

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

GISELE FERRAZ LOPES RAMOS

**FATORES CONTRIBUTIVOS NO PROCESSO DE MELHORIA
DOS RESULTADOS NAS AVALIAÇÕES DO SAERJ:
o caso de uma escola no noroeste fluminense**

JUIZ DE FORA

2016

GISELE FERRAZ LOPES RAMOS

**FATORES CONTRIBUTIVOS NO PROCESSO DE MELHORIA
DOS RESULTADOS NAS AVALIAÇÕES DO SAERJ:
o caso de uma escola no noroeste fluminense**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof^o. Dr^o. Lourival Batista de Oliveira Júnior

JUIZ DE FORA

2016

GISELE FERRAZ LOPES RAMOS

**FATORES CONTRIBUTIVOS NO PROCESSO DE MELHORIA
DOS RESULTADOS NAS AVALIAÇÕES DO SAERJ:
o caso de uma escola no noroeste fluminense**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em:

Profº. Drº. Lourival Batista de Oliveira Júnior (Orientador)

Membro da banca

Membro da banca

Dedico este trabalho aos meus pais que me ensinaram o sentido da vida, nas palavras e no exemplo. Ao meu esposo e meus filhos que me fazem experimentar e aprender o amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de infinita bondade e amor.

À Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, por oportunizar minha participação neste curso.

Ao ex Secretário de Estado de Educação, Wilson Risolia Rodrigues, por incentivar e investir na formação dos profissionais de educação do estado do Rio de Janeiro.

À Universidade Federal de Juiz de Fora, professores e tutores do curso, profissionais inspiradores, que contribuíram para meu crescimento pessoal e profissional.

Ao professor Lourival Batista de Oliveira Júnior, pela orientação e contribuição na realização deste trabalho.

As queridas Assistentes de Suporte Acadêmico, Laura Assis e Mayanna Martins Santos, pela paciência, apoio e contribuições decisivas, na realização desta pesquisa.

À banca de defesa, pelas ricas contribuições.

À equipe do colégio pesquisado, pela colaboração na realização do trabalho.

À Diretora Pedagógica da Regional Noroeste Fluminense, Luciana Coutinho Daniel Vicente, pelo apoio e incentivo na concretização deste sonho.

Aos meus amigos, em especial aos AAGEs do Baixo Noroeste Fluminense, por colocarem-se ao meu lado, desde o primeiro dia do curso.

Ao meu esposo, primeiro incentivador, pela paciência, companheirismo e compreensão.

À minha família, que muito torceu por mim, em especial aos meus filhos, João Victor e Maria Clara, grandes amores.

Talvez não tenhamos conseguido fazer o
melhor,
Mas lutamos para que o melhor fosse
feito.
Não somos o que deveríamos ser,
Não somos o que iremos ser,
Mas graças a Deus,
Não somos o que éramos.

Martin Luther King

RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão tem como problema central identificar os fatores que estão contribuindo para a melhoria dos indicadores, refletida nos resultados positivos nos exames do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), em uma unidade escolar do noroeste do Estado do Rio de Janeiro. As hipóteses adotadas se desdobram sobre a influência das ações gestoras implementadas, favorecedoras da aprendizagem; o efeito da capacitação, envolvimento e práticas pedagógicas empregadas pelos professores em sala de aula e a articulação entre as práticas adotadas pela escola e as políticas educacionais vigentes. A pesquisa tem como objetivo geral, investigar as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes e pelo gestor escolar, que estão contribuindo para os bons resultados nas avaliações do SAERJ. E, como objetivos específicos, descrever as ações implementadas na escola que levam a superação dos entraves e aos bons resultados, analisar os fatores que estão contribuindo para a melhoria no desempenho acadêmico dos alunos e propor o delineamento de uma política educacional à Secretaria de Educação, pautada nas experiências e estratégias exitosas implementadas em uma escola eficaz. A abordagem metodológica é de perspectiva descritivo-qualitativa e utiliza como instrumentos entrevistas semiestruturadas e a análise documental dos projetos e ações pedagógicas, dos resultados das avaliações externas e outros registros e documentos da escola pesquisada. O aporte teórico da investigação realizada está baseada em autores como Lück (2009) e seus estudos sobre Gestão Escolar, Soares e Collares (2006), Soares, Alves e Mari (2002), Bonamino, Bessa e Franco (2004), Franco e Bonamino (2005), e suas pesquisas sobre escolas eficazes e Pontes (2014), abordando as avaliações externas. Esta investigação confirmou a hipótese de que o alcance dos bons resultados, na avaliação externa do SAERJ, são decorrentes das práticas pedagógicas e gestora realizadas na escola, identificando-se achados de forte liderança pedagógica do diretor, capacidade de envolver o grupo no projeto pedagógico além de práticas de valorização e conhecimento dos processos ensino aprendizagem. Identificou-se também práticas de monitoramento dos resultados, o reconhecimento da avaliação como inerente ao planejamento, a apropriação e uso dos resultados das avaliações pelos profissionais da escola, o cumprimento do currículo, o enfoque no processo ensino aprendizagem e a existência de propósitos bem definidos e de uma unidade na prática pedagógica.

Palavras-Chave: Gestão escolar; Práticas Pedagógicas; Eficácia escolar.

ABSTRACT

The present dissertation is developed in the context of the Professional Master's degree in Management and Evaluation of the Public Education (PPGP) of the Center of Public Policies and Evaluation of the Education of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The case of management has as main problem identifying the factors that are contributing to the improvement of the indicators, thought about the positive results in the examinations of the System of Evaluation of the Education of the State of the Rio de Janeiro (SAERJ), in a school unity of the northwest of the state of the Rio de Janeiro. The adopted hypotheses unfold on the influence of the managing actions implemented, favoring the apprenticeship; the effect of the capacitation, involvement and pedagogic practices adopted by the teachers in classroom and the articulation between the practices adopted by the school and the education policies in force. The inquiry has as its main goal the analysis of the pedagogic practices adopted by the docents and by the school managers, that are contributing for the good results on the SAERJ examinations. Also, as specific goals, describe the actions implemented on school, that resulted in the overcoming of the obstacles and the good results, analyze the factors that are contributing for a improvement on the students academic performance and propose a design of an educational politic to the Educational Secretary, based on the experiences and successful strategies implemented on a efficient school. The metodological approach is of qualitative-descriptively perspective and uses instruments like semistructured interviews and the documentary analysis of the projects and pedagogic actions, the results of the extern evaluations and other registers and documents of the investigated school. The theoretician dock of the inquiry is based on authors like Lück (2009) and his studies about School Management, Soares and Collares (2006), Soares, Alves and Mari (2002), Bonamino, Bessa and Franco (2004), Franco and Bonamino (2005), and their research about efficient schools and Pontes (2014),approaching the external examinations. This inquiry confirmed the hypothesis that the achievement of good results, on the external examination SAERJ, is due to pedagogical and management practices used on the school, identifying strong pedagogical leadership from the manager, capacity of involving the group on the pedagogical project, as well as valorization and knowledgement practices of the processes learning – teaching. There were also identified results monitoring practices, the acknowledgement of the examination as inherent to planning, de appropriation and use of the examination results by school professionals, the resumeé fulfillment, the focus on the learning – teaching process and the existence of well defined goals and an unity on the pedagogical partice.

Keywords: School Management; Pedagogic Practices; School Effectiveness.

LISTA DE ABREVIATURAS

AAE	Associação de Apoio à Escola
AAGE	Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CECIERJ	Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEDERJ	Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEJHV	Colégio Estadual Johenir Henriques Viégas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FESP	Fundação Escola do Serviço Público
FICAI	Ficha de Controle e Acompanhamento da Infrequência
GIDE	Gestão Integrada da Escola
ID	Indicador de desempenho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDERJ	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IF	Indicador de fluxo
IFC/RS	Índice de Formação da Cidadania e Responsabilidade Social
IGT	Integrante do Grupo de Trabalho
INDG	Instituto de Desenvolvimento Gerencial
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OG	Orientador de Gestão
PAE	Plano de Ação Educacional
PDCA	Método da metodologia GIDE
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PIB	Produto Interno Bruto

PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSI	Processo Seletivo Interno
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
Saerjinho	Sistema de Avaliação Diagnóstica Bimestral do Estado do Rio de Janeiro
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro
SGE	Sistema de Gestão Escolar
SWOT	Matriz de análise estratégica da metodologia GIDE
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Árvore de Problemas	0
Figura 2 - Árvore de Soluções.....	28
Figura 3 - Método PDCA	36
Figura 4 - Etapas da GIDE	38
Figura 5 - Árvore do IFC/RS.....	40

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Criação de grupos de trabalho para capacitação das equipes gestoras	112
Quadro 2 - Criação das oficinas de apropriação e uso dos resultados para capacitação dos professores.....	114
Quadro 3 - Construção coletiva de um inventário de dados nas escolas.....	115
Quadro 4 - Criação do fórum semestral para troca de experiências exitosas	117
Quadro 5 - Criação de procedimentos de apropriação e monitoramento dos resultados pelos alunos.....	118

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - IDEB – Colégio Laranjeiras	51
Tabela 2 - Metas do IDERJ – Colégio Laranjeiras	52
Tabela 3 - IDERJ – Fundamental II e Ensino Médio – Colégio Laranjeiras.....	52
Tabela 4 - SAERJ - Colégio Laranjeiras.....	53
Tabela 5 - Níveis de Proficiência de Língua Portuguesa e Matemática – 9.º ano – Colégio Laranjeiras – 2011 a 2013.....	53
Tabela 6 - IDERJ - Colégio Laranjeiras	53

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 SAERJ: RESULTADOS DE UMA ESCOLA ESTADUAL FLUMINENSE	20
1.1 As avaliações em larga escala	20
1.2 Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro.....	23
1.2.1 Reestruturação Pedagógica	29
1.2.2 Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro	30
1.2.3 Gestão Integrada da Escola (GIDE)	34
1.3 A Diretoria Regional Noroeste Fluminense	42
1.4 A escola pesquisada	45
1.4.1 Os resultados da escola	48
1.4.2 Projeto Político Pedagógico (PPP)	54
1.4.3 Práticas Gestoras na Escola	57
1.4.3.1 Gestão Pedagógica	57
1.4.3.2 Gestão de Resultados	61
1.4.3.3 Gestão Participativa.....	62
2 MUDANÇAS NA ESCOLA E SUAS IMPLICAÇÕES NOS RESULTADOS	65
2.1 Procedimentos metodológicos	65
2.2 A influência dos fatores escolares nos bons resultados observados...	69
2.2.1 Características das escolas bem sucedidas.....	70
2.2.2 As avaliações externas, os índices e indicadores educacionais.....	77
2.3 Análise das práticas observadas e os resultados da escola.....	80
2.3.1 Apresentação e análise dos dados obtidos na pesquisa documental	80
2.3.2 Apresentação e análise dos dados obtidos na pesquisa de campo	84
2.3.2.1 A gestão e o processo ensino aprendizagem.....	84
2.3.2.2 O clima institucional e o ensino ofertado	87
2.3.2.3 A política educacional e as práticas adotadas pela escola.....	93
2.4 Considerações para o Plano de Ação Educacional.....	101
3 O COLÉGIO LARANJEIRAS E AS AÇÕES DE REESTRUTURAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL	107

3.1 A desestruturação do Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro	108
3.2 Plano de Ação Educacional: proposições para a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro	109
3.2.1 Estratégias para apropriação e uso das avaliações externas.....	110
3.2.1.1 Criação de grupos de trabalho por Regional Pedagógica para a capacitação das equipes gestoras das escolas	110
3.2.1.2 Criação das Oficinas de apropriação e uso dos resultados das avaliações externas	112
3.2.1.3 Construção coletiva de um inventário de dados nas escolas	114
3.2.1.4 Criação do Fórum Semestral para troca de experiências exitosas.....	116
3.2.1.5 Criação de procedimentos de apropriação e monitoramento dos resultados pelos alunos	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	122
ANEXO A	129
APÊNDICE A	133
APÊNDICE B	135
APÊNDICE C	137

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa investiga os possíveis fatores que contribuíram para a melhoria de indicadores, a partir da observação feita em uma escola do noroeste fluminense, expressos nos resultados positivos nos exames do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), considerando-se o período de 2011 a 2013. A análise está apoiada nos estudos sobre a eficácia escolar e o foco da investigação é a organização do trabalho pedagógico e da gestão da escola, objetivando subsidiar as reflexões sobre a reestruturação da política educacional da rede estadual de ensino.

O desenho das políticas públicas implementadas no Brasil, a partir de 1990, com a reforma educacional, atribuiu relevância à avaliação externa, que passou a figurar no foco das discussões travadas por educadores e pesquisadores. Este movimento foi impulsionado, entre outros fatores, pela criação em âmbito federal de exames nacionais de avaliação; fato amplificado pelos governos estaduais, que criaram seus próprios sistemas de avaliação (MACHADO, 2012).

Construída fora do ambiente escolar, as avaliações externas “devem ser compreendidas como um processo de avaliação diagnóstica que produz informações significativas sobre a realidade educacional” (GOUVEIA *et al.*, 2014, p. 22). Elas subsidiam a tomada de decisões e permitem o monitoramento do desempenho dos alunos com vistas à qualidade do ensino. Desde 2005, a avaliação da educação pública em todo o país se dá com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que combina dois indicadores: proficiência dos alunos e taxa de fluxo escolar.

Os resultados obtidos pelo Estado do Rio de Janeiro no IDEB, em 2009, fez com que o Estado ficasse em 26º lugar, no Ensino Médio, entre os estados da federação, o que apontava para a necessidade de uma ação efetiva e focada na melhoria da qualidade da educação ofertada pela rede estadual, repercutindo sobre a Secretaria de Educação e as Escolas (RIO DE JANEIRO, 2014b).

No final de 2010, a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) elaborou um planejamento estratégico objetivando nortear sua atuação para os próximos anos, adotando medidas, que apresentavam consonância com o modelo em curso no país desde os anos de 1990 (RIO DE JANEIRO, 2014b).

Uma série de mudanças visando à qualidade do ensino e o reposicionamento do Estado como referência no cenário educacional brasileiro foram implementadas, apoiadas em um método de gestão, a Gestão Integrada da Escola (GIDE), um sistema de metas e novos programas organizados em quatro grandes eixos: políticas de ensino, políticas de gestão de pessoas, orçamento e infraestrutura e comunicação (RIO DE JANEIRO, 2014b).

O planejamento estratégico foi “realizado a partir do diagnóstico dos principais problemas da rede e da identificação de eixos de atuação” (RIO DE JANEIRO, 2014b, p. 23), possibilitando a reorganização a partir da implementação de ações como uma nova conformação do SAERJ, o monitoramento dos resultados pela equipe gestora e pedagógica, oportunizado pelo uso da metodologia de gestão da GIDE e o desenvolvimento de projetos com foco em resultados.

A análise das informações quantitativas explicitadas nos resultados das avaliações externas, os indicadores de fluxo e desempenho, que observo desde 2011 como Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE) do Colégio Laranjeiras¹, evidenciam melhorias no desempenho acadêmico dos alunos, despertando o interesse em identificar aspectos peculiares à prática gestora e que favoreçam os bons resultados, os projetos e as ações pedagógicas existentes, assim como, o que sustenta um clima escolar propício à aprendizagem.

A função de AAGE é estratégica e foi criada com o Programa de Educação desenhado para o Estado do Rio de Janeiro, por meio da Resolução nº 4.646, de 22 de novembro de 2010, publicada no Diário Oficial de 24 de novembro 2010 (RIO DE JANEIRO, 2010), que instituiu o Grupo de Trabalho Temporário – composto pelo IGT/AAGE, que tem como tarefa principal, o acompanhamento do sistema da GIDE na unidade escolar, visando potencializar as forças e minimizar os possíveis entraves, utilizando o diagnóstico e análise da situação, a definição de metas e elaboração dos planos de ação como instrumentos para a consequente melhoria dos resultados educacionais.

O fato de atuar como AAGE possibilita uma observação mais atenta, um olhar diferenciado e mais analítico sobre a realidade das escolas. Desde o final de 2010, quando participei do processo seletivo para *Integrante do Grupo de Trabalho* (IGT), atual AAGE, acompanho um conjunto de 04 escolas da rede estadual.

¹ Foi utilizado um nome fictício (Colégio Laranjeiras) para identificação da escola pesquisada.

Neste universo, destaca-se a realidade encontrada no Colégio Laranjeiras, escola localizada no município de Itaocara, Região Noroeste do Estado do Rio de Janeiro, que vem apresentando bons indicadores, expressos nos resultados positivos do SAERJ, o que justifica a escolha desta instituição como objeto de estudo relevante, tanto no que tange ao interesse pessoal de investigar o impacto dos diversos fatores associados aos bons resultados, em uma escola em que atuo como AAGE, quanto ao fato de tal análise mostrar-se relevante, na medida em que, pode contribuir para a reflexão junto à Secretaria de Educação na reorganização de sua política educacional.

O problema central do caso que aqui se apresenta é identificar: que fatores estão contribuindo no processo de melhoria dos resultados nas avaliações do SAERJ, no Colégio Laranjeiras, tendo em vista a organização do trabalho pedagógico e a gestão da escola?

Sendo assim, a presente pesquisa tem como objetivo geral investigar as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes e pelo gestor escolar, que estão contribuindo para os bons resultados nas avaliações do SAERJ no Colégio Laranjeiras, com vistas a fornecer subsídios à secretaria de educação na reestruturação de sua política educacional.

Em seus objetivos específicos, a pesquisa pretende descrever as ações gestoras e o trabalho pedagógico que levam à superação dos entraves existentes e aos bons resultados dos alunos. A pesquisa aspira, também, analisar os fatores que estão contribuindo para a melhoria no desempenho acadêmico dos alunos e propor o delineamento de uma política educacional pautada nas experiências e estratégias exitosas implementadas em uma escola eficaz.

A estrutura da dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta o caso, descrevendo o contexto macro em que a escola objeto do estudo se encontra inserida, assim como retrata o contexto vivido, os atores envolvidos, os projetos desenvolvidos e as práticas existentes na unidade escolar. Neste capítulo também é abordada a metodologia da GIDE, os dados coletados sobre desempenho nas avaliações externas e a taxa de aprovação e fluxo.

O segundo capítulo traz a análise crítica do caso descrito e dos dados das entrevistas realizadas, tendo por base autores como Lück (2009), Soares e Collares (2006), Soares, Alves e Mari (2002), Bonamino, Bessa e Franco (2004) Franco e Bonamino (2005), que serviram de aporte teórico para o estudo realizado.

O terceiro capítulo é propositivo e apresenta o Plano de Ação Educacional (PAE), que se destina a propor ações efetivas baseadas nas experiências exitosas identificadas na escola pesquisada e que concorrerão para a implementação de ações junto a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

1 SAERJ: RESULTADOS DE UMA ESCOLA ESTADUAL FLUMINENSE

O presente capítulo é composto por quatro seções. A primeira traz a descrição das políticas públicas de avaliação adotadas no Brasil, apresentando um breve histórico. Na seção dois, é retratada a implementação do Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro, a reestruturação pedagógica promovida, o novo contorno assumido pelo Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) e o uso da GIDE, metodologia de planejamento estratégico com foco na gestão para resultados.

Na terceira seção é apresentada a Regional em que se encontra a escola pesquisada, sua organização pedagógica-administrativa e resultados. Na última unidade é descrita a escola estadual do interior do Rio de Janeiro, objeto desta pesquisa.

1.1 As avaliações em larga escala

Desde a década de 1990, o Brasil experimenta um conjunto de mudanças, sustentadas por fortes transformações na sociedade, marcadas por alterações, entre outras, nas relações sociais, políticas e econômicas e no avanço do uso dos recursos tecnológicos pela sociedade.

Observam-se, na teia social, diversas consequências destas alterações, como a redução no número de postos de trabalho, a degradação do meio ambiente, a precarização das condições de trabalho e de vida e a minimização do Estado, o que repercute na formulação das políticas públicas, inclusive para a educação.

Neste período, tem origem, no país, uma reforma educacional, como meio de adequar a educação às necessidades de modernização, produtividade, racionalização, enfim, ao novo modelo de sociedade. Neste sentido, várias ações foram implementadas, dando destaque à avaliação externa como uma ferramenta estratégica, que permite verificar e quantificar o desempenho dos alunos além de orientar programas e ações acerca da qualidade do ensino ofertado.

Soma-se a este cenário o processo de democratização vivido pelo país, nos anos de 1980, a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que garantiu o direito à educação de qualidade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/1996 (BRASIL, 1996), que prevê a criação do sistema

nacional de avaliação em todos os níveis. Estes fatos citados contribuem para que os debates sobre a avaliação externa tenham ganhado foco, alinhados com as indicações de organismos internacionais e a definição de políticas para a educação, que colaboram com a consolidação do uso da avaliação externa como ferramenta estratégica de gestão.

Mais do que produzir dados numéricos, as avaliações externas impulsionam a discussão sobre a qualidade da educação, assumindo diferentes formas em função dos variados objetivos que atendem, dentre os quais se destacam a autoavaliação, a certificação, o credenciamento ou seleção, o diagnóstico e a rendição de contas (GOUVEIA *et al.*, 2014).

A avaliação em larga escala abrange um número significativo de participantes, visto que ela avalia o desempenho dos alunos em determinados momentos da escolarização, recolhendo indicadores que permitem comparabilidade, inclusive histórica, dos resultados. Sua importância se dá pelo seu maior objetivo, que é fornecer subsídios para elaboração de políticas públicas, que se bem desenvolvidas, podem auxiliar, por meio de dados e informações, a tomada de decisões nas diferentes esferas.

No Brasil, a partir dos anos de 1990, se implantou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a aplicação de avaliações em larga escala, que recorre a testes padronizados, cujo ponto fundamental é a definição de competências e habilidades expressas nas matrizes de referência dos testes. Estas matrizes são elaboradas por especialistas, que consideram o ano de escolaridade e a idade dos alunos, na definição do tipo de conhecimento que se espera da população avaliada (GOUVEIA *et al.*, 2014).

Impulsionado pelas iniciativas do governo federal de criação de um sistema de avaliação, além do SAEB, foram criados o Exame Nacional de Cursos (ENC), em 1995 e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 1998. Todo este aparato pretendia fornecer um conjunto de informações sobre a qualidade da educação ofertada, subsidiando as políticas, os programas e as ações propostas no âmbito educacional (MACHADO, 2012).

Em 2005 foi criada a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) conhecida como Prova Brasil, que passou a compor juntamente com a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Aplicadas a cada dois anos, essas avaliações verificam as

habilidades dos alunos em Português e Matemática, sendo a primeira de caráter censitária e a segunda amostral (MACHADO, 2012).

A partir do reconhecimento da complexidade que envolve a organização escolar e, por conseguinte, dos resultados produzidos a partir dos testes padronizados, as avaliações em larga escala se fazem acompanhar de outros instrumentos, em geral, questionários, que visam identificar os “fatores associados” aos resultados.

Tais instrumentos consideram as variáveis que influenciam os resultados obtidos pelos alunos nos testes, como: as condições socioculturais, o modo de organização administrativa e pedagógica da escola, a infraestrutura e equipamentos da escola, entre outros aspectos. Deste modo, os diversos segmentos educativos (professores, diretores e gestores) possuem um quadro abrangente, que permite uma diagnose sobre a realidade existente.

Segundo Gouveia (2014 *et al.*, p.34) “desde 2005 o Brasil conta com um sistema de avaliação do Ensino Fundamental e Médio, para diagnóstico e rendição de contas” que pode ser explicitado por meio de indicadores e índices, instrumentos que expressam informações significativas sobre a realidade educacional avaliada. Tais informações servem para subsidiar a agenda de discussão e a proposição de ações focadas na minimização das fraquezas identificadas, além de proporcionar oportunidade de prestação de contas à sociedade sobre a qualidade do ensino ofertado.

De acordo com Gouveia et al. (2014, p.29):

O SAEB, já na sua primeira aplicação, realizada ao final dos anos 1980, estava sintonizado com a perspectiva diagnóstica. Desde o seu início, estava destinado à produção de informações e resultados entendidos como “subsídios para a definição de ações voltadas para a correção das distorções identificadas e o aperfeiçoamento das práticas e dos resultados apresentados pelas escolas e pelo sistema de ensino” (ALVES *et. al.*, 2005). Assim, a partir dos subsídios oferecidos pelo SAEB, o MEC e as secretarias estaduais e municipais poderiam definir ações com os objetivos de diagnóstico, buscando a “[...] correção das distorções e debilidades identificadas e dirigir seu apoio técnico e financeiro para o desenvolvimento e redução das desigualdades ainda existentes no sistema educacional brasileiro”. Além desse objetivo, a realização da avaliação e a divulgação de seus resultados constituem uma forma “[...] de o poder público prestar contas de sua atuação a alunos, professores, pais e a sociedade em geral, proporcionando uma visão clara do processo de ensino e das condições em que ele é desenvolvido (MEC/INEP, 2005)”.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com o objetivo de mensurar a qualidade do aprendizado no país e estabelecer metas para a melhoria do ensino (BRASIL, 2015).

Este índice é produto de dois indicadores: o fluxo escolar (aprovação, repetência e evasão) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para os estados e o país, que são realizados a cada dois anos (BRASIL, 2015).

As metas do IDEB foram estabelecidas a partir de 2007, para cada unidade escolar e cada rede de ensino, objetivando alcançar o patamar, até 2022, de 6,0 pontos, média correspondente ao sistema educacional dos países mais desenvolvidos.

O IDEB possibilita o monitoramento e a mensuração do desempenho do ensino na educação básica, subsidiando as discussões e as análises das escolas, secretarias de educação e sociedade em geral, sobre os avanços e os entraves existentes no sistema educacional brasileiro.

A avaliação assume, assim, a condição de instrumento estratégico, que permite traçar metas a partir dos resultados dos exames. Ela está diretamente relacionada à qualidade do ensino e às formas de organização do sistema e do trabalho da escola.

Alinhada à política nacional, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), no final de 2010, elaborou um Programa de Educação objetivando nortear sua atuação para os próximos anos. Dessa forma, uma série de mudanças visando à qualidade do ensino foram implementadas (RIO DE JANEIRO, 2014b). Estas serão apresentadas na seção seguinte.

1.2 Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro

Segundo o Relatório de Gestão e Políticas Públicas de 2014 (RIO DE JANEIRO, 2014b), o penúltimo lugar alcançado pelo Estado do Rio de Janeiro no *ranking* do IDEB do Ensino Médio em 2009, impulsionou a Secretaria Estadual de Educação, no final de 2010, a elaborar um Programa de Educação pautado no

Planejamento Estratégico visando à qualidade do ensino e ao reposicionamento do Estado como referência no cenário educacional brasileiro.

O planejamento foi realizado a partir do diagnóstico dos principais problemas da rede e da definição dos eixos de atuação, tendo como foco central o avanço na aprendizagem do aluno.

De acordo com Arellano et al. (2002a, p.10):

[...] o problema estratégico é o ponto de partida lógico: as ações se desenvolvem não por si mesmas, senão devido à existência de um problema que se quer atacar. E este problema é afetado por uma série de elementos sobre os quais se pode intervir.

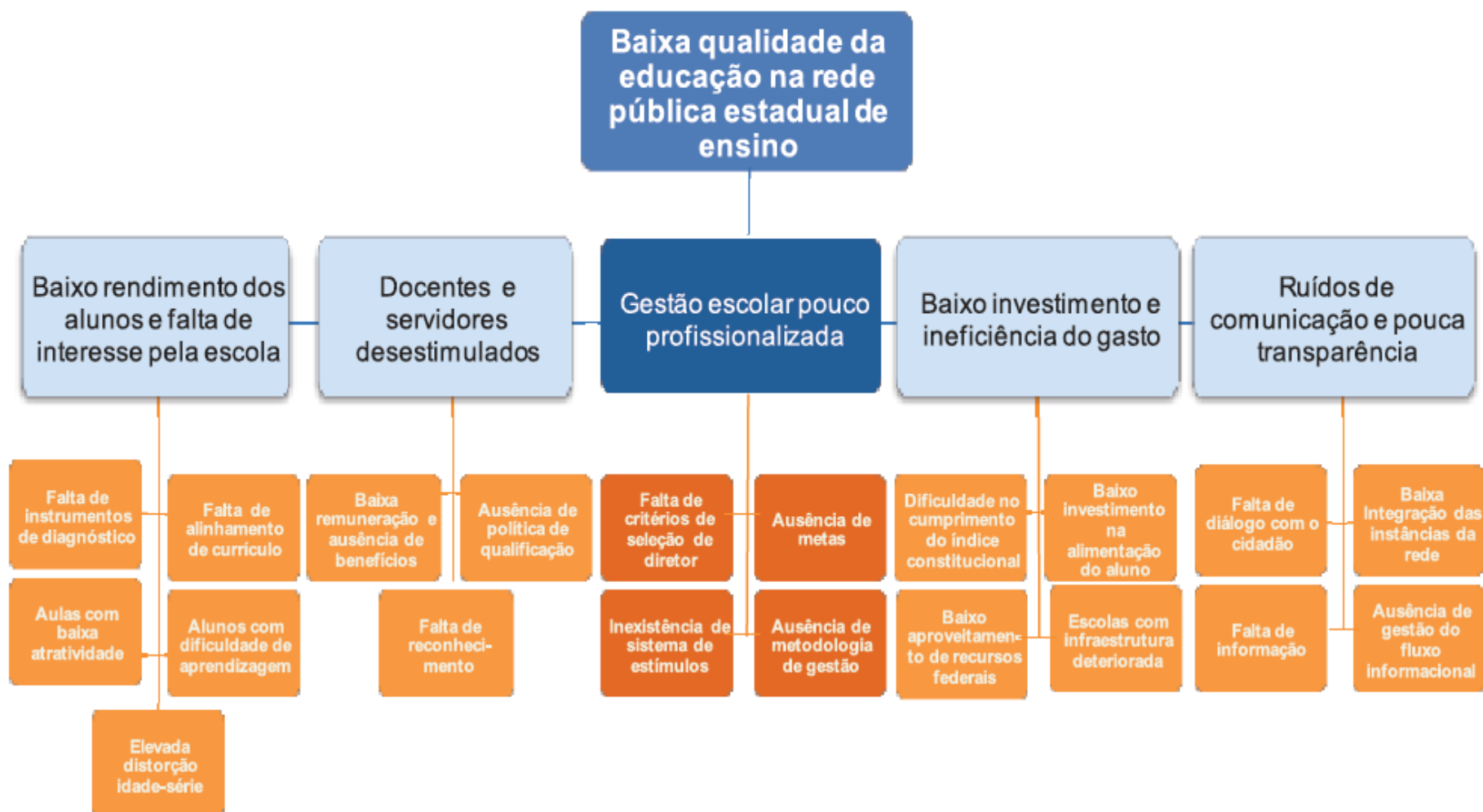
A ferramenta analítica empregada foi o enfoque de marco lógico, que auxiliou na identificação das cadeias causais, associadas ao problema estratégico, tendo como principal função, possibilitar a reflexão sobre as causas, as relações existentes e a proposição de ações mais adequadas à superação do problema (ARELLANO et al, 2002a).

Utilizando a lente analítica para o enfoque do marco lógico, a SEEDUC empregou a técnica da árvore de problemas, visando à identificação do problema e das lógicas causais.

Técnica muito utilizada no enfoque do marco lógico, a árvore de problemas é “uma analogia na qual o problema é visto como partindo de uma raiz que se divide em um tronco e vários ramos, relacionadas a diversas maneiras e com diversas ênfases” (ARELLANO et al, 2002a, p.10).

Na Figura 1, é possível identificar a árvore de problemas construída a partir das discussões coletivas travadas pelo grupo de trabalho, acerca da realidade enfrentada pela rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. O organograma expressa a complexa relação das causas em torno do problema e, assim, permite suspeitar quais seriam as ações mais adequadas para a sua superação.

Figura 1 - Árvore de Problemas



Fonte: Rio de Janeiro (2014b).

No diagrama elaborado com a técnica da árvore de problemas, foi identificado como problema estratégico na rede pública estadual de ensino, a baixa qualidade da educação, afetada por causas que se apoiam sobre subcausas, como a do baixo rendimento dos alunos e falta de interesse pela escola, que se sustenta na fragmentação e descontinuidade curricular, baixa atratividade das aulas, falta de um instrumento de diagnóstico, o que acarreta o baixo rendimento e a falta de interesse dos alunos.

Segundo o Relatório de Gestão e Políticas Públicas, no que tange aos docentes, o problema se apresenta no diagrama apoiado pela falta de reconhecimento financeiro e investimento na qualificação profissional. Observa-se que a seleção do gestor escolar, baseada no processo de indicação política e a inexistência de uma metodologia de gestão contribuem com o despreparo e o pouco profissionalismo dos diretores de escola (RIO DE JANEIRO, 2014b).

No mesmo Relatório, a árvore de problemas apresenta a rede estadual como possuidora de problemas quanto ao investimento e à pouca eficiência nos gastos dos recursos disponíveis, comprometendo a manutenção da infraestrutura, tão necessária para o trabalho pedagógico, além disso, ressalta-se a baixa qualidade da alimentação oferecida aos alunos, concorrendo assim para a baixa qualidade da educação. Outra causa apontada no diagrama é a dificuldade de comunicação decorrente da pouca integração, da falta de canais de diálogo que favoreçam o fluxo de informações e a disseminação na rede.

O desafio imposto à SEEDUC é interromper a sequência das causas, atacando, assim, o problema. Para tanto, após análise da relação causa-efeito e a identificação da relação existente foi delineada uma árvore de soluções contendo cinco proposições, a saber: 1) melhoria do rendimento dos alunos e aumento do interesse pela escola; 2) docentes e servidores estimulados; 3) gestão escolar profissionalizada; 4) mais investimento e eficiência do gasto; e 5) aumento da responsividade, transparência e melhoria na comunicação. As proposições definem os meios necessários para o alcance do objetivo final, a qualidade da educação fluminense.

Segundo Arellano et al. (2002a, p.14):

[...] como se mantém a mesma relação ou alinhamento causa-efeito, ao se fazer essa nova árvore de objetivos, é preciso alinhar, como antes, os meios

e os fins, bem como identificar com clareza a estreita relação que se espera existir entre os dois.

A árvore de objetivos tem como propósito a identificação da finalidade que se pretende alcançar e a definição dos meios que podem ser utilizados para conseguir o fim desejado.

Neste aspecto, o problema identificado passa a ser o objetivo central, ganhando uma redação positiva e propositiva, a qual o que se espera alcançar é expresso de forma clara, juntamente com os meios necessários para conseguir alcançar esse fim.

