vindo? Tá frequentando? Sumiu, por quê? Quem deu por falta dele? Quem vai fazer essa ação? Manda para a Secretaria, manda para eu detectar. Muitas vezes o quê que acontece com o aluno de escola pública? Ele some, aparece um dia, some, aparece um dia. [...] Então esse problema de evasão é um problema constante nosso que a gente, só com o professor que a gente vai saber o quê que está acontecendo. Segundo: isso leva ao quê? Turmas com baixa frequência são turmas que vão ter o rendimento lá em baixo, o aluno aparece de vez em quando... Aí cai a nota, cai fluxo, cai rendimento, por que essa turma teve uma reprovação assim em massa? Aí você olha lá o diário e tem quarenta, frequentando tem quinze, entendeu? [...] E terceiro passo: É recuperação paralela que a gente fala aqui muito com professor. Professor tem muita mania assim "ah deu semana de provas depois tem que dar a recuperação"... Não. A recuperação tem que ser o bimestre inteiro, aquele aluno veio para a sua aula, aquela atividade que ele está fazendo já vale como recuperação, você tem que ir avaliando ele o bimestre inteiro [...].

(Coordenadora Graça)

Com relação às orientações feitas na ocasião das avaliações externas, caracterizou-se que as ações dessa natureza ocorrem de maneira bastante pontual na Escola A, e são geralmente os professores das matérias avaliadas aqueles que se envolvem e fazem algum tipo de recomendação aos alunos.

Na escola B, de acordo com o gestor Júlio, são feitas diversas orientações aos alunos na ocasião das avaliações, principalmente por ele, o diretor:

Da responsabilidade, horário, prazos, nós respeitamos prazos de horário, nós... aí volta tudo ao Saerjinho, desde o nosso simulado, vamos voltar antes do Saerjinho, nós marcávamos o horário para o aluno, que ele não precisa ser capa do Fantástico no outro dia “Chegou atrasado, ficou no portão balançando”... não! Tem horário, porque ele tem horário pra tudo: o avião não espera ele; o banco fecha às tantas horas... só na escola que não tem que ter horário? Onde ele está aprendendo? Tem que ter horário, sim! Então, os ossos alunos aqui eles são orientados: olha, tem horário, começa às tantas horas e termina às tantas horas e quando chega no Saerjinho ou no SAERJ eles vêm, que vem gente de fora, pelo SAERJ vêm aplicadores externos, eles vêm que as pessoas respeitam o horário, e não adianta reclamar com a direção, falar com a professora “quebra um galho, deixar eu entrar”... e a pessoa é estranha, então, isso a gente já vai fazendo essa orientação ao longo da semana e no dia também a gente fala com eles.

[...] A direção vai na sala, ou eu ou a outra professora, que é minha adjunta, nós vamos na sala e orientamos os alunos. (Diretor Júlio)

Na escola C não são feitas recomendações aos alunos acerca da realização das avaliações externas.

Na escola D, a diretora explicitou que essa é uma grande preocupação: orientar os alunos para a participação das avaliações externas:

O tempo todo, Nathalia. Nathalia, ano passado eu sofri tanto porque eu queria muito melhorar nosso Ideb... Em 2009, nós estávamos com dois ponto oito, 2011 nós já tínhamos entrado... mantivemos a meta. Em 2013, nós melhoramos cinco pontos, não atingimos a nossa meta. Você está me entendendo? Que era uma meta muito grande, de quatro pontos, pra ser atingida. Então, é um trabalho que a gente faz envolvendo família, eu faço reunião direto com aluno. Ah, claro, a família tem que abraçar, nós fazemos o chá, chá da manhã, minto, chá da tarde, café da manha com os pais, É... áii, meu Deus, qual é o termo que a gente dá? O café... *Café de ideias* com os pais. Aí mostrávamos os resultados, o quê que precisava... né? E com aluno, porque não adianta dizer para o aluno “Ah, porque você vai ganhar um tablet”, não adianta você falar isso, você tem que falar com seriedade “Você quer ser comparado, quando sair a listagem lá, você quer estar entre os melhores ou quer estar entre os piores? Vocês são bons ou não são?”. (Diretora Clara)

Outro aspecto que visava à verificação de estratégias de regulação interna diz respeito à cobrança aplicada sobre o corpo docente pela gestão da escola. A gestora da Escola A ponderou que não há diferença na cobrança exercida por ela sobre os professores das diversas disciplinas, mas afirmou que os próprios professores das matérias não avaliadas externamente teriam como característica se distanciar ou se eximir da participação em algumas atividades por compreenderem que suas disciplinas não são tão “importantes”: “[...]eu acho que tem professor de algumas disciplinas que entende que tem que ser menos cobrado porque a disciplina não é a disciplina de peso”. (Diretora Kátia)

Na escola B, o diretor foi taxativo ao responder que há, sim, diferença na cobrança exercida sobre os diferentes professores, das diversas matérias. E apresentou sua justificativa:

Olha, existe... a diferença que pode existir, um exemplo: professor de sociologia, ele dá dois tempos. Professor de português dá 4 ou 6, produção textual, se for o mesmo professor, ele daria seis tempos. Esse professor está interagindo mais com a turma, então, ele nos traz mais relatos, ou ele é mais exigido do que um professor que só entra uma vez por semana numa determinada série. A diferença é até o próprio professor que provoca, porque o profissional que entra um dia pra dar dois tempos numa turma ele vai entrar quatro vezes ao mês, então ele tem um relacionamento curto com aquela turma, se ele não tiver um bom diálogo com a turma... (Diretor Júlio)

Mais adiante, na entrevista, porém, o gestor admitiu que:

[...] os professores de Português e Matemática são mais exigidos porque qualquer concurso que você faça, você não fala assim: vai fazer concurso pro Banco do Brasil, vai cair o quê? Português e Matemática. A vida é Português e Matemática, pode ter uma língua aí no meio mas é Português e Matemática, não tem jeito. (Diretor Júlio)

Na escola C, não havia parâmetros suficientes para que a gestora respondesse à questão, considerando seu breve tempo na direção daquela unidade escolar.

Na escola D, a diretora e a coordenadora alegaram que não era feito nenhum tipo de diferenciação quanto à cobrança exercida sobre os professores. Essa informação pode estar relacionada ao fato de, nessa escola, ser desenvolvido o ensino médio integrado, que tem uma proposta de interdisciplinaridade muito acentuada, o que resulta em um trabalho mais coeso, onde todos são percebidos como responsáveis pelos resultados dos alunos. O depoimento da diretora Clara vai ao encontro dessa ideia:

Eu acho que não (há diferença quanto à cobrança) [...] Por que todos são cobrados, né? Porque é para poder trabalhar nessa questão meio da integração, em grupo, né? Fazer o trabalho com o outro. O professor de educação física e o professor de artes, eles são envolvidos com o Saerj, com o Saerjinho porque, lá na aula dele, ele vai estimular o aluno a participar do reforço, para estimular o aluno a estudar, então, assim, quando faço reunião, faço reunião como um todo, entendeu? (Diretora Clara)

Com relação ao último aspecto investigado – os critérios de alocação de professores por turma (série), foi constatado que, por haver uma regulamentação clara e de conhecimento dos professores da rede quanto ao tema, é comum que todas as escolas se valham do mesmo princípio para realizar a alocação de professores: por ordem de antiguidade na casa, respeitando-se a preferência docente quanto ao ano (série) que deseja trabalhar. No entanto, é preciso que o diretor observe a regra que determina a prioridade das turmas de final de segmento (9º ano do EF e 3º ano do EM) ao distribuir os professores.

Embora os professores tenham respaldo da SEEDUC para que esse critério seja respeitado, duas situações curiosas chamaram nossa atenção: na escola B, por exemplo, o gestor declarou que, apesar de conhecer as regras de alocação, distribui os professores de acordo com o perfil de cada profissional, e associou a alocação dos professores nas séries que são testadas nas avaliações externas à escolha dos jogadores numa partida de decisão no futebol:

[...] não adianta eu pegar um professor que não goste de trabalhar com 3º ano e colocar ele no 3º ano pra dar aula de Português. Eu vou matar o cara e o cara vai matar a turma, e eu vou ter um rendimento péssimo. Então, a gente posiciona o professor com suas habilidades, a gente vê o destaque do professor, vê como é que ele lida melhor, se ele

quer trabalhar com criancinha de 14 anos ou com adultos de 17, 18 anos. Então a gente fica trabalhando com os professores dessa maneira e nós estamos fazendo o seguinte: nós pegamos os professores, já fizemos essa reunião também, de convocar, porque nós teremos, no ano que vem, seis turmas de 3º ano, sete turmas de terceiro ano de manhã, então, nós teremos uma representação muito forte do que a gente vai colocar no mercado de trabalho. Então, a gente não pode jogar, três vezes sete: vinte e um, duzentos e dez alunos no mercado sem ter a mínima noção. Então, o que que a gente faz? São professores que não faltam, são professores comprometidos, são professores envolvidos com o Pibid, que estão no pacto (Nacional do Ensino Médio)... Então todos aqueles que demonstram maior interesse pela causa educação é que nós vamos colocando. “Ah, mas você não pode separar, você que tem que botar...”, mas não sou que eu separo, quem se separa é o professor, a gente só... é a mesma coisa um time de futebol, eu não posso botar o pior jogador numa decisão, o ano que vem é decisão. Todo ano pra mim é decisão. Então, você tem que botar os melhores jogadores para jogar. E os piores você faz o quê? Bota nas séries mais baixas? Não, nós vamos tentando mostrar comprometimento, para que eles se comprometam. Por quê? Se eu botar no 3º ano um professor descomprometido, eu jogo esse aluno sem base nenhuma no mercado. Aí, eu não tenho aprovações em vestibulares, eu não tenho aprovação em nada, agora, se eu pego um aluno que teve problemas no primeiro ano do ensino médio e eu tenho como recuperá-lo ao longo do segundo e do terceiro... Foi por essa ótica que nós fizemos essa separação, então, não foi pela ótica de privilegiar ninguém. (Diretor Júlio)

Outro fato interessante foi que o professor da escola D, que havia chegado há apenas seis meses na escola, estava alocado no 9º ano do Ensino Fundamental, indicando, portanto, que havia uma carência nessas turmas que fora suprida com a chegada do professor. Isto nos leva a crer que, salvo uma saída repentina do professor responsável pela turma da escola, havia falta de professor de língua portuguesa numa das séries consideradas prioritárias no que se refere à alocação de professores.

5.3.2. Entrevistas com professores

A investigação junto aos docentes teve por finalidade captar a perspectiva dos professores sobre as possíveis transformações sentidas no ambiente escolar, desde a introdução das avaliações externas e da Gide na rede.

▪ Categoria 1 – Análise dos processos e resultados

Nessa categoria, havia apenas um item voltado para os professores, relativo à existência de algum tipo de acompanhamento pedagógico e/ou monitoramento dos resultados dos alunos nas avaliações externas realizado nas escolas, e como isso aconteceria.

Na Escola A, as professoras entrevistadas alegaram desconhecer qualquer ação que tenha como objetivo a discussão pedagógica dos resultados dos alunos:

Entrevistadora: Na sua escola existe algum tipo de acompanhamento pedagógico ou monitoramento dos resultados dos alunos nessas avaliações? Feito pela escola, não por cada professor?

Professora Indiana: Eu desconheço.

Entrevistadora: Sai o resultado e cada professor é que lide com seus resultados, é isso?

Professora Indiana: Uhum... Quer dizer, eu não sei os relatórios que elas fazem ali dentro, né? Eu não sei...

Entrevistadora: Sim, mas aí eu me refiro em uma ação compartilhada...

Professora Indiana: Não.

Na escola B, inicialmente houve uma falta de entendimento do que seria o acompanhamento referido:

Entrevistadora: Aqui é feito algum tipo de acompanhamento pedagógico ou monitoramento do resultado das avaliações?

Professor Vando: Acredito que sim.

Entrevistadora: Mas vocês não participam?

Professor Vando: Eu participo dos meus.

Após uma breve ilustração acerca do tipo de monitoramento a que nos referíamos, os professores pareceram ter ciência da existência de ferramentas da SEEDUC voltadas para esse tipo acompanhamento, mas revelaram que se valem de estratégias individuais e distintas para lidar com os resultados dos alunos, não tendo sido citada nenhuma estratégia da escola para essa finalidade, conforme ilustra o trecho a seguir:

Entrevistadora: O monitoramento a que me refiro é, por exemplo: fizemos o Saerjinho, vamos ver como os alunos foram. Ah, professores, os alunos da 903 tiveram um mau desempenho mas foram nessas habilidades, nessas competências, o que vocês têm feito para isso, enfim, existe isso dentro da escola?

Professor Vando: Ah sim, isso é uma ferramenta do estado.

Entrevistadora: Sim, mas ela é usada?

Professor Vando: Sim, a gente vê lá o vermelhinho, o verde, quais foram os pontos onde eles tiveram, maior quantidade de alunos conseguiu...

Entrevistadora: Você acessa essa plataforma?

Professor Vando: Eu estava até conversando com o diretor com relação a isso. Essa ferramenta é muito boa, principalmente, porque tem professor que não conhece o seu aluno. Porque eu corrijo a prova do meu aluno, olho ali o nome e vejo onde ele errou. A gente já sabe o ponto onde ele precisa melhorar, a gente sabe qual é o conceito que ele precisa desenvolver. Eu sei do meu aluno qual a dificuldade que cada um tem. Eu sei o aluno que quando estou dando o conteúdo, ele já sabe aquele pré-requisito. Então, na

verdade isso é uma ferramenta de auxílio, de apoio, de suporte. E aí o professor que tem uma sensibilidade e uma memorização em que ponto cada aluno está, em que nível está, é mais uma ferramenta de suporte. Quem olha o cartão resposta para ver somente a quantidade de acertos e erros, esse sim, tem a responsabilidade maior de olhar aquilo ali. Na verdade, eu estou olhando duas coisas iguais. Quando eu corrijo eu não quero ver a quantidade de acertos e erros, eu quero ver onde ele errou, então...

Entrevistadora: Vocês corrigem então pelo caderno de questões?

Professor Vando: Onde que você corrige? Aí é que está. Quando você vai corrigir, você corrige no caderno de questões e você tem duas possibilidades, ou você faz aquela malha, coloca em cima e vê a quantidade de erros e acertos ou você faz a correção como você faz normalmente em uma prova, questão por questão. E só assim. É que eu já tenho esse hábito, sabe, eu já tenho esse hábito porque eu corrijo provas e não só de uma escola, nem duas, mas quando você faz isso, essa ferramenta passa a ser uma ferramenta ímpar, agora se eu for ver só erros e acertos é claro que isso se torna mais prático para mim.

Professora Dênia: Eu vou pela praticidade, sempre, porque eu tenho pouco tempo, porque eu sou mãe e tenho meus afazeres em casa também. Tenho que compactar, porque realmente a praticidade para mim, com esse pouco tempo que a gente tem, escola de manhã, escola a tarde aqui e de manhã em outro lugar, fica meio corrido pra gente esse trabalho. Bonito, né, para quem consegue. É um trabalho legal. Seria interessante que todos os professores fizessem sim, mas eu particularmente não consigo.

Na Escola C, o professor entrevistado afirmou que, eventualmente, é feita uma reunião a fim de discutir resultados, porém, apenas os professores de português e matemática são convidados para essa atividade, o que indica que, nessa escola, há uma cobrança maior sobre os professores dessas disciplinas em relação aos resultados das avaliações:

Acontece eventualmente uma reunião para ver os resultados, mas os professores convidados para as reuniões são os de português e matemática... Não são os outros. [...] Eu acho que está certo... Está certo que seja assim... O erro não é trazer os professores

de português e matemática para as reuniões de avaliação, das avaliações externas, o erro é não trazer os outros. Então eu não tenho nenhuma crítica ao fato de esses professores de português e matemática serem mais cobrados, ou mais frequentemente cobrados. Eu acho que o problema está no outro lado... É preciso trazer os outros exatamente para estimular a ideia de que há uma corresponsabilidade... O sucesso de uma escola em uma determinada matéria, determinada disciplina, só é alcançado se a gente tiver uma junção de todos os professores para aquele objetivo... Eu acho que o rendimento de uma escola cresce junto, ele não cresce em uma matéria específica... Isso eventualmente acontece, mas está sempre explicado por alguma coisa muito particular... Mas se acontece um melhor desempenho escolar é porque se conseguiu fazer com que interdisciplinaridade funcionasse, então é preciso estimular essa interdisciplinaridade. (Professor Carlos)

Na escola D, por sua vez, o professor entrevistado manifestou que, embora não tivesse participado de nenhuma atividade dessa natureza, já havia presenciado outros colegas de trabalho comentando sobre a existência de uma reunião que seria realizada com vistas à discussão dos resultados dos alunos:

Olha, eu ainda não participei, mas eu já ouvi os colegas comentando que, depois que tem o resultado, tem uma reunião pra gente falar como foi, se os alunos foram bem, em relação ao período anterior, se melhorou, se piorou... tem uma reunião na escola pra tratar desse assunto, do desempenho dos alunos na prova. [...] Mas eu nunca participei. (Professor Lucas)

Porém, o que fica caracterizado a partir do depoimento do professor é que, durante os seis meses de permanência dele na escola, não foi oportunizado nenhum momento de discussão que envolvesse todos os professores – ou ao menos que incluísse todos os professores do 9º ano, por exemplo – a fim de discutir os resultados dos alunos. O que parece ser evidenciado é que as ações que

visam à definição de estratégias de melhoria no desempenho dos alunos não contam com a participação dos professores e se restringem à equipe pedagógica da escola.

▪ **Categoria 2 – Autonomia**

No que se refere à compreensão dos docentes acerca do exercício da autonomia nas escolas, em geral, foi destacada pelos professores entrevistados uma perda na margem de liberdade de ação dos profissionais da escola.

Autonomia escolar? É você fazer determinadas ações sem ter que estar sempre pedindo autorização, no caso à Secretaria, né? Na autonomia, você tem que ter um... né... um lastro, né? Você tem que ter uma... alguma coisa que você não precise estar sempre amarrada à... difícil... né? "Não, pera aí que eu tenho que mandar esse e-mail, tem que telefonar para a Secretaria de Educação...". Tem que ter uma autonomia para fazer as coisas, né? Você tem que ter esse poder de delegar, você delegar as suas funções e não esperar uma decisão superior. Eu acho que autonomia é isso. (Professora Indiana)

Tudo a gente tem que passar e-mail, tem que telefonar... A gente nunca pode nada... (Professora Mariana)

Na escola B, o discurso docente é bastante próximo daquele produzido na escola A:

Entrevistadora: O que vocês entendem por autonomia escolar?

Professor Vando: Entendo como a liberdade que você tem, dentro das regras, de exercer o ofício do magistério.

Entrevistadora: E vocês percebem que essa autonomia ela se manteve a mesma ao longo dos anos, ela se reduziu ou ela foi aumentada com todos esses elementos, com a avaliação... A autonomia em si, ela foi afetada de alguma forma ou não?

Professora Dênia: Eu sinto que reduziu.

Entrevistadora: Por quê?

Professora Dênia: Justamente por causa dessa situação de Currículo Mínimo, entendeu? Das avaliações, assim.... na minha opinião, o aluno tinha que ser avaliado só com teste, prova e talvez um trabalho. Só que agora você dá recuperação em cima de trabalho, que eu não aceito muito também. O que é a recuperação em cima de trabalho? Passar por cima de uma data, praticamente, que eu dei e aceitar o trabalho depois de novo, porque ele está com zero no trabalho porque não entregou e eu acabo aceitando esse trabalho depois. Então, eu sinto que essa autonomia minha, muita coisa que eu pensaria em fazer de uma forma, por conta de todo esse conjunto que veio da Gide, eu me sinto... não vou dizer oprimida porque é muito forte, mas reduziu um pouco a minha autonomia.

Entrevistadora: E você, professor?

Professor Vando: A educação hoje, ela está em constante mudança e eu acredito que essas mudanças... que essas novas orientações que nós temos, quais orientações são essas? Nós temos 3 avaliações que precisam ser diferentes. Só que por conta de possivelmente, atitudes diferentes.... Aqui tem ordem... Aí eles começam a não se adequar a essas ordens... aí acontece isso...

Na escola C o professor entrevistado não se pronunciou quanto à autonomia da escola de maneira objetiva, porém, em seu depoimento ficou caracterizado que, segundo ele, passou a existir uma cobrança e regulação maior sobre a escola a partir da gestão da SEEDUC, que se inicia no final de 2010. Isso, no entanto, não se expressou como algo negativo na percepção deste professor, ao contrário, para o docente esse acompanhamento mais de perto, realizado pela Secretaria, teria contribuído para uma maior organização da rede.

Na escola D, o professor entrevistado pontuou diversas situações em que, segundo ele, seria preciso ter autonomia para agir e nem sempre isso acontece:

Com relação à minha parte, de professor, autonomia escolar seria eu ter, realmente, autonomia, independência para poder formar minha aula, como vai ser minha aula, como vou trabalhar com aquele conteúdo. [...] o professor regente, ele tem que ter... se a turma for ruim, a culpa é dele, sabe, vai ser dele, do professor que está lá. Se o aluno não consegue aprender o conteúdo de português, o professor da turma é o professor X, então, sou eu, então, eu tenho que ter essa autonomia para trabalhar o conteúdo da forma que eu acho que é melhor para o meu aluno. Porque quem está na sala direto sou eu, eu sei o que o aluno precisa, o que funciona com ele e o que não funciona, o que funciona numa turma, o que não funciona em outra... O que na outra turma foi excelente, alguma dinâmica que eu inventei, alguma coisa para trabalhar um texto, enfim, algo que deu super certo e na outra turma não adianta que não acontece. Então, acho que não pode ter assim nada que seja muito fechado demais, engessado demais, tem que ter sempre um espaço para você poder...

Entrevistadora: Você sente que você tem esse espaço?

Professor Lucas: Não tanto o quanto eu gostaria... Não tanto o quanto eu gostaria, mas assim, em parte tenho... em parte, tenho.

Entrevistadora: Em função de que não acontece da maneira que você gostaria?

Professor Lucas: Às vezes, você faz uma coisa em sala, por exemplo, não aqui, mas em outra escola que eu trabalhei, uma professora teve uma ideia que eu achei legal. Porque os alunos estavam muito indisciplinados, ela passou várias aulas, em vez de dar o conteúdo dela, que era de geografia, então era coisa assim, enfim de relacionamento entre as pessoas... coisa de educação, gentileza, ficou mostrando várias coisas de como... você sendo violento, você acaba gerando violência também... e ela ficou fazendo isso algumas aulas, e acabou tendo reclamação dos pais perguntando “ah, quando é que a professora vai entrar no conteúdo?”. Isso chega na direção, a direção vai e te cobra: “olha, os pais estão reclamando, os alunos estão reclamando que você está trabalhando outras coisas que não são do seu conteúdo”... Então, você acaba... você quer fazer algo que você acha que é importante para você poder melhorar o seu trabalho, mas aquilo não é visto como

exatamente conteúdo específico e acaba vindo uma cobrança de você “ó, vamos entrar no famoso conteúdo porque se não, vai ter reclamação de um lado, vai ter de outro...”, então eu acho que isso, às vezes, engessa um pouco o professor. Sabe, o professor tem uma turma, tem uma ideia para trabalhar, acha que algumas coisas precisam ser corrigidas, ele busca, né, algumas coisas que ele possa fazer, mas acaba que sempre tem um engessamento de um lado: ou é do aluno que reclama, ou é do aluno que fala com o pai, o pai vem fala com a direção e a direção reclama, a coordenadora reclama e tal... você tem que entrar no conteúdo. [...]

▪ **Categoria 3 – Gestão/Tipos de liderança**

Quanto à percepção dos professores sobre os tipos de gestão praticados nas unidades escolares pesquisadas, foram verificadas as situações descritas a seguir.

Na Escola A, a percepção das professoras é de que não há qualquer ênfase na gestão dessa escola sobre a questão propriamente pedagógica, mas que essa seria bastante voltada para uma rotina organizacional e, em alguma medida, relacional (que foi chamado de “social” pelas professoras).

Pedagógico? Eu nunca... Eu nunca fui ajudada pedagogicamente. Você já foi ajudada pedagogicamente? Olha só, ela nunca me ajudou pedagogicamente não... Ela nunca foi pedagógica... [...] Então, eu acho a organização, entendeu? [...] É o carro-chefe. Aí, em segundo, a outra que você falou, do relacional... (Professora Mariana)

Na Escola B a gestão praticada é sentida pelos professores como bastante pedagógica: “Eu sinto mais pedagógica...” (Professora Dênia)

Nós tivemos ontem uma reunião com relação à estratégia de avaliações que a gente vai ter com o terceiro ano, no ano que vem. Só que, às vezes, em meio a essa reunião, a gente avalia outros fatores. Estratégias de melhores resultados, qual formato será criado para isso, qual a logística que vai se criar para isso, enfim, eu acho que uma trabalha longe da outra. Às vezes, a gente está em uma reunião falando de um assunto e em algum momento da reunião a gente acaba tratando de um outro assunto que também é prioridade. Dentro de uma escola existe um conjunto de fatores que faz com que ela funcione, então, a gente começa uma reunião para um fim pedagógico e a gente acaba vendo também outros fatores... (Professor Vando)

Na Escola C, a recente mudança da direção e a chegada de uma professora articuladora na escola se constituíram em fatores que limitaram que fosse feita uma avaliação mais detalhada por parte do professor entrevistado acerca do tipo de gestão exercida naquela unidade escolar.

