

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

CLAUDIA DA SILVA MARTINS D'AMICO

**GESTÃO DEMOCRÁTICA: FERRAMENTAS E DESAFIOS ENCONTRADOS EM
CINCO ESCOLAS DO RIO DE JANEIRO**

JUIZ DE FORA
2016

CLAUDIA DA SILVA MARTINS D'AMICO

**GESTÃO DEMOCRÁTICA: FERRAMENTAS E DESAFIOS ENCONTRADOS EM
CINCO ESCOLAS DO RIO DE JANEIRO**

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. Dr. Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo

JUIZ DE FORA

2016

CLAUDIA DA SILVA MARTINS D'AMICO

**GESTÃO DEMOCRÁTICA: FERRAMENTAS E DESAFIOS ENCONTRADOS EM
CINCO ESCOLAS DO RIO DE JANEIRO**

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.

Prof. Dr. Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo (Orientador)
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Membro externo

Membro interno
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dedico este trabalho aos meus pais Edesio Ribeiro Martins e Arlene da Silva Martins, maiores incentivadores e colaboradores para que eu chegasse até aqui. Obrigada pelo esforço e pelo tempo dispensados em meus momentos de fracasso e quase desistência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que tem tornado esse e outros sonhos possíveis. Agradeço por hoje, em especial; pela possibilidade de ousar, tentar, realizar e concluir esse trabalho. A jornada não foi fácil e só Ele sabe de fato.

A minha mãe, Arlene da Silva Martins, mulher incansável, dedicada e fiel, que nunca mediu esforços para me apoiar e ajudar.

Ao meu pai, Edesio Ribeiro Martins, homem que só frequentou a escola da vida, mas que, com toda a sua sabedoria, sempre reconheceu a importância da educação, incentivou e viabilizou meios para a realização de minha vida acadêmica. Até hoje, mesmo ausente, serve como referência e estímulo para a minha evolução.

Às tutoras do PPGP/CAEd Luisa Vilardi e Thamyres Wan de Pol Fernandes.

A todos os professores e colaboradores do PPGP/UFJF, que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

À Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, por toda a confiança e investimento outorgados a mim e aos demais colegas que tiveram o privilégio de realizar esse mestrado.

Ao ex-secretário de Educação Wilson Risolia, pela oportunidade e pela credibilidade que nos foi concedida.

Ao amigo Fábio Francisco D'Amico, pelo incentivo e pela dedicação.

Ao amigo Alexandre Santoro Cleto, pela colaboração.

Às amigas solidárias e aliadas pelas palavras certas em todos os momentos, principalmente nos mais difíceis.

À amiga e diretora regional Ana Paula Quadros de Azevedo, pelo incentivo e inspiração.

A todos os amigos e familiares que incentivaram, acreditaram e entenderam as falhas e as ausências.

A todos aqui citados, minha eterna gratidão e admiração. Obrigada por contribuírem de alguma forma e por acreditarem que eu chegaria a um lugar que até eu mesma duvidei.

RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão descrito tem como principal objetivo investigar o uso da ferramenta “Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social” (IFC/RS), utilizada como ponto de partida para o planejamento das ações propostas pelas escolas para o alcance de melhores resultados e para a elevação da qualidade de ensino ofertado. O IFC/RS serve como diagnóstico da unidade escolar, apontando os principais problemas encontrados, e é parte integrante da Gestão Integrada da Escola (GIDE) – que é o modelo padronizado de planejamento e execução da gestão pedagógica, instituído em 2011 pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Apesar das várias mudanças e investimentos, os resultados, ao longo dos três primeiros anos, foram modestos, o que motivou esta investigação baseada no principal instrumento do planejamento pedagógico: a GIDE, sua principal ferramenta (IFC/RS) e as ações que ela motiva. Como recurso para a investigação da ferramenta aqui citada e das ações elaboradas a partir de seu diagnóstico, o estudo de caso em questão realizou, através de uma pesquisa qualitativa, entrevistas semiestruturadas com gestores de cinco escolas. Com um roteiro previamente preparado, construído a partir dos entraves e problemas encontrados pela escola, e principalmente pelo gestor na elaboração e execução das ações, as entrevistas foram posteriormente gravadas e transcritas. Constatamos, principalmente, a dificuldade do gestor em envolver os respectivos membros da comunidade escolar na realização das ações e projetos elaborados na unidade. Tal fato culminou na ineficácia ou cancelamento de algumas ações planejadas na escola, o que consequentemente pode ter atrapalhado a realização pedagógica do ensino. Essa ineficiência do gestor quanto à multiplicação e realização do planejamento pedagógico e sua execução também elucida o não aproveitamento das ferramentas e dos servidores, aqui representados pelos AAGEs, que foram disponibilizados para que a GIDE seja efetivada. Diante disso, o Plano de Ação Educacional proposto tem como principal objetivo apresentar a metodologia GIDE para os diferentes agentes da comunidade escolar, com foco principalmente numa gestão mais democrática, amplamente defendida e discutida pelos teóricos citados nesse trabalho. As ações elencadas buscam não só ampliar o conhecimento, mas também estreitar e melhorar a comunicação entre os membros, multiplicar a metodologia adotada e alinhar e planejar melhor as ações, favorecendo a realização de uma gestão mais participativa.

Palavras-chaves: Gestão escolar; GIDE; gestão democrática; responsabilidade e participação.

ABSTRACT

This thesis was developed under the Professional Master Degree in Management and Education Assessment (PPGP) for the Public Policy Center and Evaluation of Education of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The management case described aims to investigate the "Training Index City and Social Responsibility" (IFC / RS), that is used as a starting point for the planning of actions proposed by the schools to achieve better results and raises the quality of education offered. The quoted instrument serves as diagnosis of school unit pointing out the main problems and is an integral part of Integrated School (GIDE), which is the standard model of planning and execution of educational management, which was established in 2011 by the Secretary of Education of Rio de Janeiro. Despite many changes and investments, the results over the first three years were modest, which motivated this investigation based on the main instrument of educational planning: a GIDE, its main instrument (IFC / RS) and the actions that it motivates. As a resource for the research and actions developed from their diagnosis, the studied case, conducted through a qualitative research, semi-structured interviews with managers from five schools selected here. With a prepared script, constructed from the drags and find out problems by the schools, especially by the manager, the development and implementation of actions, the interviews were recorded and later transcribed. This fact resulted primarily from the Manager difficulty in involve their school community members in carrying out activities and projects developed in the school, what led to the ineffectiveness or cancellation of some planned actions there, which in turn may hinder the educational process target. This manager inefficiency in share and in achieve the educational planning and its execution, also elucidates the lack of instruments used and servers, represented here by AAGEs, which were available to the GIDE happens. Thus, the proposed Educational Action Plan aims to present the GIDE methodology for the different actors of the school community, focusing primarily in a more democratic, defended and discussed by theorists cited in this thesis. Selected actions, within my competence, seek to expand not only knowledge, but also strengthen and improve communication among members, multiply the methodology, align and better plan the elaborate actions, favoring, mainly, more participatory management.

Keywords: School management; GIDE; democratic management responsibility and participation.

LISTA DE ABREVIATURAS

AAGE	Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CF	Constituição Federal
COESP	Coordenadoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas
DEGASE	Departamento Geral de Ações Socioeducativas
DIESP	Diretora Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas
DVD	Disco Digital Versátil
EFI	Ensino fundamental I
EFII	Ensino fundamental II
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMN	Ensino médio normal
EMR	Ensino médio regular
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FOFA	Forças, Oportunidade, Fraquezas e Ameaças
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
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
IF	Indicador de Fluxo
IFC/RS	Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social
IGT	Integrante do Grupo de Trabalho
INDG	Instituto de Desenvolvimento Gerencial
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases

LP	Língua Portuguesa
MAT	Matemática
MBA	Master in Business Administration (Mestre em Administração de Negócios)
NEJA	Nova Educação de Jovens e Adultos
PAE	Plano de Ação Educacional
PDCA	<i>Plan, Do, Check e Act</i> (Planejar, Executar, Verificar e Agir)
PGP	Programa Gestão Participativa
PNE	Plano Nacional de Educação
POP	Procedimento Operacional Padrão
PPGP	Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública
RADM	Relatório de Análise de Desvio de Metas
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Saerj	Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro
Seap	Secretaria de Administração Penitenciária
Seeduc	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SUGEN	Subsecretaria de Gestão de Ensino
SWOT	<i>Strengths</i> (forças), <i>weaknesses</i> (fraquezas), <i>opportunities</i> (oportunidades) e <i>threats</i> (ameaças)
UFBa	Universidade Federal da Bahia

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Cálculo do Iderj	23
FIGURA 2	Método Gerencial de Solução de Problemas	24
FIGURA 3	IFC/RS - Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social	25
FIGURA 4	Variável aprovação sem progressão parcial	30
FIGURA 5	Variável aprovação sem progressão parcial	31
FIGURA 6	Variáveis avaliadas e seus respectivos faróis	32

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Escola A - Iderj do ensino fundamental I	39
GRÁFICO 2	Escola A – Iderj do ensino fundamental II	39
GRÁFICO 3	Escola A – Iderj do ensino médio	40
GRÁFICO 4	Escola B – Iderj do ensino fundamental I	44
GRÁFICO 5	Escola B – Iderj do ensino fundamental II	44
GRÁFICO 6	Escola B – Iderj do ensino médio	45
GRÁFICO 7	Escola C – Iderj do ensino fundamental II	49
GRÁFICO 8	Escola C – Iderj do ensino médio	49
GRÁFICO 9	Escola D – Iderj do ensino fundamental II	53
GRÁFICO 10	Escola D – Iderj do ensino médio	53
GRÁFICO 11	Escola E – Iderj do ensino fundamental I	57
GRÁFICO 12	Escola E - Iderj do ensino fundamental II	57
GRÁFICO 13	Escola E – Iderj do ensino médio	58

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Marco Referencial – Marco Situacional	26
QUADRO 2	Marco Referencial – Marco Operacional – resumo das diretrizes administrativas	28
QUADRO 3	Matriz SWOT	29
QUADRO 4	Resumo dos dados da Escola A	38
QUADRO 5	Diagnóstico das variáveis do IFC/RS da Escola A	41
QUADRO 6	Resumo dos dados da Escola B	43
QUADRO 7	Diagnóstico das variáveis do IFC/RS da Escola B	46
QUADRO 8	Resumo dos dados da Escola C	48
QUADRO 9	Diagnóstico das variáveis do IFC/RS da Escola C	50
QUADRO 10	Resumo dos dados da Escola D	52
QUADRO 11	Diagnóstico das variáveis do IFC/RS da Escola D	54
QUADRO 12	Resumo dos dados da Escola E	56
QUADRO 13	Diagnóstico das variáveis do IFC/RS da Escola E	60
QUADRO 14	Síntese dos principais problemas identificados nas escolas como base para a elaboração das entrevistas com os gestores	73
QUADRO 15	Resumo da análise de dados	103
QUADRO 16	Cronograma da Ação 2	108
QUADRO 17	Cronograma da Ação 3	121

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	20
1.1 Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (Saerj) e Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro (Iderj)	21
1.2 Mudanças e ações estratégicas com foco na melhoria dos resultados.....	23
1.3 Descrição das escolas.....	37
1.3.1 Escola A	37
1.3.2 Escola B	43
1.3.3 Escola C	48
1.3.4 Escola D	52
1.3.5 Escola E	56
1.4 As ações pedagógicas propostas a partir do diagnóstico do IFC/RS	61
1.4.1 Escola A	61
1.4.2 Escola B	64
1.4.3 Escola C	66
1.4.4 Escola D	68
1.4.5 Escola E	70
2 GESTÃO DINÂMICO-PARTICIPATIVA: UM DESAFIO EM CONSTRUÇÃO.....	75
2.1 Referencial Teórico	75
2.2 Metodologia	87
2.3 Análise de Dados.....	89
2.3.1 Análise das questões comuns	90

2.3.2	Análise das causas referentes ao próprio gestor	91
2.3.3	Análise das causas referentes ao coordenador pedagógico e orientador educacional	97
2.3.4	Análise das causas ligadas ao corpo docente	98
2.3.5	Análise das causas ligadas aos demais membros da unidade: funcionários, alunos e responsáveis	100
3	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL.....	106
3.1	Ação 1: Encontro entre o gestor e o AAGE para a elaboração de comunicado à Seeduc	106
3.2	Ação 2: Formação continuada sobre a metodologia GIDE	107
3.3	Ação 3: Estratégias de comunicação internas.....	119
	REFERÊNCIAS.....	122
	APÊNDICES	125
	ANEXOS	133

INTRODUÇÃO

Atualmente, o sistema de avaliação externa é utilizado para subsidiar a elaboração de políticas públicas no campo da educação, uma vez que ele oferece um diagnóstico sobre a rede educacional avaliada. Os sistemas de avaliação já são utilizados por diferentes esferas governamentais, que começaram a diagnosticar suas unidades de ensino, criando, assim, subsídios para a melhoria da qualidade do ensino ofertando.

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ), tendo como base os baixos resultados apresentados pelo Ideb em 2009 – evidenciados de forma negativa na média –, intensificou o acompanhamento de seus resultados a partir do ano de 2011, utilizando os dados de sua avaliação em larga escala e os próprios dados do Ideb.

Preocupada com esses baixos resultados, a Seeduc/RJ iniciou uma série de mudanças a partir do planejamento estratégico formulado no último semestre de 2010. Segundo a própria Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, através do seu Relatório de Gestão e Políticas Públicas – Educação 2014, o planejamento foi baseado na melhoria do aprendizado do aluno e, para isso, foram definidos a missão, a visão e os valores da instituição:

[...] Missão: ofertar educação pública de qualidade, garantindo o acesso e a permanência dos alunos na escola. Visão: atingir grau de excelência na oferta de ensino público, estando entre as melhores redes de ensino do Brasil e do mundo. Valores: meritocracia, gestão, modernização, eficiência, qualidade, transparência (RELATÓRIO DE GESTÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS 2014 - SEEDUC/RJ).

As mudanças que foram propostas no planejamento estratégico de 2010 pela Seeduc/RJ foram: i) fortalecimento do Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (Saerj); ii) intensificação da utilização do Índice de Desenvolvimento do Estado do Rio de Janeiro (Iderj); iii) utilização do Saerjinho; iv) criação da função do Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE); implementação da Gestão Integrada da Escola (GIDE); v) nova organização das diretorias regionais; vi) política de bonificação por resultados aos servidores. Essas mudanças serão descritas a seguir.

O Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (Saerj) tem como objetivo acompanhar o desempenho dos alunos da rede pública e seu fortalecimento mostra-se importante para o desenvolvimento da educação no estado. Essa avaliação é realizada ao final de cada ano pelos alunos dos 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio (curso regular e curso normal), bem como pelos alunos concluintes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Programa Autonomia. Contempla as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática.

A segunda mudança foi a intensificação da utilização do Índice de Desenvolvimento do Estado do Rio de Janeiro (Iderj), que é o indicador da qualidade estadual e que oferece a cada escola o seu diagnóstico de 0,0 a 10,0, calculado a partir da multiplicação do Indicador de Fluxo Escola (IF) e do Indicador de Desempenho (ID).

A terceira mudança diz respeito à utilização do Saerjinho, que é a avaliação diagnóstica bimestral, também elaborada pela Secretaria de Educação. Essa avaliação é realizada pelos alunos dos 5º, 6º e 9º anos do ensino fundamental, pelas três séries do ensino médio regular e normal, pelos alunos do EJA fase V e fase IX, e do EJA módulos I, II, III e IV, nas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Redação.

A quarta mudança foi a implementação da Gestão Integrada da Escola (GIDE), plano de gestão participativo e padronizado instituído pela Secretaria de Educação desde 2011. Tem como objetivo auxiliar a escola na identificação de seus problemas, com o intuito de agir sobre as principais causas, visando à melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem.

A quinta mudança foi a criação da função do Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE). Esse servidor acompanha o planejamento pedagógico da unidade através do planejamento estratégico (GIDE). Tem como principais funções i) contribuir e orientar a elaboração das ações internas, buscando sua execução e eficácia; ii) orientar no registro de divulgação das boas práticas; iii) dar suporte em toda a metodologia GIDE; iv) orientar o gestor; v) acompanhar e divulgar resultados e vi) definir e divulgar metas nas unidades de ensino.

A sexta mudança diz respeito à nova organização das diretorias regionais, preocupada com a parte pedagógica das unidades. A Seeduc transformou as 28 coordenadorias em 14 regionais administrativas e 14 regionais pedagógicas,

distribuídas em seus respectivos municípios, além da Diretora Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas (Diesp)¹.

Quanto à política de bonificação por resultados, essa visa recompensar os servidores segundo seu desempenho e trabalho em equipe. Esse programa tem por objetivo aumentar o grau de comprometimento dos servidores com o processo de ensino e aprendizagem, estimular o trabalho coletivo e estimular a produtividade com foco nos resultados.

Com o envolvimento de diferentes setores da Secretaria de Educação, o sistema de bonificação conta também com a divulgação das metas a serem atingidas através de uma gestão transparente e participativa. O alcance das metas proporciona o pagamento dos bônus aos servidores envolvidos.

Utilizando seu próprio indicador de desempenho – o Iderj –, a secretaria de educação estipulou as respectivas metas para as unidades escolares e para as diretorias regionais, com o objetivo de monitorar o desempenho de sua rede. As metas são elaboradas para cada nível de ensino. Para que os funcionários da unidade recebam a remuneração variável, a escola deve atingir o resultado esperado em todos os níveis de ensino existentes na escola. O objetivo é que a remuneração variável estimule o empenho de todos os membros da unidade em prol da melhoria de seus resultados a partir do desempenho dos alunos.

Diante dos resultados e estratégias elaboradas pela Seeduc, a problemática desta pesquisa foi motivada pelo quadro de inércia, percebido por mim, enquanto AAGE (Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar), apesar de todas essas mudanças aqui citadas, e foi avaliada com base nos resultados do Índice de Desenvolvimento do Estado do Rio de Janeiro (Iderj), no período de 2012 a 2014. A função de AAGE será explicada na Seção 1.2.

O Iderj foi escolhido por apresentar um retrato individual de cada unidade em todos os níveis de ensino e por ser de fácil acesso ao Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE), função que exerço e que me auxilia quanto à investigação e ao monitoramento.

¹ A Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas (DIESP), anteriormente chamada de COESP (Coordenadoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas), foi criada em fevereiro de 2008 para atuar como diretoria regional, junto às unidades escolares, em espaços de privação de liberdade, em parceria com a Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP) e o Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE). Disponível em: <<http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/especial.asp?EditeCodigoDaPagina=7911>>. Acesso em: 22 set. 2015.

O estudo de caso, portanto, diz respeito às ações elaboradas pelas escolas frente ao diagnóstico oferecido pelo IFC/RS, com foco na gestão de cinco diretores de cinco escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, localizadas na Regional Metropolitana II, município de São Gonçalo. Os cinco gestores selecionados para o estudo foram acompanhados por mim, como Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE), do início de 2011 até dezembro de 2014, e foram escolhidos por esse motivo.

Exercendo essa função, notei que apesar do acompanhamento, do monitoramento e da implementação do planejamento estratégico proposto pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ), as escolas apresentaram dificuldades em alcançar as metas propostas frente aos resultados do Saerj, o que ratifica o quadro de inércia percebido.

Assim, o trabalho em questão tem como objetivo geral investigar o uso da ferramenta de diagnóstico da GIDE, o IFC/RS, para o planejamento das ações propostas pelas escolas em prol da melhoria dos resultados. Frente a isso, os objetivos específicos são: i) descrever os mecanismos elaborados pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro para diagnóstico da situação de cada escola e para a melhoria do desempenho dos alunos; ii) analisar os dados através da perspectiva da unidade escolar; iii) propor um plano de ação para a aceitação e a compreensão da utilização da ferramenta para melhoria dos resultados.

O trabalho em curso tem como foco responder aos seguintes questionamentos:

- 1 Que ações têm sido realizadas mediante o diagnóstico do IFC/RS?
- 2 Quais são as dificuldades encontradas pelo gestor na elaboração das ações?
- 3 Quais são as dificuldades encontradas pelo gestor na execução das ações?

No Capítulo 1, a seguir, será apresentado todo o panorama da Rede Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro desde 2011, bem como as ações e os instrumentos instituídos pela secretaria que contemplaram essa mudança estratégica com foco na melhoria da qualidade do ensino e de seus resultados. Apresentaremos, também, os dados, as informações e os resultados do indicador estadual das cinco escolas em que estão alocados os gestores selecionados, e as ações por eles elaboradas.

O Capítulo 2, por sua vez, é destinado ao referencial teórico, fundamentado em autores como Heloísa Lück, Kátia Freitas, Thelma Polon, Dalila de Oliveira,

Regina Gracindo e Cristina Dusi. Também será apresentada a metodologia adotada e a análise dos dados coletados.

Já o Capítulo 3 é destinado ao Plano de Ação Educacional. O plano proposto, baseado nos dados coletados, tem como principal objetivo contribuir para com a resolução das causas percebidas e diagnosticadas, melhorando, assim, a qualidade do ensino.

1 PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Neste capítulo, serão descritas as mudanças realizadas pela Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro, desde 2010, com destaque para a Gestão Integrada da Escola (GIDE)² e suas ferramentas.

Na primeira seção, descreveremos o Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (Saerj)³ e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro (Iderj)⁴.

Na segunda seção, por sua vez, serão apresentadas outras estratégias adotadas pela Seeduc/RJ, a fim de melhorar a qualidade da educação estadual. Dentre elas, estão: a GIDE, com suas etapas, ferramentas e recursos que compreendem o seu funcionamento; a função do Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE)⁵; as mudanças nas diretorias regionais distribuídas pelo estado; a bonificação criada para motivar e incentivar a melhoria dos resultados com premiação por desempenho; e o Saerjinho⁶, que é a avaliação diagnóstica bimestral.

Na terceira seção, serão apresentadas as cinco escolas em que estão os cinco gestores escolhidos para a investigação. Além das descrições dessas escolas, serão apresentados os resultados da avaliação do Saerj realizada nos anos de 2012, 2013 e 2014, e da avaliação diagnóstica fornecida pelo IFC/RS⁷. Na quarta e última seção, serão descritas as ações elaboradas pelas cinco escolas investigadas a partir do diagnóstico apresentado pelo IFC/RS.

² Sistema de gestão integrada da escola que conjuga aspectos estratégicos, políticos e gerenciais, desenvolvido pelo Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG).

³ Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) existente desde 2008, instituído pela Resolução nº 4.437 de 29 de março de 2010. Tem como objetivo promover uma análise do desempenho dos alunos concluintes do ensino fundamental e do ensino médio da Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro, nas áreas de língua portuguesa e matemática. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535>>. Acesso em: 22 ago. 2015.

⁴ Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro mensurado através de dois indicadores: Indicador de Desempenho (ID) da avaliação do Saerj e Indicador de Fluxo (IF). Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535>>. Acesso em: 22 ago. 2015.

⁵ Grupo de trabalho instituído para orientação, planejamento e coordenação da gestão escolar. Resolução 4.646 de 22 de novembro de 2010. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=485952>>. Acesso em: 22 set. 2015.

⁶ Sistema de avaliação bimestral que serve como avaliação diagnóstica voltada para a elaboração de medidas que busquem a melhoria do processo de ensino estadual. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535>>. Acesso em: 22 ago. 2015.

⁷ IFC/RS - Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social.

1.1 Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (Saerj) e Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro (Iderj)

Implementado desde 2008, o Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (Saerj) foi instituído pela Seeduc através da Resolução nº 4.437/ 2010. Com o objetivo de elevar a qualidade do ensino nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, o Saerj visa a assegurar e estabelecer o direito a uma educação de qualidade através do acompanhamento e monitoramento do próprio sistema de avaliação, baseado em seus respectivos resultados. Busca-se, também, que esses tenham fundamental importância para os demais membros envolvidos no processo, dentre eles equipe diretiva, corpo docente, corpo discente, funcionários, pais e responsáveis pelos alunos, i.e., toda a comunidade escolar, e para os governantes.

Para a secretaria de educação, esse instrumento é fundamental, pois através dele, a realidade das unidades avaliadas é apresentada de maneira técnica e oficial, elucidada por dados educacionais e pelo diagnóstico de habilidades e competências adquiridas em cada ano de escolaridade. Além disso, esse instrumento oferece a possibilidade de se estabelecerem comparações com a qualidade do ensino ofertada por outros estados.

Sendo assim, esse sistema tem por objetivo acompanhar e diagnosticar o desempenho dos alunos da rede pública do estado do Rio de Janeiro, buscando elevar a qualidade do ensino ofertado através da criação de mecanismos e de políticas públicas que possam contribuir e melhorar a qualidade da educação.

Atualmente, através do Saerj, são avaliados anualmente os alunos das turmas dos 5º e 9º anos do ensino fundamental, da 3ª série do ensino médio e do curso normal, bem como das fases equivalentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e os estudantes concluintes do Programa Autonomia⁸, nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática (ANEXO A).

Através desse sistema de avaliação em larga escala, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro (Iderj). Para gerar esse índice, dois instrumentos são utilizados: a prova do Saerj e o Fluxo escolar (IF). As notas são utilizadas para compor a variável que diz respeito ao Indicador de

⁸ Programa de Aceleração de Estudos do Governo do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1790814>>. Acesso em: 10 out. 2015.

desempenho (ID). O indicador de Desempenho (ID) é calculado a partir do percentual de alunos dos 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, com base nas notas obtidas na avaliação anual do Saerj, entre as proficiências: “baixo”, “intermediário”, “adequado” e “avançado”. Esse cálculo resulta na defasagem. O intervalo entre os níveis alcançados pelos alunos na avaliação e a sua escala é de 0,0 – 10,0, tal como se pode perceber no cálculo abaixo:

Defasagem

$$= \frac{[(3 * Baixo) + (2 * Intermediário) + (1 * Adequado) + (0 * Avançado)]}{100}$$

A partir da defasagem em Língua Portuguesa e Matemática, obtém-se o ID de cada disciplina:

$$ID = \frac{3 - defasagem}{3} * 10$$

O resultado do ID é a média do desempenho em cada disciplina:

$$ID = \frac{ID \text{ LP} + ID \text{ MAT}}{2}$$

Quando 100% dos alunos estiverem no nível “baixo” em Língua Portuguesa e em Matemática, o ID da escola é 0,0.

Já o Índice de Fluxo Escolar (IF), em escala de 0,00 a 1,00, é o indicador calculado a partir das taxas de aprovação e reprovação de todas as séries de um mesmo nível de ensino, divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

O Indicador de Fluxo (IF) é calculado de acordo com a seguinte fórmula:

$$IF = \frac{n}{\sum_{i=0}^n \frac{1}{Ar}}$$

A -> taxa de aprovação em cada uma das séries.

n -> número de série do nível de ensino

r -> série do nível de ensino

Quando a taxa de aprovação em uma ou mais séries que compõem o IF é 0%, automaticamente o IF do nível de ensino avaliado é 0,00. Os dados utilizados para os cálculos são as notas e a frequência dos alunos lançadas no Conexão Educação⁹.

Esses dois indicadores, ID e IF, em conjunto, constituem o Iderj, tal como mostra a Figura 1, a seguir:

Figura 1 - Calculo do Iderj



Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ) – 2015.

Na próxima seção, serão relatadas as mudanças e as ações estratégicas realizadas pela Secretaria de Estado de Educação (Seeduc) para a melhoria da qualidade da educação estadual e para a elevação de seus resultados, principalmente do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)¹⁰.

1.2 Mudanças e ações estratégicas com foco na melhoria dos resultados

Em 2009, o estado do Rio de Janeiro obteve o resultado 3,3 no Ideb do ensino médio, ocupando a vigésima sexta colocação dentre os 26 estados e o Distrito Federal, à frente apenas do Piauí. A partir de então, a Secretaria de Educação iniciou uma série de mudanças estratégicas para reverter esse quadro. O principal objetivo era melhorar a qualidade do ensino, colocando o estado entre os cinco melhores do país neste quesito. A primeira mudança se deu com a

⁹ Portal para professores e diretores escolares da rede estadual que serve para a realização de consultas e compartilhamento de informações. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=374757>>. Acesso em: 10 out. 2015.

¹⁰ Indicador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) que reúne o fluxo escolar interno e o desempenho nas avaliações em larga escala.

padronização do sistema de gestão, através da implementação da Gestão Integrada da Escola (GIDE).

A GIDE é baseada no método *Plan, Do, Check, Act* (PDCA)¹¹, contemplando, assim, ações de planejamento, execução, avaliação e correção, tal como demonstra a Figura, a seguir:

Figura 2 - Método Gerencial de Solução de Problemas



Fonte: Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG) - 2015.

A GIDE, elaborada pelo Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG)¹², abrange estratégias de gerenciamento educacional e tem como foco os resultados. Nesse sentido, foram estabelecidas metas para a rede estadual, buscando-se que a educação do estado passasse a ficar entre as cinco melhores dos estados brasileiros em 2013, a partir do resultado do Ideb. Também foram estabelecidas metas para as respectivas unidades escolares no que tange ao Iderj.