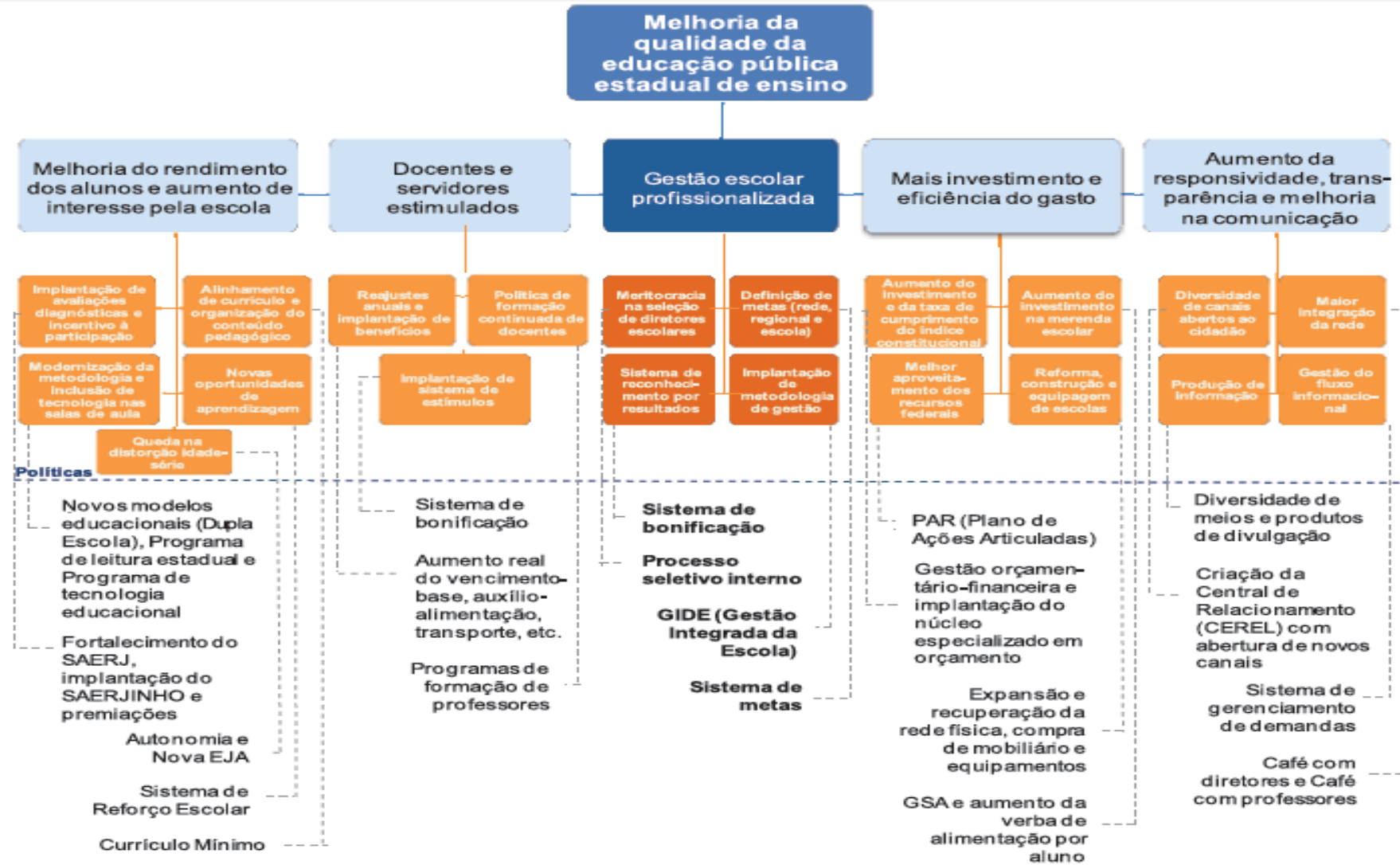
A redação das causas do problema também passa por um processo de reconstrução, definindo de modo objetivo o que se espera transformar a fim de impactar no problema.

Neste sentido, a mesma relação causa/efeito se estabelece, tornando necessário, como na árvore de problemas, alinhar os meios e o fim esperado, assim como, as relações que existem entre eles.

Outro cuidado fundamental ao definir os meios necessários é observar a sua viabilidade, transformando esse exercício de fundamentação teórica em uma ferramenta prática e que realmente contribua com a identificação e resolução dos problemas existentes.

Na Figura 2, é possível observar o organograma elaborado pelo grupo de trabalho considerando a realidade da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Na árvore de soluções, estão elencadas as proposições da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, a fim de interromper a sequência das causas e superar o problema.

Figura 2 - Árvore de Soluções



Fonte: Rio de Janeiro (2014b).

A partir da proposição da árvore de soluções, a estrutura da SEEDUC/RJ sofreu mudanças a fim de possibilitar a implementação do Programa de Educação e Planejamento Estratégico, apoiado em um método de gestão, um sistema de metas e novos programas organizados em quatro grandes eixos: políticas de ensino, políticas de gestão de pessoas, orçamento e infraestrutura e comunicação (RIO DE JANEIRO, 2014b).

Alinhado com esta nova organização os diversos setores e departamentos da secretaria foram reestruturados, a fim de que pudessem se organizar a partir dos eixos estabelecidos.

Neste cenário, foi instituído o Programa de Aprimoramento e Valorização dos Servidores Públicos da SEEDUC, por meio do Decreto nº 42.793 de 06 de janeiro de 2011 (RIO DE JANEIRO, 2011d), operacionalizado pelo Decreto nº 42.838, de 4 de fevereiro de 2011 (RIO DE JANEIRO, 2011c), que reestrutura a antiga organização, constituída por 30 Coordenadorias Regionais, além da Coordenadoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas transformadas em 14 Diretorias Regionais de Educação. Além disso, o decreto instituiu o Processo Seletivo Interno (PSI) para as funções estratégicas, extinguindo a prática de indicações políticas para estes cargos (RIO DE JANEIRO, 2014a).

Nas seções a seguir serão destacados alguns aspectos pedagógicos que foram criados e propostos como instrumentos estratégicos capazes de impactar as causas da baixa qualidade observada na educação estadual fluminense.

1.2.1 Reestruturação Pedagógica

As políticas públicas de ensino, implantadas a partir do Planejamento Estratégico instituído em 2011, são apresentadas no Relatório de Gestão e Políticas Públicas “como programas e ações capazes de gerar impacto em todas as escolas da rede estadual” (RIO DE JANEIRO, 2014b, p.37) apoiadas no estabelecimento de um currículo mínimo estadual, avaliações diagnósticas bimestrais e de desempenho anuais, da instauração de um programa de metas, dentre outras ações.

A implantação do Currículo Mínimo Estadual teve início com uma ampla discussão mediada por consultores e especialistas do consórcio das Universidades Públicas, a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ/CECERJ), representantes dos professores da

rede estadual e da secretaria de educação. O debate promovido versou sobre os conteúdos mínimos, que todos os alunos deveriam receber de acordo com a série/ano escolar, em todas as disciplinas, independentemente da escola, do município e da estrutura da instituição, garantindo que, ao final do período, todos os alunos matriculados na rede estadual de ensino, recebessem o mínimo definido e disposto nos marcos legais (RIO DE JANEIRO, 2014b).

Não havia, na rede estadual do Rio, antes da proposta de adoção de um currículo norteador, a implementação efetiva de diretrizes curriculares, ficando a cargo de cada escola determinar o que ensinar a partir de instrumentos variados, como o livro didático, material apostilado, o planejamento de curso, ou seja, cada colégio e cada professor, definiam o currículo da disciplina.

Segundo o Relatório de Gestão 2014, o objetivo do Currículo Mínimo foi dar unidade e diretriz à rede. O documento estabelece as competências, habilidades e conteúdos mínimos por bimestre, mas não define a metodologia a ser utilizada ou os materiais didáticos. O professor deve usá-lo como um guia na elaboração do seu Plano de Curso (RIO DE JANEIRO, 2014b).

Organizar e propor um currículo mínimo estadual foi a estratégia primeira de planejar ações propositivas organizadas, que embasariam as ações pedagógicas, que passariam a ser pensadas e executadas segundo esta diretriz. Outro efeito desta iniciativa foi “inaugurar um padrão mínimo de qualidade educacional no que diz respeito ao ensino ofertado pelo estado.” (RIO DE JANEIRO, 2014b, p. 37).

O argumento oficial em favor do Currículo Mínimo se apoia sob o peso do acesso à cultura e aos saberes básicos para todos, e o papel das escolas e dos professores passa a ser de complementar esse padrão mínimo, atribuindo-lhe a riqueza e a qualificação da própria comunidade (RIO DE JANEIRO, 2014b).

De forma complementar e simultânea à implementação do Currículo Mínimo, outras ações pedagógicas foram desenvolvidas pela Secretaria, como a reestruturação do Sistema de Avaliação Externa do Estado do Rio de Janeiro, o SAERJ, apresentado na subseção a seguir.

1.2.2 Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro

De acordo com informações contidas no *site* oficial da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, o Sistema de Avaliação Externa “tem como finalidade

monitorar o padrão de qualidade do ensino e colaborar com a melhoria da qualidade da educação (...)” funcionando como um subsídio para ações destinadas a garantir o direito do estudante a uma educação de qualidade (RIO DE JANEIRO, 2015e).

O Sistema de Avaliação Externa do Rio de Janeiro (SAERJ), criado em 2008 pela Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, é uma avaliação parametrizada, aplicada em larga escala em todas as escolas no final de cada ano letivo para os alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º série do Ensino Médio, fases equivalentes aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e para os concluintes do Programa Autonomia² (RIO DE JANEIRO, 2015b). O Sistema utiliza descritores análogos aos do SAEB/Prova Brasil como referência para avaliar todo período de escolaridade percorrido pelo aluno, aferindo as competências construídas, a partir do emprego da Teoria de Resposta ao Item (TRI), que atribui pesos diferentes às questões e respostas dos alunos.

A avaliação visa oferecer um diagnóstico do desempenho dos estudantes ao término do segmento avaliado, aferindo as proficiências de Língua Portuguesa e Matemática, produzindo ao final um indicador de desempenho (ID). Os alunos também respondem a um questionário socioeconômico e os diretores e professores respondem uma bateria de perguntas sobre as condições de trabalho, o currículo e a escola. Essas informações são utilizadas para produzir um diagnóstico da realidade, subsidiando as ações de intervenções pedagógicas e fornecendo indicadores para as ações de gestão focadas em potencializar os resultados.

Nesta perspectiva, a Secretaria de Educação construiu um índice estadual denominado Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (IDERJ), criado em 06 de janeiro de 2011, por meio do Decreto nº 42.793 (RIO DE JANEIRO, 2011d). Assim como o IDEB, ele reúne a proficiência medida pelo SAERJ e as taxas de aprovação obtidas, após o encerramento do ano letivo, favorecendo as definições de metas anuais para a educação do Estado (RIO DE JANEIRO, 2011d).

Desde 2011, as metas do IDERJ têm um acompanhamento efetivo, sobretudo pelo Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE) e, atrelado a essas metas, um sistema de bonificação para os servidores e incentivo à participação dos alunos nas avaliações. São analisados indicadores importantes, tais como o número

² Programa de aceleração de estudos, fruto de uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e a Fundação Roberto Marinho, foi lançado em março de 2009 com o objetivo de reduzir a distorção idade-série, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. (RIO DE JANEIRO, 2015b).

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).

Vale ressaltar que, uma das ações que integra o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Rio de Janeiro (SAERJ) é o Sistema de Avaliação Diagnóstica do Processo Ensino Aprendizagem (Saerjinho), realizado em todas as unidades escolares da rede estadual. Esta avaliação surgiu com objetivo de obter dados diagnósticos, que permitissem identificar as deficiências no processo ensino aprendizagem e a proposição de intervenções pedagógicas, que fossem imediatas e direcionadas.

Aplicado bimestralmente, o Saerjinho avalia, além das turmas finais, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, as turmas de 1ª e 2ª séries do Ensino Médio e, além de Português e Matemática, inclui as disciplinas de História, Geografia e Ciências no Ensino Fundamental e Biologia, Química, Física, Sociologia e Filosofia somente no Ensino Médio. O foco é o levantamento das habilidades críticas dos alunos com baixo desempenho para que uma intervenção pedagógica rápida e baseada nos resultados seja realizada pela escola. Esta avaliação emprega a metodologia da média de acertos dos alunos, o que permite o debate e a apropriação dos resultados, assim como, maior agilidade na devolutiva dos resultados, favorecendo o uso da avaliação como instrumento para corrigir rumos e repensar estratégias que visem à superação das dificuldades identificadas.

Criado em 2011, o Saerjinho é uma ferramenta de monitoramento bimestral, que compõe um indicador desdobrado do IDERJ, o Iderjinho, índice composto pelo indicador de desempenho (ID) do Saerjinho e o indicador de fluxo (IF) bimestral do segmento avaliado, oferecendo um resultado parcial para análise da escola.

Os resultados do Saerjinho são divulgados por escola, turma, e disciplina, nominalmente, o que permite o monitoramento e análise dos resultados, instrumentalizando a escola para planejar ações corretivas, quando desvios são identificados nos resultados:

A partir de 2011, a rede passou a fazer um acompanhamento detalhado do aprendizado de Língua Portuguesa e Matemática nos primeiros três bimestres do ano, por meio do SAERJINHO. Construiu-se uma matriz de habilidades que pontua o que deveria ser o aprendizado mínimo em cada bimestre. Essa matriz leva em conta as habilidades presentes no Currículo Mínimo e outras requeridas pelos exames nacionais. Os itens incluídos nas

provas, que medem a apreensão dessas habilidades, são retirados de um banco pré-testado. No primeiro bimestre, a prova tem caráter diagnóstico e orienta o professor quanto ao domínio de habilidades básicas (pré-requisitos) para o aprendizado dos conteúdos específicos daquele ano/série. De posse do percentual de acertos de sua turma para cada habilidade exigida no bimestre, o professor pode planejar melhor suas aulas e atender a turma nas deficiências que se mostrarem mais críticas (RIO DE JANEIRO, 2014a, p. 62).

Além de compor o indicador sintético que auxilia no acompanhamento e planejamento da rede:

[...] o SAERJINHO é um importante instrumento pedagógico de diagnóstico de possíveis lacunas na aprendizagem dos alunos. A avaliação é elaborada de maneira a medir, dentro de uma matriz de habilidades, se o aprendizado de cada bimestre está sendo absorvido pelos alunos. Essa matriz leva em conta as habilidades presentes no Currículo Mínimo e outras requeridas pelos exames nacionais (RIO DE JANEIRO, 2014a, p. 73).

Para o cumprimento das metas de melhoria da educação, propostas para o Rio de Janeiro, as ações de monitoramento foram pensadas a partir de instrumentos de divulgação que informam os resultados alcançados e estes instrumentos devem ser claros para que todos fiquem atentos aos resultados. Com este propósito, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), realiza a divulgação dos resultados da avaliação externa, por meio do *site* e da coleção anual de revistas enviadas para cada unidade escolar, contendo os resultados alcançados pela rede, pela regional e pela escola (RIO DE JANEIRO, 2013a).

Esta divulgação pretende instrumentalizar a escola para a análise do desenvolvimento e aprendizado dos alunos, assim como, identificar os desvios existentes nos resultados de ID e IF alcançados, subsidiando a elaboração do diagnóstico que trata da realidade existente e da formulação e do monitoramento de ações efetivas voltadas para a promoção da melhoria da qualidade do ensino.

A adoção das avaliações bimestrais do Saerjinho e do SAERJ, como ferramentas de diagnose e prestação de contas, foi acompanhada, dentro do planejamento estratégico, pela implantação de um modelo de gestão que se apóia em um método que auxilia os gestores e professores na análise dos resultados, a GIDE, que será abordada na subseção seguinte.

1.2.3 Gestão Integrada da Escola (GIDE)

O desenho do Planejamento Estratégico elaborado pela Secretaria de Educação do Rio de Janeiro combinou ações específicas e complementares para cada uma das cinco proposições delineadas na árvore de soluções. Para a solução melhoria do rendimento dos alunos e aumento do interesse pela escola, propôs ações de alinhamento do Currículo Mínimo e implantação de avaliação diagnóstica e fortalecimento do Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ). Quanto à gestão escolar profissionalizada, a SEEDUC implementou, como uma das ações propostas, a Gestão Integrada da Escola (GIDE).

A GIDE foi implementada a partir de 2011, como uma metodologia de acompanhamento da gestão, houve, nesse ano, a assinatura do convênio entre a SEEDUC/RJ e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG). A execução realizou-se por meio de 250 professores da rede estadual, aprovados em Processo Seletivo Interno (PSI), que foram capacitados pelo Instituto e compuseram um grupo denominado Integrante do Grupo de Trabalho (IGT), atualmente nomeado de Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE) (RIO DE JANEIRO, 2011a).

Nas unidades escolares, este grupo auxilia os diretores na implementação da metodologia, acompanhando as fases da GIDE em visitas semanais às escolas. De acordo com Lei nº 2.200, de 13 de maio de 2013, são atribuições do AAGE:

- Criar um clima de cooperação entre as pessoas levando as escolas a interagir na busca de metas e resultados.
- Realizar treinamento dos envolvidos para que possam executar as ações propostas nos planos de ação pedagógico e ambiental.
- Dar suporte à metodologia, realizando atividades de apoio, sistematizando as atividades.
- Orientar o Gestor e a Comunidade escolar na identificação dos problemas da escola, levando-os à definição de metas e elaboração dos planos de ação para melhoria dos resultados.
- Verificar a execução e eficácia das ações propostas nos planos de ação, com vistas ao alcance das metas estabelecidas.
- Orientar a definição de ações corretivas para os desvios identificados, bem como orientar o registro/disseminação das práticas bem sucedidas (RIO DE JANEIRO, 2013b, p.12).

O AAGE tem a função de orientar quanto à análise, planejamento e execução das ações, auxiliando na identificação dos fatores que impactam nos resultados, visando ao alcance das metas estabelecidas. Nos casos de desvio dos resultados

esperados, ele orienta a implementação de ações que potencializem as chances de êxito e, por conseguinte, a melhoria da aprendizagem e da qualidade da educação.

O fato de atuar como AAGE me possibilita um contato próximo com a realidade vivida pelas escolas. Ao mesmo tempo, a função enseja um olhar diferenciado sobre tal realidade, seus pontos fortes e fracos, pois o lugar que ocupo me permite certo distanciamento e, por conseguinte, um olhar diverso daquele lançado pelos atores da escola. Além disso, o aparato técnico e metodológico da minha formação para exercer esta função contribuiu com a definição do objeto de estudo desta pesquisa, pois este faz parte da minha experiência teórico-prática como AAGE, visto que atuo apoiando a gestão da escola, na busca pela melhoria dos resultados, expressos nos indicadores.

Na função de AAGE, acompanho a implementação da metodologia de gestão GIDE, que contempla o planejamento estratégico, além de aspectos políticos e gerenciais da área educacional, como gestão para resultados com foco na atividade fim, o processo ensino-aprendizagem. Esse sistema de gestão passou a ser aplicado pelas escolas, como meio para melhorar os resultados pedagógicos, encontrando-se detalhadamente descrito no Anexo A (RIO DE JANEIRO, 2015c).

O método utilizado pela GIDE baseia-se em quatro etapas. A primeira etapa é de planejamento, identificada como *P*. Inicia-se com a discussão realizada pelos integrantes dos diferentes segmentos da escola no estabelecimento do Marco Referencial³. Neste momento, a percepção da realidade de mundo, ser humano e educação são explicitados pela comunidade escolar no Marco Situacional. A partir daí é definida a direção, o horizonte maior da escola, na descrição da sua identidade, sua missão, visão de futuro e valores expressos no Marco Doutrinal. O Marco Operativo, um dos três desdobramentos do Marco Referencial:

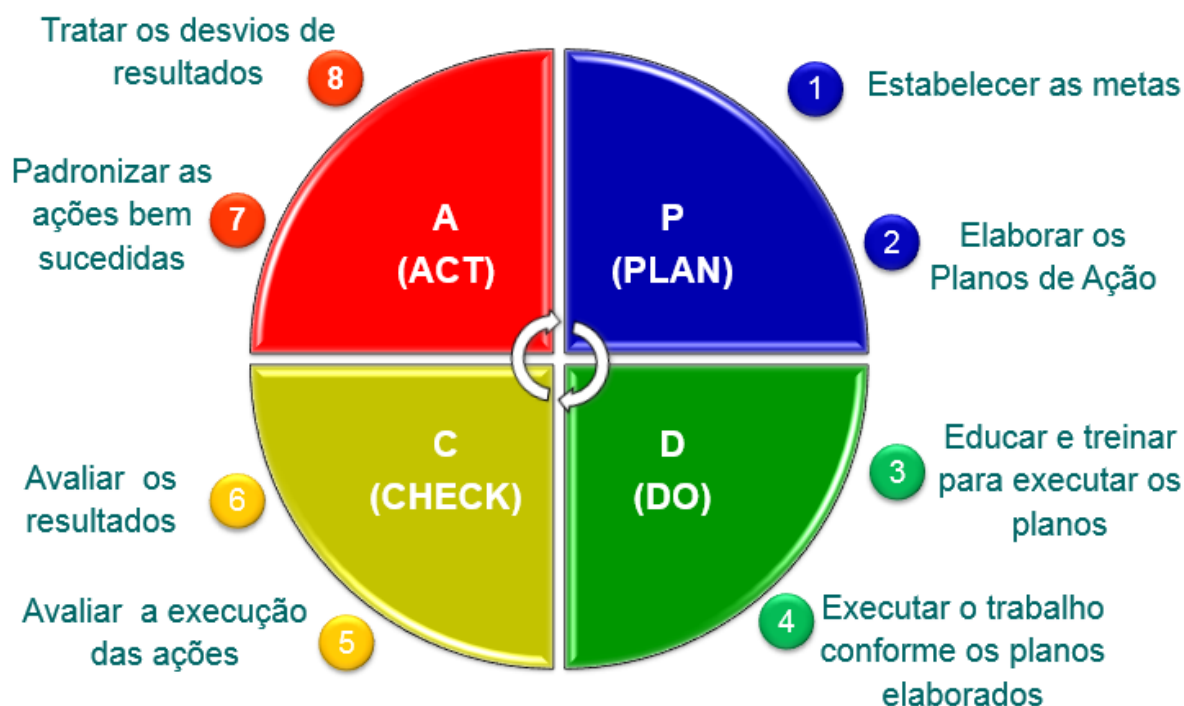
é composto pelos critérios de ação específicos para os aspectos relevantes da escola, como conteúdo, metodologia, planejamento, etc tendo em vista a missão, visão e valores estabelecidos (GODOY e MURICI, 2009, p. 32).

³ Marco Referencial é parte integrante do PPP e expressa o horizonte, a direção que a escola escolheu e, para isto, se desdobra em três partes: Marco Situacional – orienta-se para a realização de uma análise geral da realidade em que a escola está inserida. Marco Doutrinal – define a proposta que a escola assume de sociedade, pessoa, educação. Marco Operativo – composto pelos critérios de ação para os aspectos relevantes da escola, tendo em vista a missão, a visão de futuro e os valores estabelecidos. (GODOY e MURICI, 2009)

A Matriz SWOT⁴ (FOFA – forças, fraquezas, ameaças e oportunidades) é realizada para identificar fatores internos e externos, que deverão ser focados pela gestão. Traduzido em estratégias, tais fatores compõem os planos de ação: Pedagógico e Ambiental. A análise dos resultados acontece a partir do conjunto de variáveis coletadas anualmente, que fornecem à escola informações necessárias para a análise e identificação dos meios que influem nesses resultados. Na etapa seguinte, são definidas as metas e as ações sistematizadas nos Planos de Ação (GODOY e MURICI, 2009).

A GIDE é sustentada pelo método PDCA, que orienta na direção do atingimento das metas e na solução dos problemas, que restringem os resultados da escola. O ciclo PDCA é uma sigla em inglês: *Plan, Do, Check e Act*, que em português significa Planejar, Executar, Monitorar/Verificar e Agir, como registrado na Figura 3, (GODOY e MURICI, 2009).

Figura 3 - Método PDCA



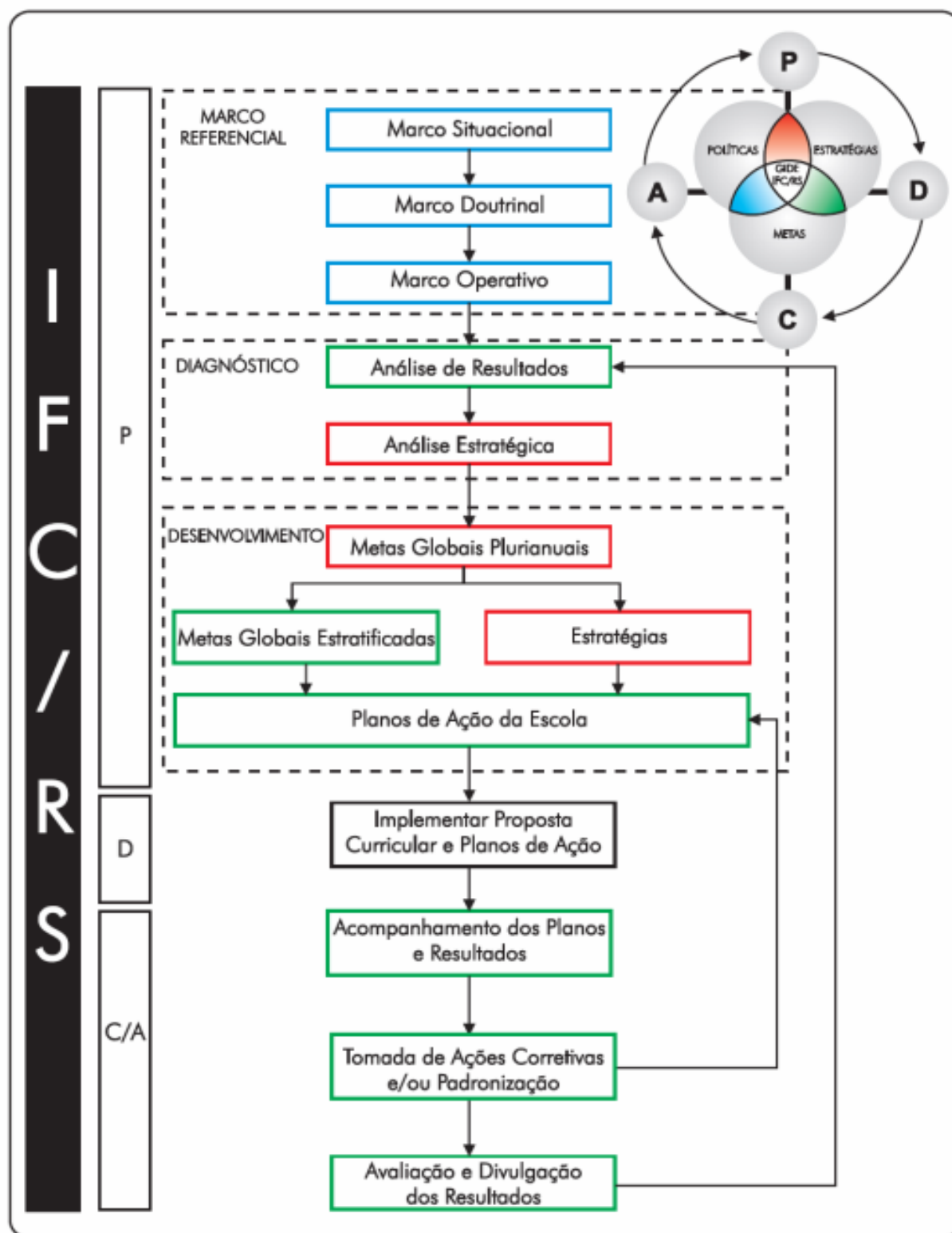
Fonte: Rio de Janeiro (2015c).

⁴ Matriz Swot – Acrônimo das palavras Strengths – forças; Weaknesses – fraquezas; Opportunities – oportunidades e Threats – ameaças, foi desenvolvida pelos professores Kenneth Andrews e Roland Christensen. Auxilia na identificação dos pontos fortes e fracos das instituições, a partir da análise do ambiente interno e externo. (GODOY, 2009).

Considerando a necessidade de analisar as variáveis que mensuram o alcance da formação integral do aluno, foi desenvolvido o IFC/RS – Índice de Formação da Cidadania e Responsabilidade Social, que tem como objetivo mensurar o desempenho da escola no cumprimento de sua missão (RIO DE JANEIRO, 2015c).

Como é possível observar na Figura 4, além da etapa *P*, o método utilizado pela GIDE abrange a fase da execução, nomeada *D*, que compreende implementar os planos e executar as ações conforme previsto. Inclui, ainda, a etapa de verificação, identificada por *C*, momento de avaliar a execução das ações e os resultados e, por fim, a etapa *A*, das ações corretivas, que permite a correção de rumos e/ou o registro das boas práticas implementadas (GODOY e MURICI, 2009).

Figura 4 - Etapas da GIDE



Fonte: Rio de Janeiro (2015c).

O IFC/RS permite a identificação dos fatores que influem nos resultados, para isso utiliza-se um conjunto de variáveis agrupadas sob três dimensões: resultados, condições ambientais e a dimensão ensino-aprendizagem. A dimensão resultados

corresponde à atividade fim da educação sendo, portanto, uma dimensão finalística. As condições ambientais e o ensino-aprendizagem correspondem aos meios que devem ser trabalhados para que os resultados sejam alcançados, caracterizando a dimensão processual (GODOY e MURICI, 2009).

Calculado e projetado anualmente, o IFC/RS expressa em números, por meio de uma variação de 0,0 a 1,0, o grau de progresso rumo ao cenário que se pretende alcançar.

Com estas informações, a escola tem subsídios para realizar uma análise consistente e profunda sobre seus resultados, o que possibilita uma tomada de decisão e a implantação de ações que concorrerão para o alcance das metas projetadas.

Os indicadores encontram-se presentes em todas as etapas da GIDE que se quer realizar, ou seja, desde a formulação do planejamento até a implementação e a gestão das ações.

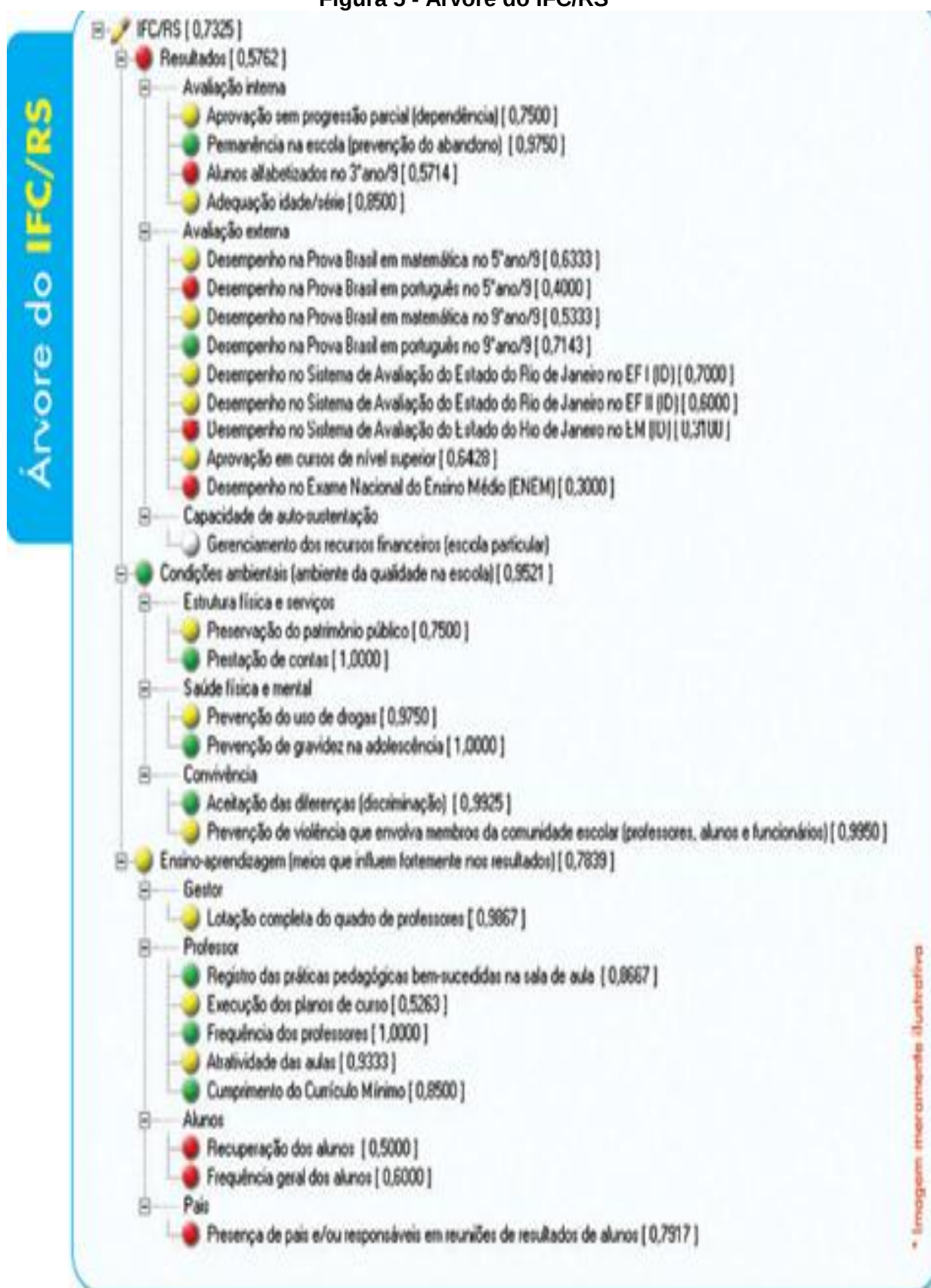
Segundo Arellano et al. (2002b, p. 09), para entender o significado dos indicadores

[...] será necessário um esforço de reflexão no qual se deve tentar compreender as relações que existem entre certas variáveis em um momento específico, e sob certas condições particulares, de tal forma que sua interação possa nos aproximar dos objetivos que planejamos alcançar.

Na GIDE, o indicador expressa mensurações quantitativas e qualitativas acerca de uma ação examinada, por meio de um conjunto de variáveis. A reflexão sobre as relações existentes entre tais variáveis possibilita a análise e a comparação de sua evolução, com vistas a revisar o cumprimento de seus objetivos.

Na Figura 5, encontra-se uma imagem ilustrativa do Informativo GIDE, que exemplifica uma árvore das variáveis do IFC/RS. Cada farol (verde, vermelho e amarelo) é relativo a uma variável.

Figura 5 - Árvore do IFC/RS



Fonte: Rio de Janeiro (2015c).

Coletadas anualmente, as variáveis têm sua fonte de pesquisa determinada pelo tipo de informação a ser colhida. Assim, por exemplo, são aplicadas pesquisas junto aos alunos como nas variáveis, atratividade das aulas e prevenção de gravidez na adolescência. São realizadas pesquisas nos livros e documentos da escola como livros de atas, controles de frequência, diários de classe e o sistema Conexão Educação, que possibilitam coleta de informações sobre a frequência dos professores, frequência dos alunos, presença de pais e/ou responsáveis em reuniões de resultados, entre outras variáveis. São utilizados também *sites* oficiais para consulta dos resultados no caso das variáveis de desempenho na Prova Brasil, SAERJ e permanência na escola.