Hoje nós temos uma situação muito particular, nós estamos saindo de uma administração e entrando em outra, estamos mudando a gestão da escola nessa quinzena final do ano, né? Quinzena final do calendário escolar... [...] E no momento em que a troca de gestão acontece nesse espacinho final, nesses vinte dias que fecham o ano letivo isso provoca várias quebras que dificultam a transição... Então, eu acho que a gestão que hoje se implanta dentro da escola, não é capaz... Por falta de fundamentação... Ela não é capaz de gerir o final do ano escolar... Acho eu... Ela vai gerir o final do ano escolar, vai produzir os resultados, mas ela não é capaz de fazer isso... Ela vai fazer algo para o qual ela não é capacitada, porque essa escola viveu o ano inteiro de alguma outra forma... Então isso é um problema... E nós mudamos ao mesmo tempo tudo... Nós mudamos diretora, nós mudamos o pedagógico... mudamos tudo nesse aspecto... (Professor Carlos)

Na Escola D, o professor salientou que é percebida uma tentativa em se dar ênfase ao pedagógico na gestão da escola, no entanto, essa acabaria sendo

relacional, uma vez que, em sua percepção, as questões cotidianas dos alunos e professores bem como a organização de eventos para a comunidade acabariam consumindo a maior parte do tempo da gestora. E afirmou: “Eu até sinto que elas tentam ser pedagógicas [...], mas a verdade é que elas não conseguem... [a gestão] acaba sendo mais relacional.” (Professor Lucas)

▪ **Categoria 4 – Influência da Gide**

Sobre esta categoria de análise, os professores responderam a questões relacionadas ao conhecimento que têm sobre a Gide; a influência dessa metodologia sobre o cotidiano da escola e o grau de participação dos agentes escolares no desenvolvimento das atividades da Gide. O que fora revelado pelas entrevistas é que a maior parte dos professores desconhece a metodologia e, conseqüentemente, não participa da operacionalização da mesma nas escolas onde leciona.

Na Escola A, embora ambas as professoras entrevistadas conhecessem a figura da AAGE da escola, as duas afirmaram desconhecer o funcionamento e o propósito da metodologia Gide.

Entrevistadora: Você conhece a Gide?

Professora Indiana: Não. Conheço ela (a AAGE)... Agora, sinceramente, o que é Gide, o quê que é... Sinceramente, eu não sei.

Entrevistadora: Você não conhece a metodologia?

Professora Indiana: Não, não...

Entrevistadora: Então, por conseguinte você nunca participou de nenhuma ação da Gide?

Professora Indiana: Não, não... Nem sei o quê... qual é o propósito.

Na Escola B, Vando, um dos professores entrevistados, se mostrou mais familiarizado com a proposta da Gide, embora tenha informado que não participou de nenhuma ação relacionada a ela na escola. Já a fala da professora Dênia demonstrou claramente que, para ela, “Gide” seria um cargo ocupado por uma pessoa, a qual iria até as escolas desempenhar um papel de “supervisor” ou de “inspetor”. Além disso, a principal associação que foi feita à Gide pelos professores dizia respeito ao Painel de Gestão à Vista que, na compreensão deles, seria tudo aquilo o que é a Gide, ou seja, apenas um quadro com as informações sobre a escola, que deve ficar no mural de entrada da unidade escolar.

Entrevistadora: Vocês conhecem e Gide?

Professora Dênia: Conheço a Gide. Conheço, mas não tenho contato não. A gente conhece de passagem... eu, particularmente, não sei o professor.

Entrevistadora: Mas vocês conhecem a metodologia? Sabem o que é? Vocês acham que influencia no cotidiano da escola de alguma forma ou é realmente como vocês estão dizendo, só é um “quadro”?

Professor Vando: Eu estou dizendo pra ela... Aquilo ali é um diagnóstico. Aquilo ali é uma forma de analisar como estão indo as coisas, na verdade, quando a gente trabalha lá no sétimo ano e no nono ano análise de gráficos e tabelas, aquilo é só uma tabela, a gente só vai se preocupar em observá-la. O nosso papel lá dentro de sala é mostrar que aquilo não passa de uma tabela cheia de dados, que aquilo ali mostra alguma coisa e quem tem o interesse em buscar aquilo ali vai conseguir encontrar o que está dando certo, o que não está dando, o que está com sinal amarelo, o que está com sinal vermelho, o que pode melhorar, o que está legal, quais são as boas práticas que podemos criar para fazer aquilo melhorar [...]. A gente tem que criar isso para ter uma visibilidade, se a gente não cria um painel, a gente não consegue dar visibilidade as coisas que são importantes dentro da escola, com aquele corre-corre da aula, a gente acaba deixando passar um pouco.

Professora Dênia: Se você observar a Gide, ela observa tudo, ela vê tudo, como que está se passando de corredor, de lixeira... Então, assim, para mim, particularmente, eu não sinto muita influência não, mas eu acredito que deve ter acontecido alguma melhora.

Entrevistadora: Mas vocês já participaram efetivamente de uma ação da Gide ou não?

Professor Vando: Aqui não, eu sou novo aqui.

Professora Dênia: Aqui não [...].

Na escola C, o professor entrevistado manifestou algum conhecimento sobre a dinâmica da Gide, entretanto, revelou que os professores não são efetivamente envolvidos nas atividades relacionadas a ela, e participam apenas das “reuniões de resultado” (RADMs). Em seu depoimento, o professor destacou, ainda, que as gestões vividas nos últimos tempos nessa escola também não haviam se apropriado dessa metodologia de maneira tão eficiente e que essa talvez seja a razão pela qual os professores não sejam envolvidos nesse processo como deveriam.

Entrevistadora: Você conhece a Gide?

Professor Carlos: Conheço.

Entrevistadora: Você já participou de alguma atividade relacionada à Gide na sua escola?

Professor Carlos: Já.

Entrevistadora: E os professores costumam participar ou não?

Professor Carlos: Os professores costumam participar somente de reunião de apresentação de resultado.

Entrevistadora: Nas ações da Gide não?

Professor Carlos: As ações, às vezes, aparecem no quadro de avisos, mas, efetivamente, os professores não participam das ações de fato, né? Não participam...

Entrevistadora: E você acha que a Gide trouxe alguma mudança para dentro da escola? Para a dinâmica da escola, ou não?

Professor Carlos: Eu acho que mudou alguma coisa em relação aos processos de gestão... Eu vejo a direção... (Sobre) a direção atual não podemos conversar ainda porque é muito recente, né? Está aqui há vinte dias... Eu diria que a nossa nova diretora está aprendendo o que é a escola, mas já se percebe nela efeitos Gide no modo de agir, né? A direção anterior talvez estivesse em um processo de aprender, né? Aprender já que o mecanismo Gide começou a entrar em ação quando também ela já estava aqui, então eu acho que ela era aprendiz desse processo como todos os outros são, né? Então... O que eu percebi, comparando duas gestões diferentes, uma absolutamente sem Gide e outra dentro do processo, é que a gestão ficou mais... Eu vou usar a palavra responsável, mas eu quero fazer uma ressalva nela, tá? Por que ela não está imbuída... Não está imbuída nela nenhuma crítica ao processo de trabalho, o que eu quero dizer é que, de fato, uma gestão passou a ser mais responsabilizada em determinadas coisas porque ela passou a ter um mapa de acompanhamento, passou a ter uns pontos que são metas ou objetivos para alcançar... Então isso cria mesmo um contexto de responsabilidade maior, né? Isso eu vi já na gestão anterior aqui e isso diferencia muito essa gestão da primitiva, né? Das anteriores... Mas isso não chegou nos professores... Existem várias pontas disso que deveriam estar nos professores e, talvez, por ser uma gestão escolar aprendendo um mecanismo novo, uma nova forma de trabalhar, talvez, ela não tenha tido a chance de fazer isso chegar na ponta.

Na escola D, o professor entrevistado manifestou total desconhecimento acerca do que seria Gide e demonstrou não ter qualquer noção de que havia alguém da SEEDUC ligado à escola a fim de implementar uma ferramenta de gestão.

Diante do quadro de alheamento sobre a metodologia Gide expresso pela maior parte dos docentes, podemos lançar um importante questionamento: se houvesse maior integração dos professores com a metodologia e, por conseguinte, suas ações tivessem maior integração com as sinalizações produzidas pela metodologia nas escolas, haveria impacto sobre o desempenho dos alunos?

Fernandes et al (2010), ao desenvolverem um estudo que buscava verificar a associação entre o desempenho dos alunos nas avaliações externas do estado de Minas Gerais (Proeb/Simave) e o nível de conhecimento dos professores acerca do tema da avaliação em larga escala, constataram que há correlação entre o desempenho discente nos testes e o grau de participação/informação revelado pelos professores quanto às avaliações externas. Na mesma linha, talvez, se possa pensar que haja correspondência entre o grau de envolvimento docente na Gide e o desempenho das escolas. Porém, essa análise foge ao escopo deste estudo, requerendo o desenvolvimento de pesquisas próprias, a fim de examinar a validade desta hipótese.

- **Categoria 5 – Regulação externa**

As principais questões que buscaram compreender os efeitos da regulação externa sobre as escolas estavam relacionadas às diferenças sentidas pelos professores a partir da introdução das avaliações externas e das demais medidas adotadas pela SEEDUC com o objetivo de melhorar a gestão das escolas.

Na escola A, para as professoras Indiana e Mariana, as avaliações e o currículo não produziram mudanças significativas nas aulas, embora uma das professoras tenha admitido que realiza um “treino” com os alunos a fim de prepará-los para as avaliações externas:

Entrevistadora: Você considera que a introdução do SAERJ, Saerjinho e do Currículo Mínimo na rede produziu alguma mudança na estrutura da sua aula?

Professora Indiana: Olha, na estrutura não... Ele (o Saerjinho) deu uma diferença em relação à média, né? Porque a pontuação do SAERJ conta ao final, né? [...] Mas é muito... É porque eles realmente não levam nada a sério... Eles não levam a sério... Tem aluno que fala assim "ah, professora essa prova do SAERJ é muito chata, muita coisa para ler!". [...] Não que o projeto não seja bom, viável, mas eu estou falando em relação ao aluno... Ele que não se posicionou ainda que aquilo ali é importante para ele. São raros os que levam a sério e aproveitam o Saerjinho. [...] Olha o currículo mínimo ele... Não sei como posso falar... É ilusório aquilo. [...] O currículo mínimo... Algumas coisas a gente consegue fazer sim, mas outras não. Não é muito adequado à realidade porque... Apesar de ser professora só daqui dessa escola, mas eu há muito tempo faço GLP, já dou aula até para o Ensino Médio em outra escola e eu... E a gente vê que de ano a ano o negócio vai... Os alunos vêm com o conteúdo mais defasado... Então a gente não pode chegar no nono ano e já começar com a matéria de nono ano, a gente tem que fazer aquele, né... retorno ao passado para colocar o que... Realmente, a defasagem aumenta de ano em ano, essa dificuldade eu vejo com os alunos.

Professora Mariana: Bem, na minha aula... Sinceramente? Eu não me prendo ao Currículo Mínimo não. [...] Eu vou até fora do Currículo Mínimo porque eu sei que por aí por fora... Eu me preocupo com... Não é só a nível estadual, tipo assim, "ah, ele vai para a escola X, vai para a escola Y" eu estou preocupada com os colégios particulares, que eles dão (certo conteúdo)... Porque eu não vou dar? Entendeu? Chega depois, na hora de fazer o ENEM, vai cair essa matéria e os meus alunos não vão saber?! Então eu não me prendo... Entendeu?

Entrevistadora: E com relação ao formato das questões que você costuma a cobrar?

Professora Indiana: Ah sim... É, isso eu até... Como se fala... **Faço um treino, né?**[...] Então, eu já começo desde o início a trabalhar questões específicas de concurso para eles terem essa experiência, essa vivência em sala de aula... Para isso sim. [...] Eu procuro colocar a questão típica de... com o formato de concurso... Que é diferente do formato que a gente costuma a dar aqui em sala de aula...

Professora Mariana: O que eu faço é entrar naquele banco de questões do Saerjinho lá, do SAERJ...

Na percepção do professor da Escola C, quando questionado sobre o potencial dessas medidas para influenciar a dinâmica das aulas, foi relatado que:

[Essas medidas] podem impactar na sala de aula... Acho que o impacto ainda não é grande, tem outras coisas que tem um impacto maior, mas o potencial desse programa... das avaliações externas associado ao material disponibilizado lá no Conexão Professor, né? Essas coisas podem ter um efeito muito grande no que acontece em sala de aula. Eu diria o seguinte, os professores não se habituaram ainda com tecnologia... Então pouca gente consulta os materiais disponibilizados, nos portais, nos sites... Ali no nosso Conexão tem um material riquíssimo, né? Que pode ser usado muito e está diretamente associado ao Currículo Mínimo e ao SAERJ... O Currículo Mínimo aponta para o que deve ser ensinado, o SAERJ e o Saerjinho verificam resultados e apontam para os pontos onde as falhas estão acontecendo, onde o desempenho não está ocorrendo bem e, de posse disso, o professor tem a chance de usar esse mesmo material para servir de entrada lá no Conexão para dali recolher material para fazer uma diferença na sua aula, corrigindo essas distorções que o Saerjinho pode ter mostrado... A sequência deve ser essa, mas muito pouca gente faz isso e eu acho que pouca gente faz isso por timidez tecnológica... Tem gente mesmo que se assusta com a ideia de tecnologia e talvez também por desconhecimento... Eu tenho a sensação de que metade dos professores não sabe que lá naquele conexão tem essas coisas guardadinhas, arrumadas, prontas, e que elas estão relacionadas com os resultados do Saerjinho, com os descritores, tudo pronto ali... E com o Currículo Mínimo, né? Acho que metade não sabe... Então talvez devesse ter uma formação indireta que acordasse essa metade para o fato de que esse material existe, que as pessoas buscassem mais as informações... (Professor Carlos)

Na escola D, o professor Lucas também percebe interferências produzidas pelo Currículo Mínimo sobre o trabalho realizado em sala de aula, sobretudo no que diz respeito à defasagem dos alunos em relação aos conteúdos que

precisariam estar consolidados a fim de que fosse cumprido o currículo conforme se espera:

Olha eu acho que impacta sim, agora eu não vou dizer para você que eu sigo aquele currículo mínimo certinho. [...] Mas eu acho, assim, eu tento [...] trabalhar tudo que está lá com eles. Mas eu sempre acho que tem coisas... por exemplo: eu pego o nono ano agora, só que, para dar o conteúdo de uma aula de nono ano, tem muito conteúdo do oitavo ano que eles ainda não assimilaram. E, principalmente, português e matemática os conteúdos todos são sequenciais, se ele não sabe aquela matéria do oitavo, você trabalhar o conteúdo do nono, ele vai ficar num vácuo muito grande... ele não consegue chegar naquela matéria. Então, você tem que estar voltando uma coisa, você deixa de trabalhar o currículo deles para voltar um pouco no oitavo. Você tem defasagens muito grandes de um ano pro outro, coisas que eles não assimilam e que isso acaba prejudicando. [...]

(Professor Lucas)

Portanto, conforme os depoimentos dos professores, embora o Currículo Mínimo tenha vindo a proporcionar direcionamento quanto aos conteúdos ensinados, nem sempre é possível que sua implementação ocorra conforme é esperado. O que significa que, ainda que o currículo produza interferências sobre a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, não necessariamente essas serão aquelas desejadas.

- **Categoria 6 – Regulação interna**

A categoria Regulação Interna inquiria os professores sobre aspectos relacionados à organização interna da escola, tais como: o critério para alocação de professores por série/ano; o tempo em que ministram aulas no 9º ano; o grau de

cobrança exercida sobre os professores das diversas disciplinas; a periodicidade em que as reuniões pedagógicas ocorrem nas escolas, os assuntos recorrentemente abordados nessas reuniões e o caráter assumido por esses encontros (se mais pedagógico, organizacional ou relacional); a existência de orientações voltadas para os alunos na ocasião das avaliações externas, em especial para os alunos de baixo desempenho etc.

Com relação ao primeiro aspecto, o critério de alocação de professores, poucos foram aqueles que efetivamente declararam ter ciência acerca de como é feita essa distribuição dos professores por série/ano – que, a rigor, deveria ser por ordem de memorando, ou seja, por antiguidade. A maior parte dos professores acredita que esse critério esteja relacionado ao perfil do professor, uma vez que não ocorre um momento público de “escolha” das turmas por parte dos professores. O que efetivamente ocorre é a escolha do professor pelo turno de sua preferência (respeitando a ordem de escolha, desde os mais antigos até os mais novos na casa) e a opção pelos dias de trabalho de sua maior conveniência, quando possível. No entanto, na prática, as turmas em que os professores serão alocados são indicadas pelos diretores.

No que se refere ao tempo em que esses profissionais vêm ministrando aulas para o 9º ano, foi constatado que a maior parte dos professores havia sido alocada naquela série há pouco tempo; uns recém-chegados nas escolas e outros que, mesmo sendo antigos nas unidades, não contavam com grande experiência com o 9º ano. Essa dinâmica de alocação de professores no 9º ano leva a que se levantem as hipóteses de que: 1) os professores têm resistência a trabalhar com

essa série e aqueles que chegam por último são os que recebem essa incumbência e 2) há uma constante “tentativa”, por parte dos gestores, no sentido de ajustar o perfil docente às características dessa série (seja ao currículo, seja à questão das avaliações etc.).

Quanto à cobrança exercida sobre os docentes, houve um reconhecimento de que os professores das disciplinas de português e matemática são mais solicitados em função do próprio foco da SEEDUC sobre esses profissionais, sob a alegação de que são eles os que têm maior contato com os alunos, em função da carga horária estendida. Esse enfoque é percebido, por exemplo, no que se refere à inspeção dos diários de classe, aos convites para os eventos realizados pela SEEDUC, para os quais são solicitados prioritariamente os professores de língua portuguesa e matemática e à participação nas reuniões de Radm da Gide, também com presença prioritária dos professores dessas disciplinas. Essa cobrança/pressão é, na perspectiva de uma das professoras, algumas vezes, produzida pelos próprios pares que, sabedores de que são aquelas disciplinas avaliadas no SAERJ que possibilitarão o recebimento ou não do bônus, tendem a responsabilizar os professores de português e matemática pelos resultados dos alunos.

Quanto à periodicidade da realização das reuniões, foram identificadas situações diferentes nas quatro escolas.

Segundo as professoras entrevistadas, na Escola A, não têm sido realizadas reuniões pedagógicas:

Entrevistadora: As reuniões pedagógicas e conselhos de classe na sua escola ocorrem com que frequência?

Professora Mariana: Os conselhos de classe ocorrem na frequência que está no calendário escolar.

Entrevistadora: Bimestralmente, né?

Mariana: Direitinho, bonitinho... Agora as reuniões pedagógicas não acontecem.

Entrevistadora: Não acontecem? Esse ano vocês não tiveram nenhuma?

Professora Mariana: Não, não.

Entrevistadora: E por quê?

Professora Mariana: Não sei. [...] A gente não pode dispensar aluno, a gente não... A pesar de eu saber de escolas que fazem isso, mas enfim, não vamos questionar isso... Ficar depois da hora também não dá, né? Até porque tem professor que dá aula em outra escola, não é o meu caso, eu só tenho matrícula aqui... Mas eu sou uma só, né? E não há, não há... O motivo a gente não sabe.

Já na Escola B, é bastante comum a realização de pequenas reuniões com os professores, além das reuniões pedagógicas bimestrais. Nas palavras do professor Vando: “sempre temos pequenas reuniões”. Quanto aos assuntos mais recorrentes, foram citadas as avaliações, as metas da escola nas avaliações – passadas e futuras –, as estratégias utilizadas pela equipe de professores, as datas, prazos e resultados. Pela natureza dos assuntos tratados nessas reuniões, os professores as consideram predominantemente pedagógicas.

Professor Vando: Avaliações, metas das avaliações...

Professora Dênia: Metas passadas, se alcançou ou não, avaliações...

Professor Vando: Avaliações futuras, o que está sendo feito para a gente se preparar, datas, prazos, entregas, resultados.

Entrevistadora: Se vocês tivessem que caracterizar essas reuniões pedagógicas, mesmo essas no formato que vocês estão falando, elas seriam mais pedagógicas, organizacionais ou relacionais?

Professora Dênia: Eu sinto mais pedagógica...

Professor Vando: Nós tivemos ontem uma reunião com o diretor com relação à estratégia de avaliações que a gente vai ter com o terceiro ano no ano que vem. Só que às vezes em meio a essa reunião a gente avalia outros fatores. Estratégias de melhores resultados, qual formato será criado para isso, qual a logística que vai se criar para isso, enfim, eu acho que uma não trabalha longe da outra. Às vezes, a gente está em uma reunião falando de um assunto e em algum momento da reunião a gente acaba tratando de um outro assunto que também é prioridade. Dentro de uma escola existe um conjunto de fatores que faz com que ela funcione, então, a gente começa uma reunião para um fim pedagógico e a gente acaba vendo também outros fatores.

Na Escola C, de acordo com o professor entrevistado, as reuniões acontecem com pouquíssima frequência: “Acontece eventualmente um reunião para ver os resultados, mas os professores convidados para as reuniões são os de português e matemática... Não são os outros.” (Professor Carlos)

Na Escola D, segundo o depoimento do professor, são realizadas reuniões pedagógicas bimestrais junto aos professores, porém, nosso entrevistado ainda não havia participado de nenhuma desde a sua chegada à escola.

Sobre as orientações feitas aos alunos, na Escola A, a professora de português, Mariana, disse não fazer nenhum tipo de recomendação aos alunos, mas apenas a solicitação para que não faltem no dia das avaliações. Já a professora de matemática, Indiana, revelou que as recomendações feitas se referem apenas aos aspectos mais pragmáticos da realização da prova. Ela explica:

Olha, eu peço para eles lerem o máximo possível, não deixar nada em branco... Se não souber, “chuta”, se “chutar” bem... [...] Quando calha de ser o meu dia, ainda mais na turma do nono ano, eu tento estar lá junto nas duas turmas, entendeu? Vou para um... Aí eu vejo lápis e caneta para todo mundo, coloco lá o porta lápis e porta caneta, borracha,

apontador e tudo mais e tento ajudar o máximo possível em tentar fazer... "Gente, vamos lá, vamos lancha antes..." Entendeu? "Agora, todo mundo lanchou? Vamos todo mundo para o banheiro, não sei o quê..." (Professora Indiana)

Na escola B, são oferecidas orientações mais voltadas para o desenvolvimento de uma atitude mais séria dos alunos em relação à aprendizagem e às avaliações e são ponderados os fatores que podem levar a maus resultados:

Professora Dênia: A gente sempre... eu sempre procuro falar da importância, que é bom para a escola, entendeu? Só assim para eles se dedicarem e fazerem uma boa prova, mas isso eu também faço quando é a minha avaliação também, normal.

Professor Vando: [...] Depende porque, às vezes, é indisciplina. Se o resultado atual do aluno é indisciplina, existem caminhos que a gente segue. Reunião de pais, conversa com os responsáveis [...] às vezes, o problema do aluno de aprendizagem vai além de uma indisciplina, então, cada situação deve ser analisada individualmente. O problema da indisciplina, se é isso que está fazendo com que o rendimento dele caia, isso acaba sendo comum entre todos os professores, então é fácil a gente detectar. O problema é um problema diferente desse aluno? A gente vai chamar o pai para conversar, para entender a situação, se ele precisa de um trabalho diferenciado. Então, isso tem que ser acompanhado individualmente. Então, para cada aluno, você tem um trabalho diferente a ser feito.

