

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

CHRISTIANNE GUIMARÃES FOURNIER

**A POLÍTICA EDUCACIONAL DE CENTRALIZAÇÃO, RESPONSABILIZAÇÃO E
AVALIAÇÃO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE
OS DESAFIOS E DIFICULDADES DA ATUAÇÃO DOS AAGES NAS ESCOLAS
DA REGIONAL METROPOLITANA III**

JUIZ DE FORA

2017

CHRISTIANNE GUIMARÃES FOURNIER

**A POLÍTICA EDUCACIONAL DE CENTRALIZAÇÃO, RESPONSABILIZAÇÃO E
AVALIAÇÃO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE
OS DESAFIOS E DIFICULDADES DA ATUAÇÃO DOS AAGES NAS ESCOLAS
DA REGIONAL METROPOLITANA III**

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. Marcelo Baumann Burgos

JUIZ DE FORA

2017

CHRISTIANNE GUIMARÃES FOURNIER

**A POLÍTICA EDUCACIONAL DE CENTRALIZAÇÃO, RESPONSABILIZAÇÃO E
AVALIAÇÃO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE
OS DESAFIOS E DIFICULDADES DA ATUAÇÃO DOS AAGES NAS ESCOLAS
DA REGIONAL METROPOLITANA III**

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.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades;

A esta universidade, seu corpo docente, direção e administração, por oportunizarem a janela em que hoje vislumbro um horizonte superior, eivado pela acendrada confiança no mérito e ética aqui presentes;

Ao meu orientador o Prof. Dr. Marcelo Baumann Burgos, pelo suporte no pouco tempo que lhe coube, pelas suas correções e incentivos;

Aos meus ASAS, Leonardo Villardi e Marina Terra, pelo suporte nas dúvidas e nas angústias ao longo de todo o percurso;

À minha família, principalmente, à minha mãe Eliane, à minha filha Thaynná, e aos meus avós, Oswaldo e Neuza, pelo amor, incentivo e apoio incondicional;

A todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

Do processo seletivo, passando pela aprovação até a conclusão do Mestrado, foi um longo caminho percorrido. Mais uma vez, obrigada. Muito obrigada.

RESUMO

A presente dissertação é 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 estudado discorre sobre as resistências à atual política educacional do estado do Rio de Janeiro, cujo foco recai sobre a centralização, a responsabilização e a instituição da GIDE (Gestão Integrada da Escola) como metodologia de gestão nas escolas, além da avaliação externa. As hipóteses desdobraram-se pelas resistências às diretrizes educacionais do estado do Rio de Janeiro observadas no cotidiano escolar, destacando a análise da GIDE e a atuação do AAGE (Agente de Acompanhamento de Gestão Escolar). A pesquisa está pautada em evidências de insatisfação ao planejamento estratégico instituído pela SEEDUC/RJ. Diante do exposto, delineou-se como objetivo geral deste trabalho é analisar as resistências à atual política educacional do estado do Rio de Janeiro e a atividade profissional dos AAGE no que se refere à atuação na GIDE (Gestão Integrada da Escola) e apontar possíveis melhorias nas ações realizadas por eles, garantindo, dessa forma, uma melhor qualidade de trabalho para estes profissionais. Pontuou-se, para tanto, os desafios no desenvolvimento de suas ações de acompanhamento junto às escolas e as novas diretrizes da função após o movimento de ocupações e greve nas escolas estaduais do Rio de Janeiro permeada pela grave crise financeira do estado no ano de 2016. A pesquisa teve como amostra a Regional Metropolitana III, que possui 20 AAGE. A pesquisa procurou retratar essa atuação a partir da efetivação das ações propostas pelo planejamento estratégico da rede estadual de educação, visto que estas delineiam uma nova prática do gestor e do AAGE ao instituir que o foco pedagógico deve ser o principal eixo de toda ação desenvolvida junto às escolas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com a realização de entrevista semiestruturada, além da análise de documentos/ferramentas utilizadas na metodologia GIDE. A estratégia metodológica de análise das ferramentas busca auxiliar na compreensão dos dados obtidos pelos instrumentos de pesquisa. O aporte teórico do estudo realizado está baseado em autores como Lück (2006), Godoy (2009), Guimarães (2004), Libâneo (2004), Wood Júnior e Caldas (1999). O plano de Ação proposto consiste em 5 ações que podem melhorar a qualidade do trabalho dos AAGE.

Palavras-Chave: Agente de Acompanhamento de Gestão Escolar; Gestão Integrada da Escola; Gestão Escolar.

ABSTRACT

The present dissertation is developed under the Professional Master in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The management case studied deals with the resistance to the current educational policy of the state of Rio de Janeiro, whose focus is on centralization, accountability and the institution of GIDE (Integrated School Management) as a management methodology in schools, besides the evaluation External. The hypotheses were unfolded by the resistance to the educational guidelines of the State of Rio de Janeiro observed in the school routine, highlighting the GIDE analysis and the AAGE (School Management Monitoring Agent) performance. The research is based on evidence of dissatisfaction with the strategic planning instituted by SEEDUC / RJ. In view of the above, it was outlined as a general objective of this work is to analyze the resistance to the current educational policy of the state of Rio de Janeiro and the professional activity of AAGE in relation to the performance in GIDE (Integrated Management of the School) and to point out possible improvements In the actions carried out by them, thus guaranteeing a better quality of work for these professionals. The challenges in the development of its accompanying actions with schools and the new guidelines of the function after the movement of occupations and strike in the state schools of Rio de Janeiro permeated by the serious financial crisis of the state in the year of 2016 The study had as sample the Regional Metropolitan III, which has 20 AAGE. The research sought to portray this performance from the effectiveness of the actions proposed by the strategic planning of the state education network, since these outline a new practice of the manager and the AAGE by instituting that the pedagogical focus should be the main axis of all action developed together the schools. It is a qualitative research with semi-structured interview, in addition to the analysis of documents / tools used in the GIDE methodology. The methodological strategy of tool analysis seeks to help in the understanding of the data obtained by the research instruments. The theoretical contribution of the study is based on authors such as Lück (2006), Godoy (2009), Guimarães (2004), Libâneo (2004), Wood Júnior and Caldas (1999). The proposed Action Plan consists of 5 actions that can improve the quality of AAGE work.

Keywords: School Management Monitoring Agent; Integrated School Management; School management.

LISTA DE ABREVIATURAS

AAEs	Associações de Apoio às Escolas
AAGE	Agente de Acompanhamento de Gestão Escolar
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Conselho Escolar
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CEPMM	Colégio Estadual Prefeito Mendes de Moraes
COCs	Conselhos de Classes
CONAE	Conferência Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EMOP	Empresa de Obras Públicas
GIDE	Gestão Integrada da Escola
ID	Indicador de Desempenho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDERJ	Índice de Desempenho do Estado do Rio de Janeiro
IF	Indicador de Fluxo
IFC/RS	Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social
IGE	Índice Geral de Edificações
IGT	Integrante do Grupo de Trabalho
INDG	Instituto de Desenvolvimento Gerencial
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PDCA	<i>Plan, Do, Check and Act</i>
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PERCE	Primeiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>

PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PMMEB	Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RADM	Relatório de Análise de Desvio de Metas
RIAP	Relatório de Implementação das Ações do Plano
SAD	Sistema de Avaliação de Desempenho
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERJ	Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro
SAERJINHO	Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar
SEEDUC/RJ	Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação
UEs	Unidades Escolares
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	IDEB do Ensino Médio 2009 – Posição no ranking por estado e notas.....	35
Figura 2	Método PDCA.....	36
Figura 3	Dimensões Estruturais do IFC/RS.....	40
Figura 4	Fluxograma GIDE.....	41
Figura 5	Greve dos Professores do Rio – 2013.....	44
Figura 6	Modelo do Relatório de Análise de Desvio de Meta.....	57

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 Resultados históricos de IDEB/Rio do Janeiro do Ensino Médio.... 35
no período de 2005 a 2009: Metas e Resultados IDEB 2005-2009

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Decretos/SEEDUC Planejamento Estratégico.....	32
Quadro 2	Identificação dos Entrevistados	63
Quadro 3	Eixos, Achados e Ações propostas.....	78
Quadro 4	Quadro 5W1H.....	83

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS COM FOCO NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E O CONTEXTO DE RESPONSABILIZAÇÃO.....	19
1.1 A gestão escolar e a avaliação em larga escala no cenário nacional	19
1.2 A política educacional do estado do Rio de Janeiro.....	33
1.3 A função do AAGE.....	44
1.3.1 Panorama da Regional Metropolitana III.....	44
2 AS PRÁTICAS GESTORAS E AS SUAS CONTRIBUIÇÕES NA QUALIDADE DO ENSINO.....	48
2.1 A gestão gerencialista, a gestão democrático-participativa e o paradigma (descentralização, autonomia e participação <i>versus</i> centralização, responsabilização e avaliação).....	48
2.2 Percurso metodológico.....	60
2.3 Apresentação dos dados	62
3 PLANO EDUCACIONAL	80
3.1 Apresentação do plano de ação educacional (PAE).....	82
3.2 Desenvolvimento das ações propostas.....	82
3.2.1 Ação 1: Capacitação inicial para AAGE	84
3.2.2 Ação 2: Formação continuada para equipe diretiva das unidades escolares	86
3.2.3 Ação 3: Promoção de espaços de discussão no âmbito escolar sobre os processos desenvolvidos na escola	86
3.2.4 Ação 4: Encontro periódico entre os AAGEs e representantes de todos os setores da sede	88
3.2.5 Ação 5: Formação continuada para AAGE	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS.....	100
APÊNDICES.....	108

INTRODUÇÃO

No ano de 2011, a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) implementou uma série de medidas que compunham o planejamento estratégico da SEEDUC/RJ visando à melhoria da qualidade da educação no estado, pois, de acordo com os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2009, o estado do Rio de Janeiro encontrava-se na 26ª posição (penúltima colocação) do ranking nacional do IDEB. O índice agrega dois indicadores para mensurar a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações externas nacionais. O IDEB é calculado a partir dos dados da aprovação escolar, obtidos pelo Censo Escolar e pelas médias de desempenho nas avaliações elaboradas pelo INEP.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), uma das principais avaliações realizadas pelo governo federal, é aplicado nas unidades de Ensino Médio da federação e compreende a educação do país em caráter amostral, havendo a aplicação da Prova Brasil para os municípios, de forma censitária.