Os faróis coloridos na árvore do IFC/RS expressam o percentual de atendimento pela escola de cada variável. O índice é o somatório de todas as variáveis, que mensuram as dimensões críticas, auxiliando na identificação dos fatores que impactam negativamente nos resultados da escola. Assim, o vermelho indica um ponto crítico, que a escola deve concentrar seus esforços, propondo e executando ações no plano, o amarelo, significa um ponto de atenção a ser analisado e cuidado; e o verde, variáveis atendidas satisfatoriamente pela escola.

O IFC/RS além de fazer um raio “X” da escola e permitir a identificação dos fatores que influenciam os resultados, cria uma cultura de registro dos dados e informações, favorecendo o autoconhecimento, a prática constante da análise e o emprego de ações assertivas, que favoreçam os bons resultados.

O sistema da GIDE também propicia que a SEEDUC, e em especial cada Diretoria Regional, conheça melhor as escolas de sua abrangência, pois fornece um conjunto de informações e dados sobre o trabalho desenvolvido, revelando os entraves e as forças existentes em cada unidade escolar.

A Regional tem, assim, a possibilidade de analisar de maneira desdobrada os resultados alcançados pelas escolas, levantar as possíveis causas dos problemas e, ainda, propor ações em seu Plano de Ação, visando apoiar as unidades de ensino com mais dificuldades. A Noroeste Fluminense trabalha alinhada a esta proposta e será caracterizada na próxima seção.

1.3 A Diretoria Regional Noroeste Fluminense

A Diretoria Regional Noroeste Fluminense, com sede em Itaperuna – RJ abrange escolas de 12 municípios: Itaperuna, Bom Jesus do Itabapoana, Natividade, Porciúncula, Varre e Sai, Laje do Muriaé, São José de Ubá, Aperibé, Itaocara, Miracema, Santo Antônio de Pádua e Italva (RIO DE JANEIRO, 2015d).

Estas cidades eram pequenos vilarejos que nasceram e cresceram ao redor da Estrada de Ferro Leopoldina *Railway*, que operou por cerca de 70 anos, até que com a crise do café, a região perdeu seu dinamismo, sofrendo “décadas de estagnação econômica, êxodo regional e rural, forte degradação ambiental e, baixa produtividade e rentabilidade das atividades agropecuárias predominantes” (BURLA et al., 2012, p. 87).

Em decorrência destes fatos históricos, a Regional Noroeste está localizada em um contexto social e econômico caracterizado por fatores contextuais que apresentam:

[...] ciclos crônicos intergeracionais de indigência e pobreza, baixa escolaridade média da população, baixos níveis de renda para a maior parte da população economicamente ativa, fluxos migratórios, violência urbana além da criminalidade. Esta Região detém o menor IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) do Estado do Rio de Janeiro e a Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão projeta para os próximos 25 anos o PIB Total de apenas 4,11% para a Região Noroeste Fluminense (BRAZIL e VIVAS NETO, 2011, p. 5).

Apesar da conjuntura social e econômica adversas da Região Noroeste do Estado do Rio, desperta atenção o fato de esta realidade antagônica não dar mostras de definir o destino das escolas e alunos nos resultados de aprendizagem, expressos nas avaliações e indicadores estaduais. Nas edições de 2011, 2012 e 2013, a Regional esteve entre o 1º e o 2º lugar, no comparativo com as demais regionais do Estado do Rio de Janeiro, no alcance das metas definidas por escola pela Secretaria.

Observa-se, nos dados divulgados em 2011, que a Diretoria Regional Noroeste Fluminense apresentou o melhor resultado da rede estadual no 9º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática, alcançando proficiência média de 257,5 e 265,8 respectivamente. Os dados do Ensino Médio, neste mesmo ano, colocaram a Regional em 2º (segundo) lugar no *ranking* em Língua Portuguesa,

com 283,6 de proficiência média, atrás da Regional Serrana II com 284,1. Em Matemática a posição se apresentou invertida e a Noroeste apresentou o melhor resultado da rede com 298,5 contra 295,9 da Serrana II.

A divulgação destes dados foi feita pela Diretoria Regional Pedagógica em reuniões de trabalho realizadas com os diretores de escolas, Agentes de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE) e as equipes de coordenação da própria regional, propiciando um momento de análise e debate por parte dos gestores, dos diferentes níveis de atuação, sobre a realidade existente, expresso nos resultados da avaliação do SAERJ e, na proficiência média alcançada, que em 2011, primeiro ano da avaliação externa, colocou em destaque a Regional Noroeste.

Em 2012, os dados divulgados pela Secretaria, com o comparativo das Regionais nos resultados do SAERJ, trouxeram como critério, além da média de proficiência, o padrão médio de desempenho apresentado pelas escolas. Os resultados do 9º ano na Noroeste apresentaram crescimento da proficiência média de Língua Portuguesa com variação de 257,5 para 258,5 permanecendo no padrão intermediário de desempenho, atrás da Regional Serrana II, que apresentou média de 259,8. Em Matemática, a Noroeste apresentou o melhor desempenho da rede estadual alcançando 269,4 de proficiência, mantendo o padrão intermediário de desempenho alcançado na edição anterior.

No Ensino Médio, a Regional acompanhou a tendência de queda verificada em 11 (onze) das 14 (quatorze) regionais na proficiência média de Língua Portuguesa que caiu de 283,6 para 282,9. Mesmo assim, ela permaneceu em segundo lugar entre as regionais do Estado e manteve o padrão intermediário de desempenho. Em Matemática, todas as regionais apresentaram queda na média de proficiência, sendo a do Noroeste a maior do estado, -3,1%, com uma variação de 298,5, em 2011, para 289,2 em 2012. Este resultado colocou a regional em segundo lugar no desempenho geral do Estado, mas a escala de desempenho se manteve no padrão intermediário.

Em 2013, a Secretaria Estadual de Educação utilizou outro critério de divulgação dos resultados, privilegiando a elegibilidade das escolas de acordo com o Programa de Bonificação por Resultados. Segundo este critério, ao proceder com a comparação entre as regionais pedagógicas, a Noroeste obteve o segundo melhor resultado de 2013, alcançando 61% de escolas elegíveis contra 78% da Serrana II. De acordo com o comparativo, a Noroeste apresentou queda de 2012 para 2013 de

65% para 61%. Enquanto a Serrana II apresentou crescimento de 61% para 78% de escolas elegíveis.

O fato de a Secretaria Estadual de Educação do Rio optar por diferentes critérios de divulgação dos resultados por regional, ao longo do período pesquisado, 2011 a 2013, e também de não haver divulgado oficialmente os resultados alcançados por escola e por regional, nos anos de 2014 e 2015, causa certa descontinuidade na realização de análises mais aprofundadas dos resultados históricos, embora seja possível observar que eles se mostram positivos dentro do contexto apresentado e, ainda, que o empobrecimento socioeconômico da região não parece produzir impactos negativos sobre os resultados das avaliações externas.

Neste contexto é válido compreender como se estruturou a Regional Noroeste, observando sua composição e os traços marcantes dos municípios que a compõem, visando identificar características para além do empobrecimento, êxodo e degradação ambiental que marcam a história da região.

Com a nova estrutura publicada no Decreto nº 42.838, de 04 de fevereiro de 2011 (RIO DE JANEIRO, 2011b), a Regional Noroeste Fluminense aglutinou as antigas Coordenadorias do Noroeste Fluminense I, II e III, compreendendo esta última, a microrregião formada pelos municípios de Aperibé, Itaocara, Miracema e Santo Antônio de Pádua, onde se encontra a escola pesquisada. De acordo com a SEEDUC (RIO DE JANEIRO, 2014a), no ano de 2013, a Regional atendia cerca de 25 mil alunos, menor contingente de matrículas do Estado e, abrangia sessenta e três escolas, divididas em 12 municípios.

A Diretoria Regional apresenta na sua configuração organizacional uma Diretoria Administrativa e uma Diretoria Pedagógica, esta última é formada em sua estrutura por uma Coordenação de Ensino, responsável por acompanhar e apoiar todos os projetos e programas pedagógicos executados no âmbito da Regional. Uma Coordenação de Gestão e Integração da Rede, que cuida das matrículas e fluxo escolar, e uma Coordenação de Avaliação e Acompanhamento (RIO DE JANEIRO, 2015d).

A Coordenação de Avaliação é o setor da Regional responsável pela logística das avaliações externas, SAERJ e Saerjinho, assim como, por estabelecer o diálogo com as unidades de ensino no que tange ao processo de avaliação. Cabe a ela

também, monitorar e dar suporte às escolas, na apropriação dos resultados das avaliações externas e internas.

Para atender à demanda, são ofertadas várias modalidades e níveis de ensino (Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Curso Normal, Ensino Médio Inovador, Ensino Médio Integrado e Programa Autonomia). As escolas prestam o atendimento à comunidade de acordo com as necessidades existentes.

Não existe regional do Estado, em nenhuma edição do ciclo de avaliação, que tenha alcançado as metas definidas pela Secretaria de Educação, apesar do resultado expressivo da Noroeste, que é composto pelos indicadores positivos das escolas de sua abrangência, que demonstram melhoria nos resultados pedagógicos, ou seja, crescimento nas taxas de aprovação, redução da evasão e melhoria no desempenho dos alunos.

Os resultados positivos da Regional Noroeste apontam para o recorte desta pesquisa, uma vez que, do contingente de 22 escolas da antiga Coordenadoria III, microrregião que engloba o município de Itaocara, se destaca uma unidade de ensino que apresenta resultados históricos positivos. O estudo de caso aborda a identificação e análise dos fatores que estão contribuindo no processo de melhoria dos resultados nas avaliações do SAERJ, tendo em vista a organização do trabalho pedagógico e a gestão da escola.

1.4 A escola pesquisada

O Colégio Laranjeiras, lócus desta pesquisa, está sediado no município de Itaocara, localizado na Região Noroeste do Estado do Rio de Janeiro. A escolha deste Colégio justifica-se pelo fato de ser o único, no conjunto de 04 (quatro) escolas que acompanho como AAGE, que desde 2011, quando foi implantado o Planejamento Estratégico, apresenta crescimento nos resultados. Ampliando este universo e considerando as 18 (dezoito) escolas que ofereciam o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, pertencentes à antiga Coordenadoria III, observa-se que apenas 04 (quatro) apresentaram crescimento no ID e no IDERJ do Ensino Fundamental II e Ensino Médio no período compreendido entre 2011 e 2013, entre as quais, destaca-se o Colégio Laranjeiras, visto que as demais apresentam variação na proficiência em um ou nos dois segmentos de ensino. Além disso, de

acordo com o que regulamenta a Resolução nº 4.669 de 04 de fevereiro de 2011 (RIO DE JANEIRO, 2011b) foi considerado elegível, para fins de bonificação por resultados, nos três ciclos avaliativos 2011, 2012 e 2013.

Instalada em prédio próprio, a escola, atualmente, atende a uma clientela de Ensino Fundamental e Médio, distribuída em três turnos. De acordo com o Inep (2015a) a escola possui as seguintes dependências e espaços de aprendizagem: salas de aulas amplas, Biblioteca, Quadra de Esportes, Sala de Professores, Sala da Coordenação Pedagógica, Laboratório de Informática, Sala de Multimeios/Cinema, pátio amplo, refeitório e cozinhas equipados, ou seja, condições adequadas para atender com qualidade aos alunos.

Em 2015, o quadro de docentes está completo com 20 professores regentes. A equipe gestora é composta por um Diretor Geral e um Diretor Adjunto, um Coordenador Pedagógico e um Orientador Educacional. A equipe de apoio pedagógico e administrativo é formada por um secretário, três auxiliares de secretaria, um agente de pessoal, um agente operacional escolar, um agente de leitura e um professor articulador pedagógico. Segundo o Boletim de resultados da Prova Brasil 2013, em tal indicador, a escola possui 58,2% dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental com formação adequada, para desempenhar seu trabalho (INEP, 2013).

Confrontando estes dados com as informações levantadas nas fichas funcionais existentes na escola, observou-se, no período compreendido por esta pesquisa, que apenas uma professora regente, dos 20 profissionais da escola, não possuía a formação adequada para o exercício de sua função, perfazendo um total de 5%. Os docentes possuem formação específica em licenciatura plena nos diversos saberes acadêmicos. Cerca de 70% destes regentes residem e têm suas origens vinculadas à comunidade na qual está inserida a escola, o que vem facilitando a mobilização do grupo.

De acordo com os dados levantados no livro de matrícula da escola, no período compreendido entre 2011 e 2013, a unidade escolar apresentou uma leve variação no quantitativo de matrículas, ao que parece decorrente do processo paulatino de municipalização. Observando-se os números, percebe-se o declínio gradativo das matrículas no Ensino Fundamental I e a constância nas matrículas nos demais níveis de ensino.

No ano de 2011, eram 277 alunos, sendo 78 do Ensino Fundamental I, 128 no Ensino Fundamental II e 71 no Ensino Médio. Em 2012, 223 alunos encerraram o período letivo no Colégio Laranjeiras, distribuídos da seguinte forma: 51 no Ensino Fundamental I, 115 no Ensino Fundamental II e 57 no Ensino Médio. No ano de 2013, foram atendidos 205 alunos, dos quais 24 no 5º ano do Ensino Fundamental I, última turma deste segmento em decorrência da municipalização, 113 alunos no Ensino Fundamental II e 68 no Ensino Médio. Alguns alunos residiam na sede do distrito, outros eram atendidos pelo Programa Transporte Escolar Rural, que garante o acesso à escola para os educandos oriundos dos núcleos rurais do entorno.

De acordo com o Boletim de resultados da Prova Brasil 2013 (INEP, 2015a), considerando o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE)⁵, os alunos da escola apresentam, em média, características do nível socioeconômico do grupo 4, intervalo que descreve, o que de modo geral, indicam possuir em suas casas, revelando o padrão de vida e o perfil da clientela atendida, que afirma dispor de:

[...] bens elementares, como um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares, um banheiro e, agora, dois ou mais televisores em cores; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo e um carro; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está entre 1 e 2 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino fundamental, podem ter concluído ou não o Ensino Médio, mas não completaram a faculdade (INEP, 2015a, p. 8).

Esta realidade da clientela atendida pela escola, apesar das transformações impostas pelo processo contínuo de municipalização, em linhas gerais, se mantém com características sociais, econômicas, históricas e geográficas comuns e presentes por todo o período compreendido por esta pesquisa.

No que se refere à gestão da escola, no período compreendido entre 2004 e 2012, o atual diretor geral do Colégio Laranjeiras, devido ao fato de possuir duas

⁵ A partir dos dados extraídos dos questionários socioeconômicos aplicados nas avaliações externas nacionais, foi concebido pelo INEP o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE). "O Indicador de Nível Socioeconômico possibilita, de modo geral, situar o público atendido pela escola em um estrato ou nível social, apontando o padrão de vida referente a cada um de seus estratos. Esse indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos alunos. Para melhor caracterizar as escolas foram criados sete grupos, de modo que, no Grupo 1, estão as escolas com nível socioeconômico mais baixo e, no Grupo 7, com nível socioeconômico mais alto" (INEP, 2015a, p.1).

matrículas na rede estadual, acumulava as funções de diretor adjunto e de coordenador pedagógico da Unidade Escolar.

Com a aposentadoria da Diretora Geral, de acordo com a nova proposta da SEEDUC sobre o processo seletivo para cargos estratégicos, o então diretor adjunto da escola participou e foi selecionado, no Processo Seletivo Interno (PSI) para diretor geral, assumindo interinamente a função, até a nomeação em janeiro de 2013.

1.4.1 Os resultados da escola

Uma breve análise das políticas implementadas na escola, por meio das ações e programas empreendidos, a partir do ano de 2008, tanto pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro quanto pelo Ministério da Educação, denotam a intencionalidade presente no desenho político, que desloca das autoridades centrais, para a escola, a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento.

De acordo com o manual do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), a ênfase no autodesenvolvimento, no empoderamento institucional e no planejamento estratégico, marcam os esforços delineados a partir deste período, conferindo às escolas um compromisso com a racionalidade ao funcionamento do sistema, a concentração de esforços na aprendizagem dos alunos, na melhoria da gestão e no estabelecimento de mecanismos de monitoramento e avaliação dos resultados (BRASIL, 2006).

Neste contexto, em 2008, a Secretaria de Educação, em parceria com a Fundação Escola do Serviço Público (FESP), implementou o Programa Estadual de Gestão Escolar. Tal fato propiciou que a equipe do colégio tivesse seu primeiro contato com o planejamento estratégico, processo gerencial de formulação de estratégias e monitoramento e avaliação das ações, que nos anos posteriores se desdobrou sob a denominação de PDE Escola e mais recentemente, de Gestão Integrada da Escola (GIDE).

A implementação deste Programa se estendeu por todas as unidades de ensino da rede, com o objetivo de propiciar que as equipes das escolas fossem capacitadas por meio dos instrumentos do PDE, visando:

[...] diagnosticar a carência de seus alunos e de suas unidades de ensino, que requerem soluções distintas para seus problemas.(...) aprender a analisar a situação da escola, a identificar boas iniciativas e necessidades, a coletar ideias, a traçar estratégias, ajudando as unidades escolares na elaboração de um plano específico de desenvolvimento (FESP, 2008a, s.p.).

Após a capacitação, a equipe gestora do Colégio Laranjeiras coordenou a participação dos profissionais da escola na análise dos indicadores externos, como o IDEB e os internos, disponíveis no Sistema de Gestão Escolar (SGE), como número de alunos aprovados, reprovados, distorção idade-série, entre outros, além de dados e informações sobre o funcionamento da instituição, subsidiando a elaboração do diagnóstico da realidade existente naquela escola.

O diagnóstico elaborado deu origem a um plano de gestão, que incluiu a assinatura de um termo de compromisso firmado com a Secretaria de Educação para viabilizar o Plano de Ação definido pelos profissionais da escola.

De acordo com os arquivos existentes na instituição, o Colégio Laranjeiras elaborou 3 (três) Planos de Ação em 2008, projetos propostos por grupos de professores, que contemplavam aquisição de material pedagógico, como jogos e livros, além de material de custeio como papel e a seleção de monitores na comunidade. O foco central das análises realizadas a partir do diagnóstico efetuado, assim como, as ações propostas, visavam à melhoria da qualidade do ensino ofertado ao aluno.

O Programa de Gestão Escolar contou com a atuação de um grupo de professores, selecionados e capacitados pela FESP, os Orientadores de Gestão (OGs), que auxiliavam as equipes das escolas em todas as etapas, ministrando a formação da equipe gestora e, posteriormente, acompanhando a implementação do Plano. Além disso, o Programa previa a inserção dos Projetos no *site* da secretaria, o que permitia ao órgão central o “acompanhamento em tempo real, dos principais problemas identificados em cada escola da rede e as respectivas soluções adotadas pelos coordenadores de projetos” (FESP, 2008b, s.p.).

Em 2009, por ocasião da divulgação pelo MEC das escolas de atendimento prioritário e abaixo da média nacional, o Colégio Laranjeiras foi indicado para a elaboração do PDE, conforme o Plano de Ações Financiáveis proposto pelo governo federal, ferramenta gerencial a ser utilizada pelas escolas que não alcançaram resultados satisfatórios.

O critério utilizado para a seleção das unidades de ensino contempladas pelo programa federal foi o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2007, primeiro ano de avaliação do Colégio Laranjeiras, que apresentou média inferior ao resultado nacional de desempenho no 9º ano do Ensino Fundamental.

O PDE é uma ferramenta gerencial que propicia a escola analisar:

[...] o seu desempenho, seus processos, suas relações internas e externas, seus valores, sua missão, suas condições de funcionamento e seus resultados. A partir dessa análise, projetar o seu futuro, definir aonde quer chegar, que estratégias adotará para alcançar seus objetivos, que processos desenvolverá, quem estará envolvido em cada processo e qual o perfil de saída de seus alunos. (BRASIL, 2006, p. 21)

Como processo de planejamento estratégico, sua elaboração se deu no coletivo da escola, sendo coordenado pela liderança e resultando na proposição de 3 (três) Planos de Ação focados na melhoria do desempenho acadêmico dos alunos, das práticas pedagógicas e da infraestrutura da escola.

Os arquivos e documentos deste período, existentes na unidade escolar, tratam da proposição e dos registros de execução dos Planos. As ações foram pautadas na análise e acompanhamento dos resultados da avaliação externa do SAERJ, promoção de encontros, capacitações e revisão do planejamento dos professores, aquisição de recursos pedagógicos e criação de espaços e atividades que favoreceriam a aprendizagem, acompanhamento dos resultados dos alunos e oferta de reforço escolar.

O Plano de Ação focado na melhoria das práticas pedagógicas se desdobrou sobre a revisão do Projeto Político Pedagógico da escola, acontecendo em várias etapas: organização do grupo de trabalho, realização de encontros para análise e discussão, capacitação da equipe e elaboração coletiva do documento.

No processo de elaboração do diagnóstico, dos Planos de Ação e, posteriormente, de sua implementação com os recursos financeiros recebidos, o Colégio Laranjeiras continuou a contar com o suporte e acompanhamento do Orientador de Gestão. Neste período, comecei a atuar como OG nesta escola, participando do processo de planejamento estratégico e acompanhando a tomada de decisão e definição de ações.

No ano de 2010, a escola recebeu a parcela complementar do PDE e deu prosseguimento aos projetos propostos no ano anterior, realizando os ajustes necessários ao Plano de Ação e sua posterior implementação.

Vale ressaltar que, apesar da unidade escolar aparecer listada entre as instituições prioritárias, o primeiro ano de sua avaliação pelo INEP foi 2007, apresentando a partir daí uma série histórica de melhoria no índice nacional, o IDEB, de acordo com os dados disponíveis no portal, expressos na Tabela 1.

Tabela 1 - IDEB – Colégio Laranjeiras

IDEB OBSERVADO ENSINO FUNDAMENTAL II						IDEB PROJETADO ENSINO FUNDAMENTAL II				
Colégio	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015
Laranjeiras	--	3,6	3,9	4,5	***	--	3,7	3,9	4,2	4,6

Nota: A Unidade não apresentou número de alunos suficiente para ter os resultados divulgados.

Fonte: INEP (2015b).

A partir das metas projetadas e dos resultados obtidos no IDEB, pode-se observar que a escola vem cumprindo as metas para o Ensino Fundamental II desde 2009, com uma variação significativa em 2011, ano da implementação do Programa de Educação da SEEDUC, apoiado nas avaliações diagnósticas do Saerjinho, na avaliação do SAERJ, bem como na criação do índice estadual, o IDERJ, e no estabelecimento de um plano de metas.

Fator relevante, neste aspecto, é o histórico da escola de utilização de uma ferramenta gerencial desde 2008, com o Programa Estadual de Gestão Escolar, instrumento de autoconhecimento, tomada de decisão e implementação de ações, que talvez tenha contribuído de alguma maneira na incorporação das diretrizes do Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro, implantado em 2011.

É a partir do Programa de Educação, com a publicação da Resolução nº 4.669, que se encontram projetada as metas do IDERJ para o Colégio Laranjeiras, considerando os níveis de ensino ofertados na época, estabelecendo para os anos seguintes um plano de metas de acordo com o Planejamento Estratégico. (RIO DE JANEIRO, 2011b)

A Tabela 2 demonstra um recorte das metas projetadas considerando apenas os níveis do ensino, Fundamental II e Ensino Médio, ofertados pela escola na ocasião da publicação.

Tabela 2 - Metas do IDERJ – Colégio Laranjeiras

Indicador		Fluxo			Desempenho			IDERJ		
Ano		2011	2012	2013	2011	2012	2013	2011	2012	2013
Etapas de Ensino	Ensino Fundamental II	0,78	0,82	0,89	4,1	4,6	5,2	3,2	3,8	4,6
	Ensino Médio	0,80	0,84	0,90	2,4	4,3	5,0	1,9	3,6	4,5

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados disponibilizados por Rio de Janeiro (2015e).

As metas do IDERJ, trazidas na resolução, se diferem das metas do IDEB, sendo possível observar no Ensino Fundamental II que, em 2011, foi projetado pelo IDEB um índice para a escola de 3,9 e para 2013, 4,2, enquanto que o IDERJ estabeleceu 3,2 e 4,6 para o mesmo período. Outras diferenças existentes entre estes índices relacionam-se à referência e ao ano base para a projeção das metas, além do fato de o IDEB não trazer metas para o Ensino Médio das escolas.

Os resultados de IDERJ obtidos pela unidade de ensino pesquisada nos anos de 2011 e 2013 estão dispostos na Tabela 3, que apresenta o desempenho (ID), o fluxo (IF) e o índice observado no período (IDERJ).

Tabela 3 - IDERJ – Fundamental II e Ensino Médio – Colégio Laranjeiras

IDERJ OBSERVADO ENSINO FUNDAMENTAL II				IDERJ OBSERVADO ENSINO MÉDIO			
ANOS	IDERJ	ID	IF	ANOS	IDERJ	ID	IF
2011	3,4	4,1	0,82	2011	3,6	4,3	0,84
2013	3,7	4,5	0,86	2013	4,1	4,3	0,96

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados disponibilizados por Rio de Janeiro (2015e).

A análise desdobrada do IDERJ, indicador de fluxo (IF) e indicador de desempenho (ID), revela melhorias sensíveis nas taxas de rendimento escolar, com uma variação de 82% de aprovação, no ano de 2011, para 86%, em 2013, no Ensino Fundamental II (conforme a Tabela 3). O desempenho nas avaliações do SAERJ (ID) também apresenta crescimento na média alcançada, variando de 4,1 para 4,5, em 2013, confirmando os resultados positivos identificados na avaliação nacional.

No Colégio Laranjeiras, os resultados da avaliação do SAERJ apresentam crescimento sobretudo nos anos de 2011 e 2013, como é possível observar na Tabela 4, no aumento da nota padronizada de Português e Matemática no Ensino Fundamental II.

Tabela 4 - SAERJ - Colégio Laranjeiras

SAERJ ENSINO FUNDAMENTAL II		
ANOS	META PROVA SAERJ	RESULTADO PROVA SAERJ
2011	4,1	4,1
2012	4,6	3,7
2013	5,2	4,5
2014	5,1	---

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados disponibilizados por Rio de Janeiro (2015e).

A análise desdobrada dos resultados da avaliação externa de rendimento escolar, o SAERJ, aponta índices de proficiência de Língua Portuguesa e de Matemática, da escola, superiores à média estadual e, na metade dos casos, superiores à média da região, como constatado na Tabela 5.

Tabela 5 - Níveis de Proficiência de Língua Portuguesa e Matemática – 9.º ano – Colégio Laranjeiras – 2011 a 2013

NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA - PORTUGUÊS			
ANOS	ESTADO	REGIONAL	ESCOLA
2011	237,8	257,5	269,5
2012	237,8	258,5	252,57
2013	236,8	257,2	261,8
NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA - MATEMÁTICA			
ANOS	ESTADO	REGIONAL	ESCOLA
2011	241,2	265,8	259,9
2012	244,2	269,4	260,5
2013	241,5	265,3	276,6

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados disponibilizados por Rio de Janeiro (2013a).

Nos resultados do IDERJ, observa-se que o Colégio Laranjeiras não atingiu a meta nas edições de 2012 e 2013, conforme demonstrado na Tabela 6, entretanto, a instituição obteve um crescimento nos resultados, aumentando o índice do IDERJ de 3,4, em 2011, para 3,7, em 2013, apoiado na melhoria dos resultados da prova do SAERJ e no crescimento do indicador de fluxo.

Tabela 6 - IDERJ - Colégio Laranjeiras

IDERJ OBSERVADO ENSINO FUNDAMENTAL II				IDERJ META PROJETADA ENSINO FUNDAMENTAL II		
ANOS	IDERJ	ID	IF	IDERJ	ID	IF
2011	3,4	4,1	0,82	3,2	4,1	0,78
2012	3,3	3,7	0,90	3,8	4,6	0,82
2013	3,7	4,5	0,86	4,6	5,2	0,89
2014	--	---	---	4,4	5,1	0,87

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados disponibilizados por Rio de Janeiro (2015e).

Os dados quantitativos levantados evidenciam um cenário favorável nesta escola, apresentando resultados superiores à média estadual de proficiência no

SAERJ, o alcance das metas do IDEB e a melhoria nos resultados das avaliações internas, coincidindo com o aumento na taxa de aprovação da escola de 82%, em 2011, para 86%, em 2013.

Os desvios positivos em relação às metas alcançados pelo Colégio Laranjeiras refletem a validade e a importância deste estudo de caso, que na subseção seguinte se aprofundará no viés pedagógico presente no Projeto Político Pedagógico da escola.

1.4.2 Projeto Político Pedagógico (PPP)

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento construído pelos envolvidos com o processo educativo da escola, em um sistema permanente de reflexão e discussão. Ele expressa os anseios do coletivo da comunidade e define as ações pedagógicas no nível da escola e também da sala de aula (VEIGA, 1998).

Neste sentido, o projeto político pedagógico vai além de um conjunto de planos de ensino, atividades e projetos. De acordo com Veiga (1998), ele implica em uma articulação interna, que envolve questões de natureza pedagógica, além de conceitos epistemológicos, antropológicos e políticos básicos, que avançam para as finalidades e objetivos que a escola define, refletindo o ideal de homem que pretende formar, tendo como foco os valores, as crenças e os saberes transmitidos.

O colégio declara no PPP reconhecer a Educação como um direito social, que abrange processos formativos, que visam:

preparar o ser humano para sua vivência em meio a seus iguais, dando ao mesmo condição de conhecer e fazer valer seus direitos, sem deixar de cumprir seus deveres, sendo um cidadão participativo, crítico, criativo e solidário. (CEJHV, 2013a, p. 6)

O documento encontra-se organizado em quatro partes, sendo estas relacionadas entre si e sistematizadas em blocos.

A primeira parte está dedicada à apresentação do marco referencial geral e do colégio; a segunda está constituída pelo marco operativo, considerando as dimensões administrativa, pedagógica e comunitária da escola; a terceira está formada pelo diagnóstico do colégio; por fim, na última parte está programação do colégio. (CEJHV, 2013a, p. 3)

Observando o PPP do Colégio Laranjeiras, percebe-se que ele se estrutura por meio da criação de referenciais nos quais a instituição declara sua missão, valores e visão de futuro. Expressa sua visão de homem, de educação e de sociedade, define seu funcionamento, papel e finalidades na construção da sociedade que deseja.

De acordo com o documento consultado, o eixo central são os desafios identificados a partir do diagnóstico e as finalidades estabelecidas, isto é, o que a escola pretende reforçar para atingir a intencionalidade almejada. Para tanto, na proposta da programação, são detalhados o planejamento de ações, atividades e projetos, com o objetivo de instaurar mudanças, a partir de sua proposição e execução.

Aspirando cumprir com este objetivo, a escola estruturou seu currículo a partir de “um projeto de atividades com conteúdos, disciplinas, métodos, organização, sequência, avaliação, que, em conjunto, dão o direcionamento para que o processo ensino-aprendizagem se desenvolva” (CEJHV, 2013a, p.19).

Atendendo ao marco legal, o currículo escolar tem seu eixo apoiado no Currículo Mínimo nas várias disciplinas e aborda temas referentes à cultura afro e indígena (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008) e cumpri com a Matriz Curricular estabelecida pela Secretaria de Educação (Resolução SEEDUC nº 4.843 de 03 de dezembro de 2012) (CEJHV, 2013a).

Segundo o PPP, o referencial teórico do trabalho desenvolvido no colégio está estruturado sobre autores como Jean Piaget, Levy Vygotsky e Paulo Freire:

Jean Piaget nos auxilia em relação a maneira pela qual a criança constrói o pensamento, ajudando, assim, a entender o seu processo de assimilação do conhecimento. Vygotsky traz enorme contribuição, porque aponta a importância de trabalhar o ser humano no seu meio, na sua leitura de mundo, interagindo com seus iguais, na troca de saberes que, confrontados, levam à elaboração do conhecimento, caracterizando a formação social da pessoa. Paulo Freire contribui com seus estudos sobre uma educação libertadora, que leva o indivíduo a vencer as adversidades interferindo na sua própria história, pois educação é sempre um ato político. E é o educando que, ao adquirir autonomia intelectual, vai contribuir para a construção de uma nova realidade (CEJHV, 2013a, p. 24).

O referencial metodológico desta escola, de acordo com o PPP, está pautado no diálogo, na interação professor-aluno-conhecimento e no contexto histórico social, que geram a construção do conhecimento por meio do fazer, da pesquisa e do trabalho em grupo.

O processo de avaliação está baseado na Portaria em vigor na época, a Portaria n.º 316, da Secretaria de Estado de Educação (RIO DE JANEIRO, 2012d), que estabelece entre outras coisas, que no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, os alunos sejam avaliados com o uso de pelo menos 03 instrumentos, que devem ser diversificados, e que:

A Avaliação Diagnóstica do Processo Ensino/Aprendizagem – SAERJINHO, aplicada ao nono ano e Ensino Médio nos três primeiros bimestres é um dos instrumentos obrigatórios de avaliação, com valor/nota a ser definido(a) pelos professores das turmas e disciplinas envolvidas, devendo ser registrado no diário de classe ou outro instrumento indicado pela Secretaria de educação, nos três primeiros bimestres (CEJHV, 2013a, p. 25).

Na seção destinada à avaliação, o PPP da escola faz referência a três projetos específicos com foco no processo avaliativo. O primeiro voltado para “atender as aspirações e necessidades dos alunos, objetivando prepará-los desde os anos finais do Ensino Fundamental para a participação em avaliações externas e classificatórias (ENEM, vestibulares, concursos)” (CEJHV, 2013a, p. 26). O cerne deste projeto é a organização e aplicação de um teste simulado nas turmas não avaliadas pelo Saerjinho, no mesmo dia da avaliação externa bimestral e com um formato de questões semelhantes, compreendendo os conteúdos trabalhados nas disciplinas durante o período.

O segundo projeto é voltado para alunos com problemas de aprendizagem e, prevê o encaminhamento para um acompanhamento no contraturno. O terceiro projeto elencado está relacionado ao monitoramento dos resultados dos alunos e acontece em duas frentes. De acordo com o PPP, no Conselho de Classe são discutidas as questões e elaborado um relatório com as “informações de cada disciplina/turma, levando em consideração as características da turma e de alunos individualmente” (CEJHV, 2013a, p.26).

Na outra frente, após o período de lançamento de notas no sistema *online*, Conexão Educação, a equipe pedagógica identifica no relatório extraído, o mapa de notas, o desempenho dos alunos, analisando junto com o AAGE o nível de rendimento das turmas e as disciplinas críticas. Tanto o relatório produzido no Conselho de Classe, quanto a análise do mapa de notas:

são disponibilizados nas Reuniões de Pais e Mestres para que o responsável, ciente das dificuldades do seu filho, dialogue com o professor

na tentativa de encontrar mecanismos para ajudá-lo a superar as barreiras(CEJHV, 2013a, p. 26).

A dimensão administrativa está contemplada no PPP, como instrumental necessário para a garantia da qualidade na educação. Ela envolve recursos físicos, materiais, financeiros e humanos necessários ao desenvolvimento do processo educativo.