Na Escola C, o professor Carlos afirmou que não são feitas orientações aos alunos em relação às avaliações, embora considere que se devesse fazê-las, a fim de melhor envolver os alunos nesta dinâmica:

Deveria ser, mas normalmente não é. Uma das críticas que eu faço ao modelo do Saerjinho, e em particular ao SAERJ [...], uma delas é o fato de que [...] ele não tem uma divulgação prévia maciça e eu imagino que ele devia ter um processo de divulgação

prévia para professores e alunos, de tal maneira que os alunos curtissem uma expectativa do Saerjinho, sabe? “O Saerjinho vai ser daqui a quinze dias... Vai ser daqui a nove dias... Vai ser semana que vem... Vai ser amanhã”, sabe? Essa expectativa tem que ser criada com os alunos, isso só se cria com uma divulgação maciça, de tal maneira que eles esperem a data, saibam que tem gente preparando essa data, “um cartaz diferente aconteceu semana passada porque o Saerjinho é nessa semana”, “o professor apresentou uma aula diferenciada porque ele está preocupado com o Saerjinho que vai acontecer semana vem”... Então, isso é criar um clima... Eu diria que é quase um clima de comoção entre os alunos para que eles cheguem ao dia do Saerjinho e isso faria com que eles estivessem mais interessados em Saerjinho e estivessem mais dedicados à aprendizagem, porque eu insisto sempre em que a data da prova, seja ela a nossa, seja ela a da avaliação externa, não é data de fazer verificação, ela é o clímax da aprendizagem... O aluno se empenha porque ele tem uma data marcada e corre porque tem essa data [...]. Então isso vai crescendo, tem que ter... Tem que criar esse clima, sabe? E esse tipo de divulgação eu não vi ainda, estou torcendo para ver. (Professor Carlos)

Na Escola D, o professor Lucas afirmou que os alunos são incentivados pelos professores a fazerem as provas com seriedade:

Geralmente, a gente conversa com a turma para poder falar da importância da prova, porque tem coisas que, vendo as provas antigas que eles fazem, tem coisas que eles erram ou deixam de fazer simplesmente por não ler, sabe? Não levam a sério... Pega aquela prova lá e sai marcando, sai chutando. A gente tem perguntas tão básicas que a gente pensa “não, não tem como um aluno ter errado isso... Um aluno de nono ano, se ele leu a prova...”. Então, geralmente, a gente faz um trabalho de conscientizar “olha, a prova é muito importante, não é só uma prova para vocês chegarem lá, ficar sem aula e marcar e entregar... Não, tentem ler, tentem fazer”... tentar falar, sabe? Que vai valer ponto na matéria, vão concorrer a isso, sabe? A gente tenta, realmente, fazer tudo para incentivar... Porque, muitas vezes, eles perdem por falta de incentivo, falta de interesse mesmo. (Professor Lucas)

Além disso, outro aspecto da regulação interna que fora suscitado pelo professor diz respeito à recuperação dos alunos:

Por exemplo, em relação ao aprendizado do aluno: sabe que a escola sempre tem metas que vêm da SEEDUC, da Secretaria de Educação, para o pessoal poder atingir, para melhorar índices de... enfim, tem várias siglas aí que eu não vou me lembrar, então, isso acaba que influencia um pouco na forma como a escola quer trabalhar, na forma como você trabalha, por exemplo, para recuperar um aluno que tem uma nota baixa... tem sempre uma cobrança de você, às vezes... enfim... maquiagem que você recuperou aquele aluno, mas você sabe que, no fundo, você não recuperou. [...] É a famosa “recuperação”. Recuperar é quando a pessoa perdeu alguma coisa e vai recuperar. Agora, muitas vezes você não faz esse trabalho, porque você tem que conseguir uma meta, um número. Então, você vai, você faz que fez, mas no fundo não fez, e diz que fez para aquele aluno sair como recuperado para a escola sair como uma escola que não reprova muito, que o aluno vai aprender, que de um ano pro outro não perde índice de aprovação... (Professor Lucas)

Ou seja, a existência de metas de aprovação e a cobrança exercida pela secretaria de educação sobre os gestores – e desses sobre os docentes – por melhores resultados têm induzido o professorado a escamotear a situação de muitos alunos, para os quais a recuperação não reflete um reaproveitamento de estudos de fato, mas apenas um instrumento fictício que justificaria a progressão de alunos.

5.3.3. Entrevistas com AAGs

- **Categoria 1 – Análise dos processos e resultados**

Originalmente, não havia itens voltados para os AAGEs na categoria Análise dos processos e resultados, no entanto, ao longo das entrevistas, alguns assuntos relacionados à produção e ao acompanhamento dos resultados foram surgindo, de maneira que avaliamos como positiva a inclusão desta categoria.

Na Escola A, quando questionada a opinião da AAGE sobre os possíveis fatores relacionados aos bons resultados alcançados pelo estado do Rio de Janeiro no Ideb em 2013, ela destacou o acompanhamento das escolas como fator explicativo preponderante nessa melhora.

[...] esse acompanhamento maior nas escolas. A secretaria de educação, comitê Gide, AAGEs e gestores. Escolas e acompanhamento de escolas, com as padronizações que eles têm, todo um currículo para acompanhar, e depois eles vão fazer essa avaliação [...] por quê? Porque o Saerjinho prepara para o SAERJ, eles fazem três, em três etapas, três avaliações para preparar para o SAERJ, que é a avaliação externa, para ver se conseguiu atingir a meta ou não dentro do estado do Rio. Esse SAERJ é a preparação para a prova Brasil. [...] Quando chega na prova Brasil, que eles fazem de dois em dois anos, os alunos dizem que é mais fácil do que o SAERJ, entendeu? Então, esse acompanhamento, de dois em dois meses uma avaliação, está modificando essa cultura e eles estão tendo uma aceitação melhor. (AAGE Rita)

Para a AAGE da Escola B, a melhora no Ideb do estado do Rio de Janeiro não estaria relacionada a uma maior aprendizagem, mas, prioritariamente, à melhora do fluxo, conseguida através de uma ação denominada “Limpeza de Base”, que excluiu das listagens os alunos que não frequentavam as escolas, os chamados “alunos fantasmas”.

Eu não deveria necessariamente falar o que vou dizer, porque deporia um pouco sobre o nosso próprio trabalho dos AAGEs. Eu acho que a reorganização da rede foi mais fundamental do que realmente o nosso trabalho. Ou seja, eu vejo a questão do fluxo como o maior impacto nessa última Prova Brasil, e não necessariamente na reconstrução do pedagógico, porque quando eu tive contato pela primeira vez com a Prova Brasil, em 2009, eu tinha uma função dentro da escola que tentava alinhar essa escola com os resultados da Prova Brasil em melhoria do Ideb dessa escola e aí eu trabalhei obstinadamente, eu e pouquíssimos pares, pra que esses resultados dessas escolas melhorassem. A escola foi a única na regional que melhorou... um décimo. Tanto trabalho para tão pouco resultado, mas eu tinha para mim, intuitivamente – e isso não era falado na ocasião, em 2010, 2009 e 2011, nesse período –, que esse resultado não era bem destrinchado. As escolas não percebiam muito o que acontecia em relação a essa *pontuação* do Ideb, e nem, nessa época, eu tinha preocupação em pensar muito nisso, só que aquela frustração de ter melhorado tão pouco para tanto trabalho me deixou muito desanimada. Mas foi muito interessante, porque eu percebi que algumas intuições que eu tinha... – e uma delas era uma quantidade imensa que essa escola tinha de alunos fantasmas! – que trabalhar isso seria importante. E como eu estava numa função que isso pra mim era importante, principalmente, por causa da minha tradição de escola privada, eu batalhei muito internamente para que esses alunos fantasmas fossem cortados dessa escola. Mas foi muito exaustivo e eu não percebia bem o porquê dessa dificuldade. Eu só percebi qual era a lógica disso quando alguém chegou para mim e disse assim: “será que você não está percebendo que a verba federal vem per capita?”. Aí eu comecei a entender o que isso significava, e foi uma evidência de total descontrole... e do entendimento melhor de como você utiliza mecanismos perversos para se beneficiar de uma maneira indireta e ter mais conforto em termos de verbas públicas. Do que, pra mim, parecia uma lógica imediata, “o aluno não existe, vamos cortar!”, de como era ingênua essa minha leitura, de como existiam muito mais coisas por trás disso que eu não percebia. Então, nesse aspecto, eu acho que a limpeza de base foi fundamental, apesar de o Conexão ter iniciado como vilão nessa história toda, ele foi um instrumento muito importante para essa limpeza de base e, é lógico, talvez não tão importante o trabalho da Gide com foco em resultados. Porque o nosso trabalho alinha muito mais o ID, quer dizer, ele tem, a médio prazo, uma intenção de trabalhar o ID do que na realidade o fluxo, porque o fluxo

seria uma situação rápida de resolução. Mas você melhorar o ID numa escola exige um trabalho de muito tempo, de muita persistência e você tem que investir no mínimo quatro anos, uma geração de alunos. (AAGE Célia)

Com relação à limpeza de base, questionamos a essa AAGE se, para ela, essa ação não se configuraria como um mecanismo excludente, uma vez que não era acompanhada de um estudo que buscasse compreender por que razões aqueles alunos não estavam efetivamente frequentando a escola, o que poderia viabilizar a inclusão desse aluno na rede. Sobre isso, a AAGE ponderou que:

Eu acho que você está seguindo uma lógica racional, mas eu não vejo... eu acho que você vai ter que debruçar mais tempo na sua hipótese, pelo seguinte: se eu não tivesse vivido esse momento 2009 na minha vida, nessa escola, de tentar descobrir quem eram esses alunos que não frequentavam, eu acreditaria no que você está falando, só que o que eu descobri é que a escola, e era um pacto muito estranho, eu não quero nem acusar o gestor da época, nem o pessoal da secretaria, mas a escola mecanicamente rematriculava fichas de matrículas que eles tinham lá, antigas, e esses alunos se repetiam sucessivamente sem nunca terem chegado à escola. Eles um dia chegaram, eles um dia fizeram pré-matrícula no papel e eles deixaram os dados deles lá, foi criada uma pasta, só que aquele aluno, anualmente, era reconduzido. Ele não reaparecia na escola, ele era rematriculado. Você não tinha o sistema Conexão, não existia matrícula fácil, o cidadão, a mãe, o responsável ia à escola e preenchia a ficha de matrícula, só que não necessariamente preenchia naquele ano, e isso nesse caso específico dessa escola, eu vi, constatei. Eram fichas antigas, que já eram rematriculadas anualmente. E, então, me pareceu, na ocasião, um mecanismo muito maquiavélico da escola essa manipulação de informações. Eu comentei internamente, ouvi algumas falas e depois eu fui percebendo que isso era uma rotina, não só nessa escola, mas em todas, as pessoas faziam isso. Então, esses alunos, na realidade, existiam, mas não necessariamente naquele momento, então, com o Matrícula Fácil, e eu acredito em tecnologia, não tenho esse olhar tão maquiavélico que tudo é questão de programação, eu acho mais complicado que você produza esse aluno. Então, esse aluno

provavelmente é um aluno real, e os nossos índices de exclusão de alunos, por infrequência, eu não tenho observado como muito elevados nas minhas escolas. Por exemplo, eu tenho escola que a evasão é próxima a zero, praticamente todos que se matriculam costumam concluir, ou pedir transferência, o que não é evasão.

No sentido de sanar essa dificuldade relacionada à infrequência de alunos, o estado estabeleceu, por meio da Portaria Conjunta SUGEN/SUBGP Nº 05 de 14 de fevereiro de 2013, que é responsabilidade do diretor escolar encaminhar aos órgãos de proteção e defesa dos direitos das crianças e adolescentes uma Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente (Ficai). Essa medida, no entanto, é considerada ineficaz pela AAGE Célia.

O que o estado fez? A questão dos visitantes, a questão do Ficai, esse acompanhamento dos infrequentes que eu acho ainda muito fraco, realmente existe um grupo de alunos que some nesse meio, que podem estar sendo excluídos, seja pelas condições de vida, seja por outras questões, mas que ele não é tão significativo como foi nesse ano de 2011, quando se fez a limpeza de base. Quer dizer, essa limpeza de base de 2011 eu não vejo como uma perversão do sistema, porque realmente era uma situação de anarquia que as escolas produziam e que, pra mim, era por questão da verba pública... eu via isso sendo dito. “Pra eu ter mais verba de manutenção eu tenho que ter mais alunos e aí eu crio”, quer dizer, ninguém falava exatamente assim, mas era esse o discurso. Agora, acho que o trabalho do Ficai ainda é muito fraco, a questão dos visitantes é utópica, isso não existe! Isso é um mito, [...] porque o servidor não sai do seu trabalho pra subir um morro e perguntar por que o aluno não foi pra escola. Não existe isso! E não tem sentido, afinal de contas, a gente não tem assistente social na rede, a gente tem professor. Quem é que pode acreditar que um servidor no Brasil vá, por sua conta e risco, subir o morro pra perguntar por que o aluno está faltando? Não existe. É interessante, é romântico, mas quando a escola liga para o pai e pergunta, eu já acho um espetáculo, acho muito bom. Acho que sim, em relação ao estado, o estado não tem uma ação efetiva pra uma retenção desse aluno na escola, mas eu tenho uma hipótese um pouco mais perversa que é o seguinte: escola,

como está desenhada, e eu não estou falando de escola da rede estadual, o formato da escola em si, hoje, é muito desinteressante pra boa parte dos alunos e aí o sujeito não quer estar na escola, ele quer, por vários motivos, mas nunca um motivo que é o foco da instituição – que é estudar – o ensino aprendizagem não é o foco, ele quer ter o grupo dele, ter os amigos, quer ter a merenda, o social, só. E na medida que a escola começa a primar por qualidade ela vai ter que repensar seus procedimentos porque a tendência a “excluir” muita gente vai ser muito grande. Aí entra uma superseleção, que pode ser um risco, principalmente, se a gente não tiver essa clareza: “quem quer ir à escola?”. Aí eu estou pensando aqui no *Pink Floyd*: que educação que a gente quer? Essa escola é muito chata pra essa geração. Eu vejo pela questão da escola particular, como é que você conseguia numa escola particular dar os resultados que o seu patrão quer? Se o aluno não puder estudar, se a família não cobra, se ele tem uma série de defasagens... é um exercício enlouquecedor. Aí você começa a pensar em manipular dados: “vamos arranjar alunos top pra dar resultado pra essa escola” [...]. (AAGE Célia)

A AAGE da Escola C apresentou um discurso bastante oficial em relação à melhora do Ideb do estado, no qual a relevância do trabalho integrado entre escolas e SEEDUC seria de primeira ordem:

Essa *coisa* integrada, porque... a gestão é integrada. Então, realmente quando uma escola consegue bons resultados, ela está realmente integrada com a metodologia e com o seu interno, porque as escolas são divididas em ensino fundamental, médio, EJA, autonomia, nova EJA e por aí vai... Então, quando ela está integrada à secretaria de educação e ao seu próprio interior, ela consegue alcançar as metas que são determinadas lá pela secretaria de educação e consegue organizar o seu interno nas suas avaliações internas e externas. Aí ela consegue o resultado. Porque se não for assim não tem como. Há escolas que ainda não conseguiram, mas a gente chega lá, se Deus quiser. (AAGE Marilu)

O AAGE Filipe, da Escola D, por sua vez, credita a melhora do Ideb do estado do Rio de Janeiro, basicamente, ao planejamento. E a Gide teria sido o que

possibilitou que esse planejamento fosse efetivamente implementado: “Eu atribuo a melhoria a uma série de ações planejadas e articuladas, cuja mola propulsora foi a Gide” (AAGE Filipe).

▪ **Categoria 2 – Autonomia**

A percepção dos Agentes de Gestão sobre a autonomia das escolas esteve dividida entre aqueles que julgam que tenha havido uma perda de autonomia (AAGEs das escolas A e C) e os que acreditam que não houve nenhuma mudança nesse sentido nos últimos anos (AAGEs das escolas B e D).

A AAGE da Escola A foi bastante categórica em afirmar que houve, sim, uma perda na autonomia das escolas nos últimos anos:

Antes, as escolas tinham mais autonomia do que hoje porque não existia cobrança, não existia um acompanhamento, e a Gide é um acompanhamento, entendeu? Então, dependia daquela direção se o negócio funcionava ou não. [...] Hoje não. Os diretores têm uma preocupação que, se eles não tiverem cumprindo o papel deles de gestor, eles são convidados a sair e outra pessoa assume. [...] A escola tem autonomia hoje até certo ponto porque [...] existe um acompanhamento maior da Diretoria Regional Pedagógica e Administrativa. (AAGE Rita)

A AAGE da Escola B, por sua vez, não percebe ganho nem perda de autonomia nas escolas:

Perguntar a uma pessoa que tem formação em legislação sobre autonomia é complicado. Eu vejo a autonomia, e eu acho que é um conceito que não é particular, mas é um conceito da visão legalista, um espaço que a escola tem de criar onde lhe é dada a

liberdade para isso, ou seja, você tem toda a legislação que norteia as instituições escolares, mas além dessa legislação, você tem todo o espaço pedagógico para desenvolver suas metodologias, seus procedimentos e criar o seu fazer pedagógico dentro da linha que ele acredita. E isso pra mim é autonomia: a escola criar o seu diferencial que vai fazer com que aquela escola tenha aquela visão educativa dentro daqueles propósitos. Agora, é lógico, cumprindo toda a legislação que garante um padrão de instituição escolar no espaço, no país, no estado. Esse conceito que eu tenho de autonomia, que seria autonomia escolar, quando eu puxo para os sujeitos, eu vejo que a autonomia pedagógica sempre existiu, mas as pessoas não se apropriam disso, principalmente na rede pública. [...] Principalmente gestores dizem: “nossa, a gente é obrigado a fazer tanta coisa, a gente tem que seguir regras... que a gente não tem liberdade nenhuma de criar nada diferente na escola” e isso vira uma espécie de mito, “ah a SEEDUC nos impõe tantas coisas que não nos permite...” só que não permite porque as pessoas nem vislumbram, e não vislumbram porque isso seria o trabalho pedagógico, que é esquecido. E pra fazer esse trabalho pedagógico você tem que ter as equipes na escola, pensando nessa escola. E isso tem um preço, que não é o preço do terço da hora remunerada, é o preço do professor querer estar na escola pensando essa escola. E quem quer autonomia? Melhor pegar o pacote pronto, não é?! É mais fácil. [...] Não vejo diminuição, nem ampliação [da autonomia]. Eu vejo as escolas não acreditarem que existe espaço em aberto que elas poderiam criar. [...] Elas usam o discurso decorrente de “vocês não me dão liberdade...” porque isso, politicamente, é interessante, “eu não faço melhor porque você não deixa”. [...] as pessoas foram abrindo mão de pensar, e o horário de reunião de planejamento não é um detalhe: você ter o profissional dentro da escola pensando, discutindo, planejando, é fundamental pra você ter uma escola realmente educativa, e não adianta você falar que autonomia vem de cima pra baixo, não é. (AAGE – Escola B)

Já na Escola C, a AAGE Marilu ponderou que essa ideia de autonomia é algo que não existiria de fato, já que todos estariam relacionados horizontal e verticalmente numa hierarquia social e, portanto, as questões precisariam ser resolvidas em observância a normas e em comum acordo com os pares.

Autonomia escolar? Eu acho que essa autonomia é meio relativa, porque a gente obedece a uma hierarquia. Então, na verdade, essa autonomia de verdade ela não existe, porque nós estamos todos relacionados uns aos outros. Então, tudo é de comum acordo, porque existe uma hierarquia. Não existe essa coisa da autonomia. A escola não faz, o gestor não é a escola. O gestor não faz aquilo que ele quer, ele tem uma DRP, uma DRA, uma coordenação, uma subsecretaria, que está muito mais presente na escola. [...] Eu tenho trinta e quatro anos de estado, vinte e cinco eu fiquei em sala de aula. Eu nunca vi isso na minha vida, nem nunca vi secretário. A gente não via secretário. Ouvia falar. Nunca secretário foi à escola, nem subsecretário, nem ninguém. (AAGE Marilu)

Essa AGGE, no entanto, conclui reconhecendo que as escolas perderam uma “autonomia” preexistente, no sentido de que há hoje tantos agentes externos envolvidos com as escolas – sejam membros da própria SEEDUC, sejam parceiros privados – que a escola não pode mais hoje ser concebida como “o quintal da casa do diretor”, conforme ocorria anteriormente, quando não havia essa regulação.

Menos autônoma [...], não assim no sentido de realizar coisas, porque o leque abriu muito para projetos, para campanhas. O leque ficou muito mais aberto, mas tudo é muito correlacionado, não tem essa coisa de a escola é minha, é o quintal da minha casa. Não tem mais. Entendeu? Porque a Secretaria está dividida em subsecretarias e coordenadorias. Então, hoje a gente tem quem toma conta do alimento, da cozinha, que é o pessoal da alimentação e saúde [...] quem toma conta da parte pedagógica, a gente tem um DRA, um DRP, o CGP que toma conta de professor. Então, antigamente, não tinha isso. O coordenador lá e o diretor aqui e ninguém sabia o que o outro estava fazendo lá nem o que estava fazendo aqui. (AAGE Marilu)

O AAGE da Escola D, Filipe, acredita que não tenha havido perda nem ganho de autonomia, uma vez que considera que a presença de agentes da SEEDUC nas escolas não interferiria na atuação do gestor escolar, mas apenas ofereceria uma maior orientação para as ações desse.

Eu acho que autonomia escolar é a liberdade que cada escola tem – mesmo que seja controlada, né – mas é uma liberdade de ela agir em cima dos seus próprios problemas... eu acho assim: a SEEDUC não interfere nos problemas da escola... “ah, mas como não interfere se os AAGEs acompanham?” Não, eu não acompanho pra interferir, eu acompanho pra orientar e pra ajudar. Então, se a escola tem um certo problema dentro dela, o AAGE jamais diz pro diretor “ó, você tem que fazer isso!” ou a SEEDUC diz isso ou aquilo: é o gestor, responsável pela escola, naquele período em que ele está responsável pela escola, é que vai dizer “olha, nosso problema é esse, e eu tenho que fazer isso”. Ele que vai determinar. Ele tem essa autonomia. O diretor faz o que a SEEDUC manda, mas a SEEDUC manda de forma generalizada (...) Não. Porque aquela escola tem uma peculiaridade que é dela... é singular aquilo ali, não é igual uma outra escola, então cada uma tem o seu problema... [...] A escola ela é autônoma, sim [...], embora faça parte de uma rede, ela é autônoma. (AAGE Filipe)

- **Categoria 3 – Gestão/Tipos de liderança**

A terceira categoria de análise pretendia que os AAGEs fizessem uma reflexão em torno de como se caracterizaria, em suas percepções, a atual gestão da SEEDUC e a partir de quais ferramentas a mesma operaria. Ao longo das entrevistas, porém, outras questões, inerentes à gestão das escolas, surgiram, e, na medida em que se fizeram pertinentes, foram incorporadas a esta seção.

Na compreensão da AAGE da Escola A, o primeiro fator “organizador” da Secretaria de Educação, nessa gestão que se iniciou no final do ano de 2010, se

constituiu na própria figura do secretário de educação, quem, segundo ela, transmitiu credibilidade a grande parte dos servidores da rede. Além disso, a organização e a padronização foram elementos fundamentais nessa gestão para a AAGE.

O secretário de educação para mim é importante... [...] A pessoa, Wilson Risolia. Ele trouxe credibilidade. Primeiro, o secretário de educação, a pessoa, ele passa muita firmeza, mesmo ele não sendo da área da educação, os gestores, as AAGES, os professores, todos têm muita confiança na pessoa do secretário de educação. Primeiro ponto é esse. Segundo, que houve mais essa organização das ferramentas que nós trabalhamos. A organização e a padronização. Eu acho o secretário, a organização e a padronização ajudaram. (AAGE Rita)

A AAGE da Escola B identificou como sendo os principais elementos responsáveis pela condução da política educacional do estado do Rio de Janeiro: o acompanhamento dos resultados, através dos índices; a ação voltada para os resultados e a reorganização da rede.

Acompanhamento de resultados, no aspecto genérico, Ideb, SAERJ, acompanhamento de escolas, do seu resultado de escolas, ação focada nesses resultados e reorganização da estrutura em geral da rede. E, pensando em rede de cima para baixo, até chegar a escola, repensar e reorganizar essa rede. Para mim, são os mais importantes. (AAGE Célia)

A AAGE da escola C considera que o sistema de avaliação externa do estado, a Gide e a reestruturação da SEEDUC em coordenação e subsecretarias são fatores primordiais para o desenvolvimento da política educacional do estado.

Uma é a avaliação externa, é o SAERJ. A outra coisa é a metodologia nova, é a Gide, que tem uma ferramenta muito importante, que é o IFC, que colhe toda essa coisa de aprovação e reprovação nas três dimensões: ambiental, pedagógica e na dimensão de resultados. E eu acho outra coisa que faz com que a SEEDUC seja hoje o que é, é essa divisão da secretaria de educação em regionais, em coordenação e em subsecretarias, que tornam o acesso da gente muito mais fácil. Você consegue chegar ali e falar com o seu coordenador. Você consegue chegar na SEEDUC e falar com seu gestor de ensino. Entendeu? Antigamente, a gente não tinha esse acesso, professor não tinha esse acesso. Ninguém tinha, nem diretor. (AAGE Marilu)

Para o AAGE da Escola D, o comprometimento, a Gide e o maior investimento em projetos voltados, sobretudo, para o desenvolvimento dos recursos humanos da SEEDUC seriam ferramentas-chave na condução da atual política estadual.

[...] Primeiro, eu acho que, assim, comprometimento. [...] A Gide é a principal ferramenta né [...]. A outra eu acho que é o investimento. O dinheiro que o estado tem investido [...]. Foi o Reforço, com a Fundação (Cecierj), o Acelera, com a Fundação Ayrton Senna, [...] são as formações continuadas, os mestrados que ele oferece, está sempre divulgando. São ferramentas fundamentais, não somente a questão do número, que todo mundo fala assim “ah, é só número, só pensa em número”, não, mas a questão é também humana né, é a questão do investimento no material humano. [...] Então, além da Gide ser a ferramenta principal também tem essa parte, toda essa ajuda material que a SEEDUC dá apoio. (AAGE Filipe)

▪ **Categoria 4 – Influência da Gide**

No que se refere à influência da Gide, buscamos verificar se, na percepção dos AAGEs, essa metodologia tem produzido alguma interferência no cotidiano

das escolas. Na Escola A, a AAGE acredita que a Gide conferiu maior controle para o gestor sobre as dinâmicas escolares.