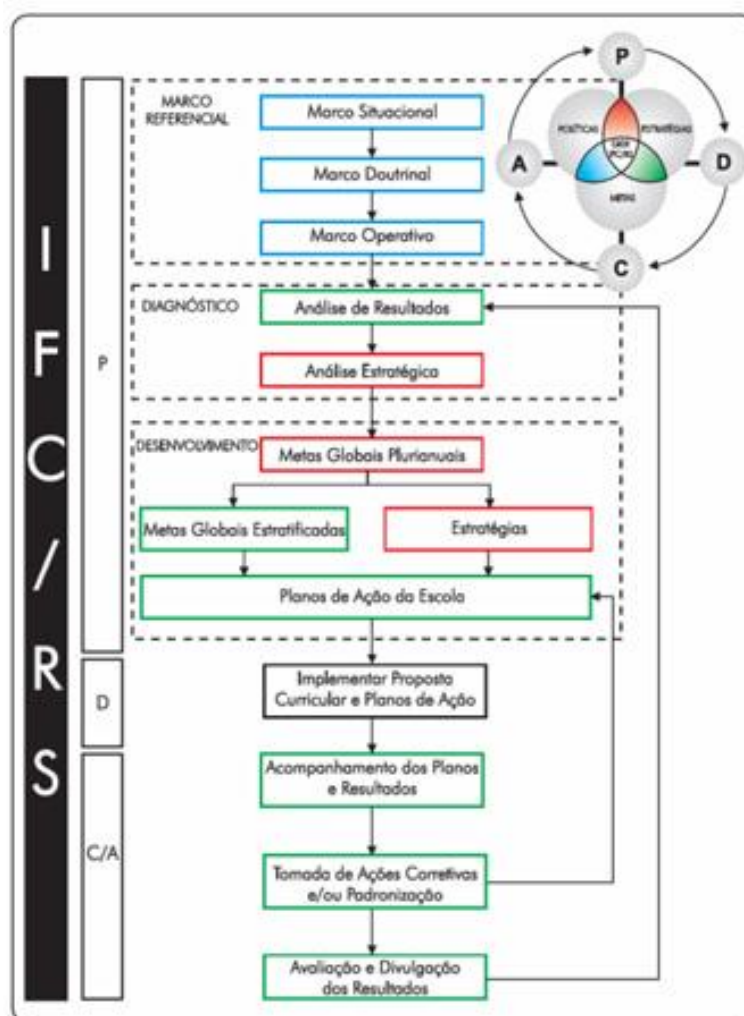
A GIDE unificou e padronizou a gestão escolar. Com os instrumentos e arquivos disponibilizados com a metodologia, todas as unidades da rede estadual de ensino passaram a contar com um processo de gestão único. Esse modelo de gestão possibilitou à secretaria de educação um acompanhamento mais eficaz do trabalho e das ações realizadas nas unidades de ensino de sua abrangência.

¹¹ PDCA: Método Gerencial de Solução de Problemas – *Plan, Do, Check, Act*.

¹² Empresa de consultoria em gestão contratada para implementar na rede estadual de ensino o sistema de Gestão GIDE.

Para a realização de todo o processo da GIDE, foi criado, também pelo Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG), o processo estratégico de gerenciamento chamado de Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS). Esse, assim como o PDCA, inicia-se pela etapa de planejamento – através do marco referencial da unidade –, por seu diagnóstico e pela análise e elaboração de suas metas. Em seguida, o processo contempla a elaboração e a realização de suas ações e, ao fim, a avaliação de todo o processo, sua correção e sua retomada ao início de um novo ciclo. Esse processo é demonstrado na Figura 3, a seguir:

Figura 3 - IFC/RS - Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social



Fonte: Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG) - 2015.

A fase do planejamento (*plan* em inglês) é composta, primeiramente, pelo Marco Referencial, que é parte integrante do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Nele, a escola irá expressar o rumo e a direção que escolheu. O Marco Referencial é desdobrado em Marco Situacional, Marco Doutrinal e Marco Operativo.

O Marco Situacional, a partir da percepção dos membros da unidade escolar, apresenta uma análise geral do ambiente em que a escola está inserida, através das seguintes informações, dispostas no Quadro 1:

Quadro 1 - Marco Referencial - Marco Situacional

Percepção da realidade	Aspectos positivos	Aspectos negativos
Mundo		
Ser humano		
Educação		

Fonte: Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG)

Para o preenchimento do Marco Situacional, a escola deve aprofundar-se em alguns questionamentos através de reuniões e debates com o corpo docente. Esses questionamentos devem provocar reflexões por parte dos demais membros da unidade sobre sua percepção de mundo, de ser humano e de educação. A intenção é perceber o contexto no qual a escola está inserida como um ponto de partida para a elaboração de seus objetivos. Dentre os questionamentos que devem ser debatidos pela unidade, estão:

- Qual é a visão geral da realidade socioeconômica do país?
- Que avanços da sociedade atual podem ser considerados positivos e negativos para o desenvolvimento e para a segurança do ser humano?
- Como a sociedade atual entende e trabalha a questão dos valores?
- Que influências positivas e negativas podem ser destacadas no papel da mídia na sociedade atual?
- Que influências positivas e negativas podem ser destacadas com relação aos avanços da tecnologia na sociedade atual?
- Como é a parceria família-escola? A família tem se comportado como parceira da escola, não só no aspecto acadêmico, mas na formação integral do aluno?
- Qual é o impacto das diferentes estruturas familiares na sociedade?
- Qual é o impacto da distribuição de renda na sociedade atual?
- Como esses e outros aspectos refletem na educação em especial?

Ainda como parte do Marco Situacional, a escola deve dialogar e registrar, em um quadro próprio, a percepção da unidade escolar acerca da situação econômica, da tecnologia, da mídia, dos valores universais, da educação, da estrutura familiar e da parceria escola-família, com o intuito de entender como essas questões podem influenciar no processo de ensino-aprendizagem.

Já quanto ao Marco Doutrinal, segunda parte do Marco Referencial, a escola estabelece uma direção, ou seja, o caminho que pretende seguir. É a proposta de sociedade, pessoa e educação que a escola assume. A partir de um debate promovido também com representantes da comunidade escolar, são discutidas as seguintes questões: (i) que tipo de sociedade queremos construir? (ii) que tipo de pessoa queremos ajudar a formar? (iii) que finalidades queremos para a educação? (iv) que papel desejamos para a escola em nossa realidade?

Os debates sobre as questões do Marco Doutrinal nortearão a descrição da escola através de sua missão, visão de futuro e valores, também definidos de forma subjetiva através de registro em um quadro.

Já no Marco Operativo, terceira e última parte do Marco Referencial, a partir dos objetivos traçados no Marco Doutrinal, são elaboradas as diretrizes da unidade em duas dimensões: pedagógica e administrativa.

Na dimensão pedagógica, a unidade deve elaborar as ações voltadas para os conteúdos abordados, a metodologia utilizada, o planejamento, a disciplina, as avaliações e o currículo. Já na dimensão administrativa, as diretrizes são voltadas para a organização burocrática e financeira da unidade, e para sua relação com os fatores externos, tal como demonstra o Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Marco Referencial - Marco Operacional - resumo das diretrizes administrativas

Tipo de gestão a ser adotada pela escola	Utilização dos recursos financeiros	Espaços de participação da comunidade escolar na elaboração, tomada de decisões, execução e avaliação das atividades escolares	Prestação de contas de seus serviços e recursos financeiros à comunidade
Prestação de contas do processo ensino-aprendizagem	Relacionamentos na escola	Relação família-escola	Participação de organismos específicos
Estratégias para fortalecer os organismos colegiados:			

Fonte: Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG)

Ainda na fase do planejamento e do diagnóstico da unidade, a Matriz *SWOT*¹³ – em Português FOFA (forças, oportunidades, fraquezas e ameaças) –, a unidade, através de debates e do registro subjetivo, avalia suas influências internas (suas forças e fraquezas) e as influências externas (suas oportunidades e ameaças). O objetivo desse instrumento é verificar o ambiente no qual a escola está inserida e

¹³ *SWOT* (sigla em inglês): *strengths* (forças), *weaknesses* (fraquezas), *opportunities* (oportunidades) e *threats* (ameaças).

identificar como esses fatores podem influenciar, de forma positiva ou negativa, em seu funcionamento.

Após esse diagnóstico, a unidade elabora, no próprio instrumento, estratégias para solucionar ou amenizar os impactos desses fatores, tal como mostra o Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 - Matriz SWOT

	ANÁLISE ESTRATÉGICA	
	MATRIZ SWOT/FOFA	
Fatores internos	FORÇAS	FRAQUEZAS
Fatores externos	OPORTUNIDADES	AMEAÇAS
ESTRATÉGIAS		

Fonte: Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG).

O diagnóstico da unidade, outra etapa do planejamento, é feito através da análise de seus resultados internos e externos e, também, com a utilização do Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS), que é um instrumento que registra todos os dados e variáveis que podem influenciar no resultado da escola. Entre esses dados, estão: evasão, gravidez na adolescência, lotação de professores, presença de pais e responsáveis em reuniões e infrequência.

Criado pelo Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG), o IFC/RS possibilita uma visão sistêmica da parte pedagógica e ambiental, bem como de seus resultados, a fim de fornecer um diagnóstico da unidade, com o objetivo de solucionar as causas de seus problemas internos.

A Figura 4, a seguir, ilustra a ferramenta do IFC/RS que apresenta a análise de 29 itens. O primeiro deles, que utilizamos como exemplo, é a observação da aprovação sem progressão parcial, ou seja, a aprovação dos alunos nas etapas de aprendizagem, sem considerar os alunos em dependência nas várias modalidades.

Figura 4 - Variável aprovação sem progressão parcial

Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social - Exercício 2012 - [Cadastro de IFCRS]

IFC/RS Relatório Help

Apresentação Definições Orientações Cadastro da Escola Cadastro de Variáveis Árvore IFC/RS Variáveis IFC/RS Manual IFC/RS Formulários IFC/RS

Dimensão Resultados Dimensão Condições ambientais (ambiente da qualidade na escola) Dimensão Ensino-aprendizagem (meios que influem fortemente nos resultados)

Selecione uma Variável: [Aprovação sem progressão parcial (dependência)]

Aprovação sem progressão parcial (dependência)

Descrição Aprovação dos alunos nas etapas de aprendizagem (não considerar os alunos em dependência nas várias modalidades).

Numerador Número total de alunos aprovados no somatório das etapas avaliativas (sem dependência)

Denominador Número total de alunos computados na matrícula final

Preencha os dados solicitados abaixo

Número total de alunos aprovados no somatório das etapas avaliativas (sem dependência)

Não considerar os alunos em recuperação final nas várias modalidades e progressão parcial (dependência).

Número total de alunos computados na matrícula final

Matrícula final = aprovados + reprovados + abandonos

IMPORTANTE: Não devem ser computados como abandonos os alunos que deixaram de frequentar a escola antes da última quarta-feira do mês de maio do ano em curso.

Faixa de valores do resultado: ● $\geq 0,8000$ ● $\geq 0,6000 < 0,8000$ ● $< 0,6000$

Resultado:

PRIMEIRO ANTERIOR PRÓXIMO ÚLTIMO LIMPAR VALORES SALVAR

Fonte: Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG) - 2015.

O numerador é o total de alunos aprovados na unidade, em todas as séries ofertadas, que não ficaram em dependência no ano anterior. Já o denominador é o número total de alunos na matrícula final.

Suponhamos que, no ano anterior, havia 750 alunos na unidade. Desses, 478 foram aprovados sem progressão parcial. Após o preenchimento desses dados no local indicado, o instrumento gera um “farol” a partir de sua faixa de valores. Esse

farol pode ser verde para um resultado satisfatório, amarelo para regular ou vermelho para uma situação crítica, tal como demonstra a Figura 5, a seguir:

Figura 5 - Variável aprovação sem progressão parcial

Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social - Exercício 2012 - [Cadastro de IFCRS]

IFC/RS Relatório Help

Apresentação Definições Orientações Cadastro da Escola Cadastro de Variáveis Árvore IFC/RS Variáveis IFC/RS Manual IFC/RS Formulários IFC/RS

Dimensão Resultados | Dimensão Condições ambientais (ambiente da qualidade na escola) | Dimensão Ensino-aprendizagem (meios que influem fortemente nos resultados)

Selecione uma Variável: **Aprovação sem progressão parcial (dependência)**

Aprovação sem progressão parcial (dependência)

Descrição: Aprovação dos alunos nas etapas de aprendizagem (não considerar os alunos em dependência nas várias modalidades).

Numerador: Número total de alunos aprovados no somatório das etapas avaliativas (sem dependência)

Denominador: Número total de alunos computados na matrícula final

Preencha os dados solicitados abaixo

Número total de alunos aprovados no somatório das etapas avaliativas (sem dependência)
 Não considerar os alunos em recuperação final nas várias modalidades e progressão parcial (dependência).

Número total de alunos computados na matrícula final
 Matrícula final = aprovados + reprovados + abandonos

IMPORTANTE: Não devem ser computados como abandonos os alunos que deixaram de frequentar a escola antes da última quarta-feira do mês de maio do ano em curso.

Faixa de valores do resultado: ● $\geq 0,8000$ ● $\geq 0,6000 < 0,8000$ ● $< 0,6000$ **Resultado: 0.5040** ●

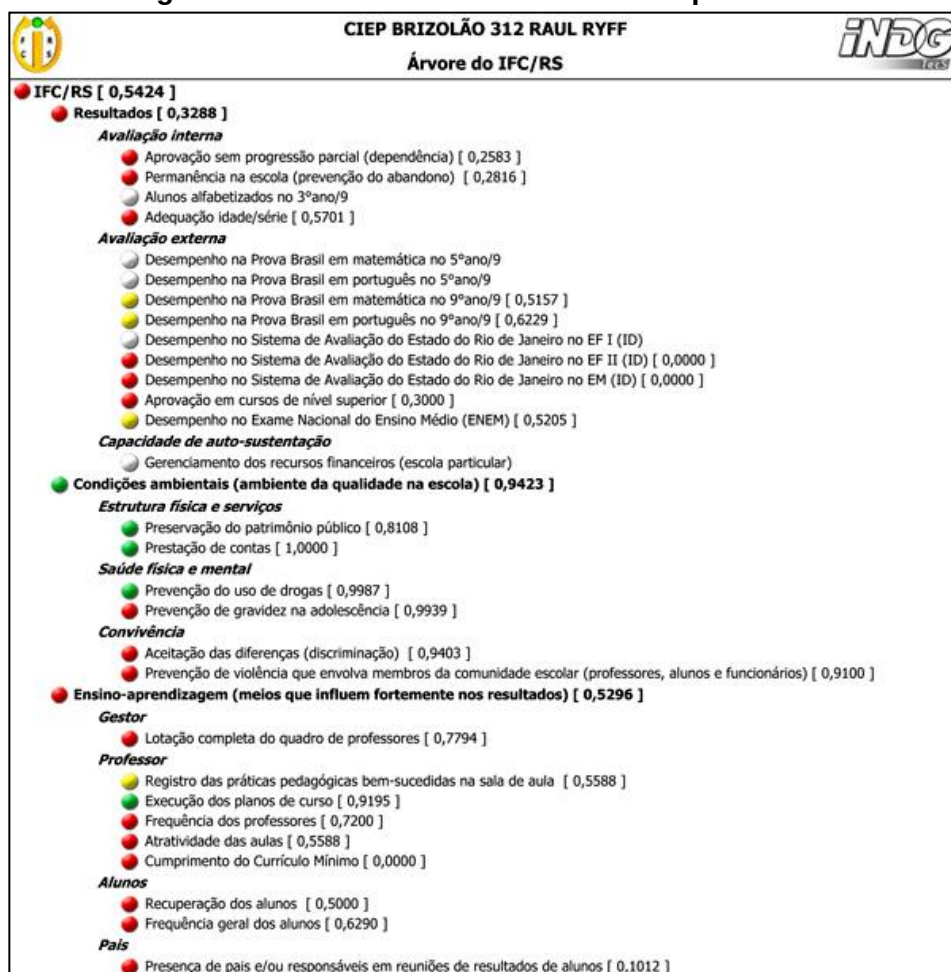
PRIMEIRO **ANTERIOR** **PRÓXIMO** **ÚLTIMO** **LIMPAR VALORES** **SALVAR**

Fonte: Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG) - 2015.

É importante salientar que todas as informações que contemplam a construção da ferramenta IFC/RS têm como base os dados do ano anterior ao seu preenchimento. Esses dados são disponibilizados pela equipe diretiva para o AAGE. Logo, a ferramenta é construída com informações do ano anterior ao vigente, ou seja, o IFC/RS 2014 foi alimentado com os dados registrados na unidade em 2013, e assim sucessivamente.

Após o preenchimento das informações existentes no instrumento, aparecem, em uma nova “aba”, todas as variáveis avaliadas e seus respectivos faróis, como demonstra a Figura 6, a seguir:

Figura 6 - Variáveis avaliadas e seus respectivos faróis



Fonte: Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG) – 2015.

De acordo com a Figura 6, a ferramenta IFC/RS contempla três dimensões: a dimensão resultado, a dimensão das condições ambientais e a dimensão ensino-aprendizagem. A última dimensão citada será foco de análise e estudo deste trabalho, já que está diretamente ligada à parte pedagógica, buscando elevar a qualidade do ensino ofertado e as competências e habilidades adquiridas pelos alunos, consequentemente melhorando os resultados da educação do estado. A partir dessa dimensão, buscamos analisar as ações que foram elaboradas por cada escola e para cada variável, a fim de identificarmos e observarmos a contribuição dessas ações no processo.

A GIDE, como dito anteriormente, contempla o planejamento, a realização das ações e sua avaliação. Ainda na parte do planejamento, são estabelecidas, pela Seeduc/RJ, as metas da escola, através de análises e projeções dos últimos resultados nas avaliações externas – tais como o Saerj, a Prova Brasil e o Sistema

Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) –, e também das avaliações internas (aprovação, reprovação e abandono).

Após o diagnóstico da unidade, a GIDE contempla a elaboração do Plano de Ação da escola, um instrumento a partir do qual toda a comunidade escolar estabelece procedimentos e ações que irão ajudar na correção das causas diagnosticadas. Essas causas atrapalham os resultados da unidade e, conseqüentemente, a qualidade do ensino oferecido.

Há dois planos de ação: um pedagógico, voltado para a elaboração e realização de projetos e ações pedagógicas; um ambiental, voltado para a construção de ações administrativas. A partir dos resultados internos, dos indicadores externos e de todo o diagnóstico realizado pela escola, inicia-se a elaboração dos planos. O plano de ação é um instrumento elaborado com a comunidade escolar, com a equipe diretiva e o corpo docente. As ações criadas buscam a correção dos problemas internos da unidade, para que a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem seja alcançada.

Além das ações que são realizadas ao longo do ano, os resultados internos e externos da unidade são divulgados bimestralmente, e as escolas que apresentam resultados bimestrais abaixo das metas estabelecidas pela Seeduc devem realizar uma reunião e elaborar o Relatório de Análise de Desvio de Metas (RADM). O RADM também é uma das etapas da GIDE. Esse relatório é elaborado durante a reunião para análise dos resultados bimestrais, com a participação da equipe diretiva, do corpo docente e dos demais representantes da unidade. Assim, todos devem analisar possíveis causas para o baixo desempenho dos alunos e elaborar ações corretivas a curto prazo, a fim de que os problemas internos sejam corrigidos e os resultados sejam melhores.

Definida como um relevante instrumento de acompanhamento, organização e padronização da gestão escolar, a Gestão Integrada da Escola (GIDE) teve sua implementação iniciada em janeiro de 2011, a partir dos dados de 2010. Para essa execução, houve uma formação oferecida pelo Instituto de Desenvolvimento Gerencial, com duração de uma semana, para os Agentes de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE), função criada no mesmo período para ajudar, apoiar e acompanhar a implementação e evolução. A partir de 2011, a Gestão Integrada da Escola (GIDE) seria multiplicada e adotada em todas as unidades de ensino estaduais, a fim de promover melhorias nos resultados.

O cargo de Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE)¹⁴ foi criado em 22 de novembro de 2010, através da Resolução nº 4.646. Naquela época, a função recebeu o nome de IGT (Integrante do Grupo de Trabalho), e tinha como principal objetivo orientar o gestor escolar na apropriação e divulgação de resultados e na elaboração de ações pedagógicas. De acordo com o Art. 1º da referida resolução,

Art. 1º - Instituir, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, Grupo de Trabalho em caráter temporário, que atuará na orientação, planejamento e coordenação da gestão escolar (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 18).

Com a implementação da GIDE, esse agente passou a auxiliar as escolas quanto à realização e ao acompanhamento de todo o processo pedagógico. Cada AAGE fica responsável, em média, por cinco escolas para a realização de acompanhamento e orientação. A função exige que o profissional tenha conhecimento sobre os resultados e metas referentes às avaliações externas do Saerj, do Saeb e da Prova Brasil das unidades que acompanha. As avaliações Saeb e Prova Brasil geram indicadores para o Ideb, e a avaliação do Saerj gera indicadores para o índice estadual, ou seja, para o Iderj.

O AAGE exerce, também, a função de mediador e orientador na divulgação desses resultados e no diagnóstico das escolas, reconhecendo seus problemas e pontos positivos, ou seja, identificando, junto com a comunidade escolar, os fatores que prejudicam o desempenho dos alunos. Entre esses fatores, podem estar a violência, a falta de assiduidade de professores e alunos, a baixa frequência dos responsáveis pelos estudantes nas reuniões, e a falta de aulas mais atrativas.

Em 19 de setembro de 2013, o cargo de AAGE foi transformado em função com as mesmas atribuições aqui mencionadas, além das explícitas no projeto de Lei nº 2200/2013:

- Criar um clima de cooperação entre as pessoas, levando as escolas a interagirem 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;

¹⁴ Grupo de trabalho temporário instituído pela Resolução nº 4.646 de 22 de novembro de 2010, para orientar e coordenar a gestão escolar. O grupo foi transformado em função através do projeto de Lei nº 2.200/2013.

- Orientar o gestor e a Comunidade escolar na identificação dos problemas da escola, levando-os à definição de metas e à elaboração dos planos de ação para a melhoria dos resultados;
- Verificar a execução e a 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, 2013, p. 1).

Esse suporte pedagógico foi implementado junto a outras mudanças na educação estadual, como a alteração das diretorias regionais, que passaram a contar com duas diretorias distintas: uma administrativa e outra pedagógica.

Até o início de 2011, o estado do Rio de Janeiro possuía 28 coordenadorias, com 28 coordenadores que administravam as respectivas escolas de uma região. No entanto, o Decreto nº 42.838, publicado pela Seeduc em 4 de fevereiro de 2011, substituiu esse modelo por 14 regionais administrativas e 14 regionais pedagógicas¹⁵ (ANEXO B). Com essa nova estrutura, a Secretaria de Estado de Educação buscou atender melhor a parte pedagógica das escolas, possibilitando, assim, uma maior atenção e cuidado, uma vez que esse papel era concomitante com a parte administrativa, o que estava comprometendo o bom acompanhamento, desenvolvimento e aproveitamento pedagógico nas unidades escolares.

A partir dessa mudança, com um diretor regional somente voltado para a parte pedagógica, a comunicação com a diretoria regional melhorou. As orientações e realizações das demandas pedagógicas foram mais bem realizadas na unidade e também acompanhadas de maneira mais próxima pela diretoria. Essa proximidade com a escola também trouxe, para a diretoria pedagógica, um maior conhecimento sobre o que acontece em cada unidade escolar e sobre os problemas encontrados, a fim de auxiliar em sua solução.

A bonificação por resultado também foi uma importante estratégia para elevar a qualidade do ensino estadual, regulamentada através da Resolução nº 4.669 de 4 de fevereiro de 2011. A ação serviu como incentivo, tendo sido divulgada para toda a rede junto com as outras medidas e estratégias apresentadas na seção 1.2, com o objetivo de melhorar o resultado e a qualidade da educação na esfera estadual do Rio de Janeiro.

¹⁵ Decreto nº 42.838 de 4 de fevereiro de 2011, que transforma a estrutura da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

Além disso, foram intensificadas a disponibilização e a utilização dos resultados do Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (Saerj), do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro (Iderj) e do Saerjinho, que é um sistema bimestral de avaliação diagnóstica que tem como objetivo monitorar o desempenho dos alunos de acordo com os pré-requisitos necessários para os anos avaliados, e as habilidades e as competências do bimestre expressas na matriz de referência da avaliação e no currículo mínimo estadual. As provas são aplicadas nas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, para as turmas dos 5º, 6º e 9º anos do ensino fundamental; e Língua Portuguesa, Matemática, Química, Física e Biologia para todo o ensino médio, para o ensino médio integrado e para o curso normal. Os resultados são divulgados pela Seeduc através dos AAGEs nas unidades que acompanha, e são analisados em reuniões pedagógicas, conselhos de classe e reuniões de pais e alunos.

A partir dos resultados bimestrais do saerjinho e do fluxo de aprovação interno das unidades em cada disciplina, é realizado o Relatório de Análise de Desvio de Metas (RADMs). As unidades que não atingiram suas metas de desempenho no Saerjinho e na aprovação interna, e que consequentemente apresentam um desvio de meta negativo, i.e., um resultado abaixo do esperado, devem realizar reuniões de RADMs para analisar seus resultados e buscar soluções para a melhoria da qualidade de seu ensino. Essa reunião acontece bimestralmente, sempre que a escola não atinge sua meta, e conta com a participação obrigatória do AAGE.

Todo esse processo é reforçado pela Portaria Seeduc/Sugen¹⁶ n° 419 de 27 de setembro de 2013, que, dentre outras providências, estabelece normas para a avaliação do desempenho escolar, incluindo as avaliações diagnósticas do Saerj e do Saerjinho como instrumentos. Em seus parágrafos 5º, 6º e 7º, estabelece que:

§5º A Avaliação Diagnóstica Bimestral do Processo Ensino-Aprendizagem – Saerjinho, aplicada nos níveis de ensino, anos/séries, disciplinas e bimestres definidos pela Seeduc, é um dos instrumentos avaliativos obrigatórios para a composição da nota bimestral do discente, com valor/nota definido(a) pelo professor, e deverá ser registrada no diário de classe ou em outro instrumento indicado pela Seeduc, bem como no Sistema Eletrônico de Registro Escolar.

§6º Caso haja justificativa, deverá ser aplicado ao discente faltoso outro instrumento de avaliação, em substituição à Avaliação Diagnóstica Bimestral

¹⁶ Subsecretaria de Gestão de Ensino. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

do Processo Ensino-Aprendizagem – Saerjinho, elaborado pelo professor regente, para compor a nota bimestral do discente.

§7º No bimestre em que não há aplicação da Avaliação Diagnóstica Bimestral do Processo Ensino-Aprendizagem – Saerjinho, caberá ao professor regente definir outro instrumento de avaliação para compor o resultado bimestral da avaliação discente (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 30).

Tendo em vista a discussão que tecemos sobre as mudanças implementadas pela Seeduc/RJ, apresentaremos, na próxima seção, as escolas foco deste estudo, bem como seu desempenho nas avaliações externas.

1.3 Descrição das escolas

As cinco escolas estudadas apresentam perfis diferenciados, embora todas pertençam à Regional Metropolitana II, localizadas no município de São Gonçalo. Essas escolas foram escolhidas por serem acompanhadas por mim na função de AAGE.

Dessa forma, objetivamos descrever os perfis e os resultados do Iderj dessas unidades, além de compreendermos como é realizada a divulgação desses resultados pela equipe pedagógica e como se dá a elaboração das ações, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino oferecido. Essas ações que apresentaremos não são determinadas pela Seeduc. Cada unidade tem autonomia para criá-las juntamente com sua comunidade escolar, de acordo com a sua realidade, a fim de solucionar possíveis problemas, elevando, assim, seus resultados e a qualidade do ensino.

1.3.1 Escola A

A Escola A está localizada no bairro de Brasilândia, próximo ao centro do município de São Gonçalo. A escola possui cozinha, sala de direção, sala de professores, biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de leitura e quadra de esportes. As dependências da unidade são acessíveis aos portadores de deficiência, inclusive os banheiros. Há equipamentos de DVD, copiadora, impressora, televisão e retroprojektor. Há, também, vinte computadores com internet para uso dos alunos.

Em 2014, a Escola A possuía cerca de 2.360 alunos, 148 professores e 24 funcionários administrativos. Dividida em dois turnos (manhã e tarde), a unidade conta com a oferta do ensino fundamental I (EFI), do ensino fundamental II (EFII), do ensino médio regular (EMR) e do médio normal (EMN). A equipe diretiva é composta por um diretor geral, três diretores adjuntos, duas coordenadoras pedagógicas, e três articuladoras pedagógicas que auxiliam também na organização e execução pedagógica da unidade.

A diretora geral é formada em Psicologia e Licenciatura em Ciências Biológicas, possui Pós-Graduação em Gestão Escolar e está cursando MBA¹⁷ em Gestão Empreendedora. Com 29 anos de profissão, é diretora geral há seis anos, e está há 6 meses nesta instituição de ensino.

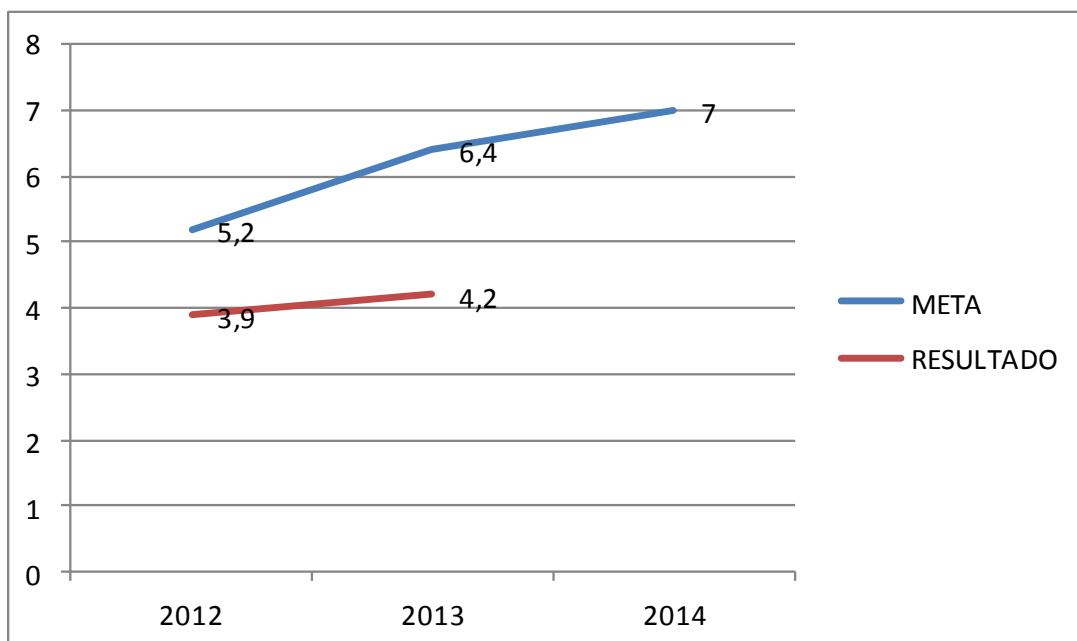
Quadro 4 - Resumo dos dados da Escola A

Nº de alunos	2.360
Nº de professores	148
Etapas e modalidade	EF I, EFII, EMR e EMN
Equipe gestora	1 diretor geral 3 diretores adjuntos 2 coordenadoras pedagógicas 3 articuladoras pedagógicas
Formação do gestor	Pós-Graduação em Gestão Escolar
Tempo de atividade do gestor	29 anos

Fonte: elaboração própria.