1.4.3 Práticas Gestoras na Escola

De acordo com o PPP, o corpo administrativo da escola deve obedecer a um regime democrático nos processos decisórios. A equipe deve partilhar objetivos comuns e ser flexível, de modo a atender às necessidades locais e superar o “afastamento entre os funcionários da instituição, uma vez que esta lacuna impede o bom funcionamento do sistema de ensino” (CEJHV, 2013a, p. 8).

O documento almeja que seja firmado um compromisso entre todos os segmentos da escola, de modo a ampliar a participação dos membros da comunidade escolar nas decisões a serem tomadas. Esta questão apresenta indícios da necessidade de aprofundamento nesta pesquisa quanto às relações travadas no interior da escola, o que será desenvolvido no capítulo 2.

1.4.3.1 Gestão Pedagógica

A Gestão Pedagógica é a dimensão da gestão escolar envolvida mais diretamente com a finalidade da escola, que é promover a aprendizagem e a formação do aluno. Ela compreende uma diversidade de aspectos como os processos pedagógicos, a contextualização dos conteúdos, a metodologia, enfim, um conjunto de atividades, práticas e procedimentos a serem observados pelo diretor (LÜCK, 2009).

Dentre as principais práticas gestoras com foco no fazer pedagógico, encontradas nos arquivos e portfólios existentes na escola, destacam-se os Projetos de Gincana dos Pontos e o Plantão Pedagógico. Merece destaque também o Projeto Reforço Escolar, que compreendeu a monitoria, o trabalho voluntário dos professores e, mais recentemente, o projeto da Secretaria de Educação.

A evidência dada a estes projetos deve-se ao fato, da percepção de incorporação de tais práticas na dinâmica de trabalho desenvolvida pela unidade de ensino. Encontram-se indícios destas ações nas evidências dos Planos de Ação Pedagógico da escola, nos últimos anos, ainda que alguns ajustes e mudanças sejam identificados em relação à proposta inicial aqui apresentada.

O projeto Gincana dos Pontos foi implementado no ano de 2012, no Colégio Laranjeiras, como uma proposta de acompanhamento dos resultados das turmas e de metas pessoais para cada aluno, instigados a refletir sobre seus resultados alcançados. De acordo com o documento do projeto elaborado, que foi consultado, seus objetivos eram: estimular a melhoria dos indicadores de aprovação e frequência; acompanhar o rendimento de cada turma da escola; abrir espaço para análise e discussão entre a comunidade escolar e seus principais atores: alunos, professores, responsáveis e equipe gestora.

A dinâmica do projeto consistia em o aluno determinar sua meta por disciplina a partir do resultado alcançado no 1º bimestre, respeitando alguns critérios: a nota de partida a ser considerada, quando abaixo da aprovação, não deveria ser inferior a 5,5 pontos. A partir deste patamar, o aluno deveria acrescentar um valor sempre crescente de, no mínimo, 0,3 pontos até o 4.º bimestre (CEJHV, 2012a).

Em relação à frequência, o aluno ao determinar sua meta, deveria tomar por base o total de faltas obtidas no 1º bimestre, estabelecendo um valor decrescente a cada bimestre (CEJHV, 2012a).

Para garantir o monitoramento sobre o atingimento ou não das metas pelos alunos e o acompanhamento dos resultados foi criado o ‘cartão de metas,’ no qual o aluno deveria anotar seu desempenho utilizando faróis coloridos. O cartão era personalizado e de acordo com os resultados alcançados, o aluno pintava a lacuna de nota e faltas com a cor correspondente. O desempenho superior à meta proposta era colorido de verde; desempenho na média era pintado de amarelo e, abaixo da média, de vermelho. Ao final de cada bimestre, a equipe gestora visitava as salas de aula, divulgava os resultados, analisava, afixava as planilhas e os alunos preenchiam o cartão (CEJHV, 2012a).

De acordo com o projeto, a outra proposta da Gincana de Pontos correspondia ao desempenho coletivo, isto é, o acompanhamento dos resultados das turmas de modo a estimular o melhor rendimento global. Neste contexto, foram elaborados gráficos demonstrativos contendo os resultados de cada turma, e

afixados em local de fácil acesso na escola, no 1º bimestre. A partir do 2º bimestre, foram elaborados gráficos comparativos das turmas, em cada disciplina (CEJHV, 2012a).

A cada bimestre, após apurados os resultados, eram somados 2 (dois) pontos para a turma com maior média de rendimento, maior percentual de aprovação e maior percentual de frequência.

De acordo com o registro do projeto, a cada bimestre foram realizadas reuniões de acompanhamento e análise dos resultados coletivos com os alunos em suas respectivas turmas, com a participação dos professores e também dos responsáveis.

Ao final do 3º bimestre, foi apurado os melhores rendimentos por turma e os alunos de melhor aproveitamento por meio do cumprimento das regras estabelecidas pela gincana, para a premiação (CEJHV, 2012a).

Os resultados deste projeto estão associados diretamente à melhoria do fluxo escolar. Ainda que não seja factível atribuir exclusivamente a ele o crescimento nas taxas de aprovação da escola. É possível verificar na Ata de Resultados Finais que, no ano de sua implantação, 2012, houve uma leve variação no indicador de fluxo da escola. No ensino fundamental II, a aprovação aumentou de 82% para 90% e no Ensino Médio de 84% para 98%, indícios da contribuição positiva desta prática (CEJHV, 2012b).

Complementar ao projeto anterior, o Plantão Pedagógico foi implementado, a partir de 2013, e visava acompanhar os alunos com baixo desempenho e frequência promovendo o atendimento individualizado em duas frentes: os alunos com baixo desempenho e os responsáveis pelos alunos com resultados insatisfatórios (CEJHV, 2013b).

De acordo com os registros, arquivos de portfólios e livros de atas encontrados na escola, bimestralmente, a equipe pedagógica realizava o levantamento dos alunos com baixo desempenho, no relatório *online* de lançamento de notas, extraído do Sistema Conexão Educação. A seguir, era gerado o boletim de notas, sinalizava as disciplinas críticas, elaborava um cronograma de atendimento e convocava os alunos para comparecerem à sala da Coordenação Pedagógica.

Neste encontro, entre o aluno e a equipe pedagógica, eram analisados os resultados e medidas efetivas eram acordadas, definidas e registradas formalmente

com a assinatura do aluno e equipe da escola, selando um pacto em prol da melhoria da aprendizagem (CEJHV, 2013b).

Os responsáveis pelos alunos com resultados insatisfatórios eram convocados de acordo com a escala de atendimento elaborada pela equipe pedagógica e atendidos individualmente pela Coordenação. Nesta ação, a escola objetivava estabelecer o diálogo com a família, analisar o desempenho do aluno, esclarecer e sanar dúvidas e firmar parceria com vistas à melhoria dos resultados nas avaliações internas (CEJHV, 2013b).

Após o encerramento do período de atendimento individualizado das famílias, os responsáveis que não atendiam ao chamado, eram listados e a seguir um cronograma de visitas elaborado. Um grupo de professores realizava visitas em suas casas, visando, por um lado, aproximar a família da escola e por outro apoiar e estabelecer parceria para ações que promovessem a aprendizagem (CEJHV, 2013b).

A análise dos arquivos dos Planos de Ação e os registros do portfólio de evidências da GIDE revelam que entre as ações, que fizeram parte do Plano de Ação Pedagógico da escola, orientado pela metodologia da GIDE, presentes ano a ano, no período compreendido por esta pesquisa, encontram-se elencadas ações referentes às variáveis: registro das práticas pedagógicas bem sucedidas, atratividade das aulas e recuperação dos alunos.

O registro das práticas pedagógicas bem sucedidas, de acordo com as evidências, aparece no Plano de Ação como forma de valorização dos professores e incentivo ao registro de estratégias e aulas que impactaram na aprendizagem dos alunos. Tais registros foram socializados por meio de mural, pastas e encontros de professores para troca de experiências, socialização e divulgação das técnicas, de modo que todos pudessem conhecer e sentir-se motivados a utilizá-las.

A atratividade das aulas foi levantada junto aos alunos durante os três anos que compreendeu a pesquisa. De acordo com os documentos da escola, os alunos foram chamados a analisar e ponderar sobre cada disciplina e professor. Os dados foram consolidados e transformados em informações e, posteriormente, divulgados aos professores. Observando os registros, encontra-se a coordenação pedagógica com o papel de apresentar e discutir com os professores os apontamentos dos alunos, assim como, disponibilizar e incentivar o uso de recursos tecnológicos e pedagógicos, que a partir de 2013, passaram a ficar organizados na sala da

coordenação, objetivando incentivar e facilitar o acesso dos professores ao material didático existente na escola.

Ações de recuperação dos alunos são encontradas nos arquivos dos Planos de Ação, elaborados no período de 2011 a 2013. Em 2011, os procedimentos estiveram pautados no estudo, discussão e apropriação da legislação pelos professores e equipe gestora apoiados pelo Inspetor Escolar. Estas discussões visavam ao final estabelecer critérios claros e padronizar junto à comunidade escolar a recuperação paralela.

Em 2012, no arquivo do Plano de Ação, os procedimentos da recuperação de estudos estiveram voltados para a organização do projeto de monitoria, em que os alunos com baixo desempenho eram identificados e encaminhados para encontros no contraturno com os colegas monitores, que eram orientados pelo professor da disciplina. A frequência e a produção dos alunos encaminhados eram acompanhadas pela equipe gestora e o professor da disciplina.

Em 2013, a escola manteve os encontros no contraturno, como uma ação do plano pedagógico, porém, agora, os próprios professores ministravam voluntariamente as aulas e o foco eram as habilidades e pré-requisitos necessários ao ano escolar em curso. Os alunos encaminhados ao reforço escolar eram aqueles com baixo desempenho. Havia um acompanhamento da frequência e desempenho dos alunos atendidos, que era discutido nos Conselhos de Classe com os demais professores, visando avaliar e reestruturar a proposta diante dos resultados alcançados.

1.4.3.2 Gestão de Resultados

Ao analisar os Planos de Ação de 2012 e 2013, orientados pela metodologia da GIDE, observa-se indícios da gestão de resultados nas ações propostas, que focam em duas frentes de atuação: desempenho nas avaliações externas e permanência na escola.

Lück (2009, p. 56 *apud* CONSED, 2007, s.p.) aponta que a gestão de resultados educacionais “abrange processos e práticas de gestão para a melhoria dos resultados de desempenho da escola – rendimento, frequência e proficiência dos alunos”.

Neste aspecto, as ações identificadas, remetem à natureza desta dimensão da gestão educacional, pois se desdobram em práticas de monitoramento e avaliação com foco no desempenho da escola, resultante da aprendizagem dos alunos (LÜCK, 2009).

Uma das ações encontradas nos documentos deste período consiste no trabalho com a avaliação externa Saerjinho. Segundo os procedimentos propostos e implementados no Plano de Ação Pedagógico, a ação envolve os alunos e os professores. No caso dos alunos, seus resultados nas avaliações externas eram apresentados e analisados em sala de aula. Os professores, utilizando o Saerjinho, buscavam identificar as dificuldades por meio de uma análise detalhada das provas, observando os descritores com maior índice de acertos e erros pelos alunos. Outro aspecto analisado era o grau de dificuldade das questões e o erro e acerto por aluno das questões (CEJHV, 2013b).

No que tange à frequência, os arquivos da escola, apresentam uma ação de implementação de acompanhamento, do comparecimento dos alunos às aulas. De acordo com os procedimentos propostos, quando um número significativo de faltas consecutivas era identificada, a equipe gestora adotava como prática o contato com a família do aluno faltoso por meio de telefonema, visita às residências, Ficha de Controle de Acompanhamento de Infrequência (FICAI), e por fim, o contato com o Conselho Tutelar, para que o aluno retornasse às aulas (CEJHV, 2013b).

A análise da variável do IFC/RS nos arquivos da GIDE, coletada no período entre 2011 e 2013 apresenta indícios de melhora, expresso no aumento de 93% para 99% o índice de permanência dos alunos na escola. Em números absolutos, isso representa uma queda de 18 alunos que abandonavam a escola em 2011 para 2 alunos em 2013.

1.4.3.3 Gestão Participativa

A gestão participativa é um princípio regulamentado no marco legal, que de acordo com Lück (2009, p.70), está “assentada no pressuposto de que a educação é um processo social colaborativo que demanda a participação de todos da comunidade interna da escola, assim como, dos pais e da sociedade em geral”.

Nesta perspectiva, o modelo participativo-consultivo é marcado pela pluralidade de ideias e controvérsias, e também pela mudança de consciência a

respeito da realidade e da relação das pessoas, que fazem parte deste contexto, demandando uma mudança de cultura.

Segundo Lück (2009, p. 71):

A participação constitui uma forma significativa de, ao promover maior aproximação entre os membros da escola, reduzir desigualdades entre eles. Portanto, a participação está centrada na busca de formas mais democráticas de promover a gestão de uma unidade social. As oportunidades de participação se justificam e se explicam, em decorrência, como uma íntima interação entre direitos e deveres, marcados pela responsabilidade social e valores compartilhados e o esforço conjunto para a realização de objetivos educacionais.

No Colégio Laranjeiras se observam algumas ações elencadas, que dizem respeito às práticas de gestão participativa, como a discussão e reformulação coletiva do Projeto Político Pedagógico. Outra ação, nesta perspectiva, que merece destaque, é a elaboração e implementação de projetos e ações definidos no plano de ação.

Entre as ações propostas e executadas no Plano de Ação Ambiental, orientadas pela metodologia da GIDE, no ano de 2011 encontra-se a elaboração do Pacto de Convivência e também a elaboração do Código de Ética e conduta de funcionários e alunos da escola (CEJHV, 2011).

De acordo com os documentos arquivados, a elaboração do Pacto de Convivência foi realizada a partir de reuniões com os diversos segmentos da escola visando elencar as atitudes e comportamentos que se esperava encontrar por parte de professores, alunos e funcionários em geral, de modo a propiciar uma convivência harmoniosa, pautada no respeito, na solidariedade e na coletividade.

Ao final das discussões, foi selado entre os diferentes atores da escola o Pacto de Convivência, materializado em *folder* impresso e divulgado na escola (CEJHV, 2011).

O Código de Ética e conduta de funcionários e alunos da escola, de acordo com os registros do Plano de Ação Ambiental de 2011, foi elaborado a partir da escolha de representantes dos diferentes segmentos: alunos, professores, funcionários em geral, constituindo o grupo de trabalho para a elaboração do documento.

A partir das discussões, foi elaborado um escopo do Código de Ética, apresentado para toda comunidade escolar, que teve a oportunidade de opinar,

sugerir e modificar a proposta inicial, acrescentando e retirando aquilo que acreditava ser necessário. Após a aprovação na assembleia, foram feitas cópias do documento e posteriormente a apresentação para a comunidade escolar (CEJHV, 2011).

O colégio conta com órgãos colegiados como a Associação de Apoio à Escola (AAE) e os representantes de turmas, que se reúnem conforme as demandas objetivando discutir os entraves relativos ao processo ensino-aprendizagem e a melhoria da qualidade da educação ofertada envolvendo, por exemplo, os critérios relativos à aplicação dos recursos financeiros da escola e as atividades de organização estudantil.

Diante deste cenário, o caso do Colégio Laranjeiras, é um valioso instrumento de análise e reflexão, que visa identificar os fatores contributivos com os bons resultados alcançados no SAERJ, despertando o interesse em compreender como os aspectos peculiares à prática gestora podem favorecer os bons resultados.

As causas prováveis para os resultados positivos são o objeto desta investigação, suscitando a análise sobre alguns indícios observados. Algumas questões instigam a pesquisa: Que ações gestoras empregadas estão repercutindo sobre os resultados da escola? Qual a influência na atitude dos professores e no desempenho dos alunos? Qual a influência da capacitação, envolvimento e práticas pedagógicas adotadas pelos professores em sala de aula nos resultados? As práticas adotadas pela escola, desde 2011, sofreram influência das políticas educacionais vigentes?

O capítulo a seguir se desenvolverá a partir da análise destas e de outras questões, objetivando compreender e identificar as particularidades existentes na escola pesquisada.

2 MUDANÇAS NA ESCOLA E SUAS IMPLICAÇÕES NOS RESULTADOS

O capítulo 2 se destina a analisar a influência da organização do trabalho pedagógico e da gestão da escola, empregadas no Colégio Laranjeiras, nos resultados positivos obtidos em 2011 e 2013 nas avaliações externas do SAERJ.

A pesquisa foi desenvolvida tendo como fio condutor o referencial bibliográfico e os dados coletados junto à escola por meio de entrevistas com roteiros semiestruturados, aplicação de questionários e registros escolares, considerando-se aspectos relacionados às estratégias, ferramentas e instrumentos utilizados, as ações desenvolvidas, enfocando os resultados a partir da realidade e das informações publicadas nos documentos oficiais, ancorando a investigação no aporte teórico dos autores que nortearam este estudo.

A análise foi realizada a partir de três categorias fundamentais relativas aos principais aspectos das possíveis influências da ação gestora: acompanhamento sistemático do rendimento dos alunos e resgate do seu valor; o efeito do envolvimento, dedicação e práticas pedagógicas adotadas pelos professores e os resultados do desempenho escolar.

O capítulo está organizado em quatro seções. A primeira descreve os principais procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. A segunda aborda as teorias e as contribuições dos autores que embasam este estudo, a terceira apresenta os resultados da pesquisa de campo e analisa alguns dados coletados na pesquisa documental sobre a ação do gestor, os projetos, registros escolares e ações pedagógicas de acordo com as categorias e delineamentos da pesquisa. A quarta seção traz uma breve síntese do capítulo apresentando as bases para a construção do Plano de Ação Educacional proposto no capítulo seguinte.

2.1 Procedimentos metodológicos

Para a construção desta pesquisa foi realizado um estudo de caso tendo como abordagem metodológica a perspectiva descritivo-qualitativa, que, de acordo com Godoy (1995, p.62), “tem como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural sustentado nas concepções teóricas que fundamentam a investigação”.

Segundo Duarte (2002, p.140) “a pesquisa qualitativa apesar dos riscos e dificuldades que impõe, revela-se sempre um empreendimento profundamente instigante, agradável e desafiador”, pois possibilita o levantamento das informações necessárias ao estudo diretamente no ambiente em que ocorrem.

Godoy (1995) aponta para algumas características básicas presentes na pesquisa qualitativa, tais como: o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental de pesquisa; a abordagem predominantemente descritiva; o foco de atenção do pesquisador aos significados que as pessoas dão às coisas e à sua vida e o enfoque indutivo na análise dos dados utilizados pelo pesquisador.

Dentro da abordagem qualitativa, o modelo de pesquisa utilizado na investigação no Colégio Laranjeiras foi o estudo de caso. A coleta de dados foi realizada por meio da pesquisa de campo.

A investigação documental também foi utilizada neste estudo. A escolha dos documentos se deu com o propósito de identificar os indícios do que Godoy (1995, p.63) denomina “significados que as pessoas dão às coisas e à sua vida”, propiciando acesso a informações consistentes e representativas daquela realidade, que permitiram a compreensão da lógica das relações estabelecidas no Colégio Laranjeiras. Dessa forma, foi feita a análise dos documentos organizacionais como Livros de Atas, de Matrícula, Diários de Classe, o Projeto Político Pedagógico, os Projetos educacionais, os resultados de desempenho da escola, as Atas de reuniões e planejamento entre outros exemplos de fontes dos arquivos escolares, consultados durante o desenvolvimento da pesquisa.

Na pesquisa de campo, o contato com a comunidade escolar e com os registros existentes foram fontes fundamentais de estudo, permitindo construir uma narrativa que representa a história, os códigos, os significados, as aspirações e as atitudes existentes naquele contexto, conferindo singularidade aos aspectos estudados. Ao mesmo tempo, os fenômenos observados são um recorte da realidade vivida em outras escolas públicas, possibilitando assim uma análise com viés mais amplo, que produza reflexões significativas sobre as práticas gestoras, a aprendizagem e os bons resultados, que podem ser utilizadas em outros universos.

Os instrumentos de pesquisa usados foram à entrevista com roteiro semiestruturado (Apêndices A e B) e o questionário (Apêndice C), aplicados para

diferentes atores selecionados (gestor escolar, grupos de alunos do Ensino Médio e de professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

A escolha destes sujeitos de pesquisa deve-se ao fato de serem representativos e terem conhecimento sobre a realidade existente, uma vez que, os atores selecionados estão diretamente envolvidos com o problema de estudo. Ao mesmo tempo, tais sujeitos, produzem e ressignificam os códigos, práticas e ações comuns àquele contexto, transformando-se em fonte fundamental de dados e informações sobre a realidade pesquisada.

Os roteiros das entrevistas, disponíveis na íntegra nos apêndices (A e B) deste trabalho, privilegiaram perguntas abertas, menos focadas em temas mais específicos, a fim de captar as impressões, discussões e inquietações presentes no grupo quanto à investigação que a pesquisa propõe.

As entrevistas foram gravadas e tiveram em média duração de 60 (sessenta) minutos cada. Realizadas pela pesquisadora por meio de perguntas abertas, a cada resposta, novas perguntas foram feitas, buscando aprofundar o significado das respostas dadas e, perceber a representação que cada ator tem da escola, cuidando para não resvalar para a representação de uma escola idealizada ou desejada, e sim, desvelar as práticas e ações tal como ocorrem no cotidiano escolar.

A proposta inicial era de realizar entrevistas com os professores regentes das disciplinas de Português e Matemática, dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A opção por este grupo de disciplinas e profissionais foi feita em função dos educadores atuarem na escola no período compreendido pelo estudo realizado e por ministrarem aulas nas turmas e disciplinas avaliadas pelo SAERJ, avaliação externa cujos resultados são objeto desta investigação.

A realização da pesquisa de campo coincidiu com o período em que eclodiu um movimento de greve na educação pública estadual do Rio de Janeiro, que contou com a adesão de cerca de 50% dos profissionais da escola pesquisada, dentre os quais, os professores de Português. O movimento grevista teve, ainda, o apoio dos alunos e seus responsáveis, que praticamente não mandaram seus filhos para a escola durante o período de paralisação.

A greve se instalou apoiada em reivindicações, que incluíram o fim da política educacional vigente na rede desde 2011, em especial a extinção da bonificação por atingimento de metas e da avaliação do SAERJ, nos moldes até então utilizados.

Tal fato traduz a imprevisibilidade do processo da pesquisa de campo, que coloca o estudo realizado sobre os resultados positivos do Colégio Laranjeiras entre 2011 e 2013, de frente com a lógica de reestruturação da política pública de educação, reivindicada pela categoria e sustentada na reformulação da avaliação externa, que deverá ser elaborada em parceria com os professores e servir como simulado para os alunos.

A deflagração da greve expôs uma nova realidade e trouxe a impossibilidade da coleta das impressões dos 4 profissionais que tinham sido eleitos, inicialmente, para compor o quadro de sujeitos que seriam entrevistados. As entrevistas foram, então, realizadas apenas com os 02 (dois) professores de Matemática, atuantes no Ensino Fundamental e Ensino Médio, que permaneceram indo à escola durante a greve. Além dos professores, foi entrevistado 01 diretor geral, perfazendo um total de 3 entrevistados. Já os questionários foram aplicados a 11 alunos do 3º ano do Ensino Médio.

O gestor da escola no período compreendido por esta pesquisa, não se encontra mais no cargo desde fevereiro de 2016. A posse do novo diretor aconteceu recentemente, em meados de março deste mesmo ano. Em face da experiência e conhecimento sobre a realidade da escola do antigo gestor, optou-se por entrevistá-lo, objetivando captar as impressões e percepções do respondente, que reúne boas condições para contribuir com o estudo e as análises que aqui se propõe.

As falas e considerações dos entrevistados foram transcritas e agrupadas a partir das categorias de análise, organizadas nos blocos 1 e 2 nos roteiros das entrevistas, sendo selecionados alguns trechos que foram representativos dentro do contexto de ideias, crenças e expectativas partilhadas pelo grupo, constituído como sujeitos de pesquisa. As entrevistas trouxeram subsídios importantes para as análises realizadas neste estudo.

No universo de pesquisa dos discentes, o questionário foi aplicado para 11 alunos, dos 12 matriculados, na turma do 3º ano do Ensino Médio. Um aluno não atendeu meu pedido para o comparecimento à escola e preenchimento do questionário, mantendo a postura de só retornar à unidade de ensino com o fim do movimento de greve.

A escolha destes estudantes se deu pelo fato da participação deles na aplicação das avaliações externas. Em 2013, eles foram avaliados pelo SAERJ no 9º ano do Ensino Fundamental, nos dois anos subsequentes, 2014 e 2015, eles

participaram da realização do Saerjinho. Desta forma, buscou-se privilegiar os atores que, supostamente, pela experiência com a realização de avaliações externas, poderiam contribuir com suas impressões e opiniões a cerca das provas realizadas. Além disso, cerca de 9 alunos, cumpriram, ao longo do tempo, toda sua escolaridade neste colégio, 2 (dois) ingressaram a partir do Ensino Fundamental II e 1 (um) no 1º ano do Ensino Médio, o que leva a presumir, certa proximidade e conhecimento da realidade existente na escola.

As entrevistas com roteiros semiestruturados, os questionários e a análise documental realizados permitiram a análise do que Duarte (2002, p.215) denomina de “indícios dos modos como cada um dos sujeitos percebe e significa à sua realidade”, permitindo acompanhar o cotidiano do Colégio Laranjeiras e as relações que se estabelecem entre os diferentes atores.

A investigação buscou observar e analisar como determinados fatores estão contribuindo no processo de melhoria dos resultados nas avaliações do SAERJ, levantando as práticas pedagógicas e identificando as forças e as fragilidades das ações gestoras, sua influência nos resultados e as relações que estabelecem com o novo desenho do planejamento estratégico e sua metodologia, a GIDE, além da reestruturação pedagógica.

Nas seções a seguir serão destacados alguns aspectos dos fatores escolares capazes de impactar nos resultados observados, tomando por base os estudos sobre as escolas eficazes e o uso das avaliações externas na educação brasileira.

2.2 A influência dos fatores escolares nos bons resultados observados

O delineamento da pesquisa, que trata da influência dos fatores escolares nos resultados positivos alcançados pela escola pesquisada, se deteve sobre alguns aspectos da literatura especializada sobre escolas eficazes, com destaque para as “características ou fatores chaves” identificados nas escolas bem sucedidas, a relevância do papel do gestor enquanto liderança para o alcance dos bons resultados e as práticas pedagógicas utilizadas. Esta seção traz, ainda, o diálogo com as contribuições teóricas ligadas à avaliação externa a partir de uma perspectiva diagnóstica, como um recurso para o planejamento.

As referências bibliográficas consultadas auxiliaram na análise da realidade expressa nos dados e informações observadas e identificadas no Colégio

Laranjeiras. Autores como Lück (2009), Soares e Collares (2006), Soares, Alves e Mari (2002), Bonamino, Bessa e Franco (2004), Franco e Bonamino (2005) e Polon (2011, 2009) serviram de aporte teórico para a investigação realizada.

2.2.1 Características das escolas bem sucedidas

Estudos internacionais realizados nos anos de 1950 e 1960 acerca do papel da escola no desempenho dos alunos apontavam para a existência de uma forte correlação entre os bons resultados dos estudantes e os fatores extraescolares existentes, tais como as características socioeconômicas e culturais.

Neste sentido, Soares e Collares (2006, p.616) argumentam que:

[...] o sucesso da escola como instituição é fortemente influenciado por fatores que lhe são externos. Isto porque o sucesso escolar dos estudantes está associado a características inatas a estes e, principalmente, às oportunidades que lhes são oferecidas pela família e pela sociedade em geral, antes e durante o seu período de escolarização.

A publicação de tais pesquisas provocou um “forte pessimismo pedagógico” (SOARES, 2004, p. 83) decorrente da negação da importância da escola enquanto agente de transformação de histórias de vidas e da sociedade. Estes estudos não reconheciam a contribuição da instituição escolar na realidade vivida pelos alunos, o quanto ela poderia fazer a diferença, ampliando o saber, a possibilidade do educando de conhecer e reconhecer um novo padrão sociocultural e ter o domínio da cultura letrada, ferramenta indispensável para atuar na sociedade.

Outro aspecto desconsiderado era o fato de os resultados dos trabalhos sobre o efeito escola representarem a média de variação das escolas, “escondendo”, por exemplo, casos de práticas exitosas com alunos, independentemente de sua realidade socioeconômica.

O Relatório Coleman, publicado em 1966, afirmava que o ambiente escolar teria muito pouco efeito sobre o desempenho dos alunos, pois a análise dos resultados evidenciava que a variação na proficiência encontrada parecia depender mais de fatores étnicos e sociais do que da escola (SOARES, ALVES e MARI, 2002).

A partir do final dos anos de 1970, rompeu-se essa lógica determinista que via a escola como espaço de reprodução social. Os processos internos das escolas que

determinam sua capacidade de interferir positivamente por meio de políticas e práticas escolares (SOARES, ALVES e MARI, 2002) foram reconhecidos como fatores de grande importância para a compreensão do desempenho dos alunos.

O paradigma do pessimismo pedagógico passou a ser questionado diante do desafio de

[...] organizar uma escola que seja, ao mesmo tempo, de qualidade e democrática, isto é, que não ofereça aos pobres uma escolaridade pobre, mas que efetivamente consiga que os alunos, mesmo socialmente desprivilegiados, aprendam (GOMES, 2005, p.282).

Neste sentido, Gomes (2005, p.282) alerta que “além das origens sociais dos alunos, existem características macro-educacionais ponderáveis que condicionam a qualidade e o grau de democratização das escolas” associadas a características de gestão, de organização das avaliações, dos currículos, das ações e práticas, que repercutem positivamente, gerando êxito e aprendizagem.

As pesquisas da linha denominada “Escola Eficaz” surgiram neste cenário com o objetivo de compreender as características da escola que poderiam estar contribuindo no bom desempenho dos alunos, visando identificar e analisar as condições organizacionais e contextuais existentes.

Os trabalhos desta linha de pesquisa tiveram como objeto de investigação as escolas que pareciam exercer influência sobre a aprendizagem dos alunos. É o caso dos estudos de Willms (1992, *apud* POLON, 2009, p. 90) sobre as características do corpo docente e administrativo das unidades de ensino, utilizado para compreender os fatores de eficácia da escola. Os estudos de Lee, Bryk e Smith (1993, *apud* POLON, 2009, p. 90), voltados para a organização da equipe gestora, contribuíram para a identificação e análise das características encontradas nas equipes de direção das escolas eficazes. Raczynski e Munoz (2004, *apud* POLON, 2009, p. 90) realizaram estudos sobre o efeito escola observados em áreas pobres no Chile.

Neste aspecto, Soares, Alves e Mari (2002) advertem que as escolas são organizações complexas em que as interações e trocas são construídas e se apresentam de forma muito particular não sendo, portanto, possível, tomar de maneira isolada os resultados das pesquisas sobre escolas eficazes como “receitas tecnológicas acabadas,” visto ser necessário considerar não só as variáveis, mas

também, o arranjo e a conformação que assumem as escolas definidas como eficazes.

De acordo com Bonamino, Bessa e Franco (2004, p.18) as escolas eficazes são definidas “como aquelas em que as crianças aprendem bastante”. Outro critério desta definição é o atendimento “à boa distribuição social da aprendizagem”. Neste sentido, segundo os autores, Escolas Eficazes são aquelas que apresentam o “ganho médio de rendimento escolar mais alto e, também a menor diferenciação na aprendizagem conforme a origem social.” (BONAMINO, BESSA e FRANCO, 2004, p.19).

Polon (2009), ao fazer uma revisão da literatura sobre escolas eficazes, além de citar as pesquisas do Chile, utiliza como referência o trabalho de Sammons, Hillman e Mortimore (1994), que compilou os conhecimentos produzidos a partir de 160 (cento e sessenta) pesquisas, realizadas durante duas décadas, em diversos países, acerca da eficácia escolar, produzindo um quadro síntese em que se apresentam 11 (onze) características-chave da eficácia escolar (POLON, 2009).

Os onze fatores apresentados a seguir serão descritos tomando como referência a abordagem feita por Polon (2009) em sua tese de doutorado, são eles: liderança profissional, objetivos e visão educacional compartilhada, ambiente de aprendizado, concentração no ensino e na aprendizagem, ensino e objetivos claros, altas expectativas, incentivo positivo, monitoramento do progresso, direitos e responsabilidades do aluno, parceria casa-escola e uma organização orientada à aprendizagem.

O primeiro fator descrito é a liderança profissional. De acordo com os autores Sammons, Hillman e Mortimore (1994) este fator está presente em praticamente todos os estudos sobre escolas eficazes. Refere-se a um diretor que busca sempre o consenso e a unidade de objetivos de sua equipe de trabalho, assume o papel de mediador e compartilha com a equipe gestora e os professores as responsabilidades, promovendo na escola uma cultura colaborativa, de participação. É um líder profissional, competente, que por meio de suas atitudes e presença efetiva é capaz de exercer influência e afetar as práticas pedagógicas na sala de aula e prezar pela qualidade do ensino ofertado.

O segundo fator refere-se aos objetivos e à visão educacional compartilhada pelos membros da equipe escolar. Segundo as pesquisas, escolas são mais eficazes quando existe uma unidade de propósitos e valores partilhados entre os

integrantes da equipe e a prática cotidiana é compatível com esta visão educacional compartilhada. Esta unidade na ação, além de demonstrar a existência de um clima colaborativo, revela a existência de uma identidade institucional.

Outro fator descrito é o ambiente de aprendizado, que, na opinião dos autores, está relacionado a um ambiente organizado, atraente, que estimula as boas práticas de aprendizagem, o estudo e o bom convívio, mediado pelo diálogo e o incentivo constante à tomada de atitudes adequadas no ambiente escolar.

De acordo com Sammons (2004, apud POLON, 2009, p. 96), o quarto fator, que é a *concentração no ensino e na aprendizagem*, pode revelar grandes diferenças entre as escolas. Os achados das pesquisas apontam que o foco prioritariamente no pedagógico, com a maximização do tempo de aula, a valorização dos conteúdos, o cumprimento dos objetivos acadêmicos e sua apropriação pelos alunos, revela forte dependência da “eficácia escolar” do “ensino eficaz na sala de aula”.

No quinto fator, *ensino e objetivos claros*, as pesquisas se voltaram às características presentes em professores mais eficazes. Entre elas foram identificadas a preparação prévia e bem estruturada das aulas, a clareza de propósitos comunicados aos alunos e retomados sempre que necessário durante o percurso, além do acompanhamento contínuo do progresso dos estudantes. Este fator, na opinião de Sammons (1984, apud POLON, 2009, p. 98), expressa que “a qualidade do ensino é parcialmente determinada pela qualidade dos docentes” concluindo que contratar e substituir professores se constitui em um aspecto importante de eficácia do gestor.

Outros dados das pesquisas sobre eficácia escolar apontam que o fator altas expectativas, dentro de um contexto com forte ênfase acadêmica e associadas a uma cultura institucional, produz efeito sobre todos os envolvidos: gestor, professor e aluno. Neste contexto, o papel do gestor deve ser de fomentar dentro da instituição estes valores e sentimentos.