[...] A Gide colabora com as escolas de modo geral, mas depende muito do gestor. Quando o gestor aceita a Gide, eu acho que ela funciona melhor. [...] Com a Gide houve mais controle, enquanto que, antes da Gide, as pessoas eram... tem pessoas que não gostam de ser cobradas e mesmo elas trabalhando, sendo organizadas, cumprindo, elas não aceitam essa cobrança. [...] A metodologia veio para todas as escolas terem um padrão [...]. Há alguns anos a educação estava muito solta. Abandonada. Cada escola fazia o que queria, cada professor fazia o que queria. Não havia um acompanhamento. E a Gide veio para acompanhar e obter melhores resultados. (AAGE Rita)

Na Escola B, a AAGE avalia que a Gide tem influenciado de maneira positiva a escola, já que possibilitou um olhar para si própria, tendo como norte a aprendizagem do aluno.

Eu acho que ela (a Gide) tem (influenciado). Menos evidentemente do que algumas pessoas gostariam, mas eu acho que sim. Quer dizer, como eu tinha esse olhar muito pessimista pra toda a rede, eu considero que essa busca por melhores resultados – apesar de, às vezes, muito equivocada na cabeça dos professores “ah vocês só querem resultado, não pensam no aluno”, quer dizer, essa dicotomia “bons resultados não têm nada a ver com aluno, com o sujeito aluno” – as pessoas não percebem que, quanto melhor o aluno, quanto mais ele aprender, provavelmente, melhor será o resultado dele. Mas essa leitura ainda não existe ou, pelo menos, as pessoas não querem parar pra pensar nisso. Mas, com certeza, eu acho que esses procedimentos da Gide, esse alinhamento que a gente tem que fazer, esse discurso, às vezes, até repetitivo e tal, ele vai focando a escola pra sair dessa reprodução, pra ela começar a olhar pra si, olhar para o pedagógico e pensar que a aprendizagem é o objeto da escola. E aprendizagem muitas vezes acaba sendo “medida” pelo resultado. Agora, essa “medida”, com aspas, justamente por causa desses equívocos que ainda existem: “Ah, são dados que vocês inventam”, “Vocês inventaram esses

números”, “Quem inventou essas metas, de onde vocês tiraram isso?”. Já disseram até que eu inventei metas muito altas. Aí você vai e começa a explicar tudo de novo. (AAGE Célia)

Para a AAGE da Escola C, a Gestão Integrada da Escola tem favorecido aos gestores escolares, no sentido de promover um olhar e ações mais focadas nas reais necessidades das escolas, permitindo uma ação mais direcionada.

Eu acho que hoje a gente tem como chegar para o diretor e dizer: “olha, isso aqui não está legal, olha, está precisando fazer isso” [...], ajudar o gestor a gerir melhor sua escola para ter um melhor resultado. Ela funciona desse jeito, porque ela tem toda uma parte de organização, de administração. A parte pedagógica é muito boa. Então, eu acho que é para isso, porque estava tudo muito solto por aí e agora não. [...] (AAGE Marilu)

O AAGE da Escola D também observa que a maior influência da Gide tem sido o reconhecimento da realidade das escolas e, por conseguinte, a ação mais orientada dos agentes escolares em seus respectivos fazeres.

A Gide é a Gestão Integrada da Escola. É um instrumento, uma ferramenta que o estado utiliza pra conhecer mais de perto a realidade da escola. Inclusive, entra nessa questão das metas hoje, né... a escola ela tem uma ferramenta. Todas as escolas agora apresentam essa ferramenta Gide com orientação dos AGGEs, antigos IGTs, que é justamente pra nortear a escola, [...] qual caminho que ela tem que trilhar, por onde ela tem que passar pra que ela desenvolva e consiga bons resultados. [...] Os diretores têm gostado. [...] A escola hoje é mais organizada, a escola hoje ela se conhece, coisa que não conhecia, né? [...] Hoje, o diretor tem uma ferramenta que mostra a ele quem é o professor, quais são os resultados daquela escola, onde – quando não são bons os resultados – onde ele deve atacar. [...] Os professores fazem o Saerjinho, que é diagnóstico, então, ali, você entrando no CAEd (antes, ninguém tinha essa preocupação, mas a Gide faz com que você faça isso): você vai

ao CAEd, você entra na disciplina, [...] você tem ali a descrição dos alunos, de tudo, onde eles foram bem, onde não foram, então você tem toda uma estatística. E a Gide trabalha da mesma forma: trabalhamos com o PDCA, que é você fazer como se fosse um *feedback*, onde você implanta, você checa, você avalia, diagnostica.[...] Eu só acompanho, eu só oriento. Se ele [o diretor] não tomar posse, se os professores não tomarem posse, se os alunos não forem trabalhados e toda a equipe não tomar posse, não adianta nada o trabalho do AGGE. Porque eu não posso tomar posse, não sou eu que sou o gestor da escola. Eu oriento essa gestão. (AAGE Filipe)

▪ **Categoria 5 – Regulação interna**

Nessa categoria, buscamos compreender quais são as questões que mais consomem o tempo dos AAGEs nas escolas.

A AAGE da Escola A não explicitou exatamente que questões são mais recorrentes em seu cotidiano, apenas revelou que, apesar de seu trabalho nessa unidade escolar ser tranquilo, a única dificuldade encontrada em sua atuação está relacionada à falta de pessoal administrativo e de apoio na escola, o que obriga a diretora a se envolver com outras atividades que, a rigor, não seriam parte de sua função.

Essa escola para mim é uma escola muito tranquila. É uma das escolas que não dão tanto trabalho, que a direção sabe de tudo, participa, me coloca. Eu acho que eu não tenho assim grandes desgastes com essa escola, porque tudo que eu peço ela cumpre dentro da data, quando não cumpre é porque ela está sozinha. Você está sabendo que ela está sem adjunta? E agora que chegou uma moça para ver se fica como secretária. Então... eu peço os dados, até outras pessoas passam para mim. Eu acho que falta, no caso, mais pessoas porque, às vezes, ela não pode me dar aquela atenção porque ela está fazendo algum trabalho também pra diretora geral, aí tem que parar porque aparece um probleminha de

um aluno. Entendeu? Então, não tem alguém que possa resolver isso por ela, não tem uma coordenadora de turno, uma coisa assim. [...] (AAGE Rita)

Na opinião da AAGE da Escola B, as questões que mais consomem tempo em sua atuação são aquelas não relacionadas diretamente à Gide:

Normalmente, são questões não vinculadas diretamente à Gide, são outras questões. Tipo: consulta de situações de professores que tem um comportamento que não condiz com o que se espera; consulta sobre alunos com problema de disciplina... Então, é uma série de questões da rotina, do dia-a-dia, que eles acabam conversando muito com a gente e pedindo opinião, pedindo sugestão. [...] Leva-se bastante tempo com tudo isso, até você conversar com todo mundo e responder a todos os anseios... (AAGE Célia)

No que se refere aos assuntos relativos à Gide propriamente ditos, a confecção do Relatório de Implementação das Ações do Plano – Riap foi apontado como o que demanda maior tempo, na opinião dessa AAGE e dos AAGEs das Escolas C e D:

[...] O que normalmente toma muito tempo das tarefas específicas da Gide eu acho que é o Riap³⁸ [...]. Ainda mais para fazer bem feito... porque, no Riap, você revisita o plano de ação e todos os seus itens e verifica procedimento por procedimento, se aconteceu, se não aconteceu, qual a justificativa, aí você registra a justificativa, você agenda a nova data, você, antes, olha a evidência ou não olha a evidência, pede a pasta da evidência. Então isso toma, assim, muito tempo e é uma coisa que a gente faz várias vezes por ano. (AAGE Célia)

Na Escola C, a AAGE, que também considera que o acompanhamento do Plano de Ação é o aspecto mais trabalhoso de sua atuação, explica que isso se dá, sobretudo, pela falta de pessoal:

O que consome mais tempo é o plano de ação, o acompanhamento do plano de ação. É muito dificultoso lá. [...] É porque a gente não tem lá uma coordenação pedagógica [...]. E a Escola C só tem diretor, diretor adjunto e professor articulador, que está lá também uma vez ou outra. Então, não tem uma coordenação, não tem um coordenador, não tem um orientador educacional. Então é muito complicado pra você chegar ao professor, saber se fez, se não fez. (AAGE Marilu)

Principalmente o plano de ação, o Riap, que é o acompanhamento desse plano de ação, da implementação dele [...]. Cada escola tem o seu plano de ação, e esse plano depois que ele é elaborado pedagógica e ambientalmente [...] Ele é acompanhado. Todo mês nós fazemos esse Riap [...], até onde aquela ação foi realizada... Cada procedimento e cada ação, até o término dele... Para saber se a escola conseguiu cumprir com tudo aquilo que ela planejou durante o ano. (AAGE Filipe)

5.3.4. Entrevistas com gestores SEEDUC

- **Categoria 1 – Análise dos processos e resultados**

A primeira pergunta voltada para os gestores da SEEDUC dizia respeito ao uso dos resultados das avaliações para a formulação e reformulação da política estadual de educação. Entre as políticas citadas, estão o Reforço Escolar (em língua portuguesa e matemática) e a Formação Continuada.

A partir das avaliações externas, a gente consegue ter dados e levantamentos que a gente consegue formular políticas públicas. Uma delas é o Reforço Escolar. Eles montam todo

um projeto do reforço escolar a nível estadual com base do desempenho dos alunos bimestralmente no Saerjinho [...]. (Gestora Margarida)

O outro aí é a formação, o curso de formação dos professores, de capacitação, que a Secretaria desenvolveu a partir dos resultados do Saerjinho em parceria com o pessoal do Cecierj. (Gestor Pedro)

O formato dessa capacitação, porém, segue uma linha de trabalho individualizada que busca valorizar o próprio professor, solucionando questões pontuais relativas às suas dificuldades de formação, em lugar de um trabalho colaborativo, voltado para as equipes escolares, o que seria mais produtivo, segundo Davis et al.(2010)

A segunda questão solicitava que os gestores relacionassem a Gide com o uso dos resultados das avaliações na SEEDUC nas escolas, sinalizando se antes da implantação dessa metodologia na rede os resultados eram utilizados de alguma forma pelas escolas. A principal contribuição da Gide, salientada pelos gestores, no uso dos resultados das avaliações externas diz respeito a um acompanhamento frequente do desempenho das escolas, através dos índices bimestrais produzidos pelo Saerjinho. Sobre o uso dos resultados das avaliações antes da implantação da Gide, a gestora Ana revelou que foi formado, em 2008, um grupo que tinha como propósito acompanhar as escolas da rede na execução do PDE Escola, que era baseado na ideia de acompanhar a gestão das escolas. Porém, segundo a gestora, o desenho desse grupo não era tão completo quanto o modelo adotado pela Gestão Integrada da Escola.

A Gide faz parte de todo um pacote de planejamento estratégico que foi implementado a partir de 2011. Antes da Gide, antes de 2011, não se utilizava o resultado das avaliações externas nas escolas. Ele começou a ser utilizado a partir de 2011 e a Gide é extremamente importante porque ela organizou a gestão da escola ou ela vem organizando a gestão da escola. A gente também não pode acreditar que a coisa funciona 100% da forma como se idealizou quando se adotou esse modelo de gestão, mas ela contribuiu para organizar a gestão da escola e, dentro dessa nova gestão da escola, houve o fortalecimento da avaliação e a avaliação passa a ter um papel extremamente importante porque é através dos indicadores produzidos por essas avaliações que as escolas têm como acompanhar o desenvolvimento do seu desempenho. Então, nós temos o indicador bimestral e o indicador anual, e a escola tem uma meta que é baseada nesse indicador anual. Como ela acompanha sua meta? Acompanhando seu desempenho bimestral, que é o Saerjinho. (Gestor Pedro)

[...] Em dois mil e sete a gente começou a trabalhar com o PDE Escola que foi [...] quando, de forma prática, a gente começou a falar mesmo da implementação de um modelo dentro das escolas. [...] O PDEE também lança um olhar para esses resultados, para a história da escola. Mas, nessa época, a gente não tinha o Conexão como a gente tem hoje, com o instrumental que ele dá para a gente hoje, nós não tínhamos Iderj, nós não tínhamos Saerjinho... Porque, hoje, nós temos avaliação externa bimestral e, naquela época, só tinha o SAERJ, então, era muito mais “falar ocasionalmente” do que como a gente consegue hoje, de forma mais massificada... Mas aí eu acho importante dizer que, então, no começo de dois mil e oito foi montado um grupo com a ideia de um grupo de campo mesmo, como hoje é o AAGE, que era chamado de OG, que era o Orientador de Gestão. Então, esse OG ele apoiava muito mais a construção do PDE Escola, as escolas que não tinham PDEE ele também fomentava que essas escolas construíssem plano de ação e a SEEDUC financiava alguns deles em até oito mil reais, alguma coisa assim. Só que o OG não tinha o desenho, a estrutura que o AAGE tem... Ele tem um modelo bonitinho com o passo-a-passo... (Gestora Ana)

O terceiro e o quarto questionamentos estavam relacionados, respectivamente, aos meios de comunicação utilizados pela SEEDUC no sentido

de informar dirigentes escolares, professores e alunos da rede sobre as ações desenvolvidas pela Secretaria e divulgar os resultados alcançados, por um lado, e à eficiência da devolução desses resultados da escola para os gestores escolares, por outro. Sobre esses aspectos, observamos que, embora tenha havido uma melhora nesse quesito em relação ao desempenho das gestões anteriores da Secretaria, são acanhadas, ainda, as iniciativas que visam a levar ao conhecimento dos agentes escolares as ações desenvolvidas pela Sede e os resultados das avaliações. Conforme informaram os gestores, os principais canais de comunicação disponibilizados pela Secretaria para os professores exigem, por exemplo, que os docentes tenham a iniciativa de buscar as informações, em vez de, num caminho inverso, a SEEDUC levá-las até eles. Quanto à comunicação com os gestores escolares, em geral, esses são envolvidos em diversas reuniões semanais e são incumbidos de disseminar em sua comunidade escolar as informações decorrentes desses encontros. Porém, a carência de pessoal nas equipes pedagógicas das escolas faz com que esse gestor esteja envolvido com cada vez mais questões e essa comunicação acabe por ficar comprometida.

No site da Secretaria, você tem as nossas próprias veiculações via sede, regional, escolares, e você também tem outro meio que serve tanto para o professor fazer sugestões, críticas, denúncias, que é o Cerel. Não é um meio de divulgação, mas é um meio de comunicação entre a ponta e a Sede. (Gestora Margarida)

Além do trabalho que nós fazemos, nós temos o site da avaliação, tem o site do Saerjinho e é ali que a informação é imediata... (Gestor Pedro)

Outras iniciativas não citadas pelos gestores, mas identificadas na pesquisa, são as Revistas Contextuais, produzidas pelo CAEd, que, no entanto, demoram a chegar às escolas e quase não são conhecidas pelos gestores e professores. Outra estratégia adotada pela SEEDUC foi a criação de um e-mail institucional para cada servidor, a fim de estabelecer um canal de comunicação direto entre a Sede e os servidores, no entanto, são poucos os que, de fato, fazem uso dessas contas de e-mail.

▪ **Categoria 2 – Autonomia**

Nessa categoria, os gestores da Secretaria manifestaram suas opiniões sobre o que significaria autonomia escolar e se essa autonomia vinha aumentando ou diminuindo nos últimos anos na rede estadual. Além disso, foi solicitado que os membros da SEEDUC avaliassem se a Secretaria tem se feito mais ou menos presente nas escolas atualmente em relação a períodos anteriores. Para a gestora Margarida, os agentes escolares agem de forma contraditória, pois, quando lhes é conferida autonomia para agir, eles demandam direcionamento da SEEDUC, e quando há esse direcionamento, os agentes alegam perda de autonomia.

[...] outro dia eu tive uma pequena conversa com um professor por causa disso. O professor, ele falou assim: “concordo com o currículo mínimo, mas eu queria que vocês direcionassem o trabalho pedagógico... Que vocês me orientassem... o que vem a ser um trabalho pedagógico.” Falei: “professor, como que a Secretaria de educação, com quase duas mil escolas, mil e quatrocentas escolas, ela vai montar um planejamento pedagógico e dar como régua comum para todas as escolas? Cada escola possui um corpo docente, um corpo discente, possui uma realidade, então, ela precisa ter uma autonomia

pedagógica para agir, certo?”. Então, os professores se comportam assim: quando a gente direciona, eles questionam, quando a gente não direciona, eles precisam ser direcionados. Entendeu? Então, você fica sem saber bem o que a gente vai fazer. Aí o professor me questionou assim: “Mas dentro do reforço, dentro do Saerjinho” (a gente orientou pela portaria 419 que eles precisavam utilizar o Saerjinho como um dos três instrumentos obrigatórios de avaliação interna para compor a nota bimestral do aluno)... Aí o professor falou assim: “mas eu preciso que você me diga quantos pontos eu vou dar!”. Eu falei: “mas isso é com o senhor. O senhor vai definir dentro da prova qual é o peso que aquela prova vai ter de acordo com a sua turma. Se o senhor tem 3, 4, 5 turmas, cada turma é uma turma, então, é o senhor que vai fazer essa avaliação.”. Então, em relação à autonomia da escola, ela fica muito mais no conceitual do que realmente na prática: “Eu quero autonomia para trabalhar, mas eu preciso de orientação para trabalhar, eu preciso de direcionamento, você precisa me dizer o que eu tenho que fazer...” (Gestora Margarida)

Já o gestor Pedro ponderou que, se hoje é sentida uma perda de autonomia, isso estaria relacionado ao fato de que antes não havia cobrança sobre o que era feito nas escolas e, portanto, havia muita liberdade para definir o que, como e quando ensinar. E a partir do momento em que passa a haver um currículo a ser seguido e uma avaliação bimestral que revela o grau de aprendizagem dos alunos sobre aquele conteúdo previsto, há uma responsabilização dos agentes sobre esses resultados.

Autonomia não é independência, então, não significa que a escola ou o professor pode fazer o que bem entende, e, para mim, autonomia trata-se de se organizar os processos da escola de forma participativa e que leve a escola a ser responsável pelos seus resultados. As pessoas querem autonomia para agir, mas não querem ser responsabilizadas pelos resultados. [...] A escola hoje ela está se sentindo muito ferida na sua autonomia e quando se sente... porque a escola – que isso daí já é um processo totalmente superado – quando

ela se sente ferida nessa autonomia é porque antes a escola definia, se é que definia como ia trabalhar, mas ninguém cobrava o seus resultados. Hoje, em função da gestão que foi implementada, cobra-se resultados. Isso ocorre: a escola hoje tem uma meta e então se cobra o resultado dela. (Gestor Pedro)

Para a gestora Ana, a autonomia das escolas estaria em poder definir como implementar as injunções advindas da SEEDUC. Ela reconhece que há uma autonomia que é relativa, uma vez que seria necessário que as escolas se entendam como parte integrante de um conjunto – que é a rede estadual.

Eu acho que por autonomia escolar eu diria que é a escola poder ter liberdade de definir o “como”... À medida de que isso não infrinja nenhuma disposição legal, mas “como” vai se dar o ensino... O pedagógico propriamente dito... a gente não tem para a escola nenhum tipo de engessamento, de “siga esse método de ensino” “não siga esse”, essa é uma liberdade que a escola recebe e aí passa também por como investir os seus recursos, por como gerenciar o seu pessoal... Eu acho que não se pode falar em autonomia total, né? Ela é restrita por força de lei, mas acho que a escola tem essa margem de liberdade. [...] Eu acho que hoje as nossas unidades estão mais nesse conceito [...] de autonomia relativa... A gente já pegou casos extremos de escolas que, como eu disse, viviam suas próprias regras e suas próprias leis e denominavam isso de autonomia... Então, eu acho que hoje a gente consegue estar mais próximo desse conceito que é de ter uma autonomia sim para definir como eu vou ensinar, qual é a proposta que é mais alinhada com a minha comunidade, desde que com isso eu não infrinja nenhum princípio legal, mas eu também integro um conjunto, né? “Eu também sou parte de uma rede, e como parte, eu tenho compromissos firmados.” (Gestora Ana)

- **Categoria 3 – Gestão/Tipos de liderança**

Nessa categoria de análise, solicitamos que os gestores identificassem alguns elementos que pudessem ser considerados ferramentas-chave da gestão da SEEDUC atualmente. Entre os principais elementos citados pelo gestor Pedro estiveram a Gide, o fortalecimento do processo de avaliação e o estabelecimento de metas para as unidades escolares.

Eu não sei se um elemento é mais importante do que o outro porque eu acho que nada isoladamente acaba contribuindo, eu acho que é sempre um conjunto que você encontra bons resultados. Então eu vejo aqui a Gide, o fortalecimento do processo de avaliação e o estabelecimento de metas para as unidades escolares. Para mim, esses três elementos são fundamentais e observo que não existe o estabelecimento de metas só para as escolas. (Gestor Pedro)

Para a gestora Margarida, além da Gide, o Reforço Escolar se constituiu em uma importante ferramenta da atual gestão da SEEDUC: “A Gide, sem dúvida alguma. Depois eu opto pelo reforço escolar. Pedagogicamente, é o reforço escolar.” (Gestora Margarida)

Para a gestora Ana, o planejamento, a gestão e a comunicação são peças fundamentais para a gestão da Secretaria de Educação.

Eu acho que planejamento. Eu acho que é um elemento importante. A comunicação (são muitas ações de comunicação) e... claro, você ainda entra em escola e encontra alguém que diz assim “Ah, mas eu não conhecia isso, não sabia daquilo”, que é uma rede imensa, mas eu acho que muitas coisas estão chegando lá, que muitas informações estão chegando lá... Então eu acho que a comunicação foi fundamental e planejamento e gestão são duas coisas que eu associo bastante. Acho que essas três basicamente: planejamento, gestão e comunicação. Acho que foram fundamentais. (Gestora Ana)

A gestora Márcia identifica como ferramentas importantes a integração da rede, a partir da definição de procedimentos comuns entre as escolas, a comunicação e o acompanhamento.

Integração entre as áreas – horizontalmente, entre as áreas – e, verticalmente, com a escola. Integração e acompanhamento. Mas não adianta ter integração se não houver a definição do que se espera. [...] E aí estou querendo incluir tanto o Currículo Mínimo quanto as melhorias dos procedimentos do cartão do aluno, o acompanhamento da merenda escolar, melhorar a comunicação. Melhorar a comunicação é dizer o que se espera e garantir que isso chegue à escola. É dizer o que se espera tanto em termos pedagógicos como o Currículo Mínimo quanto em termos administrativos como é o caso do repasse de verbas. (Gestora Márcia)

▪ **Categoria 4 – Influência da Gide**

Sobre a influência da Gide, solicitamos aos membros da SEEDUC que explicassem a implantação da metodologia na rede e a influência que a mesma vinha exercendo sobre as escolas. Para a gestora Ana, responsável pela implementação da metodologia na rede, embora a aplicação da Gide nas escolas seja padronizada e isso tenha promovido uma uniformização no conjunto das escolas, ela também vem orientando a gestão de cada unidade escolar em suas respectivas realidades e especificidades.

Embora o método seja igual, o desenho seja igual, a Gide vai acontecer de forma diferente em cada unidade escolar, mas de algum modo garantir uma uniformidade, uma constituição de rede mesmo, porque parte dos problemas que nós também percebíamos é que cada escola era um feudo com as suas próprias regras e com as suas próprias legislações e... Claro, isso também está muito relacionado às formas de acesso às funções

de direção de escola, de (na época era coordenação regional) coordenador regional... O processo seletivo também ajuda muito para essa uniformização. Então, eu acho que o primeiro ponto é para essa constituição de rede mesmo, de todo mundo se sentir, de algum modo, único e especial, mas integrado, trabalhando em um conjunto e rumando para o mesmo objetivo. E aí outra coisa de caráter mais específico é que cada um, além de saber para onde ir, também recebesse um apoio de como ir, né? “Como é que eu chego lá?” É um pouco nesse caminho. (Gestora Ana)

Portanto, a partir e da estipulação de metas, trazidas no bojo da metodologia Gide, e até mesmo em função da homogeneização de algumas práticas foi percebida uma influência positiva dessa ferramenta sobre a rede, pois ainda que cada unidade escolar lide com suas respectivas realidades, passou-se a se reconhecer uma identidade decorrente de um sentimento de pertencimento a uma rede.

5.4. Algumas considerações sobre o processo de regulação nas escolas pesquisadas

- **Escola A**

O conjunto de características da Escola A revelou a existência de um baixo grau de regulação exercido pela Secretaria de Educação sobre a dinâmica dessa unidade escolar, já que não foram identificadas influências significativas dos instrumentos analisados (a avaliação externa e a Gide) sobre o trabalho realizado pelos professores em sala de aula, tampouco verificou-se alguma interferência expressiva desses sobre a rotina da escola. A maior evidência de uma regulação externa nesta escola se manifesta na gestão, que ganhou maior direcionamento

quanto aos procedimentos não só pelas ferramentas disponibilizadas pela Gide, mas também pela própria reorganização da Secretaria de Educação, cujas equipes de trabalho passaram a demandar maior presença dos gestores escolares em reuniões e capacitações.

Quanto à regulação interna, produzida pela gestora sobre os docentes e desses sobre seus pares, essa também se demonstrou bastante branda na Escola A. Talvez pela falta de comunicação entre os membros da comunidade escolar, em consequência da não realização de reuniões pedagógicas, e da própria carência da figura de um coordenador – o qual facilitaria a comunicação junto aos professores – essa escola se caracterizou por ser bastante focada em seus processos internos, sobretudo aqueles relacionados à dimensão social, se alheando, em certa medida, das cobranças e exigências feitas pela SEEDUC.