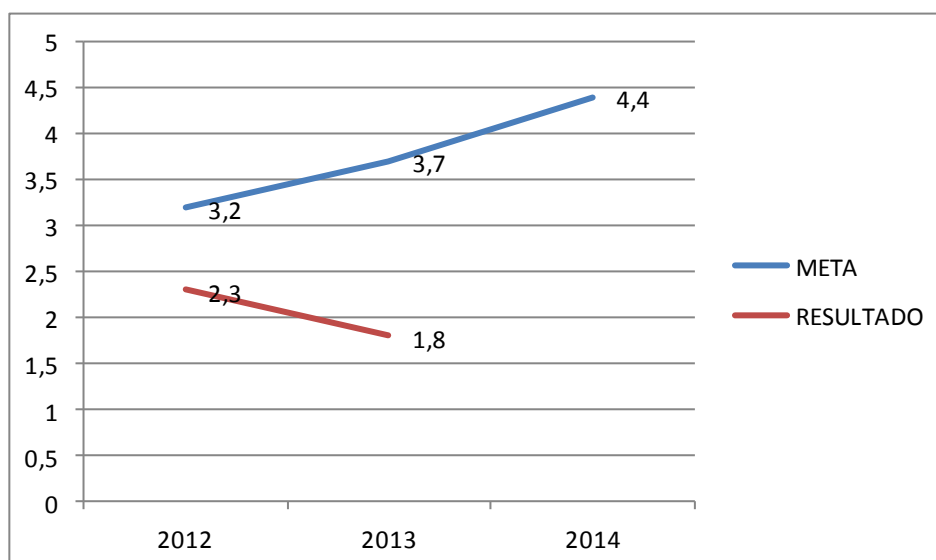
Após a apresentação dos dados estruturais da Escola A, apresentamos, no Gráfico 1, a seguir, os resultados do Iderj obtidos pela unidade durante os anos de 2012, 2013 e 2014.

¹⁷ Master in Business Administration.

Gráfico 1 - Escola A - Iderj do ensino fundamental I¹⁸

Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ).

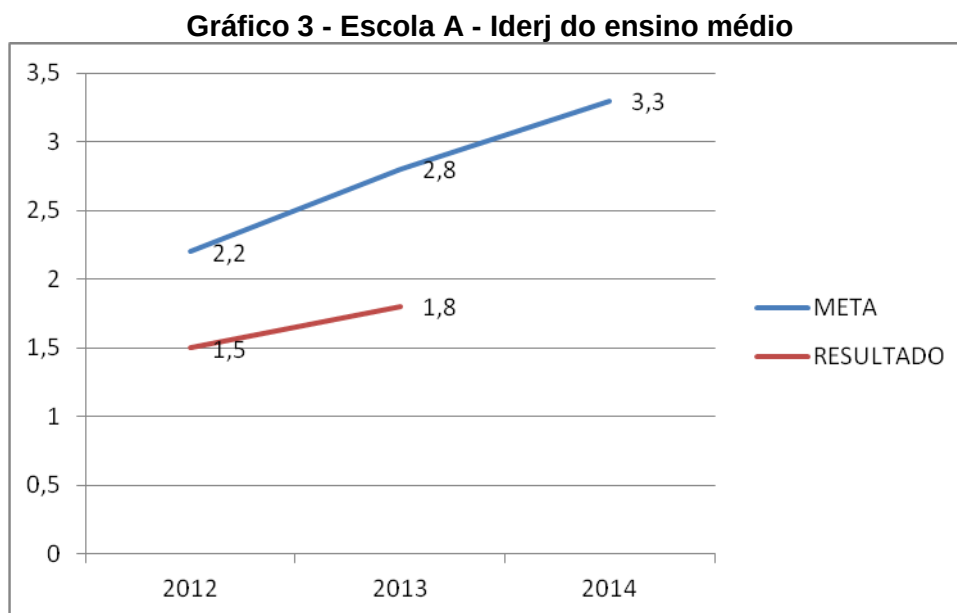
No ensino fundamental I, a Escola A apresentou pouca variação no Iderj, com um resultado de 3,9 em 2012, e pequena elevação para 4,2 em 2013, mantendo-se sempre abaixo da meta estabelecida.

Gráfico 2 - Escola A - Iderj do ensino fundamental II

Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ).

¹⁸ Os resultados do Saerj de 2014 ainda não foram divulgados. Por isso, todos os gráficos das cinco escolas não apresentam essa informação.

No ensino fundamental II, a escola teve uma queda em 2013 em relação ao resultado apresentado em 2012, que foi de 2,3, apresentando o resultado de 1,8.



Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ).

Já o ensino médio apresentou um resultado de 1,5 em 2012, e uma leve elevação para 1,8 em 2013.

Após a apresentação dos resultados do Iderj da Escola A, faremos um breve resumo da avaliação diagnóstica da unidade feita através do IFC/RS, com informações dos anos de 2011, 2012 e 2013, para a elaboração de ações em 2012, 2013 e 2014 respectivamente. Isso porque o diagnóstico do IFC/RS é realizado sempre com informações do ano anterior. A partir da análise desse diagnóstico, a comunidade escolar pode conhecer seus pontos fracos e reconhecê-los como possíveis causas de seus baixos resultados. Assim, ações podem ser elaboradas para a correção desses desvios.

Quadro 5 - Diagnóstico das variáveis do IFC/RS da Escola A

	2011	2012	2013
Aprovação sem progressão parcial ¹⁹			
Evasão			
Alunos alfabetizados no 3º ano do ensino fundamental I			Extinto*
Adequação idade-série			
Desempenho na Prova Brasil em Matemática 5º ano do EFI			
Desempenho na Prova Brasil em Língua Portuguesa 5º ano do EFI			
Desempenho na Prova Brasil em Matemática 9º ano do EFII			
Desempenho na Prova Brasil em Língua Portuguesa 9º ano do EFII			
Desempenho no Sistema de Avaliação do Estado do RJ no EFI			
Desempenho no Sistema de Avaliação do Estado do RJ no EFII			
Desempenho no Sistema de Avaliação do Estado do RJ no EM			
Aprovação em curso de nível superior			
Desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio ENEM ²⁰			
Preservação do Patrimônio			
Prestação de contas			
Prevenção do uso de drogas			
Prevenção de gravidez na adolescência			
Aceitação das diferenças			
Prevenção da violência			
Lotação completa de professores			
Registros das práticas pedagógicas bem sucedidas na sala de aula			
Execução dos planos de cursos			
Frequência dos professores			
Atratividade das aulas			
Cumprimento do Currículo Mínimo			
Alunos em recuperação			
Frequência geral de alunos			
Presença de pais e responsáveis em reunião			

Fonte: Elaboração própria.

*A escola não oferta mais o ensino fundamental I. Esse nível de ensino está em processo de extinção na rede estadual.

Legenda:

	Situação ideal – Resultado satisfatório
	Situação intermediária – Resultado que merece atenção, pode melhorar.
	Situação insuficiente – Resultado insatisfatório

¹⁹ Aprovação sem dependência.

²⁰ Exame Nacional do Ensino Médio.

A Escola A apresenta situação insuficiente e constante nos três anos apresentados nas variáveis: aprovação sem progressão parcial²¹, distorção idade/série e desempenho na avaliação do Saerj, tanto no ensino fundamental II quanto no ensino médio. Os casos de violência com membros da unidade também apresentam resultado abaixo do esperado, assim como a lotação de professores e os registros das práticas realizadas em sala de aula também são insuficientes. Os alunos não consideram as aulas atrativas, e o número de alunos com médias perdidas nos bimestres também é considerado como resultado insuficiente segundo a própria ferramenta, como mostra a variável de alunos em recuperação e as demais apresentadas no Quadro 5.

O desempenho na Prova Brasil nos 5º e 9º anos apresentou resultado intermediário nos três anos observados, assim como o desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a frequência de alunos. Já a frequência de professores e a permanência dos alunos apresentaram situação ideal.

As variáveis que avaliam a aprovação em curso de nível superior e a execução do plano de curso mostraram progressão. A aprovação em cursos de nível superior apresentou resultado insatisfatório em 2011, elevando, nos dois anos seguintes, para situação ideal. A execução do plano de curso apresentava situação insatisfatória nos anos de 2011 e 2012, mas foi elevada para ideal em 2013.

Já no que tange às variáveis que apresentaram digressão, nota-se a preservação do patrimônio e o baixo desvio de comportamento por uso de drogas, que apresentavam situação ideal nos anos de 2011 e 2012, com queda vertiginosa em 2013 para situação insatisfatória. O mesmo aconteceu com a prestação de contas e a aceitação das diferenças, que apresentavam situação ideal em 2011 e caíram para situação insatisfatória nos dois anos seguintes.

A gravidez na adolescência apresentou variação. Era insatisfatória em 2011, elevando para intermediária em 2012, e voltando a cair em 2013. A aplicação do currículo mínimo também variou, uma vez que era ideal em 2011, caiu para intermediária em 2012, e voltou a subir no último ano.

²¹ Aprovação sem dependência.

1.3.2 Escola B

A Escola B está localizada em uma rodovia de grande circulação no município de São Gonçalo. Possui cozinha, sala de direção, sala de professores, biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de leitura e quadra de esportes. As dependências da instituição são acessíveis aos portadores de deficiência, inclusive os banheiros. Há equipamentos de DVD, copiadora, impressora, televisão, retroprojeto e dez computadores com Internet para o corpo discente.

Em 2014, possuía 844 alunos, 65 professores e 17 funcionários administrativos. Divide-se em três turnos (manhã, tarde e noite) e oferece o ensino fundamental I, o ensino fundamental II, o ensino médio, e a Nova Educação de Jovens e Adultos (NEJA).

A equipe diretiva é formada por uma diretora geral, uma diretora adjunta, uma coordenadora pedagógica e três articuladoras pedagógicas, que auxiliam na realização das tarefas pedagógicas da unidade. A diretora geral é graduada em Psicologia e Licenciada em Biologia. Possui Pós-Graduação em Gestão Escolar, em Orientação Educacional, e MBA em Gestão Empreendedora. Tem 20 anos de profissão e está à frente da unidade como diretora geral desde 2000.

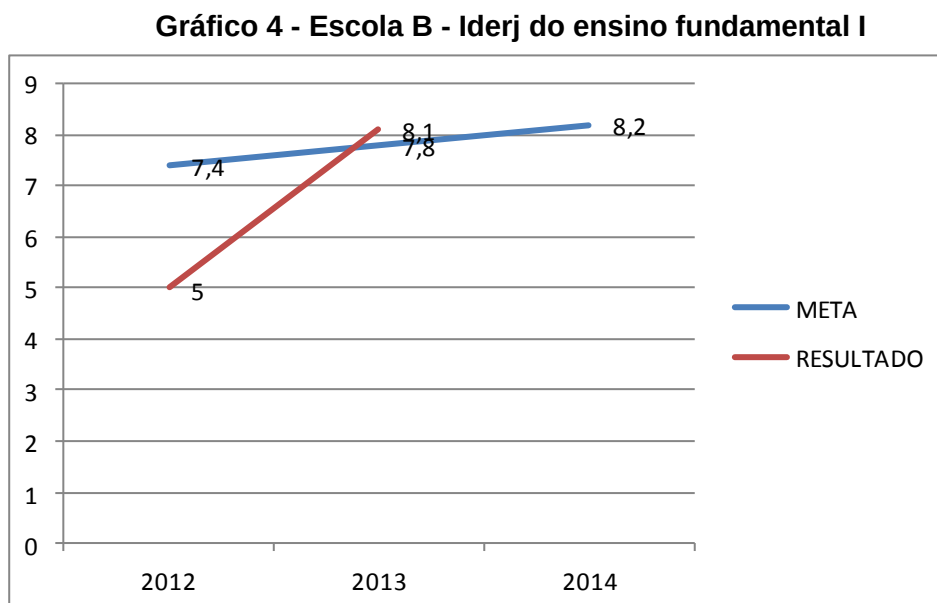
Quadro 6 - Resumo dos dados da Escola B

Nº de alunos	844
Nº de professores	65
Etapas e modalidade	EFI e II, EMR e NEJA
Equipe gestora	1 diretor geral 1 diretor adjunto 1 coordenadora pedagógica 3 articuladoras pedagógicas
Formação do gestor	Pós-Graduação em Gestão Escolar Pós-Graduação em Orientação Educacional MBA em Gestão Empreendedora
Tempo de atividade do gestor	20 anos

Fonte: elaboração própria.

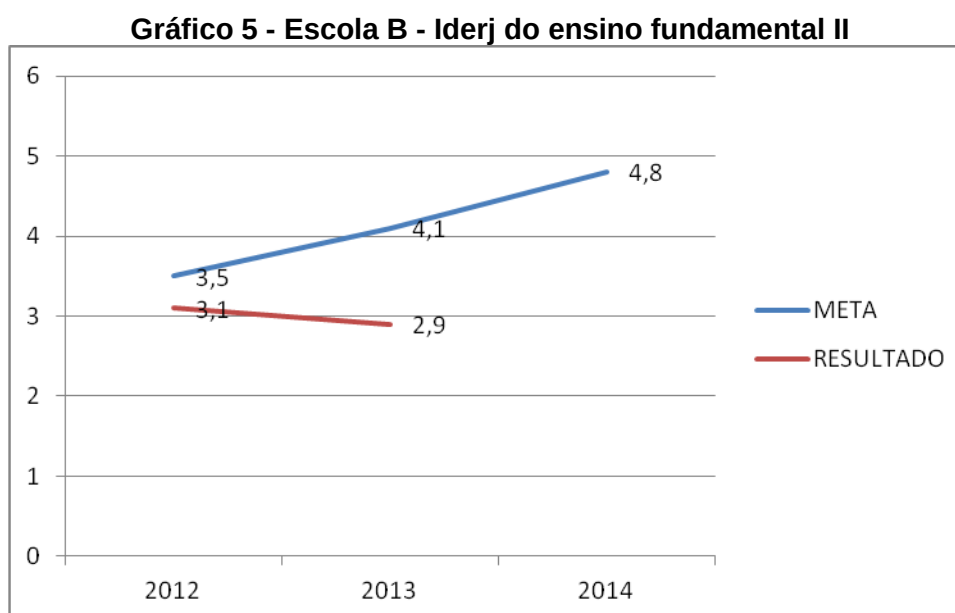
Em seguida, serão apresentados os resultados da unidade nos três níveis de ensino ofertados, nos anos de 2012, 2013 e 2014.

O Gráfico 4, a seguir, mostra que, embora o ensino fundamental I esteja em terminalidade na rede estadual, a Escola B apresenta um resultado satisfatório nessa etapa de ensino:



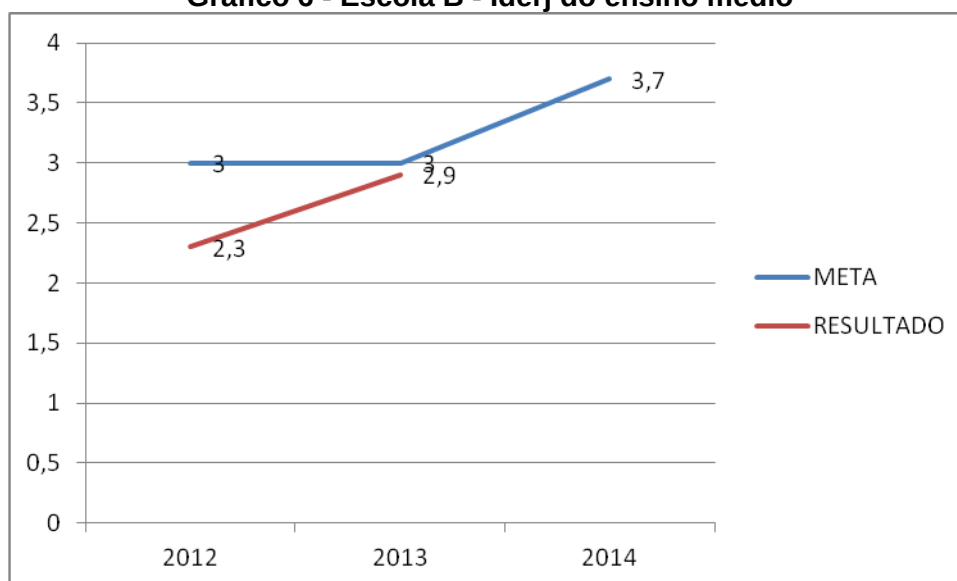
Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ).

A Escola B apresentou significativa elevação no Iderj do ensino fundamental I. Em 2012, o resultado obtido foi 5, e em 2013 foi 8,1.



Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ).

No ensino fundamental II, a escola apresentou um resultado de 3,1 em 2012, e teve queda em 2013, com um resultado de 2,9.

Gráfico 6 - Escola B - Iderj do ensino médio

Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ).

A escola apresentou, em 2012, o resultado de 2,3 no Iderj do ensino médio, com significativa elevação em 2013, com o resultado de 2,9.

Observando os resultados, nota-se progressão em ambos os níveis. Porém, as metas ainda não foram alcançadas. O Quadro 7, a seguir, ilustra o diagnóstico da unidade através das variáveis do IFC/RS que podem ter influenciado nesse leve crescimento.

Quadro 7 - Diagnóstico das variáveis do IFC/RS da Escola B

	2011	2012	2013
Aprovação sem progressão parcial			
Evasão			
Alunos alfabetizados no 3º ano do ensino fundamental I			Extinto*
Adequação idade-série			
Desempenho na Prova Brasil em Matemática 5º ano do EFI			
Desempenho na Prova Brasil em Língua Portuguesa 5º ano do EFI			
Desempenho na Prova Brasil em Matemática 9º ano do EFII			
Desempenho na Prova Brasil em Língua Portuguesa 9º ano do EFII			
Desempenho no Sistema de Avaliação do Estado do RJ no EFI			
Desempenho no Sistema de Avaliação do Estado do RJ no EFII			
Desempenho no Sistema de Avaliação do Estado do RJ no EM			
Aprovação em curso de nível superior			
Desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio ENEM			
Preservação do patrimônio			
Prestação de contas			
Prevenção do uso de drogas			
Prevenção de gravidez na adolescência			
Aceitação das diferenças			
Prevenção da violência			
Lotação completa de professores			
Registros das práticas pedagógicas bem sucedidas na sala de aula			
Execução dos planos de cursos			
Frequência dos professores			
Atratividade das aulas			
Cumprimento do Currículo Mínimo			
Alunos em recuperação			
Frequência geral de alunos			
Presença de pais e responsáveis em reunião			

Fonte: elaboração própria

* A Escola não oferta mais o ensino fundamental I, nível de ensino em processo de extinção na rede estadual.

Legenda:

	Situação ideal – Resultado satisfatório
	Situação intermediária – Resultado que merece atenção, pode melhorar.
	Situação insuficiente – Resultado insatisfatório

Na Escola B, as variáveis: aprovação em curso de nível superior, prevenção da violência e execução do plano de curso apresentaram variação ao longo dos três anos observados. Aprovação em curso de nível superior apresentava um resultado “intermediário”, caiu para “insuficiente” e teve elevação para “ideal” em 2013; os casos de violência entre membros da unidade e a execução dos planos de curso apresentavam situação “Ideal” em 2011, caíram para “insuficiente”, voltando a “ideal” no último ano.

Dentre as variáveis que se mantiveram com o mesmo resultado, observa-se a permanência na unidade, o desempenho na Prova Brasil em Língua Portuguesa e Matemática no 9º ano do ensino fundamental, a preservação do patrimônio, a prestação de contas, o desvio de comportamento por uso de drogas e a execução do currículo mínimo, que ao longo dos três anos apresentaram situação “ideal”, segundo a ferramenta utilizada.

Entre as variáveis que apresentaram resultado insatisfatório constante encontram-se a adequação idade/série, o desempenho na avaliação do Saerj – tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio –, a lotação de professores e a recuperação de alunos. Já a frequência dos alunos e o desempenho no ENEM, embora também não tenham mostrado mudança, apresentaram, nos três anos observados, situação “intermediária”.

Outras variáveis apresentaram digressão ao longo do tempo. Uma delas é a aceitação das diferenças que, em 2011, estava em situação “intermediária” e, nos dois anos seguintes, caiu para “insuficiente”. O registro de boas práticas e a presença de pais e responsáveis em reuniões, que eram “ideal” no primeiro ano, caíram para “insuficiente” em 2012 e 2013.

Já a aprovação sem progressão parcial, que em 2011 era “insuficiente” e em 2012 era “intermediária”, passou a ideal em 2013. A gravidez na adolescência apresentava o resultado “insuficiente” em 2011, e elevou para situação “intermediária” nos dois anos seguintes. Já a frequência de professores apresentava situação “intermediária” no primeiro ano e subiu para ideal em 2012 e 2013.

1.3.3 Escola C

A Escola C também está localizada em uma rodovia de grande circulação no município de São Gonçalo. Possui cozinha, sala de direção, sala de professores, biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de leitura e quadra de esportes. Só os banheiros são acessíveis aos portadores de deficiência. Há equipamentos de DVD, copiadora, impressora, televisão e retroprojetor. A escola também possui onze computadores com Internet para os alunos e, em 2014, havia 652 alunos, 51 professores e 30 funcionários.

Está dividida em três turnos (manhã, tarde e noite) e oferece o ensino fundamental II, o ensino médio e o Programa Autonomia²².

A equipe diretiva é formada por uma diretora geral, uma diretora adjunta e uma orientadora educacional. A diretora Geral é formada em Letras (Língua Portuguesa/Literatura) e MBA em Gestão Empreendedora. Tem 20 anos de profissão, foi diretora adjunta nos anos 2008 e 2009 em outra unidade escolar, e está há quatro anos à frente da direção geral da unidade.

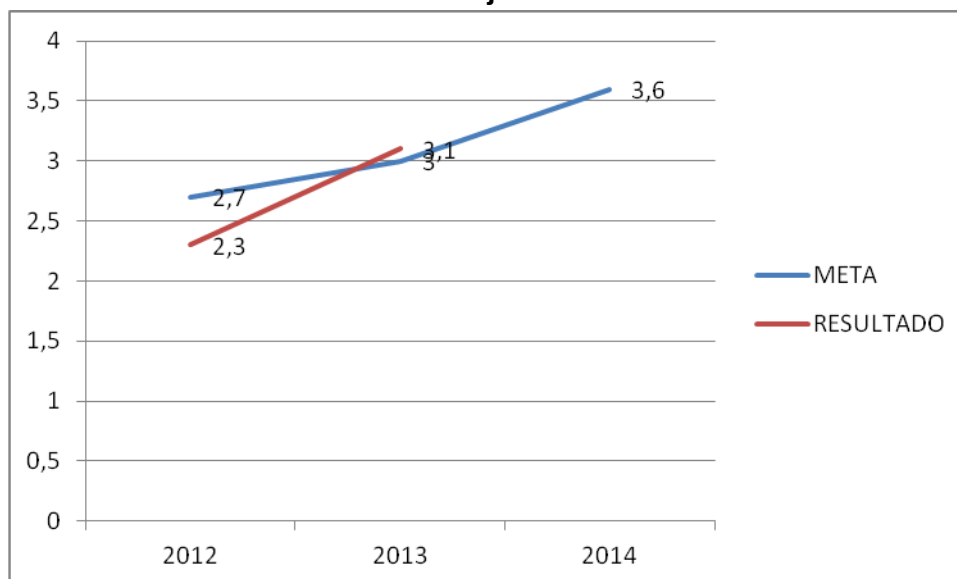
Quadro 8 - Resumo dos dados da Escola C

Nº de alunos	652
Nº de professores	51
Etapas e modalidade	EF II, EMR e Autonomia
Equipe gestora	1 diretor geral 1 diretor adjunto 1 orientadora educacional
Formação do gestor	MBA em Gestão Empreendedora
Tempo de atividade do gestor	20 anos

Fonte: elaboração própria.

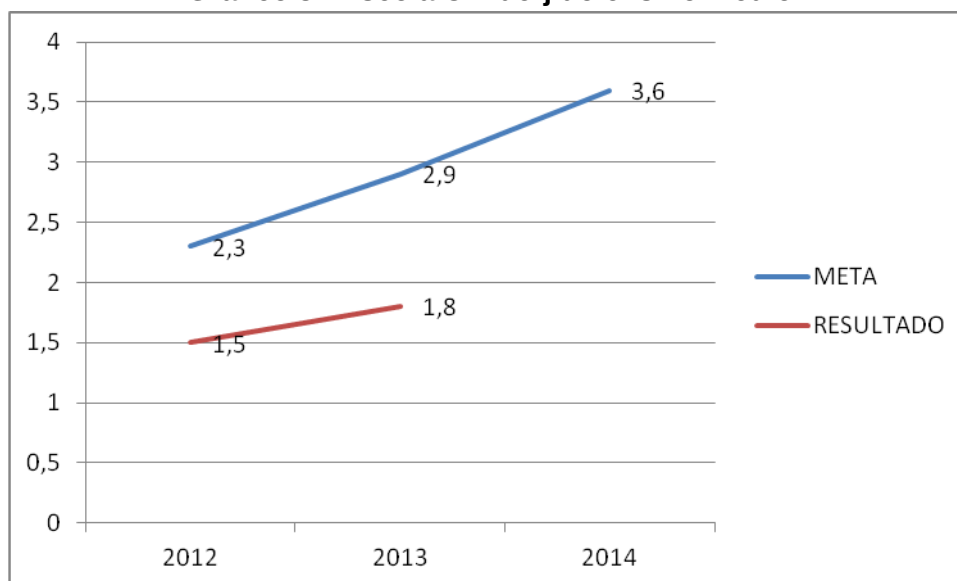
Conforme é possível verificar nos gráficos sobre a Escola C, que serão apresentados a seguir, essa é uma unidade que não possui o ensino fundamental I e, embora apresente evolução nos resultados, não atingiu as metas previstas.

²² Programa de correção de distorção idade/série. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1790814>>. Acesso em: 05 set. 2015.

Gráfico 7 - Escola C - Iderj do ensino fundamental II

Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ).

A escola apresentou, no ensino fundamental II, um resultado de 2,3 no Iderj em 2012, com significativa elevação em 2013, com o resultado 3.

Gráfico 8 - Escola C - Iderj do ensino médio

Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ).

A escola teve pequena elevação no resultado do Iderj do ensino médio em 2013, com resultado de 1,8. Em 2012, o resultado foi 1,5.

No Quadro 9, a seguir, serão apresentadas as variáveis do IFC/RS da Escola C e suas respectivas avaliações nos anos de 2011, 2012 e 2013.

Quadro 9 - Diagnóstico das variáveis do IFC/RS da Escola C

	2011	2012	2013
Aprovação sem progressão parcial			
Evasão			
Alunos alfabetizados no 3º ano do ensino fundamental I	Extinto*	Extinto*	Extinto*
Adequação idade-série			
Desempenho na Prova Brasil em Matemática 5º ano do EFI	Extinto*	Extinto*	Extinto*
Desempenho na Prova Brasil em Língua Portuguesa 5º ano do EFII	Extinto*	Extinto*	Extinto*
Desempenho na Prova Brasil em Matemática 9º ano			
Desempenho na Prova Brasil em Língua Portuguesa 9º ano			
Desempenho no Sistema de Avaliação do Estado do RJ no EFI	Extinto*	Extinto*	Extinto*
Desempenho no Sistema de Avaliação do Estado do RJ no EFII			
Desempenho no Sistema de Avaliação do Estado do RJ no EM			
Aprovação em curso de nível superior			
Desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM			
Preservação do patrimônio			
Prestação de contas			
Prevenção do uso de drogas			
Prevenção de gravidez na adolescência			
Aceitação das diferenças			
Prevenção da violência			
Lotação completa de professores			
Registros das práticas pedagógicas bem-sucedidas na sala de aula			
Execução dos planos de cursos			
Frequência dos professores			
Atratividade das aulas			
Cumprimento do Currículo Mínimo			
Alunos em recuperação			
Frequência geral de alunos			
Presença de pais e responsáveis em reunião			

Fonte: Elaboração própria.

* A escola não oferta mais o ensino fundamental I, nível de ensino em processo de extinção na rede estadual.

Legenda:

	Situação ideal – Resultado satisfatório.
	Situação intermediária – Resultado que merece atenção, pode melhorar.
	Situação insuficiente – Resultado insatisfatório.

Analisando as variáveis da Escola C, observa-se alternância na aprovação sem progressão parcial, na prevenção da violência, no registro das práticas e na execução do plano de curso. A primeira apresentava situação “insuficiente” em 2011, elevou para “intermediária” e voltou à situação “insuficiente” em 2013, assim como o registro de boas práticas, que apresentou a mesma variação. A prevenção da violência tinha situação “intermediária” no primeiro ano, caiu para “insuficiente” no ano seguinte e voltou para “intermediária” no último. A execução do plano de curso tinha situação “satisfatória”, foi para “insuficiente” em 2012, voltando a elevar para “satisfatória” em 2013. Já o desempenho no ENEM apresentava situação “intermediária” nos dois primeiros anos e regrediu para “insatisfatória” em 2013.

Dentre as variáveis que apresentaram progressão, encontra-se a permanência dos alunos na unidade, que nos anos de 2011 e 2012 tinha situação “intermediária”, elevando para “ideal” no último ano. A aprovação em curso de nível superior e a prestação de contas apresentavam situação “insuficiente” nos dois primeiros anos, e elevaram seus resultados para “ideal” em 2013. A frequência de alunos era “insuficiente” em 2011 e alcançou situação “intermediária” nos dois últimos anos observados.

Das variáveis que se mostraram sempre constantes, sem alterar seu resultado ao longo dos anos avaliados, encontram-se a adequação idade-série, o desempenho no Saerj do ensino fundamental II e no ensino médio, a aceitação das diferenças, a lotação de professores, a atratividade das aulas, a recuperação de alunos e a presença de pais e responsáveis em reuniões de resultados, que se mantiveram, nos três anos, em situação “insuficiente”, como mostra o Quadro 9.