Nos anos 90 iniciou-se a aplicação de testes de proficiência, uma iniciativa com o intuito de mensurar a qualidade da educação no país, que evoluiu para a criação do IDEB como termômetro da qualidade educacional e passível de comparações, visto que o Ministério da Educação (MEC) divulga o IDEB de cada escola, dos 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental e de forma amostral no Ensino Médio, assim como estabelece metas bianuais.

Mediante tal contexto, a SEEDUC/RJ implementou, em 2011, um planejamento estratégico, no qual a Gestão Integrada da Escola (GIDE) insere-se como parte integrante do mesmo, objetivando auxiliar o alcance das metas pré-estabelecidas pela própria SEEDUC/RJ e, sobretudo, visando à melhoria do IDEB, bem como à superação dos desafios apresentados.

A GIDE corresponde a um sistema de gestão que agrega os aspectos políticos, estratégicos e gerenciais inerentes à área educacional. Esse sistema busca resultados no que se refere ao cumprimento da finalidade da educação oferecida nas unidades escolares atendidas e no processo de ensino-aprendizagem como um todo. Dessa forma, a GIDE tem por propósito auxiliar as escolas da rede

estadual do Rio de Janeiro a melhorar seus resultados, tendo como referência as metas do IDEB, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), das avaliações estaduais, entre outras, buscando proporcionar mudanças e impactos no ambiente e no cotidiano escolar, ou seja, esses resultados eram balizadores do avanço ou não dos resultados das unidades escolares no que tange a qualidade do ensino prestado por cada instituição escolar.

O monitoramento e a implementação da metodologia GIDE foram realizados, em um primeiro momento, por um grupo de trabalho temporário, destacando-se a figura do Integrante do Grupo de Trabalho (IGT). Essa função foi modificada, de temporária – de 2010 até 2013 – para permanente, por meio do Art. 2º da Lei nº 6479/13 (RIO DE JANEIRO, 2013), o qual dispõe sobre a criação da função estratégica de Agente de Acompanhamento de Gestão Escolar (AAGE).

O AAGE tem como missão instituída pela SEEDUC/RJ realizar a capacitação dos envolvidos no sistema educacional, a fim de que possam efetivar as ações propostas nos planos de ação pedagógica e ambiental, dar suporte à metodologia, realizar atividades de apoio, propor uma organização das atividades, além de conduzir 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 melhoria dos resultados. Entre as ações atribuídas à função do AAGE, também se espera aferir a execução e eficácia das ações propostas nos planos de ação, com vistas ao alcance das metas estabelecidas e orientar a definição de estratégias corretivas para os desvios identificados, bem como documentar e disseminar as práticas bem-sucedidas.

Diante do contexto apresentado, torna-se relevante destacar que venho trabalhando como AAGE desde 2011 em oito escolas da Regional Metropolitana III do Estado do Rio de Janeiro, sendo responsável pela observação e orientação, acompanhamento e monitoramento da GIDE. Nesse sentido, muitas assertivas, realizadas nesta pesquisa, são ancoradas em minha experiência profissional.

Em 2013, houve uma greve que obteve, segundo a SEEDUC/RJ, 30% de adesão e, segundo o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (SEPE), 55%. A principal reivindicação dos profissionais foi o aumento de salários, o fim da meritocracia na educação, a participação dos professores nas eleições para

diretores de escolas e mudanças na distribuição de disciplinas ¹(Do UOL, em São Paulo 08/10/2013.). Durante a greve de 2013, que durou cerca de um mês e meio, os AAGE estiveram presentes nas unidades escolares, buscando auxiliar os gestores a reorganizarem os planos de ação em função da greve.

Creio que o processo seletivo para diretores seja um ponto de avanço na estrutura da SEEDUC/RJ, marcada antes pelas indicações, muito embora também ocorressem eleições para escolha do diretor escolar.

O Diretor de Escola é a mola mestra da engrenagem de uma escola e para isso os profissionais de educação devem possuir pré-requisitos para exercer a função, o processo seletivo deveria ter uma fase de apresentação do plano de gestão à comunidade escolar ao qual o candidato a diretor concorre, além do mesmo passar pela validação desta mesma comunidade, tornando assim o processo mais transparente e próximo da realidade da comunidade escolar em questão.

Em 2016, houve uma nova greve que contou com a adesão de 30% das escolas da rede estadual do Rio de Janeiro, segundo a SEEDUC/RJ, e com 70% dos professores, segundo o sindicato². A pauta desse novo movimento manteve-se basicamente a mesma, acrescida do fim da GIDE e do SAERJ/SAERJINHO³. Agravada pela crise financeira do estado, a greve dos professores durou quase cinco meses, e um novo movimento na rede estadual de educação surgiu: a ocupação das escolas por alunos, que solidários à luta dos professores e, da

¹ Veja mais em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/10/08/entenda-a-greve-dos-professores-da-rede-estadual-do-rj.htm?cmpid=copiaecola>>.

² Veja mais em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-05/professores-estaduais-do-rio-votam-pela-continuacao-de-greve-em-assembly>>.

³ SAERJ - Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro- esta avaliação era aplicada ao final de cada ano em todas as escolas estaduais do Rio de Janeiro com o intuito de mensurar a qualidade da educação ofertada pelas escolas da rede estadual de ensino, utilizando a Teoria de Resposta ao Item (TRI) e era um dos indicadores do IDERJ (Índice de Desempenho do Estado do Rio de Janeiro).

SAERJINHO – Esta avaliação era um desdobramento do SAERJ, utilizava a Teoria Clássica e era aplicada bimestralmente a todas as escolas da rede de ensino do estado do Rio de Janeiro, com a intenção de monitorar o avanço dos resultados em relação às metas pré-estabelecidas de IDERJ. Disponível em: Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535>>. Acesso em: 18 ago. 2015 (f)

educação pública como um todo, reivindicam a melhoria da qualidade da educação no estado.

As negociações para o fim da greve das ocupações das escolas estaduais foram tensas e difíceis, pois encontrar um consenso num cenário de grave crise financeira, no qual o estado do Rio de Janeiro encontra-se, denotava muita articulação entre os envolvidos.

Após um longo e tenso período de negociações, algumas mudanças ocorreram na rede. Destacamos neste estudo as seguintes ações: exoneração de alguns diretores, fim do processo seletivo para direção, estabelecendo-se eleições para diretores de escola, troca do secretário de Educação e o fim do SAERJ. Esta última ação impacta diretamente na metodologia GIDE, cuja proposta é trabalhar os meios para se atingir um fim, que, neste caso, seriam as notas de SAERJ. Desse modo, foi necessária, em consequência das mudanças posteriores à greve, a redefinição da atuação do AAGE.

O fim da GIDE também foi foco das reivindicações, passando a ser questionada pelos profissionais de educação em greve, pois acreditavam que a metodologia advinda de um Instituto privado oriundo de outro estado, era um gasto desnecessário e sinônimo de tentativa de privatização da máquina pública.

Todo esse movimento na rede demandou da SEEDUC/RJ uma proposta de reformulação da GIDE e do papel do AAGE.

Mediante o contexto explicitado, surge a seguinte questão: quais as dificuldades que os AAGEs têm enfrentado no desenvolvimento de suas ações de acompanhamento junto às escolas estaduais da Regional Metropolitana III?

O objetivo geral da pesquisa é, portanto, analisar as mudanças e resistências à política educacional do estado no qual a GIDE se insere, destacando o papel do AAGE e suas atribuições e desafios.

Esse objetivo geral desdobra-se em outros três objetivos específicos: o descritivo que busca realizar o panorama da política educacional do estado do Rio de Janeiro, apresentando a GIDE, o SAERJ/SAERJINHO e a função do AAGE; o analítico, que pretende expor as possíveis resistências geradas a partir da instituição da atual política educacional no Estado do Rio de Janeiro, envolvendo a reestruturação da rede, da GIDE, a instituição do Currículo Mínimo, a meritocracia

acrescida de bonificação por resultados, a ênfase nas avaliações externas como SAERJ e SAERJINHO e seus efeitos no ambiente escolar. A pesquisa apresenta, ainda, o objetivo propositivo que consiste em sugerir ações que impulsionem a rede a encontrar meios de diminuir as resistências hoje identificadas no cotidiano da rede estadual de educação do estado do Rio de Janeiro, a fim de reverberar na reavaliação das ações de monitoramento da rede pelos AAGEs no âmbito das escolas. A ideia de cooperação entre as pessoas deve levar as escolas a interagirem na busca de metas e resultados, além de contribuir para o processo de reflexão e autoavaliação das práticas.

Quanto aos aspectos metodológicos deste estudo, trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de levantamento de dados e informações coletadas no âmbito da SEEDUC/RJ, além do estudo de bibliografias sobre o tema. Constituíram material do estudo entrevistas semiestruturadas com cinco AAGEs da Regional Metropolitana III cada, O referencial teórico é organizado a partir de análises dos conteúdos relevantes para o estudo, bem como do que foi demonstrado como relevante pelos participantes entrevistados.

Desse modo, no Capítulo I, abordamos o caso de forma descritiva, com uma breve passagem pelo contexto histórico da educação do Rio de Janeiro. Apresentamos, ainda, a evolução das avaliações externas no estado do Rio de Janeiro e a contextualização das avaliações externas e da GIDE, refletindo sobre os desafios do AAGE em colaborar com o processo de mudança nas organizações escolares que buscam se adequar aos novos padrões da atual política educacional associados à prestação de contas, responsabilização, gestão por resultados e meritocracia contextualizados com aporte teórico.

Tratamos, no Capítulo II, as evidências, os referenciais teóricos que embasam a pesquisa, além de dados coletados para a realização da análise deste estudo. Por fim, apresentamos no Capítulo III, um Plano de Ação Educacional (PAE), a partir das conclusões das análises do Capítulo II, com proposições para a SEEDUC/RJ no que tange aos problemas encontrados referentes à GIDE e à atuação dos AAGEs. Assim, o PAE consiste em integrar a SEEDUC/RJ, por meio das ações dos AAGEs, às escolas, em prol da melhoria da qualidade do ensino e da melhoria do clima

escolar, hoje, ainda conturbado após o longo período de greve e pela desocupação das escolas pelos alunos.

1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS COM FOCO NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E O CONTEXTO DE RESPONSABILIZAÇÃO

Este capítulo descreve o cenário educacional nacional e do estado do Rio de Janeiro, perpassando pela implantação da política de avaliação externa no país e no estado, como subsídio para elaboração de políticas públicas. Destaca-se a política educacional implementada em 2011, no Rio de Janeiro, com ênfase no SAERJ/SAERJINHO, na GIDE e na função do AAGE.