Os bons resultados dessa escola estariam, portanto, mais intimamente relacionados ao acolhimento do espaço escolar aos alunos e suas questões, ou seja, à essa relação mais afetuosa que é travada entre a escola e os alunos – sem afastar o mérito da qualidade do ensino em questão – e ao fato dos profissionais que atuam nesta escola demonstrarem ter expectativas sobre os resultados dos alunos que a um preparo mais incisivo para as avaliações ou à perseguição de metas de desempenho.

- **Escola B**

A Escola B é aquela que apresentou maiores índices de regulação dentre as escolas pesquisadas. As injunções da SEEDUC e a perseguição por bons resultados nas avaliações externas são bastante presentes no cotidiano escolar.

No que se refere à regulação externa, em especial, foram identificadas fortes influências das avaliações externas sobre o trabalho realizado na escola, tanto em termos de gestão o quanto no trabalho feito em sala de aula. Há uma preocupação constante em capacitar os alunos para a participação nas avaliações externas, no ENEM e em concursos públicos, de maneira que o trabalho realizado em sala de aula visa a objetivos que excedem ao mero cumprimento do currículo mínimo. Entretanto, para que esta estratégia seja consolidada, evidenciou-se que a Escola B lança mão de *gamings*, como a transferência deliberada de alunos indisciplinados ou que “não têm perfil” para frequentar aquela unidade escolar.

Já a regulação interna se materializa não somente no rigor com que o gestor conduz a escola, controlando de perto a preparação dos alunos para os exames e seus respectivos resultados e propondo reuniões rotineiras para discutir estratégias de aprendizagem, mas também pelo corpo docente, muito integrado na tarefa de produzir resultados, muitos dos professores motivados pela possibilidade de fazer jus ao bônus salarial pelo alcance das metas estipuladas.

- **Escola C**

A Escola C, por sua vez, foi aquela na qual foi percebido o menor grau de regulação, seja externa, seja interna. Segundo a pesquisa realizada, a alta rotatividade na gestão da escola gerou uma forte resistência por parte do corpo

docente, que passou a “ignorar” a política desenvolvida pela secretaria de educação. Apenas muito recentemente essa unidade escolar passou a realizar o SAERJ e as avaliações bimestrais da SEEDUC, de maneira que não há uma cultura na escola relacionada às avaliações externas. No que tange à Gide, o trabalho realizado na escola é muito centrado na atuação da própria AAGE, já que com as constantes mudanças na equipe diretiva, torna-se mais difícil o estabelecimento de vínculos que permitam um trabalho integrado. Em consequência disso, não foi verificado um controle mais efetivo exercido pela política da SEEDUC sobre a rotina dessa escola.

- **Escola D**

A Escola D, embora seja conduzida por uma gestora extremamente envolvida com as demandas da SEEDUC, é uma unidade escolar muito comprometida com a sua realidade local. Isto é, ainda que seu corpo docente e diretivo sejam cientes das exigências da política da secretaria de educação, o estabelecimento de convênios e o desenvolvimento de projetos que favoreçam a permanência do aluno na escola ou outros de cunho mais assistencial são atividades que ganham maior centralidade no dia a dia da Escola D. A relação estabelecida entre a Escola e os alunos, entretanto, não se configura como algo pretensioso: não foi manifesto pelos membros da Escola D um objetivo que extrapolasse o mero cumprimento das demandas escolares mais imediatas ou a equação de situações-problema como a evasão de alunos. Isso significa que, ainda que dirigida por uma gestora muito atenta às injunções da SEEDUC e dotada de

um grande senso de responsabilidade sobre a execução de tarefas demandadas por aquela, o simples cumprimento burocrático dessas tarefas não chega a influenciar o cotidiano da escola, a qual se mantém voltada para a solução de questões mais pragmáticas e, em alguma medida, até emergenciais, como a própria manutenção do aluno na escola.

6. Conclusões: limites e contribuições do SAERJ e da Gide na regulação do sistema de educação pública estadual do Rio de Janeiro

A pesquisa permitiu compreender que a principal contribuição do SAERJ e do Saerjinho na formulação das políticas da SEEDUC tem sido, na perspectiva dos diferentes agentes escolares, o desenvolvimento de ações articuladas e a conseguinte convergência da rede para objetivos comuns. Apesar dessa “comunidade de ideias” parecer óbvia quando se trata de uma rede, a maior parte dos agentes entrevistados se remeteu à situação de desorganização da rede estadual de educação no período anterior à gestão do secretário que ocupava o cargo quando da realização da pesquisa.

O ano de 2011 foi considerado por alguns dos entrevistados como um *divisor de águas* na educação pública do estado do Rio de Janeiro, em função do maior controle adquirido com a introdução do(a) planejamento/gestão estratégico(a). Dessa forma, é relevante a afirmação de que a dinâmica das avaliações proporcionou algum direcionamento para as ações da Secretaria, como a implantação do Currículo Mínimo; a introdução das disciplinas Resolução de Problemas Matemáticos e Produção Textual na grade curricular, a fim de ampliar a carga horária das áreas de matemática e língua portuguesa; a implementação do Programa de Reforço Escolar etc. Estas foram ações alinhadas com a ideia das avaliações em desenvolvimento na rede, embora se deva questionar até que ponto essas medidas não têm restringido o processo de ensino-aprendizagem à oferta

dos conteúdos cobrados nos testes. De acordo com Bonamino e Sousa (2012), diversas pesquisas apontam que o uso de resultados das avaliações de terceira geração com iniciativas de responsabilização forte podem representar prejuízo para o currículo escolar, quando os docentes aderem à prática de *ensinar para o teste*, considerando apenas os conteúdos e formatos previstos nas avaliações e deixam de considerar outros aspectos importantes do currículo. Bauer (2010) também chama atenção para os riscos de os sistemas educacionais se voltarem para os conteúdos cobrados nas avaliações e negligenciarem outros conteúdos fundamentais para a educação de crianças e jovens.

Em convergência com aquelas ações da SEEDUC antes citadas, foram criadas medidas com o intuito de estimular a participação dos alunos, como a premiação dos estudantes com os melhores desempenhos com *tablets* e também com passeios e viagens, através do Projeto Jovens Turistas³⁹, que beneficia alunos e professores. De acordo com Brooke e Cunha (2011), os alunos são tão indiferentes aos testes que quando se implantam mecanismos de compensação, como a premiação dos melhores resultados com *laptops*, *tablets* e bicicletas, por exemplo, os resultados são surpreendentemente melhores.

³⁹ O Jovens Turistas é um prêmio para os alunos e professores do Ensino Médio da Rede Estadual que participarem das avaliações do Saerjinho. Em cada avaliação são premiadas 5 escolas, a partir de critérios como melhor aproveitamento, melhor evolução e maior participação no Saerjinho. Disponível em: <http://www.jovensturistas.com.br/o-projeto> – acesso em janeiro/2015.

Na pesquisa, ficou evidente que, para a instância formuladora das políticas, houve um ganho significativo no que se refere à organização e gestão dos processos, a partir do uso dos resultados das avaliações.

Embora tenham como horizonte aumentar a aprendizagem dos alunos, as avaliações ainda têm sido operacionalizadas pelas escolas como um evento com um fim em si mesmo, pois são poucas as ações desenvolvidas no interior das escolas que visem a esclarecer a importância da realização das provas com seriedade pelos alunos, de maneira que essas reflitam, de fato, o desempenho dos estudantes. Ao longo das análises, verificou-se que a comunicação das escolas com os alunos é feita, prioritariamente, através de murais e de bilhetes – não foram identificadas ações massivas desenvolvidas em nenhuma das quatro escolas voltadas para a melhoria da comunicação entre escolas e alunos – e muitos estudantes acabam ignorando as datas e horários previstos para a prova. Além disso, ainda que existam mecanismos de devolução dos resultados nas provas bimestrais (Saerjinho), são poucos os professores que fazem uso desses recursos, verificando quais habilidades testadas foram menos desenvolvidas pelos alunos.

Ainda que os docentes das quatro escolas pesquisadas tenham, atualmente, uma relativa boa aceitação da avaliação externa do governo, para que haja o entendimento da avaliação bimestral como um instrumento efetivamente diagnóstico, ainda é preciso maior empenho da SEEDUC no sentido de fazer chegar às escolas – aos professores propriamente ditos – as informações corretas, num prazo adequado, de maneira que seja possível o uso produtivo dessas ferramentas.

Essa crítica, no entanto, não é só para a avaliação do Rio de Janeiro. Segundo Brooke e Cunha (2011), uma crítica feita pelos docentes de diversos estados é que os resultados costumam chegar às escolas muito depois das avaliações, dificultando a conexão entre os resultados apresentados e a situação da escola no momento da aplicação dos testes.

Um último aspecto observado na pesquisa acerca da influência da avaliação sobre o cotidiano da escola se refere ao mal estar, evidenciado principalmente nos conselhos de classe, produzido pelo conflito de interesses acerca da aprovação dos alunos. Enquanto as direções das escolas têm profunda preocupação com o quantitativo de retenções, que impacta diretamente no fluxo escolar (uma das dimensões consideradas no cálculo do Ideb e do Iderj), alguns professores, que ainda utilizam a retenção como uma forma de “poder” sobre o aluno, insistem na prática da reprovação como instrumento pedagógico, sob alegação de que a mesma oportunizaria que o aluno revisse conteúdos não assimilados. Nesse contexto, há ainda alguns que, interessados no alcance das metas e na consequente bonificação salarial, visam à aprovação discente a qualquer custo, gerando um descompasso entre os discursos produzidos dentro das escolas.

Quanto à Gide, pode-se afirmar que a metodologia favoreceu o estabelecimento de uma rotina nas escolas que, mesmo os gestores não compreendendo plenamente seu propósito, dirige seu olhar para suas respectivas unidades escolares de maneira crítica e responsável, se comprometendo com o desenvolvimento de ações e contramedidas que contribuam com o alcance das

metas e o cumprimento da missão manifesta pela escola. No entanto, em função do baixo investimento no estabelecimento de uma comunicação mais eficiente entre a Secretaria e os professores, os membros da Gide ainda são concebidos como “fiscais” ou “supervisores” das escolas e, em alguns casos, são mantidos, em suas visitas, afastados do corpo docente pelos próprios gestores escolares, como se o contato entre um representante da secretaria de educação e os professores representasse algum risco para o gestor escolar.

Na escola D, cuja gestão fora caracterizada pelo autoritarismo e a centralização, o professor de língua portuguesa do 9º ano desconhecia a existência da Gide e, ainda, da figura de seu representante junto à escola. Nas escolas A, B e C, as representantes da Gide nas unidades escolares foram identificadas nos depoimentos dos professores que atuam no 9º ano, mas todos desconheciam o tipo de atividades que efetivamente eram desenvolvidas pelas AAGEs nas escolas.

Em todas as escolas, a participação dos professores em atividades da Gide estava relacionada à elaboração do Relatório de Desvio de Metas – Radm. Em todas as escolas também foi identificado que a composição do comitê colaborador da Gide se constituía basicamente da equipe gestora da unidade escolar, sem o envolvimento dos docentes, alunos e demais funcionários da escola.

Dessa forma, a pesquisa evidenciou que, se há intenção da SEEDUC de conferir legitimidade às ações da Gide nas escolas enquanto uma metodologia de gestão que permita uma gestão efetivamente integrada, é premente que, mesmo quatro anos depois da sua implantação na rede, sejam realizadas periodicamente ações que visem a informar os profissionais da educação sobre essa metodologia.

Dessa forma, mais profissionais poderiam estar envolvidos nas etapas de construção da Gide e a mesma poderia ganhar status de iniciativa de auxílio às escolas e não de intervenção “à revelia”, como tem sido compreendida por muitos professores.

No que se refere aos limites da política de avaliação, esses estiveram relacionados à insuficiência das ações que visavam “reformular” a atividade de ensino-aprendizagem, propondo uma roupagem estritamente gerencial e técnica para esse processo. Nesse contexto, identificou-se que, contraditoriamente, existe uma forte resistência por parte dos professores tanto a medidas que buscam *profissionalizar*, o quanto a medidas que buscam *desprofissionalizar* a atividade docente, ideias essas que explicamos a seguir.

Para Weber (2003), *profissionalização* seria a atribuição de representações e de expectativas historicamente definidas a uma categoria profissional e também o processo de reconhecimento social desta atividade. No entanto, *profissionalizar* está sendo aqui empregado no sentido de combater a um certo “amadorismo” que pairaria sobre a atividade docente, talvez pela incapacidade manifesta por grande parte dos professores de acompanhar as inovações e exigências que foram introduzidas na educação nas últimas décadas.

Sobre essas inovações e exigências, Lapo e Bueno (1996), ao analisarem as razões para o expressivo número de abandonos do magistério público da rede estadual de São Paulo na década de 1990, já ponderavam que por estarem inseridos numa sociedade que rapidamente se transforma, muitos professores se sentem insatisfeitos por não conseguirem acompanhar as exigências cada vez

maiores de sua profissão, o que culminaria em uma espécie de precarização docente, em que as expectativas sobre seu fazer são sempre percebidas como algo além daquilo que o professor efetivamente se sente apto a oferecer.

Essa *profissionalização*, portanto, estaria relacionada à criação de padrões e à determinação de objetivos claros para o fazer docente, estabelecendo normas para a consecução desses objetivos, de maneira a tornar menos desigual – mas não uniforme – a oferta educativa. Para a AAGE Célia, por ter uma formação pedagógica muito inconsistente, o professor, no Brasil, se perceberia como um “*repetidor de conteúdos*” e um “*ensinador de coisas*”, que alheio às transformações à sua volta e às exigências de um novo formato de educação, se comportaria como alguém que tivesse sido “pego na esquina para dar aulas” e que, portanto, emanaria muito pouco profissionalismo em seu fazer.

Já *desprofissionalizar*, neste contexto, vem ao encontro do que Ball (2005) identificou como a perda da identidade docente em prol de uma *performatividade* que muda o sentido do profissionalismo, de o que é “ser professor”. O “profissional de antigamente” se esgota e surge o profissional colonizado ou pós-moderno, que “responde aos requisitos externos e a objetivos específicos, equipado com métodos padronizados e adequados para qualquer eventualidade.” (BALL, 2005, p. 558)

O fenômeno estaria relacionado, então, ao enfraquecimento do caráter específico da profissão do professor, produzido por fatores como a diminuição da qualidade da formação inicial e contínua; a perda de direitos e precarização das condições laborais; a standardização do trabalho baseada na lógica avaliativa

(que preconiza resultados em detrimento do processo de aprendizagem, induzindo a uma rotinização das práticas educativas) e a exclusão dos docentes dos processos de construção das políticas educativas (JEDLICKI e YANCOVIC, 2010).

Isto é, grande parte da categoria recusa a introdução de novos elementos que visem a organizar a gestão do processo de ensino e aprendizagem nas escolas, sob a alegação da perda da autonomia docente – seja para escolher aquilo que irá ensinar, que se expressa pela negação de muitos ao Currículo Mínimo; seja para avaliar, que se materializa nas queixas à utilização do Saerjinho como parte integrante da avaliação bimestral – e os professores se ressentem de uma desconstrução de sua identidade profissional.

Essa desconstrução da identidade docente remonta à relação de pertencimento a uma identidade profissional que Vianna (1999) chamou de “nós” professorado, “nós” magistério. Para Paganini-da-Silva (2005), essa identidade seria prioritariamente caracterizada pela tensão entre permanência e mudança, pela ação de indivíduos que constroem e negociam as relações que os identificam como grupo, em um conflito permanente.

Ou seja, para além das representações historicamente construídas, é preciso que a categoria (re)aja, em conjunto, em face das transformações operadas na rede, criando uma aproximação das ferramentas de gestão em uso como, por exemplo, a Gide, de maneira que haja uma adaptação dessas ferramentas – que contribuem para uma maior organização das escolas e, portanto, da rede –, às necessidades cotidianas dos professores em seus fazeres.

Face ao exposto, recomendamos o desenvolvimento de pesquisas futuras que possam dar conta de algumas questões que não puderam ser equacionadas no escopo deste estudo, tais como: Quais os impactos da implantação do Currículo Mínimo sobre a formação básica de alunos da rede estadual do Rio de Janeiro?; Quais fatores contribuíram para a melhoria do Ideb do estado do Rio de Janeiro nos últimos anos?

Essas entre outras questões, que se fizeram pertinentes ao longo desta tese, merecem um olhar mais cuidadoso e demorado a fim de que a escola pública esteja cada vez mais amparada por estudos que visem ao desenvolvimento de uma educação de qualidade.

7. Referências bibliográficas

ABRUCIO, F. L. Gestão escolar e qualidade: Fatores que explicam as diferenças entre os pares de escolas e o peso da gestão. Estudos e pesquisas educacionais, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-6-gest-esc-qual.shtml?page=2> (acesso em fevereiro/2015)

_____. O impacto do modelo gerencial na administração pública. Um breve estudo sobre a experiência internacional recente. 52 p. (Cadernos ENAP; n. 10), 1997. Disponível em: <http://www.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fAbrciocad%2010.pdf> (acesso em agosto/2014)

_____. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v.41, n. spe, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122007000700005(acesso em janeiro/2014)

AFONSO, A. J. Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. Educação & Sociedade, ano XXII, no 75, Agosto/2001.

ALBERNAZ, A.; FERREIRA, F.; FRANCO, C. Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, 2002. Disponível em: <http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/139/74>(acesso em dezembro/2014)

ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H. & MACHADO, C. Políticas educacionais, avaliação de sistema e melhoria da qualidade na educação básica: experiências de dois municípios paulistas. XII Encontro Estadual da ANPAE-SP e VIII Encontro Regional da ANPAE-Sudeste, Campinas, p. 344-356, 2012.

_____. Avaliações externas e qualidade da Educação Básica. Articulações e tendências. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 54, p.12 – p.31, jan./abr. 2013

ALVES, M T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Eds.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 482-500.

_____ ; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educ. Pesqui.* vol.39 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100012 (acesso em fevereiro/2015)

AUGUSTO, M. H. O. G. A regulação das políticas educacionais em Minas Gerais e a obrigação de resultados : o desafio da inspeção escolar. Tese de doutorado – Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010.

BARROSO, J. (org.). A regulação das políticas públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores. Lisboa: Educa/Unidade de ID de Ciências da Educação, 2006.

_____. A autonomia das escolas: uma função necessária. Revista Portuguesa de Educação, vol. 17, núm. 2, pp. 49-83, Universidade do Minho: Portugal, 2004.

_____. (org.). Dossiê: conhecimento e política. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 951-958, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a02.pdf> (acesso em outubro/2014)

_____. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26 nº 92, out. 2005.

_____. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In BARROSO, J. (org.). O estudo da escola. Porto: Porto Editora, 1996.

_____. Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 39, p.19 – 28, jul. 2004b. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n39/n39a03.pdf> (acesso em junho/2013).

BAUBY, P. L'Europe des services publics: entre libéralisation, modernisation, régulation, évaluation. *Politique et Management Public*, n. 1, p. 15, 2002. Disponível em : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/pomap_0758-1726_2002_num_20_1_2703 (acesso em setembro/2014)

BAUER, A.; GATTI B. A. (orgs.) Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores – Vol. 2, Florianópolis: Insular, 2013.

_____ ; GATTI B. A.; TAVARES, M. (orgs.) Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Origem e pressupostos – Vol. 1, Florianópolis: Insular, 2013.

_____ ; Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 91, n. 228, p. 315-344, maio/ago. 2010.

BECKER, H. S. Segredos e truques da pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BETTENCOURT, M.B. L'évaluation des établissements d'enseignement en tant que mode de régulation. Une étude de cas en enseignement collégial. 2004. 302f. Tese (Doutorado) – Faculté des Études Supérieures, Université de Montréal, Montréal.

BICKEL, W. E. Effective schools: knowledge, dissemination, inquiry. *Educational Researcher*, v. 12, n. 4, p. 3-5, 1983.

BONAMINO, A. C. Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos?. In: BAUER, A.; GATTI, B. e TAVARES, M. (orgs). *Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil. Origens e pressupostos – Vol.1*, Florianópolis: Insular, 2013.

_____. ; BESSA, N.; FRANCO, C. (orgs). *Avaliação da Educação Básica – pesquisa e gestão*. Rio de Janeiro: Ed PUC-Rio/São Paulo, Loyola, 2004.

_____. & MUYLEAERT, N. C. L. Aspectos da gestão escolar e seus efeitos no desempenho dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental. In: MARTINS, A. M.; et al.(orgs.) *Políticas e Gestão da Educação. Desafios em tempos de mudanças*. Campinas, SP: Autores Associados, p.91 – 117, 2013.

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

_____. ; SOUSA, S. M. Z. L. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educ. Pesqui.*, Jun. 2012, vol.38, nº2, p.373-388. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000200007&script=sci_arttext (acesso em junho/2013)

BRASIL. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, 1995.

BROOKE, N. As perspectivas para as políticas de responsabilização educacional no Brasil. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006. ISSN 0100-1574.

_____. Responsabilização educacional no Brasil. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. v. 1, pp. 93-109, 2008. Disponível em: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art7.pdf>. (acesso em julho/2014)

_____. & CUNHA, M. A. A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. Fundação Victor Civita. Estudos e Pesquisas Educacionais – Volume 2, 2011.

_____. & SOARES, J. F. (orgs.) Pesquisa em Eficácia Escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CASTRO, A. M. D. A. Administração Gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América latina. RBPAE – v.24, n. 3, p. 389-406, set./dez. 2008.

CASTRO, M. H. G. Sistemas de Avaliação da Educação no Brasil - avanços e novos desafios. São Paulo Perspec., São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf (acesso em julho/2013)

CERDEIRA, D. G. S. A Apropriação das políticas de avaliação pela gestão escolar: uma proposta de questionário. Revista Educação On-line

PUC-Rio no 10, 118 –136, 2012. Disponível em: http://www.maxwell.lambda.ele.pucRio.br/rev_edu_online.php?strSecao=input0 (acesso em julho/2014)

_____ & ALMEIDA, A. B. A evolução das políticas de avaliação do RJ na visão dos professores: do Nova Escola ao SAERJ. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endiPE/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2617p.pdf (acesso em setembro/2014)

COSTA, A. A. e DIAS, M. L. M. S. M. A experiência do Paraná na apropriação e uso dos resultados da avaliação do rendimento escolar. In BONAMINO, A. C.; BESSA, N.; FRANCO, C. (orgs). Avaliação da Educação Básica – pesquisa e gestão. Rio de Janeiro: Ed PUC-Rio/São Paulo, Loyola, 2004.

DANTAS, L. M. V. As contribuições das políticas de avaliação educacional em larga escala: o caso da avaliação de aprendizagem na Bahia. Salvador, 2009. Salvador, Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

DAVIS, C. L. F. ; NUNES, M. M. R. ; ALMEIDA, P. A. ; SILVA, A. P. F. ; SOUZA, A. J. C. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. Fundação Carlos Chagas (FCC), 2010. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-estudos.pdf> (acesso em março/2015)

DELVAUX, B. Régulation: un concept dont l'utilisation gagnerait à être régulée?, 2001. Disponível em: www.u-bourgogne.fr/IREDU.htm (acesso em setembro/2014)

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.) Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009 : questões estruturais e conjunturais de uma política. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/03>(acesso em dezembro/2014)

DUPRIEZ, V.; MAROY, C. La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. Revue française de pédagogie, v. 130, n.1, p.73-87, 2000. Disponível em: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2000_num_130_1_1054 (acesso em junho/2014)

EDMONDS, R. Effective schools for urban poor. Educational Leadership, 37, 15-24 - 1979. Disponível em : <http://www.midwayisd.org/cms/lib/TX01000662/Centricity/Domain/8/2.%20Edmonds%20Effective%20Schools%20Movement.pdf> (acesso em fevereiro/2015)

FARENZENA, N.; MARCHAND, P. S. Relações intergovernamentais na educação à luz do conceito de regulação. Cadernos de Pesquisa, São

Paulo , v. 43, n. 150, Dez., 2013 . Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000300004&lng=en&nrm=iso>(acesso em setembro/2014)

FERNANDES, N. DA S.; SOARES, T. M.; PENA. A. C.; CUNHA, I. C. O conhecimento do professor em avaliação educacional e a proficiência do aluno. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 569-590, set./dez. 2010.

FERREIRA, N. S. C. & AGUIAR, M. A. S. (orgs.) Gestão da Educação. Impasses, perspectivas e compromissos. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERRER, G. Sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina: balance y desafíos. Março 2006, p. 174, 2006

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. C. Qualidade do Ensino Fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 989-1014, out. 2007 989. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>(acesso em setembro/2014)

GAJARDO, M. Reformas educativas na América Latina. Balanço de uma década. Documentos PREAL, nº 15, março, 2000. In: BROOKE, N. (org.). Marcos históricos na reforma da educação. 1ª ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p.333 – 338.

GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. EccoS revista científica, v. 4, n. 1, p. 17 –41, junho 2002.

GODOY, M. H. P. C. & CHAVES, N. M. D. Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social para Aplicação na Escola. Nova Lima, INDG Tecnologia e Serviços Ltda., 2007.

_____, & MURICI, I. L. Gestão integrada da Escola. Nova Lima: INDG Tecnologia e Serviços Ltda., 2009.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (org.); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. Pesquisa social. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ - 24ª ed. Editora Vozes, 1994.