O desempenho na Prova Brasil em Língua Portuguesa e Matemática no 9º ano do ensino fundamental, a preservação do patrimônio e o desvio de comportamento por uso de drogas se mantiveram, no período observado, em situação “intermediária”. Já a frequência de professores e a execução do currículo mínimo apresentaram situação constante e “ideal” nos respectivos anos. Apenas a variável de gravidez na adolescência apresentou digressão nos anos observados, com situação “ideal” em 2011 e “insuficiente” nos dois anos seguintes.

1.3.4 Escola D

A Escola D localiza-se na Rodovia Amaral Peixoto, Bairro Rio do Ouro, no município de São Gonçalo. Possui cozinha, sala de direção, sala de professores, biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de leitura e quadra de esportes. As dependências da instituição de ensino são acessíveis aos portadores de deficiência, inclusive os banheiros. Há equipamentos de DVD, copiadora, impressora, televisão, retroprojektor, e quatorze computadores com Internet para o corpo discente.

Dividida em três turnos (manhã, tarde e noite), a escola oferta o ensino fundamental II, o ensino médio regular, o Programa Autonomia e o NEJA. Em 2014, nosso ano de referência, tinha 429 alunos matriculados na unidade e contava com o trabalho de 52 professores e 37 funcionários.

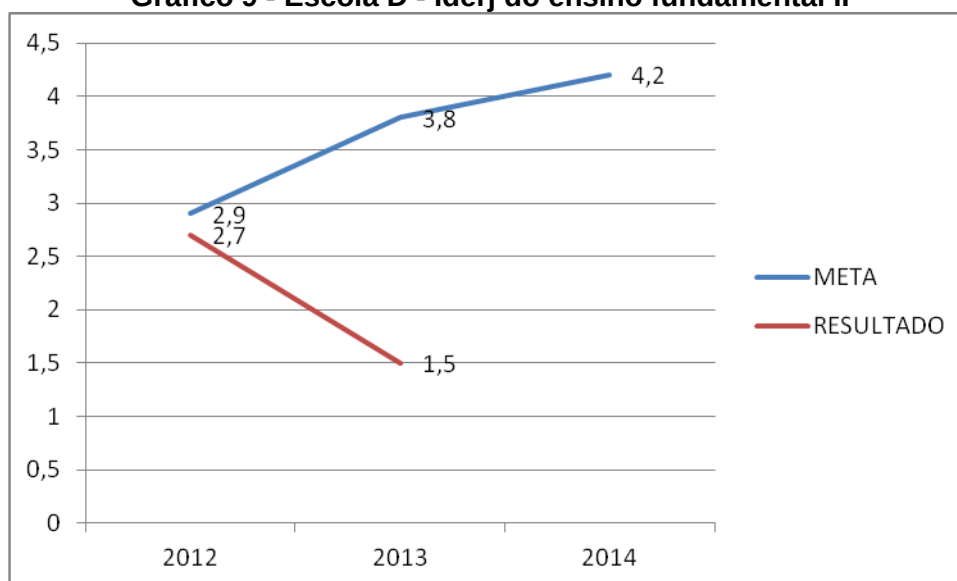
A equipe diretiva é formada por um diretor geral, uma diretora adjunta e uma coordenadora pedagógica. O diretor geral é graduado em Letras (Língua Portuguesa/Literatura), fez Pós-Graduação em Leitura e Produção de textos, Pós-Graduação em Gestão Educacional e MBA em Gestão Empreendedora. Tem 20 anos de profissão e está há 5 (cinco) anos como diretor geral da unidade.

Quadro 10 - Resumo dos dados da Escola D

Nº de alunos	350
Nº de professores	52
Etapas e modalidade	EF II, EMR, Autonomia e NEJA.
Equipe gestora	1 diretor geral 1 diretor adjunto 1 coordenadora pedagógica 1 articuladora pedagógica
Formação do gestor	Pós-Graduação em Gestão Educacional MBA em Gestão Empreendedora
Tempo de atividade do gestor	20 anos

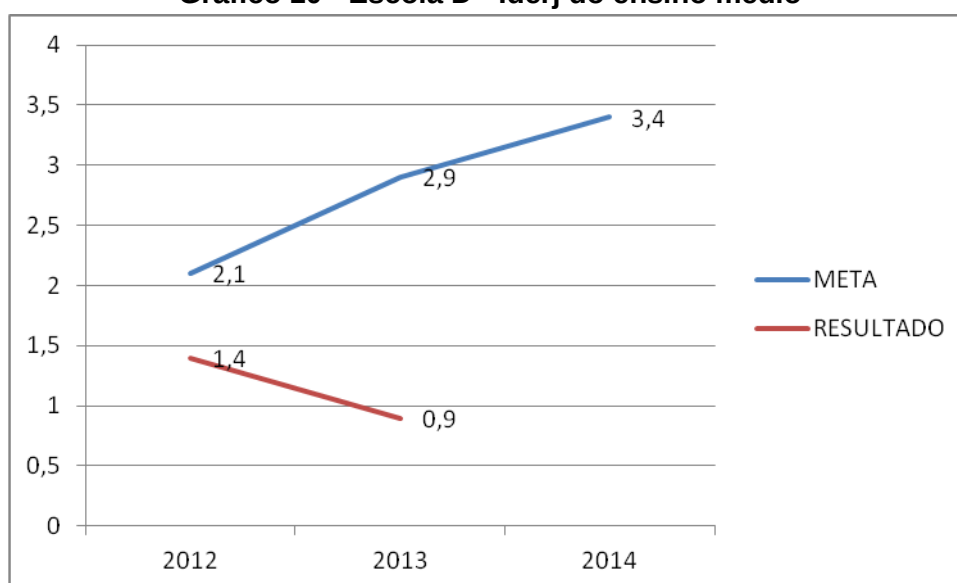
Fonte: elaboração própria.

A Escola D apresenta um número menor de alunos em relação às escolas já observadas, como mostra o Quadro 7, a seguir. Além disso, seus resultados apresentam declínio, embora suas metas sejam muito modestas.

Gráfico 9 - Escola D - Iderj do ensino fundamental II

Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ).

A Escola D obteve o resultado de 2,7 em 2012, no ensino fundamental II, e uma queda significativa em 2013, com o resultado de 1,5.

Gráfico 10 - Escola D - Iderj do ensino médio

Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ).

A escola também apresentou queda no Iderj do ensino médio em 2013, com um resultado de 0,9. Em 2012, o resultado foi 1,4.

Após a descrição dos resultados do Saerj, o Quadro 11, a seguir, apresenta o diagnóstico da Escola D, nos anos de 2011, 2012 e 2013, através das variáveis do IFC/RS.

Quadro 11 - Diagnóstico das variáveis do IFC/RS da Escola D

	2011	2012	2013
Aprovação sem progressão parcial			
Evasão			
Alunos alfabetizados no 3º ano do Ensino Fundamental I	Extinto*	Extinto*	Extinto*
Adequação idade-série			
Desempenho na Prova Brasil em Matemática 5º ano do EFI		Extinto*	Extinto*
Desempenho na Prova Brasil em Língua Portuguesa 5º ano do EFII		Extinto*	Extinto*
Desempenho na Prova Brasil em Matemática 9º ano do EFII			
Desempenho na Prova Brasil em Língua Portuguesa 9º ano do EFII			
Desempenho no Sistema de Avaliação do Estado do RJ no EFI		Extinto*	Extinto*
Desempenho no Sistema de Avaliação do Estado do RJ no EFII			
Desempenho no Sistema de Avaliação do Estado do RJ no EM			
Aprovação em curso de nível superior			
Desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio ENEM			
Preservação do patrimônio			
Prestação de contas			
Prevenção do uso de drogas			
Prevenção de gravidez na adolescência			
Aceitação das diferenças			
Prevenção da violência			
Lotação completa de professores			
Registros das práticas pedagógicas bem-sucedidas na sala de aula			
Execução dos planos de cursos			
Frequência dos professores			
Atratividade das aulas			
Cumprimento do Currículo Mínimo			
Alunos em recuperação			
Frequência geral de alunos			
Presença de pais e responsáveis em reunião			

Fonte: Elaboração própria.

* A Escola não oferta mais o ensino fundamental I, nível de ensino em processo de extinção na rede estadual.

Legenda:

	Situação ideal – Resultado satisfatório.
	Situação intermediária – Resultado que merece atenção, pode melhorar.
	Situação insuficiente – Resultado insatisfatório.

A Escola D apresenta um número significativo de variáveis que tiveram situação insatisfatória e que permaneceram estagnadas durante os três anos observados. Dentre elas, estão: a aprovação sem progressão parcial, a adequação idade/série, o desempenho na avaliação do Saerj no ensino fundamental II e no ensino médio, a gravidez na adolescência, a aceitação das diferenças, a lotação de professores, a atratividade das aulas, o número de alunos em recuperação e a presença de pais e responsáveis em reuniões. Já o desempenho na Prova Brasil, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, no 9º ano do ensino fundamental, encontra-se em situação “intermediária” constante.

Outras variáveis também mantiveram o mesmo resultado, porém de forma positiva, e foram “ideais” nos anos de 2011, 2012 e 2013. Entre elas estão a preservação do patrimônio público, a prevenção da violência, a frequência de professores e a execução do currículo mínimo.

Dentre aquelas cujos resultados variaram, encontra-se a execução do plano de curso que, em 2011, tinha situação “ideal”, caiu em 2012 para a situação “insuficiente”, voltando a subir para “ideal” no último ano. A permanência de alunos na unidade e o registro de práticas em sala de aula também variaram. Em 2011, apresentavam situação “insuficiente”, no ano seguinte chegaram a “ideal”, e em 2013 voltaram a “insuficiente”.

Entre as variáveis com progressão nos resultados, observa-se: a aprovação em curso de nível superior que, em 2011, tinha situação “insuficiente”, chegando a “ideal” nos dois anos seguintes; a prestação de contas, que apresentava situação “insuficiente” nos anos de 2011 e 2012, alcançando situação “ideal” no último ano; e a frequência de alunos, que era “insuficiente” nos dois primeiros anos observados, e chegou à situação “intermediária” em 2013.

Já o desvio de comportamento por uso de drogas, que em 2011 apresentava situação “ideal”, caiu para situação “intermediária” nos dois anos finais. Quanto ao desempenho no ENEM, apresentava situação “intermediária” nos dois primeiros anos, e caiu para situação “insatisfatória” em 2013.

1.3.5 Escola E

A Escola E está localizada em um bairro de difícil acesso, no município de São Gonçalo. Possui cozinha, sala de direção, sala de professores, biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de leitura e quadra de esportes. As dependências da instituição são acessíveis aos portadores de deficiência, mas os banheiros não possuem acessibilidade. Há equipamentos como DVD, copiadora, impressora, televisão, retroprojektor e doze computadores com Internet para o corpo discente.

Em 2014, tinha 266 alunos e 26 professores, divididos em dois turnos (manhã e tarde). Oferta o ensino fundamental I, o ensino fundamental II e o ensino médio regular.

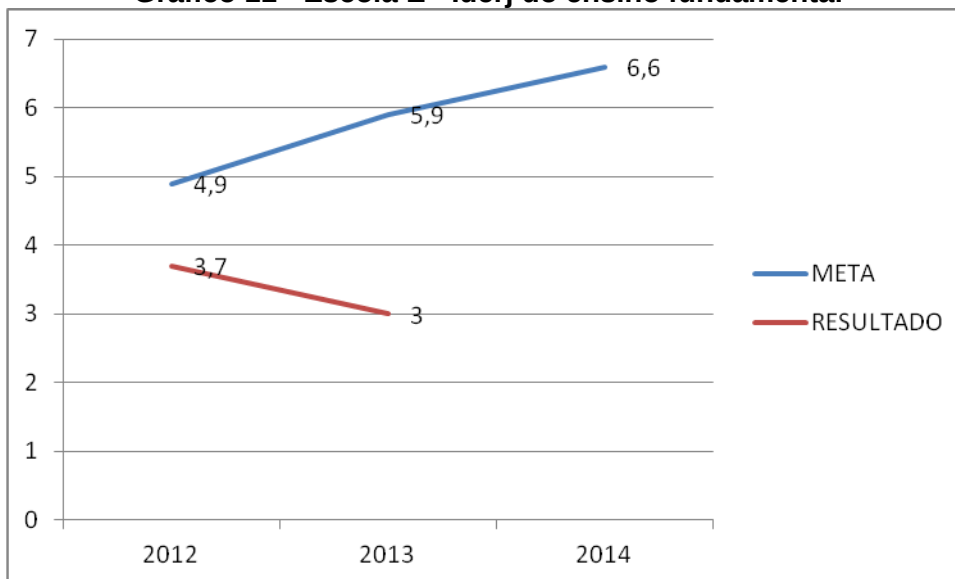
A equipe diretiva é formada por uma diretora geral, uma diretora adjunta e uma coordenadora pedagógica. A diretora geral é Bacharela em Jornalismo e Licenciada em História, Pós-Graduada em Jornalismo Cultural, Pós-Graduada em Mídias na Educação, Pós-Graduada em Gestão e Supervisão Educacional, e está cursando MBA em Gestão Empreendedora. Está há 25 anos na educação, foi diretora adjunta por quatro anos em outra unidade escolar, e atua há cinco meses como diretora geral da Escola E.

Quadro 12 - Resumo dos dados da Escola E

Nº de alunos	266
Nº de professores	26
Etapas e modalidade	EFI, EF II e EMR.
Equipe gestora	1 diretor geral 1 diretor adjunto 1 coordenadora pedagógica
Formação do gestor	Pós-Graduação em Jornalismo Cultural Pós-Graduação em Mídias na Educação Pós-Graduação em Gestão e Supervisão Educacional
Tempo de atividade do gestor	25 anos

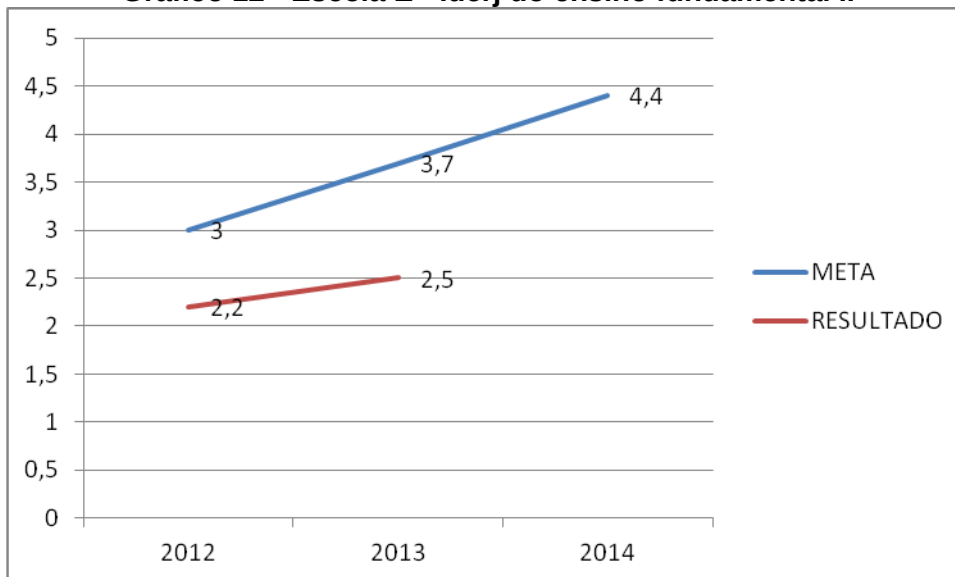
Fonte: elaboração própria.

Com poucos alunos, a Escola E também apresenta metas bem baixas a serem atingidas. O ensino médio ainda não foi avaliado devido ao pequeno número de alunos existentes na unidade.

Gráfico 11 - Escola E - Iderj do ensino fundamental

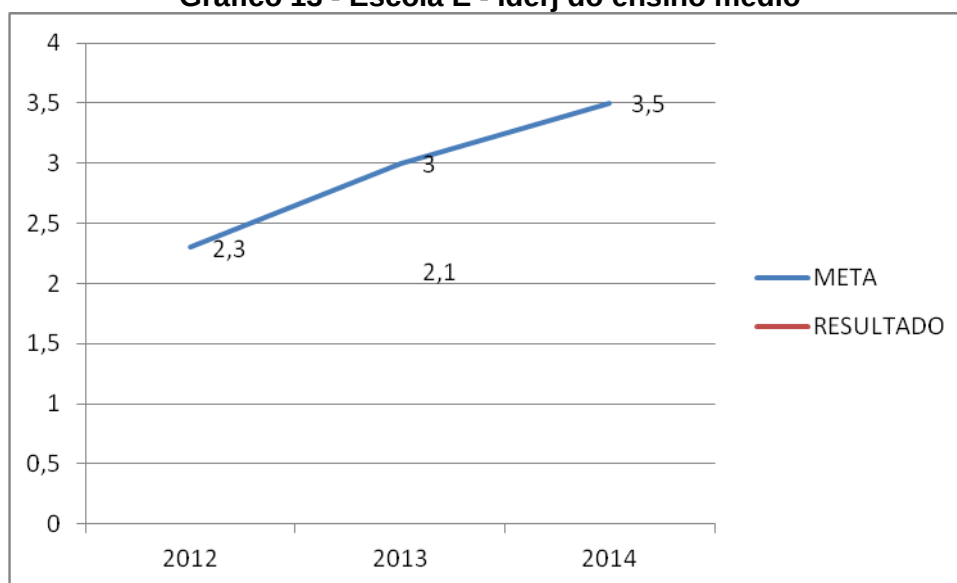
Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ).

A Escola E atingiu o resultado de 3,7 no Iderj do ensino fundamental I em 2012, e teve queda em 2013, com um resultado de 3.

Gráfico 12 - Escola E - Iderj do ensino fundamental II

Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ).

A Escola E apresentou, em 2012, o resultado de 2,2 no Iderj do ensino fundamental II, com pequena elevação em 2013, com um resultado de 2,5.

Gráfico 13 - Escola E - Iderj do ensino médio

Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ).

A Escola E não realizou a avaliação em 2012. Em 2013, o resultado alcançado no Iderj do ensino médio foi de 2,1.

No Quadro 13, a seguir, apresentamos o IFC/RS da Escola E, dos anos de 2011, 2012 e 2013, e o diagnóstico de suas respectivas variáveis.

Quadro 13 - Diagnóstico das variáveis do IFC/RS da Escola E

	2011	2012	2013
Aprovação sem progressão parcial			
Evasão			
Alunos alfabetizados no 3º ano do ensino fundamental I			Extinto*
Adequação idade-série			
Desempenho na Prova Brasil em Matemática 5º ano do EFI			
Desempenho na Prova Brasil em Língua Portuguesa 5º ano do EFII			
Desempenho na Prova Brasil em Matemática 9º ano do EFII			
Desempenho na Prova Brasil em Língua Portuguesa 9º ano do EFII			
Desempenho no Sistema de Avaliação do Estado do RJ no EFI			
Desempenho no Sistema de Avaliação do Estado do RJ no EFII			
Desempenho no Sistema de Avaliação do Estado do RJ no EM			
Aprovação em curso de nível superior	Extinto**		
Desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM	Extinto**		Extinto**
Preservação do patrimônio			
Prestação de contas			
Prevenção do uso de drogas			
Prevenção de gravidez na adolescência			
Aceitação das diferenças			
Prevenção da violência			
Lotação completa de professores			
Registros das práticas pedagógicas bem-sucedidas na sala de aula			
Execução dos planos de cursos			
Frequência dos professores			
Atratividade das aulas			
Cumprimento do Currículo Mínimo			
Alunos em recuperação			
Frequência geral de alunos			
Presença de pais e responsáveis em reunião			

Fonte: elaboração própria.

* A escola não oferta mais o ensino fundamental I, nível de ensino em processo de extinção na rede estadual.

** A instituição de ensino não possuía o 3º ano do ensino médio no ano de 2011.

Legenda:

	Situação ideal – Resultado satisfatório.
	Situação intermediária – Resultado que merece atenção, pode melhorar.
	Situação insuficiente – Resultado insatisfatório.

A Escola E apresenta algumas variáveis em situação insuficiente, nos três anos observados, que são: aprovação sem progressão parcial, adequação idade-série, desempenho na avaliação do Saerj no ensino fundamental II e no ensino médio, prestação de contas, aceitação das diferenças, registro de boas práticas, atratividade das aulas e recuperação de alunos. O desempenho na Prova Brasil em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental II apresentou, nos três anos, situação intermediária, porém estagnada. Quanto às variáveis que sempre apresentaram situação “ideal”, elas são aprovação em curso de nível superior, preservação do patrimônio e frequência de professores.

Outras variáveis apresentaram evolução, tais como: permanência de alunos, prevenção da violência, frequência de alunos e presença de pais em reuniões. Quanto àquelas que tiveram quedas, destacamos: desvio de comportamento por uso de drogas, que, em 2011 e 2012, apresentava situação “ideal”, e chegou a “intermediária” em 2013; gravidez na adolescência que, em 2011, era “ideal”, regredindo, nos dois últimos anos, para situação “insuficiente”; execução do currículo mínimo, que foi sofrendo queda ao longo nos três anos observados, começando com situação “ideal” em 2011, passando para “intermediária”, e chegando a “insuficiente” em 2013.

Dentre as variáveis que apresentaram variação, observamos a lotação de professores que, em 2011, tinha situação “insuficiente”, evoluiu para “ideal” no ano seguinte, e voltou à situação “insuficiente” em 2013. Já a execução do plano de curso, que no primeiro ano era “ideal”, caiu, em 2012, para situação “insuficiente”, e voltou para “ideal” no último ano.

Diante dos dados apresentados, referentes ao Iderj das cinco escolas, concluímos que apenas as Escolas B e C conseguiram atingir suas metas. Isso considerando que a Escola B, no ensino fundamental I, alcançou 8,1, e que a meta estabelecida era de 7,8; a Escola C, por sua vez, no ensino fundamental II, teve um resultado de 3,0, apenas 0,1 acima da meta.

Entre as escolas que não atingiram sua meta, há desvios negativos muito acentuados. A Escola E, por exemplo, no ensino fundamental I, teve um desvio negativo de -2,9 abaixo da meta prevista, que era de 5,9. A Escola D, por sua vez, no ensino fundamental II, apresentou o resultado de 1,5, considerado bem abaixo da meta esperada de 3,8; a mesma escola, no ensino médio, tinha a meta de 2,9, e só

conseguiu atingir o resultado de 0,9. Já a Escola A, que no ensino fundamental I tinha a meta de 6,4, atingiu o resultado de 4,2.

Conforme percebemos, as metas mais baixas concentram-se no ensino médio, etapa cujos resultados também são inferiores aos demais níveis.

1.4 As ações pedagógicas propostas a partir do diagnóstico do IFC/RS

Considerando a GIDE, o plano de gestão da rede estadual e o meu acompanhamento como AAGE das escolas pesquisadas, bem como todo o processo de diagnóstico, planejamento e monitoramento das metas e resultados, buscamos, neste item, descrever as ações pedagógicas traçadas pela equipe diretiva a partir da ferramenta IFC/RS com o objetivo elevar o Iderj e a qualidade do ensino oferecido pelas unidades.

Diante da análise da ferramenta IFC/RS, que serve como diagnóstico próprio da unidade, a comunidade escolar, principalmente a equipe diretiva e o corpo docente, são estimulados a elaborar e criar ações para corrigir as variáveis que estão sinalizadas em vermelho e que indicam uma situação insuficiente.

Como o nosso foco são as ações de gestão de cunho pedagógico, descrevê-las-ei a partir da dimensão ensino-aprendizagem, que tem um maior impacto na aprendizagem dos alunos e nos resultados. Essas ações foram elaboradas pela unidade escolar, para as variáveis em situação “insuficiente”, diagnosticadas em 2012, 2013 e 2104, a partir dos dados dos anos de 2011, 2012 e 2013. Essas ações foram extraídas do Plano de Ação das próprias unidades, que encontram-se disponíveis nas unidades escolares.

A GIDE contempla a coleta e a análise de dados do ano anterior para elaboração de ações corretivas do ano em curso e a construção e realização dessas ações são acompanhadas pelo AAGE.

1.4.1 Escola A

Em 2011, a Escola A apresentou, na dimensão ensino-aprendizagem, seis variáveis insuficientes dentre as nove existentes, que são: lotação de professores, registro de boas práticas, execução do plano de curso, atratividade das aulas,

recuperação de alunos e presença de pais e responsáveis em reuniões. A variável frequência de alunos encontrava-se, naquele mesmo ano, em situação intermediária.

A lotação de professores é de competência da Seeduc. Logo, a escola não tem como elaborar uma ação específica para isso, mas pode solicitar à secretaria de educação ou a sua respectiva regional a solução do problema. Ainda 2012, a escola um portfólio para estimular o registro de aulas atrativas e dos projetos idealizados e realizados pelo corpo docente. De competência da diretora adjunta, esse instrumento foi construído ao longo do ano, a partir dos formulários POP²³, modelo disponibilizado pela própria Seeduc. Esse portfólio deveria ficar exposto na sala dos professores. No entanto, como observei em minhas visitas à unidade, essas amostras encontravam-se sempre na direção da unidade.

Para o acompanhamento da elaboração e da execução do plano de curso, a unidade propôs uma agenda de acompanhamento e registro padrão para a coordenação pedagógica; porém, essa ação não chegou a ser executada.

Com foco na qualidade das aulas e para torná-las mais atrativas, a escola elaborou um debate entre os alunos representantes de turma e a equipe diretiva, para a sugestão e elaboração de novas ideias. As reuniões aconteceram sem regularidade e não obedeceram aos agendamentos previstos. Quando realizadas, aconteceram antes ou após o horário das aulas, e foram lideradas pela diretora adjunta da unidade. Quanto ao alto número de alunos com médias bimestrais perdidas, foi criada uma parceria com o curso normal da própria unidade e com uma universidade local. Dessa forma, graduandos passaram a ministrar aulas de reforço no contraturno para os alunos em recuperação e com dificuldades de aprendizagem nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática.

Outra variável insuficiente foi a participação dos pais em reuniões. Para estreitar esse contato escola/família, a unidade focou em reuniões bimestrais específicas para pais de alunos com mais dificuldades e insuficiência de resultados bimestrais. Esses pais foram identificados com a ajuda dos professores, e convocados diretamente pela equipe pedagógica. As reuniões eram realizadas pela coordenadora pedagógica e tinham como foco o desempenho e a frequência dos alunos. Mesmo com essa ação, a presença de responsáveis continuou baixa. Dessa

²³ Procedimento Operacional Padrão - formulário para registro de boas práticas e aulas atrativas. É um dos instrumentos da GIDE.

forma, a coordenadora pedagógica tentava contato por telefone, o que, às vezes, também não era possível.

Embora em situação “intermediária”, a frequência dos alunos também foi motivo de atenção e interesse da unidade, o que fez gerar uma ação específica em 2012. A equipe pedagógica elaborou metas de frequência e iniciou uma gincana entre as turmas; porém, essa ação também não foi realizada.

No ano seguinte, a escola apresentou as mesmas variáveis “insuficientes”, com o acréscimo da variável execução do currículo mínimo que, em 2011, era “ideal”, passando para situação “intermediária” em 2012.

Em 2013, a ideia para estimular o registro de boas práticas foi a elaboração de um mural bimestral elaborado pela animadora cultural²⁴ da unidade. O mural tinha o objetivo de expor as aulas consideradas mais atrativas e interessantes. Quanto às variáveis: execução do plano de curso e do currículo mínimo e foi sugerida a realização de planejamentos e reuniões pedagógicas bimestrais para a discussão e elaboração de planos contemplados pelos currículos mínimos definidos pela Seeduc.

Para as aulas mais atrativas, foi elaborada uma caixa de sugestões disponibilizada para os discentes no pátio da unidade, próximo a sala dos professores. Para a recuperação foi idealizado e realizado um pré-conselho de classe para a análise de alunos com defasagem de aprendizagem, a fim de que esses desvios fossem corrigidos antes do final de cada bimestre.

Para acompanhar e melhorar a frequência dos alunos foi sugerido a elaboração de um gráfico por turma para ser analisado e debatido em reuniões pedagógicas e conselhos de classe, com o intuito de melhorar e aumentar a participação dos pais na vida escolar do aluno. Penso-se, ainda, na criação de um grupo de pais para a formação de um “miniconselho escolar”. Contudo, essas duas últimas ações não foram realizadas.

Em 2013, ainda encontravam-se em situação “insuficiente” a lotação de professores (que é competência da Seeduc), a atratividade das aulas, a recuperação de alunos e a presença dos pais. A frequência de alunos encontrava-se em situação

²⁴ Função criada através do Decreto nº 19.803 de 31 de março de 1994 para exercer atividades artísticas, lúdicas e culturais, tais como: iniciação musical e dança, organização de peças teatrais e corais, criação e implantação de oficinas de artes, dentre outras.

intermediária, e as variáveis execução do plano de curso e do currículo mínimo passaram para situação “ideal” segundo a ferramenta.

Em 2014, para o registro de boas práticas, foi mantida a ação de divulgação e estímulo através de murais. Para tornar as aulas mais atrativas, foi solicitado à mediadora tecnológica²⁵ da unidade a criação de oficinas internas aos professores, a fim de ensinar e estimular o uso dos recursos tecnológicos nas aulas. Foram previstas cinco oficinas, mas ao longo do ano apenas duas foram realizadas.

Já com o objetivo de recuperar as notas perdidas dos alunos, foi sugerida a impressão dos mapas de notas bimestrais de todas as turmas e disciplinas, buscando melhorar o acompanhamento e o conhecimento por parte dos professores e da equipe pedagógica. Como medida de acompanhamento da frequência dos alunos foi elaborada a carteirinha escolar de frequência.

1.4.2 Escola B

Em 2011, a Escola B apresentou situação insuficiente em duas variáveis: lotação completa de professores (competência da Seeduc) e recuperação de alunos. Para a última variável, a unidade iniciou, em 2012, como ação corretiva, a realização de pré-conselhos de classe para a análise de alunos com defasagem de aprendizagem e com baixos resultados. O pré-conselho acontecia antes dos conselhos de classe e, além de identificar os alunos com dificuldades e defasagem de notas, essas reuniões tinham como objetivo estimular a recuperação deles até a data prevista para a próxima reunião.

As frequências de professores e de alunos estavam em situação “intermediária” naquele ano. A frequência de alunos gerou a ação de acompanhamento de infrequência, realizada pela orientadora educacional. Essa identificava, no diário de classe, os alunos com mais de dez faltas; ligava para os respectivos responsáveis e conversava individualmente com cada um sobre o assunto. Já para a frequência de professores, não foi elaborada qualquer ação.