1.1 A gestão escolar e a avaliação em larga escala no cenário nacional

No início da década de 1990, o debate político internacional foi influenciado pelo Partido Trabalhista Inglês, organizado sob a bandeira da "terceira via", que se encontrava entre a social-democracia do passado e o neoliberalismo. Os valores da "terceira via" eram a igualdade, a proteção dos vulneráveis, a liberdade como autonomia, o pluralismo cosmopolita, o conservadorismo filosófico, a associação de direitos e responsabilidades, autoridade e democracia.

A "terceira via" norteou a reforma estatal do governo e, segundo Giddens (1999), os Estados deveriam reafirmar sua autoridade e delegar poderes. A "terceira via" também destacou a função do governo como gestor de riscos e a relevância da eficiência administrativa estatal. Nesse sentido foi proposto o modelo empresarial. Surge também a participação social como fator fortalecedor e controlador das ações públicas.

A reforma administrativa pública também chamada de nova administração pública ou administração pública gerencial (MISOCZKY, 2004, apud OLIVEIRA 2009) voltou-se para os resultados, surgindo, assim, a necessidade de avaliações de desempenho, o que exigiu:

[...] a delimitação das áreas de atuação do Estado, o estabelecimento de metas para agências governamentais, a determinação de objetivos para gestores de programas, a aferição da produção (confronto entre desempenho e objetivos) e a mensuração de resultados (avanços rumo à solução dos problemas-chave de cada órgão) (OLIVEIRA, 2009, p. 59).

Para além do eixo dos resultados, a administração pública precisou orientar o cidadão-consumidor, o que voltou o olhar dos provedores de serviços para as necessidades dos consumidores, tratando-os como contribuintes e formuladores de políticas que buscam a eficiência da gestão pública e a responsabilização política. A capacitação de recursos humanos com vistas a inovações técnicas, culturais, financeiras e motivacionais também passou a ser uma das preocupações do Estado.

Como inovações, a reforma administrativa trouxe a descentralização de processos e a delegação de poder (KETTTL, 2005 *apud* OLIVEIRA, 2009). Também foram propostas mudanças nos paradigmas como redução da hierarquia; transferência de autonomia para níveis inferiores e descentralização de operações. As formas predominantes de delegação foram: de agências para agências locais e de níveis hierárquicos superiores para inferiores, dentro de um mesmo órgão.

Paes de Paula (2005a *apud* OLIVEIRA, 2009) cita como méritos da administração pública gerencial a clareza em relação à organização do Estado e à seleção dos métodos de gestão. Destaca que algumas práticas gerencialistas contribuíram para a melhoria da eficiência do setor público, principalmente na esfera econômico-financeira. No entanto cita como limites deste modelo de administração "[...] a centralização do processo decisório, a falta de estímulo à construção de instituições políticas mais abertas à participação social, a priorização das dimensões estruturais da gestão [...] e o emprego de modelos internacionais de reforma e administração pública." (PAES DE PAULA, 2005a *apud* OLIVEIRA 2009, p. 60).

Segundo Oliveira (2009), apesar do modelo de administração gerencial ter dado respostas à crise de governança dos Estados, ele não conseguiu torná-lo mais acessível à população. O modelo Societal de administração pública, proposto por Paes de Paula (2005a *apud* OLIVEIRA, 2009), busca romper com a distinção entre política e administração e com o exercício autoritário do poder público no país.

Os processos sociais precursores da administração pública societal, de acordo com Paes de Paula e Prestes-Motta (2003) e Paes de Paula (2005a), são:

[...] a emergência do campo movimentalista (composto por movimentos sociais, sindicatos, pastorais, partidos políticos e organizações não-governamentais), o êxito de experiências participativas de gestão municipal, o questionamento do 'público' como sinônimo de 'estatal' e o debate sobre a necessidade de um novo projeto político nacional [...]" que vá além dos

aspectos gerenciais, levando ao engajamento da população e ao controle social (PAES DE PAULA e PRESTEEES-MOTTA, 2003 *apud* OLIVEIRA, 2009 e PAES DE PAULA, 2005a *apud* OLIVEIRA, 2009, p. 61).

Segundo Paes de Paula (2005a *apud* OLIVEIRA, 2009), o modelo Societal limita-se na ausência de propostas que visem à organização do aparelho do Estado, na insuficiência de meios de gestão coerentes com seu projeto político e na precariedade de estratégias para articular as dimensões econômico-financeira, institucional-administrativa e sócio-política da gestão estatal.

Tendo em vista as limitações dos modelos de administração pública patrimonial, burocrático e gerencialista, estes são incapazes de proporcionar a participação social. Nesse sentido, o modelo de administração pública societal que foca nas relações entre sociedade e Estado, contribui para a inclusão da população em rotinas públicas e referencia os arranjos institucionais contemporâneos que buscam o diálogo entre cidadãos, servidores públicos e governantes.

Em Zwick et al. (2011), observa-se que não há, no Brasil, um modelo puro de administração pública. Citam que o país não desenvolveu plenamente o gerencialismo e nem a burocracia. Assim, essa hibridização dos modelos de gestão (patrimonial, burocrático, gerencial e societal) deu origem a um novo modelo denominado "administração pública tupiniquim". Zwick et al. (2011) afirma:

[...] surge como uma resposta 'à brasileira' de uma hibridização de técnicas e procedimentos alternativos de gestão. Neste sentido, pode-se afirmar que existe uma ressignificação das impressões vindas do estrangeiro, não necessariamente baseada na apreensão crítica das necessidades do brasileiro, mas como um dos traços da cultura brasileira de relativizar o uso de modelos importados (ZWICK et al., 2011, p. 12).

A Constituição cidadã de 1988, em seu terceiro capítulo, explicita ações, na área educacional, de suma importância para o bom desenvolvimento do ensino, dentre elas: igualdade de condições, acesso e permanência na Escola, liberdade, pluralismo de ideias, gratuidade, valorização, gestão democrática e garantia do padrão de qualidade.

A escola, no decorrer dos anos, passa por profundas mudanças e transformações e, como instituição social e política, admite processos e mudanças no conhecimento, organização e formas de pensar.

Dourado (2007), em artigo que trata das políticas e gestão da educação básica no Brasil, dando ênfase aos limites e perspectivas quanto à sua implantação, sinaliza que:

A gestão educacional tem natureza e características próprias, ou seja, tem escopo mais amplo do que mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido às suas especificidades e aos fins a serem alcançados. Ou seja, a escola, entendida como instituição social, tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício stricto-sensu (DOURADO, 1997, p. 924).

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1996 destaca a gestão escolar e democrática visando um novo olhar no setor educacional. Assim sendo, a gestão democrática e a garantia do padrão de qualidade são aspectos centrais para que o Estado desenvolva políticas educacionais que assegurem o processo nacional de avaliação do rendimento escolar na busca da qualidade e melhorias no ensino.

Dessa forma, outro ponto que merece destaque é o monitoramento desse processo, que é subsidiado pelas avaliações externas do desempenho escolar, chamadas, também, de avaliações em larga escala. Tais estratégias são utilizadas com o objetivo de produzir informações de análise sobre a realidade educacional de um país ou de um Estado.

Segundo Gouveia et al. (2014),

as avaliações externas possuem dois objetivos primordiais: a) auxiliar os gestores na alocação e administração de recursos técnicos e financeiros; b) melhorar a qualidade da educação, a partir das informações geradas por seus resultados, o que auxilia nas ações pedagógicas e no estabelecimento de metas a serem alcançadas (GOUVEIA et al., 2014, p.22).

Portanto, as avaliações externas devem ser compreendidas como um processo diagnóstico, que produz um resultado para acompanhamento do desenvolvimento da qualidade da educação. Os seus resultados devem promover

debate público, favorecendo promoção de ações que apontem para a democratização do ensino, garantindo, a todos, igualdade de oportunidades educacionais.

Para Gouveia et al. (2014, p. 23), as avaliações externas podem assumir diferentes formas e objetivos, dentre eles:

1.Autoavaliação: Trata-se de um instrumento que permite a comparação de cada um com seus pares e iguais com aqueles que se encontram na mesma situação. A exemplo o ENEM.

2.Certificação: Permitem um reconhecimento formal das habilidades e competência que demonstraram possuir. O resultado dessa avaliação autoriza que uma pessoa venha a ser reconhecida como detentora de um determinado nível de estudo.

3.Credenciamento: Visam selecionar, com os exames praticados nos concursos públicos e nos vestibulares. Ordenam os indivíduos pelo domínio de determinados conhecimentos, habilidades ou competência, habilitando os melhores a passarem para níveis superiores de ensino ou atividade profissional.

4.Diagnóstico: A maior parte dos sistemas de Avaliação da Educação Básica tem o objetivo de realizar diagnóstico. Destinam-se fornecer informações aos gestores, diretores e professores sobre o desempenho dos alunos e dos sistemas de ensino, bem como, avaliar políticas e práticas educacionais, de modo a comparar resultados com os objetivos estabelecidos.

5.Rendição de Contas: Os resultados das avaliações são amplamente divulgados para que a sociedade deles tome conhecimento e possa participar ativamente da melhoria dos processos em avaliação (GOUVEIA et al., 2014, p.23).

As informações produzidas pelos programas de avaliações educacionais externas possibilitam a realização de intervenções pedagógicas, a partir da mobilização da equipe gestora para desenvolver o planejamento, o acompanhamento e a regulação do ensino. Faz-se necessário, ainda, apresentar tais resultados à sociedade, bem como a implementação e o monitoramento de políticas públicas educacionais que possibilitem a melhoria da qualidade e equidade na educação.