GTEE/PREAL. Evaluación y políticas educativas: ¿Dos caminos paralelos? In: Observatorio Regional de Políticas de Evaluación Educativa. Boletín n. 28, 2011.

HERNANDES, E. D. K., HONDA, J. L. & FLAUZINO, N. G. A. Avaliações educacionais e a gestão escolar. XI Congresso nacional de educação – EDUCERE – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

HONDA, J. L. & HERNANDES, E. D. K. Gestão e avaliação educacional na escola de educação básica. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 9, n. 2, p. 92-97, jul/dez 2012.

HORTA NETO, J. L. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010.

IAIES, G. et al. *Evaluar las evaluaciones: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Buenos Aires: IIPE, Unesco, 2003. p. 15-36. Disponível em: www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluar_evaluaciones_iipe.pdf (acesso em novembro/2014)

JEDLICKI, L.R.; YANCOVIC, M.P. Desprofissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em <http://www.gestrado.org/pdf/400.pdf> (acesso em janeiro/2014)

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, 65-88 março/2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830.pdf> (acesso em janeiro/2014)

LESSARD, C. Les hauts et les bas de l'obligation de résultats en éducation. La performance, sa mesure. Enjeux éthiques. *Revue Administration et Éducation*, L'association Française des Administrateurs de l'éducation, p. 17-26, 2009.

LIBÂNEO, J. C. Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. *Revista Española de Educación Comparada*, Madrid, Espanha 13 (2007): 1-31. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?cluster=18389492959422106569&hl=pt-BR&as_sdt=0,5 (acesso em fevereiro/2015)

LIMA, C. L. A escola como organização educativa. Uma abordagem sociológica. 4ªed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LOURENÇO, F. H. G. & PEREIRA, E. M. Avaliação externa: reflexões sobre o uso na gestão educacional. ANAIS - I Colóquio de Letras da FALE/CUMB, Universidade Federal do Pará, 2014.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. ANAIS –II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos – Universidade Sagrado Coração. Bauru,2004. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/IIsepeq/anais/pdf/gt3/04.pdf> (acesso em janeiro/2015)

MAROY, C. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? In: OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, Adriana. (Org.). Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço Editor, 2011.p. 19-46.

MARTINS, A. M.; CALDERÓN, A. I.; GARCIA, T. O. G. (orgs.) Políticas e Gestão da Educação. Desafios em tempos de mudanças. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, A. M. & SILVA, V. G. Gestão escolar, autonomia escolar e órgãos colegiados: a produção de teses e dissertações (2000-2008). RBPAE – Revista Brasileira de Pesquisa em Administração Educacional. V. 26, n.3, p. 421-440, set./dez. 2010.

MELO, M. A. O sucesso inesperado das reformas de segunda geração: federalismo, reformas constitucionais e política social. Dados – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Vol. 48, n. 4, 2005, pp. 845-889.

MUYLAERT, N. C.L. Gestão Escolar e desempenho em Leitura e Matemática: um estudo a partir de dados longitudinais. Anpae, 2012. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/NairaCostaMuylaertLima_res_int_GT2.pdf(acesso em dezembro/2014)

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. Bourdieu & a Educação. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, A. P. M. Avaliação e regulação da educação – A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal. Brasília: Liber Livro; Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012.

OLIVEIRA, R. P. A Utilização de indicadores de Qualidade na Unidade Escolar ou porque o Ideb é Insuficiente. In: BAUER, A.; GATTI B. A. (orgs.) Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores – Vol. 2, Florianópolis: Insular, 2013.

PAGANINI-DA-SILVA, E. A identidade profissional docente. 28ª Reunião Anual da Anped, GT. 20, Caxambu – Minas Gerais, 2005. Disponível em: 28reuniao.anped.org.br/textos/gt20/gt201132int.rtf (acesso em janeiro/2015)

PARO, V. H. Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. Eleição de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 77, n. 186, p. 376-395, maio/ago, 1996.

PEQUENO, M. I. C. & COELHO, S.M.A. O sistema permanente de avaliação da educação básica do estado do Ceará – SPAECE (1996 – 2002). In: BONAMINO, A. C; BESSA, N.; FRANCO, C. (orgs). *Avaliação da Educação Básica – pesquisa e gestão*. Rio de Janeiro: Ed PUC-Rio/São Paulo, Loyola, p. 119 – 137,2004.

PICCOLO, F. D. Desigualdades sociais, práticas educativas e juventude numa favela carioca. In VELHO, G.; DUARTE, L.F.D. (Orgs). *Juventude Contemporânea: culturas, gostos e carreiras*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.

POLON, T. L. P. Identificação dos Perfis de Liderança e Características relacionadas à Gestão Pedagógica Eficaz nas escolas participantes do Projeto Geres - Estudo Longitudinal Geração escolar 2005 - Pólo Rio de Janeiro. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro / orientadora: Alicia Maria Catalano de Bonamino. 2009.

PRZEWORSKI, A. Sobre o desenho do Estado: uma perspectiva agent x principal. In: BRESSER-PEREIRA, L. C.; SPINK, P. *Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

RAVELA, P. A.; VALVERDE, G.; WOLFE, R.; FERRER G.; MARTINEZ RIZO, F. ; AYLWIN, M. & WOLFF, L. *Las evaluaciones educativas que América Latina necesita*. Preal. Santiago: 2008.

RIO DE JANEIRO, Lei 3067 de 25 de setembro de 1998. Dispõe sobre a autonomia das unidades escolares da rede pública do estado do Rio de Janeiro e dá outras providências. Disponível em: <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/374647/DLFE-33112.pdf/LeiN3067de25desetembrode1998.pdf> (acesso em fevereiro/2015)

RIO DE JANEIRO, Portaria 174 de 26 de agosto de 2011. Estabelece normas de avaliação do desempenho escolar e dá outras providências.

RODRIGUES, J. R. S. Responsabilização e resultados escolares no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação, PUC-Rio.

RUTTER, M. et al. Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children. London: Open Books; Cambridge: Harvard University Press, 1979.

SAMMONS, P. School Effectiveness: Coming of Age in the 21st Century. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1999.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.) - Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SÁTYRO, N.; SOARES, S. A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Textos para Discussão no 1267. Brasília: Ipea, 2007. Disponível

em:

http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1267.pdf(acesso em dezembro/2014)

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.121p.

SOARES, S. Avaliação educacional como instrumento pedagógico. Trabalho e Sociedade, ano 2, n. 4, p. 23-25, agosto, 2002.

SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. Cadernos de Pesquisa, v. 119, p. 175-190, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a09.pdf> (acesso em julho/2014)

_____. & OLIVEIRA, R. P. D. Sistemas de avaliação educacional no Brasil: características, tendências e uso dos resultados. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação (CEPPPE), 2007.

SOUZA, C.; CARVALHO, I. M.M. Reforma do Estado, descentralização e desigualdades. Lua Nova 48:187- 212, 1999. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/4936/1/a11n48.pdf> (acesso em maio/2013)

TORRES, L. L.A construção da autonomia num contexto de dependências. Limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública. Educação, Sociedade & Culturas, no 32, 2011, 91-109. Disponível

em: http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC32/Artigos_32_Torres.pdf
(acesso em janeiro/2015)

TRIPODI, M. R. F. A instituição da agenda contratual na educação mineira: arquitetura de uma reforma. Tese doutorado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Orientação Sandra Maria Zákia Lian Sousa. São Paulo : s.n., 2014.

_____. O Estado contratual e a nova agenda da educação: o caso de Minas Gerais. Revista @mbienteeducação. ISSN1982-86325(1): 32-50, jan/jun, 2012.

VAN ZANTEN, A. Les politiques d'éducation. Paris: PUF, collection "Que sais-je?" 128 p., 2004.

VIANNA, C. Os nós do "nós": crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

VIEIRA, S. L. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. Estudos avançados 21 (60), 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a04v2160.pdf> (acesso em agosto/2014)

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, dezembro 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> (acesso em dezembro/2014)

Anexo

Entrevista com gestores da SEEDUC

Entrevistadora: Como vocês percebem o uso dos resultados da avaliação externa, tanto o SAERJ quanto o Saerjinho na formulação de políticas estaduais?

Margarida: Então, você colocou aqui que nós poderíamos dar até dois exemplos, vou começar pelos exemplos. A partir das avaliações externas a gente consegue ter dados e levantamentos que a gente consegue formular políticas públicas. Uma delas é o reforço escolar. Eles montam todo um projeto do reforço escolar a nível estadual com base do desempenho dos alunos bimestralmente no Saerjinho, isso é um exemplo bem claro, inclusive é uma pesquisa que estou fazendo no meu mestrado, com base na política da avaliação externa, os desdobramentos do reforço escolar. O impacto que isso teve na rede

Pedro: O outro aí é a formação, o curso de formação dos professores, de capacitação, que a Secretaria desenvolveu a partir dos resultados do Saerjinho em parceria com o pessoal do Cecierj.

Margarida: O reforço também é parceria com o consórcio Cecierj.

Pedro: E tem até um terceiro exemplo aí que é uma nova metodologia da educação de jovens e adultos que também foi desenvolvida em parceria com o consórcio Cecierj, a partir dos resultados do Saerjinho das turmas de educação de jovens e adultos no Saerjinho, que a nossa avaliação ela avalia a educação de jovens e adultos, o que as avaliações nacionais não fazem. O SAEB e a prova

Brasil não avaliam a educação de jovens e adultos. No SAERJ e Saerjinho nós avaliamos jovens e adultos e a partir daí foi elaborada uma nova metodologia com a criação de material específico, com formação para os professores que atuam em parceria com o consórcio Cecierj. Então, essa política tem provocado desdobramentos e a gente tem visto isso como bastante positivo para melhorar a qualidade da educação no estado do Rio de Janeiro.

Entrevistadora: E as escolas, elas têm comprado esse uso das avaliações como um processo de...

Pedro: Hoje bem mais...

Margarida: Bem mais, muito melhor...

Pedro: No início foi muito difícil, ainda temos resistência, que é natural...

Entrevistadora: Início... 2011?

Pedro: Início de 2011, quando o processo de avaliação começou a ser visto de outra forma pela própria Secretaria de educação, porque em 2011 houve o fortalecimento do processo de avaliação no estado do Rio de Janeiro. Então a gente passou por muitas resistências, mas isso vem melhorando bastante e se a gente for comparar as resistências existentes hoje, a gente pode até dizer que já não temos mais, mas a gente sabe que tem a gente pode até sentir assim, há uma resistência silenciosa, não mais barulhenta como era no início, mas ela ainda existe.

Entrevistadora: E vocês atribuiriam essa resistência a quê?

Pedro: À ideologia, que mexeu na zona de conforto, questões salariais, que é muito difícil você ser professor e saber separar o seu compromisso enquanto

profissional do salário que você ganha, é muito difícil separar isso, extremamente complicado, eu trabalho e quero receber bem pelo meu trabalho. Então, a gente compreende esse processo.

Margarida: E a falta de entendimento também...

Pedro: De entendimento de todo o processo de avaliação. Eu penso o seguinte, você tem que procurar fazer o seu trabalho da melhor maneira possível e isso não significa que você vai abrir mão de reivindicar melhores salários por isso. Então nem sempre se consegue fazer isso, mas que todo o processo pelo qual a gente vem passando desde 2011, isso mexeu com a zona de conforto de todo mundo. Você tem aquele que abraça a causa logo no primeiro momento e outros, à medida que ele vai compreendendo todo o processo, é que ele vai abraçando a causa. E alguns serão sempre resistentes, mas eu acho que isso faz parte do processo democrático e eu acho isso válido. Pra quê unanimidade? A unanimidade, de repente, pode nos levar ao comodismo, se eu achar que está tudo maravilhoso e não preciso fazer mais nada. Então, sempre que você tem posições dissonantes, críticas, eu acho que isso é importante que exista. A crítica ela não pode ser gratuita, essa crítica aqui não vale. Mas a crítica que contribui para melhorar o processo, ela é sempre bem vinda.

Entrevistadora: Se vocês pudessem colocar em uma escala de zero a dez, a quantidade de ações que vocês têm promovido no sentido de dar ciência aos professores sobre esse processo, sobre a questão da avaliação, levando em consideração essa questão do desconhecimento, se vocês me dessem em uma

escala de zero a dez, qual é o grau de importância que é dado a esse esclarecimento?

Pedro: Depois você complementa... Nathalia, eu penso da seguinte forma, existe a nossa visão aqui da Secretaria, mas a gente tem a visão da regional e a visão da escola. Se a gente for pensar em todo esforço que nós implementamos aqui, nós trabalhamos no mínimo dez horas por dia, nós viajamos o estado inteiro promovendo encontros de apropriação de resultados, os cursos que a gente organiza. A gente está capacitando no momento quatrocentos coordenadores pedagógicos, que é ele que faz a formação na escola, então é ele que tem a oportunidade de no dia a dia da escola trabalhar para que o professor compreenda todo esse processo e utilize esse processo em benefício da gestão da escola, na sala de aula. Eu daria dez, mas às vezes eu acho que sou suspeito para falar isso porque eu estou muito envolvido. Então se a gente está tão inserido no processo que essa autoavaliação, de repente, ela deixa até agente um pouco vaidoso do que a gente vem fazendo e até a gente supervalorizando o trabalho da gente. Mas que a gente vem trabalhando muito para isso e vem buscando todos os canais para que informação chegue à escola, a gente tem feito isso, então eu daria dez. Aí eu não sei se a Margarida quer complementar o ponto de vista dela.

Margarida: Não, é isso mesmo. Eu acho que nos daria um dez. Nos daria dez pelo trabalho que a gente vem desenvolvendo desde 2011, no campo, sempre conversando com professor, sempre ouvindo o professor, acho que o que nós tivemos de mudança de 2011 para cá em relação até mesmo à própria estrutura da prova, muito foi esse contato com o professor, muito foi essa troca de informações

com a rede, na medida em que eles permitiam a conversa, se abriam ao diálogo, a gente conseguia montar também, ou melhor, remodelar o nosso planejamento de trabalho. Então, eu acho que daria dez.

Pedro: Mas é bastante complexo isso. Você observa o seguinte, a rede tem 65 mil professores, 1350 escolas, seria ingenuidade acreditar que se consegue falar com todos eles ao mesmo tempo e que a informação que sai daqui chega lá no chão da escola da mesma forma que ela saiu daqui. Então, leva tempo, na educação as coisas levam tempo. Se você imaginar todas as mudanças ocorridas de 2011 a 2014, foi muita coisa em pouquíssimo tempo. Então, muito ainda não está totalmente assimilado em termos de informação pela escola.

Entrevistadora: Só a título de complementação: vocês estão aqui há quanto tempo? Desde antes de 2011?

Pedro: Eu cheguei aqui em 2008.

Margarida: Eu cheguei em 2009.

Entrevistadora: Então vocês pegaram gestões anteriores?

Entrevistados: Pegamos.

Pedro: E estamos na rede há tempos, faz tempo.

Margarida: Eu estou há 21 anos.

Entrevistadora: Só para pontuar. Esses encontros eles tem nome? Vocês dão nome para esses encontros que vocês levam informações para os professores?

Pedro: Nós chamamos de Apresentação de Apropriação de Resultados, às vezes, leva o nome de oficina de apropriação de resultados...

Entrevistadora: E tem com qual periodicidade?

Pedro: Sempre. É agendado pelas regionais, as próprias escolas fazem...

Entrevistadora: Elas solicitam?

Pedro: Solicitam.

Margarida: A cada bimestre a gente tem um volume aí de quinze encontros, vinte encontros. Às vezes, com várias escolas reunidas, às vezes, em uma unidade escolar apenas, então a gente tem um volume muito grande...

Pedro: A coisa acaba sendo mais produtiva quando é em uma única unidade escolar e somente para o público daquela escola. Porque aí, o que ocorre? A gente tem mais elementos daquela escola participando. Quando a gente reúne várias escolas, vêm representantes de várias escolas. Então a nossa intenção é a seguinte, espera-se que esse representante, quando ele retorna para a sua escola, ele seja multiplicador, o que nem sempre acontece. Então é um trabalho que ele não vai acabar nunca, a gente tem sempre que estar fazendo isso. Aí pensamos o seguinte, o coordenador pedagógico, a principal função dele é fazer a formação em serviço. Então, ninguém melhor do que ele está formado, capacitado dentro de toda a metodologia que a gente vem trabalhando nos últimos anos, para que ele faça essa formação dentro da escola. Então, fizemos apresentações voltadas somente para eles em fevereiro. Em fevereiro nós fizemos em três semanas as quatorze regionais com encontros de manhã e tarde numa tentativa de falar com todos os coordenadores pedagógicos. E agora estamos com um curso para quatrocentos coordenadores pedagógicos que ainda não tinham passado por nenhum curso de formação de apropriação de resultados. Esse curso, ele dura dez dias e ele é dado por professores do CAEd que vem, faz parte...

Margarida: Que é a parceria que a gente tem.

Pedro: Então você observa, é um trabalho constante e a gente tem aí, pensando só em professores, são 65.000 professores que a gente tem que atingir. Não vamos conseguir isso da noite para o dia.

Margarida: Já fizemos com grande parte dos nossos diretores também.

Pedro: Então, os diretores foram os primeiros. Tudo isso que a gente está te falando que a gente faz, o primeiro público com quem a gente fez foram diretores, mas já fizemos com alunos, já fizemos com grupos misturados de professores e alunos e já fizemos também para os pais, para levar a informação para os pais, mas nunca vamos atingir todos. Então é um trabalho de formiguinha, é demorado, processual.

Entrevistadora: Eu sei que a Gide não é o foco de vocês.

Pedro: Não tem uma pergunta aí sobre a Gide que você faz? A gente vai responder a nossa visão aqui, não é a Gide, a visão de quem a implementa...

Entrevistadora: Exatamente, como isso esbarra na avaliação?

Margarida: Como você relaciona a Gide e seu papel no uso do resultado das avaliações em nível da SEEDUC e das escolas antes da implementação da Gide, as escolas utilizavam o resultado da avaliação? Como?

Pedro: A Gide faz parte de todo um pacote de planejamento estratégico que foi implementado a partir de 2011. Antes da Gide, antes de 2011 não se utilizava o resultado das avaliações externas nas escolas. Ele começou a ser utilizado a partir de 2011 e a Gide ela é extremamente importante porque ela organizou a gestão da escola ou ela vem organizando a gestão da escola. A gente também não pode

acreditar que a coisa funciona 100% da forma que como se idealizou quando se adotou esse modelo de gestão, mas ela contribuiu para organizar a gestão da escola e dentro dessa nova gestão da escola houve o fortalecimento da avaliação e a avaliação passa a ter um papel extremamente importante porque é através dos indicadores produzidos por essas avaliações que as escolas têm como acompanhar o desenvolvimento do seu desempenho. Então nós temos o indicador bimestral e o indicador anual e a escola tem uma meta que é baseada nesse indicador anual. Como ela acompanha sua meta? Acompanhando seu desempenho bimestral, que é o Saerjinho.

Entrevistadora: Como que se chega à meta antes, qual foi o critério utilizado para você traçar a primeira meta lá no início?

Pedro: Os resultados do SAERJ de 2009. Cada escola. Já existia o SAERJ desde 2008, pegou-se o resultado de 2009 porque em 2010, quando foi feito todo o planejamento, a prova só acontece no final do ano, a gente não tinha o resultado de 2010 para fazer esse cálculo, porque é uma coisa também que leva tempo, então pegou-se o resultado de 2009. Então partiu-se do resultado da própria escola. As metas não foram inventadas, nem foi assim, uma medida arbitrária. “Ah, a escola xis, a meta dela é essa!”, nada disso, partiu-se do próprio resultado da escola, resultados do SAERJ.

Margarida: Com base de 2009...

Pedro: Com base de 2009..

Entrevistadora: Eu vou fazer até uma provocação, pensando em outras respostas que eu já ouvi. Esse primeiro resultado do SAERJ em 2009, que foi utilizado para

traçar essa meta, ele é... ele pode ser considerado um resultado tão fidedigno quanto se tem hoje?

Pedro: Olha, ele é fidedigno dentro da realidade de 2009. Então, não podemos nos esquecer de que a gente vem evoluindo, porque à medida que houve o fortalecimento desse processo de avaliação e a introdução de uma avaliação externa bimestral, ela não só vem contribuindo para criar a cultura do processo de avaliação externa dentro das nossas escolas e para o próprio estado, como isso também contribuiu para o amadurecimento técnico dos técnicos da Secretaria. Então, a gente vem sempre aprimorando isso. E, à medida que as escolas também vêm compreendendo todo esse processo, há um comprometimento maior das escolas na hora de fazer as provas. Então se ela faz as provas com mais seriedade, os resultados serão muito melhores.

Margarida: Então a realidade de 2009 é compatível com os resultados obtidos em 2009. Parte dessa análise.

Entrevistadora: Eu não sei se eu me fiz clara...

Pedro: Não, a gente te entendeu perfeitamente. Não se esqueça. Nós viajamos o estado inteiro, além de sermos técnicos trabalhando aqui na Secretaria, antes de tudo, nós somos professores da rede, e que, de repente, eu posso voltar para a sala de aula amanhã. Então, eu sei perfeitamente distinguir todo esse processo e até a nossa própria posição. E o fato de estar trabalhando aqui no órgão central, isso não me fecha os olhos e os ouvidos para o que acontece lá na ponta. Muito pelo contrário. O que nos faz crescer é justamente ouvindo o que se fala lá na ponta. E muitas vezes, o que se fala lá na ponta é fruto também da falta de informação.

Entrevistadora: Então, fechando essa questão, antes da Gide não havia o uso dos resultados de avaliação...

Pedro: Da forma como usamos hoje não...

Margarida: Mas sempre houve a utilização dos resultados da avaliação externa, mas não com esse planejamento...

Entrevistadora: Então, antes da Gide, como era feito esse uso da avaliação?

Pedro: Olha, eu cheguei aqui em 2008, então aí eu já tinha saído da escola. Pensando no período que eu estava na escola e que já tinha havido alguma avaliação, esse resultado demorava a chegar à escola e pouco se discutia. E pouco se discutia avaliação dentro da escola. Então eu acho que essa cultura de se discutir avaliação, de usar esses resultados, seja lá na escola, seja aqui na Secretaria, e no caso da Secretaria, utilizar esse resultado para implementar vários programas visando melhorar a qualidade da educação, isso só começa a ocorrer de fato a partir de 2011. Eu não tenho conhecimento de nenhuma ação antes de 2011 que tenha sido implementada na rede a partir dos resultados das avaliações.

Margarida: Quando cheguei aqui eu não estava em sala de aula, estava também em uma função estratégica, e a gente também não tinha nenhuma orientação no sentido da utilização, da interpretação dos resultados de forma pedagógica não. E eu não estava em sala de aula, então eu poderia estar te respondendo enquanto gestora, que eu já era na época, antes de vir para cá. Não tinha uma orientação de utilização. A gente sabia da existência, da finalidade, mas como usar pedagogicamente, não.

Pedro: O ano de 2011, eu acho que ele é um marco na educação do Rio de Janeiro.

Margarida: É sim. Um marco.

Pedro: Para o bem e para o mal, depende do ponto de vista.

Entrevistadora: De que ponto de vista ele é positivo e de que ponto de vista ele é negativo?

Pedro: Não, pra mim, eu só o vejo como positivo. Eu não vejo como negativo. Eu o vejo como positivo. Às vezes, eu pergunto, com todas essas transformações ocorridas desde 2011, se eu tivesse na escola, como eu estaria encarando tudo isso? Eu não posso saber porque eu não estou lá. Agora eu gostaria muito de até 2008, quando estava na sala de aula, que eu tivesse dentro da escola tudo o que nós mandamos para a escola hoje, seja através de formação do rendimento do meu aluno em um olhar, a partir de um olhar externo, seja através de material que hoje a gente tem disponível no site e que pode ser largamente utilizado pelos professores, que facilitam o trabalho dos professores, tem toda a orientação. O currículo mínimo, para mim ele é fundamental dentro de uma escola, que ele norteia o trabalho da escola. Então, antes de ter um currículo mínimo, cada professor definia o que ele ia ensinar, aí isso vai cair dentro de uma pergunta que você tem aqui sobre autonomia, que no início do processo de avaliação ele era muito questionado dentro da autonomia do professor. Tirou a autonomia do professor. Que autonomia é essa para eu entrar na escola, dentro da sala de aula, e “eu vou definir o que eu vou ensinar”? Eu fui trabalhar em uma escola que quando eu cheguei e pedi o planejamento, a escola não tinha planejamento nenhum e a diretora apenas colocou a mão no meu ombro, caminhou em direção à sala de aula e disse: “_ Professor, entra, a sala é sua. Ensine o que você quiser.”.

Então isso é muito grave. Você pensa bem: se eu sou um professor que tinha acabado de sair da universidade, entrar em uma turma do segundo ano do curso Normal, futuros professores, o que eu iria ensinar para eles se eu já não tivesse experiência? Então, isso é muito grave. Hoje você tem o currículo mínimo. Então, no mínimo, se ela fosse uma diretora totalmente descomprometida com o processo, no mínimo ela me entregaria o currículo mínimo. Então, muita coisa mudou, Nathalia...

Margarida: Eu também vejo a proximidade também da sede com a escola, com os professores. Hoje a gente tem equipe de uma sede que liga para os professores, uma rotina, é uma rotina de trabalho das equipes com os professores. São falas que tenho ouvido dos professores do Sepe: a abertura da sede para os professores. Você tem isso a partir de que? De 2011.