No ano de 2012, além das variáveis existentes, outras apresentaram queda e passaram para a situação “insuficiente”, tais como o registro de boas práticas, a

²⁵ Função de acompanhamento e fornecimento de suporte pedagógico aos professores, coordenadores pedagógicos e gestores, voltada para a utilização de equipamentos digitais. Tem como objetivo intensificar a utilização das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) nas unidades escolares.

elaboração e execução do plano de curso, a atratividade das aulas e a presença de pais e responsáveis em reunião de resultados.

Para o registro de boas práticas, foi elaborado, em 2013, pela coordenadora pedagógica, um portfólio e um mural bimestral para registrá-las e divulgá-las. Para o acompanhamento da elaboração e da execução do plano de curso, a equipe diretiva verificou os planos de curso, os diários de classe e os cadernos dos alunos (esses apenas por amostragem). Já para tornar as aulas mais atrativas, foram agendadas, com a mediadora tecnológica da unidade, oficinas voltadas para a utilização dos recursos tecnológicos disponíveis em sala de aula. Porém, das cinco oficinas previstas, apenas três foram realizadas.

A realização dos pré-conselhos de classe foi mantida. A ação de 2012 teve boa aceitação pelo corpo docente e pela equipe diretiva, que passou a conhecer mais o aproveitamento de aprendizagem e os resultados do corpo discente. Para a variável presença de pais e responsáveis em reuniões de resultados, foi planejada a criação de atividades socioculturais envolvendo os pais. Essa ação motivou a participação, mas só ocorreu uma vez durante o ano. Como a própria diretora informou, a escola teve dificuldades para elaborar essas reuniões e para conseguir instituições parceiras para a sua realização. A ação voltada para o acompanhamento da frequência de alunos realizada pela orientadora educacional também foi mantida, e a variável permaneceu em situação “intermediária”.

Em 2013, a execução do plano de curso voltou para a situação “ideal”. Já o registro de boas práticas, a atratividade das aulas, a recuperação de alunos e a presença de pais e responsáveis permaneceram em situação “insuficiente”. Para essa última, foi elaborado, em 2014, um termo de compromisso para os responsáveis, informando sobre a importância de sua presença e do compromisso para com a vida escolar de seu filho. Esses termos eram assinados durante as próprias reuniões de resultados e/ou quando os respectivos responsáveis procuravam a unidade. Para o registro de boas práticas, os professores que realizavam as aulas diferenciadas e que registravam no modelo disponibilizado pela Seeduc foram parabenizados nas reuniões pedagógicas bimestrais e no mural localizado na sala dos professores, como forma de agradecimento e incentivo.

Para a recuperação de alunos e para a atratividade das aulas, as ações foram mantidas: os pré-conselhos e as oficinas com a mediadora tecnológica. Das três oficinas previstas, duas foram realizadas. A ação para as variáveis: presença de pais

e responsáveis e frequência de alunos voltaram-se para a elaboração de um termo de compromisso similar ao realizado para o acompanhamento da recuperação de alunos. Quanto aos pais que não compareciam às reuniões e/ou àqueles alunos que apresentavam um número significativo de faltas, os respectivos responsáveis eram chamados individualmente pela orientadora educacional da unidade e orientados sobre a importância do seu compromisso e da participação diária na vida escolar do filho.

1.4.3 Escola C

Em 2011, a Escola C apresentou situação “insatisfatória” em muitas variáveis, tais como: lotação de professores, registro de boas práticas, atratividade das aulas, recuperação de alunos, frequência de alunos e presença de pais e responsáveis em reuniões de resultados. Para a lotação de professores, não foi elaborada qualquer ação, por não ser competência da unidade escolar. Para as demais variáveis, foram elaboradas, em 2012, algumas ações que serão descritas a seguir.

Para o registro de boas práticas, foi elaborado um acervo pedagógico para consulta. Esse acervo foi montado a partir do registro e de fotos dos projetos e das aulas desenvolvidos na escola, e o incentivo e a coleta desses materiais ficaram sob a responsabilidade da diretora adjunta. Porém, poucos professores o realizaram. Para a atratividade das aulas, a equipe diretiva planejou uma formação para os professores. A ideia era convidar uma pessoa externa para a realização de uma capacitação, e para atender o interesse da maioria, a equipe diretiva elaborou um formulário para consultar a opinião do corpo docente, investigando os assuntos a serem abordados. Essa ação, embora inovadora, não foi realizada. Já para a recuperação de alunos, a ação elaborada foi a monitoria. A partir de consulta aos professores e aos diários de classe, a equipe diretiva selecionou os alunos com os melhores desempenhos para serem os monitores, e os alunos com médias abaixo de 5,0 (cinco) foram selecionados para participarem das aulas. Durante essa ação, percebeu-se que os alunos com as médias mais baixas apresentaram resistência quanto a sua participação.

A frequência de alunos e a presença de pais e responsáveis estimularam ações voltadas para intensificar a participação da família no ambiente escolar. Para isso, foram estabelecidos os critérios de bilhetes, telefonemas e até aerogramas, e

ações diversificadas foram planejadas para serem atrativas. A preocupação com a presença foi intensa e todos os meios foram utilizados pela equipe diretiva, através da figura da própria diretora. Porém, a atividade diversificada só aconteceu uma vez, em que, através de uma parceria, foi realizada uma ação social na comunidade.

Em 2013, para a variável execução do plano de curso, foi feito um mutirão voltado para a verificação de diários. O objetivo da ação era verificar se as competências mínimas traçadas pelo currículo mínimo estadual estavam sendo trabalhadas pelos professores da unidade. Embora a conferência de diários de classe seja uma prática comum e necessária, a Escola C não a realizava com frequência, alegando não possuir número de pessoas suficiente na equipe pedagógica.

Para tornar as aulas mais atrativas, foram planejadas e realizadas duas oficinas com a mediadora tecnológica da unidade. Dentre os temas abordados estavam o uso do celular em sala de aula, da lousa digital, entre outros recursos tecnológicos e sugestões de sites. O pré-conselho foi adotado como meio de acompanhamento das médias perdidas, com o objetivo de ajudar na recuperação dos estudos. Esse ocorreu nos bimestres previstos.

Já a frequência de alunos seria acompanhada através de gráficos. A elaboração desses gráficos ficou sob a responsabilidade da diretora adjunta, o que só ocorreu no primeiro bimestre. A variável registro de boas práticas estimulou a elaboração de um mural para a divulgação das aulas diferenciadas e atrativas, também de responsabilidade da diretora adjunta. Já para a variável presença de pais e responsáveis seria criado um grupo de pais parceiros. No entanto, essas duas ações também não foram realizadas.

Em 2014, a ação para a variável registro de boas práticas foi a apresentação de aulas mais atrativas. A orientadora educacional da unidade ficou responsável por identificar e apresentar para os professores, nas reuniões pedagógicas, as aulas mais atrativas, a fim de que fossem multiplicadas. No entanto, essa ação só foi realizada no 2º bimestre. Além disso, a equipe diretiva selecionou a cada bimestre um professor que se destacou pela realização de uma aula atrativa e criativa. Como forma de incentivo e reconhecimento, a equipe homenageou cada professor nas reuniões pedagógicas realizadas.

O pré-conselho foi mantido como ação para a recuperação de alunos. Para aumentar a frequência de pais, a unidade escolar passou a agendar reuniões em

horários diversificados. Para a frequência de alunos, foi elaborado um termo de compromisso para os pais cujos filhos eram identificados pelos professores como faltosos. Após a indicação dos professores, o responsável era chamado à unidade, através de bilhete ou de ligação telefônica, para ser informado sobre a infrequência do filho, bem como de toda a sua vida escolar.

1.4.4 Escola D

A Escola D apresentou, em 2011, situação “insuficiente” nas seguintes variáveis: lotação de professores, registro de boas práticas, atratividade das aulas, recuperação de alunos, frequência de alunos e frequência de pais em reuniões. Para essas variáveis, foram elaboradas pela unidade, em 2012, as ações que serão citadas a seguir.

Para o registro de boas práticas, a equipe diretiva estimulou a realização delas e seu registro. Esses estímulos eram intensificados durante as reuniões pedagógicas, e os professores que realizavam as aulas diversificadas eram parabenizados pela iniciativa. Já a atratividade das aulas teve como principal ação a criação de um “workshop”, que seria realizado por três professores que demonstraram maiores habilidades na realização de aulas diversificadas. Porém, essa ação não foi realizada.

Para a variável recuperação de alunos, a escola elaborou o pré-conselho. As reuniões tinham o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos, a fim de recuperar a defasagem de aprendizagem e de notas ao longo do bimestre. Além da identificação dos alunos com médias perdidas, os professores das disciplinas com os maiores índices eram estimulados a avaliarem suas práticas e formas de avaliação dos alunos, e os pais e responsáveis eram convocados para tomarem conhecimento das dificuldades e serem responsabilizados pelo desempenho e frequência de seus filhos. A ação foi realizada em todos os bimestres previstos; porém, os responsáveis não atenderam a maior parte das convocações.

A frequência de alunos ficou sob a responsabilidade da coordenadora pedagógica da unidade, que teve como compromisso elaborar uma planilha de acompanhamento dos alunos infrequentes a partir de consulta aos diários de classe, aos respectivos professores e durante as reuniões pedagógicas. Além dessa planilha, a ação previa a criação de um grupo de pais visitantes, que iriam às

residências dos alunos com maior número de faltas durante o bimestre. Embora a coordenadora pedagógica tenha realizado o acompanhamento da frequência, o grupo de visitantes foi criado, mas não realizou as visitas, e os alunos e responsáveis foram contactados através de bilhetes e ligações telefônicas.

Para a presença de pais em reuniões, a escola elaborou encontros diversificados, com a presença de instituições e/ou órgãos de prestação de serviços comunitários. Porém, essa ação também não foi realizada.

Em 2012, além das variáveis “insuficientes” do ano anterior, a elaboração e a execução do plano de curso também foi uma variável diagnosticada como “insuficiente”, e apresentou necessidade de uma ação. Para essa variável, em 2013, a coordenadora pedagógica foi responsabilizada pelo acompanhamento do plano de curso, a partir de conferência dos diários de classe e de consulta aos professores.

Para tornar as aulas mais atrativas, foram planejadas oficinas com a mediadora tecnológica da unidade. Nenhuma das seis oficinas agendadas foi realizada. A ação do pré-Conselho foi mantida como medida corretiva para a variável recuperação de alunos, e foi realizada nos bimestres previstos. Para a frequência de alunos, a equipe diretiva agendou conversas informais com os alunos das turmas com os maiores índices de faltas. As reuniões foram realizadas pelo diretor geral. Porém apenas duas das sete reuniões planejadas foram realizadas. Já as reuniões diversificadas com os responsáveis foram mantidas. Porém, assim como no ano anterior, também não foram realizadas em parceria com órgãos e instituições, tal como previstas. Para o registro de boas práticas, foi mantida a ação de estímulo e parabenização das aulas atrativas e de seus respectivos registros, no modelo disponibilizado pela Seeduc.

Em 2013, o registro de boas práticas foi novamente uma das variáveis em situação “insuficiente”. Em 2014, foi elaborado um mural para divulgação das boas práticas e das aulas atrativas pela diretora adjunta, mas poucos profissionais realizaram e/ou demonstraram interesse em divulgá-las.

A atratividade das aulas teve a mesma ação planejada do ano anterior: a realização de oficinas com a mediadora tecnológica. Porém, essas oficinas não foram efetivadas mais uma vez. O pré-conselho também foi mantido como ação para a variável recuperação de alunos, e com boa aceitação foi realizado em todos os bimestres previstos.

Para a variável frequência de pais e responsáveis em reuniões de resultados, a escola não elaborou nenhuma ação; para a variável frequência de alunos, foi mantida a agenda de conversas, em forma de bate-papo, com o diretor da unidade, como foi realizado no ano anterior. Embora nem todas as reuniões previstas tenham sido realizadas, aquelas que aconteceram tiveram boa aceitação e frequência de alunos.

1.4.5 Escola E

A Escola E, em 2012, elaborou algumas ações para as variáveis em situação “insuficiente” do ano anterior.

Para o registro de boas práticas, a escola elaborou um modelo padrão e um portfólio. A coleta de registros foi realizada pela agente de leitura da unidade e começou de forma satisfatória, mas, ao longo do ano, poucos professores disponibilizaram o registro. Para tornar as aulas mais atrativas, a escola elaborou uma agenda de oficinas com a mediadora tecnológica da unidade; porém, nenhuma delas foi realizada. A ação para recuperação de alunos foi o pré-conselho de classe. Através de um debate prévio entre equipe diretiva e corpo docente, foram elaboradas ações corretivas para a defasagem de nota e aprendizagem dos alunos com maiores dificuldades.

Para a variável que trata da infrequência de alunos, pensou-se na criação de um grupo de pais visitantes, mas a escolha dos responsáveis não foi realizada e a ação não se efetivou. Para promover a participação dos pais nas reuniões de resultados, a unidade disponibilizou o boletim dos alunos para os respectivos responsáveis. O boletim já está disponível no site da secretaria de educação, mas para a ação, foi impresso pela unidade, que solicitou a presença do responsável para sua entrega. No entanto, a participação dos pais e responsáveis foi modesta.

Em 2013, algumas ações para as variáveis em situação “insuficiente” foram elaboradas. Para o registro de boas práticas, mesmo com muita dificuldade em sua realização, a escola resolveu manter o portfólio. Para o monitoramento da realização e execução do plano de curso, a escola elaborou uma ficha de registro e acompanhamento, com justificativas e ações corretivas para a realização e para o cumprimento do planejamento anual. A mesma ficha foi adotada para o cumprimento

do currículo mínimo que, embora estivesse em situação “intermediária”, também foi contemplado com a ação.

A criação de oficinas com a mediadora tecnológica foi mantida nesse ano, pela equipe diretiva, e mais uma vez não aconteceu. O pré-conselho também foi adotado em 2013. Essa ação apresenta bom envolvimento e aceitação pelos membros da unidade escolar. Para as variáveis: participação de pais e responsáveis em reuniões e frequência de alunos, as ações foram mantidas: para a primeira houve a impressão e a entrega de boletins; para a última, a criação de pais visitantes foi sugerida, mas mais uma vez não foi realizada.

Em 2014, apenas quatro variáveis apresentaram situação “insuficiente”, e as ações adotadas foram as seguintes. Para o registro de boas práticas, o portfólio foi mantido. Para a recuperação de alunos, foi elaborada, pela equipe diretiva, uma ficha para os professores registrarem as ações e as atividades de recuperação paralela. A frequência de alunos encontrava-se em situação “intermediária” e, para essa variável, foi adotada a carteirinha escolar para registro da frequência diária. Para lotação de professores, não há elaboração de ação por parte da unidade escolar por não ser de sua competência.

Nesse sentido, o capítulo em questão descreveu também o panorama da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro e seus indicadores, o sistema de avaliação externa – Saerj, as principais mudanças e estratégias desenvolvidas e difundidas, pela secretaria de educação para elevar a qualidade do ensino ofertado e seus resultados. Entre essas ferramentas estão a GIDE (Gestão Integrada da Escola) e o IFC/RS (Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social) que é a principal ferramenta de diagnóstico e objeto de investigação deste estudo. Descrevemos, também, como aconteceu a inserção da figura do AAGE (Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar) nas escolas, a mudança administrativa e pedagógica na estrutura organizacional da secretaria, e também a política de bonificação que envolve e busca estimular a participação e o envolvimento dos demais atores.

Para analisar o uso do IFC/RS, foi observado o perfil de cinco unidades escolares do município de São Gonçalo e o funcionamento dessa ferramenta nessas unidades, a partir da análise de cada variável nos anos de 2011 a 2013. Após a consolidação desses dados, foram descritas as respectivas ações elaboradas pelas unidades nos anos subsequentes, a análise do processo e os principais problemas

encontrados pelas unidades na realização das ações propostas, como mostra o quadro 14 a seguir:

Quadro 14 - Síntese dos principais problemas identificados nas escolas como base para a elaboração das entrevistas com os gestores

Escola	Principais problemas identificados
Escola A em 2012	1) Elaborou um portfólio para o registro de boas práticas, mas não disponibilizou na sala dos professores tal como o previsto; 2) elaborou uma agenda de acompanhamento do plano de curso, mas não a efetivou; 3) não realizou todas as reuniões previstas entre equipe diretiva e alunos para debater a atratividade das aulas; 4) realizou reuniões de responsáveis específicas para alunos infrequentes e com baixos resultados, mas a frequência foi baixa; 5) criou uma gincana para motivação da frequência de alunos, mas ela não foi realizada.
Escola A em 2013	6) Idealização de gráfico para acompanhamento da frequência do aluno que não foi elaborado; 7) sugestão de um mini-conselho escolar com pais da unidade que não foi realizado.
Escola A em 2014	8) Realização de apenas duas das cinco oficinas planejadas com a mediadora tecnológica para professores, com o intuito de melhorar a atratividades das aulas.
Escola B em 2012	9) Variável frequência de professores em situação intermediária que não teve ação elaborada.
Escola B em 2013	10) Realização de apenas três das cinco oficinas planejadas com a mediadora tecnológica para professores; 11) apenas uma das três reuniões planejadas com atividades socioculturais para estimular a presença dos responsáveis foi realizada.
Escola B em 2014	12) Realização de apenas duas das três oficinas para professores planejadas com a mediadora tecnológica.
Escola C em 2012	13) Poucos registros das aulas atrativas realizadas pelos professores na ação voltada para a variável registro de boas práticas; 14) não realização da capacitação para professores elaborada para a variável atratividade das aulas; 15) pouca participação dos alunos com baixo desempenho na ação de monitoria elaborada para a variável recuperação de alunos; 16) atividade diversificada planejada para a reunião de pais não foi realizada.
Escola C em 2013	17) Os gráficos de acompanhamento da frequência de alunos só foram elaborados no 1º bimestre; 18) o mural para a divulgação de aulas atrativas e diferenciadas não foi confeccionado; 19) o grupo de “pais parceiros” para a variável presença de pais e responsáveis em reuniões não foi criado;

Escola C em 2014	20) A apresentação das aulas diferenciadas que foram realizadas na unidade, que deveria ser feita pela coordenadora pedagógica para os professores, só foi realizada no 2º bimestre.
Escola D em 2012	21) O workshop para a variável atratividade das aulas não foi realizado; 22) pouca participação dos pais e/ou responsáveis quanto às convocações feitas pela unidade na ação voltada para a variável recuperação de alunos; 23) o grupo de pais visitantes planejado para a ação da variável frequência de alunos não foi criado; 24) as reuniões diversificadas em parceria com órgãos e instituições não foram realizadas.
Escola D em 2013	25) Nenhuma oficina com a mediadora tecnológica foi realizada; 26) foram planejadas sete reuniões entre o diretor e os alunos, mas apenas duas reuniões foram realizadas; 27) as reuniões diversificadas em parceria com órgãos e instituições não foram realizadas.
Escola D em 2014	28) Poucos professores registraram suas aulas atrativas para serem divulgadas para outros professores da unidade; 29) nenhuma oficina com a mediadora tecnológica, para tornar as aulas mais atrativas, foi realizada; 30) a escola não elaborou ação para a presença de pais em reunião de resultados; 31) nem todas as reuniões entre equipe diretiva e corpo discente para elevar a frequência de alunos foi realizada.
Escola E em 2012	32) Poucos professores realizaram o registro de suas boas práticas; 33) nenhuma oficina com a mediadora tecnológica, para atratividade das aulas, foi realizada; 34) o grupo de pais visitantes não foi criado; 35) pouca participação de pais na reunião para entrega dos boletins.
Escola E em 2013	36) Pouco registro de boas práticas realizadas pelos professores; 37) a oficina para atratividade das aulas, que seria realizada pela mediadora tecnológica, não aconteceu; 38) o grupo de pais visitantes, para o acompanhamento da frequência, não foi criado.
Escola E em 2014	Nenhum problema foi encontrado na realização das ações.

Fonte: Elaboração própria.

2 GESTÃO DINÂMICO-PARTICIPATIVA: UM DESAFIO EM CONSTRUÇÃO

Este trabalho tem como principal objetivo investigar o uso da ferramenta de diagnóstico da GIDE, o Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS), para o planejamento das ações propostas pelas escolas em prol da melhoria dos resultados. A partir dessa ferramenta, buscamos analisar como os membros da unidade escolar utilizam esse instrumento para a elaboração das ações internas que objetivam elevar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, o desempenho e a aprendizagem dos alunos, elevando seus resultados.

O capítulo a seguir está dividido em três seções. A primeira delas diz respeito ao aporte teórico deste trabalho, incluindo autores como Heloísa Lück (2000), Kátia Freitas (2000), Thelma Polon (2009), Thelma Polon e Alicia Maria Catalano de Bonamino (2011), Dalila de Oliveira (2006), Regina Gracindo (2009) e Cristina Dusi (2013), que norteiam as análises sobre o uso da ferramenta de diagnóstico IFC/RS, da GIDE, para o planejamento das ações propostas pelas unidades em prol da melhoria dos resultados.

A segunda seção deste capítulo busca descrever a metodologia de pesquisa utilizada. Para tanto, conceituamos tal metodologia e apresentamos os instrumentos empregados na investigação.

Na terceira e última seção, são apresentadas as análises dos dados coletados nas entrevistas com os cinco gestores das escolas investigadas, tendo como suporte teórico os autores acima elencados.

2.1 Referencial teórico

Até o final da década de 1980, o modelo de gestão escolar era centralizador e autoritário. Esse modelo sofria grande influência da sociedade industrial do começo do século XX, em que imperava a administração científica, centralizadora e hierarquizada. O gestor, reflexo desse tipo de gestão, era detentor de poder, e os demais membros apenas realizavam tarefas e acatavam ordens, sem qualquer poder de decisão (FREITAS, 2000, p. 47).

A função do gestor, até então centralizadora, era constituída principalmente pela habilidade de informar e supervisionar ações já pré-estabelecidas pelos sistemas de ensino em suas respectivas esferas. Administrar ajustava-se à aptidão

de aplicação de tarefas e de sua fiscalização; essa função era verticalizada, reforçando a hierarquização, o predomínio e a superioridade do gestor:

[...] Com esse enfoque, administrar corresponderia a comandar e controlar, mediante uma visão objetiva de quem atua sobre a unidade e nela intervém de maneira distanciada, até mesmo para manter essa objetividade e a própria autoridade, centrada na figura do diretor (LÜCK, 2000, p. 13).

Esse padrão de gestão era favorecido pela homogeneidade da clientela das unidades escolares, já que a educação não era para todos, o que fazia com que apenas a parte mais elitizada tivesse acesso (LÜCK, 2000). Além de uma forma unilateral, esse modelo provocava, também, a perda de dois elementos fundamentais:

I a possibilidade de o sujeito poder influenciar nas decisões da escola;
II a consequente corresponsabilidade com os acertos e desacertos do processo educativo (GRACINDO, 2009, p. 137).

Contudo, a Constituição Federal de 1988 (CF/88), em seu Capítulo III - Da Educação, Cultura e Desporto, Seção I, prevê que a gestão democrática deve ser um dos princípios do ensino:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da Lei (BRASIL, 1988, p. 121).

Essa nova perspectiva de gestão, começa a sobressair, sobretudo com o estímulo da LDB que já determinava esses parâmetros, no qual, todos os profissionais da educação são agentes colaborativos do projeto pedagógico da escola, assim como a garantia da efetiva participação da comunidade escolar. Todo esse perfil visa realização de uma gestão mais participativa com foco no processo educativo, levando-se em consideração todos os agentes envolvidos na sua prática.

Para Freitas (2000), os modelos de gestão dos anos 1980 foram influenciados também pelo espírito neoliberal²⁶ da segunda metade do século XX, com ideias associadas ao liberalismo econômico e à agregação da individualidade de cada escola:

²⁶ Neoliberalismo é o ressurgimento de ideias associadas ao liberalismo econômico que teve início nas décadas de 1970 e 1980.

O contexto da abertura política nacional dos anos 80 deu espaço para que a educação fosse pensada a partir da realidade escolar, e o cumprimento de planejamentos padronizados foi relaxado. As novas políticas públicas, provavelmente sob o efeito do espírito neoliberal, passaram a contemplar a descentralização administrativa e a gestão escolar participativa de cunho democrático, com foco na realidade da escola e de suas comunidades escolar e local (FREITAS, 2000, p. 47).

Ainda segundo Freitas (2000), a descentralização e democratização educacional pública se tornaram objetos de estudo e reflexão teórica para muitos autores. Tanto na literatura quanto em encontros e debates educacionais, a gestão participativa da educação pública se tornou assunto e escopo de análises.

[...] Nos últimos onze anos, a literatura sobre políticas educacionais, administração/gestão e qualidade da educação cresceu de tal maneira que passou a ser um tema dominante nos encontros de educadores (FREITAS, 2000, p. 48).

Tais estudos foram estimulados pela necessidade de se ter um modelo de gestão mais autônomo para atender a heterogeneidade da clientela e as demandas e necessidades individuais das escolas, de acordo com o meio e o contexto nas quais estão inseridas. Sobre isso, Freitas (2000) destaca que:

[...] As escolas públicas devem planejar, a partir de sua realidade, integrando questões administrativas e financeiras com currículo e demais preocupações político-pedagógicas. É necessário, mas não é suficiente, que a legislação vigente permita a prática da gestão participativa e da autonomia. A escola e sua equipe devem estar preparadas para ocupar esse espaço com compromisso, competência humana, teórica, técnica e política (FREITAS, 2000, p. 52).

Alinhado a esse movimento, houve a criação de colegiados e conselhos escolares, promovendo e incentivando a participação da família e de líderes comunitários. Os modelos de gerenciamento passaram, então, a buscar novas maneiras de gestão, que visavam melhorar não só a qualidade da educação, como também o envolvimento mais ativo da comunidade escolar em seu processo, respeitando sempre as particularidades locais (FREITAS, 2000, p. 48; GRACINDO, 2009).

Assim, como descreve Gracindo (2009), o conselho escolar e o órgão colegiado são formas e instrumentos de representação da comunidade, que atuarão

juntamente com o gestor na definição dos rumos da unidade e na deliberação de decisões e demandas internas:

[...] O conselho escolar tem papel decisivo na gestão democrática da escola quando utilizado como instrumento comprometido com a construção de uma escola cidadã. Assim, constitui-se como um órgão colegiado que representa a comunidade escolar e local, atuando em sintonia com os gestores escolares e definindo caminhos para a tomada de decisões administrativas, financeiras e político-pedagógicas, que sejam condizentes com as necessidades e potencialidades da escola. Dessa forma, a gestão deixa de ser prerrogativa de uma só pessoa e passa a ser um trabalho coletivo, onde todos se congregam para, juntos, construir uma educação de qualidade socialmente relevante. Com isso, divide-se o poder e as consequentes responsabilidades (GRACINDO, 2009, pp. 139 - 140).

Diante deste contexto, podemos dizer que as políticas e proposições públicas só podem ser empreendedoras e eficazes se os membros da unidade, assim como seus gestores, estiverem inseridos constantemente na ação de uma gestão democrática:

[...] Schneckenberg (1999, p. 13) afirma que qualquer proposta inovadora referente a políticas educacionais somente terá êxito se o gestor e os membros internos da escola estiverem efetivamente envolvidos no processo (SCHNECKENBERG, 1999, p.13 *apud* FREITAS, 2000, p. 52).

A democratização na administração escolar ganha força e fomento e iniciativas progressivas tendem a ampliar a autonomia e a autoridade das escolas:

[...] Várias iniciativas voltadas para o fortalecimento da democratização e da autonomia da administração da escola pública no Brasil têm ocorrido. Teoricamente, elas comungam da possibilidade de implementar maior poder na escola, construindo um caminho para a progressiva autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola entre e com os que fazem a educação acontecer cotidianamente (FREITAS, 2000, p. 52).

A democratização da educação e a importância do envolvimento efetivo dos demais agentes no processo educacional também são descritos por Oliveira (2006), assim como a ratificação de seu direito, quando a autora diz que:

A luta pela democratização da educação básica, então, assume o aspecto de ampla defesa do direito à escolarização para todos, à universalização do ensino e à defesa de maior participação da comunidade na gestão da escola (OLIVEIRA, 2006, p. 6).

A concepção e apreciação de que os todos os agentes do processo educacional também devem possuir autonomia e interferir no processo de decisão fez com que a democratização da educação pública fosse promovendo paulatinamente a heterogeneidade nas instituições de ensino, devido as especificidades de cada unidade, reflexo da ampliação do direito ao acesso à educação para todos. Contudo, foi nos anos 1990 que o conceito de democratização assumiu uma preocupação não só com o direito ao acesso, mas também com o direito de permanência e conclusão. De acordo como Oliveira (2006),

[...] Conforme já comentado, os anos 90 irão refletir um contexto em que a luta pela democratização do ensino assume, no âmbito da educação básica, o caráter da qualidade, da busca da permanência e da conclusão da escolaridade como um direito social (OLIVEIRA, 2006, p. 6).

Para Freitas (2000), a partir das reformas educacionais desse período, a educação pública passou a buscar novas finalidades, como a solução de problemas e o planejamento de metas, fatores que impulsionaram e reforçaram a ampliação dos direitos à educação e também o advento da gestão democrática e participativa:

[...] Na década de 90, vivemos políticas globalizantes com relação à importância da consolidação de uma gestão educacional descentralizada com seu foco voltado para a escola. Essa ênfase, se compartilhada pelas comunidades escolares e local, poderá proporcionar a co-responsabilidade participativa, aumentando a legitimidade das decisões tomadas no âmbito da escola. Esta é uma das funções a serem exercidas pelos colegiados escolares (FREITAS, 2000, p. 51).

Porém, todo esse processo de mudança e democratização da educação brasileira começou a ganhar mais celeridade e estímulos com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996. A LDB destaca, em seus princípios e fins da educação nacional, que o ensino deve ser ministrado, dentre outros fundamentos, através de uma gestão democrática, e ainda manifesta a emancipação pedagógica e administrativa das unidades públicas de ensino.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
Art. 14º Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, pp. 1-2).