De acordo com o MEC (2011, p. 9)⁴:

as discussões iniciais sobre a importância de se implantar um sistema de avaliação em larga escala no Brasil, aconteceram no período entre 1985 e 1986. Na época, estava em curso o Projeto, um programa financiado com recursos do Banco Mundial e voltado para as escolas da área rural do nordeste brasileiro. Com o objetivo de se ter um instrumento que pudesse medir a eficácia das medidas adotadas durante a sua execução, estudou-se a elaboração de uma pesquisa que avaliasse o desempenho dos alunos que estavam frequentando as escolas beneficiadas pelo Projeto para compará-lo com o dos alunos não beneficiados. A partir dessa experiência, em 1988, o MEC instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Primária - SAEP que, com as alterações da Constituição de 1988, passa a chamar-se Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. O objetivo do Ministério da Educação - MEC era oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro. A primeira avaliação ocorreu em 1990. A partir de 1992, decidiu-se que a aplicação da avaliação ficaria por conta do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. O segundo ciclo da avaliação ocorreu em 1993 e, desde então, ininterruptamente, a cada dois anos, um novo ciclo acontece. Ao longo dos anos, a avaliação vem sendo aprimorada, sendo que importantes inovações aconteceram no período entre 1995 e 2001.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996, reafirma, em seu Art. 87, a importância de haver um Sistema Nacional de Avaliação do Rendimento Escolar, o que abre espaço para a criação de mais um instrumento que possa avaliar a saída dos alunos do Ensino Médio, o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

Segundo Werle (2001, p. 777),

Nos anos 90, portanto, os processos de avaliação em larga escala se difundem e passam a operar em sistemas educativos de vários países. Se, no final dos anos oitenta e início dos anos 90 os procedimentos de avaliação eram incipientes (...), após 1995 a avaliação é reforçada,

⁴ MEC. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação/SAEB: ensino médio, matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2016. Aprofundar sobre a história do sistema de avaliação da educação básica no Brasil visite o trabalho de Horta Neto (HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. Revista Iberoamericana de Educación. n. 42. p. 5-25. abr. 2007. Editora Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)).

terceirizada e consolidada como ação do poder público federal separando os diferentes níveis em que a avaliação da Educação Básica se processa. Apesar da centralização no INEP do sistema de avaliação, os Estados criam suas próprias modalidades de avaliação, assim como alguns municípios (WERLE, 2011, p.777).

Em 1995, o sistema de avaliação da educação básica assume um novo perfil, a partir de empréstimos realizados junto ao Banco Mundial, o que possibilitou a terceirização de operações técnicas, passou a chamar-se de Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. A aplicação dá-se de dois em dois anos, de forma amostral, com foco em Língua Portuguesa (leitura) e Matemática (solução de problemas), avaliando alunos de 5º e 9º anos e 3ª série do Ensino Médio das redes públicas e privadas de ensino (WERLE, 2011, p. 775).

Segundo Gouveia et al. (2014),

os objetivos do SAEB estão voltados para o monitoramento da qualidade da Educação Básica oferecida pelos sistemas de ensino, para a prestação de contas à sociedade e para o desenvolvimento de subsídios, visando à formulação de políticas educacionais. (...) os resultados do desempenho dos alunos podem ser comparados ao longo do tempo (...), assim, podemos saber como evolui a qualidade do nosso ensino num determinado período (GOUVEIA et al., 2014, p.31).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996, reafirma, em seu Art. 87, a importância de haver um Sistema Nacional de Avaliação do Rendimento Escolar, o que abre espaço para a criação de mais um instrumento que possa avaliar a saída dos alunos do Ensino Médio, o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

Nessa perspectiva, os entes federados, nas últimas três décadas, vêm promovendo um grande crescimento na aplicação de avaliações em larga escala, bem como, ampliando sua participação nos processos de avaliações internacionais, como o *Programme for International Student Assessment* (PISA) e o Primeiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo (PERCE), com o objetivo de comparar os resultados com os dos outros países.

A avaliação da educação brasileira desenvolvida em larga escala nos diversos níveis de ensino tem como objetivo oferecer subsídios para o

monitoramento das políticas públicas e, conseqüentemente, reformas na educação (INEP, 2008).

As avaliações pretendem diagnosticar o que vem sendo ensinado nas escolas, o processo ensino-aprendizagem, vislumbrando elencar ações voltadas para a melhoria da qualidade da educação no país, bem como proporcionar mais igualdade e equidade de oportunidades. O resultado das sistemáticas de avaliação **deve ser** revestido em recursos financeiros e técnicas direcionadas às melhorias das escolas participantes.

Em consequência do novo contexto educacional posto no Brasil, fruto de movimentos sociais e acadêmicos na recente história brasileira de avaliação institucional, que permearam as décadas de 1980 e 1990, em decorrência da Reforma do Estado brasileiro mediada pela articulação entre a regulação e as ações meritocráticas, no âmbito da educação básica destacou-se a Portaria nº 1795, de 27 de dezembro de 1994, com a criação do SAEB.

O desafio de equilibrar os eixos das políticas públicas educacionais de descentralização com qualidade, racionalidade e participação e a importância da avaliação em larga escala e da autoavaliação com uso de dados tornam-se características marcantes no contexto educacional, emergindo políticas educacionais voltadas para a melhoria dos resultados na educação dos estados e municípios frente às novas demandas.

O monitoramento das políticas públicas que tem por finalidade elevar a qualidade da educação é representado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Segundo informações do portal do INEP, o IDEB:

agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. (INEP, 2014).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB - avalia o desempenho dos municípios brasileiros através da Prova Brasil de forma censitária

e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB aplicado de forma amostral nas unidades da federação e do país e do fluxo escolar (Taxas de Aprovação). Os dados dessas avaliações servem como balizadores na construção de políticas públicas, além de promover ações que visam aumentar a qualidade educacional. Ou seja, os resultados das avaliações mostram o rendimento de acordo com as competências que são avaliadas, o que permite verificar o desenvolvimento do processo de ensino e criar condições, por meio de políticas públicas ou outras ações, para a melhoria da qualidade do ensino.

A escola tem como princípios avaliar, com eficácia, os resultados e, conseqüentemente, melhorar a qualidade de ensino e de aprendizagem por meio dos indicadores e, assim, contribuir para se alcançar resultados cada vez mais positivos.

Esses resultados estimulam os gestores e professores a otimizarem ou aperfeiçoarem ações que proporcionem a melhoria da educação nos níveis de ensino avaliados.

Dessa forma, as avaliações em larga escala devem apresentar em seus resultados um retrato do desempenho escolar com perspectivas produtivas para a escola, visto que é possível analisar e comparar resultados, bem como redirecionar objetivos e metas com foco no desempenho escolar, pois tal resultado é uma medida de proficiência que possibilita também a implementação de políticas públicas.

O MEC afirma que:

o Ideb é mais que um indicador estatístico. Ele nasceu como condutor de política pública pela melhoria da qualidade da educação, tanto no âmbito nacional, como nos estados, municípios e escolas. Sua composição possibilita tanto o diagnóstico atualizado da situação educacional em todas essas esferas, como também a projeção de metas individuais intermediárias rumo ao incremento da qualidade do ensino. Dessa forma, o índice permite acompanhar se as metas de qualidade propostas pelo Plano de desenvolvimento da Educação (PDE) para a educação básica estão sendo alcançados. (BRASIL, 2011, p. 4).

Refletindo sobre o crescente interesse na avaliação, nos indicadores derivados dela e na sua relação com a política educacional, o Plano Nacional de

Educação, aprovado pelo Congresso Nacional, contém várias indicações para o uso da avaliação externa ao longo da próxima década ao tratar da importância de se utilizar o IDEB para avaliar a qualidade do ensino, de aferir a alfabetização por meio de exame periódico específico, de aperfeiçoar os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de empregar o PISA como parâmetro externo, de verificar o grau de analfabetismo de jovens e adultos e de aferir a qualidade da Educação profissional técnica de nível médio.

A Lei 13.005/2014 estabelece diretrizes e metas a serem cumpridas pelo novo Plano Nacional de Educação (PNE), válido por 10 anos. Dentre elas, estão criar mecanismos para o acompanhamento local da consecução das metas previstas no próprio, utilizando os resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que identifica as deficiências no processo ensino-aprendizagem, individualmente, o que possibilita a realização de ações corretivas ao longo do ano letivo, direcionadas às especificidades de cada aluno.

Considerando o papel precípua do PNE na otimização dos recursos dos três entes da federação para produzir de maneira integrada e colaborativa pactos federativos nacionais em torno de uma política pública de educação, formularam-se em consonância com as metas propostas no documento, ações que valorizam a utilização dos instrumentos de avaliação em larga escala.

Destacam-se, a seguir, quatro metas do PNE (BRASIL, 2014) que reforçam a aplicação das avaliações em larga escala:

a) Pela Meta 2:

com a universalização do ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE, para tanto o uso de instrumentos de aferição qualitativa e quantitativa são preponderante para o acompanhamento do cumprimento dessa meta (BRASIL, 2014).

Apesar da ampla divulgação da universalização do Ensino Fundamental, a mesma ainda não está concretizada, pois a necessidade de políticas públicas

específicas e diferenciadas urgem para que a universalização se concretize em sua integralidade.

O cumprimento da meta de conclusão do Ensino Fundamental na idade certa, também, exigirá mudanças estruturais, sobretudo nos Anos Finais. O ensino de qualidade, a diminuição dos índices de evasão e de reprovação deverão ser o foco das políticas públicas para que se consiga sucesso na meta 2.

b) Pela Meta 7:

com o fomento a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio, somente com instrumentos eficazes e precisos poderemos verificar e certificar o alcance dessa meta e seus indicadores (BRASIL, 2014).

Coloca como objetivo para qualidade da Educação as metas de IDEB, que embora o IDEB tenha promovido a notoriedade e objetividade à discussão sobre Educação no Brasil, a capacidade do indicador de diagnosticar a qualidade da Educação nas escolas e redes de ensino é limitada.

c) Pela Meta 9:

com elevação da taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional, que só pode ser verificado pela pesquisas censitárias e pelas avaliações nacionais e subnacionais (BRASIL, 2014).

Oportunizar e garantir que jovens e adultos com escolaridade baixa ou de qualidade insuficiente aperfeiçoem suas habilidades de leitura, escrita e compreensão da linguagem matemática, de modo a garantir seu desenvolvimento pessoal e social, são desafios a serem vencidos e devem ser foco das políticas educacionais de todas as redes de ensino, reverberando por toda sociedade.

d) Pela Meta 15:

garantia, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, os instrumentos de avaliação da educação e as pesquisas censitárias e qualitativas em educação identificação os cenários da educação nacional e direcionam as necessidades de investimentos para a qualificação dos profissionais da educação. (BRASIL, 2014).

A melhora da Formação Profissional dos Docentes, seja ela inicial ou continuada, está condicionada as mudanças no enfoque dado pelas universidades à Educação Básica, pois o currículo das licenciaturas pouco trata das práticas de ensino e são distantes da realidade da escola pública. A formação continuada, de um modo geral, se propõe a tampar as lacunas oriundas da formação inicial.

Importante citar, ainda, que, nos anais da Conferência Nacional de Educação (CONAE), ficou assim consignado sobre a avaliação da educação:

A política nacional de avaliação da educação deve estar articulada às iniciativas dos demais entes federados, contribuindo, significativamente, para a melhoria da educação. A avaliação deve ser sistêmica, compreendendo os resultados escolares como consequência de uma série de fatores extraescolares e intraescolares, que intervêm no processo educativo. Para tanto, faz-se necessária a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e a consolidação de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e Pós-graduação, como políticas de Estado (CONAE, 2014, p.19).