Pedro: Todos são atendidos, ninguém fica sem resposta. Ele pode não gostar da resposta que receber, mas ninguém fica sem resposta. E tem acesso a todas as pessoas.

Entrevistadora: Eu ia falar uma questão aqui, mas já que a gente tocou em autonomia, para não nos perdermos na conversa, o que vocês consideram que seja autonomia?

Margarida: Então, a gente tem... depende do que você... outro dia eu tive uma pequena conversa com um professor por causa disso. O professor, ele falou assim: “concordo com o currículo mínimo, mas eu queria que vocês direcionassem o trabalho pedagógico... Que vocês me orientassem... o que vem a ser um trabalho pedagógico.” Falei: “professor, como que a Secretaria de educação, com quase

duas mil escolas, mil e quatrocentas escolas, ela vai montar um planejamento pedagógico e dar como régua comum para todas as escolas? Cada escola possui um corpo docente, um corpo discente, possui uma realidade, então, ela precisa ter uma autonomia pedagógica para agir, certo?”. Então, os professores se comportam assim: quando a gente direciona, eles questionam, quando a gente não direciona, eles precisam ser direcionados. Entendeu? Então, você fica sem saber bem o que a gente vai fazer. Aí o professor me questionou assim: “Mas dentro do reforço, dentro do Saerjinho”(a gente orientou pela portaria 419 que eles precisavam utilizar o Saerjinho como um dos três instrumentos obrigatórios de avaliação interna para compor a nota bimestral do aluno)... Aí o professor falou assim: “mas eu preciso que você me diga quantos pontos eu vou dar!”. Eu falei: “mas isso é com o senhor. O senhor vai definir dentro da prova qual é o peso que aquela prova vai ter de acordo com a sua turma. Se o senhor tem 3, 4, 5 turmas, cada turma é uma turma, então, é o senhor que vai fazer essa avaliação”. Então, as coisas em relação à autonomia da escola... ela (a autonomia) fica muito mais no conceitual do que realmente na prática. Eu quero autonomia para trabalhar, mas eu preciso de orientação para trabalhar, eu preciso de direcionamento, você precisa me dizer o que eu tenho que fazer. Entendeu, Nathalia? O professor, ele fica nessa questão.

Entrevistadora: Em que medida isso acontece na rede, imaginando todos esses professores, em que medida o professor, de certa forma ele chega a abrir mão de uma possível autonomia em prol de uma orientação que ele espera? Isso acontece com frequência?

Margarida: Acontece com frequência? Não. Não é que aconteça com frequência.

Pedro: Nem sei se gente teria como medir...

Margarida: Não tem como mensurar isso, essa frequência...

Entrevistadora: Não, não... Você trouxe esse episódio do professor e eu pensei que fosse uma coisa que refletisse uma constante...

Margarida: Você sente isso na fala de muitos, em alguns encontros... que a gente tem tido essa dicotomia, “eu quero uma autonomia para trabalhar, mas eu preciso que você diga qual é o caminho que eu vou tomar”, entendeu? Mas a partir do momento que eu digo qual é o caminho, aí eu estou ferindo a autonomia. Então, você fica em uma contradição entre autonomia e direcionamento, o que o professor realmente precisa ter, o que ele quer...

Pedro: Eu penso o seguinte: eu acho que autonomia é uma questão extremamente controversa. Autonomia não é independência, então, não significa que a escola ou o professor pode fazer o que bem entende, e para mim, autonomia trata-se de se organizar os processos da escola de forma participativa e que leve a escola a ser responsável pelos seus resultados. As pessoas querem autonomia para agir, mas não querem ser responsabilizadas pelos resultados. E aí nós caímos novamente lá no currículo, quando na implantação do currículo mínimo, as críticas foram muito pesadas, principalmente porque “tirava a autonomia do professor de definir o que ele iria ensinar para o aluno”, mas não podemos nos esquecer do seguinte: existe uma rede de ensino, a escola pública, ela pertence a uma rede. Ou é uma rede municipal, estadual ou federal. Ela precisa obedecer à legislação educacional nacional e à legislação da sua rede, porque cada rede tem autonomia para

estabelecer as suas diretrizes e sempre baseado nas diretrizes nacionais. Não é dessa forma? Então, nenhuma diretriz que sai da Secretaria de educação, ela fere as diretrizes nacionais, logo, vai estar ferindo a diretriz da escola, a autonomia da escola, desculpa, e do professor? Eles têm autonomia para definir como é que eles vão trabalhar essa diretriz dentro da escola e isso nem sempre é feito. É aí que eu acho onde está o problema. A Secretaria de educação – continua no currículo mínimo – entregou um currículo mínimo para a rede, mas a forma como vai trabalhar esse currículo na sala de aula, ela é definido no contexto de cada escola e dentro da autonomia de cada escola. O que não podíamos continuar tendo era o que havia antes: cada escola trabalhando em uma direção. Dentro de uma mesma escola, dois professores de uma mesma disciplina que atuassem em turmas de mesma série, você poderia ir lá e verificar – porque eu vivi essa experiência! –, eles trabalhavam conteúdos completamente diferentes. Gente, isso não existe!

Outro problema que existe em relação à autonomia e que sempre eu busco esse questionamento é o seguinte: o professor que trabalha na escola pública e que clama tanto pela autonomia e que qualquer mudança, transformação que chega lá ele questiona e diz que está ferindo a autonomia dele, ele trabalha em uma escola privada e ele segue todas as orientações emanadas da direção. E lá ele não tem autonomia ou na escola privada não existe autonomia? Só existe autonomia no setor público? Eu não consigo entender isso. Então, eu acho que a questão é controversa e a gente ainda vai levar muito tempo para entender o que é autonomia dentro da escola. E a questão da autonomia, ela depende muito da visão. Então, como eu estou trabalhando no órgão central, eu acho que nada que

sai daqui fere a autonomia da escola porque a orientação sai daqui, mas a forma como se vai trabalhar isso na escola, cada escola eu sei que dentro da sua autonomia e realidade ela vai fazer isso diferente. Agora, essa é uma pergunta também que vale você fazer lá na escola para você ouvir a opinião deles e muito certamente eles vão falar que hoje eles estão sem autonomia. Trabalhamos em uma rede, então nós precisamos seguir a mesma orientação senão isso deixa de ser uma rede.

Entrevistadora: Então, considerando...

Pedro: E isso não se trata de desrespeitar a realidade de cada escola e de cada região não, porque há liberdade lá de se criar os processos de como serão implementadas essas diretrizes. Entendeu? E eu acho que é aí que está o verdadeiro exercício da autonomia da escola. Vai, pergunta mais...

Entrevistadora: É... Imaginando que a escola se sinta, imaginando isso, que a escola se sinta menos autônoma hoje e, considerando 2011 como um marco, “um divisor de águas”, como me foi dito, que autonomia era essa que se imagina que a escola tinha antes de 2011 e que teoricamente ela não teria agora? A que poderia se atribuir essa ideia?

Pedro: Porque antes não se cobrava resultado. A escola hoje ela está sentindo muito ferida na sua autonomia e quando se sente... porque a escola – que isso daí já é um processo totalmente superado – quando ela se sente ferida nessa autonomia é porque antes a escola definia, se é que definia como ia trabalhar, mas ninguém cobrava os seus resultados. Hoje, em função da gestão que foi implementada, cobra-se resultados. Isso ocorre, a escola hoje tem uma meta e

então se cobra o resultado dela. Talvez seja aí a parte em que quem clama por essa autonomia ou se diz que essa autonomia está sendo, né... ele está perdendo essa autonomia, em cima disso. Porque antes ele fazia da forma que quisesse e não havia cobrança do resultado. Hoje tem resultado e tem que ser assim. No mundo em que a gente está vivendo hoje, todo mundo tem que trabalhar em função de um resultado. Eu quando entro em uma sala de aula não vou lá a passeio, eu vou lá para ensinar alguma coisa para os alunos que estão lá. Então, tem que se medir como é que eu ensinei isso e se eles aprenderam o que eles deveriam saber. Aí, na hora dessa cobrança, agora eu estou sem autonomia pra definir o que eu vou ensinar. Acho que é por aí, eu não sei também se eu estou compreendendo todo esse processo direito, mas eu vejo dessa forma. Eu volto a te dizer: eu estava antes na escola, quando houve essa mudança, eu entrei aqui. Mal saí da escola, houve a mudança. Então, eu não sei como está hoje na escola porque eu não estou vivendo o dia a dia da escola. E isso faz uma diferença muito grande.

Margarida: Esse é o meu interesse...

Pedro: Nós estávamos em um encontro com professores em Petrópolis e uma professora, quando a gente terminou, eles sempre vêm conversar porque tem muitos que não têm coragem de fazer pergunta na hora, ficam preocupados que vão falar besteira, por mais liberdade que a gente dê para eles. E aí uma professora, em conversa comigo, ela me disse o seguinte: eu fiquei um ano e dois meses fora, licenciada, porque ela teve licença maternidade, tirou férias, todo aquele processo, ela ficou um ano e dois meses fora da escola e justamente naquele período ali de 2010, de 2011. Então ela falou: estou voltando agora e eu

estou precisando aprender. Ela falou “nem se trata de reaprender, eu encontrei outra escola!”. Que realmente a escola mudou. Então, veja bem você, se eu retorno hoje para a escola, mesmo dominando os processos aqui no nível da Secretaria, se eu retorno para a escola, eu não vou ter que reaprender? Não, eu vou ter que aprender a escola hoje, como está a escola hoje. Eu não sei. Então ela sentiu muito isso, e ela falou: “é impressionante como em um ano quanta coisa mudou dentro da escola”. Eu acho que isso é muito importante, as mudanças, por mais que elas nos incomodem, elas são necessárias e elas devem acontecer.

Entrevistadora: Eu pulo então para essa pergunta aqui que tem tudo a ver. Cite três elementos que, na sua opinião, podem ser considerados como ferramentas-chave da atual gestão da SEEDUC?

Pedro: O que você chama de elementos?

Entrevistadora: O que você considera que sejam os principais... as principais vertentes que fazem com que isso aconteça...

Pedro: Eu vou colocar a Gide, que é a gestão das escolas.

Entrevistadora: Em primeiro lugar?

Pedro: Eu não sei se um elemento é mais importante do que o outro porque eu acho que nada isoladamente acaba contribuindo, eu acho que é sempre um conjunto que você encontra bons resultados. Então eu vejo aqui a Gide, o fortalecimento do processo de avaliação e o estabelecimento de metas para as unidades escolares. Para mim, esses três elementos são fundamentais e observo que não existe o estabelecimento de metas só para as escolas. Tem para as regionais também. As regionais também elas têm metas.

Entrevistadora: Essas metas são construídas com base...

Pedro: Todas foram construídas a partir da base de resultados de 2009.

Entrevistadora: Sim. Então, as escolas que fazem parte daquela...

Pedro: A regional ela tem uma meta pelo conjunto das suas escolas e existem metas de infraestrutura também. Não existem metas só pedagógicas, tem metas de infraestrutura.

Entrevistadora: E quando são alcançadas as metas das regionais, esses servidores também são bonificados?

Pedro: Também são bonificados. Eu não sei se, eu não tenho conhecimento disso, mas eu acho que, até hoje, nenhuma regional atingiu a sua meta.

Margarida: Não, nenhuma.

Entrevistadora: Nenhuma?

Pedro: É que eles também tem a parte de infraestrutura. A regional tem um indicador de infraestrutura também.

Entrevistadora: Infraestrutura é o conjunto das escolas?

Pedro: O conjunto das escolas.

Entrevistadora: Certo. Margarida. Apresente-me três elementos, em sua opinião, que podem ser considerados como ferramentas-chave da atual gestão.

Margarida: Para mim a Gide.

Entrevistadora: Em primeiro lugar?

Margarida: A Gide, sem dúvida alguma. Depois eu opto pelo reforço escolar. Pedagogicamente, é o reforço escolar.

Entrevistadora: O reforço começou em...

Margarida: Em 2012. O reforço escolar e a formação continuada dos professores. Que também começou em 2012.

Entrevistadora: Só me fala um pouco do reforço. O reforço ele é uma atividade que é só para as escolas que tem um mau desempenho, é isso? A escola que se candidata a isso ou todas as escolas têm?

Margarida: Não. O reforço escolar nós fizemos assim. Primeiro...

Pedro: Como isso aí é pesquisa dela, ela vai te responder melhor.

Margarida: A princípio, o reforço escolar havia sido pensado para isso: atender as escolas apenas que tivessem um desempenho abaixo do esperado, do desejado, no Saerjinho e no SAERJ. E aí nós fizemos esse corte. Atendemos a um determinado grupo de alunos, de escolas em 2012. Depois, houve a necessidade de expandir porque se viu a necessidade de que esses alunos tivessem, independente do seu desempenho, um reforço escolar. E aí a gente começou a expandir o reforço escolar. Hoje a dificuldade do reforço está é na estrutura da escola, porque ele é oferecido no contraturno e tem escolas que não têm disponibilidade de espaço físico para ter o reforço escolar. Então a gente tem isso, porque nós temos mão de obra, que é o professor, e temos o material pedagógico para atender a todas as escolas com reforço escolar. O problema é que nós nos deparamos é com isso, é a falta de espaço no contraturno dessas escolas. E hoje o corte já não está mais no desempenho somente, no desempenho dos alunos no SAERJ e no Saerjinho, mas sim nas avaliações internas. Então, você participando do conselho de classe, o professor ele pode indicar um grupo de alunos para o reforço escolar e esses alunos são absorvidos no reforço. Entendeu? Então, a

gente... a ideia agora para daqui pra frente, para o próximo ano, para 2015, é que a decisão fique muito mais por conta da unidade escolar na indicação desses alunos do que na indicação da SEEDUC.

Entrevistadora: Esses professores são os professores da própria escola?

Margarida: Sim. De preferência da própria escola para evitar o deslocamento, a perda do tempo no deslocamento. São da própria escola. Não sendo da própria escola, podem ser de outra.

Entrevistadora: Recebem uma gratificação?

Margarida: Recebem uma gratificação.

Pedro: Tem pergunta aí que já foi respondida mesmo que você não faça. Com que frequência, se vai à escola... A Margarida falou isso.

Entrevistadora: Que tipo de influência sobre as escolas e a rede é esperada pela SEEDUC com a implantação do Saerjinho?

Pedro: Essa aí eu vou responder...

Margarida: Essa é a pesquisa dele...

Entrevistadora; Só estou com os especialistas. Que bom!

Pedro: O Saerjinho ele foi pensado, ele foi idealizado para ser uma ferramenta de gestão pedagógica dentro da escola. Ele foi pensado para ser utilizado pela direção e pelos professores. Tanto é que a metodologia de correção dele não é mesma do SAERJ nem do SAEB, que utiliza a TRI. O Saerjinho utiliza TCT, que é a mesma tecnologia que o professor utiliza na correção das avaliações que ele mesmo prepara. E a opção pela TCT é pela rapidez com que nós podemos enviar os resultados para as escolas. Que se você usa a TRI, esse resultado é demorado.

Avaliamos mais séries do que o SAERJ e o SAEB avaliam, que nós avaliamos o quinto e o nono, mas avaliamos as três séries do ensino médio e as disciplinas que nós avaliamos, nós começamos no Saerjinho com português e matemática e fomos ampliando para as outras disciplinas. Então, hoje avalia-se história, geografia, química, física e biologia, ciências para o quinto e nono ano, além de uma redação que a gente vem aplicando no segundo bimestre, e somente no segundo bimestre, para o terceiro ano do ensino médio. Então, você observa, todo esse processo é para que a escola utilize esses resultados para implementar estratégias, ações que ela mesma vai elaborar e aí está dentro da autonomia da escola para melhorar os seus resultados. Então, o Saerjinho ele foi pensado para ser uma ferramenta de gestão dentro da escola. Não é para ser utilizado aqui por nós. A escola utilizar. É obvio que a Secretaria de educação acabou criando programas a partir desses resultados, como o reforço escolar, que a gente já respondeu anteriormente aí para você. Mas ele foi pensado exclusivamente para ser uma ferramenta dentro da escola. E é isso que a gente vem, esses anos todos, desde a sua implementação, divulgando e trabalhando para a apropriação dos resultados dessa avaliação justamente desse pensamento inicial. Ser uma ferramenta de gestão pedagógica dentro da escola. Isso que a gente espera.

Margarida: Vale ressaltar: aqui no Saerjinho, o Pedro falou da produção textual, que é aplicado no segundo bimestre para os alunos do segundo ano do ensino médio. Essas redações hoje são corrigidas pelos professores da rede. Nós fizemos uma capacitação, fizemos um processo seletivo, montamos um edital, fizemos processo seletivo para oferecer trezentas vagas para professores para que eles

fossem formados, capacitados dentro da metodologia de correção do Inep, que é do ENEM, para que eles fizessem a correção. Hoje nós temos cento e setenta e dois professores que fazem parte da primeira banca de correção de redação do estado do Rio de Janeiro. Se eu não me engano, posso estar dando uma informação errada, mas é o único estado que tem a sua própria banca para corrigir as produções textuais.

Pedro: E tem a avaliação externa bimestral. E com um detalhe: os itens são abertos, porque a prova fica na escola. Então a quantidade de itens que tem que ser produzidos a cada bimestre, ela é muito grande, porque, a cada bimestre, você aplicou a prova, recolhe-se o cartão resposta e as provas ficam na escola para que os professores possam utilizar da maneira que ele quiser. A escola vai fazer uso da forma como quiser. Então você observa o seguinte: é a escola criando as suas próprias estratégias para melhorar os seus resultados. Sem nenhuma intervenção da Secretaria, “faça isso” ou “faça aquilo”. A gente só quer que eles se apropriem dos resultados e usem os resultados. E com o Saerjinho foi criado um banco de itens que está disponível no site para que o professor entre lá, possa preparar atividades, que ele faça o uso que ele quiser dos itens que estão nesse banco. E nesse banco não tem só os itens que são usados no Saerjinho porque há itens até da Prova Brasil que o Inep não vai usar mais, então, eles liberam esses itens e eles vão para esse banco também.

Margarida: E, a cada bimestre, esse banco é aumentado com novos itens para consulta dos professores.

Pedro: Então, são ferramentas de gestão da escola, em sala de aula.

Entrevistadora: Só a título de curiosidade. Não está na pesquisa. A EJA, ela devolve o material do Saerjinho. Por quê?

Pedro: Todinho. Porque como ela é um projeto novo, uma nova metodologia, ela é corrigida pela TCT para poder a gente dar um resultado imediato para a escola, mas ela também é corrigida pela TRI. Como ela é corrigida pela tri, a gente não pode abrir os itens. Aí segue a mesma metodologia do SAERJ e da Prova Brasil. A gente está fechando um ciclo agora em novembro e nós vamos avaliar a primeira, a saída da primeira turma. Ela completa o primeiro ciclo. Aí então pode ser que a partir do ano que vem a gente comece a liberar as provas do Saerjinho. Eles tem uma matriz própria para eles porque eles tem um material específico, então, eles não seguem a matriz geral do regular, então tem uma matriz específica para eles e a prova deles também é específica, de acordo com o material que eles tem.

Entrevistadora: De que meios de informação e comunicação voltados para dirigentes escolares, professores e alunos dispõe a rede hoje no sentido de divulgar as ações e os resultados?

Pedro: Além do trabalho que nós fazemos, nós temos o site da avaliação, tem o site do Saerjinho e é ali que a informação é imediata...

Margarida: É, a página da Secretaria... que a gente até brinca com os muitos professores e coordenadores: “olha a primeira página do seu computador, qual é? É a página da Secretaria, você salva lá nos favoritos!”. Então a gente tem, no site da Secretaria você tem as nossas próprias veiculações via sede, regional, unidades escolares, e você também tem outro meio que serve tanto para o professor fazer

sugestões, críticas, denúncias, que é o Cerel. Não é um meio de divulgação, mas é um meio de comunicação entre a ponta e a sede.

Pedro: E, por muitas vezes, ali a gente recebe queixas, reclamações, críticas, depende do ponto de vista, que a gente acaba incorporando isso no processo de avaliação. Um simples exemplo, só um minuto. Olha só, aqui a gente está com uma prova que é de 2013. Os professores sempre vinham pedindo pra a gente, para que a gente colocasse a habilidade que o item está avaliando. Então aqui é uma prova que não tem qualquer identificação de qual é a habilidade que esse item está avaliando. Hoje, é que eu não tenho nenhuma agora nova para te mostrar, aqui vem o número da habilidade. Então basta ele consultar a matriz que ninguém precisa decorar habilidade. Basta ele consultar a matriz que aí ele já vai ver qual é e isso facilita o trabalho dele lá. Ele vai ver qual é a habilidade que esse item está avaliando. Nós incorporamos isso através de solicitação dos professores. Então é uma coisa que aparentemente é boba, é, mas ele antes tinha o trabalho de que ter que ler sobre o item, examinar com o máximo cuidado, pegar a matriz. Agora não, ele já pega aquele item e ele já sabe qual é a habilidade que está avaliando. Então isso agiliza para ele, porque ele não tem só uma turma para ficar corrigindo prova.

Margarida: Outra solicitação dos professores em língua portuguesa era a quantidade de textos para cada suporte, para cada texto era uma questão. Então os professores estavam sempre nos questionando em relação a isso. Olha, um volume muito grande de leitura com o qual o meu aluno nem sempre está habituado a fazer. Isso está impactando no resultado. Como a gente pode modificar isso? Então foi decidido o seguinte, você coloca um suporte, um texto e duas, três

questões relacionadas a esse texto. Nós vimos claramente que o resultado do aluno, a dinâmica do aluno com essa nova estrutura foi outra. Isso foi o quê? Uma conversa com os professores por meio dos encontros que a gente faz com eles e do Cerel, da comunicação que a gente também tem.

Pedro: E todas as reclamações do professor, se ele identificar qualquer problema no item, ele manda a reclamação para cá e é feita toda uma análise, às vezes, leva até a anulação daquele item.

Margarida: Como já aconteceu...

Pedro: Já, já aconteceu. Então a gente respeita demais o que a ponta retorna para a gente. A visão que a ponta tem desse processo e a gente quer sempre que o professor seja nosso colaborador direto. Observe aí que a gente poderia perfeitamente estar pagando uma instituição para corrigir as provas e a gente quis envolver o nosso próprio professor nesse processo. E é um trabalho que ele faz e ele recebe por esse trabalho.

Margarida: Não só anulação, não é, Pedro? Mas até mudança de gabarito. O professor analisa a questão e solicita. Penso que com base nisso aqui, esse gabarito não seria esse, mas sim esse aqui. E aí a gente chega a um estudo.

Entrevistadora: Os itens eles são formulados pelo CAEd?

Pedro: Pelo CAEd. E para você ter uma ideia, justamente essa vigilância do professor, digamos assim, que, a cada dia, a cada bimestre, as reclamações vêm caindo. Às vezes, quando ele reclama de gabarito, é que acabou sendo postado lá no site o gabarito errado, mas não é a prova que está errada, é lá na divulgação do gabarito que houve... Por exemplo, acho que os dois últimos bimestres, nenhum

item foi anulado ou que tivesse alguma correção. Por quê? A vigilância dele está sendo passada por ele e frequentemente a gente está cobrando do CAEd, que cada vez mais melhore esse processo. Se você pensar bem, o Saerjinho por ser uma avaliação bimestral, eu acho que ele contribui não só para melhorar o processo da própria Secretaria, mas contribui até para melhorar o processo lá no CAEd, que no momento é a instituição que cuida das nossas avaliações.

Margarida: É a oportunidade deles de reverem o próprio trabalho.

Pedro: Então é isso que a gente quer, a gente quer sempre que o professor esteja junto com a gente. Isso aconteceu com o Autonomia. O Autonomia estava – o projeto Autonomia – ele estava com a prova desconectada da realidade dele. Então, nós recebemos críticas pesadas, algumas até difíceis de você aceitar a crítica de tão pesada que veio, mas aí a gente não... eles estão certos na crítica deles. Vamos sentar e vamos melhorar isso. Então criamos uma matriz para o Autonomia, conforme o material deles. Não tivemos mais reclamação.

Entrevistadora: O professor hoje é mais atento?

Pedro: O professor está mais atento e nós estamos mais atentos ao que ele fala. E a gente quer isso, a gente quer que ele fale porque a gente quer atender, e à medida que ele reclama e a gente vai incorporando as sugestões e corrigindo qualquer problema que eles apontem, eles estão fazendo parte desse processo. Estão exercendo a autonomia deles e a liberdade deles de falar.

Margarida: E a Secretaria, aquilo que eu já havia mencionado antes, a Secretaria também está se abrindo para esse diálogo.

Entrevistadora: Voltando lá no divisor de águas: 2011. De 2011 para cá vocês consideram que a comunicação entre a Secretaria, as escolas e professores, considerando essa interação, de zero a dez ela funciona de que maneira?

Pedro: Eu dou dez, eu sou audacioso. Eu dou dez.

Margarida: Eu também.