Analisando esses novos desafios da gestão escolar, Lück (2000), ressalta que a nova conceituação da gestão participativa proposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) aponta mudanças no perfil das escolas, assim como implicações na gestão escolar, i.e., a transição de um modelo estático de escola e gestão para um modelo mais dinâmico, a descentralização, a democratização, a autonomia escolar e a forte preocupação e necessidade de formação de gestores.

A autora também destaca que o autoritarismo e a centralização de outrora ficaram ultrapassados, e que essa mudança tende a adotar uma ideia com práticas mais interativas e democráticas diante do contexto de uma sociedade que se democratiza e se transforma (LÜCK, 2000).

Ela também expõe o dinamismo e a pluralidade dos sistemas de ensino, que estimulam a mudança desse modelo estático para um mais ativo:

[...] Essa mudança de paradigma é marcada por uma forte tendência à adoção de concepções e práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais, com os quais, para determinar as características de produtos e serviços, interação dirigentes, funcionários e “clientes” ou “usuários”, estabelecendo alianças, redes e parcerias, na busca de soluções de problemas e alargamento de horizontes (LÜCK, 2000, p. 12).

Nesse sentido, Dusi (2013) também ratifica a democratização da gestão escolar com o advento da LDB em 1996:

[...] Reafirmados pela LDB de 1996, o diretor ou gestor escolar tem autonomia para decidir sobre os melhores meios de operacionalizar as políticas e diretrizes propostas pelos órgãos superiores, assumindo, em contrapartida, a responsabilidade pelos resultados apresentados pela escola (DUSI, 2013, p. 9).

Outro fator que provocou o processo de autonomia de gestão escolar foi a descentralização financeira por parte do ente mantenedor público, ou seja, a esfera pública que a escola está inserida descentralizou a administração financeira e a unidade escolar passou a ter autodeterminação de seus próprios gastos (FREITAS, 2000; LÜCK, 2000).

Além disso, a ampliação e a validação da liberdade pedagógica a partir da participação das unidades escolares na idealização e realização dos projetos pedagógicos e definição de suas próprias metas, sejam elas pedagógicas ou

administrativas, permitiu que a escola se tornasse corresponsável pelas ações. Sobre isso, Oliveira (2006) aponta que:

[...] Uma outra característica peculiar à metodologia de projetos, bastante usual nos procedimentos administrativos atuais, é o estabelecimento dos objetivos, metas e prazos a serem alcançados e cumpridos, já no momento de elaboração dos projetos, pelo próprio coletivo interessado. Tal recurso tem levado à responsabilização dos próprios envolvidos pelos resultados das políticas aplicadas, detectados os resultados na avaliação de desempenho realizada pelos mesmos (OLIVEIRA, 2006, p. 8).

A participação de toda a comunidade escolar no processo educacional passou, então, a ser um fator fundamental para o exercício da gestão democrática. Contudo, existe a necessidade de um gestor com novas habilidades que atenda aos interesses de uma gestão autônoma e participativa, envolvendo também os outros atores.

Dessa forma, a escola e seus atores passaram a se deparar com perfis e habilidades heterogêneas. Sem que um modelo ainda fosse seguido, a nova demanda envolvia justamente a diversidade e a pluralidade de conceitos e saberes, o que envolvia novas competências que ultrapassavam a administração escolar e o compartilhamento de decisões. Nesse sentido, de acordo com Lück (2000),

[...] É possível afirmar que, tendo em vista o momento de transição entre esses dois enfoques, a escola se defronta muitas vezes, ainda, com um sistema contraditório em que as forças de tutela ainda se fazem presentes, ao mesmo tempo em que os espaços de abertura são criados, e a escola é instigada a assumir ações para as quais ainda não desenvolveu a competência necessária. Portanto, a escola e seus dirigentes se defrontam com a necessidade de desenvolver novos conhecimentos, habilidades e atitudes para o que não dispõem mais de modelos e sim de concepções (LÜCK, 2000, pp. 14 - 15).

Com foco na qualidade do desempenho escolar e na realização de uma gestão integrada com os demais membros da unidade, esse novo gestor precisa adotar um perfil mais dinâmico e eficaz na tomada das decisões, como também mais provocador quanto ao envolvimento desses outros membros. O objetivo é que, além de integrantes do processo, todos os membros da comunidade escolar estejam conscientes das ações que envolvem a escola e que nela acontecem, além de interagir de forma opinativa. Tal como afirma Dusi (2013, p. 6),

[...] Em uma perspectiva de gestão integrada com vistas à melhoria da qualidade do desempenho escolar, o diretor ou administrador da escola precisa assumir comportamentos mais proativos, flexíveis e ágeis, deixando de ser sujeito passivo no sistema. Precisa, também, saber gerir de forma

participativa, dando voz aos diversos interessados naquela unidade escolar, como alunos, pais, professores, funcionários e comunidade local, conduzindo-os para o alcance dos objetivos de qualidade propostos.

Dependendo das especificidades e da realidade de cada organização, Dusi (2013) destaca que o processo administrativo envolve inúmeras tarefas, tais como a solução de problemas, o diagnóstico, a elaboração de estratégias, o planejamento e a aplicação de recursos. Para a autora, esse conjunto de atividades relacionadas entre si compreende quatro funções: planejar, organizar, dirigir e controlar (SOBRAL & PECI, 2008; WILLIAMS, 2010 apud DUSI, 2013, p. 6).

O planejamento é a organização do que a instituição pretende alcançar e de como irá realizar. São estabelecidos os objetivos, as tarefas e os recursos. Para isso, as questões “Onde? O que? Quem? E como?” precisam ser respondidas a todo instante pelo gestor.

Organizar, portanto, envolve a seleção de meios e as formas necessárias para a realização dos objetivos propostos, além de suas respectivas possibilidades. Essa função exige o agrupamento de tarefas e a administração de recursos. Assim, dirigir significa colocar em prática o que foi planejado e organizado e, para essa função, o gestor precisa demonstrar liderança para estimular os demais integrantes do processo na realização das ações. Considerando a última função – o controle –, é responsável pelo monitoramento e pela avaliação do que está sendo realizado (DUSI, 2013).

Ainda para Dusi (2013), o conjunto dessas funções forma um ciclo contínuo dentro das unidades. Observa-se, nesse contexto, a importância da interação entre todos os integrantes do processo, bem como da aplicação das políticas públicas e do condicionamento das estâncias superiores.

Diante disso, Gracindo (2009) destaca que a fundamentação teórico-metodológica para a orientação e formação de um gestor mudou, e que o seu trabalho é visto, agora, como um processo em equipe, com a participação de todos. Isso quer dizer que todos os integrantes da unidade escolar, e também a comunidade local, devem participar das tomadas de decisões. Essa participação também deve estar ligada à autonomia do processo, às dimensões pessoais e institucionais da unidade, à aceitação das diferenças que envolvem os integrantes da escola, e à prestação de contas das ações.

Outra contestação que emana a partir do reconhecimento do novo perfil dos gestores é a forma como a escolha deles vem sendo efetuada: indicações políticas, concursos e processos, ou eleição direta. Não há um modelo padrão convencional ou determinado por lei, o que vem causando divergência e controvérsia.

A indicação político-partidária é incoerente com a prática democrática. O concurso público não é capaz de identificar a efetiva competência para uma administração democrática, além de não promover a renovação do cargo, uma vez que o ingresso é efetivo e permanente. Quanto à eleição para diretor, essa é, atualmente, uma prática recorrente nas atuais instituições de ensino estaduais e municipais. A escolha é realizada pelos próprios membros da comunidade escolar e pelos membros do entorno que participam direta ou indiretamente do ambiente, e que conhecem a sua realidade e necessidade.

[...] Nela, são os segmentos escolares os responsáveis pelos estudantes e a comunidade local quem escolhe, com base em uma proposta educativa, os candidatos que se mostram mais competentes – técnica e politicamente – para concretizar o projeto coletivo (GRACINDO, 2009, p. 139).

Analisando o final da década de 1990, Freitas (2000) afirma que o desenvolvimento de líderes com esse perfil autônomo ainda estava em evolução, e que os incentivos políticos e institucionais a essa participação com autonomia eram ineficientes, embora já perceptíveis teoricamente. Porém, para a autora, essa discussão estimulou a preparação desses gestores. Embora alguns sistemas de ensino tivessem um discurso a favor dessa autonomia escolar, ainda restringiam a gestão democrática e participativa.

O crescimento das avaliações externas por parte das esferas de ensino também exigia mudança de perfil e de comportamento dos gestores, envolvendo também outros agentes da unidade responsáveis pelo desenvolvimento e pelo funcionamento escolares.

Diante das discussões tecidas até o momento, e tendo em vista os gestores que foram acompanhados, é possível dizer que, além de exigir maior conhecimento das metas e dos resultados de sua unidade, o profissional precisa promover o envolvimento entre os demais membros através dessa nova dinâmica de trabalho. Isso requer habilidades para além do conhecimento de seus resultados. É necessário que todos colaborem para a criação de ações e estratégias voltadas para a melhoria da qualidade e para o funcionamento da unidade.

Polon e Bonamino (2011), nesse sentido, dizem que o panorama educacional, construído a partir dos anos 1990, reflete políticas públicas preocupadas com a formação de diretores preparados para todos os níveis e competências da administração escolar, inclusive para a melhoria de resultados:

[...] A perspectiva atual, em consolidação desde o início dos anos 1990, com a reforma de todo o sistema educacional brasileiro, enfatiza, através das políticas públicas voltadas à capacitação de gestores para a atuação em todos os níveis do sistema, a dimensão pedagógica da gestão escolar como estratégia para a obtenção de melhores resultados (POLON & BONAMINO, 2011, p.1).

A perspectiva mais autônoma para o gestor escolar brotou no âmbito da reorganização das funções e competências do Estado, impulsionadas pela democratização e descentralização da gestão pública, que ratificaram e fortaleceram a democracia escolar (ABOU-DUHOU, 2002; LOPES, 2007; SOUZA & FARIA, 2003 *apud* POLON & BONAMINO, 2011, p.1).

Como exemplifica a autora, essa perspectiva mais democrática, na prática, é refletida nas literaturas especializadas sobre o tema descentralização e autonomia escolar, reformas educativas contemporâneas e discussões dos aspectos da atual situação que influenciaram esse cenário educacional brasileiro (POLON & BONAMINO, 2011, pp. 1 - 2).

Polon e Bonamino (2011) ainda dizem que a literatura relacionada à gestão democrática e participativa sinalizava a necessidade de estender oportunidades para a prática dos modelos autônomos, assim como para a capacitação de gestores escolares que atendam as perspectivas político-pedagógicas, considerando o papel social da escola. Porém, a mesma autora descreve que dificilmente há estudos brasileiros que versam sobre esses modelos de descentralização e autonomia escolar.

[...] Raramente, os estudos fazem menção a pensadores brasileiros que, de uma forma ou de outra, vinham sinalizando desde a década anterior a necessidade de se garantir a ampliação dos espaços de participação e decisão dentro das escolas, bem como a necessidade de que a figura do diretor escolar se voltasse mais aos aspectos político-pedagógicos do que aos administrativos, com vistas à (re)valorizar o papel social da escola e, para muitos, dos próprios conteúdos escolares, entendidos naquele contexto como instrumentos de inserção na cultura letrada e no mundo do trabalho, além de ferramenta de transformação social (POLON & BONAMINO, 2011, p. 2).

Assim também reconheceu Freitas (2000) ao afirmar que, embora tanto a Constituição Federal quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 determinem a gestão democrática no sistema de ensino, são poucos os líderes escolares que conseguem exercer essa gestão autônoma e democrático-participativa (FREITAS, 2000, pp. 48 - 49).

Diante desse contexto, constatamos teorias brasileiras que sinalizavam a necessidade de ampliação dos espaços para maior participação e tomada de decisões democráticas nas instituições de ensino. Já era conhecida a necessidade de um gestor escolar que atendesse além das questões administrativas da unidade, mas que também cuidasse dos aspectos político-pedagógicos, considerando o papel social da escola, os conteúdos escolares como uma ferramenta de inclusão cultural erudita e profissional (POLON & BONAMINO, 2011).

Quanto aos teóricos que já apresentavam uma literatura crítica quanto aos modelos de autonomia da gestão escolar e de gestores mais democráticos que atendessem a essa demanda, as autoras citam nomes como Saviani (1978), Libâneo (1985) e Paro (1986), além de reconhecerem a criticidade desses estudos já refletidos em políticas públicas educacionais contemporâneas.

[...] Entendemos que elementos desse pensamento crítico dos anos 1980 estão presentes nas políticas públicas atuais, contribuindo para a constituição da concepção de “gestão pedagógica” ou “dimensão pedagógica da gestão escolar”, tal como presente nos textos oficiais (POLON & BONAMINO, 2011, p. 2).

Com base nesses conceitos e teorias, como fundamento para o seu estudo sobre perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica, Polon e Bonamino (2011) descrevem e definem a gestão escolar em sua dimensão pedagógica da seguinte forma:

- [...] a) Define-se como um conjunto de “atividades-meio” que deve contribuir para organizar o trabalho coletivo na escola com vistas à melhoria dos processos relativos ao ensino e a aprendizagem (LUCK, 1994), bem como incentivar o desenvolvimento de uma cultura escolar colaborativa, capaz de mobilizar a comunidade em favor de todos os seus alunos. (FULLAN & HARGREAVES, 2000);
- b) Realiza-se na conjunção de fatores políticos, humano-relacionais e técnicos (PLACCO, 1994) e tem como função precípua a mediação dessas várias e complexas dimensões que a constitui. (FELDMAN, 2001);
- c) Deve priorizar, quanto às ações, a liderança do processo de construção e reconstrução permanente de um projeto curricular comprometido com a conquista de bons resultados por todos os alunos, bem como o aperfeiçoamento permanente das práticas docentes através de projeto de

formação continuada eficaz (PORTELA & ATTA, 2001) (POLON & BONAMINO, 2011, p. 2).

Diante disso, a mesma autora considera a hipótese da existência de três tipos de liderança apresentadas por gestores: liderança pedagógica, liderança organizacional e liderança relacional. A primeira é a liderança exercida pelo gestor que orienta e acompanha o planejamento escolar. Também orienta pedagogicamente seus professores quanto aos conteúdos priorizados, sobre as estratégias de ensino, sobre formas de avaliação, e também colabora na elaboração de outras produções acadêmicas, na construção de projetos didáticos, e promove reuniões pedagógicas e grupo de estudos. A liderança organizacional apresenta reciprocidade entre as tarefas realizadas para dar suporte aos professores em suas atividades diárias e no controle dos resultados. Além disso, esse gestor busca atender aos pedidos dos professores, elabora relatórios, atas, planilhas, mapa de notas, dentre outros, e é frequente nas reuniões pedagógicas. Já a liderança relacional apresenta conformidade entre as tarefas do cotidiano escolar, com prioridade ao atendimento aos alunos, pais e professores (POLON & BONAMINO, 2011).

Porém, para Polon e Bonamino (2011), a liderança pedagógica proporciona resultados mais positivos e mais proveitosos sobre os demais tipos:

[...] A liderança do tipo predominante pedagógico, ou seja, a que se coloca de forma mais relacionada, no interior da escola, aos aspectos centrais do currículo e da prática pedagógica realizada em sala de aula, tendem a produzir efeitos mais benéficos sobre os resultados escolares do que as lideranças predominantemente organizacionais ou relacionais (POLON, 2009, p.5).

Quanto à importância do perfil do gestor com enfoque pedagógico, Lück (2000) também contribui, falando sobre sua predominância sobre o perfil administrativo apresentado por gestores escolares, e ratifica o modelo democrático-participativo, envolvendo os demais membros da unidade no processo educacional, e reitera também a realidade e contexto escolar do qual fazem parte:

[...] a qualidade da educação não poderia mais ser promovida pelo enfoque administrativo, pelo qual se garantiriam recursos e se promoveriam ações concentradas em determinados focos prioritários. Portanto, tal entendimento implicaria a realização de ações conjuntas, para as quais todos os participantes do contexto escolar deveriam concorrer (LÜCK, 2000, p. 16).

Lück (2000) ainda considera que os conhecimentos necessários para a resolução de conflitos, para o desenvolvimento de trabalho em equipe, para o monitoramento de resultados, para o planejamento e a implementação de projetos, promovendo a integração entre os membros, não são habilidades natas ou questão de tentativa e erro, e reconhece a necessidade de uma preparação prévia para esses gestores (LÜCK, 2000).

2.2 Metodologia

Para alcançar o objetivo deste trabalho, que é investigar o uso e o efeito da ferramenta de diagnóstico da GIDE para o planejamento de ações na unidade escolar, esta pesquisa consiste em um estudo de caso de abordagem qualitativa.

A pesquisa qualitativa tem um perfil exploratório e subjetivo, sendo realizada através da coleta de um número de opiniões de pessoas que estão inseridas no meio e no processo que é o objeto de estudo. A partir do recolhimento dessas informações, é realizada a análise e interpretação dos dados, a fim de atingir uma conclusão. Após a realização da pesquisa qualitativa, um texto é elaborado para a descrição das informações coletas:

[...] O termo qualitativo implica uma partilha densa de pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p. 1).

Segundo Godoy (1995), a pesquisa qualitativa tem como característica os dados coletados diretamente pelo pesquisador. A autora também ratifica o recolhimento de informações das pessoas que estão inseridas no processo e na situação que está sendo estudada:

[...] envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p. 58).

A pesquisa qualitativa está interessada na análise daquilo que provém da experiência comum das pessoas. Para os pesquisadores desta abordagem, a

percepção dos participantes instiga a compreensão do objeto que está sendo investigado, e para que haja essa indução, toda a atividade de investigação é analisada.

[...] Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados ou produto. O interesse desses investigadores está em verificar como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias (GODOY, 1995, p. 63).

Baseando-nos nesses argumentos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os diretores das cinco escolas investigadas, com o objetivo de entender a utilização da ferramenta IFC/RS, as ações por ela estimuladas e as causas que interferem em sua realização.

Os gestores escolares foram escolhidos como sujeitos da pesquisa por serem os responsáveis por estimular e envolver os demais agentes no processo democrático-participativo de sua unidade escolar. Além disso, as ações elaboradas pela GIDE são de iniciativa e proposição também do gestor escolar, assim como o acompanhamento de sua realização.

O roteiro de entrevista foi elaborado tendo em vista o diagnóstico do IFC/RS ao longo dos anos de 2012 a 2014, conforme apresentamos no Capítulo 1. Na primeira parte, as perguntas foram comuns a todos os gestores e indagaram sobre a apropriação e utilização da ferramenta IFC/RS. Já na segunda parte, as questões foram distintas, formuladas de acordo com os entraves e problemas referentes a cada unidade, identificados no IFC/RS de cada escola. Com um roteiro previamente elaborado (APÊNDICES A, B, C, D e E), foi realizada a produção dos dados com os respectivos gestores escolares, a fim de investigar como é feito o uso dessa ferramenta.

As entrevistas foram realizadas individualmente, com cada gestor escolar das cinco escolas analisadas, entre os dias 13 a 27 de outubro de 2015. Após um agendamento prévio, aconteceram na própria unidade de ensino. De forma tranquila e solícita, os cinco diretores escolares responderam às questões referentes aos problemas encontrados. Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas na seção a seguir.

2.3 Análise de dados

Embora a entrevista tenha sido elaborada com questões individuais, pois envolvia a dificuldade que cada escola enfrentava para executar ações elaboradas na própria unidade, após a realização das entrevistas percebemos que, embora as questões tenham sido distintas, os problemas encontrados tiveram causas comuns e envolviam entraves diretamente ligados aos seus membros: professores, alunos, funcionários, responsáveis, e até a própria equipe diretiva.

Por esse motivo, a coleta de dados foi compilada por causas comuns entre os agentes aqui citados. Logo, as causas referentes aos cinco gestores foram analisadas na primeira seção. Já as causas diagnosticadas como falhas da coordenação e da orientação pedagógica foram analisadas na seção seguinte, e assim sucessivamente.

Assim, a organização da análise foi feita da forma como descrevemos a seguir. Na primeira seção, serão apresentadas as respostas dos cinco gestores referentes às três questões comuns a todas as entrevistas. Depois, serão apresentadas as análises das perguntas referentes às dificuldades na execução das ações que foram elaboradas individualmente pelas escolas e, a partir das respostas dos cinco gestores, as análises foram categorizadas da seguinte maneira: na seção 2.3.2 foram listados e analisados os problemas referentes aos próprios gestores das cinco escolas observadas; na seção 2.3.3 foram agregadas todas as causas pertinentes aos coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais; na seção 2.3.4, as causas diagnosticadas referentes ao corpo docente; na seção 2.3.5, as dificuldades declaradas pelos gestores e apontadas aos demais membros da escola. Tais categorizações tiveram como base problemas comuns encontrados nas falas dos diretores.

Vale ressaltar que, apesar do segundo bloco de perguntas ter sido individualizado para cada escola, com base em seus respectivos instrumentos, o IFC/RS, suas causas problemas, suas ações, suas dificuldades e seus problemas possuíam frentes comuns. A partir de tal constatação, construímos as categorias de análise.

2.3.1 Análise das questões comuns

Inicialmente, perguntamos a todos os diretores se eles consideram que a ferramenta do IFC/RS auxilia no diagnóstico dos problemas de sua unidade escolar. Todos os diretores entrevistados concordaram e afirmaram acreditar na eficácia da ferramenta para a elucidação desses problemas:

[...] Lógico. Acho. Porque já fez um planejamento, né? Você tem um diagnóstico mesmo, né? Uma visão é... de como as coisas estão pra você poder implementar as ações, acredito que sim. Acho que sim (DIRETOR DA ESCOLA B).

Já para o diretor da Escola C, o IFC/RS “contribui e muito”. Logo, constatamos, com essas respostas, a eficácia da ferramenta utilizada.

Além de sua utilização, foi questionado a cada um dos diretores se a ferramenta IFC/RS era construída com a participação de todos os membros da comunidade escolar. A respeito dessa questão, apenas o gestor da Escola A afirmou que consegue envolver todos os agentes da comunidade escolar. Os demais reconheceram a fragilidade na execução dessa competência, e afirmaram que não conseguiam envolver todos os membros e/ou representantes na construção da ferramenta. O diretor da Escola B afirmou “[...] todos não. Representantes, né? Todos não”. Já o diretor da Escola C disse: “[...] Deveria, né? Mas a gente não conseguia sempre”. Quanto ao diretor da Escola D, disse: “[...] É, não, nem sempre é possível reunir todos os atores da escola pro preenchimento do IFC.” Já o diretor da Escola E defendeu: “[...] Todos? Todos não, isso aí é utopia”.

É verdade que realmente não há como envolver todos os agentes da comunidade escolar, mas espera-se e orienta-se que o gestor realize esse processo através de representação da comunidade escolar, e que haja transparência e divulgação para os demais.

Quando questionados sobre a utilização da ferramenta do IFC/RS como subsídio para a tomada de decisões, os diretores das Escolas A e C afirmaram sempre usar a ferramenta. O diretor da Escola B afirmou que a utilizava, mas que agora tem encontrado dificuldades:

[...] Pra te dizer a verdade, hoje tá até mais difícil da gente usar, usava sim, até na época você até via que a gente sempre usava, hoje tá mais difícil, tem muita demanda, entendeu? Muita demanda administrativa. Nós estamos ficando sufocados, então, até posso dizer que já usei sim, hoje a

gente usa com menos frequência, porque às vezes nem dá tempo da gente olhar, entendeu? (DIRETOR DA ESCOLA B).

Já os diretores das Escolas D e E disseram não utilizar sempre, sem apresentar as razões para tanto.

Quanto à dificuldade na utilização da ferramenta, percebemos, através da fala do gestor da Escola B, que essa e outras demandas pedagógicas têm sido afetadas pela burocratização da gestão escolar. Polon e Bonamino (2011), em seu trabalho, já falaram sobre a necessidade de um diretor com um perfil mais político-pedagógico, para que, segundo a autora, o papel social da escola seja mais valorizado:

[...] Raramente os estudos fazem menção a pensadores brasileiros que, de uma forma ou de outra, vinham sinalizando, desde a década anterior, a necessidade de se garantir a ampliação dos espaços de participação e decisão dentro das escolas, bem como a necessidade de que a figura do diretor escolar se voltasse mais aos aspectos político-pedagógicos do que aos administrativos, com vistas à (re)valorizar o papel social da escola e, para muitos, dos próprios conteúdos escolares, entendidos naquele contexto como instrumentos de inserção na cultura letrada e no mundo do trabalho, além de ferramenta de transformação social (POLON, 2005, p. 2).

A verticalização dos sistemas de ensino burocratizou o processo. Como afirma Lück (2000), a administração está relacionada ao comando e ao controle, e está centralizada mais na autoridade do que na criação e realização de ações.

2.3.2 Análise das causas referentes ao próprio gestor

Nesta seção, apresentaremos as causas relacionadas às dificuldades em elaborar e realizar as ações de competência e/ou participação dos próprios gestores. Conforme percebemos, há o reconhecimento da falta de uma participação mais ativa por parte do próprio diretor.

O gestor da Escola A, por exemplo, ao ser indagado sobre uma ação que envolvia um gráfico para o acompanhamento da frequência dos alunos, uma vez que essa não foi realizada pela coordenação pedagógica tal como o previsto, respondeu que “[...] tem que dar a demanda do que tem que ser cumprido e estar ali pra cobrar isso, participando desse processo de construção” (DIRETOR DA ESCOLA A).

Questionado sobre outra ação que foi parcialmente realizada em 2012, que consistia no registro das práticas dos professores que criavam aulas atrativas, como

antes estabelecido, o gestor da Escola C salientou que “a gente está “numa” geração que só faz muito se é cobrado.” Sobre outra ação também não realizada, o diretor da Escola D ainda destacou que a ação estabelecida no IFC/RS não foi cumprida porque “eu não fiquei a frente dessa ação de reunião com os alunos”.

Outra fraqueza também foi identificada quando o gestor da Escola A demonstrou desconhecimento das ações que foram realizadas, através das seguintes falas: “Ai não sei, sinceramente, esse eu não vou saber”; “Miniconselho como o que? Como conselho escolar que a gente tem hoje?”.

Já o diretor da Escola C, ao ser indagado sobre a falha na realização de outra ação em 2013, não se lembrou do que se tratava e respondeu com a seguinte pergunta: “eram aqueles que eu fazia?”.

Outra situação que evidenciamos foi quando a Escola C elaborou uma capacitação para os professores e não conseguiu realizá-la, já que os profissionais não possuem horário disponível dentro da unidade e a escola não tinha autonomia para liberar os alunos:

[...] Foi a falta de liberação dos alunos nos turnos. A gente não tem contraturno e recebemos uma ordem de que os alunos não deveriam ser dispensados em hipótese nenhuma. Pra fazer essa capacitação, teria que ser sábado. Não há um momento de planejamento específico, que é o que acontece na dupla escola (DIRETOR DA ESCOLA C).

Isso quer dizer que a escola elaborou uma ação, mas que não tinha competência para viabilizar sua realização.

Podemos relacionar essas falas com as quatro funções essenciais para a realização da administração, descritas por Sobral e Peci (2008) e Williams (2010 *apud* DUSI, 2013): *planejar, organizar, dirigir e controlar*. Constatamos a importância não só do planejamento, da organização e da direção, mas principalmente do controle. A falta desse controle é visivelmente percebida nas transcrições acima, a partir das falas dos gestores das Escolas A e C, quando afirmam que não conheciam a ação, não acompanharam ou não cobraram sua realização.

[...] A avaliação educacional, como um instrumento de gestão, corresponde a um processo que se integra ao planejamento educacional, dele emergindo e a ele remetendo, como também a processos de monitoramento que acompanham objetivamente as práticas educacionais, estabelecendo relação entre essas e seus resultados, contribuindo dessa forma para apontar transformações e correções de rumos necessárias durante sua condução, de modo a garantir sua maior efetividade (LÜCK, 2012, p.31 *apud* DUSI, 2013, p. 7).

Quanto à implementação da metodologia GIDE, o gestor da Escola A considerou que, quando a ferramenta IFC/RS foi inserida nas unidades, houve problema de comunicação, e que a comunidade escolar ainda não acreditava na continuidade do processo.

[...] Quando entrou o IFC, quando entraram esses “enes” procedimentos, entendeu? Pra se fazer diagnóstico, foi muito trucando isso. Vendo aquilo, depois, a própria função de vocês [AAGE] quando começou, ninguém acreditava que fosse ter esse respaldo, que fosse à frente e ter continuidade, entendeu? (DIRETOR DA ESCOLA A).

Quando questionados sobre a dificuldade para a realização das demais ações propostas, os diretores das Escolas A, C, D e E afirmaram que os membros das unidades, assim como os próprios gestores, demonstraram dificuldades e resistência à GIDE, principalmente por falta de prática e conhecimento, o que atrasou e dificultou sua eficácia, conforme demonstrado nas falas dos diretores em questão: “[...] Eu acho que o próprio gestor, muitas vezes, boicotava, porque também não estava acostumado com essa prática, entendeu?” (DIRETOR DA ESCOLA A); “[...] por que eu acho que ocorreu? Primeiro por falta de prática, né? As pessoas não tinham prática” (DIRETOR DA ESCOLA C); “[...] É, a gente entende, de repente por uma questão de falta de prática, né?” (DIRETOR DA ESCOLA D); “[...] Porque, na verdade, os professores não têm prática” (DIRETOR DA ESCOLA E).

Segundo o diretor da Escola A, essa falta de conhecimento é agravada quando o professor é recém-chegado à unidade: “[...] tá chegando muita gente nova na escola; se a gente for ver, tem muita gente nova, de matrícula nova, que não conhece” (DIRETOR DA ESCOLA A).

O problema de comunicação e o envolvimento da equipe também são fundamentais para a realização das ações propostas e de todo o processo da GIDE. Essa dificuldade foi identificada em várias falas do gestor da Escola A, ao afirmar, por exemplo, que teve problemas em envolver a própria equipe pedagógica:

[...] Falta realmente, assim, abraçar, entendeu? Uma equipe, e olhar isso... pra que tem, tivesse um empenho de todo mundo, sabe? [...] falta de comprometimento da coordenação pedagógica, ué, não é mentira, entendeu? [...] eu acho que a própria coordenação pedagógica é muito truncada (DIRETORA DA ESCOLA A).