Outro fator encontrado nos estudos sobre eficácia escolar são os incentivos positivos, identificados como aliados nas relações, sentimentos e valores construídos no ambiente escolar e, favoráveis à aprendizagem do aluno, influenciando os resultados escolares.

De acordo com Polon (2009, p.101), o fator monitoramento do progresso é “uma expressão-chave para definir uma estratégia de gestão vinculada às escolas

eficazes”, ligado ao acompanhamento dos alunos, das turmas e da escola como um todo, buscando, sempre que necessário a correção de rumos e estratégias quando os resultados obtidos não são os esperados. Não há consenso sobre as formas mais indicadas para a realização deste monitoramento, mas o envolvimento do diretor e da equipe técnica, aparentemente, traz benefícios e contribui com a melhoria dos resultados.

No fator, direitos e responsabilidades do aluno, as pesquisas apontam para a existência de ganhos em relação à autoestima e aos resultados dos alunos, que são vistos como corresponsáveis por sua aprendizagem. (POLON, 2009)

Achados das pesquisas sobre escolas eficazes mostram efeitos positivos da relação de apoio e cooperação entre casa e escola sobre a aprendizagem dos alunos, descritos no décimo fator apresentado. Os objetivos e expectativas comuns de pais e professores parecem ser uma ferramenta importante de melhoria dos resultados.

No fator *escola como organização orientada à aprendizagem*, as pesquisas apontam para a escola como espaço de formação de todos os atores: alunos, professores e equipe técnica, que se colocam a favor do projeto de ensino-aprendizagem.

É válido destacar que os autores, ao elaborarem tais fatores-chaves, alertaram para o fato da existência de correlação e dependência entre eles nas escolas eficazes. De modo que, ao utilizar tais aspectos nas análises e estudos sobre um colégio é possível que isoladamente um dado fator não tenha impacto significativo sobre a eficácia da escola, enquanto que agregado a outros fatores, pode surtir efeito sobre o ensino

A descrição dos onze fatores irradiou luz aos estudos sobre as características de eficácia identificadas no Colégio Laranjeiras, considerando as peculiaridades da escola e a conformação, articulação e organização que tais fatores assumem nesta instituição, contribuindo para a investigação das hipóteses iniciais desta pesquisa.

Nas análises das pesquisas de campo realizadas no colégio, privilegiou-se 4 (quatro) dos 11 (onze) fatores apontados no trabalho de Sammons, Hillman e Mortimore (1994), sobre escola eficaz. A opção por estas 4 características-chave: liderança profissional, concentração no ensino e na aprendizagem, ensino e objetivos claros e monitoramento do progresso, se deveu ao fato de a investigação ter revelado que a realidade encontrada na escola objeto deste estudo é constituída

por variáveis organizadas de forma peculiar, vinculadas às discussões teóricas sintetizadas nos fatores-chave, o que valida seu uso nas análises do contexto escolar existente.

A linha de pesquisa sobre eficácia escolar, além de sinalizar que a escola exerce impacto e influência sobre a vida acadêmica de seus alunos, evidencia também a importância dos aspectos relacionados à gestão das escolas eficazes.

As investigações relacionadas à eficácia constituem um campo de estudo consolidado internacionalmente. No Brasil este viés de pesquisa se mostra crescente e pujante. Segundo Bonamino e Franco (2005) há publicação sistemática em nosso país, sobre eficácia e equidade escolar.

Os fatores escolares associados à eficácia, descritos na literatura brasileira, encontram-se organizados em cinco categorias: recursos escolares; organização e gestão da escola; clima acadêmico; formação e salário docente; ênfase pedagógica. (FRANCO e BONAMINO, 2005, p. 2). Tais fatores serão abordados neste estudo de maneira a contribuir posteriormente na análise do Colégio Laranjeiras e sua influência sobre o aprendizado dos alunos.

O primeiro fator apresentado por Franco e Bonamino (2005, p.2) são os *recursos escolares*, que compreendem o prédio da instituição, os equipamentos disponíveis e sua conservação. Estudos utilizando os dados do SAEB, realizados por pesquisadores como Lee, Franco e Albernaz (2004) encontraram resultados positivos em relação à infraestrutura escolar sobre os resultados.

Franco e Bonamino (2005, p. 3) advertem que, em muitos países, os recursos escolares não são fatores que impactam nos resultados. No Brasil, existe uma forte variação entre as instituições de ensino no que se refere à infraestrutura, o que esclarece os achados nos estudos realizados. Outro aspecto significativo é o fato de o recurso escolar estar diretamente relacionado ao seu uso efetivo e coerente.

O segundo fator apontado nas pesquisas é a *organização e a gestão da escola*. Franco e Bonamino (2005) destacam que, de acordo com os estudos realizados, identificou-se que o reconhecimento pelos professores da liderança do diretor é uma característica relevante na eficácia da escola, assim como, a dedicação do diretor. Recorrendo aos dados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), Espósito, Davis e Nunes (2000), encontraram a responsabilidade coletiva dos docentes sobre os resultados dos alunos como um fator significativo na eficácia escolar. Lee, Franco e Albernaz

(2004) utilizando os dados do PISA (2000) para o Brasil, identificaram que a responsabilidade coletiva, medida pelo empenho coletivo dos docentes sobre o aprendizado dos alunos é um fator relevante. Todos estes achados apresentam consonância com as pesquisas internacionais desenvolvidas, conforme apontam Franco e Bonamino (2005).

Outro fator apontado nas pesquisas sobre eficácia escolar é o clima acadêmico, compreendido aqui como a primazia do ensino e da aprendizagem sobre as demais demandas presentes na escola. Segundo Franco e Bonamino (2005) pesquisas realizadas, identificaram que a ênfase em passar e corrigir o dever de casa é um fator relevante nos achados sobre eficácia. Machado Soares (2004a; 2004b) utilizando dados da avaliação estadual mineira de 2002, encontrou efeito positivo tanto do interesse e dedicação do professor quanto do nível de exigência sobre o desempenho médio das escolas. Lee, Franco e Albernaz (2004) utilizando dados do PISA (2000), também encontraram a exigência docente como um fator relevante (FRANCO E BONAMINO, 2005, p.3). Segundo Franco e Bonamino (2005, p. 4):

[...] a forte conexão conceitual entre essas variáveis – o que sugere alta correlação entre elas – a concomitante presença das três variáveis mencionadas nos estudos de Machado Soares indicam a alta relevância de variáveis que indicam o clima acadêmico da escola.

As pesquisas de Machado Soares (2004a; 2004b) encontraram efeito regressivo do absenteísmo dos professores sobre a eficácia. Lee, Franco e Albernaz (2004), utilizando dados do PISA (2000), identificaram o efeito regressivo do absenteísmo discente associado ao menor desempenho e também ao aumento do efeito do nível socioeconômico sobre os resultados escolares (FRANCO e BONAMINO, 2005, p. 3).

O quarto fator apresentado por Franco e Bonamino (2005, p. 4) é a formação e salário docente. Os achados das pesquisas relacionadas a este fator são esparsos, além disso, os efeitos e a significância estatística são relativamente pequenos.

No fator ênfase pedagógica, as pesquisas realizadas por Franco, Sztajn e Ortigão (2005), utilizando dados do SAEB (2001), obtiveram resultados positivos sobre o efeito da ênfase em raciocínios de alta ordem e em resolução de problemas

contextualizados, no desempenho dos alunos em matemática (FRANCO e BONAMINO, 2005, p.5).

Ao refletir sobre as cinco categorias descritas na literatura acadêmica brasileira, o que se pretende é compreender as diferentes possibilidades de análise sobre as formas com que a escola interfere no desempenho dos alunos, suas possibilidades e seus limites de influência.

Na próxima seção, espera-se aliar ao estudo sobre a eficácia escolar os conhecimentos sobre as avaliações externas, constituindo elementos para as análises e interpretações das práticas gestoras e docentes observadas no Colégio Laranjeiras.

2.2.2 As avaliações externas, os índices e indicadores educacionais

Visto que, o objeto de pesquisa, aqui proposto, voltar-se para os bons resultados alcançados pelo Colégio Laranjeiras na avaliação do Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), torna-se necessário o aprofundamento na literatura especializada sobre a avaliação externa, de modo a compreender e intensificar as possibilidades de análises sobre o que significam os dados e informações produzidos e divulgados a partir deste instrumento.

A educação brasileira, desde a década de 1990, vem se encaminhando para o uso crescente da avaliação externa e da divulgação dos seus resultados como forma de prestação de contas do ensino ofertado. Este fato, entretanto, não se esgota na avaliação da aprendizagem dos alunos, posto que, a temática da educação é bastante abrangente e complexa, envolvendo um conjunto diverso de variáveis demográficas, sociais e econômicas que se articulam e afetam os resultados finais, havendo, assim, necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre tais variáveis, para melhor compreender os dados divulgados.

Pontes (2014) adverte que, para uma visão mais complexa e aprofundada da educação, é preciso garantir aos diferentes atores acesso a um conjunto de informações diversificadas, que possibilitem análises abrangentes sobre a realidade existente. Tais informações se apresentam na forma de indicadores educacionais. O autor destaca, ainda, que os indicadores:

[...] são medidas específicas que têm por objetivo transmitir uma informação referente a uma dimensão particular e relevante da educação, expressando-se por meio de números que sintetizam essa dimensão. Por sua vez, os números que expressam os indicadores são calculados a partir de uma fórmula pré-definida, e com base em dados levantados segundo critérios específicos e rigorosos, como censos e pesquisas sociais, demográficas, econômicas ou educacionais (PONTES, 2014, p.61).

Desse modo, o uso dos indicadores educacionais traz a vantagem da expressão de forma condensada e informativa, da realidade existente em um dado contexto. Se bem fundamentado e calculado ele apresenta subsídios para a análise e a proposição de ações frente à demanda existente. Pontes (2014, p. 61) propõem a seguinte distinção entre indicador e índice:

Um *indicador* (...) é um valor calculado segundo critérios rígidos e que retrata uma dimensão específica de interesse (educacional, no nosso caso). Por sua vez, um *índice* é uma medida que numericamente combina ou sintetiza as informações contidas em dois ou mais indicadores relevantes para um dado objeto em estudo.

Assim, enquanto o indicador é unidimensional, abordando apenas um aspecto da educação, o índice tem caráter multidimensional, pois combina mais aspectos, assumindo uma abordagem mais abrangente da temática educacional.

A complexidade que envolve o tema da educação favorece a existência de uma variedade de indicadores com grandes diferenças quanto à sua seleção e tipologia, associada, naturalmente, às “especificidades e aos pontos de maior interesse das respectivas instituições que os produzem e os divulgam” (PONTES 2014, p. 62).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação propôs uma tipologia para os indicadores educacionais mais adaptados à realidade brasileira. Segundo esta tipologia, os indicadores foram agrupados em 6 (seis) categorias (contexto sociodemográfico; condições de oferta; acesso e a participação na educação; eficiência e o rendimento escolar; desempenho escolar e o financiamento e o gasto em educação).

Das seis categorias⁶ apenas uma será descrita a seguir, o desempenho escolar, pois aborda pontos de grande interesse nas análises posteriores, que serão feitas sobre o Colégio Laranjeiras. A descrição tomará como referência a abordagem

⁶ As demais categorias encontram-se descritas em Pontes (2014, p. 60-76).

de Pontes (2014), contribuindo para a reflexão sobre os achados neste estudo de caso.

A categoria desempenho escolar está centrada nos aspectos da mensuração “daquilo que os estudantes são capazes de realizar com base nos conteúdos previstos nos currículos e trabalhados em sala de aula.” (PONTES, 2014, p. 71). A mensuração é uma prática que ocorre no dia a dia das salas de aulas, sendo utilizada amplamente pelos professores. Para além destas avaliações internas, observa-se o crescente uso das avaliações externas em nosso país.

A avaliação externa ou em larga escala é um instrumento de mensuração elaborado, aplicado e corrigido por agentes externos à escola, muitas vezes, “representados por centros de avaliação contratados pela administração de sistemas educacionais de nível nacional, estadual ou municipal” (PONTES, 2014, p. 71).

A expressão “larga escala” ou “grande escala” refere-se à amplitude destes exames, que envolvem um grande número de alunos no processo de avaliação, seja por meio da realização de exames censitários ou da adoção de procedimentos de amostragem “capazes de fazer com que um número mais restrito de resultados obtidos represente, com margens de erro aceitáveis, toda uma população.” (PONTES, 2014, p. 71).

Pontes (2014) esclarece que os indicadores educacionais de desempenho estão relacionados às avaliações externas, que refletem um olhar ao mesmo tempo abrangente e detalhado da aprendizagem das populações avaliadas, não importando a dimensão e amplitude deste universo.

Segundo Pontes (2014), as avaliações externas permitem observar de forma mais crítica e precisa a realidade educacional. Elas possibilitam que as escolas prestem contas do desempenho dos seus alunos e, ao mesmo tempo, do seu próprio desempenho a toda comunidade. Outro aspecto importante é o fato de que, com os resultados é possível que tanto os professores, quanto os gestores das diferentes instâncias, façam um diagnóstico do processo de aprendizagem dos alunos e, a partir daí, tracem e implementem estratégias visando à correção dos desvios identificados.

Por fim, Pontes (2014) adverte que para que tais objetivos sejam alcançados:

[...] é preciso conceber e implementar sistemas avaliativos capazes de fazer com que seus respectivos instrumentos possuam um grau no mínimo razoável de eficácia e eficiência, o que implica a resolução apropriada de

uma série de problemas conceituais, relacionados à elaboração das provas; e logísticos, associados à sua respectiva aplicação (PONTES, 2014, p. 73).

A linha de pesquisa sobre avaliação externa traz em seu bojo debates que estão longe de ser encerrados. O grande desafio imposto é o processo de consolidação de uma cultura da avaliação externa, que passa pela garantia da ampla divulgação e análise dos resultados e a oferta de formação profissional de modo a favorecer a ampliação do horizonte pedagógico.

Ao aprofundar o estudo sobre avaliação externa, fica evidente que os motivos pelos quais os alunos aprendem ou não determinados assuntos ou conceitos não se revelam nas provas. As avaliações externas, os indicadores e os índices representam apenas os pontos de partida para a análise dos dados e a identificação dos problemas.

Nesta perspectiva, a próxima seção tratará dos achados da investigação desenvolvida, promovendo uma análise das práticas e os resultados observados no Colégio Laranjeiras.

2.3 Análise das práticas observadas e os resultados da escola

Nesta subseção se pretende analisar os indícios de aspectos relacionados à gestão e à organização do trabalho pedagógico, identificados por meio da pesquisa de campo e da análise documental no Colégio Laranjeiras, que evidenciam fatores relacionados à capacidade da escola de contribuir no processo de aprendizagem dos alunos.

2.3.1 Apresentação e análise dos dados obtidos na pesquisa documental

Um dos fatores associados à eficácia escolar trazidos para a análise por Franco e Bonamino (2005) e ratificado por Soares, Alves e Mari (2002) é a infraestrutura, apresentada como elemento essencial para a compreensão da realidade das escolas brasileiras, visto que, a sua não existência ou existência precária, influencia diretamente na organização e no desempenho escolar dos alunos.

Soares et al. (2002, p.14) alerta que na literatura internacional “são escassas e limitadas as referências à questão da infraestrutura”. Tal fato provavelmente

decorre das boas condições que as redes de ensino dos países mais ricos experimentam como realidade cotidiana.

Enfrentando uma situação bem distinta, nos países mais pobres, as instalações e recursos apresentam impacto significativo. No caso do Brasil, Soares Alves e Mari (2002, p. 15) classificam que a infraestrutura das escolas tem uma influência decisiva no rendimento dos alunos, orientando que as pesquisas realizadas no país devem considerar em suas análises aspectos como o estado de conservação do prédio, adequação das instalações, existência de biblioteca, entre outros itens.

Neste sentido, é possível observar, por meio da coleta da variável do IFC/RS do Padrão Mínimo, entre os anos de 2011 e 2013, resultados significativos, no atendimento da vertente ambiental, atingindo em torno de 90%. Tal fato demonstra que as instalações e recursos escolares identificados no Colégio Laranjeiras atendem de modo satisfatório à comunidade escolar.

O Padrão Mínimo é uma avaliação global dos espaços da escola, realizada bimestralmente por um grupo de sete pessoas, que representam os diferentes segmentos: alunos, professores, serviços administrativos, serviços gerais, gestão, equipe pedagógica e o AAGE. Este grupo avalia, *in loco*, o cumprimento dos 5S⁷ (cinco sentidos) nos diversos ambientes da escola e, conseqüentemente, se estes são propícios e favoráveis à aprendizagem (GODOY e CHAVES, 2009).

Nesta avaliação, a escola tem um diagnóstico sobre os espaços que possui e a efetividade de seu funcionamento. Os avaliadores atribuem 1 (um) quando o espaço atende 100% das expectativas e necessidades e 0 (zero) quando não há atendimento integral das necessidades. Eles fazem encaminhamentos, no formulário de avaliação, que posteriormente são discutidos e validados em reunião, sendo inseridos no Plano Ambiental da escola.

Ao observar a organização e gestão da escola, Franco e Bonamino (2005) destacam uma série de pesquisas que evidenciam a importância do gestor e dos docentes enquanto fatores significativos para a eficácia escolar. Soares et al. (2002) traz importantes reflexões sobre a eficiência da liderança tanto no desenvolvimento

⁷ A sigla 5S se refere a cinco sentidos – utilização, ordenação, limpeza, saúde e autodisciplina – que fazem parte de um programa criado no Japão na década de 1950 com o objetivo de despertar a consciência ambiental, estimulando a melhoria e a manutenção do ambiente físico e o relacionamento entre as pessoas (GODOY;CHAVES,2009)

de suas funções administrativas quanto pedagógicas, assinalando que o diretor deve ser capaz de mobilizar o grupo em prol do cumprimento dos objetivos educacionais e interagir com os alunos no sentido de despertar o interesse em aprender.

No aspecto administrativo, Soares, Alves e Mari (2002) destacam que a aplicação correta dos recursos, garantindo um bom funcionamento da escola, é um dos elementos para se determinar a competência do diretor.

Ao observar as variáveis do IFC/RS do Colégio Laranjeiras, coletadas entre 2011 e 2013, percebe-se ligeira variação no cumprimento da entrega, no prazo, da prestação de contas financeiras, com uma variação de 90% para 100% no período.

Outra variável de cunho administrativo, relacionada à atuação do diretor e à organização do sistema de ensino, é a lotação do quadro de professores, que mede a capacidade da escola/Secretaria de Educação de prover o quadro de docentes em tempo hábil. O atendimento do indicador, no mesmo período, apresentou variação de 82% para 92%, pois, no primeiro ano da coleta, a escola não tinha, em fevereiro, todos os professores necessários, alocados nas disciplinas, para ministrarem as aulas. O que gradativamente foi sendo minimizado, culminando, em 2013, com a carência apenas do professor de Ensino Religioso.

De acordo com Soares et al. (2002), as questões pedagógicas são consideradas decisivas para verificar a capacidade de liderança de um gestor, que deve ser pautada na habilidade de estruturar e envolver a todos os elementos da escola, no projeto pedagógico.

A liderança pedagógica exerce forte influência nos resultados, pois envolve a definição de objetivos e metas de ensino comuns, compartilhados por todos os elementos da escola que, envolvidos na tomada de decisões e na implementação do projeto pedagógico, tornam-se corresponsáveis pelo sucesso da instituição.

Retomando Bonanimo e Franco (2005), em certo sentido, a liderança pedagógica alude aos fatores de eficácia escolar descritos na pesquisa acadêmica e organizados nas categorias: *clima acadêmico* e *ênfase pedagógica*, nos quais, a primazia do ensino e da aprendizagem, o interesse e dedicação dos professores e o nível de exigência são questões importantes que contribuem para a compreensão das características das escolas eficazes.

Observando a dimensão ensino-aprendizagem do IFC/RS da escola pesquisada, percebe-se que as variáveis contidas na dimensão têm um forte impacto nos resultados, de acordo com a metodologia da GIDE, representam cerca

de 30% do peso do indicador, convergindo, assim, para fatores que contribuem com o crescimento e a melhoria da escola.

As variáveis que contemplam mais diretamente os professores no IFC/RS agregam aspectos referentes ao cumprimento do Currículo Mínimo, registro de práticas pedagógicas bem sucedidas na sala de aula e a frequência dos professores.

De acordo com os arquivos e registros de evidências de coleta da GIDE existentes na escola, o cumprimento do Currículo Mínimo apresenta um salto significativo de 92% para 100%. Denotando que, em 2013, todos os professores declararam, ao final do período letivo, o cumprimento de todos os conteúdos previstos para o ano escolar em curso.

Quanto ao registro de práticas bem sucedidas, a escola ainda apresenta baixos percentuais, embora se perceba um crescimento de 25% para 45% no período pesquisado. Esta variável mede o número de professores que elaboraram uma técnica de aula. De acordo com o sistema de padronização, as práticas que impactaram nos resultados devem ser registradas e difundidas. Talvez este seja um dos fatores que dificultam a elaboração dos padrões, pois, em muitos casos, não é apenas um instrumento ou aula que repercute nos bons resultados, mas a soma de recursos, técnicas e aulas.

O registro das práticas bem sucedidas deve ser feito em formulário próprio, no qual o professor especifica o que fez, descrevendo o seu objetivo, os recursos utilizados, a metodologia e os procedimentos. O registro deve ser feito observando o critério de impacto da prática utilizada na aprendizagem dos alunos e, posteriormente, deve ser socializada com os demais professores.

A frequência dos professores é apontada na Matriz SWOT da escola, desde 2011, como uma de suas forças, aparecendo no IFC/RS em torno de 98% durante todo o período pesquisado, confirmando a análise realizada na Matriz e com forte indício de impacto na eficácia da escola.

A literatura sobre escolas eficazes aponta para a importância da análise aprofundada da liderança administrativa e pedagógica do gestor e, ainda, acrescenta o projeto pedagógico aceito por todos, como categoria que permite perceber a interação, o envolvimento dos professores nas escolas eficazes.

O delineamento da pesquisa, na próxima subseção, pretende aprofundar a análise sobre a liderança no aspecto referente à gestão pedagógica. Discutir a

gestão do cotidiano escolar, as características do ensino observadas, o envolvimento e as práticas pedagógicas empregadas pelos professores e, por fim, a gestão de resultados educacionais, abordando conceitos como indicadores, índices, desempenho, aprendizagem e eficiência, as concepções de currículo, projeto pedagógico e cultura escolar. Utilizando, na análise, autores como Lück (2000; 2009), Soares (2004), Polon (2009, 2011) e Machado (2012).

2.3.2 Apresentação e análise dos dados obtidos na pesquisa de campo

Os resultados obtidos junto aos sujeitos de pesquisa encontram-se descritos nas próximas subseções, tendo como ponto de partida as questões de estudo propostas nesta investigação e as análises pautadas nos autores selecionados que embasaram o estudo de caso.

Os questionamentos a seguir nortearam a definição das temáticas propostas nas análises que serão apresentadas: que ações gestoras empregadas estão repercutindo sobre os resultados da escola? O que caracteriza o clima institucional observado neste colégio? Qual a influência das práticas pedagógicas adotadas pelos professores em sala de aula nos resultados? As práticas adotadas pela escola, a partir de 2011, influenciaram os resultados obtidos?

2.3.2.1 A gestão e o processo ensino aprendizagem

Nesta subseção será analisada a liderança do diretor e o impacto exercido na cultura da escola e dos professores, sua influência nas atitudes e comportamentos, nas práticas pedagógicas e também na qualidade do processo de ensino.

Segundo Lück (2000) a gestão escolar assume um enfoque de atuação em que exerce o papel de organizadora, mobilizadora e articuladora de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir processos educacionais orientados para a aprendizagem e o sucesso dos alunos.

Neste sentido, a eficácia escolar se vincula de maneira direta ao comportamento adotado pelo gestor no exercício de sua função. Polon (2009), ao abordar os 11 (onze) fatores descritos por Sammons (1994), alerta que a 'liderança profissional' encontra-se presente em praticamente todos os estudos feitos sobre escolas eficazes.

Nestes estudos, a liderança é compreendida não como um processo individual, pessoal, mas sim como um processo social, um modo de ser e fazer caracterizado por ações conjuntas, em que se observa a gestão praticada, buscando compreender como os líderes desempenham seu papel, quais estilos administrativos adotam, como estabelecem relação com os valores e objetivos da escola e como se comportam diante das mudanças.

Das características mais frequentes associadas à liderança eficaz identificadas nestas pesquisas “a autoridade profissional nos processos de ensino e aprendizagem” remete à identificação do gestor que consegue se colocar como liderança profissional “pelo conhecimento do que ocorre em sala de aula, incluindo o currículo, as estratégias de ensino e o monitoramento do progresso dos alunos” (POLON, 2009, p. 94).

Segundo o relato dos entrevistados, há uma preocupação da direção do Colégio Laranjeiras em acompanhar e dar suporte ao trabalho pedagógico da escola, isso fica comprovado nas falas da professora e do próprio diretor por meio de elementos que caracterizam uma gestão voltada para os processos de ensino e aprendizagem.

O diretor se envolvia muito com a parte pedagógica da escola, aquela preocupação, a ponto assim, quando aquele aluno com mais dificuldade conseguia, tinha sucesso, eu compartilhava com ele. Falava “olha fulano como conseguiu” e ele vibrava junto com a gente. Tanto vibrava, quanto chorava. E a gente tinha total liberdade para passar para ele o que acontecia. O trabalho da coordenação pedagógica, também acho muito bom, porque consegue dar aquele apoio. Consegue chegar até a gente. (PROFESSOR 2, em entrevista concedida em 18/04/2016).

Eu normalmente sabia o que os professores estavam trabalhando em sala de aula, podia não saber exatamente que conteúdo cada um estava trabalhando, mas via a organização, acompanhava o que estavam fazendo no geral. O material deles quase sempre passava pelas minhas mãos e eu olhava, não com o intuito de vigiar, mas de acompanhar, ver o trabalho, uma atividade assim, o conteúdo tal, eu acompanhava (DIRETOR, em entrevista concedida em 06/04/2016).

Nota-se que a gestão escolar adota como prática o acompanhamento do que efetivamente é ensinado em sala de aula, além de se mostrar sensível ao trabalho desenvolvido pelos professores e ao esforço e às conquistas dos alunos.

Quando questionada sobre o apoio na realização do seu trabalho, a professora 2 respondeu: “eu sempre tive apoio em tudo que eu ia fazer. Nunca faltou apoio ou material” (PROFESSORA 2, em entrevista concedida em 18/04/2016). E comentou que o diretor participava em todas as etapas da execução dos projetos,

inclusive na organização do evento, revelando o envolvimento com o pedagógico da escola.

Outro ponto relevante destacado na entrevista com as professoras foi em relação às características presentes na gestão da escola, identificadas pela professora 1 como “comprometida, organizada, presente e bem próxima aos docentes” (PROFESSORA 1, em entrevista concedida em 28/03/2016), e para a professora 2, é caracterizada como “dedicada, organizada, com um olhar pedagógico para a escola e de confiança no trabalho do professor” (PROFESSORA 2, em entrevista concedida em 18/04/2016).

Conforme relatado, parece haver um forte envolvimento da gestão com a escola, tendo como foco o pedagógico. Este fato talvez esteja relacionado à experiência profissional narrada pelo gestor, que inclui, além da direção adjunta, a regência em sala de aula e uma passagem durante 3 (três) anos pela função de Coordenador Pedagógico.

Quando perguntado sobre exemplos de práticas desenvolvidas pela equipe gestora com vistas a melhorar o processo ensino aprendizagem, o gestor respondeu: “trouxe para o grupo a proposta dos projetos para melhorar o desempenho, como o Sucesso Escolar e a Gincana de Pontos e, a instituição do simulado nas turmas que não fazem o Saerjinho e o SAERJ” (DIRETOR, em entrevista concedida em 06/04/2016).

Estas propostas vinculam-se diretamente à busca da melhoria dos resultados dos alunos no processo ensino-aprendizagem, além de evidenciar a liderança exercida pelo gestor, por meio da proposição de ações e medidas efetivas, pela proximidade com os professores e suas expectativas e frustrações, pela presença e participação no cotidiano da escola.

É interessante observar que, ao ser questionado sobre os aspectos de sua prática gestora considerados como uma força, entre outros, o diretor apontou: “os aspectos pedagógicos, com todo o acompanhamento que fazia, a proposição de ações e projetos e o apoio que dava aos professores” (DIRETOR, em entrevista concedida em 06/04/2016), confirmando as impressões verbalizadas pelos docentes entrevistados.

Na próxima subseção será aprofundada a análise sobre o enfoque pedagógico e a eficácia escolar, abordando o clima institucional existente no colégio Laranjeiras.

2.3.2.2 O clima institucional e o ensino ofertado

De acordo com Polon (2009) o clima institucional nas escolas eficazes é centrado no ensino e na aprendizagem, com a “maximização do tempo de aula, ênfase nos aspectos acadêmicos e foco centrado no desempenho dos alunos e na qualidade dos resultados” (POLON, 2009, p. 96).

Segundo Sammons (1994, *apud* POLON, 2009 p.96), entre os 11 (onze) fatores identificados, este é o que pode apresentar grandes diferenças entre as escolas. Para a pesquisadora, a eficácia escolar é claramente dependente do ensino eficaz na sala de aula, que implica na boa utilização do tempo, na ênfase aos aspectos acadêmicos e foco no desempenho dos alunos.

No relato das professoras entrevistadas, quando perguntadas sobre a distribuição do tempo em sala de aula na realização das atividades administrativas, identifica-se forte concentração no ensino e aprendizagem, com o uso máximo do tempo em sala de aula, com foco nos aspectos acadêmicos:

Quase sempre não faço preenchimento do diário na sala. Porque quando a gente vê já terminou o tempo. Aí o que eu faço. Eu estou aqui com o diário do 9º ano. Eu tenho que fazer a chamada no mesmo dia, no fim do horário, porque senão eu esqueço. Normalmente eu saio daqui muito tarde. Quanto à disciplina, eu tenho um bom relacionamento. Não preciso ficar parando a aula para chamar atenção. Eu gasto pouco tempo com essas coisas. Quase sempre eu estou trabalhando com exercício, explicando matéria, ensinando coisas novas (PROFESSOR 2, entrevista concedida em 18/04/2016).

Os 50 minutos de aula têm que se transformar em 100 para dar conta do recado. Não tenho problema de ter que ficar parando a aula para chamar a atenção. Não faço nem chamada para não perder tempo, só faço chamada depois que saio da sala (PROFESSOR 1, entrevista concedida em 28/03/2016)

Observa-se que as professoras são extremamente preocupadas em não desperdiçar o tempo em sala de aula com tarefas burocráticas, ao ponto de não realizarem o preenchimento do documento diário de classe durante as aulas.

Somado a este fato, as entrevistadas apresentam, como rotina de seu trabalho, total atenção e tempo dedicados aos aspectos relativos ao fazer pedagógico, como é possível perceber nos fragmentos a seguir:

Diariamente, eu faço explicação de conteúdo novo ou volto alguma matéria. Eu não vou falar assim todo dia, porque às vezes tem um exercício grande, mas praticamente todos os dias eu explico uma coisa nova. Eu nunca dei

uma aula assim só com exercícios para o aluno fazer e depois nada. Sempre é muita coisa para explicar. Toda aula passo exercício para casa, eles sempre têm alguma coisa para fazer em casa. Toda aula corrijo exercício de casa. Quando não dá pra corrigir tudo, corrijo assim o que eles têm dúvida, vou olhando o que eles fizeram e o que todo mundo fez eu não corrijo. Trabalho com exercício todos os dias. (PROFESSOR 2, entrevista concedida em 18/04/2016)

Normalmente trabalho com a explicação de algum conteúdo, novo ou não e atividade. Toda aula tem explicação e atividade, mesmo que seja retomando algum conteúdo. Matemática é muito complicado, às vezes estou apresentando um conteúdo novo, mas acontece que ali eles precisam de algum pré-requisito, que já não lembram mais, aí eu volto e recordo o conteúdo. Com isso o tempo passa um pouco, mas estou sempre mostrando uma coisa nova pra eles ou relembando algum conceito que eles já esqueceram. (PROFESSOR 1, entrevista concedida em 28/03/2016)

Ao observar estes dois relatos, percebe-se com clareza a ênfase nos aspectos acadêmicos no trabalho desenvolvido por esta escola. Fica nítido também o que parece ser uma prática pedagógica cristalizada pelo grupo de professores, pois os procedimentos rotineiros são muito semelhantes entre os pares.

Segundo a professora 2, o fato de trabalharem de maneira integrada e há muitos anos, faz com que as profissionais adotem uma postura muito semelhante, o que, na avaliação dela, concorre para criar um padrão, estabelecer um ritmo decorrente da linha única de trabalho. E completou “em educação, não sei se você já percebeu, tem que ter uma sequência, um padrão, um ritmo. Então o aluno sabe como será a aula e o que esperamos dele” (PROFESSORA 2, entrevista cedida em 18/04/2016).

Fica claro que, na visão da professora, o fato de partilhar objetivos e crenças comuns e adotarem uma postura semelhante frente às turmas é um fator positivo e que influencia diretamente no resultado, pois, segundo ela, favorece para que os alunos cumpram as atividades em sala de aula e para casa, o que cria um ritmo e faz com que eles verdadeiramente produzam.

As pesquisas realizadas por Sammons (1994, apud POLON, 2009, p.97) descrevem que o fato de os professores comunicarem à turma seus objetivos e a forma como transcorrerá as aulas e as atividades, favorece a eficácia do ensino, o que parece ser percebido no cotidiano pelas professoras.

Na avaliação do gestor sobre as práticas pedagógicas “o trabalho dos professores dentro da sala de aula é efetivo, não é um trabalho assim festivo, é um trabalho simples, mas efetivo, que o aluno realmente aprende, que dá resultado.” (DIRETOR, entrevista concedida em 06/04/2016). Na visão do diretor, existe uma

preocupação por parte dos docentes em fazer um trabalho bem feito, pois são comprometidos.

Segundo Polon (2009) nas pesquisas realizadas por Sammons (1994), o fator vinculado ao ensino e à existência de objetivos claros, nas escolas eficazes, se apresenta ancorado em “propósitos bem definidos, organização curricular eficiente, lições e situações didáticas bem estruturadas e o que ela nomeou de prática adaptativa” (POLON, 2009, p. 97).

Nos relatos a seguir é possível identificar como alguns destes aspectos se articulam dentro Colégio Laranjeiras, revelando a forma como a escola se organiza e se estrutura quando ensina, o que repercute diretamente sobre os seus resultados. De acordo com as pesquisas “o ensino é uma prática aberta e que, portanto, pode ser observada, descrita e avaliada a partir do que se propõem, da forma como se realiza e dos resultados gerados” (POLON, 2009, p. 97).

Observa-se um consenso nas falas da professora e do gestor escolar, quanto à existência de propósitos bem definidos no que se refere às práticas adotadas na escola.