A avaliação deve considerar não só o rendimento escolar como "produto" da prática social, mas todo o processo educativo, levando em consideração às variáveis que contribuem para a aprendizagem, tais como: os impactos da desigualdade social e regional nas práticas pedagógicas; os contextos culturais nos quais se realizam os processos de ensino e aprendizagem; a qualificação, os salários e a carreira dos/das professores/as; as condições físicas e equipamentos das instituições educativas; o tempo diário de permanência do/da estudante na instituição; a gestão democrática; os projetos político pedagógicos e planos de desenvolvimento institucionais construídos coletivamente; o atendimento extraturno

aos/às estudantes; o número de estudantes por professor/a na educação em todos os níveis, etapas e modalidades, nas esferas pública ou privada.

A fim de mobilizar e impulsionar a sociedade para efetivar e melhorar o processo educativo, foi criado o Plano de Metas, que estabelece um conjunto de diretrizes para que a União, os estados e os municípios, em regime de colaboração, conjuguem esforços para superar a extrema desigualdade de oportunidades existentes em nosso país. O Plano tem por objetivo criar condições para que cada brasileiro tenha acesso a uma educação de qualidade e seja capaz de atuar crítica e reflexivamente no contexto em que se insere, como cidadão cômico de seu papel em um mundo cada vez mais globalizado.

O direito à educação, que durante longos anos no Brasil significou o direito de matrícula em alguma escola, depois dos avanços recentes e da reflexão sobre direitos individuais consagrados na Constituição Federal de 1988, significa hoje o direito ao aprendizado. Nesse sentido, são muitas as competências necessárias à cidadania, e às diferentes estruturas educativas apresentam ênfases diferentes. Por exemplo, a família e a religião são forças tão poderosas quanto a escola na formação da visão de mundo e dos valores de cada criança ou jovem. Assim sendo, a escola não pode ser responsabilizada sozinha por insucessos nessas áreas, mas deve responder majoritariamente pelo eventual fracasso de seus alunos no aprendizado de competências cognitivas.

Surgem, diante dessa necessidade de organização, os sistemas de avaliação em larga escala como meio de aferir a qualidade do ensino que é oferecido, e na perspectiva de produção de políticas públicas que possam oferecer as mesmas condições para todos os alunos.

Nesse sentido, cada ente federado passou a repensar suas ações em busca de melhores resultados nas avaliações nacionais. Assim, alguns estados passaram a investir em suas próprias avaliações locais.

Seguindo a tendência nacional de políticas educacionais com ênfase na responsabilização e prestação de contas proporcionadas pela cultura da avaliação, a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, em 2011, implementa um

planejamento estratégico com novas diretrizes às instituições, através dos decretos, conforme exposto no Quadro 1:

Quadro 1: Decretos SEEDUC/Planejamento Estratégico

•Decreto nº 42.838 de 4 de fevereiro de 2011-Transforma a estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC 30 (trinta) coordenadorias regionais em 14 (quatorze) diretorias regionais administrativas, e dá outras providências;
•Decreto nº 42.838 de 4 de fevereiro de 2011-Confere nova redação ao art. 9º do decreto nº 42.791, de 6 de janeiro de 2011, que dispõe sobre a cessão de servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC;
•Decreto nº 42.793 de 06/01/2011(página 2) - Estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC e dá outras providências;
•Decreto nº 42.791 de 06/01/2011- Dispõe sobre a cessão de servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC, estabelece prazo para a manifestação dos órgãos e entidades cessionárias e dá outras providências;
•Decreto nº 42.788 de 06/01/2011-Institui auxílio transporte aos servidores que menciona no âmbito da Secretaria Estadual de Educação –SEEDUC e dá outras providências.

FONTE: adaptado de SEEDUC/2011.

Os Decretos acima citados foram o *start* para a implantação do planejamento estratégico proposto pela SEEDUC/RJ.

No ano de 2011, a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro responsabilizada pelo resultado do estado em penúltima posição no *ranking* do IDEB percebeu a necessidade de construir um índice estadual no mesmo formato da avaliação de desempenho elaborada pelo Governo Federal. Nessa perspectiva foi construído o IDERJ -Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro-, o qual, no mesmo formato do IDEB, reúne a proficiência medida pela avaliação do SAERJ - Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro - e as taxas de aprovação obtidas após o encerramento dos anos letivos, favorecendo o alcance das metas para a educação estadual.

O cenário da educação estadual do Rio de Janeiro era caótico, as ações implementadas pelo governo a pesar de controversas e discutíveis, veio naquele momento fomentar o pensar na educação ofertada pelo estado do Rio de Janeiro e o que poderia ser feito pela secretaria e na ponta, pelas escolas.

De certa forma todas as instâncias da SEEDUC/RJ tiveram que sair da zona de conforto na busca de soluções para a qualidade de ensino ofertada pela rede estadual até então.

1.2 A política educacional do estado do Rio de Janeiro

Em 2008, o estado do Rio de Janeiro criou o Sistema de avaliação externa do Rio de Janeiro SAERJ, através da resolução SEEDUC nº 4437 de 29/03/2010, para avaliar os alunos da rede estadual. Os alunos que obtivessem expressivo desempenho em Língua Portuguesa e Matemática seriam premiados com um *laptop*. Essa avaliação foi a primeira tentativa do governo estadual de avaliar toda a rede estadual por meio de uma avaliação externa.

A maioria das provas estaduais baseia-se no modelo nacional. Por isso, as provas elaboradas por redes locais, que teriam a possibilidade de investigar mais séries e disciplinas, não conseguem uma abrangência maior. Vale lembrar, ainda, que não são todos os estados (muito menos municípios) que têm sondagem própria. Assim, não dá para dizer que o Brasil produza uma radiografia completa da Educação, ainda que se busquem pistas sobre o seu estado geral.

A avaliação do SAERJ envolve as turmas do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental, da 3ª série do Ensino Médio, das fases equivalentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do 4º ano do Ensino de Formação de Professores e pelos concluintes do Programa Autonomia. O programa tem como finalidade monitorar o padrão de qualidade do ensino e colaborar com a melhora da qualidade da educação.

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

Anualmente, alunos concluintes do Ensino Fundamental e Ensino Médio são submetidos ao Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), com uma avaliação de proficiência em Língua Portuguesa e uma em Matemática. Os resultados desta avaliação dão origem aos Indicadores de Desempenho (ID) para as escolas. O Indicador de Fluxo (IF) é calculado através das taxas de aprovação divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (INEP), gerando o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro (IDERJ), que é o produto de dois indicadores: Indicador de Desempenho (ID) e Indicador de Fluxo (IF). Muito similar ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de interesse nacional, o IDERJ traduz duas realidades, fluxo e desempenho, em um número de 0 a 10. Assim, o estado do Rio de Janeiro, estabeleceu um índice educacional próprio com vistas a subsidiar ações pedagógicas e acompanhar a evolução da qualidade da educação da rede de ensino estadual do Rio de Janeiro.

No estado do Rio de Janeiro, após a divulgação dos resultados desfavoráveis do IDEB, em 2010, demonstrando em números que a educação no estado era crítica, apontou-se a necessidade de mudanças urgentes para a melhoria do estado do Rio de Janeiro diante do seu quadro perante o contexto nacional.

Figura 1: IDEB do Ensino Médio 2009 – Posição no *ranking* por estado e notas

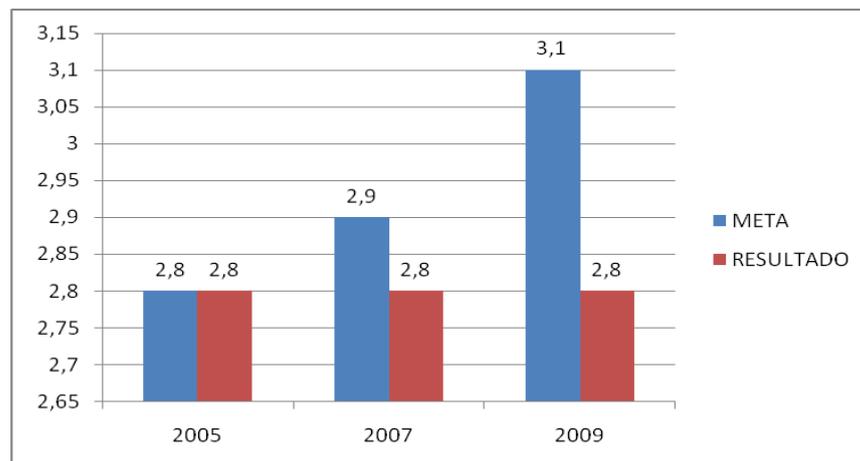
Unidades da Federação		2009
1	Paraná	3,9
2	Santa Catarina	3,7
3	Rondônia	3,7
4	R. G. do Sul	3,6
5	Minas Gerais	3,6
6	São Paulo	3,6
7	M. G. do Sul	3,5
8	Acre	3,5
9	Roraima	3,5
10	Espírito Santo	3,4
11	Ceará	3,4
12	Tocantins	3,3
13	Amazonas	3,2
14	Distrito Federal	3,2
15	Bahia	3,1
16	Goiás	3,1
17	Pernambuco	3,0
18	Maranhão	3,0
19	Paraíba	3,0
20	Pará	3,0
21	Mato Grosso	2,9
22	Sergipe	2,9
23	Amapá	2,8
24	R. G. do Norte	2,8
25	Alagoas	2,8
26	Rio de Janeiro	2,8
27	Piauí	2,7

RJ	Público e Privada	3,3
	BRASIL (rede estadual)	3,4

Fonte: MEC/INEP, 2010

De acordo com a figura 1, o IDEB do Ensino Médio do estado do Rio de Janeiro estava na penúltima posição do ranking nacional.

Gráfico 1: Resultados históricos de IDEB/Rio do Janeiro do Ensino Médio no período de 2005 a 2009



Fonte: MEC/INEP, 2010.

Uma pesquisa, encomendada pela SEEDUC/RJ, em 2010, para a Empresa de Obras Públicas (EMOP) sobre o Índice Geral de Edificações (IGE), realizou um diagnóstico sobre as unidades escolares descritas no relatório SEEDUC em Números Transparência na Educação, apontando que a carência de professores, em 2010, era de aproximadamente doze mil docentes, e que a maioria das escolas estaduais apresentava uma infraestrutura precária, carecendo de obras e melhorias urgentes.