A falta de envolvimento da equipe diretiva também reflete no corpo docente. As falas a seguir evidenciam esse pensamento. Quando foram indagados sobre as ações ligadas diretamente aos professores, os diretores afirmaram que aqueles desconhecem as ferramentas e pouco se mostram interessados em participar das ações propostas pela unidade: “[...] eu acho que é falta, realmente, assim, de uma visão do que é o IFC, do que pode ajudar e como é importante, entendeu?” (DIRETORA DA ESCOLA A); “[...] eu acho que houve pouco envolvimento dos professores na ação” (DIRETOR DA ESCOLA C).

Para o gestor da Escola A, isso também é culpa da falta de um horário para um planejamento coletivo. Segundo ele, há a necessidade de um momento específico para o planejamento dos professores, e isso é uma causa que impacta nos resultados e nas demais ações da unidade.

[...] Eu falo por experiência própria. Quantas vezes eu vou lá no grupo da manhã, falo, aí quando eu vou à tarde falo de novo, na segunda-feira, na terça-feira eu vou... aí eu já [...] quem me ouviu na segunda já tá na terça, entendeu? Aí na quarta eu vou, então... assim, pelo fato de a escola ser muito grande, eu acho que tinha que ter um canal ou um momento em que a escola inteira se reunisse... não tem esse planejamento que é coletivo, isso atrapalha muito (DIRETOR DA ESCOLA A).

Essa questão também foi declarada pelo gestor da Escola B: “[...] isso eu posso dizer com toda a segurança, não foi por falta de interesse, por falta mesmo de disponibilidade de horário” (DIRETOR DA ESCOLA B).

Mesmo sem um momento específico para o planejamento das aulas e das ações da unidade, fato que realmente influencia na qualidade do ensino e nos resultados, constatamos que também há uma dificuldade da gestão escolar em envolver e proporcionar um mecanismo para a realização do planejamento e para o envolvimento de toda a equipe e comunidade escolar.

Assim como relatou o diretor da Escola B, embora tenha realizado o planejamento da ação, teve dificuldades em envolver e estimular a equipe para sua realização: “[...] acredito que seja mesmo porque às vezes a gente planeja, mas não consegue concretizar por falta de tempo” (DIRETOR DA ESCOLA B).

Sobre isso, Dusi (2013) afirma que para que o planejamento seja realizado, assim como as demais atividades estabelecidas, a organização escolar deve atribuir tarefas individuais e em equipe. Além disso, sendo a organização uma função administrativa, deve ser de competência da direção. Sobre essa função administrativa do gestor, Dusi (2013) diz:

[...] Ela envolve habilidade de liderança, adequada comunicação e motivação das pessoas para desempenharem tarefas essenciais, e se refere às relações entre administradores e seus subordinados. A direção é, portanto, o processo de influenciar e orientar as atividades relacionadas com as tarefas dos diversos membros da equipe ou da organização como um todo (SOBRAL & PECI, 2008; HEILBORN & LACOMBE, 2009 *apud* DUSI, 2013, p. 7).

Logo, diante dessas e das demais falas, é possível perceber a importância da liderança exercida por esse gestor, não só para a realização de um planejamento interno, mas em todas as etapas do processo da GIDE e em todo o processo educacional. Porém, é possível notar, de forma clara, a dificuldade desses gestores quanto à multiplicação do modelo de gestão aqui defendido, ao seu processo, ao envolvimento dos demais membros da escola, e também a todo o processo escolar.

Espera-se, nesse sentido, que o diretor que atenda aos princípios de uma gestão democrático-participativa tenha a habilidade de envolver os demais integrantes nas ações da unidade, e se mostre ciente de todo o processo. Além da competência administrativa, esse líder deve conhecer, acompanhar e participar ativamente de todas as ações e processos educacionais em andamento de sua unidade, mobilizando e envolvendo os demais membros. Em sua obra, Lück (2000) fala das características de uma gestão mais dinâmica e ativa:

[...] Em acordo com esses pressupostos, um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e na promoção segura da formação de seus alunos (LÜCK, 2000, p. 16).

Nesta seção, percebemos as dificuldades dos gestores em envolverem os demais membros no processo escolar. Lück (2000), sobre a atividade do gestor, que atualmente requer outras atribuições além das administrativas, afirma que esse profissional é um dinamizador, e que o fato de a escola estar inserida em uma comunidade faz com que o conceito de gestão escolar envolva outras competências.

[...] É no contexto desse entendimento, que emerge o conceito de gestão escolar, que ultrapassa o de administração escolar, por abranger uma série de concepções não abarcadas por este outro, podendo-se citar a democratização do processo de construção social da escola e realização de seu trabalho, mediante a organização de seu projeto político-pedagógico, o compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica e conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança e articulação, a compreensão de que a mudança de processos

educacionais envolve mudanças nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino (LÜCK, 2000, p. 16).

Foram identificados, também, outros fatores externos que atrapalharam a gestão nas unidades pesquisadas. Dentre eles, o gestor da Escola C considerou que houve um aumento muito grande nas demandas administrativas solicitadas pela secretaria de educação. Para ele, esse fato, atrapalhou no desempenho das ações pedagógicas:

“[...] de 2013 pra cá, foi o ano em que a Seeduc começou a transformar o diretor em administrador de empresa [...] o diretor só fala disso, só fala de planilha, só fala de... no mês que você tem Saerj, mês que tem Prova Brasil você fica falando de planilha” (DIRETOR DA ESCOLA C).

Já para o gestor da Escola E, a realização das ações foram comprometidas pela falta de recursos financeiros e de dívidas na unidade, deixadas pela gestão anterior:

“[...] A coisa acontece efetivamente, mas sem recursos você não consegue [...] hoje que eu vou saber efetivamente na receita quanto de dívida a escola ainda tinha. Com a verba que eu tenho hoje de mil e setecentos reais de manutenção, eu consigo fazer o que? Entendeu?” (DIRETORA DA ESCOLA E).

Embora a dívida na unidade não tenha sido de sua responsabilidade, a gestora atual demonstra rejeição e/ou dificuldades para lidar com problemas deixados pela diretora anterior. Porém, sabe-se que esse tipo de problema pode ser encontrado em qualquer gestão escolar, já que o processo conta com a participação de outros.

Assumir responsabilidades, como a de envolver a comunidade escolar em todo o processo, realizar todas as demais ações da competência de um gestor, enfrentar dificuldades, assim como essa deixada pelo gestor anterior para o diretor da Escola E, são competências e habilidades que concebem a autonomia:

“[...] Não ocorre autonomia quando não existe a capacidade de assumir responsabilidades, isto é, de responder por suas ações, de prestar contas de seus atos, de realizar seus compromissos e de estar comprometido com eles, de modo a enfrentar reveses e dificuldades. Consequentemente, a intensidade da autonomia está diretamente relacionada com a intensidade dessa responsabilização, que exige uma atitude crítica e reflexiva sobre os processos e resultados de cada escola (GÓIS, 1997 *apud* LÜCK, 2000, p. 26).

Analisando esses e os demais fatores, destacamos as dificuldades que os diretores apresentam quanto à efetivação de uma gestão dinâmico-participativa, com o envolvimento, o entrosamento e a participação dos demais agentes da comunidade escolar.

2.3.3 Análise das causas ligadas ao coordenador pedagógico e ao orientador educacional

Um dos primeiros fatores identificados pelo gestor em relação à equipe pedagógica foi a ausência. Em algumas unidades, não havia coordenação pedagógica. Em muitas, faltava orientação pedagógica, como descreveu o gestor da Escola C:

[...] O difícil é você desmembrar os resultados e colocar em prática, principalmente no nosso caso, que não tem equipe pra fazer, éramos só nós duas [diretora geral e diretora adjunta] pra fazer todas as ações da escola [...] Eu vou culpar a falta de equipe e sobrecarga de trabalho, não vou fugir disso (DIRETORA DA ESCOLA C).

O gestor da escola A também falou dessa questão: “[...] na época, não houve tempo hábil, e eu estava sem um coordenador pedagógico que pudesse fazer frente a essa ação” (DIRETORA DA ESCOLA D).

Outra causa atribuída a esse membro da equipe foi a falta de interesse em participar do processo. Para o diretor da Escola A, há coordenadores pedagógicos que demonstram fragilidade na execução de sua função, pois não participam efetivamente e não se envolvem nas ações da unidade, atentando-se mais para atividades burocráticas: “[...] a coordenação... ela mesma não se sente fazendo parte desse processo, entendeu?” (DIRETOR DA ESCOLA A).

De fato, há profissionais que apresentam posturas insuficientes quanto ao seu empenho profissional. No entanto, não discutiremos especificamente este assunto neste estudo, uma vez que não é nosso foco. No entanto, reconhecemos, neste fala, mais uma vez a competência atribuída ao gestor escolar quanto à mobilização e ao envolvimento dos membros da unidade. Conforme afirmou Lück (2000), as mudanças nas concepções de escola desencadeou uma série de outras mudanças e novas exigências quanto a conhecimentos e habilidades:

[...] Propõe-se que a gestão da escola seja democrática porque se entende que a escola assim o seja, para que possa promover a formação para a cidadania. E essa formação é plena não apenas mediante uma nova mentalidade e atitudes; ela necessita, para sua expressão, de conhecimentos e habilidades que tornam as pessoas capazes de agir com proficiência. Isso porque de nada valem as boas idéias sem que sejam traduzidas em ações competentes e consequentes. É a ação que transforma a realidade e não a contemplação. As idéias não têm valor por si próprias, mas por sua capacidade de impulsionar a ação para promover resultados desejados. Essas devem ser monitoradas e avaliadas, a fim de que se possa evidenciar ao público os seus resultados e ter parâmetros para o prosseguimento das ações (LÜCK, 2000, p. 28).

Como também descreve Freitas (2000), essas mudanças e novas concepções provocam uma nova forma de gerenciamento e novas exigências para esse gestor. A parceria entre os membros é fundamental, e inevitavelmente o provocador dessa coletividade é o diretor.

2.3.4 Análise das causas ligadas ao corpo docente

Dentre as causas que envolvem os professores das unidades investigadas, constatou-se a falta de valorização do profissional. Para os diretores da Escola A e E, isso pode influenciar negativamente e atrapalhar o processo educacional. Essa foi uma das justificativas para a não realização e para a eficácia do processo: “[...] o próprio professor não se vê inserido, não se vê valorizado, quanto à boa prática” (DIRETOR DA ESCOLA A); “[...] porque eu sou uma pessoa que não gosto de holofotes pra mim, mas o professor, ele gosta disso, saber que alguém em algum momento...” (DIRETORA DA ESCOLA E).

Os mesmos gestores das Escolas A e E também declaram que alguns professores se mostram desinteressados e resistentes, principalmente quando as ações são provenientes da secretaria de educação, como foi o caso da GIDE. Quando foram questionados sobre ações que envolviam o corpo docente, declaram o seguinte:

[...] a gente percebe, na unidade, uma... falta de... boa vontade do professor [...] com resistência quanto aos mecanismos e ações implementadas pela secretaria de educação, às vezes, a educação como um todo não alavanca dentro da rede do estado, mas quando a gente oferece, entendeu? Resiste (DIRETOR DA ESCOLA A).

[...] A gente já conversou em outros momentos como é que esse processo se deu para os professores, né? Criaram uma resistência, aqui é muito

difícil, é a quebra de paradigma, a verdade é essa (DIRETOR DA ESCOLA E).

Mais uma vez, percebe-se a dificuldade para promover o envolvimento dos membros, refletindo-se, dessa vez, no corpo docente.

Freitas (2000), em seu estudo “Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar”, destaca uma pesquisa sobre a parceria entre professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Estadual da Califórnia, que resultou no Programa Gestão Participativa (PGP). Com foco na formação da equipe pedagógica, essa parceria tem como objetivo melhorar o desempenho escolar, aumentando o grau de competência das equipes escolares para que elas possam exercer autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira. Além disso, essa parceria proporciona discussões, buscando novas soluções. No entanto, o ponto que mais chamou a atenção foi a ausência de culpabilização e de desculpas para a não realização das ações propostas, diferente do que as falas aqui transcritas demonstram:

[...] A equipe PGP é uma parceira das escolas. Essas discutem livremente seus problemas, superando receios de punições. Relatam problemas de disciplina dos alunos, a relação intra e interpessoal e organizacional, a comunicação vertical, a necessidade de acompanhamento, avaliação e (re)planejamento de seus planos escolares, currículo e outros aspectos. Discutem o clima organizacional. Sentem-se livres para avaliar o trabalho do PGP e dizer coisas do tipo: “não queremos mais trabalho para casa”, “precisamos de materiais de estudo que sejam curtos e que possamos dar conta durante as oficinas”, “queremos mais atividades que possamos empregar durante nossas aulas e reuniões de Atividades Complementares (AC)”, “precisamos de ajuda”. Com a equipe PGP, as escolas falam, são ouvidas e aprendem a buscar soluções, em vez de desculpas (FREITAS, 2000, p. 53).

Ao discutirmos autonomia, entendemos a necessidade de assumir a responsabilidade por esse fazer, independentemente se em uma gestão democrático-participativa ou meramente administrativa. Isso compreende a realização financeira, a tomada de decisões, a liderança, a motivação aos demais membros e a responsabilização. Logo, culpar outros membros pela ineficiência da realização de um trabalho não compete a um gestor, tal como ratificado por Lück (2000):

[...] A autonomia não se resume, portanto, à questão financeira, nem é mais significativa nessa dimensão, e sim na política, isto é, no que se refere à capacidade de tomar decisões compartilhadas e comprometidas e usar o talento e a competência coletivamente organizada e articulada, para a resolução dos problemas e desafios educacionais, assumindo a responsabilidade pelos resultados dessas ações, vale dizer, apropriando-se de seu significado e de sua autoria (FREITAS, 2000, p. 21).

Ainda sobre a necessidade de envolver os outros agentes educacionais, e tomando como referência o estudo de Polon e Bonamino (2011), embora não seja possível identificar o tipo de cada gestor analisado a partir de suas respostas, percebemos a necessidade de um perfil de liderança pedagógica.

Polon e Bonamino (2011) descrevem que esse tipo de gestor tem o perfil de orientar e acompanhar, principalmente pedagogicamente, além de promover e realizar de forma participativa reuniões e atividades em grupo. É reconhecido, nesse perfil, características marcantes que atendem também à gestão participativa, e para a mesma autora, é aquele que promove os resultados mais positivos e proveitosos.

2.3.5 Análise das causas ligadas aos demais membros da unidade: funcionários, alunos e responsáveis

Dentro as outras causas dos problemas encontrados nas execuções das ações propostas, declaradas pelos gestores entrevistados, foram apontadas aquelas relacionadas a outros membros da unidade, como é o caso dos funcionários. O diretor da Escola A, quando questionado sobre a não realização das oficinas para os professores, apontou como justificativa a falta de habilidade tecnológica: “[...] a gente percebe uma resistência, percebe uma vergonha, eu percebi muito dos agentes de leitura, eles tinham vergonha de dizer que não sabiam nem ligar o computador” (DIRETOR DA ESCOLA A). Já os gestores das Escola D e E alegaram que o que impede a realização de algumas ações é o fato de alguns membros da unidade se licenciarem por motivo de doença, e isso faz com que os outros fiquem sobrecarregados e priorizem outras atividades. O diretor da Escola D, quando indagado sobre a não realização de uma oficina que aconteceria com a mediadora tecnológica, justificou que a ação não foi realizada porque a mediadora adoeceu e se licenciou: “[...] 2013 foi um ano problemático inclusive pra mediadora tecnológica, porque ela teve um período longo de licença médica. Então, a gente crê que tenha

sido por essa questão. Ela ficou um bom tempo licenciada” (DIRETOR DA ESCOLA D).

Os alunos também foram citados pelo diretor da Escola D. Para ele, os alunos vêm apresentando desinteresse: “[...] em algumas situações, os alunos faltavam realmente às reuniões que a gente, é... propunha a eles” (DIRETOR DA ESCOLA D). O mesmo diretor, quando foi indagado sobre as reuniões entre os alunos e a equipe diretiva que estavam previstas, mas que não aconteceram, justificou a dificuldade através da possível falta de interesse dos alunos: “[...] mas eu creio que deve ter sido por algum tipo de falta de interesse e de repente dificuldade” (DIRETOR DA ESCOLA D).

Os pais e responsáveis também foram citados pelos diretores das Escolas A e D, que consideraram o absenteísmo da família um fator relevante no processo educacional e na realização das ações propostas pelas unidades, nas quais estavam inseridos. Quando indagado diretamente sobre a baixa participação dos pais em uma determinada ação, o gestor da Escola A declarou que “[...] isso é um problema crônico e a gente tem mesmo” (DIRETOR DA ESCOLA A).

O diretor da Escola D, quando questionado sobre uma ação similar, disse:

“[...] essa é uma pergunta que a gente se faz também, mas a gente julga aqui, mas uma falta de interesse dos pais às convocações que são feitas, que a gente inclusive faz uma flexibilização do horário, então os pais não precisam vir no horário escolar do filho, ele pode vir à noite também, né? [...] realmente a gente ainda tinha poucos pais participando das reuniões. Creio que foi mais ou menos esse o motivo” (DIRETOR DA ESCOLA D).

As ações são planejadas de acordo com cada escola, assim como a sua realização. Logo, as perguntas elaboradas sobre as ações que as unidades não conseguiram realizar também são distintas, tal como citado anteriormente. Diante disso, constatamos alguns pontos relevantes:

- (i) Algumas causas são externas e a escola não possui autonomia, competência e/ou recursos para resolvê-las.
- (ii) Os diretores apontam e culpam gestores anteriores e outros membros da comunidade escolar quando são questionados por falhas e/ou dificuldades na realização da GIDE e de suas etapas.
- (iii) O gestor escolar demonstra dificuldade em envolver os demais membros da unidade escolar.

Diante desses fatos aqui observados, tomando como referência os teóricos apresentados, percebemos a necessidade de um aprimoramento na formação de gestores. Como destacou Lück (2000), hoje há novas habilidades que esses diretores precisam adquirir para atender a essas novas demandas, assumindo comportamentos mais proativos, flexíveis e ágeis, gerindo de forma mais participativa.

Como também defendemos neste trabalho, a participação e o envolvimento da comunidade escolar no processo educacional é uma característica expressiva, como manifestação de uma gestão dinâmico-participativa, que reforça a autonomia na gestão escolar (FREITAS, 2000).

Para Lück (2000), a característica de descentralização, i.e., o compartilhamento da responsabilidade escolar através do envolvimento dos demais membros da unidade, reflete também um modelo de gestão mais participativa, tornando-a mais dinâmica e interativa. A autora ainda diz que:

[...] Não se pode esperar mais que os dirigentes escolares aprendam em serviço, pelo ensaio e erro, sobre como resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão, como desenvolver trabalho em equipe, como monitorar resultados, como planejar e implementar o projeto político pedagógico da escola, como promover a integração escola-comunidade, como criar novas alternativas de gestão, como realizar negociações, como mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, como manter um processo de comunicação e diálogo abertos, como estabelecer unidade na diversidade, como planejar e coordenar reuniões eficazes, como articular interesses diferentes etc. (LÜCK, 2000, p. 29).

A partir dos dados coletados, constatamos que esses gestores ainda apresentam dificuldades em envolver e integrar os demais membros da escola, não só na metodologia GIDE adotada, mas também em todo o processo pedagógico da unidade.

Diante disso, compreendemos que, levando em consideração todo o gasto e o investimento outorgado pela secretaria de educação, há a necessidade da realização de uma formação para os membros da escola, para o alinhamento e o aprimoramento da metodologia implementada. Podemos dizer, ainda, que há a necessidade de uma formação mais abrangente para os gestores escolares, com foco nas competências essenciais para um líder escolar com um perfil democrático-participativo. No entanto, o AAGE não tem competência para realizar essa formação.

A metodologia adotada contempla todas as etapas para o bom funcionamento pedagógico de uma unidade: planejamento, realização das ações, monitoramento e correção, o que exige a participação dos demais agentes. Logo, entendemos que esse ciclo ajudará o gestor na realização de seu papel como líder do processo.

Diante da produção de dados aqui realizada, a seguir, encontra-se consolidado no quadro 15, os principais problemas identificados com possíveis soluções sugeridas a partir dos achados desse estudo:

Quadro 15 - Resumo da análise de dados

Principais problemas encontrados:	Possíveis soluções sugeridas:
Dificuldade em informar e solicitar à esfera mantenedora a resolução dos problemas que não são de competência da unidade.	Encontro mensal com o AAGE e o gestor para elaboração de comunicado solicitando soluções à Seeduc.
Dificuldade dos gestores em envolver representantes da comunidade escolar no preenchimento da ferramenta IFC/RS.	Formação sobre a metodologia GIDE para os demais membros da unidade; Estabelecimento de estratégias de comunicação entre os membros.
Dificuldade em envolver os demais membros da unidade na elaboração e na execução de ações.	Formação sobre a metodologia GIDE para os demais membros da unidade; Estabelecimento de estratégias de comunicação entre os membros.
Dificuldade do gestor em utilizar o diagnóstico da ferramenta IFC/RS como subsídio para a tomada de decisões.	Formação sobre a metodologia GIDE para o próprio gestor.
Dificuldade do gestor em acompanhar e monitorar as ações realizadas na unidade.	Formação sobre a metodologia GIDE para o próprio gestor.
Desconhecimento do gestor e dos demais membros sobre as ações realizadas na unidade.	Formação sobre a metodologia GIDE para o próprio gestor e para os demais membros.
Elaboração de ações que a escola não terá subsídios para realizar.	Formação sobre a metodologia GIDE para o próprio gestor.
Dificuldade de comunicação entre os membros da unidade.	Formação sobre a metodologia GIDE para o gestor; Estabelecimento de estratégias de comunicação entre os membros.
Falta de prática e conhecimento da metodologia GIDE por parte do gestor e também dos demais membros.	Formação sobre a metodologia GIDE para o gestor e para os demais membros da unidade.

Resistência de alguns funcionários em aprenderem e realizarem a metodologia GIDE.	Formação sobre a metodologia GIDE para os demais membros da unidade.
Desinteresse dos membros em participar das ações propostas pela escola, inclusive pela própria metodologia implementada.	Formação sobre a metodologia GIDE para os demais membros da unidade.
Falta de horário de planejamento determinado pela Seeduc.	Encontro mensal com o AAGE e o gestor para elaboração de comunicado solicitando soluções à Seeduc.
Falta de disponibilidade de horário dentro da unidade para realizar as ações.	Encontro mensal com o AAGE e o gestor para elaboração de comunicado solicitando soluções à Seeduc.
Falta de organização e planejamento dos membros da unidade.	Formação sobre a metodologia GIDE para os demais membros da unidade.
Falta de organização e planejamento do próprio diretor e da equipe diretiva.	Formação sobre a metodologia GIDE para o gestor.
Aumento da demanda administrativa para o diretor geral.	Encontro mensal com o AAGE e o gestor para elaboração de comunicado solicitando soluções à Seeduc.
Falta de recursos financeiros.	Encontro mensal com o AAGE e o gestor para elaboração de comunicado solicitando soluções à Seeduc.
Dívidas deixadas por gestores anteriores.	Encontro mensal com o AAGE e o gestor para elaboração de comunicado solicitando soluções à Seeduc.
Falta de funcionários, principalmente na equipe pedagógica.	Encontro mensal com o AAGE e o gestor para elaboração de comunicado solicitando soluções à Seeduc.
Falta de valorização do profissional.	Encontro mensal com o AAGE e o gestor para elaboração de comunicado solicitando soluções à Seeduc.
Culpabilização de professores e funcionários.	Formação sobre a metodologia GIDE para o gestor.
Falta de conhecimento e habilidade dos funcionários na área tecnológica.	Encontro mensal com o AAGE e o gestor para elaboração de comunicado solicitando soluções à Seeduc.
Funcionários doentes e licenciados.	Encontro mensal com o AAGE e o gestor para elaboração de comunicado solicitando soluções à Seeduc.

Desinteresse dos alunos.	Formação sobre a metodologia GIDE para os demais membros da unidade; Estabelecer estratégias de comunicação entre os membros.
Ausência da família.	Formação sobre a metodologia GIDE para os demais membros da unidade; Estabelecer estratégias de comunicação entre os membros.

Fonte: Elaboração própria.

A função do AAGE e as mudanças proporcionadas pela Secretaria de Estado de Educação possibilitaram o reconhecimento do perfil dessas unidades, o conhecimento de seus resultados, o diagnóstico de cada unidade a partir da ferramenta do IFC/RS, aqui apresentada e exemplificada, as principais ações elaboradas pelas unidades que foram estimuladas por essa ferramenta e a relação dos respectivos gestores com a metodologia utilizada e apresentada e, principalmente sua relação com os demais da unidade.

A partir das análises das entrevistas realizadas com os gestores, considera-se que a gestão democrática e participativa é um importante perfil a ser desempenhado pelos diretores, porém ainda não desempenhado devido a grande dificuldade no exercício desse modelo.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)

Este capítulo, voltado para a sugestão de um Plano de Ação Educacional, sugere três ações. Essas ações foram escolhidas a partir dos problemas encontrados na pesquisa realizada com os cinco gestores das cinco escolas observadas.

Após a análise realizada, entendemos que um dos principais problemas enfrentados nas unidades de ensino citadas é a falta de apropriação e envolvimento nas ações propostas na unidade. Segundo os diretores entrevistados, a comunidade escolar a qual pertencem ainda demonstra resistência e pouco envolvimento, principalmente quanto à Gestão Integrada da Escola (GIDE), ao diagnóstico realizado através desse recurso e às ações por ela propostas.

Já alguns problemas não são solucionados por falta de competência do próprio gestor e/ou dependem de recursos pessoais, materiais e financeiros que precisam ser subsidiados pela secretaria de educação.

A fim de contribuir para a solução desses problemas que tanto atrapalharam a implementação, a realização e o acompanhamento das ações traçadas, bem como o funcionamento do processo escolar, para ampliar o conhecimento e o interesse na metodologia GIDE proposta pela secretaria de educação, para melhorar a comunicação e a participação dos demais membros da unidade, seguindo sempre as premissas da gestão democrática e participativa, o Plano de Ação Educacional aqui proposto sugere três ações:

- 1- Encontro entre o Gestor e o AAGE para a elaboração de comunicado à Seeduc;
- 2- formação continuada sobre a metodologia GIDE;
- 3- estratégias de comunicação internas.

3.1 Ação 1: Encontro entre o gestor e o AAGE para a elaboração de comunicado à Seeduc

Após as análises dos dados, percebemos que algumas queixas citadas pelos diretores entrevistados não são de sua autonomia, pois dependem de subsídios e ações de competência da secretaria de educação. Essas ações dizem respeito, por exemplo, a recursos humanos e financeiros.

Alguns dos problemas citados nas entrevistas foram: falta de horário de planejamento, aumento da demanda administrativa para o diretor geral, falta de recursos financeiros, dívidas deixadas por gestores anteriores, falta de funcionários (principalmente na equipe pedagógica), falta de valorização do profissional e funcionários doentes ou licenciados. Diante desses relatos, a ação proposta é a elaboração de um documento que contemple esses problemas e entraves que atrapalham o bom funcionamento da unidade.

Após um agendamento prévio, o encontro para a elaboração desse documento acontecerá uma vez ao mês e será realizado entre a equipe diretiva e o AAGE da unidade. O documento endereçado à secretaria de educação terá sua entrega sob a responsabilidade do AAGE, e contará com a descrição desses e de outros problemas que não são de competência da unidade escolar.

3.2 Ação 2: Formação continuada sobre a metodologia GIDE

A ação aqui proposta é a formação e divulgação da metodologia GIDE para os membros da equipe escolar. A capacitação terá o objetivo de multiplicar a metodologia GIDE para todos os membros da comunidade escolar, a fim de envolver todos no processo, tornando-os mais participativos e cientes não só da metodologia, mas também de todas as ações elaboradas e realizadas na unidade. Sendo assim, espera-se que mais ações sejam concluídas.

A ação terá como ponto de partida o cronograma abaixo, construído pelo AAGE e ainda sob a avaliação do diretor geral da unidade, conforme o quadro 16 a seguir:

Quadro 16 - Cronograma da Ação 2

MEMBROS A SEREM CAPACITADOS	TEMA	DATA	DURAÇÃO	FORMADOR
Equipe pedagógica: diretores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais.	1º Dia: • O que é GIDE? • Qual a importância da metodologia para a unidade escolar? • Como funciona e quais são as principais etapas da metodologia adotada? • Qual é o papel da equipe pedagógica na multiplicação, na realização e no acompanhamento das ações pedagógicas desenvolvidas na unidade? 2º Dia: • Elaboração de um cronograma para a realização da metodologia GIDE com as funções e competências dos respectivos membros da unidade e de acompanhamento da realização das ações futuras. • Avaliação da formação. • Agendamento de revisão da metodologia. 3º Dia: • Elaboração do material e planejamento para a realização da capacitação para os demais membros da unidade.	20 a 22 de abril de 2016	12 horas – quatro horas diárias	AAGE
Corpo Docente	1º Dia	De 27 a 29	6 horas – duas	Equipe

	• O que é GIDE? • Qual é a importância da metodologia para a unidade escolar? • Como funciona e quais são as principais etapas da metodologia adotada? 2º Dia: • Qual é o papel do corpo docente na multiplicação, na realização e no acompanhamento das ações pedagógicas desenvolvidas na unidade? • Agenda de acompanhamento de ações futuras pelo corpo docente. • Avaliação da formação. • Agendamento de revisão da metodologia. 3º Dia: • Elaboração do material e planejamento para a realização da capacitação com os alunos.	de abril de 2016	horas diárias em três dias de Conselho de Classe	pedagógica: diretores, coordenador pedagógico e orientador educacional.
Funcionários	1º Dia: • O que é GIDE? • Qual é a importância da metodologia para a unidade escolar? • Como funciona e quais são as principais etapas da metodologia adotada? 2º Dia: • Qual é o papel dos funcionários na multiplicação, na	5 e 6 de maio de 2016	6 horas – três horas diárias com dois dias de duração.	Diretor geral e diretores adjuntos.

	realização e no acompanhamento das ações pedagógicas desenvolvidas na unidade? • Elaboração e planejamento para a realização da metodologia e de ações com as funções e competências dos funcionários. • Avaliação da formação. • Agendamento de revisão da metodologia.			
Responsáveis	1º Dia: • O que é GIDE? • Qual é a importância da metodologia para a unidade escolar? • Como funciona e quais são as principais etapas da metodologia adotada? 2º Dia: • Qual é o papel dos pais e responsáveis na multiplicação, na realização e no acompanhamento das ações pedagógicas desenvolvidas na unidade. • Elaboração e planejamento para a realização da metodologia e de ações com as funções e competências dos pais e responsáveis. • Avaliação da formação. • Agendamento de revisão da metodologia.	7 de maio e 16 de julho de 2016 (data prevista no calendário escolar para reunião de responsáveis)	8 horas em dois dias de duração.	Coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais
Corpo Discente	1º Dia: O que é GIDE? 2º Dia:	De 9 a 13 de maio de 2016	10 horas - duas horas diárias em	Coordenadores pedagógicos e professores

	Qual é a importância da metodologia para a unidade escolar? Como funciona e quais são as principais etapas da metodologia adotada? 3º Dia: Qual é o papel do corpo discente na multiplicação, na realização e no acompanhamento das ações pedagógicas desenvolvidas na unidade? 4º Dia: • Elaboração e planejamento para a realização da metodologia e de ações com as funções e competências dos pais e responsáveis. 5º Dia: • Avaliação da formação. • Agendamento de revisão da metodologia.		uma semana	
--	---	--	------------	--

Fonte: Elaboração própria.