Acho a equipe de professores comprometida. A gente vê aqui profissionais todos os dias, muito preocupados com os resultados, em mostrar resultados, em buscar uma forma de trabalhar para obter esses resultados tão desejados. Eu acho que o grupo se empenha bastante (PROFESSOR 1, entrevista concedida em 28/03/2016).

A escola investiu em projetos onde os alunos acompanhavam seus resultados, como o sucesso escolar. Nós trabalhamos com os resultados com eles. Em 2011, os alunos acompanhavam a média das disciplinas por turma e no final a turma de melhor desempenho foi premiada. Em 2012 eu trabalhei com o projeto sucesso escolar, por meio de planilhas com os resultados, acompanhamos os alunos com melhor desempenho e os de maior crescimento de cada turma e ao final eles foram premiados (DIRETOR, entrevista concedida em 06/04/2016).

Ao que parece, os propósitos definidos pela escola estão apoiados na crença de que os resultados nas avaliações internas e externas expressam o ápice do trabalho, que recorrentemente é apresentado pelos entrevistados como fruto de comprometimento e dedicação. Além disso, é eminente o foco no trabalho com os conteúdos e o acompanhamento por meio dos resultados das avaliações, seja por meio dos projetos voltados para os resultados das avaliações internas, seja com as avaliações diagnósticas do Saerjinho ou o próprio SAERJ.

Neste sentido, um fator que chama atenção nos relatos das professoras do Colégio Laranjeiras é a visão que deixam transparecer quanto às crenças e valores presentes na instituição, referentes ao papel da escola e à função do professor diante da comunidade, conforme pode ser identificado nos trechos das entrevistas a seguir:

Eu sou fruto de uma escola pública. Eu sempre estudei em escola pública, minha universidade foi pública. Eu venho de uma classe social muito humilde e vi na escola um meio de conseguir o que eu queria. Então eu me sinto na obrigação de devolver o que eu ganhei para a escola pública. Eu vejo que por meio do meu trabalho eu posso contribuir para a vida dos alunos. Para outras pessoas terem a mesma oportunidade que eu tive (PROFESSOR 2, entrevista concedida em 18/04/2016).

Eu vejo a escola como sendo o local em que eu posso ser uma grande colaboradora na construção de sonhos, na realização de sonhos. Eu me sinto muito gratificada quando vejo neste local uma pessoa que quer realizar sonhos, que percebe que a realização de seus sonhos vai ser por aqui. E quando o aluno sai e consegue alcançar, nossa, minha felicidade é a maior desse mundo. Então a escola é o local onde eu posso ajudar a realizar sonhos (PROFESSOR 1, entrevista concedida em 28/03/2016).

Outra questão que mostra a identificação das professoras com a escola como espaço de redenção para os alunos, apontados pelo diretor como “carentes em termos culturais, mas não no aspecto social” (DIRETOR, entrevista concedida em 06/04/2016), talvez seja o indício dos princípios que sustentam o forte sentimento de compromisso existente no grupo de professores desta escola.

Outro ponto relevante nas entrevistas, quanto às práticas de ensino adotadas, foi o currículo escolar e como ele se desdobra no cotidiano da sala de aula. Quando questionadas sobre quanto do conteúdo, em média, conseguiam desenvolver com as turmas, as professoras foram unânimes em afirmar que cumpriam 100% dos conteúdos propostos, como é possível observar nas falas a seguir:

Do Currículo Mínimo eu cumprio 100% por bimestre e anualmente. Às vezes no bimestre, porque vai chegar o Saerjinho, eu não consigo avaliar com a minha prova o conteúdo trabalhado, mas a matéria foi dada, revisada e exercícios feitos. Quando os alunos pegam o Saerjinho 100% do conteúdo foi dado (PROFESSOR 1, entrevista concedida em 28/03/2016).

Eu trabalho 100% dos conteúdos previstos. Mas deixa eu colocar uma ressalva, eu trabalho 100% porque tem aquela história que é melhor o pouco bem trabalhado do que o muito sem ser bem trabalhado. Quando eu vejo que o tempo é muito pequeno, eu tento pelo menos trabalhar o principal. Porque eu penso assim, por exemplo, em equação de 2º grau, eu posso não trabalhar todos os casos, mas o principal eu trabalho, é melhor eu dar uma noção para o aluno, do que não dar nada. É claro que essa

noção, eu vou dar bem trabalhada, depois se ele for um aluno interessado ele vai pegar um livro e conseguir ir além. O aluno caminha, porque eu já dei a base para ele. E se ele for um aluno desinteressado, vai ter pelo menos aquela noção. Eu vejo que a noção básica, bem trabalhada, é sempre válida (PROFESSOR 2, entrevista concedida em 18/04/2016).

Por meio destes relatos é possível identificar o empenho das professoras em cumprir o currículo proposto, que segundo elas, é apresentado a partir de práticas muito simples, utilizando recursos básicos. A professora 2 destacou que, apesar de reconhecer o Currículo Mínimo proposto pela Secretaria de Educação como positivo, pois organizou o currículo da rede a partir de um único documento norteador, observa também que, em certo sentido, ele cerceia o trabalho dos professores, visto a extensão de seus conteúdos e o fato, de determinar o que deve ser trabalhado por período: “nós ficamos muito apertados para fazer coisas diferentes” (PROFESSOR 2, entrevista concedida em 18/04/2016), ela afirmou.

Esta visão é compartilhada pela professora 1, que complementou:

Nós não temos muito tempo para dar conta de todo o conteúdo e ficar fazendo e utilizando muitos recursos a não ser mesmo a informação por meio da fala, da escrita, enfim, a gente não tem muito tempo, mas na medida do possível, aqueles conteúdos que supomos que são mais complexos para o aluno entender, buscamos concretizar, por exemplo, estou trabalhando números inteiros com as crianças, estou trazendo cartõezinhos vermelhos e cartõezinhos azuis para eles poderem construir esta noção. Eu uso materiais, mas nada sofisticado, tudo muito simples, que eu faço. Em geometria eu procuro trazer material concreto para eles perceberem, mas é um material simples, que a gente confecciona ou o aluno mesmo confecciona. Procuro introduzir alguma coisa mais próxima da realidade concreta (PROFESSOR 1, entrevista concedida em 28/03/2016).

Além da organização curricular e das práticas pedagógicas, outro aspecto identificado nas pesquisas de Sammons (1994, apud POLON, 2009, p. 97) são as aulas bem estruturadas, isto é, quando além do domínio do conteúdo, os professores demonstram preocupação em ensinar para toda a classe e não somente para aqueles que têm facilidade. Vinculada à eficácia escolar, esta característica pode ser identificada no fragmento da entrevista a seguir.

Uma coisa que eu aprendi na prática é que eu preciso ‘puxar’ pelos alunos que têm mais dificuldade, é com eles que preciso me preocupar. Aquilo que vocês batem tanto: é preciso tirar os alunos do baixo desempenho. E quando conseguimos, eles se sentem tão motivados, tão importantes em saber fazer alguma coisa. Eu acho que isso é o pontapé para eles irem além. Quando a gente fala em tirar o aluno do baixo desempenho, é para tornar a escola menos desigual, porque senão você trabalha só com o aluno que é bom, mas aquele que tem mais dificuldade também precisa ter uma

oportunidade. Quando a escola volta o olhar pra isso, ela também torna a sociedade menos desigual, porque ela está dando oportunidade a todos. De repente o aluno não vai chegar lá naquele que é 10, mas vai chegar no limite do que ele pode. Isso é muito melhor do que ele ficar excluído (PROFESSOR 2, entrevista concedida em 18/04/2016).

O fato de a professora expressar preocupação e voltar a sua atenção para os alunos que não apresentam disponibilidade ou facilidade em aprender, revela uma expectativa em relação à aprendizagem decorrente de sua atuação profissional. Neste aspecto, observam-se características na prática docente que estão associadas a esta expectativa, como o gerenciamento do tempo de aula, o planejamento das atividades, a existência de um ritmo de trabalho em sala de aula, o uso de exercício para casa, além de bom relacionamento com os alunos.

Nas entrevistas, os professores revelaram um pouco da sua rotina de trabalho como no relato da professora 1:

Toda aula tem explicação, atividade e passo dever para casa e corrijo, isso em todas as turmas. É comum o trabalho com atividades em grupo, trabalho com desafios, que eles tem que resolver e me explicar a resolução (PROFESSOR 1, entrevista concedida em 28/03/2016).

Algumas destas atividades citadas pela professora estão contempladas no questionário aplicado para os alunos, que indagados sobre a frequência com que realizam o dever de casa, dos 11 que responderam ao questionário, apenas 01 respondeu que faz o exercício mensalmente, 2 responderam semanalmente e 8 diariamente. Quanto à correção do dever em sala de aula pelo professor, a proporção permanece inalterada, embora o aluno que faz o dever esporadicamente tenha assinalado que nunca faz a correção, enquanto os 2 que fazem o dever semanalmente responderam que corrigem diariamente as atividades.

Este retorno dos alunos acerca do cotidiano enriquece a análise sobre as particularidades existentes nesta unidade escolar, confirmando o uso rotineiro pelos professores do dever de casa, como uma estratégia comum na prática docente, visto que, apenas 1 (um) aluno informa não fazer a correção diariamente.

As atividades em grupo realizadas em sala, destacadas pela professora 1 na entrevista, são identificadas na prática diária por 8 alunos, 1 declara participar semanalmente e 2 mensalmente. A participação nos projetos e trabalhos temáticos em grupo, segundo 7 alunos, é feito é diariamente, 1 deles informou que participa semanalmente, 2 mensalmente e 1 nunca participa deste tipo de atividade.

É válido destacar que os demais itens contemplados no questionário, sobre a participação dos alunos em situações de aprendizagem interessantes, atividades que envolvem a expressão de opiniões e argumentos, embora apresentem variações entre os respondentes, se mantém em patamares absolutos e percentuais semelhantes, revelando um cotidiano que parece organizado a partir de uma sequência planejada, situações didáticas estruturadas, com diversidade de atividades, que com recursos simples, de acordo com os professores, parecem favorecer a aprendizagem e repercutir sobre os resultados.

De acordo com as conclusões das pesquisas de Sammons (1994), a qualidade do ensino é parcialmente determinada pela qualidade dos docentes. Segundo o diretor do Colégio Laranjeiras, entre os profissionais, “só uma professora não tem a formação mínima necessária para atuar, porque não tem a graduação completa. E dos professores graduados uma grande parte tem pós-graduação” (DIRETOR, entrevista cedida em 06/04/2016).

É importante salientar, entretanto, que achados das pesquisas acerca das escolas eficazes apontam que professores com alta titulação nem sempre apresentam alto desempenho, compatível com sua formação acadêmica. Evidenciando que o estilo de trabalho adotado, as estratégias de ensino e as expectativas dos professores são aspectos importantes e que devem ser considerados e analisados.

Na próxima subseção será tratada a política educacional proposta para o Rio de Janeiro em 2011 e seu impacto nas práticas adotadas pela escola pesquisada.

2.3.2.3 A política educacional e as práticas adotadas pela escola

A partir de janeiro de 2011, a estrutura da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) passou por transformações em decorrência da implementação do Programa de Educação e Planejamento Estratégico, assentado em 4 (quatro) eixos de atuação, dentre os quais se destaca a política de ensino, abordada na presente pesquisa.

De acordo com as novas diretrizes, as escolas receberiam suporte e acompanhamento do órgão central e, deveriam trabalhar alinhadas à missão da SEEDUC, prestando contas à sociedade do cumprimento de seus objetivos, por meio do alcance das metas propostas.

Para tal, o desenho do Planejamento nas ações pedagógicas contou com a proposição de um currículo único, denominado Currículo Mínimo, que padronizou a estrutura curricular da rede estadual. Incluiu, também, mudanças no Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), que passou a contar com uma avaliação diagnóstica bimestral, o Saerjinho, e com uma avaliação anual, o SAERJ.

Quando questionados sobre o planejamento estratégico implementado pela SEEDUC e o impacto perceptível na escola e sua validade, os profissionais do Colégio Laranjeiras apresentaram as seguintes análises:

Quando foi lançado, li o Diário Oficial com as publicações sobre as novas diretrizes e achei que seria o *boom* da educação. Começou muito bem, mas a crise, a situação econômica do estado acabou limitando o projeto. O fato de o resultado das escolas não ter sido divulgado em 2014 e 2015, da bonificação não ter sido paga neste período, desestruturou o planejamento. Mas acho que esse é o caminho, o norte para a educação. Vejo que o Planejamento Estratégico repercutiu na escola sobre os resultados dos alunos, que cresceram. Nós passamos a acompanhar a entrada dos alunos na universidade, o resultado do ENEM da escola, que cresceu, e do próprio SAERJ. Na parte administrativa, vejo que o planejamento ajudou a organizar melhor a escola. No trabalho do professor eu acho que impactou, porque agora eu consigo acompanhar o resultado de cada professor, posso chamar, conversar com ele, mostrar e aí ele passa a se preocupar um pouco mais. Eu consigo acompanhar o trabalho por aluno, por turma, por disciplina. Foi a partir do planejamento que nós desenvolvemos essa noção. Isso não havia antes (DIRETOR, entrevista concedida em 06/04/2016).

Embora ouça muitas críticas dos colegas professores, acho que depois da implementação, houve melhora na escola, no processo educacional no geral. Porque todo mundo trabalha afinado, existe uma unidade, isso viabiliza o trabalho da escola e do professor. Talvez trabalhemos pressionados, é verdade, mas acho que isso faz parte. Todo lugar que você vai trabalhar, até na nossa casa, a gente tem que ter tudo certinho, tudo programado pra ver se as coisas dão certo. Vejo diferença da escola de hoje para a escola de antes desse programa. Eu acho que o impacto do programa da secretaria é positivo. A organização da escola melhorou (PROFESSOR 1, entrevista concedida em 28/03/2016).

A partir da constatação dos entrevistados do impacto sofrido pela escola com o programa da educação, questionamentos foram feitos de modo a levantar quais as mudanças que identificavam a partir da nova política de ensino e quais os principais instrumentos.

Os respondentes foram unânimes ao apontar o Currículo Mínimo como eixo central da política. Todos destacaram pontos positivos e dificuldades decorrentes da nova política, apresentando, inclusive, como enfrentaram e minimizaram alguns entraves.

O impacto que eu percebi maior foi o currículo mínimo, que vejo como positivo. Nós não tínhamos um currículo único. O currículo mínimo veio, a meu ver, associado ao Saerjinho então você tem que cumprir aquele conteúdo, porque vai ter uma cobrança no Saerjinho. Então eu não posso pular nenhum conteúdo. Quando não havia esta cobrança o professor poderia pular, trabalhar uma coisa e deixar outra. Dependia muito do livro, do professor. Então podia acontecer de um aluno chegar aqui e nunca ter visto vários conteúdos. Antes do currículo o que eu seguia era o livro. Hoje nós temos uma sequência do conteúdo (PROFESSOR 2, entrevista concedida em 18/04/2016).

A diferença está no Currículo Mínimo, que deu um norte para o trabalho do professor. Ele organizou o que o aluno teria que aprender em cada série, deu uma unidade, uma sequência. A diferença aqui da escola, é que os professores têm a preocupação em cumprir o currículo. Eles cumprem o currículo todo (DIRETOR, entrevista concedida em 06/04/2016).

Ao que parece, os profissionais da escola atribuem um juízo de valor positivo à proposta do currículo único, que de forma recorrente é apresentado pelos entrevistados como um eixo estruturante da política adotada pela SEEDUC. Além disso, é evidente o foco no trabalho a partir dos conteúdos, que são observados em função das avaliações externas.

Outro ponto relevante nas entrevistas, quanto ao currículo escolar, são as dificuldades enfrentadas e os procedimentos que a escola criou para minimizá-las. Quando questionados, eles relataram ações simples e efetivas adotadas, como é possível observar na fala apresentada:

A dificuldade do currículo é que a sequência não obedece a do livro didático. Às vezes, o conteúdo que está no livro do 1º ano, no Currículo Mínimo está proposto no 2º ano. Vou te dar o exemplo de logaritmo, ele aparece no livro do 1º ano, mas aqui ele é trabalhado no 2º ano. Como o livro não é mais volume único, para eu trabalhar este conteúdo, preciso do material de outra série. Como nós aqui resolvemos este problema? O livro é usado e descartado a cada 4 anos. Nós pegamos os livros fora da validade e fizemos uma prateleira na escola. Então quando eu preciso para trabalhar uma matéria eu pego os livros antigos e eles ficam emprestados com os alunos, resolvendo o problema da falta de material adequado ao conteúdo proposto no Currículo Mínimo (PROFESSOR 2, entrevista concedida em 18/04/2016).

Chama atenção nos relatos a maneira que escola encontra para identificar fragilidades na política implementada pela Secretaria e buscar superar, com propostas claras e acessíveis, esses entraves. Esta atitude pode ser observada na política de ensino do Planejamento Estratégico e na adoção do Currículo Mínimo, como também nas ações desenvolvidas para apropriação dos resultados das avaliações externas.

Nas entrevistas, os professores revelaram uma rotina de trabalho com os resultados do Saerjinho, avaliação diagnóstica bimestral, diferenciado, pois de acordo com os relatos, os resultados oficiais das provas de um bimestre são entregues para a escola a poucos dias da realização do Saerjinho do bimestre seguinte. A princípio, segundo a professora 2, “tudo era novo, a gente não sabia como trabalhar com nada dessa proposta. Fizemos um estudo em cima de tudo isso e aprendemos a trabalhar” (PROFESSOR 2, entrevista concedida em 18/04/2016).

Os relatos sobre o uso dos resultados indicam uma apropriação por parte dos professores sobre o que é ensinado aos alunos e ao mesmo tempo a análise dos resultados obtidos por eles. No que se refere aos conteúdos trabalhados a professora 2 apresentou as seguintes informações:

Eu pego a Matriz do Saerjinho vejo o que vai ser cobrado em cada bimestre e comparo com o que está dentro do Currículo Mínimo. E quase sempre está tudo lá. Eu vejo o conteúdo que tenho que trabalhar e faço divisões. O calendário da escola não fica no meu diário, ele fica comigo, porque eu organizo por semana qual o conteúdo que eu tenho que trabalhar (PROFESSOR 2, entrevista concedida em 18/04/2016).

A professora 1 completou:

Quando pego a Matriz do Saerjinho hoje, sei quais são os conteúdos, quais são os conceitos e conhecimentos que meu aluno deve ter. Não trabalho a Matriz do Saerjinho. Às vezes um conceito não está lá proposto naquele bimestre, mas eu preciso trabalhar com meu aluno, ou eu preciso rever, ou aprofundar. É preciso ter uma visão ampla sobre o que se pretende ensinar, é muito mais complexo do que trabalhar só o que está previsto na Matriz para aquele bimestre (PROFESSOR 1, entrevista concedida em 28/03/2016).

De acordo com os relatos, parece que as professoras compreenderam e adequaram sua prática de modo a superar uma das maiores críticas ao Currículo e à Matriz do Saerjinho, a extensão do conteúdo frente ao curto tempo de um bimestre. Outro aspecto significativo é o fato da Matriz do Saerjinho ser conhecida e utilizada não se transformando no próprio currículo.

A apropriação dos resultados do SAERJ e do Saerjinho pelos professores também parece ser uma prática rotineira, pois se encontra presente em todos os relatos, como é possível observar nos seguintes trechos:

Os professores aqui têm uma prática, eles se antecipam a entrega dos resultados do Saerjinho. Na verdade o resultado oficial só confirma o

trabalho deles. Aqui eles elaboram o próprio gabarito e corrigem a prova logo quando é liberada. Quando sai o gabarito oficial, logo na semana seguinte à aplicação, eles conferem, revisam e já fazem tabulações separando as questões, observando o erro dos alunos, as habilidades mais críticas, o que mais acertaram, alunos que mais erraram (DIRETOR, entrevista concedida em 06/04/2016).

A divulgação dos resultados do SAERJ é feita pela Direção da escola, Coordenação Pedagógica e pela AAGE, em reuniões com os professores. Os resultados do Saerjinho também são divulgados pela Coordenação Pedagógica e Direção, mas nós professores não esperamos a divulgação oficial para trabalhar com o diagnóstico do Saerjinho (PROFESSOR 1, entrevista concedida em 28/03/2016).

Logo que a prova é feita, nós fazemos o gabarito. E graças a Deus tem batido com o gabarito oficial. Aí é uma questão nossa por trabalhar muito, nós ficamos ansiosos por ver o resultado e fazemos a correção no dia seguinte aqui na escola, mas não divulgamos o resultado para o aluno. Esse resultado só é divulgado quando é permitido pela direção, porque existem uns prazos por conta da adesão e aplicação da prova no município. Quando o gabarito oficial é divulgado, nós conferimos e revemos a correção para ver se tudo está batendo direitinho só depois é divulgado para o aluno. Quando a prova é devolvida ao aluno, então, corrijo a prova com eles e faço a revisão do conteúdo (PROFESSOR 2, entrevista concedida em 18/04/2016).

Buscando compreender melhor como funciona este trabalho com os resultados das avaliações externas, indagou-se sobre o passo a passo que realizam e a forma como é operacionalizado na prática o trabalho com os resultados. A partir dos questionamentos obtivemos os seguintes relatos:

Nós sempre fazemos um acompanhamento do resultado dos alunos a partir das habilidades trabalhadas no Saerjinho. É uma loucura! As provas do Saerjinho têm um cartão que o aluno manda e ela passou a trazer um cartão resposta na parte da frente da prova para facilitar a correção do professor. Aqui na escola a gente não corrige por ali. Nós corrigimos lá dentro na prova. Porque corrigindo lá dentro nós conseguimos analisar o tipo de questão, o raciocínio que o aluno usou, o grau de dificuldade dentro de uma mesma habilidade em questões diferentes. E nós falamos com eles, que a resolução tem que estar na prova, não adianta jogar no bicho, eles têm que resolver as questões. Porque jogar no bicho vai servir para o aluno ter aquele certo, mas para nós professores não vai servir, pois nós precisamos saber se ele aprendeu o conteúdo. Ao corrigir as provas eu vou listando os alunos e identificando as habilidades com maior índice de erros e acertos, o grau de dificuldade, tentando identificar até que ponto aquele aluno conseguiu chegar no conceito que trabalhei em sala. E na hora que corrijo com eles, vou chamando atenção de um e outro aluno sobre o que errou (PROFESSOR 2, entrevista concedida em 18/04/2016).

A prova do Saerjinho tão logo é aplicada, a ansiedade é tão grande, que logo é feita a correção e, na semana seguinte, é divulgado o resultado de cada aluno. Eu faço uma tabulação onde identifico quais as habilidades não foram alcançadas pela maioria, ou que toda turma acertou tudo. A partir dessa tabulação eu faço uma análise dos resultados com os alunos. Eu corrijo toda a prova com eles, mesmo aquela questão, que todos se saíram bem. Eu comparo, por exemplo, uma mesma habilidade em questões

diferentes. Eu faço essas observações junto com eles. Quando chega o resultado oficial ele vai apenas confirmar o que eu já faço (PROFESSOR 1, entrevista concedida em 28/03/2016).

O fato de as professoras anteciparem a correção, realizarem análises a partir das habilidades avaliadas, tabularem os resultados e logo iniciarem o trabalho de recuperação e revisão com os alunos, reconhecendo a prova do Saerjinho como uma avaliação diagnóstica, provavelmente, está causando algum impacto nos resultados da escola.

Neste contexto, os alunos também foram ouvidos, por meio dos questionários, acerca das avaliações externas. Quando indagados se viam o SAERJ e o Saerjinho como um instrumento de avaliação que auxiliava o processo educativo e o seu aprendizado, 2 alunos responderam que concordavam totalmente, 8 que concordavam e apenas 1 aluno discordou totalmente nesta assertiva.

Esta percepção dos alunos, provavelmente decorre das práticas e da postura adotada pelos professores e equipe gestora diante do trabalho com as avaliações externas. E, certamente, está repercutindo de modo positivo no desempenho dos estudantes no Saerjinho e no SAERJ, pois o fato de reconhecerem a validade deste instrumento pedagógico pode estar ancorado no sentimento de compromisso e seriedade na realização dos testes.

Como destacado por Pontes (2014), o grande desafio imposto ao trabalho com a avaliação externa é a consolidação de uma cultura de avaliação, que passa pela divulgação e análise dos resultados, mas também pela mobilização de todos os envolvidos, inclusive dos alunos, que no Colégio Laranjeiras, parecem participar ativamente do processo.

Embora a mensuração das avaliações externas produza um índice, um indicador, que retrata o desempenho escolar, revelando o que os alunos foram capazes de realizar tendo como base os conteúdos previstos e ministrados em sala. Estas representações, ao final, apenas apontam para a identificação das forças e das fragilidades existentes. Na análise dos dados, é preciso considerar uma diversidade de variáveis, como por exemplo, as relações existentes no espaço escolar.

Neste aspecto, os alunos quando perguntados se os professores e o diretor da escola motivavam para o estudo, 5 responderam que concordavam totalmente, 5 que concordavam e apenas 1 discordou. Quando indagados se sua opinião ou ponto

de vista sobre a vida e a escola eram considerados, apenas 1 discordou, 7 concordaram e 3 concordaram totalmente. Buscando compreender melhor as relações travadas no espaço escolar e as práticas pedagógicas, foi perguntado aos alunos se a equipe de professores levava em consideração os conhecimentos e as dificuldades existentes, 5 alunos responderam que concordavam totalmente, 3 concordaram, 2 discordaram e 1 discordou totalmente.

As assertivas dos alunos parecem demonstrar uma concordância significativa no que se refere às relações travadas com os professores e o diretor, quanto ao estímulo, à participação e aos conhecimentos e dificuldades existentes.

Buscando compreender o vínculo das práticas adotadas na escola com os resultados obtidos, os entrevistados foram questionados a apontar a que atribuíam a melhoria dos resultados. A professora 2, respondeu: “Uma prática que acho que contribui para a melhoria dos resultados é esse trabalho de acompanhamento dos alunos” (PROFESSOR 2, entrevista concedida em 18/04/2016).

A partir desta análise, buscou-se, na entrevista, compreender melhor como a escola realiza este monitoramento, pois de acordo com Polon (2009), em sua tese, o monitoramento do progresso, é uma estratégia de gestão vinculada às escolas eficazes.

Segundo estas pesquisas, o acompanhamento é feito individualmente por aluno, por turma e por escola. Entretanto, não há consenso sobre as formas indicadas para tal monitoramento. Por meio das entrevistas, buscou-se assimilar de que maneira o Colégio Laranjeiras realiza este procedimento.

No caso das avaliações internas, o diretor relatou como realiza o monitoramento desde a implementação do Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro, em 2011. Segundo ele:

Com o planejamento estratégico, eu tenho nas mãos todas as informações, todos os dados da escola, o que permite um diagnóstico, que pode ser discutido com o grupo para que alguma coisa possa ser feita para reverter uma situação que não é a esperada. Isso só foi possível a partir de 2011, antes a gente tocava a escola, não tinha essa ideia. Quando havia duas, três reprovações em uma turma, a fala era de que eram só duas. Não havia a percepção da dimensão disso dentro da comunidade escolar. Nós não tínhamos a ideia do impacto que essas reprovações iriam trazer (DIRETOR, entrevista concedida em 06/04/2016).

Outro viés do trabalho apontado é o investimento na recuperação paralela, que segundo a professora 2, acontece da seguinte forma:

Eu dou o conteúdo todo e dou a prova. Faço a cobrança no geral. Aí você me responde, quem vai para a recuperação paralela? Quem não alcançou nos instrumentos. Quem não alcançou, deve ter alguma dificuldade. Então eu olho todos os instrumentos e procuro fazer com que ele consiga o mínimo esperado. Eu procuro recuperar cada instrumento, faço revisão dos conteúdos, trabalho com atividades e avalio o que é essencial para que prossiga estudando (PROFESSOR 2, entrevista concedida em 18/04/2016).

O trabalho realizado pela escola parece culminar com uma percepção positiva, que Polon (2009) identifica em sua tese como uma mobilização interna que concentra a atenção de pais, alunos e professores em torno dos objetivos da escola e de suas realizações.

Neste sentido, ao questionar os alunos, se os professores e demais membros da equipe colaboram para fazer a escola funcionar bem, 6 responderam que concordam totalmente e 5, que concordam. Esta impressão positiva dos estudantes sobre o funcionamento e as realizações da escola, é reforçada pelos entrevistados quando perguntados sobre o conceito de escola de qualidade e, se o Colégio Laranjeiras é uma escola de qualidade.

Escola de qualidade é uma escola em que todos os elementos ocupam e desempenham bem suas funções, apresentando bons resultados. Uma escola que tem boa relação com a comunidade e, que é respeitada. Eu acho que essa escola é uma escola de qualidade. Não temos problemas com depredação, pichação, o prédio é preservado. Isso mostra que a comunidade gosta da escola e a respeita. Acho que precisa de alguns ajustes, mas ela tem um trabalho considerável. Alunos que recebemos de fora, que vem de outros lugares, quando começam a conviver aqui, percebem uma diferença bem grande, considerável. Outro indício é o retorno dos nossos ex-alunos, que procuram a escola, porque estão estudando. É o resultado do nosso trabalho lá na frente. É muito gratificante ver que eles estão seguindo o seu caminho (DIRETOR, entrevista concedida em 06/04/2016).

Pra mim uma escola de qualidade é uma escola que consegue atender o aluno. Quando digo atender, é assim, ela consegue tornar o aluno uma pessoa feliz. Isso é uma escola de qualidade. Eu acho que o colégio aqui é uma escola de qualidade, uma prova disso é que meu filho está aqui, estuda aqui (PROFESSOR 2, entrevista concedida em 18/04/2016).

Escola de qualidade é aquela em que se observam resultados positivos. O que caracteriza as melhores escolas são os resultados que elas apresentam. Uma escola de qualidade é aquela que apresenta bons resultados e procura melhorar sempre. De acordo com os resultados divulgados, se a escola tem apresentado crescimento, acredito que ela está caminhando nesta direção sim (PROFESSOR 1, entrevista concedida em 28/03/2016).

De acordo com os respondentes, o Colégio Laranjeiras demonstra cumprir com sua missão e prima pela qualidade que se apresenta sob diferentes conceitos de acordo com as crenças e objetivos dos entrevistados. Do mesmo modo, quando solicitados que definissem em uma palavra a escola, o diretor escolheu “desafio”, a professora 2 “qualidade” e a professora 1 usou a expressão “local onde eu posso ajudar a realizar sonhos” para declarar como vê a instituição.

Por fim, as pesquisas e autores utilizados nesta investigação evidenciam a importância dos aspectos relacionados à gestão e às práticas pedagógicas nas escolas eficazes. O desafio que se coloca para o Plano de Ação Educacional (PAE) é de propor ações, diante da iminência de mudanças na política educacional do Rio de Janeiro, decorrentes do movimento grevista. A proposta é utilizar as experiências positivas de uma escola eficaz para que neste novo desenho da política educacional fluminense, alguns cuidados e posturas diferenciadas sejam adotadas. Para tanto, a seção a seguir apresentará um breve relato dos achados desta pesquisa, visando nortear a atual situação vivida na rede estadual do Rio de Janeiro.

2.4 Considerações para o Plano de Ação Educacional

As análises feitas nesta pesquisa, à luz dos estudos sobre escolas eficazes, se voltaram para a liderança do diretor, as práticas pedagógicas adotadas e os resultados expressos nas avaliações externas no Colégio Laranjeiras.

Na pesquisa documental, foi possível identificar tarefas realizadas pelo diretor da escola com o intuito de dar suporte aos professores em suas necessidades cotidianas, dentre elas, destacam-se os percentuais positivos na avaliação da infraestrutura no Padrão Mínimo e a entrega da prestação de contas no prazo estabelecido. A liderança pedagógica revelou forte correlação com a capacidade do gestor de envolver a todos no projeto pedagógico. Identifica-se também com os achados de comprometimento e dedicação dos professores no cumprimento de 100% do Currículo Mínimo proposto, e a assiduidade dos profissionais que no período pesquisado chegou a 98%.

Os estudos feitos a partir da pesquisa de campo revelaram que a prática gestora assumiu características que envolvem a valorização e o conhecimento dos processos de ensino- aprendizagem. Tal fato pode ser percebido na influência que o diretor é capaz de exercer sobre as práticas pedagógicas, no conhecimento que

possui sobre o que ocorre em sala de aula, incluindo o currículo, as estratégias de ensino e o monitoramento do progresso dos alunos. Ou, ainda, pelos Projetos inovadores propostos e implementados, que contaram com a participação dos professores, que nitidamente se sentem responsáveis pelo sucesso dos alunos.

O enfoque no processo de ensino- aprendizagem chama atenção na escola pesquisada. Merece destaque, nas análises realizadas, a capacidade dos docentes de focar os objetivos pedagógicos, fazendo uma boa utilização do tempo de aula, valorizando o trabalho com os conteúdos e a apreensão dos conhecimentos pelos alunos, além da utilização diária dos deveres de casa como recurso didático.

Outros fatores claramente evidenciados no Colégio Laranjeiras referem-se ao à existência de uma unidade na prática pedagógica, que se anuncia na clareza de propósitos e na postura adotada pelos professores, que trabalham focados em toda turma e não apenas nos alunos interessados, respeitando o ritmo de cada indivíduo. Os projetos desafiadores propostos, entre eles, a Gincana dos Pontos com metas por turma e individuais para os alunos, o que premiou o bom desempenho, impulsionando e motivando os estudantes, o que contribuiu para melhorar a autoestima.

O monitoramento do progresso acadêmico dos alunos é constante no colégio, sendo observado na prática de identificar as dificuldades dos estudantes por meio da análise bimestral dos resultados e da avaliação diagnóstica. Este fator encontra-se presente nas análises dos resultados do Saerjinho e em diversos projetos pedagógicos, que são propostos com claros objetivos de monitoramento dos resultados pela equipe gestora.

Todas estas estratégias identificadas junto aos professores e ao diretor da unidade escolar se confirmaram de maneira contundente quando os alunos manifestaram suas percepções sobre a escola, com destaque para a unanimidade sobre o esforço de todos para o bom funcionamento do colégio e o forte reconhecimento da avaliação externa, SAERJ e Saerjinho, como instrumentos que auxiliam no processo de aprendizagem.

O reconhecimento dos profissionais do Colégio Laranjeiras de que a avaliação é inerente ao planejamento educacional faz com que seus resultados sejam analisados e transformados em objeto de discussão e de diagnóstico. Trata-se de uma perspectiva que vai além do simples conhecimento acerca da avaliação e da Matriz de Referência, uma vez que, envolve uma compreensão mais geral e

aprofundada sobre o processo ensino-aprendizagem, contribuindo com o aperfeiçoamento educacional.

O fato de os professores da escola pesquisada não aguardarem a divulgação dos resultados oficiais das avaliações externas bimestrais e realizarem a correção e tabulação dos dados para posterior discussão e análise, denota por um lado, a apropriação dos profissionais no uso da avaliação e de outro a efetividade da implementação da política de avaliação externa na instituição de ensino. Observa-se, entretanto, que tais práticas não refletem a realidade encontrada na maioria das escolas da rede estadual do Rio de Janeiro.