De acordo com dados fornecidos pela SEEDUC no relatório, de janeiro a junho de 2010, quatro professores por dia pediam exoneração de seu cargo, que, somados aos pedidos de aposentadoria, morte e demissões, representavam onze profissionais que saíam, diariamente, do sistema. Segundo o levantamento do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE) – Núcleo Angra dos Reis, em 2010, o número de exonerações também foi muito alto: 1540 professores.

O panorama exposto pela pesquisa gerou grande desconforto político, social e educacional, de acordo com inúmeras reportagens feitas pelos meios de comunicação com os dirigentes do estado do Rio de Janeiro e membros da

sociedade, explicitando a necessidade de uma mudança na educação estadual com maior organização e planejamento.

A segunda edição do “SEEDUC em números: transparência na Educação” traz, na seção sobre a aprendizagem, uma análise detalhada de resultados, mostrando que a educação pública do estado passou por uma série de mudanças quando, a partir do planejamento estratégico desenhado em 2010, os principais desafios e dificuldades da rede foram identificados, e os eixos de atuação, definidos. Os pilares de atuação foram: tornar mais atrativa a carreira do magistério, intensificar o ensino-aprendizagem, melhorar a qualidade da gestão nas unidades escolares e na sede, prover infraestrutura adequada e comunicar o planejamento das ações de maneira eficiente.

Sendo assim, ao final de 2010, a SEEDUC/RJ realizou o processo seletivo para Integrante do Grupo de Trabalho (IGT), que através da Resolução SEEDUC nº 4646 de 22 de novembro de 2010, instituía o grupo de trabalho temporário para planejamento e coordenação da Gestão Escolar, assumindo a função estratégica temporária de IGT, no início de 2011.

Como integrante deste grupo (IGT), atuei na orientação, planejamento e coordenação da Gestão Escolar, sendo responsável pela implementação, orientação e monitoramento da GIDE. Com a institucionalização da gestão gerencialista na rede, a GIDE é instituída como metodologia de gestão das unidades escolares, dotada de um fluxo que integra: aspectos pedagógicos, estratégicos e gerenciais, com foco na melhoria dos resultados do processo ensino-aprendizagem e, como já citado, tem como principal objetivo a melhoria dos resultados e oferta - à rede de ensino e instituições educacionais – a GIDE na visão de seus criadores é um caminho simples, rápido e objetivo que permita a estruturação adequada do seu sistema gerencial.

O monitoramento e a implementação da metodologia GIDE foram realizados no primeiro momento por um grupo de trabalho temporário aparecendo a figura do IGT, modificada, de função temporária – até 2013 – para permanente, através do Art. 2º da Lei nº 6479/13 – Rio de Janeiro –, surgindo, a partir de então, o AAGE.

Em 2011, portanto, a SEEDUC implementou o planejamento estratégico, por meio do qual se promoveu uma série de medidas, que, de acordo com a secretaria,

visa à melhoria da qualidade de educação, como: sistema de bonificação, GIDE, acompanhamento de resultados, planos de metas, SAERJINHO, mudanças na estrutura, a atualização e a valorização dos professores, construção de novas escolas e a melhoria na infraestrutura das unidades escolares já existentes, um currículo mínimo para cada disciplina e processos seletivos para funções estratégicas da área pedagógica.

O planejamento estratégico contempla a utilização da avaliação como um processo amplo de subsídio para tomada de decisões no cotidiano das escolas. É algo recente no Rio de Janeiro e que deve ser entendido como um processo que vise contemplar competências e habilidades, o próprio currículo, os hábitos de estudo dos alunos, as estratégias de ensino dos professores, o modelo de gestão (GIDE) e os recursos ofertados, com o propósito de melhorar as condições de trabalho dentro e fora de sala de aula.

Desenvolvida pelo Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG)⁵, a GIDE traz a possibilidade de uma visão sistêmica nos aspectos estratégico, pedagógico e gerencial para as escolas, visando impactar o processo de ensino-aprendizagem. É produto de um estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica (PMMEB), não se configurando em mais um documento, e sim, na unificação dos documentos citados acima, conservando, assim, os documentos já existentes na escola. Desse modo, ocorre o fortalecimento das instâncias intermediárias, como diretorias e coordenadorias, por exemplo, de gestão abrangendo as dimensões extra e intra escolares, além do desenvolvimento de tecnologias de gestão escolar como protocolos, monitoramento e outros.

A GIDE é uma metodologia de gestão que contempla aspectos estratégicos, políticos e gerenciais da área educacional com foco em resultados. O acompanhamento de resultados tem como objetivo proporcionar que o estado esteja

⁵ O Instituto de Desenvolvimento Gerencial foi criado em 1998 pelos Professores José Martins de Godoy e Vicente Falconi Campos. Esta organização desenvolve e difunde métodos e técnicas de gerenciamento voltados à obtenção de resultados nas organizações privadas (indústria e serviços) e públicas, utilizando as próprias pessoas que nelas trabalham.

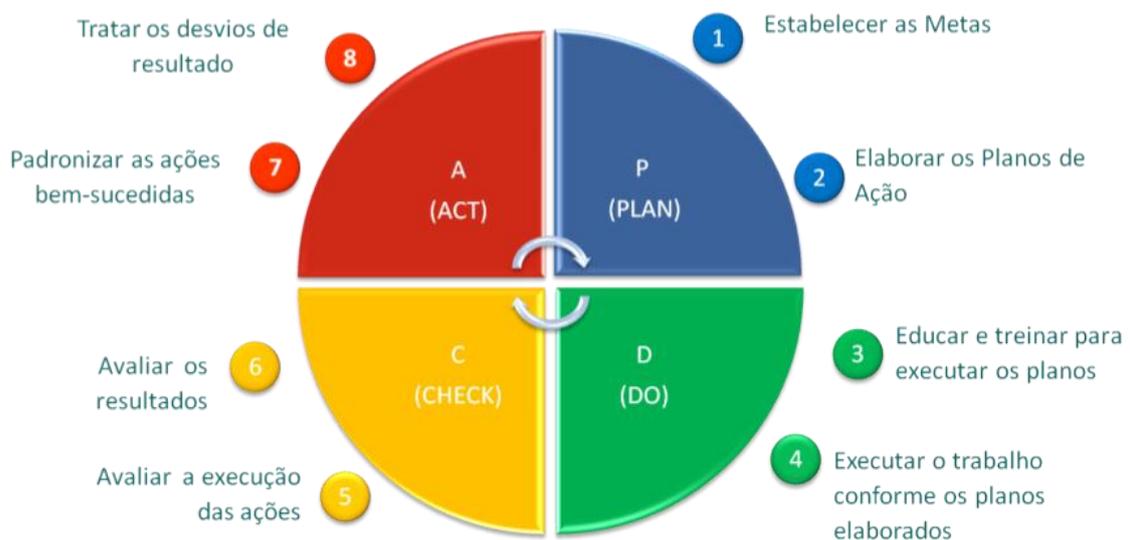
entre os cinco melhores estados no ranking do IDEB de 2013 e, diante desses objetivos, foram determinadas metas para as escolas e regionais.

Baseada no método científico de solução de problemas PDCA (*Plan, Do, Check and Act*) advindo da área da Administração na proposta de Qualidade Total, que significa “Planejar, Executar, Verificar e Agir”, a GIDE tem como principal indicador de resultados o IFC/RS (Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social).

O IFC/RS foi criado pelo INDG e adaptado à rede estadual do Rio de Janeiro.

Por meio da utilização desse índice, a rede e instituições educacionais podem obter informações necessárias a uma análise densa e profunda sobre seus resultados e meios que interferem fortemente esses resultados inerentes à dimensão ambiental e ao ensino-aprendizagem. Para tal, utiliza o método PDCA e obedece ao fluxograma exposto na figura abaixo:

Figura 2: Método PDCA

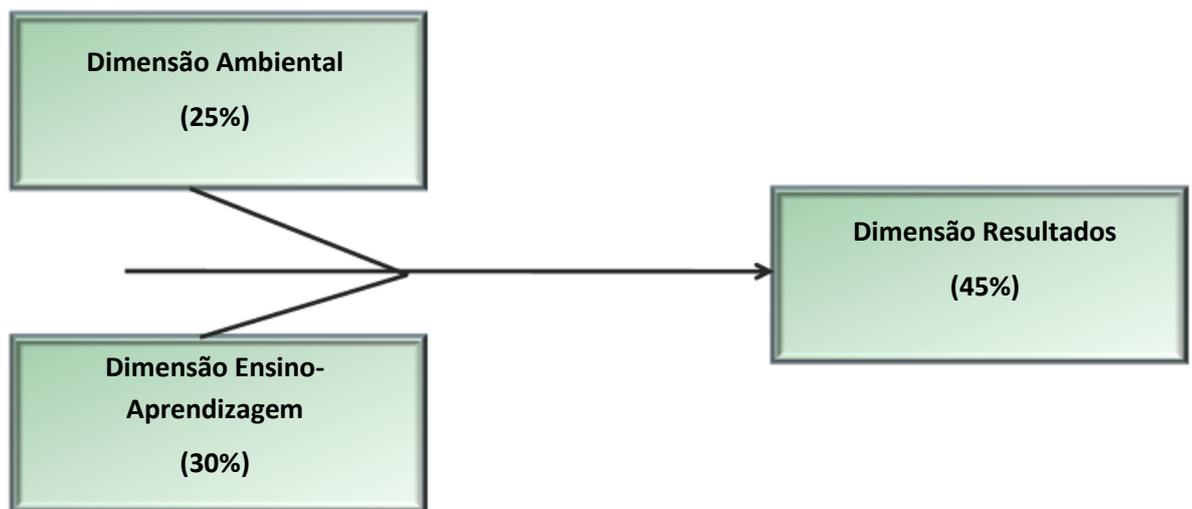


Fonte: Gestão Integrada da Escola, 2009.

O IFC/RS propõe uma coleta dados da unidade escolar e produz um diagnóstico das escolas a partir das informações coletadas, e a cada ponto fraco detectado nos indicadores que o compõe era necessário que a escola estabelecesse ações eficazes para sanar ou diminuir o problema.

As metas de IFC/RS eram elaboradas pela própria escola, sempre de forma que a escola conseguisse superá-la, nunca impactando sobre as metas meritocráticas estabelecidas pela SEEDUC para cada unidade. Apenas constituía-se em um indicador parte de uma ferramenta que busca auxiliar a enxergar os problemas da escola.