* O conteúdo pré-elaborado sofrerá alteração conforme interesse dos capacitados.

Após a elaboração do cronograma pelo próprio AAGE, tendo como base o calendário escolar de 2016, esse será apresentado à equipe diretiva, que poderá sugerir alterações de datas de acordo com os projetos internos da unidade. Assim, a capacitação para os membros da unidade será distribuída da seguinte forma:

Capacitação para a equipe pedagógica: diretores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais

Após apresentação do cronograma e de sua validação, o AAGE elaborará o material para a capacitação da equipe diretiva. Esse material contará com *slides* em *Power Point* explicativos.

A realização da capacitação para a equipe diretiva está prevista para os dias 20 a 22 de abril. Liderada e dirigida pelo AAGE da unidade, o encontro acontecerá na própria escola. As aulas não serão suspensas e, salvo algum imprevisto, não causará nenhuma modificação no funcionamento do dia letivo.

Participarão dessa formação: diretor geral, diretor(es) adjunto(s), coordenador(es) pedagógico(s) e orientador(es) educacional(is).

1º Dia:

Apresentação dos *slides*, estudo e apropriação da metodologia GIDE a partir dos seguintes tópicos:

- O que é GIDE?
- Qual é a importância da metodologia para a unidade escolar?
- Como funciona e quais são as principais etapas da metodologia adotada?
- Qual é o papel da equipe pedagógica na multiplicação, na realização e no acompanhamento das ações pedagógicas desenvolvidas na unidade?

2º Dia:

A equipe diretiva e o AAGE elaborarão um cronograma para a realização da metodologia dentro da unidade, com as funções e competências dos respectivos membros, e tal como previsto na metodologia, criarão uma agenda para o acompanhamento das ações futuras elaboradas pelos membros da unidade a partir do diagnóstico do IFC/RS. Para isso, o cronograma contará com as seguintes ações da metodologia GIDE:

- Elaboração do Marco Referencial e da Matriz SWOT;
- coleta e preenchimento do IFC/RS;
- elaboração das ações do plano de ação da unidade com os respectivos membros da equipe diretiva responsáveis;
- acompanhamento da realização das ações por esses membros responsáveis.

(As datas não serão estabelecidas, pois irão respeitar os prazos previstos pela Seeduc para a realização da GIDE).

Os membros da equipe diretiva realizarão, também, uma avaliação da formação, e farão os registros dos pontos positivos da capacitação e dos pontos de atenção que deverão ser revistos. Essa avaliação poderá contar com a elaboração de ações para a própria unidade.

A equipe ainda estabelecerá uma data para a revisão de todo o processo, das ações e de sua execução.

3º Dia:

Elaboração dos *slides* para apresentação, e planejamento da capacitação com os demais membros da unidade:

- Corpo docente;
- funcionários;
- responsáveis;
- corpo discente.

Capacitação para o corpo docente

A realização da capacitação para o corpo docente está prevista para os dias 27 a 29 de abril. Liderada e dirigida pelos diretores da unidade com o apoio e o acompanhamento do AAGE da unidade, o encontro acontecerá na própria escola.

A capacitação acontecerá nos dias das reuniões do conselho de classe já previstas no calendário escolar estadual de 2016, e por esse motivo não causará impacto nos dias letivos. Com duas horas de duração antes da iniciação do conselho

escolar, o encontro contará com a participação do corpo docente da unidade e será dividido da seguinte forma:

1º Dia:

Apresentação dos *slides*, estudo e apropriação da metodologia GIDE a partir dos seguintes tópicos:

- O que é GIDE?
- Qual é a importância da metodologia para a unidade escolar?
- Como funciona e quais são as principais etapas da metodologia adotada?

2º Dia:

Continuação do estudo através dos *slides*:

- Qual é o papel do corpo docente na multiplicação, na realização e no acompanhamento das ações pedagógicas desenvolvidas na unidade?

Após a apresentação desses itens, será elaborada coletivamente uma agenda de acompanhamento do planejamento e da realização das ações futuras pelo corpo docente.

Dessa forma, o planejamento em questão contará com as seguintes etapas da metodologia GIDE:

- Participação do corpo docente, por representatividade, na realização do Marco Referencial e da Matriz SWOT, e divulgação para os demais;
- participação do corpo docente, por representatividade, na coleta e no preenchimento do IFC/RS, e divulgação para os demais;
- participação do corpo docente, por representatividade, na elaboração das ações do plano de ação da unidade, e seleção dos professores que serão responsáveis pela realização e pelo acompanhamento de algumas ações;
- divulgação da realização das ações para os demais professores da escola.

(As datas não serão estabelecidas, pois irão respeitar os prazos previstos pela Seeduc para a realização da GIDE).

Equipe diretiva e corpo docente também realizarão uma avaliação da formação e farão os registros dos pontos positivos da capacitação e dos pontos que deverão ser revistos. Essa avaliação poderá contar com a elaboração de ações para a própria unidade. Eles ainda estabelecerão uma data para a revisão de todo o processo e para a revisão das ações e de sua execução.

3º Dia:

Elaboração dos *slides* para apresentação, e planejamento para a capacitação que será realizada com os alunos.

Capacitação para os funcionários

A realização da capacitação para os funcionários da unidade está prevista para os dias 5 e 6 de maio, liderada e dirigida pelos diretores da unidade com o apoio e o acompanhamento do AAGE. O encontro acontecerá na própria escola. A capacitação acontecerá em dois turnos, de forma que haja uma distribuição para não comprometer o funcionamento da unidade ou prejudicar o dia letivo, já que as aulas não serão suspensas.

Com dois dias de capacitação, cada encontro terá a duração de três horas e será distribuído da seguinte forma:

1º Dia:

Apresentação dos *slides*, estudo e apropriação da metodologia GIDE a partir dos seguintes tópicos:

- O que é GIDE?
- Qual é a importância da metodologia para a unidade escolar?
- Como funciona e quais são as principais etapas da metodologia adotada?

2º Dia:

Continuação do estudo através dos *slides*:

- Qual é o papel dos funcionários na multiplicação, na realização e no acompanhamento das ações pedagógicas desenvolvidas na unidade?

Após a apresentação da metodologia, será elaborada coletivamente uma agenda de acompanhamento do planejamento e da realização das ações futuras que serão acompanhadas pelos funcionários.

- Participação dos funcionários, por representatividade, na realização do Marco Referencial e da Matriz SWOT, e divulgação para os demais;
- participação dos funcionários por representatividade na coleta e no preenchimento do IFC/RS, e divulgação para os demais;
- participação dos funcionários por representatividade na elaboração das ações do plano de ação da unidade, e seleção de funcionários que serão responsáveis pela realização e pelo acompanhamento de algumas ações;
- divulgação das ações para os demais funcionários da escola.

(As datas não serão estabelecidas, pois irão respeitar os prazos previstos pela Seeduc para a realização da GIDE).

Realização de uma avaliação sobre a formação realizada pelos funcionários e registro dos pontos positivos da capacitação e dos pontos que deverão ser revistos. Essa avaliação poderá contar com a elaboração de ações para a própria unidade.

Eles também estabelecerão uma data para a revisão de todo o processo e das ações e de sua execução.

Capacitação para os pais e responsáveis

A realização da capacitação para os pais e responsáveis dos alunos da unidade está prevista para os dias 7 de maio e 16 de julho, data em que as reuniões de pais já estão agendadas no calendário escolar estadual de 2016. Liderada e

dirigida pelos diretores da unidade, com o apoio e o acompanhamento do AAGE, o encontro acontecerá na própria escola.

Com dois dias de capacitação, cada encontro terá a duração de quatro horas e será distribuído da seguinte forma:

1º Dia:

- O que é GIDE?
- Qual é a importância da metodologia para a unidade escolar?
- Como funciona e quais são as principais etapas da metodologia adotada?
- Qual é o papel dos pais e responsáveis na multiplicação, na realização e no acompanhamento das ações pedagógicas desenvolvidas na unidade?

2º Dia:

A partir da apropriação do funcionamento da GIDE, pais e responsáveis ajudarão na elaboração de ações que possam realizar em prol do funcionamento da metodologia e do bom funcionamento da unidade. A agenda para o acompanhamento será distribuída da seguinte forma:

- Participação dos pais e responsáveis, por representatividade, na realização do Marco Referencial e da Matriz SWOT, e divulgação para os demais;
- participação dos pais e responsáveis, por representatividade, na coleta e no preenchimento do IFC/RS, e divulgação para os demais;
- participação dos pais e responsáveis, por representatividade, na elaboração das ações do plano de ação da unidade, e seleção de pais e responsáveis que serão selecionados para ajudar na realização e no acompanhamento de algumas ações;
- divulgação das ações para os demais responsáveis da escola.

(As datas não serão estabelecidas, pois respeitarão os prazos previstos pela Seeduc para a realização da GIDE).

Pais e responsáveis também realizarão a avaliação dos dois dias de encontro, registrando suas ações, suas opiniões, os pontos positivos e pontos de atenção na possibilidade de novos encontros.

Também será pré-agendada, com a participação de todos, uma data para a revisão da metodologia e para a avaliação do processo iniciado, além do acompanhamento das ações.

Capacitação para o corpo discente

A capacitação para os alunos da unidade está prevista para os dias 9 a 13 de maio. A proposta é trabalhar a metodologia GIDE de forma integrada com as disciplinas. Os professores já capacitados, além de explicar o funcionamento do processo, criarão estratégias de motivação para o envolvimento dos alunos no processo, além de estimular e elaborar formas de integração entre a GIDE, sua disciplina e as ações já criadas. Sob a direção do coordenador pedagógico e com o apoio do AAGE, o professor apresentará a proposta elaborada para os alunos, e proporá a construção de ações e de trabalhos expositivos sobre a GIDE e seu funcionamento.

Com dez horas de duração, a capacitação será distribuída em duas horas diárias durante cinco dias, com a proposta de utilização das duas últimas horas de cada dia. Sendo assim, a apresentação será distribuída da seguinte forma:

1º Dia:

- O que é GIDE?

2º Dia:

Continuação da apresentação da metodologia:

- Qual é a importância da metodologia para a unidade escolar?
- Como funciona e quais são as principais etapas da metodologia adotada?

3º Dia:

Continuação da apresentação da metodologia:

- Qual é o papel do corpo discente na multiplicação, na realização e no acompanhamento das ações pedagógicas desenvolvidas na unidade?

4º Dia:

Continuação da apresentação da metodologia. Sugestão e criação de ações para as quais os alunos possam contribuir com a escolha de representantes por turmas para o acompanhamento, que será distribuído da seguinte forma:

- Participação dos alunos escolhidos na realização do Marco Referencial e da Matriz SWOT, e divulgação para os demais;
- participação dos alunos escolhidos na coleta e no preenchimento do IFC/RS, e divulgação para os demais;
- participação dos alunos escolhidos na elaboração das ações do plano de ação da unidade, e seleção dos alunos que serão selecionados para ajudar na realização e no acompanhamento de algumas ações;
- divulgação das ações para os demais alunos da escola.

(As datas não serão estabelecidas, pois respeitarão os prazos previstos pela Seeduc para a realização da GIDE).

5º Dia:

Avaliação da formação, com a construção de trabalhos expositivos e explicativos sobre o funcionamento do plano de gestão, e elaboração de uma agenda de revisão e avaliação das ações que estão sendo realizadas.

3.3 Ação 3: Estratégias de comunicação interna

A segunda ação do plano de ação será a criação de uma planilha de comunicação entre os membros da unidade. Essa ação também deverá estar inserida no plano de ação da unidade.

Essa planilha tem como principal objetivo estreitar a comunicação e aproximar todos os envolvidos no processo. A proposta é um contato mais rápido e dinâmico, a fim de acelerar o processo, a execução das ações e a resolução de problemas. Além disso, a celeridade e a facilidade de comunicação contribuirão para a execução das demais demandas pedagógicas e administrativas da unidade. Para realizar essa ação, será construído um banco de dados e contatos da unidade.

1ª etapa:

Definição e escolha prévia, em comum acordo entre as partes, de membros de cada segmento escolar como responsáveis pela coleta de dados:

1. Um membro da equipe diretiva pedagógica;
2. um professor por turno;
3. um aluno representante por turma;
4. um funcionário;
5. um responsável por nível de ensino.

2ª etapa:

Após a seleção, será elaborada uma agenda para a realização da ação, conforme a sugestão apresentada a seguir. Essa poderá ser alterada conforme o interesse dos membros da unidade.

Quadro 17 - Cronograma da Ação 3

Ações	Coleta de dados: nome endereço telefone e-mail	Sugestão para o instrumento de comunicação. Sugestões: e-mail, SMS, Whats app.	Início da utilização do grupo de comunicação	Avaliação e ajustes da dinâmica de comunicação estabelecida	Avaliação e ajustes da dinâmica de comunicação estabelecida
Prazo	De 7 a 18 de março de 2016	De 21 de março a 1º de abril de 2016	De 4 a 15 de abril de 2016	De 18 a 29 de abril de 2016	De 6 a 17 de junho de 2016

Fonte: Elaboração Própria.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 ago. 2015.

_____. **Decreto nº 2.264**, de 27 de junho de 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2264.htm>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. **Decreto nº 6.253**, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6253.htm>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. **Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. **Lei nº 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm>. Acesso em: 10 jun. 2015.

BRASIL/INEP. **Portaria nº 482**, de 7 de junho de 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n_482_07062013_mec_inep_saeb.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

CHIZZOTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho Braga, Portugal, v. 16, n. 2, 2003, pp. 221-236. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

DUSI, M. C. S. C. O. **A gestão estratégica no contexto de mudança da gestão da educação pública brasileira**. Governo do Estado do Amazonas: CAEd, 2013.

DUSI, M. C. S. C. O. **Modelos Diretivos e Autonomia:** Para começo de conversa... Módulo IV - gestão escolar. Governo do Estado do Amazonas: CAed, 2013.

FREITAS, K. S. de. Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em Aberto**, v. 1, n. 72, pp. 47-59, 2000. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1091/992>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS / FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Relatório Final** – uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público. 2002.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas responsabilidades. **Revista de Administração de Empresas / EAESP / FGV**, São Paulo, 1995.

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, M. P. & ALMEIDA, M. M. de. **A padronização na área educacional**. Nova Lima, MG: INDG Tecnologia e Serviços Ltda., 2008.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Conexão Educação**. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=374757>> Acesso em: 23 nov. 2014.

GRACINDO, R. V. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/107>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/downloads/Port931_21MAR05.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **O que é o Saeb?** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/saeb>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, v. 17, n. 72, pp. 11-33, Brasília, 2000.

OLIVEIRA, D. A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. *In*: FERREIRA, N. S. C. (Org.) **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2006, pp. 91-112.

PARO, V. H. **Administração Escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1986.

POLON, T. L. P. & BONAMINO, A. M. C. de. Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica em escolas eficazes. *In*: 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, **Anais...** São Paulo, abril de 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0521.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

POLON, T. L. P. **Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto Geres**: estudo longitudinal da geração escolar 2005. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, 2009. Disponível em: <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/18051/18051.PDFXX>>. Acesso em: 20 set. 2015.

RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 42.838** de 4 de fevereiro de 2011. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/374648/DLFE-33118.pdf/Decreto42838de4defevereirode2011.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

RIO DE JANEIRO. **Portaria Seeduc/Sugen nº419**, de 27 de setembro de 2013. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/2298861/DLFE-78181.pdf/PORTARIASEEDUCSUGENN419DE27.09.2013DO30.09.2013NORMASDEAVALIACAO.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

RIO DE JANEIRO. **Projeto de Lei nº 2200**, de 5 de junho de 2013. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/e00a7c3c8652b69a83256cca00646e5/17ee7ce58a5b2a9783257b6a006b83b9?OpenDocument&ExpandSection=-1>>. Acesso em: 19 nov. 2015.

RIO DE JANEIRO. **Resolução nº 4.437** de 29 de março de 2010. Disponível em: <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/784277/DLFE47465.pdf/Minuta_avaliacao_externa.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2015.

RIO DE JANEIRO/SEEDUC. Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro. **Educação**: notícias. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc>> Acesso em: 23 nov. 2014.

RIO DE JANEIRO/SEEDUC. Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro. **Educação**: Saerj / Saerjinho / Iderj.

SAVIANI, D. O papel do diretor numa sociedade em crise. *In*: **Jornal UDEMO**, São Paulo, 1978.

APÊNDICES

ROTEIROS DE ENTREVISTAS COM AS ESCOLAS

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA - ESCOLA A

- 1) Você acha que a ferramenta do IFC/RS auxilia no diagnóstico dos problemas da unidade escolar?
- 2) Há reuniões com todos os atores da escola para o preenchimento do IFC/RS?
- 3) Você utiliza o IFC/RS como subsídio ao tomar decisões enquanto gestor(a)?
- 4) No ano de 2012, foi elaborado um portfólio com o registro de boas práticas, mas esse não foi disponibilizado para os professores. O que impediu que os professores tivessem acesso a ele?
- 5) Em 2012, também foi elaborada uma agenda para acompanhamento da execução do plano de curso, mas essa ação não foi colocada em prática. O que impediu a sua realização?
- 6) Em 2012, também foram planejadas reuniões para debates sobre a atratividade das aulas, entre equipe diretiva e alunos. Por que nem todas as reuniões previstas foram realizadas?
- 7) Ainda no ano de 2012, foram elaboradas reuniões de pais exclusivas para os alunos que apresentavam baixo desempenho e que eram infrequentes, porém poucos responsáveis compareceram. Quais são os principais motivos para uma frequência baixa de responsáveis nessas reuniões?
- 8) No mesmo ano, foi elaborada uma gincana para diminuir a infrequência, porém, essa ação não foi realizada. Por que essa gincana não foi colocada em prática?
- 9) Em 2013, foi idealizado um gráfico para acompanhamento da frequência de alunos, que seria elaborado pela coordenação pedagógica. No entanto, ele não foi elaborado. O que impediu a elaboração desses gráficos?
- 10) Também em 2013, foi sugerida a formação de um mini-conselho escolar formado por pais e responsáveis, mas essa ação não foi realizada. Quais motivos impediram a formação desse conselho?

11) Em 2014, foram planejadas cinco oficinas para professores com a mediadora tecnológica para melhorar a atratividade das aulas. Por que apenas duas oficinas foram realizadas?

12) Você considera que essas ações são relevantes frente aos problemas apontados na árvore de IFC/RS da GIDE?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA - ESCOLA B

- 1) Você acha que a ferramenta do IFC/RS auxilia no diagnóstico dos problemas da unidade escolar?
- 2) Há reuniões com todos os atores da escola para o preenchimento do IFC/RS?
- 3) Você utiliza o IFC/RS como subsídio ao tomar decisões enquanto gestor(a)?
- 4) Em 2012, a variável frequência de professores apresentou situação intermediária. Por que nenhuma ação foi elaborada naquele ano para essa variável?
- 5) Em 2013, foram sugeridas oficinas para os professores com a mediadora tecnológica para a variável atratividade das aulas. Por que só três das cinco oficinas foram realizadas?
- 6) Para estimular a presença de pais e responsáveis foram elaboradas, em 2013, reuniões de responsáveis com atividades sócio culturais. Por que só uma reunião foi realizada, já que três foram previstas?
- 7) Em 2014, novamente, foram sugeridas oficinas com a mediadora tecnológica para a variável atratividade das aulas. Por que apenas duas das três oficinas foram realizadas?
- 8) Por que as ações que não foram realizadas são inseridas novamente no plano de ação do ano seguinte?
- 9) Você considera que essas ações são relevantes frente aos problemas apontados na árvore de IFC/RS da GIDE?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA - ESCOLA C

- 1) Você acha que a ferramenta do IFC/RS auxilia no diagnóstico dos problemas da unidade escolar?
- 2) Há reuniões com todos os atores da escola para o preenchimento do IFC/RS?
- 3) Você utiliza o IFC/RS como subsídio ao tomar decisões enquanto gestor(a)?
- 4) Em 2012, poucos professores realizaram o registro de boas práticas? Por que você acha que isso ocorreu?
- 5) Em 2012, foi elaborada uma ação de capacitação para professores com o objetivo de tornar as aulas mais atrativas. No entanto, essa ação não foi realizada. O que impediu a realização dessa ação?
- 6) Ainda em 2012, foi criada a monitoria para os alunos que estavam com baixo desempenho, mas a participação foi pequena. Quais seriam os motivos para essa baixa adesão?
- 7) Para melhorar a participação de pais em reuniões de resultado, foi planejada uma reunião com atividades diversificadas, mas essa ação não aconteceu. Por quê?
- 8) Em 2013, foi idealizado um gráfico para acompanhamento da frequência de alunos, porém ele só foi elaborado no 1º bimestre. O que impediu a elaboração desses gráficos nos demais bimestres?
- 9) Por que, em 2013, o mural de divulgação de aulas atrativas não foi confeccionado?
- 10) Em 2013, foi idealizado um grupo de pais visitantes para aumentar a frequência e a participação dos outros pais, mas esse grupo não foi criado. Que motivos impediram a sua criação?
- 11) Em 2014, foi elaborada uma ação em que a coordenadora pedagógica iria apresentar e multiplicar as boas práticas realizadas na unidade para os demais professores. Porém, essa ação deixou de ser realizada no 2º bimestre. O que impediu a continuidade dela?
- 12) Você considera que essas ações são relevantes frente aos problemas apontados na árvore de IFC/RS da GIDE?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA - ESCOLA D

- 1) Você acha que a ferramenta do IFC/RS auxilia no diagnóstico dos problemas da unidade escolar?
- 2) Há reuniões com todos os atores da escola para o preenchimento do IFC/RS?
- 3) Você utiliza o IFC/RS como subsídio ao tomar decisões enquanto gestor(a)?
- 4) Em 2012, foi planejado um workshop para tornar as aulas mais atrativas. Por que essa ação não foi realizada?
- 5) Quais os principais motivos para uma frequência baixa de responsáveis às convocações feitas pela unidade escolar, com o objetivo de acompanhar o desempenho dos alunos em recuperação?
- 6) Em 2012, foi planejada a criação de um grupo de pais visitantes para acompanhar a frequência dos alunos. Por que esse grupo não foi criado?
- 7) Quais motivos, em 2013, impediram a realização das oficinas com a mediadora tecnológica?
- 8) Em 2013, foram planejadas sete reuniões para alunos com a equipe diretiva, mas só duas aconteceram. O que impediu a realização das demais reuniões planejadas?
- 9) Para melhorar a participação de pais em reuniões de resultados, foi planejada, em 2012 e 2013, uma reunião com atividades diversificadas em parceria com órgãos e instituições, mas essa não aconteceu. O que impediu a realização nos dois anos?
- 10) Em 2014, poucos professores realizaram o registro das práticas pedagógicas atrativas. Por que isso ocorreu?
- 11) Quais foram os motivos, em 2014, que impediram a realização das oficinas com a mediadora tecnológica?
- 12) Em 2014, a variável frequência de pais e responsáveis encontrava-se em situação insuficiente. Por que nenhuma ação foi elaborada para essa variável?
- 13) Em 2014, foram planejadas reuniões para alunos com a equipe diretiva, mas nem todas as reuniões previstas foram realizadas. O que impediu a realização das demais?

14) Por que as ações não realizadas são inseridas novamente no plano de ação do ano seguinte?

15) Você considera que essas ações são relevantes frente aos problemas apontados na árvore de IFC/RS da GIDE?

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA - ESCOLA E

- 1) Você acha que a ferramenta do IFC/RS auxilia no diagnóstico dos problemas da unidade escolar?
- 2) Há reuniões com todos os atores da escola para o preenchimento do IFC/RS?
- 3) Você utiliza o IFC/RS como subsídio ao tomar decisões enquanto gestor(a)?
- 4) Em 2012, foi solicitado aos professores os registros das suas boas práticas, mas poucos realizaram. Por que isso acontece?
- 5) Em 2012, foi elaborada uma ação para professores com a mediadora tecnológica para tornar as aulas mais atrativas. Que motivos impediram a realização das oficinas?
- 6) Também em 2012, para a variável frequência de alunos, foi elaborada a criação de um grupo de pais visitantes, mas essa ação não foi realizada. O que impediu a sua realização?
- 7) Quais foram os motivos da frequência baixa de responsáveis nas reuniões de resultados realizadas em 2012?
- 8) Em 2013, foi solicitado novamente aos professores os registros de suas boas práticas, mas poucos realizaram. Por que isso aconteceu?
- 9) Quais motivos, em 2013, impediram novamente a realização das oficinas com a mediadora tecnológica?
- 10) Para a variável frequência de alunos, foi elaborada, em 2013, mais uma vez, a criação de um grupo de pais visitantes, mas essa ação novamente não foi realizada. O que impediu a sua realização?
- 11) Por que as ações não realizadas são inseridas novamente no plano de ação do ano seguinte?
- 12) Você considera que essas ações são relevantes frente aos problemas apontados na árvore de IFC/RS da GIDE?
- 13) Dentre as dimensões da árvore do IFC/RS, em 2014, a unidade conseguiu realizar todas as ações planejadas para o ensino-aprendizagem. Como foi o planejamento dessas ações?

14) O que contribuiu para a conclusão dessas ações?

ANEXOS

ANEXO A

AVALIAÇÕES DO SAERJ REALIZADAS - LÍNGUA PORT. E MATEMÁTICA

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO	MODALIDADE	AVALIAÇÃO BIMESTRAL	SÉRIE	DISCIPLINA	BIMESTRE			AVALIAÇÃO ANUAL
					1º	2º	3º	4º bim
MUNICIPAL	Ens. Fundamental	SAERJINHO	5º ano	Língua Portuguesa	X	X	X	SAERJ
				Matemática	X	X	X	
			9º ano	Língua Portuguesa	X	X	X	SAERJ
				Matemática	X	X	X	
ESTADUAL	Ens. Fundamental	SAERJINHO	5º ano	Língua Portuguesa	X	X	X	SAERJ
				Matemática	X	X	X	
				Ciências da Natureza	X	X	X	
				Ciências da Humanas	X	X	X	
			6º ano	Língua Portuguesa	X	X	X	
				Matemática	X	X	X	
				Ciências da Natureza	X	X	X	
				Ciências da Humanas	X	X	X	
			9º ano	Língua Portuguesa	X	X	X	SAERJ
				Matemática	X	X	X	
				Ciências da Natureza	X	X	X	
				Ciências Humanas	X	X	X	
ESTADUAL	Ens. Médio Regular, Integrado, Inovador e Experimental	SAERJINHO	1ª série	Língua Portuguesa	X	X	X	
				Matemática	X	X	X	
				Ciências da Natureza	X	X	X	
				Ciências Humanas	X	X	X	
			2ª série	Língua Portuguesa	X	X	X	
				Matemática	X	X	X	
				Ciências da Natureza	X	X	X	
				Ciências Humanas	X	X	X	
			3ª série	Língua Portuguesa	X	X	X	SAERJ
				Matemática	X	X	X	

				Ciências da Natureza	X	X	X			
				Ciências Humanas	X	X	X			
				Redação	X					
ESTADUAL	Curso Normal	SAERJINHO	1ª série	Língua Portuguesa	X	X	X			
				Matemática	X	X	X			
			2ª série	Língua Portuguesa	X	X	X			
				Matemática	X	X	X			
			3ª série	Língua Portuguesa	X	X	X	SAERJ		
				Matemática	X	X	X			
				Redação	X					
ESTADUAL	EJA	SAERJINHO	FASE V	Língua Portuguesa				SAERJ		
				Matemática						
			FASE IX	Língua Portuguesa						
				Matemática						
ESTADUAL	EJA MODULAR		Módulo I	Língua Portuguesa	X Diagnós tica	X	X Diag nóst ica	SAERJINHO		
				Matemática	X	X	X			
			Módulo II	Língua Portuguesa		X		SAERJINHO		
				Matemática		X				
			Módulo III	Língua Portuguesa		X		SAERJINHO		
				Matemática		X				
			Módulo IV	Língua Portuguesa		SAER J		SAERJ		
				Matemática						
		ESTAD UAL	CORRE ÇÃO DE FLUXO EF	SAERJI NHO	MÓDULO I	Língua Portuguesa	X	X		
						Matemática	X	X		
MÓDULO II	Língua Portuguesa						X	SAERJINHO		
	Matemática						X			
ESTADUAL	Progra ma Auto nomia Ens.Fun dament al	SAERJINHO	Módulo III	Língua Portuguesa	X	X				
				Matemática	X	X				
			Módulo IV	Língua Portuguesa			X	SAERJ		
				Matemática			X			
ESTADUAL	Progra ma Auto nomia Ens. Médio	SAERJINHO	Módulo III	Língua Portuguesa	X	X				
				Matemática	X	X				
			Módulo IV	Língua Portuguesa			X	SAERJ		
				Matemática			X			

ANEXO B

REGIONAIS ADMINISTRATIVAS E PEDAGÓGICAS