Pedro: Olha, não melhorou não foi só em relação às escolas e as regionais não. Até internamente. A comunicação interna aqui era difícil antes e hoje a gente se comunica com todos os setores. Às vezes, eu recebo, que como a gente veio da escola, há pessoas que nos conhecem e quando a gente vai para fazer o nosso trabalho hoje, agente se coloca a disposição deles para qualquer coisa. Então o que ocorre, eles reclamam de tudo para a gente e nem sempre... aqui nós trabalhamos com avaliação... Aí, nós levamos para os outros setores. Você viu essa moça que esteve aqui agora? Ela trabalha com compra de mobiliário escolar. Uma escola reclamou para mim sobre o mobiliário deles e eu conversei com ela. Aí ela falou assim: Ih, Pedro, a situação está complicada, a gente está sem processo de licitação, vou ver o que dá para fazer. Aí eu comuniquei a escola: aguarda, está complicado. Não sei quanto tempo depois ela falou: Pedro, vai ser feita uma licitação porque a gente conseguiu verba através do PAR. A gente vai incluir aquela escola. Aí a escola já recebeu as carteiras, me agradeceu e eu que fui mal educado e não falei para ela. Inclusive eles elogiaram que as carteiras são bonitas e tal. Então, você viu, eu não tenho nada a ver com infraestrutura, com material de escola. Eu não precisava resolver, entendeu? Para você ter uma ideia tem aluno que liga pra gente aqui e a gente resolve o problema que não tem

absolutamente nada a ver com o nosso trabalho aqui. Walter, seu depoimento agora. Ele vai te contar uma história para você ver como é esse processo. Aluno, professor, todo mundo a gente...

Margarida: Narra para ela aquela história do cartão.

Pedro: Aquela lá do aluno que ligou para cá. Conta pra ela a história. É só pra ela entender como está a comunicação da Secretaria.

Walter: A gente recebeu na central de relacionamento, Cerel que a gente chama, e eu não entendi o que ele queria...

Entrevistadora: Você que é responsável pela central?

Margarida: Todos somos responsáveis...

Walter: Por acaso eu tinha voltado do almoço e vi a Cerel e aí a gente vai resolvendo porque ela vai saindo do sistema, então quem pegar e resolver é no momento. Eu não entendi o que ele estava querendo e liguei pra ele. Antes de ligar acessei o conexão para ver com que estava lidando. Era um menino mesmo. Ele falou, poxa eu queria ver minhas notas do Saerjinho. É tão fácil, vê com seu professor, ele tem acesso. Ele mandou entrar com matrícula e senha, o professor deu informação errada e a diretora ratificou o erro. E eu falei pra ele que estava errado. Então ele perguntou se eu não poderia fazer isso pra ele, gerar um boletim. Eu falei que até poderia, mas aí eu geraria um boletim para ele em um dia e no dia seguinte eu geraria mais novecentos mil. Aí eu falei para ele que seria inviável e que ele teria que voltar na escola. Eu disse o que ele falaria com a diretora e que eu ligaria no dia seguinte. Foi coisa de dez segundos a conversa e quando estava desligando dizendo que ia ligar no dia seguinte ele falou: posso falar uma coisa

contigo? Eu disse sim. Eu tenho uma colega minha que vai sair da escola. No primeiro momento você até para e pensa, mas o que eu vou fazer? E aí perguntei, mas por que ela vai sair da escola? Porque ela está há dois anos sem o cartão do ônibus. Aí eu falei: “isso é um absurdo!” E falei: “mas qual o nome dela? Ela é da sua sala?” Ele “é, da minha sala, o nome dela é tal”. Ele me deu o nome completo dela e falei assim: “cara, vou ver o que eu posso fazer, mas não posso prometer nada”. E aí é assim, são coisas que a gente aprende com eles, porque eu os vejo fazendo isso e a gente acaba reproduzindo o que eles fazem. Teve um programa da Secretaria que chama SEEDUC com você que eles montam uma Secretaria itinerante e sai percorrendo as regionais mais distantes para agilizar processos para que o cara não precise vir aqui, por exemplo. E aí lá a gente acaba conhecendo pessoas de diversos setores e eu conheci o rapaz que fazia cartão. E aí eu não tive dúvida, fui lá à sala dele sem conversar com os dois, fui lá, desci, conversei com o João e ele falou: “cara, esse cartão ele não foi pedido”. Ela pedia na escola várias vezes e esse cartão nunca foi pedido. Mas já que eu te conheço, eu vou fazer aqui agora. Isso era uma quinta-feira e ele falou assim: terça-feira eu entrego o cartão para ela. E ele entregou. Aí no dia seguinte quando eu retornei para o menino. No mesmo dia eu liguei pra ele e falei: o cartão dela já está resolvido. O seu ainda não, mas o da menina está resolvido e terça-feira chega. E ele me ligou dizendo que o cartão estava lá.

Pedro: Eu pedi pra ele contar essa história para você ver o seguinte: nós poderíamos nos limitar a só atender o que se faz, o que diz respeito à avaliação. Os outros setores também fazem isso. Às vezes, chegam coisas de avaliação lá e

vem para cá. Eu chego a dizer que tem duas palavras que são mágicas: avaliação e SAERJ. Qualquer processo aqui dentro da Secretaria, se aparecer essas duas palavras, vem para cá e, às vezes, não é para a gente, mas acaba vindo para cá. Então, essa comunicação melhorou muito e essa disposição para solucionar problemas. Porque é difícil você estar com um problema aqui na sede, imagina lá na ponta, na escola... Esse problema acaba se tornando muito maior porque quem está passando por ele pensa assim: quem poderá me ajudar? E aí a gente faz esse trabalho aqui. Não importa o problema que chega. No mínimo, a gente tem que dar encaminhamento para ele. Eu acho que o processo de comunicação hoje está muito bom. Precisa melhorar? Claro que precisa, mas ele melhorou e melhorou muito. Então quem viveu o antes e o depois pode fazer essa comparação. Às vezes, a gente não consegue mensurar isso, ou às vezes a gente nem pensa sobre isso, mas que melhorou, melhorou.

Margarida: A orientação que gente faz na ponta nas nossas apresentações, a gente tem um slide que gente coloca toda a estrutura da nossa superintendência e quem faz o que e que problema que você tiver, quem você recorre, a quem você procura. Você vai falar de gabarito com quem? Você vai falar de logística do SAERJ do Saerjinho com quem? Então a gente procura sempre fazer essa comunicação. Olha, está aqui, a estrutura é essa e você tem essas pessoas compondo e você pode procurar para resolver tais e tais problemas. E aí, além desses problemas, a gente não se limita nesse universo. A gente estende para tudo.

Pedro: Eu observo o seguinte, no caso da central de relacionamento. Ali a pessoa tem um problema e ela usa esse canal para comunicar o problema dela. Nós

poderíamos nos limitar a pura e simplesmente responder ali e ele receberia lá no e-mail dele uma resposta. Você viu o que ele falou? Ele recebeu pela central de relacionamento, ele não entendeu muito bem, pegou o telefone e ligou, mas às vezes até quando a gente entende muito bem, agente acaba ligando porque a gente acha que falando com a pessoa, a resposta que gente está enviando por escrito, ela ficará mais bem compreendida. Então é muito comum a gente também, além de responder por escrito, ligar. Às vezes, o professor lá do interior, ele se surpreende com um telefonema nosso. Tem alguns que pensam: “a Secretaria está ligando para mim”. No primeiro momento ele não acredita que é a Secretaria. No primeiro momento ele não acredita. A gente liga para ele. Veja o caso do banco de itens quando ele foi implantado eu cheguei a fazer, todos nós fizemos o passo a passo com o professor por telefone, porque, às vezes, ele não estava conseguindo acessar e então por telefone a gente fazia o passo a passo. Eu vejo o cadastro do professor para o banco de itens, no primeiro momento nós pegamos a nossa base e fizemos um cadastro geral, mas tivemos problemas. Embora cadastrado o professor não conseguia acessar e vão chegando professores novos. O cadastro era feito em Belo Horizonte porque é no CAEd. Nós trouxemos isso para cá. Se você mandar um e-mail para cá ou pela central de relacionamento dizendo que você não consegue acessar o banco de itens, agente faz o seu cadastro e imediatamente retornam para você que já está liberado e que a sua senha é tal e seu login é tal. Então, a gente sempre procura agilizar os processos porque com isso a gente está facilitando a vida de quem está na ponta e essa é nossa função aqui.

Entrevistadora: A derradeira.

Margarida: A derradeira?

Entrevistadora: E ela vai ser dupla. Primeiro eu me obrigo a perguntar a vocês: mas que mágica foi essa que aconteceu que fez essa mudança de racionalidade, talvez de um ano para outro, em um período muito curto? – que é um período muito curto! E a que vocês atribuiriam os excelentes resultados da última avaliação do Ideb?

Pedro: Eu acho que foi a própria racionalidade. O planejamento estratégico que foi implantado. Você veja bem, Nathalia, você trabalhar em um local em que você não tem um planejamento definido, para que norte eu vou seguir... é muito ruim. Então a partir de você ter um planejamento estratégico, cada um de nós sabe em que direção tem que trabalhar e todos trabalhamos com o mesmo objetivo: melhorar os nossos resultados. Mas nós, embora técnicos da Secretaria, quando a gente fala em melhorar resultados, nós não estamos unicamente preocupados com o número desse resultado que eu tenho Ideb 2.8 para 3.2 ou 3.6. Nós nos preocupamos com o que está por trás desse resultado, que é o aluno. A gente quer que o nosso aluno aprenda. Esse resultado é só uma consequência disso. Então, nós somos professores. Então, a gente tem essa preocupação. A gente quer melhorar o processo pedagógico. O número é uma consequência disso.

Margarida: É uma consequência. Não tenha dúvidas. Você não tem um planejamento. O que eu quero? Onde eu quero chegar? O que eu quero com isso? Então, a partir desse planejamento, houve uma mobilização em toda a rede, começando aqui. A reestruturação foi aqui. Quando eu cheguei aqui em 2008, em 2009, no início, finalzinho de 2008, mas efetivamente na função, em 2009. Eu

estou nesta superintendência desde que eu cheguei aqui. Vai fazer agora em dezembro seis anos. Eu não trabalhei em outro setor. Quando eu cheguei aqui, isso aqui não era uma superintendência, era um projeto de superintendência que era composto por cinco pessoas. Hoje nós temos efetivamente uma superintendência com quinze pessoas aqui trabalhando. Quando você começa com uma reestruturação do todo para atingir um objetivo. Isso começou com base no planejamento estratégico. Olha, nós temos esse cenário e nós queremos esse cenário. O cenário a ser alcançado é este aqui, o cenário a ser estruturado é esse aqui. Então, houve um planejamento para que se alcançasse e se estruturasse esse cenário todo. Então é o que você quer.

Entrevistadora: Esse planejamento é baseado naquele PDCA, não é isso?

Pedro: Não, é a Gide.

Margarida: Não, aí é a Gide.

Entrevistadora: O PDCA não acontece fora, nas outras instâncias?

Pedro: Acontece até a instância da Regional.

Margarida: Mas o PDCA é um instrumento dentro da Gide. Ele não é a Gide. E o PDCA, na verdade, todo mundo faz, tem o PDCA. Quando você faz um planejamento, você está fazendo um PDCA.

Pedro: Eu preciso descer lá. A gente está com um encontro. Eu tenho uma fala com eles agora. Eu espero que a gente tenha contribuído aí. Se você encontrar com Alicia, diz que a gente mandou um grande abraço para ela e qualquer dúvida que você tiver, você pode fazer contato. Eu estou agilizando o seu processo. Assim que estiver liberado você vai receber um telefonema nosso.

Entrevistadora: Obrigada. Muito obrigada. Está joia.

Margarida: Então, você... A Secretaria montou um planejamento dela, inteiro. Um planejamento estratégico. Tendo esse planejamento estratégico, você tem várias etapas dentro dele.

Entrevistadora: Elaborado por aqui?

Margarida: Por aqui. Elaborado pela Sede.

Entrevistadora: Foi o secretário quem disseminou isso?

Margarida: Sim.

Entrevistadora: Veio com ele?

Margarida: Veio. Veio assim, na figura dele. E com a equipe que ele formulou, o que a gente tem? Então... é uma pessoa de educação. Era um universo bem fora da realidade dele. Ele chegou, fez um diagnóstico, conheceu o cenário. Dentro da experiência dele enquanto gestor, dentro da experiência profissional dele. “Bom, agora a gente vai montar um planejamento em cima de todo esse cenário que vocês estão me apresentado agora para a gente conseguir uma melhoria na educação”. Agora, a coisa ficou tão redonda, Nathalia, que ele saindo, a outra pessoa que entrar, ele vai encontrar uma coisa bem encaminhada porque houve uma... Eu sou professora de História, e aí uma das coisas mais difíceis de você conseguir fazer dentro do ser humano é mudança de cultura. Mudança de cultura é muito difícil e dolorido. Dói. Você mudar, você sair da sua zona de conforto, aquilo dói, aquilo te incomoda. E hoje a gente tem uma SEEDUC com uma mudança de cultura. Hoje eu sei que um processo, ele não pode ficar na minha mesa trinta, quarenta dias. Eu tenho que fazer esse processo caminhar, eu tenho

que responder ao servidor. Houve uma mudança de cultura de que eu sou servidora pública, eu sirvo a alguém. Quem? Ao meu aluno. Então, é por isso que eu trato a educação como ela tem que ser tratada. Essa mudança de cultura é nítida e não estava no planejamento estratégico, não estava escrito isso. Entendeu? O mais curioso que eu vejo nesse comportamento enquanto educadora e dentro das áreas humanas, é a mudança de cultura a partir de um papel. A ideia estava ali no papel, mas essa ideia fez com que você mudasse, você visse a coisa de outra maneira. Os professores estão sentindo isso. Eu tive um encontro agora recentemente com coordenadores pedagógicos, eu tive uma fala de uma professora que me mexeu tanto que eu falei assim: “nossa, valeu todo o trabalho que a gente tem feito.” “Concordar ou não com vocês é outra discussão. Eu tenho que reconhecer que vocês estão trabalhando e trabalhando para a melhoria da educação. Isso eu tenho que reconhecer. É indiscutível. Com erros e acertos, mas vocês estão trabalhando.” Quem não quer ouvir isso depois de quatro anos? Quase quatro anos. Trabalho de formiguinha, trabalho de formiguinha, de formiguinha. E uma professora muito bem politizada, muito bem atuante dentro da educação e chega pra você e diz: “isso é inquestionável, o trabalho está sendo feito. Com todas as coisas que ainda precisam melhorar.” Quando houve uma mudança de cultura, isso é mudança de cultura. Eu posso nomear o Risolia? Posso, posso nomear o Risolia, mas eu tenho que nomear cada um que está aqui dentro trabalhando, porque cada um que está aqui dentro teve essa mudança de cultura, topou fazer isso, acreditou fazer isso. Eu acredito, aí eu vou lá e vou fazer. É isso. É bom. É uma experiência única, é indiscutível que houve esse divisor de águas

dentro da educação. Não estou aqui desmerecendo nenhum antecessor, ninguém, todo mundo tentou fazer. A gente está tentando, todo mundo está tendo um caminho. Todos eles tentaram, todos eles trilharam um caminho. O que nós fizemos foi amarrar tudo isso. Colocar no papel. Transformar aquilo em legislação, entendeu? Transformar aqui em ação. Você precisa fazer aquilo que está no papel. Você precisa colocar lá na rua, você precisa que o professor sinta isso, você precisa que o aluno sinta isso, precisa que o diretor sinta isso. Então, a central para mim, a central de relacionamento foi a maior abertura que a Secretaria pode criar como instrumento para que qualquer um pudesse entrar em contato com a gente.

Entrevistadora: Margarida, deixa eu te fazer uma pergunta até para tirar uma nuvem de fumaça aqui que eu tenho diante de mim. Em uma das entrevistas que eu fiz, uma pessoa me disse: olha, eu atribuiria o resultado do Rio de Janeiro a uma limpeza de base também que aconteceu com o Sistema Conexão. Isso efetivamente aconteceu? Você reconhece isso?

Margarida: Essa limpeza de base, Nathalia, você tinha o seguinte. A gente tem um sistema hoje que é o Conexão. Dentro desse Conexão, o que nós tínhamos antes? Nós tínhamos aquele aluno que de repente estava lá na escola, ele era... tinha sido evadido e ele não estava fora da base. Então, essa foi a limpeza. O aluno não está estudando efetivamente? O aluno foi para outra rede? O aluno foi transferido? O aluno está evadido? Qual é a situação efetiva do aluno? Essa limpeza de base foi muito importante, não foi para conseguir resultado de Ideb. Essa limpeza de dados foi importante para a gente ver realmente qual é a dimensão da nossa rede, o que nós temos efetivamente de aluno.

Entrevistadora: Mas isso teve impacto no resultado?

Margarida: Com certeza, isso teve impacto. Não tenha dúvidas. Se você pegar o cálculo frio de Ideb, o nosso fluxo estava sempre prejudicado em razão dessa base que a gente chamava de base poluída. Agora, eu prezo muito pelo trabalho pedagógico. O que eu realmente tenho hoje? Eu tenho um milhão de alunos ou eu tenho um milhão e meio de alunos? Esse meio é efetivo ou esse meio era aluno que já tinha sido transferido já estava evadido? Qual é a situação? Então você ter realmente palpável a dimensão dessa rede, para a gente, foi de fundamental importância para fazer qualquer projeto. Não foi só para alcançar o resultado de Ideb. Até porque nesse último resultado que nós tivemos, fica claro que a base influenciou? A base influenciou, mas também o nosso desempenho, nós tivemos um aumento de desempenho bem significativo. Então isso quer dizer o que? Eu limpei a base e os meninos estão aprendendo. Está entendendo? Essa minha dicotomia ela é bem clara. Eu limpei a base sim, mas aqui, olha, os meus alunos estão efetivamente aprendendo. É o que o secretário fala: olhar o resultado por dentro. Quando a gente olha o resultado por dentro, a gente vê isso claramente, porque, além da limpeza de base, a gente tem os alunos aprendendo. A gente teve um aumento no desempenho dos alunos. Mas com essa limpeza de base eu pude dimensionar gastos para o reforço escolar. Quantos alunos efetivos eu preciso, eu tenho no reforço escolar e isso vai me custar quanto? Eu posso fazer isso com essa limpeza de base, eu posso redirecionar os meus professores. Porque você tem um número agora. Você tinha um número bem maior de turmas para um número menor de professores. Aí você tinha uma carência, mas, na verdade, essa carência

não existia efetivamente porque esses alunos também não. Entendeu? Então, quando você começa a ter um número real de alunos, você começa a casar esses alunos com os professores. Caiu a nossa carência. Olha, a diminuição da nossa carência foi assim... drástica! Uma escola que eu tinha quinze turmas, efetivamente estudando eu tenho dez. Eu não tenho quinze. Cinco estão nessa base poluída. Só que essas cinco turmas da base poluída de repente estavam sem professor porque eu só tinha professor para dez turmas. Entendeu? O estado não estava com a carência imensa como se mostrava. Ele estava é com uma base ruim, uma base poluída. Então, nós direcionamos e aí isso tudo foi um desdobramento. Isso não foi planejamento estratégico? Essa limpeza de base foi um planejamento estratégico!

Entrevistadora: Qual nome vocês deram para isso? Para a limpeza de base? Limpeza de base é um “jargão”. Qual nome vocês deram para isso?

Margarida: Como eu não trabalho efetivamente com isso, eu sempre falo... conheço como a limpeza da base. Base poluída e limpeza da base. Mas os gestores que trabalharam mais efetivamente com isso podem te dar um nome, um técnico.

Entrevistadora: E quem é que trabalha com isso?

Margarida: Tem a Márcia que voltou agora e foi uma pessoa...

Entrevistador: Ela é de outra superintendência?

Margarida: Ela é uma gestora pública. Aliás, eu te indicaria para falar sobre conexão, limpeza de base, essa gestora: Márcia. Solicite uma entrevista com ela que você vai ter assim... Márcia é a pessoal ideal para te falar sobre isso e vai falar de forma técnica e clara. Essa limpeza da base foi uma ação estratégica. E quais as

consequências disso? Nós tivemos uma melhora de administração financeira, nós tivemos para os projetos. Eu sempre vou falar do reforço, que é o meu objeto de pesquisa, nós tivemos um replanejamento de quanto realmente de carência tem de professor para poder fazer um novo concurso, para fazer contratação, pra dar GLP, então isso você tem de novo uma reestruturação financeira, você tem com isso o desdobramento do alcance do Ideb, porque queira ou não, o fluxo faz parte do cálculo de Ideb. Isso foi um marco.

Entrevistadora: Minha última provocação, eu juro. Eu vou embora pra deixar você trabalhar.

Margarida: Sem problemas. Desse nosso trabalho eu falo aqui horas...

Entrevistadora: Então. É uma provocação, na verdade. “Os alunos estão sendo ensinados para realizarem as avaliações externas”. Você confirmaria ou refutaria essa informação?

Margarida: Eu não refutaria, eu negaria veementemente, de forma veemente. Porque eu falo para os professores assim: não tem nenhuma ação que me diga que eu estou adestrando o aluno para fazer a avaliação externa. Eu falo para o meu professor. Aplique o currículo mínimo, siga o currículo mínimo. Se você fizer isso, você está preparando o seu aluno para qualquer outra ação fora da escola. Dentro e fora da escola. Tem muitos professores que falam assim: Margarida, eu preciso da matriz de referência para trabalhar o meu aluno. Eu falei: matriz de referência? Matriz de referência não é instrumento pedagógico. Qual é o seu instrumento pedagógico, professor? Currículo mínimo. Matriz de referência só vai servir para a Secretaria para montar a prova. Então se você seguir o currículo mínimo, eu

posso vir com o Saerjinho e aplicar que o aluno vai fazê-lo. Eu posso vir com o SAERJ e aplicar, que o aluno vai fazê-lo. Eu posso vir com o ENEM e os meninos da terceira série do ensino médio, eles irão fazer o ENEM, eles vão fazer muito bem, obrigado, porque a gente tem hoje um ENEM baseado em contextualização e não “conteudista”. E essa é a tônica das nossas avaliações. De forma alguma a gente direciona o menino a fazer. Eu até falo para os professores: “tenham cuidado com o excesso de simulados”. Tem muitas escolas que tem uma prática de dar simulado o tempo todo. Gente, cuidado com esses simulados. Excesso de simulado, o aluno está fazendo avaliação o tempo todo. Isso cansa e faz com que o aluno perca o interesse em fazer as provas porque ele fica fazendo prova o ano inteiro. Então vamos ter cuidado. A orientação pedagógica no sentido das avaliações externas, agente dá o tempo todo para o professor. Então, treinamento é uma coisa que a Secretaria nega, a superintendência de avaliação nega. De forma alguma. Entendeu? E eu tenho certeza também que os professores tem isso bem claro, de que não tem que treinar o aluno. Tem que ensinar o aluno.

Entrevistadora: Vou te ilustrar uma situação e você vai me dar sua opinião sobre isso. Existe uma escola em que o diretor tem – não sei de que forma – uma copiadora profissional e investe parte de um recurso – que eu não sei te dizer qual é esse recurso – na confecção de provas que são feitas quinzenalmente. Só para ver como isso acontece de fato. Essa escola tem o Ideb bom, mas esse método... de acordo com o que você falou, vocês negam isso?

Margarida: Não. Se ele tem, veja, um plano político pedagógico, que é o PPP da unidade escolar, e essas provas a cada quinzena elas são estruturadas dentro de um

projeto da escola e aquilo tenha contexto, a gente não pode negar. Pode ter uma função. Agora não dá para eu, a cada quinzena, fazer um corte para a escola, aplico prova no sentido de treinamento do aluno. O 'treinar' de forma descontextualizada que é o problema. Agora eu posso te propor: você faz o seguinte, você vai escrevendo a sua tese e a cada quinze dias você me dá para eu rever o seu texto. Eu não estou te treinando, estou te acompanhando. Percebe? Agora tem que se ver a tônica dessa escola, como ela está sendo usada. É o quê? Eu faço esse corte a cada quinze dias com base no conteúdo que o professor deu a cada quinze dias e aplico? Eu, em particular, na minha disciplina isso jamais funcionaria porque eu só tenho dois tempos na rede. Se eu tiver um feriado, só vejo o aluno uma vez a cada mês ou pelo menos duas vezes no mês. Está percebendo? Na disciplina de História, a cada quinze dias não daria para eu fazer uma prova com ele. Eu não teria consolidado as habilidades nesse aluno.

Entrevistadora: Nem entra nada disso das humanas. Só português e matemática...

Margarida: Eu estou dizendo da minha disciplina. Jamais daria. Agora você tem que ver também, se eu fosse você, pesquisadora, eu iria até essa escola. Eu iria fazer uma entrevista com esse diretor, faria uma entrevista com esse professor e eu faria uma entrevista com esse aluno. Eu pegaria essa três falas. Entendeu? Porque cada um tem uma visão e uma sensação dessas provas e aí eu te daria uma sugestão: depois você poderia dizer pra gente também. (risos)

Entrevistadora: Claro.

Margarida: Fala pra gente, porque aí está me causando curiosidade... Porque eu sempre falo, quando eu encontro coordenador, principalmente coordenador

pedagógico, eu falo para ele: tenha cuidado com o excesso de avaliação para que essas avaliações não caiam em um processo de banalização. Você não pode banalizar. São informações riquíssimas que você pega em uma avaliação externa. São dados muito ricos para fazerem análise. E se você banaliza isso, a coisa se perde. O aluno vai perdendo o interesse.

Entrevistadora: Então é isso... Obrigada.