Figura 3: Dimensões estruturais do IFC/RS



Fonte: Gestão Integrada da Escola/INDG,2009.

As metas de IFC/RS eram elaboradas pela própria escola, sempre de forma que a escola conseguisse superá-la, nunca impactando sobre as metas meritocráticas estabelecidas pela SEEDUC para cada unidade. Apenas constituía-se em um indicador parte de uma ferramenta que busca auxiliar a enxergar os problemas da escola.

O IFC/RS objetivava mensurar o desempenho da escola em atendimento a missão escolhida pela unidade escolar. Ele é composto de três dimensões: dimensão Finalística ou de Resultados, que equivale ao desempenho da escola no processo ensino-aprendizagem e as dimensões processuais, responsáveis aos meios para se atingir os objetivos da dimensão Finalística e são divididas em: Condições ambientais, correspondente ao ambiente promotor de saúde física e mental trabalhado através do Programa 5S, onde a sigla 5S se refere a cinco sentidos: utilização, ordenação, limpeza, saúde e autodisciplina e Ensino-aprendizagem, que seriam os meios que impactam fortemente os resultados da

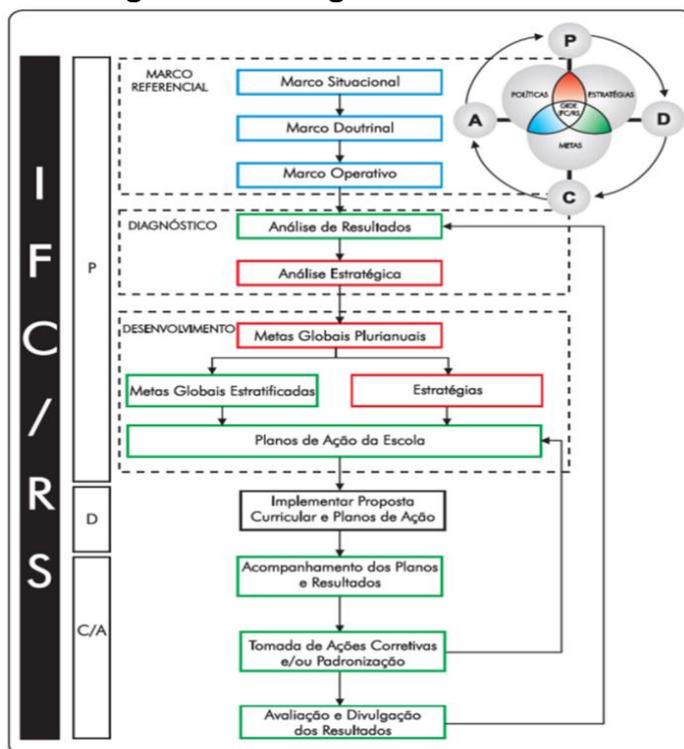
escola na busca do sucesso na atividade fim, o processo ensino-aprendizagem de qualidade.

A GIDE inicia-se com o desenvolvimento do Marco Referencial (o que temos / o que queremos), chegando a análise de resultados, correção de rumos e/ou registro das boas práticas.

O fluxograma abaixo demonstra as fases da metodologia GIDE, cujo objetivo era garantir o cumprimento efetivo da missão da escola proposta pelo Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define a finalidade da educação:

dever da família e do Estado, inspirado nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Figura 4: Fluxograma GIDE



Fonte: Gestão Integrada da Escola, 2009.

Como AAGE, observei que a partir da implementação da GIDE, aspectos relevantes no processo ensino aprendizagem e do próprio cotidiano escolar, que antes passavam despercebidos, são colocados em pauta. A organização do trabalho

e a ênfase nos pontos positivos, bem como a revisão dos pontos negativos são o foco do trabalho.

Contudo, será que à análise dos resultados das avaliações externas realmente revelavam o trabalho realizado pelas escolas, visto que é de conhecimento que as avaliações externas não levam em consideração as especificidades de cada unidade escolar?

A questão acima revela que a iniciativa do estado do Rio de Janeiro ao instituir avaliações externas como parâmetro de qualidade gera resistência, na medida em que questões particulares de cada unidade escolar não foram levadas em consideração, porém também é de conhecimento que os resultados das avaliações externas são fontes e subsídios para elaboração de políticas públicas.

1.3 A função do AAGE

A SEEDUC, em 2011, definiu uma visão de futuro que foi traduzida em metas para os anos seguintes, a fim de melhorar a qualidade do ensino.

É inexorável que para promover uma escola pública de qualidade, as ações que norteiam o trabalho dos profissionais da educação devem estar voltadas para o funcionamento eficaz das escolas, pelo estímulo ao aperfeiçoamento de gestores e professores, os recursos materiais necessários ao dia a dia da comunidade escolar e a orientação de todo o processo pedagógico.

Através da Resolução SEEDUC nº 4646 de 22 de novembro de 2010, a SEEDUC institui o grupo de trabalho temporário para planejamento e coordenação da Gestão Escolar, criando uma função estratégica temporária, o IGT (Integrante do grupo de Trabalho).

O IGT atuava na orientação, planejamento e coordenação da Gestão Escolar, sendo responsável pela implementação, orientação e monitoramento da GIDE (Gestão Integrada da Escola). Dessa forma, a GIDE tem por objetivo melhorar significativamente os resultados da escola, tendo como referência as metas do IDEB, ENEM, SAERJ/SAERJINHO.

A função de acompanhamento e monitoramento que antes era temporária passou a ser, em 2013, permanente através do art. 2 da Lei 6479/13 - Rio de

Janeiro – a qual dispõe sobre a criação da função estratégica de Agente de Acompanhamento de Gestão Escolar (AAGE). Tal função foi efetivada com caráter de criar um clima de cooperação entre as pessoas, levando as escolas a interagirem na busca de metas e resultados. Os AAGE devem, portanto segundo a metodologia GIDE, realizar treinamento dos envolvidos para que possam executar as ações propostas nos planos de ação pedagógico e ambiental; dar suporte a metodologia, realizando atividades de apoio, sistematizando as atividades; orientar o Gestor e a Comunidade escolar na identificação dos problemas da escola, levando-os a definição de metas e elaboração dos planos de ação para melhoria dos resultados; verificar a execução e eficácia das ações propostas nos planos de ação, com vistas ao alcance das metas estabelecidas e orientar a definição de ações corretivas para os desvios identificados; bem como orientar o registro/disseminação das práticas bem sucedidas.

A metodologia GIDE gerou grande controvérsia no ambiente escolar, por ser uma metodologia implementada por um instituto privado oriundo de outro estado, o que para muitos docentes da rede estadual representa um gasto desnecessário, além de ser sinônimo de privatização da rede. Consideram-se, ainda, como alvo de críticas o fato de toda metodologia estar associada ao desempenho nas avaliações externas, ponto muito controverso entre os docentes da rede estadual de educação do estado do Rio de Janeiro.

Apesar de a metodologia GIDE ter a dimensão finalística (resultados) baseada nos resultados das avaliações externas, também se era levado em conta os resultados internos da escola (aprovação, reprovação e Abandono) e o quanto cada escola cresceu em relação a ela mesmo, muito embora esse crescimento não fosse levado em conta para a bonificação estabelecida pela SEEDUC/RJ.

Neste contexto a insatisfação com relação à bonificação de resultados só aumentou e pode ter se constituído em um erro significativo da SEEDUC/RJ não levar em conta o quanto cada escola cresceu em relação a ela mesma. Talvez mais importante do que um prêmio por desempenho, fosse o reconhecimento da evolução da escola em prol da qualidade educacional proporcionada por ela mesma.

Diante desse panorama, percebe-se a missão nada fácil do AAGE, representante da instituição SEEDUC, nas unidades escolares. Os resultados com

relação à melhoria do IDEB na rede, pós-implementação da GIDE, foram visíveis, porém à insatisfação para com a metodologia também aumentou, deixando ainda mais delicada a função do AAGE.

1.3.1 Panorama da Regional Metropolitana III

Conforme apresentado no contexto descrito anteriormente, venho trabalhando como AAGE em oito escolas da Região Metropolitana III do Estado do Rio de Janeiro, sendo personagem de observação e orientação, acompanhamento e monitoramento da GIDE.

A Regional Metropolitana III é localizada na 13ª Região Administrativa (Méier), Subprefeitura da Zona Norte do município do Rio de Janeiro⁶ e, atualmente, é composta por 92 escolas, sendo 30 escolas em prédio próprio do Estado, podendo oferecer de dois a três turnos; e 62 compartilhadas com o município do Rio de Janeiro, as quais funcionam somente no período noturno .

As escolas da Regional Metropolitana III eram acompanhadas por 18 AAGE. Cada AAGE acompanhava de cinco a oito escolas e possuía a incumbência de implementar e monitorar a GIDE (Gestão Integrada da Escola) nas unidades escolares da Regional Metropolitana III. Atualmente, o número total é de 20 AAGEs no acompanhamento das ações da escola.

Aos AAGEs é delegada a função de representar o Estado junto à comunidade escolar, atuando nas diversas dimensões da escola: conhecimento técnico, liderança e gestão para resultados, o que se transformou em um grande desafio para função, pois no âmbito da escola a função era vista como fiscalizadora, eram os olhos da SEEDUC dentro da escola e desconstruir essa relação se tornou num dos maiores desafios da função.