No geral, os resultados das avaliações externas não são analisados e explorados, o que concorre para que alguns professores criem certa resistência a tais avaliações, pois não compreendem seus propósitos, atribuindo a ela o papel de instrumento burocrático do sistema para controle do seu fazer diário, isto é, do que ensina, como ensina e como avalia. Esta visão contrária é compartilhada por uma parcela da categoria e facilmente identificada no discurso assumido durante a greve pelo sindicato dos profissionais da educação.

Desde a implementação dos sistemas meritocráticos de avaliação frutos de uma política neoliberal que tem por objetivo transformar a educação em “mercadoria” e os profissionais e alunos em máquinas voltadas para a produção de índices para a distribuição das parcas verbas para o setor, o Sepe e os profissionais de educação das redes públicas em nosso Estado têm lutado para a revogação de tais artimanhas. Ao longo dos últimos anos denunciemos e fomos testemunhas das distorções provocadas pelas avaliações como o SAERJ (RIO DE JANEIRO, 2016, s.p.).

É possível inferir, diante dessa conjuntura, que os princípios e concepções sobre a avaliação externa identificados no Colégio Laranjeiras não são compartilhados pela categoria de profissionais da educação. Tal fato impõe uma reflexão acerca da implementação da política educacional fluminense.

A efetivação de uma política é dada, dentre outros fatores, pela participação que a escola tem na proposição, no acompanhamento, no planejamento e na avaliação das ações previstas por essa política. O grande desafio é garantir sua consolidação no sistema, ou seja, sua consecução depende da forma como se concretiza na escola. Neste sentido, Condé (2011) aponta alguns problemas que podem ocorrer na implementação das políticas:

Eventualmente, diretrizes originais não chegam ao alvo, ou seja, a política é apresentada como pronta e as pessoas envolvidas não sabem exatamente porque estão fazendo aquilo. Essa falha pode ser por excesso tecnocrático e/ou por falhas na comunicação. Quem implanta precisa conhecer porque faz determinadas coisas e não outras; a relação deficiente com o público alvo, tratando-o como depositário da política e não como sujeito ativo para seu sucesso. Regra geral acredita-se que as pessoas não precisam saber como é ou como funciona o programa (CONDÉ, 2011, p.17).

Neste aspecto, qualquer que seja a política de avaliação desenhada nas negociações em curso com o sindicato, há que se pensar em meios mais eficazes para sua comunicação e implementação, a fim de se produzir avanços para toda a rede. A investigação realizada no Colégio Laranjeiras pode colaborar nesta tarefa em dois aspectos observados: a forma como a escola realiza a apropriação dos resultados e a concepção de avaliação externa dos docentes.

O novo desenho da política educacional, que vem se delineando nas negociações entre o sindicato e a Secretaria de Educação aponta para a permanência da avaliação externa como um instrumento efetivo utilizado na rede estadual, porém com um novo arranjo. De acordo com o *site* da Secretaria de Educação, “haverá o último SAERJ no fim deste ano. Em 2017, haverá reformulação da avaliação, para que seja feita em parceria com professores da rede e sirva como um simulado para os alunos” (RIO DE JANEIRO, 2016).

Neste sentido, a questão da organização da avaliação, proposta na agenda de discussão, com a participação dos professores, provavelmente contribuirá para que a própria elaboração se constitua em um processo de formação, possibilitando a todos aprendizagem e, conseqüentemente, envolvimento e responsabilidade sobre a política.

Condé (2011) alerta para os desafios e as dificuldades na implementação de uma política, visto que situações imprevistas na formulação, invariavelmente, ocorrem na implementação, exigindo que decisões sejam tomadas por quem está na ponta do processo, o que denota a existência de certa continuidade entre a formulação e a implementação da política, o que torna inevitável a interação, a negociação entre quem formula a política e, quem por ela é afetado.

Neste aspecto, o novo formato da avaliação externa poderá significar ganhos positivos no que se refere à superação da visão do professor como depositário da política, atribuindo a ele o lugar de sujeito ativo e participativo, ressignificando a avaliação em todas as suas dimensões e resgatando a sua principal finalidade: propiciar a elaboração de um diagnóstico da realidade existente.

A implementação da nova política de avaliação encontrará no Plano de Ação Educacional (PAE) subsídios que concorrerão para a sua efetividade, visto que, as experiências exitosas identificadas Colégio Laranjeiras, no que se refere à gestão e a apropriação dos resultados, foram constituídas como campo estruturante para a elaboração de suas propostas.

Merece destaque, nesta reestruturação da política pública de avaliação, a apropriação dos resultados das provas. No relato dos professores da escola pesquisada identifica-se indícios de fragilidades no atual delineamento da política, assim como, práticas de superação implementadas pelo Colégio Laranjeiras que poderão nortear as reflexões e proposições para a nova política de avaliação.

O primeiro ponto refere-se à demora na divulgação dos resultados, que de acordo com os entrevistados do Colégio Laranjeiras, só chegam às vésperas da prova diagnóstica do bimestre seguinte e, no caso do SAERJ, apenas no ano letivo seguinte.

Observando-se, no Manual do Saerjinho direcionado ao diretor, que há o indicativo de que serão disponibilizados os resultados por turma e por aluno no sistema *online*, entretanto, não é estipulado o tempo para o envio da devolutiva dos resultados das provas e tampouco como deve se dar a apropriação dos resultados.

Neste sentido, as Revistas Pedagógicas do SAERJ e a própria Portaria de avaliação nº 419, de 27 de setembro de 2013 (RIO DE JANEIRO, 2013c) não explicitam a forma como deve acontecer a divulgação, a apropriação e o uso dos resultados das avaliações externas, assim como, não definem entre os atores envolvidos o que compete a cada um neste processo. A abordagem do tema da apropriação e o uso dos resultados limitam-se aos cursos oferecidos aos Coordenadores Regionais de Avaliação e AAGEs, sem que haja uma orientação clara e objetiva de como deverá transcorrer este trabalho na escola.

Ainda que se encontrem práticas consistentes de apropriação, como as observadas no Colégio Laranjeiras, é perceptível nos relatos dos entrevistados um processo de disponibilidade e doação para compreender e utilizar a avaliação externa. Como a professora 2 destacou “a gente não sabia como trabalhar com nada disso. Durante esses anos todos, fizemos um estudo e aprendemos a trabalhar” (PROFESSOR 2, entrevista concedida em 18/04/2016).

Acredita-se que a implementação de uma política deve envolver a todos, que as diretrizes originais precisam chegar aos profissionais e eles devem saber

exatamente o que fazer e por quê. Enquanto órgão gestor da rede pública de educação, não se espera que a secretaria de estado fique a mercê das inclinações individuais de seus profissionais para alcançar êxito de suas políticas. Neste caso, o que ela objetiva é um ordenamento das práticas e ações implementadas quanto à divulgação, apropriação e uso dos resultados das avaliações externas de forma bem sucedida.

Entretanto, as várias ferramentas disponibilizadas para o trabalho com a avaliação externa não favorecem o envolvimento e a compreensão dos profissionais do processo. Um exemplo é o *site* oficial do SAERJ, em que existe um ícone chamado Oficina de Resultados. Nele encontram-se itens e tópicos para a realização de oficina, porém não há qualquer indicação sobre quem deve conduzir o trabalho e de que forma deva ser feito.

Outra ferramenta importante é a Revista Pedagógica do SAERJ recebida nas escolas, que traz esclarecimentos sobre a importância da avaliação externa. Direcionada aos professores, a publicação é específica por ano escolar e disciplina, informa sobre as competências, os padrões de desempenho e a escala de proficiência. Porém, não há uma proposição de trabalho coletivo, uma estruturação do processo de apropriação visando rever as práticas educacionais, os procedimentos didáticos pedagógicos, o planejamento e, principalmente, a comunicação, estreitando os laços com os segmentos escolares.

É bem provável que estes fatos estejam concorrendo para que os resultados e relatórios de avaliação sejam encarados como um “arquivo morto”, abandonado em gavetas empoeiradas. Estes fatos contribuem também para gerar a insatisfação com a política pública de educação de uso da avaliação externa, expressa na pauta de reivindicações da categoria com a greve.

Neste aspecto, no Plano de Ação Educacional, próximo capítulo a ser apresentado, as práticas exitosas identificadas no Colégio Laranjeiras serão utilizadas para nortear as proposições de ações junto à Secretaria de Educação. Espera-se, com esta análise, contribuir com a Secretaria Estadual de Educação em seu processo de reestruturação, posto em curso no início de 2016 com a deflagração da greve e as reivindicações do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE/RJ) de extinção da política educacional vigente desde 2011, ancorada no Planejamento Estratégico.

3 O COLÉGIO LARANJEIRAS E AS AÇÕES DE REESTRUTURAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Nos capítulos anteriores, foi apresentada a escola objeto desta pesquisa, bem como a realidade educacional vivida pela rede estadual do Rio de Janeiro a partir de 2011. O foco da investigação incidiu sobre as práticas pedagógicas e do gestor escolar que podem estar contribuindo para a melhoria dos resultados nas avaliações do SAERJ do Colégio Laranjeiras. As análises foram feitas à luz dos estudos sobre a eficácia escolar, objetivando fornecer subsídios à Secretaria de Educação na reestruturação de sua política educacional.

No capítulo 2, foi feita a análise do caso, a partir do diálogo com autores como Lück (2009), Soares (2002, 2006), Bonamino, Bessa e Franco (2004), Franco e Bonamino (2005) e Polon (2011, 2009), com os achados da pesquisa documental e da pesquisa de campo. Tal fato possibilitou a identificação das práticas pedagógicas e da liderança, o conhecimento dos principais projetos e ações incorporados ao cotidiano, o monitoramento do progresso dos alunos e o uso das avaliações externas, confirmando que as práticas do gestor e dos professores encontradas no Colégio Laranjeiras são compatíveis com os fatores presentes em escolas eficazes e merecem ser considerados nas análises e reflexões da secretaria de educação acerca dos novos delineamentos na política educacional fluminense.

O presente capítulo apresenta o Plano de Ação Educacional, que propõe o desenvolvimento de um espaço de reflexão que permita que a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro fomente políticas de melhoria dos resultados de proficiência e desempenho dos alunos da sua rede de ensino, em prol da eficácia escolar, tomando como eixo norteador os princípios, as práticas e as ações exitosas identificadas na escola pesquisada.

O capítulo 3 dedicado à proposição do PAE está organizado em duas seções: A desestruturação do programa de educação do estado do Rio de Janeiro e o Plano de Ação Educacional: proposições para a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

3.1 A desestruturação do Programa de Educação do estado do Rio de Janeiro

Desde o dia 02 de março de 2016, o Estado do Rio de Janeiro vem se defrontando com uma grave crise na área educacional, suscitada pelo agravamento dos problemas financeiros enfrentados pelo governo. A deflagração de um forte movimento de greve dos professores e a ocupação das escolas, pelos alunos, formam o pano de fundo neste novo panorama vivido pela educação fluminense.

A pauta de reivindicações do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE/RJ) é extensa e agrega a luta por melhorias salariais com o fim da política educacional vigente na rede desde 2011. Neste aspecto, a categoria já acordou com a Secretaria, por meio das negociações, entre outros pontos, o fim da política meritocrática, com a extinção do Processo Seletivo Interno (PSI) para o cargo de diretor de escola e a extinção da bonificação por atingimento de metas. Outro eixo norteador do Planejamento Estratégico extinto foi o SAERJ. De acordo com o *site* da Secretaria de Educação, “haverá o último SAERJ no fim deste ano. Em 2017, haverá reformulação da avaliação, para que seja feita em parceria com professores da rede e sirva como um simulado para os alunos” (RIO DE JANEIRO, 2016).

Percebe-se nas propostas e negociações publicadas, até o momento, o desejo da Secretaria de Educação de manutenção de uma política de avaliação, que, em atendimento às reivindicações da categoria, sofrerá reformulações, estabelecendo um novo eixo estruturante para a política educacional.

Apesar das críticas sofridas pelo SAERJ, parece irreversível o fato de que os processos de avaliação venham se transformado em uma tendência na atual conjuntura educacional, contribuindo para que a avaliação não seja extinta. Neste sentido, Pontes (2014, p.22) esclarece que as avaliações externas “devem ser compreendidas como um processo de avaliação diagnóstica que produz informações significativas sobre a realidade educacional”, o que lhe confere validade e importância enquanto política pública de educação.

A avaliação externa, utilizada como um instrumento de gestão, possibilita que a secretaria de educação reoriente sua área de atuação e suas ações prioritárias. No mesmo sentido, cabe à unidade escolar utilizar os resultados das avaliações como subsídio diagnóstico para rever suas práticas educacionais.

Se por um lado, é possível reconhecer a avaliação como instrumento de diagnóstico da realidade existente e prestação de contas à comunidade, por outro se identifica que tal mecanismo padece de problemas que requerem soluções adequadas. Com base nesta lógica, na próxima seção, pretende-se propor ações de conscientização dos envolvidos acerca dessa política de educação e também de reestruturação da divulgação e apropriação dos resultados das avaliações externas, com vistas a nortear a reestruturação proposta pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

3.2 plano de ação educacional: proposições para a secretaria estadual de educação do rio de janeiro

Esta seção apresenta o Plano de Ação Educacional (PAE) construído a partir da investigação realizada sobre a melhoria dos indicadores expressos nos resultados do SAERJ no Colégio Laranjeiras, tendo em vista a organização do trabalho pedagógico e da gestão da escola.

O PAE objetiva subsidiar as reflexões sobre a reestruturação da política educacional da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro a partir de propostas efetivas de implementação de ações e procedimentos, norteados pelas práticas exitosas identificadas na escola pesquisada.

A proposta de intervenção elaborada será apresentada por meio de ações que envolvem estratégias, procedimentos e responsabilidades a serem cumpridas pelas escolas, pelas regionais e pela própria secretaria de educação.

O Plano de Ação será apresentado por meio da ferramenta 5W2H, criada para aprimorar o planejamento de ações e utilizada na elaboração de projetos envolvendo as seguintes perguntas: *What* (o que será feito?); *Why* (Por que será feito?); *Where* (Onde será feito?); *When* (Quando será feito?); *Who* (Por quem será feito?); *How* (Como será feito?) e *How much* (quanto custará fazer?).

A seguir serão apresentadas 5 ações propostas para a secretaria de educação visando disseminar por toda a rede as práticas exitosas identificadas na escola pesquisada, quanto à apropriação e uso dos resultados das avaliações externas.

3.2.1 Estratégias para apropriação e uso das avaliações externas

Os resultados da pesquisa realizada no Colégio Laranjeiras levam a inferir que a implantação do SAERJ promoveu a mobilização dos professores, equipe pedagógica e diretor, no sentido de dinamizar o processo de avaliação externa e propiciar o uso dos dados produzidos a partir da apropriação eficaz dos resultados.

Valendo-se de tal experiência, nesta seção, serão apresentadas ações visando subsidiar a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro na implementação da nova política de avaliação, pois, independentemente do formato que assumirá com o desenho traçado em conjunto com o sindicato de professores, a avaliação externa deverá possibilitar à comunidade escolar conhecer os resultados de aprendizagem dos alunos e tomar decisões sobre o que fazer para minimizar as fragilidades.

As ações detalhadas a seguir propõem a divulgação e uso dos resultados das avaliações externas pautadas no envolvimento dos segmentos escolares, sobretudo dos gestores, professores e alunos, com vistas a subsidiar a elaboração do planejamento e a definição de metas e ações pedagógicas em todas as escolas da rede pública estadual.

3.2.1.1 Criação de grupos de trabalho por Regional Pedagógica para a capacitação das equipes gestoras das escolas⁸

Os sistemas de avaliação têm como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação, oferecendo subsídios para o monitoramento das políticas públicas a partir da coleta, sistematização e análise de dados e informações.

Os resultados possibilitam que a secretaria oriente sua atuação a partir das prioridades identificadas e, da mesma forma, as escolas devem utilizar os resultados das avaliações externas como diagnóstico para rever suas práticas educacionais.

Neste aspecto, a capacitação da equipe gestora é fundamental, pois é ela quem vai delinear junto ao grupo da escola a implementação da política, o que

⁸ É fundamental que o grupo de trabalho apresentado para a capacitação das equipes gestoras, passe por um processo de formação anterior e permanente à execução da tarefa proposta. Esta etapa deverá ser contemplada no delineamento da ação, porém, em função das negociações entre a Secretaria de Educação e o sindicato dos professores quanto ao desenho da nova política, não é possível prever o seu desdobramento neste momento.

demanda fundamentação teórica, flexibilidade, capacidade de envolver, liderar e coordenar o processo de discussão dos resultados, alinhando-o à missão da instituição e aos propósitos estabelecidos no desenho da política.

A pouca utilização dos resultados das avaliações pelas escolas, de maneira geral, e a comprovação, a partir desta pesquisa do investimento feito pela equipe gestora do Colégio Laranjeiras em compreender e utilizar os dados e informações produzidos, aponta para a necessidade da criação de um grupo permanente de formação das equipes gestoras das escolas da rede estadual.

A criação do grupo de trabalho deverá contar com a participação dos agentes que possuem amplo conhecimento da avaliação externa, seus resultados e apropriação, os Coordenadores Regionais de Avaliação e os AAGEs. Estes atores deverão se responsabilizar por mobilizar e capacitar tecnicamente as equipes na divulgação e apropriação dos resultados das avaliações externas.

O grupo de trabalho promoverá quatro encontros anuais com a equipe de gestores escolares, obedecendo a um cronograma e a uma organização, sendo que, a distribuição deverá acontecer por grupos de escolas de acordo com o atendimento realizado pelos AAGE.

O primeiro encontro abordará os diferentes tipos de avaliação e seus objetivos. O segundo refletirá sobre competências, habilidades, matrizes de referência, escala de proficiência, Teoria de Resposta ao Item. O terceiro trabalhará com uma visão geral dos dados a partir da análise de gráficos por escola e o debate sobre seus resultados. O quarto trará o aprofundamento dos resultados da escola mediante a análise e compreensão das respostas dos alunos diante das habilidades propostas nas avaliações.

Acredita-se que, após esses encontros com seus pares, a equipe gestora terá maiores conhecimentos acerca do uso dos resultados da avaliação externa, estando apta a mobilizar e conduzir o grupo da escola na divulgação e apropriação dos resultados.

O Quadro 1 demonstra as ações necessárias para a criação de grupos de trabalho por Regional Pedagógica para a capacitação das equipes gestoras das escolas.

Quadro 1 - Criação de grupos de trabalho para capacitação das equipes gestoras

Etapa	Detalhamento
O que será feito?	Criação do grupo de trabalho para a capacitação das equipes gestoras.
Por que será feito?	Necessidade de capacitar as equipes gestores sobre a divulgação e uso dos resultados, tornando-os aptos a mobilizar e conduzir o trabalho na escola.
Onde será feito?	Nas Diretorias Regionais.
Quando será feito?	No início do período letivo.
Por quem será feito?	Pelo Coordenador Regional de Avaliação, AAGEs e equipes diretivas.
Como será feito?	As Diretorias Regionais Pedagógicas emitirão convocação aos seus respectivos gestores e equipes para participarem da capacitação, oferecida pelos AAGEs e Coordenador de Avaliação, que realizarão 04 encontros para estudo e apropriação dos resultados das avaliações externas.
Quanto custará fazer?	A ação será desenvolvida utilizando os recursos e a infra estrutura já existente e disponível nas Diretorias Regionais

Fonte: Elaborado pela autora.

No próximo item será apresentada a segunda ação proposta no PAE.

3.2.1.2 Criação das Oficinas de apropriação e uso dos resultados das avaliações externas

A análise da política de avaliação implementada, a partir de 2011, no Rio de Janeiro, deixa evidente a preocupação na sua elaboração com a divulgação dos resultados para os gestores, professores, alunos e responsáveis.

Instrumentos como revistas pedagógicas foram enviados na versão impressa e disponibilizados em *sites* para livre acesso. Os alunos receberam boletins impressos individuais com seus resultados e desempenho. Entretanto, o simples fato de publicizar os dados por meio de relatórios não é garantia de sua utilização como instrumento diagnóstico no planejamento educativo, assim como na melhoria dos resultados da unidade escolar.

A investigação realizada no Colégio Laranjeiras aponta para a importância da apropriação e do uso dos resultados de forma efetiva pelos segmentos escolares, que utilizam as informações produzidas para balizar a reflexão e também as ações, implicando diretamente nos bons resultados identificados.

A proposição da criação de oficinas de apropriação e uso dos resultados das avaliações externas podem ser de grande valia para transformar a avaliação em larga escala no eixo central do trabalho das escolas, produzindo informações que

contribuirão para a implementação de medidas derivadas da análise dos dados coletados.

Para tanto, há que se considerar a necessidade de formação dos docentes a partir da oferta de atividades práticas e que incentivem a reflexão, as discussões e a troca de informações sobre a avaliação externa. Pois, não basta informações faz-se necessário formar opiniões e profissionais capacitados para problematizar o processo e os resultados das avaliações.

As oficinas de apropriação e uso dos resultados das avaliações externas deverão ser implementados pelos AAGEs nas escolas que acompanham e devem contar com a participação das equipes gestoras que realizarão, em parceria, o trabalho com os professores.

A realização das oficinas deverá acontecer nas 2h do planejamento semanal realizado pelos professores, obedecendo a um cronograma total de 20h. A organização dos participantes deve se dar por área do conhecimento, cabendo aos AAGEs e à equipe gestora mobilizar e capacitar os professores.

As temáticas das oficinas compreenderão a apropriação de conceitos específicos, como competências, habilidades, matrizes de referência, escala de proficiência, Teoria de Resposta ao Item e atividades dinâmicas, como relacionar o item ao tipo de habilidade testada, fazer a leitura de resultados utilizando a escala de proficiência, analisar tabelas, gráficos e medidas de proficiência, ler a porcentagem de alunos por nível de proficiência, entre outras.

Espera-se que, após a realização das oficinas, os professores estejam mais envolvidos e promovam ações de inserção dos resultados em suas práticas. Pois quando se percebem como agentes ativos e responsáveis pelo uso dos resultados das avaliações, tendem a aceitar e assumir certa predisposição para incorporar em sua prática as recomendações apontadas pelos testes.

O Quadro 2 apresenta as ações necessárias para a criação das oficinas de apropriação e uso dos resultados para a capacitação dos professores das escolas.

Quadro 2 - Criação das oficinas de apropriação e uso dos resultados para capacitação dos professores

Etapa	Detalhamento
O que será feito?	Criação das oficinas de apropriação e uso dos resultados para capacitação dos professores.
Por que será feito?	Para capacitar os professores sobre os conceitos básicos da avaliação externa e envolvê-los na apropriação e uso dos resultados, visando à promoção de ações de inserção dos resultados às suas práticas.
Onde será feito?	Nas escolas.
Quando será feito?	No início do período letivo.
Por quem será feito?	AAGEs e equipes diretivas.
Como será feito?	As equipes diretivas das escolas deverão organizar cronograma de realização do planejamento semanal por área, de acordo com a disponibilidade do AAGE. Os professores serão convocados para participarem das oficinas oferecidas pelos AAGEs e as equipes diretivas das escolas, nas reuniões de planejamento, totalizando 10 oficinas de apropriação e uso dos resultados das avaliações externas.
Quanto custará fazer?	A ação será desenvolvida utilizando os recursos e a infraestrutura já existente e disponível nas escolas da rede estadual.

Fonte: Elaborado pela autora.

No próximo item será apresentado o detalhamento da terceira estratégia a ser implementada pelas escolas.

3.2.1.3 Construção coletiva de um inventário de dados nas escolas

As avaliações externas produzem um conjunto de dados e indicadores que permitem às escolas e à Secretaria de Educação constituir uma referência importante para subsidiar a definição de práticas educacionais comprometidas com a melhoria da qualidade da educação.

Um diagnóstico com subsídios consistentes possibilita uma visão mais ampla sobre a conjuntura da escola. Para tanto, é preciso articular as informações do contexto escolar, o que implica considerar, além dos resultados produzidos pelas avaliações externas, os aspectos específicos inerentes às escolas, como os indicadores de aprovação dos alunos, evasão, o entorno escolar, a participação dos pais nas atividades escolares, entre outros pontos.

Esse movimento de articulação entre as diferentes dimensões da avaliação é necessário e mostrou-se possível na pesquisa realizada no Colégio Laranjeiras, a partir da qual os professores e equipe diretiva demonstraram conhecer os dados do contexto escolar e os indicadores, utilizando-os como subsídios para a implementação de ações e planos visando à melhoria da qualidade do ensino.

A proposição da construção coletiva de um inventário de dados da escola pretende contribuir para que cada unidade de ensino tenha subsídios para articular as discussões da avaliação institucional e da avaliação externa, o que trará maior clareza ao compatibilizar dois pontos de vistas complementares, garantindo coerência às análises realizadas e orientando o planejamento de forma pertinente e eficaz, qualificando as ações da escola.

Nesse sentido, é fundamental, que se organize esse procedimento diagnóstico de forma participativa, envolvendo os segmentos da escola na leitura e análise da realidade apresentada. A coleta de dados deverá ser realizada pela equipe pedagógica e acompanhada pelo AAGE.

Os professores serão convidados bimestralmente a participar de encontros para estudo e análise dos dados, organizados pela coordenação pedagógica e acompanhados pelos AAGEs, para a formulação de um diagnóstico. Essa participação dos professores na formulação do diagnóstico se constitui em processo de formação, possibilitando aprendizagem e, conseqüentemente, responsabilidade e envolvimento.

Espera-se, com a implementação deste procedimento, que se obtenha um diagnóstico de toda a rede de ensino, além de mobilizar e envolver os professores, promover a criação de uma cultura de práticas educativas pautadas em dados e resultados e desmistificar o uso das informações e da própria avaliação, nas escolas.

O Quadro 3 traz o plano de ação de construção coletiva de um inventário de dados nas escolas.

Quadro 3 - Construção coletiva de um inventário de dados nas escolas

Etapa	Detalhamento
O que será feito?	Construção coletiva de um inventário de dados nas escolas.
Por que será feito?	Para subsidiar as análises e discussões sobre os resultados da escola e orientar a elaboração do planejamento a partir da mobilização e envolvimento dos professores.
Onde será feito?	Nas escolas.
Quando será feito?	Bimestralmente.
Por quem será feito?	Coordenação pedagógica, AAGEs e professores.
Como será feito?	A equipe de coordenação pedagógica fará bimestralmente a coleta das variáveis que impactam nos resultados. Os professores serão convidados a participar de encontros bimestrais organizados pela coordenação pedagógica para estudo e análise dos dados coletados e a formulação de um diagnóstico mais coerente e preciso da realidade.

Quanto custará fazer?	A ação será desenvolvida utilizando os recursos e a infraestrutura já existente e disponível nas escolas da rede estadual.
-----------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora.

No próximo item será detalhada a quarta estratégia de intervenção.

3.2.1.4 Criação do Fórum Semestral para troca de experiências exitosas

A criação do Fórum para a troca de experiências exitosas está ancorada na concepção dialógica, que valoriza a diversidade, a busca e o encontro da autonomia a partir de um espaço de reconhecimento dos saberes e fazeres existentes no interior de diferentes escolas.

As práticas gestoras, cujo êxito é reconhecido pela comunidade escolar e pelos próprios profissionais que as desenvolveram, com implicações na melhoria dos processos escolares que contemplam as questões de natureza pedagógica, deverão nortear a realização dos encontros para a troca de experiências.

Esta ação mostra-se indispensável quando se observa o trabalho desenvolvido no Colégio Laranjeiras com a apropriação e uso dos resultados das avaliações externas, em que professores e equipe diretiva demonstraram efetivo domínio, realidade nem sempre comum em outras unidades de ensino da rede.

A proposição de um Fórum Regional para divulgação de boas práticas pretende contribuir para que as unidades de ensino inspirem-se em ações eficazes e desenvolvidas no chão da escola por profissionais que enfrentam desafios semelhantes, mas que buscam enfrentá-los e vencê-los encontrando caminhos próprios.

Neste sentido, esta ação deve ser organizada envolvendo a participação das equipes gestoras de todas as escolas - Diretor Geral, Diretor Adjunto, Coordenador Pedagógico, Orientador Educacional -, cabendo à Diretoria Pedagógica de cada Regional articular e organizar o encontro.

As equipes gestoras serão convidadas a cada semestre a participar do Fórum, o qual haverá a socialização das práticas exitosas desenvolvidas em 2 escolas no Ensino Fundamental II e 2 escolas no Ensino Médio. A escolha das escolas que farão as apresentações ficará a cargo da Diretoria Regional Pedagógica, em parceria com os AAGEs, utilizando como critério os bons resultados pedagógicos identificados.

Este evento de âmbito Regional deverá contar, ainda, com a participação de representantes da Secretaria de Educação, a fim de oportunizar o contato direto com as adversidades encontradas por quem está na ponta do processo educativo, assim como com as ações postas em prática.

O Quadro 4 apresenta a ação de criação do fórum para troca de experiências exitosas.

Quadro 4 - Criação do fórum semestral para troca de experiências exitosas

Etapa	Detalhamento
O que será feito?	Criação do Fórum semestral para troca de experiências exitosas.
Por que será feito?	Para divulgar as experiências exitosas com implicações na melhoria dos processos escolares, que contemplem as questões de natureza pedagógica, inspirando as unidades de ensino da rede estadual.
Onde será feito?	Na Regional.
Quando será feito?	Uma vez por semestre.
Por quem será feito?	Diretor Regional Pedagógico (DRP), Equipes gestoras das escolas e AAGEs.
Como será feito?	A Diretoria Regional Pedagógica organizará um Fórum semestral para divulgação das experiências educacionais inovadoras identificadas em 02 escolas de Ensino Fundamental II e 02 escolas de Ensino Médio. Participarão do encontro todas as equipes gestoras das escolas no âmbito da Regional, os AAGEs e representantes da SEEDUC.
Quanto custará fazer?	A ação será desenvolvida utilizando os recursos e a infraestrutura já existente e disponível nas Diretorias Regionais.

Fonte: Elaborado pela autora.

No próximo item será feita a apresentação da última ação deste PAE.

3.2.1.5 Criação de procedimentos de apropriação e monitoramento dos resultados pelos alunos

A avaliação externa tem como uma de suas características a prestação de contas à sociedade. Portanto, divulgar os resultados das avaliações e garantir um espaço de diálogo, formação de conceitos e participação coletiva, envolvendo a todos os segmentos da comunidade escolar, certamente contribui com a qualificação da aprendizagem e, por consequência, do ensino.

Ao perceber a avaliação como um instrumento de gestão agregador e reconhecer o aluno como o agente principal da escola e do processo ensino-aprendizagem, o Colégio Laranjeiras desenvolveu projetos eficazes nos quais os

estudantes foram envolvidos no contexto dos resultados das avaliações, de modo a conhecer e compreender todo o processo.

Percebe-se, entretanto, que esta não é uma prática corriqueira em outras unidades de ensino. É comum os alunos passarem despercebidos para alguns gestores, não sendo considerados na divulgação e análise dos resultados, processos nos quais apenas os professores são priorizados.

Neste sentido, os procedimentos de apropriação e monitoramento dos resultados pelos alunos deverão ser elaborados pelas escolas, alinhados às diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Educação. Ao serem incluídos no Projeto Político Pedagógico (PPP) e acompanhados *in loco* pelos AAGEs, tais procedimentos poderão contemplar aspectos como indicadores de aprovação e frequência, resultados e faixas de desempenho dos alunos nas avaliações externas, desempenho da turma por disciplina, entre outros.

A elaboração desta ação deverá acontecer por escola, em três encontros de planejamento de 2h cada, com a participação dos professores, equipe pedagógica e representantes dos alunos, quando será delineado o projeto.

A cada bimestre o projeto deverá prever meios de envolver os alunos no processo de acompanhamento dos resultados internos e das avaliações externas, assim como as ferramentas e os recursos necessários. O projeto deverá, ainda, delinear formas de implementar as ações corretivas sempre que necessário.

Espera-se com esta estratégia que os alunos sejam envolvidos e participem ativamente das análises e discussões do processo de ensino-aprendizagem e dos resultados e usos das avaliações. Pois, enquanto um dos atores principais, os alunos tendem a apresentar efetiva mudança quando reconhecem a relevância da avaliação na busca da qualidade e do aperfeiçoamento educacional.

O Quadro 5 apresenta a ação de criação de procedimentos de apropriação e monitoramento dos resultados pelos alunos.

Quadro 5 - Criação de procedimentos de apropriação e monitoramento dos resultados pelos alunos

Etapa	Detalhamento
O que será feito?	Elaboração de um plano de ação por escola, que contemple a ampla divulgação e o uso dos resultados das avaliações.
Por que será feito?	Para envolver os alunos no contexto dos resultados das avaliações.
Onde será feito?	Nas escolas.
Quando será feito?	Início do período letivo.

Por quem será feito?	Equipe pedagógica, professores e alunos.
Como será feito?	A equipe pedagógica da escola organizará 03 encontros de 2h cada para elaboração do plano de ação, que contemple a ampla divulgação e o uso dos resultados das avaliações.. Participarão do encontro a equipe pedagógica, os professores e os alunos.
Quanto custará fazer?	A ação será desenvolvida utilizando os recursos e a infraestrutura já existente e disponível nas escolas da rede estadual.

Fonte: Elaborado pela autora.

As ações propostas neste PAE visam a subsidiar as discussões e análises travadas na reorientação da política educacional da rede pública estadual do Rio de Janeiro, tomando por base as práticas exitosas identificadas na escola pesquisada. Tais propostas objetivam que as ações e procedimentos sejam implementados e propiciem a melhoria da qualidade do ensino ofertado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou investigar os fatores que contribuíram para a melhoria dos indicadores do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), constatado em uma escola do noroeste fluminense. A análise apoiou-se nos estudos teóricos sobre a eficácia escolar e o foco da investigação foi a organização do trabalho pedagógico e da gestão da escola, objetivando subsidiar as reflexões sobre a reestruturação da política educacional da rede estadual de ensino.

Assim, esta pesquisa pretendeu elucidar as práticas pedagógicas dos docentes e do gestor escolar e como estas repercutiram na sistemática de trabalho da escola e, por conseguinte, no SAERJ. Representou, ainda, um exercício para explicitar o conhecimento e as práticas adotadas sobre a avaliação externa.

O alcance destes objetivos permite afirmar que a eficácia da escola e, por conseguinte, o alcance de bons resultados na avaliação externa são decorrentes das práticas pedagógicas e gestoras realizadas na escola em estudo.

Esta realidade levou à proposição de estratégias e ações pautadas em tais achados, objetivando instrumentalizar outras unidades de ensino da rede estadual no cumprimento de sua missão: garantir que todos os estudantes concluam na idade adequada e dominando as competências e habilidades esperadas para a etapa de ensino.

Neste sentido, a investigação procurou contribuir não somente com as unidades de ensino e a Diretoria Regional do Noroeste Fluminense, campo de atuação da pesquisadora, mas com todas as escolas da rede pública estadual, uma vez que, coloca em evidência ações efetivas, de natureza pedagógica, capazes de repercutir sobre os resultados e o cotidiano de alunos e professores.

A pesquisa impactou também a minha trajetória profissional, pois a partir da investigação percebo um aprofundamento na apropriação de conceitos teóricos vinculados à gestão e à avaliação externa, subsídio fundamental nas análises, reflexões e práticas cotidianas, empregadas no desempenho da função de AAGE.

As boas práticas identificadas no Colégio Laranjeiras são indícios de que é possível transformar a realidade por meio de ações simples e com foco em resultados mais eficazes. O cenário de incertezas, decorrente da crise financeira que o estado enfrenta e da reformulação de suas políticas públicas, não compromete a

validade e relevância da pesquisa, pois as alternativas adotadas na escola pesquisada podem indicar caminhos frente aos desafios existentes.

As informações apuradas apontaram para a disposição do gestor em utilizar os dados do SAERJ como um instrumento diagnóstico no planejamento educativo, o que se refletiu em proeminência no desempenho observado na série histórica de 2011 a 2013. É possível inferir que uma das razões do reflexo desse resultado está relacionada à efetiva participação dos segmentos escolares na consecução do planejamento, com destaque para professores e alunos.

Foi possível inferir também que a avaliação externa possibilitou a comunidade escolar conhecer os resultados da aprendizagem dos alunos e tomar decisões sobre o que fazer para minimizar as fragilidades.

As evidências encontradas no que se refere às ações pedagógicas, aos programas, aos projetos e às opções teórico-metodológicas adotadas na escola demonstraram que a gestão escolar assume grande importância e influência e que a análise do perfil de liderança deve ser considerado na proposição da nova política educacional.

Neste aspecto, as ações propostas no PAE apontaram para a necessidade dos gestores observarem a dimensão pedagógica da escola, estratégia fundamental à efetivação do planejamento, além do alcance da melhoria dos resultados educacionais.

Por fim, as observações e análises realizadas nesta pesquisa convergem para o fato de as características das escolas eficazes se constituírem em elementos fundamentais nas transformações do espaço escolar. Estudos sobre a eficácia escolar podem assumir um papel valioso ao subsidiar o delineamento da nova política educacional do Estado do Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS

ARELLANO, D. G.; LEPOR, W.; ZAMUDIO, L; BLANCO, F. **Capítulo 3 – Enfoque de marco lógico como um componente do SAD**. 2002a Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. (material didático).

_____. **Capítulo 4 – Uso de Indicadores**. 2002b. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. (material didático).

BONAMINO, A.; BESSA, N.;FRANCO, C. (Orgs.). **Avaliação da Educação Básica – pesquisa e gestão**. São Paulo: Loyola, 2004.

Disponível em: <
<https://books.google.com.br/books?id=F0lcfOwoQAQC&pg=PA4&lpg=PA4&dq=avali+a%C3%A7%C3%A3o+da+educa%C3%A7%C3%A3o+b%C3%A1sica+al%C3%ADci+a+bonamino+e+franco&source=bl&ots=w0h5swSkZQ&sig=2FfMpdTrffS-iGKHspcuXNUoW5g&hl=pt-BR&sa=X&ved=0CCYQ6AEwAmoVChMIq-yOtvvyyAIVBPceCh1dogQs#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 02 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Apresentação** [online]. 2015. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336&msg=1>. Acesso em: 31 ago. 2015.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Brasília, DF, 2008. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 de março de 2008.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola** - aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. 3. ed. Brasília, DF, 2006, 198p.

_____. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”**. Brasília, DF, 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2003.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 02 ago. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 31 ago. 2015.

BRAZIL, L.; VIVAS NETO, D.C. Extensão Universitária e Desenvolvimento Regional Sustentável: A Experiência da Constituição do COSEMA do Noroeste Fluminense. In: CONGRESSO NACIONAL DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO, VII, Rio de Janeiro, RJ, 12 e 13 ago. 2011. Disponível em: <http://www.excelenciaemgestao.org/portals/2/documents/cneg7/anais/t11_0373_2123.pdf>. Acesso em: 01 set. 2015.

BURLA, R.S.; NETO, R.S.; WERNECK, L.G.; MACIEL, C.P.; SILVA, R.A.; PESSANHA, H.M.; OLIVEIRA, V.P.S. Análise das condicionantes socioeconômicas e ambientais para a implantação da silvicultura nas regiões Norte e Noroeste Fluminense. **Boletim do Observatório Ambiental Alberto Ribeiro Lamago**. Campos dos Goytacazes, RJ, v.6, n.1, p.85-113, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/boletim/article/view/2177-4560.20120006/1554>>. Acesso em: 09 mar. 2016.

Colégio Estadual Johenir Henriques Viégas - CEJHV. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Itaocara, 2013a.

_____. **Plano de Ação Pedagógico**. Itaocara, 2013b.

_____. **Projeto Gincana dos Pontos**. Itaocara, 2012a.

_____. **Ata de Resultados Finais**. Itaocara, 2012b.

_____. **Plano de Ação Ambiental**. Itaocara, 2011.

CONDÉ, E.S. **Abrindo a Caixa – Elementos para melhor compreender a análise de Políticas Públicas**, 2011. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora (material didático).

DIRETOR. Entrevista concedida em 06 de abril de 2016. Itaperuna, RJ, 2016.

DUARTE, R.M. Pesquisa qualitativa em educação: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 115, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

ESPÓSITO, Y.L., DAVIS, C. e NUNES, M.M.R. 2000. Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar – O modelo adotado pelo estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, pp.25-53.

FRANCO, C.; BONAMINO, A. A pesquisa sobre característica de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. **Revista Educação On-line**. Rio de Janeiro, RJ, p.01-13, 2005. Disponível em:<<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7378/7378.PDF>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

FRANCO, C., SZTAJN, P., e ORTIGÃO, M.I. 2005. **Mathematics Teachers, Reform and Equity: results from the Brazilian National Assessment**. Global

Conference on Education Research for Developing Countries. Prague, March 31 to April 2, 2005.

Fundação Escola de Serviço Público - FESP. **Orientadores formados pela FESP atuam em 1591 escolas.** [online]. Rio de Janeiro, RJ, 08 ago. 2008a. Disponível em: < http://www.fesp.rj.gov.br/fesp_2007/detalhe_noticia.asp?ident=318>. Acesso em: 14 fev. 2016. (a)

_____. **FESP abre sistema online para profissionais do programa de gestão** [online]. Rio de Janeiro, 18 ago. 2008b. Disponível em: <http://www.fesp.rj.gov.br/fesp_2007/detalhe_noticia.asp?ident=319>. Acesso em: 14 fev. 2016.

GODOY, A.S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas - RAE.** São Paulo, v.35. n. 2, p.57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000200008>. Acesso em: 20 out. 2015.

GODOY, M. H. P.C. de; MURICI, I. L.. **Gestão Integrada da Escola.** Nova Lima, MG: INDG Tecnologia e Serviços Ltda, 2009.

GODOY, M. H.P. C. de; CHAVES, N. M. D. **Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social para Aplicação na Escola.** 2. ed. Nova Lima, MG: INDG Tecnologia e Serviços Ltda, 2009.

GOMES, C. A. A Escola de Qualidade para Todos: abrindo as Camadas da Cebola. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 281-306, jul./set. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27551.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2015.

GOUVEIA, C.A.A.; BROOKE, D.A.L.; MOREIRA,M.; NEVES,L.F.; SALES, L. N.; REZENDE, W.S. Avaliação Externa do Desempenho Escolar. In: Secretaria de Educação do Estado do Amazonas. **Guia de Estudos Processo de Formação de Profissionais da Educação Pública – Volume I.** 2014. Juiz de Fora, MG, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, 2014, p. 22-38.

INEP. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. **Conheça os Indicadores – 2015.** Brasília, DF, 2015a. Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/33006458#grafico-comparacao>>. Acesso em: 02 ago. 2015.

_____. **Resultados e Metas.** Brasília, DF, 2015b. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=4169107>>. Acesso em: 02 ago. 2015.

_____. **Boletim de Desempenho – Prova Brasil 2013.** Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>>. Acesso em: 02 ago. 2015.

LEE, V., FRANCO, C. e ALBERNAZ, A. 2004. *Quality and Equality in Brazilian Secondary Schools: A Multilevel Cross-National School Effects Study*. Paper presented at the 2004 Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

LÜCK, H. (Org). *Gestão Escolar e Formação de Gestores*. **Em Aberto**. Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em_aberto_72>. Acesso em: 10 mai. 2016.

_____. **Dimensões da Gestão Escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MACHADO, C. Avaliação Externa e Gestão Escolar: Reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo, v.5, p. 70-82, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_70-82.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2015.

MACHADO SOARES, T.. (no prelo). Modelo de 3 níveis hierárquicos para a proficiência dos alunos de 4a série avaliados no teste de língua portuguesa do SIMAVE/PROEB-2002. **Revista Brasileira de Educação**.

MACHADO SOARES, T.. 2004(b). Influência do Professor e do Ambiente em Sala de Aula sobre a Proficiência Alcançada pelos Alunos Avaliados no Simave-2002.

POLON, T. L.P. **Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas às escolas participantes do Estudo Longitudinal Geração Escolar 2005 - Projeto Geres – Polo Rio de Janeiro**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

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 - Polo Rio de Janeiro. **Revista Educação On-line**. Rio de Janeiro, RJ, v.3, p.01-21, 2011.

PONTES, Luís Antônio Fajardo. Indicadores Educacionais no Brasil e no Mundo: As Diversas Faces da Educação. In: **Guia de Estudos Processo de Formação de Profissionais da Educação Pública – Volume I**. 2014. Juiz de Fora, MG, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, 2014, p. 60-76.

PROFESSOR 1. Entrevista concedida em 28 de março de 2016. Itaperuna, RJ, 2016.

PROFESSOR 2. Entrevista concedida em 18 de abril de 2016. Itaperuna, RJ, 2016.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. **Educação – Notícias: Nota**. [online]. Rio de Janeiro, RJ, 15 maio 2016. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2821902>>. Acesso em: 21 mai. 2015.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. **Estrutura da Secretaria de Educação** [online]. Rio de Janeiro, RJ, 2015a. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=140714>>. Acesso em: 18 abr. 2015.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. **Programa Autonomia** [online]. Rio de Janeiro, RJ, 2015b. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1790814>>. Acesso em: 31 ago. 2015.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. **Planejamento Estratégico da SEEDUC – Gestão Integrada da Escola (GIDE)**. Rio de Janeiro, RJ, 2015c. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/553225/DLFE-37306.pdf/InformativoGIDE.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2015.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Regional Noroeste Fluminense. **Estrutura – 2015**. Itaperuna, RJ, 2015d. Disponível em: <www.regionalnoroestefluminense.pro.br/p/diretoria-regional-edagogica.html91>. Acesso em: 31 dez. 2015.

_____. **Educação - SAERJ/SAERJINHO/IDERJ** [online]. Rio de Janeiro, RJ, 2015e. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. **Livro de Governança da SEEDUC – Transparência na Educação - 2014**. [online]. Rio de Janeiro, RJ, 2014a. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=711577>>. Acesso em: 18 abr. 2015.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. **Relatório de Gestão e Políticas Públicas (parte 1) - 2014**. Rio de Janeiro, RJ, 2014b. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=711577>>. Acesso em: 18 abr. 2015.

_____. **Resultados SAERJ 2013** [online]. Rio de Janeiro, RJ, 2013a. Disponível em: <<http://www.avaliacaoexternasaerj.caedufjf.net/resultados-2/resultados-escola/resultados-2013/>>. Acesso em: 18 abr. 2015.

_____. Lei nº 2.200, de 13 de maio de 2013. Cria a função gratificada de Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar e da outras providências. Rio de Janeiro, RJ, 2013b. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, RJ, 05 de junho de 2013, p.12.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Portaria nº419, de 27 de setembro de 2013. Estabelece normas de avaliação do desempenho escolar e da outras providências. Rio de Janeiro, 2013c. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, RJ, 30 de setembro de 2013, p.30 e 31.

_____. Secretaria de Estado de Educação. SAERJ 2013. **Revista da Gestão Escolar**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Juiz de Fora, v.2, jan./dez. 2013d.

_____. Secretaria de Estado de Educação. SAERJ - 2012. **Revista Pedagógica de Matemática 9º ano Ensino Fundamental**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Juiz de Fora, v.1, jan./dez. 2012a.

_____. Secretaria de Estado de Educação. SAERJ – 2012. **Revista Pedagógica de Matemática 3º ano Ensino Médio**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Juiz de Fora, v.1, jan./dez. 2012b.

_____. Resolução nº 4.843, 03 dezembro de 2012. Fixa as Diretrizes para implantação das Matrizes Curriculares para a Educação Básica nas Unidades Escolares da rede pública. Rio de Janeiro, RJ, 2012c. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, RJ, 06 de dezembro de 2012, p.27.

_____. Portaria nº316, de 23 de novembro de 2012. Estabelece normas de avaliação do desempenho escolar e da outras providências. Rio de Janeiro, RJ, 2012d. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, RJ, 26 de novembro de 2012, p.22.

_____. Educação – **Notícias: SEEDUC inicia a capacitação de gestores escolares**. 2011a. Rio de Janeiro, RJ, 10 mar. 2011. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=366091>>. Acesso em: 31 dez. 2015.

_____. Resolução nº 4669, 04 fevereiro de 2011. Regulamenta a Bonificação por Resultado instituída pelo Decreto nº 42793. Rio de Janeiro, RJ, 2011b. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, RJ, 07 de fevereiro de 2011, p.17.

_____. Decreto nº 42.838, 04 de fevereiro de 2011. Transforma a estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC de 30 coordenadorias regionais para 14 regionais administrativas, e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ, 2011c. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, RJ, 07 fevereiro de 2011, p.01.

_____. Decreto nº 42.793, de 06 de janeiro de 2011. Estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ, 2011d. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, RJ, 07 de janeiro de 2011. Seção Poder Executivo, p. 03 e 04.

_____. Resolução nº 4646, 22 novembro de 2010. Institui o Grupo de Trabalho Temporário para orientação planejamento e coordenação da gestão escolar. Rio de Janeiro, RJ, 2010. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, RJ, 24 de novembro de 2010, p.18.

SAMMONS, Pam - **As características-chave das escolas eficazes** - alcançando a maioria no século XXI - In: Brooke, N. e Soares, J. F.(orgs) – Pesquisa em Eficácia Escolar – Origem e Trajetórias – Edt UFMG, 2008: 335 a 392.

SAMMONS, Pamela; HILLMAN, James; MORTIMORE, Peter Key **Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research**. London: International School Effectiveness & Improvement Centre, University of London, 1994.

SOARES, J. F.; COLLARES, A.C. M. Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. **Dados - Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v. 49, n. 3, p. 615–650, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/dados/v49n3/a07v49n3.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2015.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación – REICE**. Madri, v. 2, n. 2, p. 83-104, jul./dez. 2004, Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/551/55120207.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

SOARES, J. F; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; MARI, Flávia Alexandra Oliveira Torres. **Escola eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2002. 114p. (Relatório de pesquisa). Disponível em<http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_dir/download/gestao1.pdf> . Acesso em: 02 nov. 2015.

VEIGA, I. P. da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. da (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

ANEXO A

Trecho integralmente extraído das obras:

GODOY, M. H. P.C. de; MURICI, I. L.. **Gestão Integrada da Escola**. Nova Lima, MG: INDG Tecnologia e Serviços Ltda, 2009, p. 15, 19, 20, 22, 40, 42, e 43.

GODOY, M. H.P. C. de; CHAVES, N. M. D. **Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social para Aplicação na Escola**. 2. ed. Nova Lima, MG: INDG Tecnologia e Serviços Ltda, 2009, p. 28-30.

Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS)

1- Breve Histórico

A GIDE sistema de gestão integrada da escola, desenvolvido pelo INDG em sua experiência de consultoria, integra os aspectos estratégicos, políticos e gerenciais inerentes à área educacional como foco em resultado da atividade fim, processo ensino–aprendizagem.

A GIDE é orientada pelo método PDCA de solução de problemas e está associada ao indicador IFC/RS (Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social) fruto também do aprendizado conquistado pelo INDG em sua trajetória em consultoria nessa área.

O sistema GIDE, fruto de experiência realizadas pelo INDG, passou por sucessivas etapas de aperfeiçoamento. Nos anos 90, por exemplo, tinha seu foco no aspecto essencialmente gerencial denominado GPR (Gerenciamento para Resultados), que constava de diagnóstico, estabelecimento de metas, elaboração de planos de ação, acompanhamento, tomada de ações corretivas e padronização de melhores práticas. Atualmente, com o que foi agregado à metodologia ao longo dessa década, o sistema integra também os aspectos estratégicos, político–pedagógicos e uma poderosa ferramenta de diagnóstico e boqueio de causas de problemas – o indicador IFC/RS.

A integração dos aspectos já citados, é importante detalhar, foi desenvolvida a partir de pesquisa realizada pelo INDG, como desdobramento do projeto estratégico da SEDUC/CE (Secretaria de Educação do Estado do Ceará), resultando na eliminação da sobreposição de instrumentos de gestão e o retrabalho da comunidade escolar.

A Gestão Integrada foi criada, pois, no âmbito do Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica do Ceará, no período de 2001 e 2006, apoiado pela Fundação Brava. O trabalho realizado constou de um estudo detalhado dos instrumentos PPP, PDE e PMMEB, visando à identificação de interfaces, cujo produto se caracterizou pela eliminação de superposições e manutenção das grandes contribuições de cada instrumento.

A inserção do indicador IFC/RS na metodologia do Sistema GIDE representou um grande avanço na identificação das causas dos problemas da escola e, conseqüentemente, no seu bloqueio.

2- Fundamentação Conceitual

O IFC/RS é um somatório de variáveis que mensuram as dimensões críticas relacionadas à formação de cidadania e responsabilidade social.

Conciliando as necessidades de medir objetivamente a formação de cidadania e a responsabilidade social, o INDG desenvolveu o IFC/RS, alicerçado em sua crença de que só gerencia quem mede.

As variáveis que compõe este índice se originaram de estudo feito a partir dos resultados de centenas de escolas, de regiões diferentes do país, permitindo ao INDG selecionar com segurança os fatores que mais influem nos resultados da atividade-fim, independentemente da localização geográfica e da realidade das escola.

Segundo a lei de Diretrizes e Bases da Educação, é missão da escola preparando o aluno para o exercício consciente da cidadania. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social. Ao promover a cidadania, a escola estará automaticamente atuando na inclusão social do aluno.

A responsabilidade social transcende o dever da escola de receber a matrícula e cumprir o currículo básico. É preciso ter ações que evidenciem a sua responsabilidade no sentido mais abrangente e a formação de alunos que a pratiquem durante e após sua presença na escola, se formando como agente de transformação da sociedade.

3- Dimensões que compõem o IFC/RS

A função do IFC/RS não é apenas medir, mas mostrar um caminho no qual os principais atores percebam claramente a sua responsabilidade de intervir nos meios para melhorar os fins.

O objetivo de desdobrar o indicador IFC/RS em três dimensões é direcionar o olhar da escola para os pontos essenciais para uma educação cidadã e que conduza aos resultados devidos à sociedade. Dessa forma, será possível não apenas medir, mas mostrar um caminho no qual os principais atores percebam claramente a sua responsabilidade.

O IFC/RS é composto por três grandes dimensões, com pesos diferentes, assim caracterizadas:

- **Dimensão Finalística:** corresponde a resultados da atividade-fim da educação (processo ensino-aprendizagem)
 - ✓ **Resultados.**
- **Dimensões processuais:** correspondem aos meios que precisam ser trabalhados para que os resultados sejam alcançados. No que se refere às dimensões processuais, foi proposto o seguinte desdobramento.
 - ✓ **Condições ambientais** (ambiente da qualidade da escola).
 - ✓ **Ensino-aprendizagem** (meios que influenciam fortemente nos resultados).

4- Análise de resultados

Os resultados traduzem o desempenho da escola, evidenciando o que foi alcançado na atividade fim, ou seja, no processo ensino-aprendizagem.

Como mencionado anteriormente, o principal indicador de resultados utilizado no Sistema GIDE é o IFC/RS e com sua aplicação, a escola estará apta a obter informações necessárias e uma análise consistente e profunda sobre seus resultados, meios relativos à vertente ambiental (ambiental da qualidade) e dimensão ensino-aprendizagem (meios que influem fortemente nesses resultados).

Nos diagnósticos realizados no trabalho desenvolvido nas escolas, foi possível detectar que existia um conjunto de causas que se repetia nas dimensões ambiental e ensino-aprendizagem. São exemplos de causas: frequência e pontualidade de alunos e professores, atividade das aulas, participação dos pais

como parceiros da escola, lotação completa do quadro de professores, prevenção do uso de drogas e violência, entre outros.

Observava-se que existia uma variabilidade no impacto de cada causa nos resultados insatisfatórios das escolas, dependendo da liderança, gestão e domínio de conhecimentos técnicos dos profissionais da escola.

O conjunto de causas que se repetia sistematicamente nesses diagnósticos foi utilizado, então, para compor o indicador IFC/RS, que passou a ser utilizado na fase diagnóstica da GIDE e, conseqüentemente, no bloqueio das referidas causas nas etapas subsequentes do Sistema.

Dessa forma, pode-se concluir que o IFC/RS mede o desempenho da escola nos resultados tangíveis no cumprimento da sua missão, indicando que meios precisam ser trabalhados para que a escola melhore seu desempenho. A sua utilização prepara a escola para cumprir a missão prevista na LDB, artigo 2º, refletindo na melhoria do seu IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Vale ressaltar que o IFC/RS está em sintonia também com o documento denominado Termo de Adesão ao plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O plano propõe a adoção de um conjunto de diretrizes e estabelece a projeção do IDEB para as escolas do ensino fundamental dos municípios. Pode-se observar que as medidas propostas pelo MEC são orientações para Estados e Municípios sobre O QUE fazer para melhorar os números do IDEB.

Já a GIDE – IFC/RS traduz as orientações para o nível da instituição escolar e aborda O QUE FAZER e COMO FAZER.

Importante ressaltar que as dimensões do indicador IFC/RS possuem pesos diferenciado e são desdobradas em variáveis. As dimensões resultado é a de maior peso (45%), pois mede o resultado do processo ensino-aprendizagem, atividade fim da escola. Por sua vez, as dimensões processuais apresentam peso de 25% para o ambiente da qualidade de 30% para o processo ensino-aprendizagem.

Fonte:

GODOY, Maria Helena Pádua Coelho de; MURICI, Izabela Lana. **Gestão Integrada da Escola**. Nova Lima, MG: INDG Tecnologia e Serviços Ltda, 2009 (a)

GODOY, Maria Helena Pádua Coelho de; CHAVES, Neuza Maria Dias. **Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social para Aplicação na Escola**. 2ª ed. Nova Lima, MG: INDG Tecnologia e Serviços Ltda, 2009 (b)

APÊNDICE A

INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS – ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA – Roteiro da Entrevista - Professor

Código de identificação do entrevistado: _____

Data: _____

- **Bloco 1 – Formação, experiência profissional e práticas pedagógicas:**

1.1 - Formação:

- a) Qual o mais alto nível de escolaridade que você concluiu? Indique a área da sua titulação.
- b) Há quantos anos obteve o nível de escolaridade citado anteriormente?
- c) Você participou de atividades de formação profissional em serviço? Quais? Quando?

1.2– Experiência profissional:

- a) Há quantos anos trabalha como professor?
- b) Qual a disciplina que você leciona?
- c) Quando foi o seu primeiro contato com a escola? Qual foi sua impressão ao chegar à escola?
- d) O que desperta sua atenção nesta escola, em relação à infraestrutura? Em relação à organização e gestão da escola? Em relação às práticas pedagógicas?

1.3 - Práticas pedagógicas:

- a) Quais os recursos que você utiliza na sua prática pedagógica?
- b) Como você distribui o tempo na sala de aula na realização das atividades administrativas, ensino aprendizagem e disciplina?
- c) Quais práticas pedagógicas são utilizadas por você rotineiramente? (dever de casa, correção do dever de casa, atividades em grupo, projetos temáticos, cópia de textos e atividades, etc)
- d) Quanto do conteúdo previsto, você consegue desenvolver em média com as turmas anualmente?
- e) Existe alguma ação, projeto ou prática pedagógica que, em sua opinião, tenha contribuído com a melhoria da qualidade da educação oferecida? Justifique sua resposta. Você poderia dar exemplo?

- **Bloco 2 – Implementação de políticas públicas, clima escolar e prática gestora:**

2.1 – Políticas Públicas:

- a) Como você avalia o Planejamento Estratégico implementado pela SEEDUC a partir de 2011? Que impactos percebe na escola?

- b) O que você pensa a respeito do SAERJ? Você vê relação entre os resultados da prova do SAERJ com a prática educativa desenvolvida em sala de aula? Explique.
- c) Você conhece os resultados da escola nas avaliações do SAERJ?
- d) Como acontece o processo de acesso aos resultados do SAERJ? Quem organiza e quem participa desta ação?
- e) E os resultados do Saerjinho, como se dá o acesso e a apropriação desses resultados?

2.3 – Clima Escolar:

- a) Você se sente motivado a contribuir com a melhoria da qualidade da educação desta escola? Qual (is) o(s) motivo(s)?
- b) Como você conceitua uma escola de qualidade? Em sua opinião o Colégio Laranjeiras é uma escola de qualidade? Por quê? Em que aspectos, ações ou práticas, percebe estes indícios?
- c) Em sua opinião como a comunidade escolar vê o trabalho desenvolvido pela escola? Por que acha que esta percepção existe?

2.4 – Prática gestora:

- a) Descreva a gestão da escola.
- b) Que aspectos estão presentes na gestão da escola e você considera que deveriam fazer parte da prática gestora em outras unidades?
- c) Em que aspectos você acredita que a equipe gestora poderia avançar e melhorar sua prática?
- d) Se eu te pedir para resumir em uma palavra o Colégio Laranjeiras, que palavra seria essa?

APÊNDICE B

INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS – ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA – Roteiro da Entrevista – Gestor

Código de identificação do entrevistado: _____

Data: _____

- **Bloco 1 – Formação, experiência profissional e comunidade escolar:**

1.1 - Formação:

- a) Qual o mais alto nível de escolaridade que você concluiu? Indique a área da sua titulação.
- b) Há quantos anos obteve o nível de escolaridade citado anteriormente?
- c) Você participou de atividades de formação profissional em serviço, na área de gestão? Quais? Quando?

1.2 - Experiência profissional:

- a) Há quantos anos trabalha na área de educação?
- b) Por quanto tempo trabalhou como professor antes de ser diretor? Além da docência, que outras funções você exerceu antes de assumir a direção?
- c) Há quantos anos exerce funções de diretor? E nesta escola, há quantos anos você é diretor?
- d) Quando foi o seu primeiro contato com a escola? Qual foi sua impressão ao chegar à escola?
- e) Como você avalia esta escola, em relação à infraestrutura? Em relação à equipe escolar? Em relação às práticas pedagógicas?

1.3 - Comunidade escolar:

- a) O quadro de pessoal necessário para o funcionamento da unidade de ensino é compatível com o real existente? Se há falta de profissionais, como é resolvida esta situação?
- b) No período compreendido entre 2011 e 2013 a escola e/ou a SEEDUC promoveu algum tipo de formação em serviço para seus funcionários? Houve adesão dos profissionais?
- c) Como se dá a participação da comunidade escolar nos órgãos colegiados? (AAE, Conselho Escolar, Conselho de Classe)
- d) Qual o perfil dos profissionais desta escola? (formação, comprometimento, disponibilidade e participação)
- e) Qual o perfil da clientela desta escola? (aspecto social e econômico, comprometimento, disponibilidade e participação)

- **Bloco 2 – Implementação de políticas públicas, clima escolar e prática gestora:**

2.1 – Políticas Públicas:

- a) Como você vê o Planejamento Estratégico implementado pela SEEDUC a partir de 2011? Que impactos percebe na escola?
- b) Existe alguma ação, projeto ou prática pedagógica que, em sua opinião, tenha contribuído com a melhoria da qualidade da educação oferecida? Justifique sua resposta. Você poderia dar exemplo?
- c) O que você pensa a respeito do SAERJ? Você vê relação entre os resultados da prova do SAERJ com a prática educativa desenvolvida em sala de aula? Explique.
- d) Você conhece os resultados da escola nas avaliações do SAERJ?
- e) Como acontece o processo de acesso aos resultados do SAERJ? Quem organiza e quem participa desta ação?
- f) E os resultados do Saerjinho, como se dá o acesso e a apropriação desses resultados?

2.2 – Clima Escolar:

- a) Você se sente motivado a contribuir com a melhoria da qualidade da educação desta escola? Qual (is) o(s) motivo(s)?
- b) Como você conceitua uma escola de qualidade? Em sua opinião o Colégio Laranjeiras é uma escola de qualidade? Por quê? Em que aspectos, ações ou práticas, percebe estes indícios?
- c) Em sua opinião como a comunidade escolar vê o trabalho desenvolvido pela escola? Por que acha que esta percepção existe?
- d) Que aspectos você vê como desafiadores nesta unidade de ensino, para a promoção de um clima escolar favorável?

2.3 – Prática gestora:

- a) Você realiza discussões com os professores com o objetivo de melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos?
- b) Quais ações são desenvolvidas por você e pela equipe gestora para melhorar o processo ensino e a aprendizagem nesta escola?
- c) Há alguma ação proposta para a redução da taxa de abandono? Como é o desenvolvimento e o envolvimento dos profissionais com a ação proposta?
- d) Há alguma ação proposta para a redução da taxa de reprovação? Como é o desenvolvimento e o envolvimento dos profissionais com a ação proposta?
- e) Há alguma ação proposta para o reforço escolar a aprendizagem dos alunos? Como é o desenvolvimento e o envolvimento dos profissionais com a ação proposta?
- f) Que aspectos de sua prática gestora considera como uma “força” e quais acredita que sejam “fraquezas”?
- g) Se eu te pedir para resumir em uma palavra o Colégio Laranjeiras, que palavra seria essa?

APÊNDICE C

INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS – QUESTIONÁRIO – Aluno

Nível de Ensino: _____

Data: _____

Prezado (a) Aluno (a),

O presente questionário tem como propósito coletar dados acerca do perfil socioeconômico, das práticas cotidianas de estudo e do clima escolar, com o objetivo de averiguar os fatores contributivos nos resultados do SAERJ, parte integrante da pesquisa desenvolvida no Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Para cada aspecto avaliado, preencha o campo correspondente à alternativa de sua escolha. Utilize caneta esferográfica de tinta azul ou preta.

A sua colaboração ao preencher este questionário será de grande valia para o êxito desta pesquisa.

Perfil da clientela

Estas questões são referentes ao perfil socioeconômico.

1- Quantos anos você tem?

- ☐ Até 13 anos
☐ De 13 a 16 anos
☐ De 16 a 19 anos
☐ De 19 a 21 anos
☐ Mais de 21 anos

2- Indique o que você possui em casa:

Bens	Sim	Não
TV		
Rádio		
Videocassete e/ou DVD		
Geladeira		
Freezer		
Máquina de lavar roupa		
Carro		
Computador		

3- Assinale até que série seus responsáveis estudaram

Nível de escolaridade	Pai ou o homem responsável por você	Mãe ou a mulher responsável por você
Nunca estudou		
Não completou a 4ª série/5º ano		
Completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série /9º ano.		
Completou a a 8ª série /9º ano, mas não		

completou o Ensino Médio		
Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.		
Completou a Faculdade		
Não sei		

4- Em dias de aula, quanto tempo você gasta fazendo trabalhos domésticos (lavando louça, limpando quintal, etc).

- ☐ Menos de 1 hora
☐ Entre 1 e 2 horas
☐ Mais de 2 horas, até 3 horas
☐ Mais de 3 horas
☐ Não faço trabalhos domésticos

5- Atualmente você trabalha fora de casa (recebendo ou não salário)?

- ☐ Sim
☐ Não

6- Com que frequência você costuma ir:

	Sempre ou quase sempre	De vez em quando	Nunca ou quase nunca
Biblioteca			
Cinema			
Algum tipo de espetáculo ou exposição			
Festas na vizinhança ou comunidade			

Práticas de estudo

Estas questões são referentes as suas atividades de estudo

7- Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar?

- ☐ Sim
☐ Não

8- Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e/ou os trabalhos da escola?

- ☐ Sim
☐ Não

9- Seus pais ou responsáveis incentivam você a ir à escola e/ou não faltar às aulas?

- ☐ Sim
☐ Não

10- Seus pais ou responsáveis conversam com você sobre o que acontece na escola?

- ☐ Sim
☐ Não

11- Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler?

☐	Sim
☐	Não

12- Assinale com qual frequência você lê:

	Sempre ou quase sempre	De vez em quando	Nunca ou quase nunca
Jornais e revistas informativas			
Livros em geral			
Livros de literatura			
Revistas em geral			
Revistas em quadrinhos (gibis)			
Revistas de comportamento, celebridades, esportes ou TV			
Notícias na internet (ex: blog, notícia)			

13- Indique a frequência com que você realiza as seguintes atividades:

	Nunca	Uma vez por ano	De 3 a 4 vezes ao ano	Mensalmente	Semanalmente	Diariamente
Faz o dever de casa						
Corrige com os professores o dever de casa.						
Participa de atividades em grupo, em sala de aula.						
Participa de projetos temáticos e trabalho em equipe.						
Copia textos e atividades do livro didático ou do quadro negro (lousa).						
Expressa suas opiniões e desenvolve argumentos a partir de temas diversos.						
Participa de situações de aprendizagem que sejam familiares ou de interesse.						

14-Vejo o SAERJ e o Saerjinho como um instrumento de avaliação, que auxilia no processo educativo e no meu aprendizado:

☐	Concordo totalmente
☐	Concordo
☐	Discordo
☐	Discordo totalmente

Clima escolar

Estas questões são sobre as relações existentes no espaço escolar

15- O Diretor e os professores da escola me animam e motivam para o estudo:

☐	Concordo totalmente
☐	Concordo
☐	Discordo
☐	Discordo totalmente

16 – Minha opinião e ponto de vista sobre a vida e a escola são levados em consideração.

☐	Concordo totalmente
☐	Concordo
☐	Discordo
☐	Discordo totalmente

17 Participo diretamente ou por meio dos representantes dos alunos com proposições nos colegiados da escola (AAE, Conselho Escolar, Conselho de Classe):

☐	Concordo totalmente
☐	Concordo
☐	Discordo
☐	Discordo totalmente

18 A equipe de professores leva em consideração meus conhecimentos e dificuldades:

☐	Concordo totalmente
☐	Concordo
☐	Discordo
☐	Discordo totalmente

19 O diretor, professor e demais membros da equipe colaboram para fazer a escola funcionar bem:

☐	Concordo totalmente
☐	Concordo
☐	Discordo
☐	Discordo totalmente

20 Quando terminar o nível de ensino em que se encontra, você pretende:

☐	Somente continuar estudando
☐	Somente trabalhar
☐	Continuar estudando e trabalhar
☐	Ainda não sabe

Agradeço a participação.