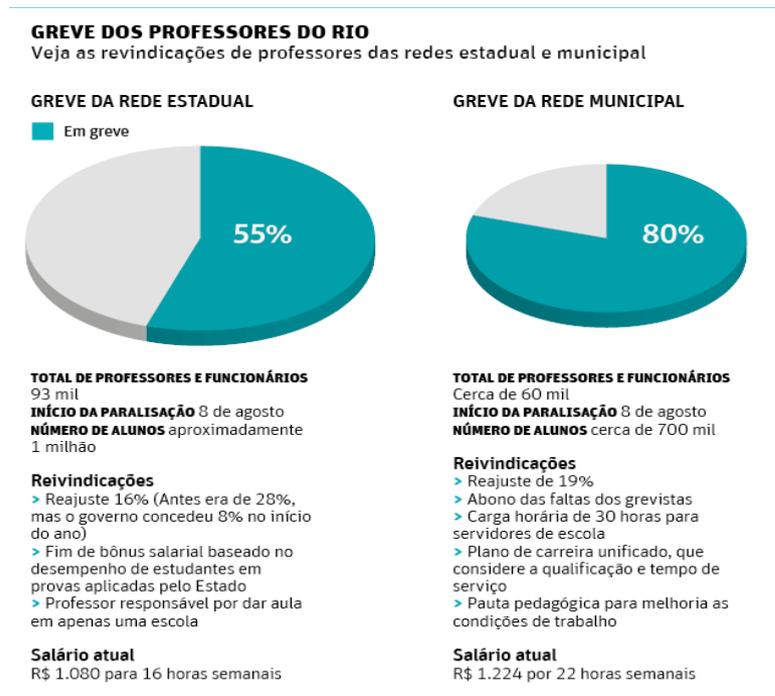
⁶ Subprefeitura da Zona Norte do município do Rio de Janeiro abrange os seguintes bairros e sub-bairros: Acari, Água Santa, Bancários, Bento Ribeiro, Bonsucesso, Brás de Pina, Cachambi, Cascadura, Cavalcante, Cocotá - Ilha, Coelho Neto, Colégio, Cordovil, Engenho de Dentro, Galeão - Ilha, Higienópolis, IAP da Penha, Ilha do Governador, Inhaúma, Irajá, Jardim América, Jardim Guanabara-Ilha, Lins de Vasconcelos, Madureira, Marechal Hermes, Maria da Graça, Méier, Olaria, Osvaldo Cruz, Penha, Penha Circular, Piedade, Pilares, Portuguesa - Ilha, Quintino Boicaúva, Ramos, Rocha Miranda, Tauá - Ilha, Tomás Coelho, Turiaçu, Vaz Lobo, Vigário Geral, Vila Kosmos, Vila da Penha, Vila Valqueire, Vista Alegre, Freguesia-Ilha, Engenho da Rainha e Cacuia-Ilha.

Com a melhoria nos resultados do IDEB, em que o Rio de Janeiro saltou do penúltimo lugar para o 4º lugar, e a conseqüente política educacional de monitoramento da gestão, ocorreram fortes resistências a política educacional, que persistiram em toda a sua implementação.

As resistências vão muito além da solicitação de melhorias salariais, vão desde a instituição do Currículo Mínimo⁷, que serve como referência a todas as nossas escolas, apresentando as competências e habilidades básicas que devem estar contidas nos planos de curso e nas aulas e queixas de falta de autonomia no âmbito escolar, meritocracia, matrícula em uma única unidade escolar, bem como questões financeiras, geralmente, pertinentes aos movimentos reivindicatórios.

A figura 5 ilustra o momento complicado da educação no Rio de Janeiro em 2013 e a amplitude do movimento grevista segundo o SEPE (Sindicato estadual dos Profissionais de educação).

Figura 5: Greve dos Professores do Rio 2013



Fonte: SEPE/Angra dos Reis⁸.

⁷ Ver mais Currículo Mínimo, disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>>.

⁸ Acesso em: <<http://sepeangra.blogspot.com.br/>, 2013>. Acesso em 15 dez. 2016.

Em 2013, já apareciam indícios quanto à insatisfação por parte dos docentes da rede estadual fluminense ao planejamento estratégico instituído pela SEEDUC/RJ. Na época, a greve teve como principais pautas o aumento de salários, o fim da meritocracia na educação ⁹, segundo a SEEDUC/RJ é a política de valorização profissional e do Currículo Mínimo, como demonstrado na figura acima.

Em março de 2016, os professores da rede estadual no Rio de Janeiro entraram novamente em greve por tempo indeterminado. Uma greve que contou com apoio dos meios populares e fruto de uma grave situação financeira do estado. Acrescido ao movimento dos profissionais de educação, ocorreu a ocupação de escolas pelos alunos que lutam por melhorias nas estruturas das unidades escolares, mudanças no currículo e remuneração justa para os professores da rede estadual e são claramente contra os cortes anunciados pelo governador do estado.

O movimento estudantil ganhou apoiadores, dentre eles, figuraram músicos, professores, cientistas, incentivadores que doaram tempo e insumos para os estudantes das escolas ocupadas. O movimento começou no dia 21 de março, no Colégio Estadual Prefeito Mendes de Moraes, na Ilha do Governador, Zona Norte da região metropolitana, em apoio à greve dos professores iniciada em 2 de março. As negociações na tentativa de acabar com o movimento de ocupações e greve foram muito conturbadas.

Os estudantes alegavam a dificuldade da SEEDUC/ RJ em reconhecer o movimento como legítimo, apartidário, como tradutor da insatisfação dos estudantes com os rumos da educação estadual, principalmente, no que diz respeito à falta de diálogo, de promoção de espaços destinados à discussão dos processos educacionais.

Já a Secretaria de Educação afirmava que os estudantes não possuíam pauta, não possuíam interlocutores para facilitar a negociação, além de estarem sendo manipulados por forças políticas com objetivo de confronto.

⁹ Meritocracia segundo a SEEDUC/RJ - não se resume a premiações apenas, mas, acima de tudo, à valorização das pessoas mais competentes. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=616581>>.

Diante de tantos pontos de vistas diferentes, o que fica de alerta é o jovem estudante como desafio da gestão pública e como o Protagonismo Juvenil pode colaborar para o enriquecimento e crescimento educacional e social dos estudantes. Em decorrência de acordos estabelecidos durante a última greve na rede, que reivindicavam, dentre outros pontos, a participação dos professores nas eleições para diretores de escolas, mudanças na distribuição de disciplinas, o fim da GIDE e do SAERJ, o papel do AAGE está sendo repensado e transformado, inclusive em sua composição e atribuições.

Segundo informe oficial da SEEDUC (RIO DE JANEIRO, 2016), haverá a formação de uma equipe de 250 professores, AAGEs, que percorrerão todas as escolas do Rio de Janeiro e atuarão na melhoria das unidades escolares. A nova equipe de 250 AAGEs seguirá um novo modelo elaborado pela SEEDUC, permitindo que esses profissionais identifiquem e indiquem melhorias nas gestões pedagógicas, administrativas e de infraestrutura das escolas.

De acordo com as novas orientações repassadas aos AAGEs pela SEEDUC/RJ, ele não só irá atuar na gestão pedagógica das unidades escolares, mas também na gestão de pessoas, administrativa e financeira e terá como objetivo orientar, interagir com todas as pessoas, todos os setores, identificando os principais problemas na relação entre as pessoas, intervindo da melhor forma, buscando minimizar possíveis impactos no processo ensino aprendizagem e as observações efetuadas deverão ser feitas em todos os aspectos importantes para o progresso da escola, sinalizando os pontos mais críticos e apontando sugestões para a solução dos problemas.

O acompanhamento da gestão escolar não mais utilizará a GIDE, tal qual foi concebida em 2011 pelo INDG, porém se utilizará de alguns de seus componentes integrantes, como: Marco Referencial, Matriz SWOT (a sigla significa Strengths (Forças), Weaknesses (Fraquezas), Opportunities (Oportunidades) e Threats (Ameaças), Planos de ação e RIAP (Relatório de Implementação das Ações do Plano), ou seja, reafirmará o caráter de monitoramento apregoado pela metodologia GIDE anteriormente aplicada pela SEEDUC.

A GIDE, modelo de gestão das escolas estaduais implementado pela SEEDUC, muito embora seja de cunho tecnocrático, possui em sua metodologia a

orientação da criação de espaços de discussão dos processos educacionais e enfatiza junto aos gestores a importância de se agregarem os pontos de vistas dos diversos atores que compõem a comunidade escolar.

Diante de todo o exposto até o momento, ficam as perguntas: o que ocorreu na implementação da GIDE? Por que professores e alunos ainda pontuam a falta de diálogo? Questões que buscamos entender nesta pesquisa, onde o objetivo geral está centrado em analisar as resistências à atual política educacional do estado do Rio de Janeiro e a atividade profissional dos AAGE no que se refere à atuação na GIDE (Gestão Integrada da Escola) e apontar possíveis melhorias nas ações realizadas por eles, garantindo, dessa forma, uma melhor qualidade de trabalho para estes profissionais.

2 AS PRÁTICAS GESTORAS E AS SUAS CONTRIBUIÇÕES NA QUALIDADE DO ENSINO

Este capítulo apresenta o referencial teórico que embasa a pesquisa, no que se referem às práticas gestoras escolares atual e seus desafios imputados no âmbito das escolas a partir dos anos 2000 e, conseqüentemente, o desafio dos AAGE na missão de auxiliar as escolas estaduais a melhorarem o processo ensino-aprendizagem, desafio este aumentado pela proposta de redefinição da função do AAGE no campo de atuação.

O aporte teórico também traz subsídios para um melhor entendimento da política educacional de centralização, prestação de contas e avaliações externas implementada no estado do Rio de Janeiro em 2011, trazendo à tona a dialética pré-existente (Descentralização, Autonomia e Participação *versus* Centralização, Responsabilização e Avaliação) no setor educacional do estado.

O capítulo apresenta, ainda, as análises e consolidação dos dados da pesquisa de campo, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas.

2.1 A gestão gerencialista , a gestão democrático-participativa e o paradigma (descentralização, autonomia e participação versus centralização, responsabilização e avaliação)

Os modelos de gestão pública caracterizam-se pela Gestão Patrimonialista, Burocrática, Gerencial e a Societal (Democrático - Participativo). Em síntese, o Patrimonialismo possui um caráter personalista do poder, pela ausência de uma esfera pública contraposta à privada, pela lógica subjetiva e casuística do sistema jurídico, pela irracionalidade fiscal e pela tendência a corrupção do quadro administrativo (CAMPANTE, 2003).

De acordo com Weber (1999), a burocracia apóia-se em competências oficiais fixas, ordenadas por leis ou regulamentos administrativos instituídos por autoridades ou empresas burocráticas. Já as bases da administração pública gerencial propõem a reforma administrativa do setor público, também denominada administração pública gerencial (MISOCZKY, 2004), contemplam o foco em resultados, a

orientação para cidadão consumidor e a capacitação de recursos humanos. A administração pública societal, delineada por PAES DE PAULA (2005a), pode ser considerada uma síntese de práticas, visões e tendências relacionadas à gestão pública, voltada para o contexto brasileiro. Ela busca romper com a distinção entre política e administração.

Assim, na prática, por esbarrar em características culturais tais como a burocracia, o autoritarismo e o coronelismo; o gerencialismo não foi plenamente desenvolvido no Brasil, sendo relativizado em sua aplicação prática, tornando-se uma hibridização de diversos modelos de gestão, pois une características do patrimonialismo, da burocracia, do gerencialismo e da gestão social (PAES DE PAULA, 2005b).

Essa hibridização institui, na verdade, um novo modelo de gerir a coisa pública, formando o que denominamos de Administração Pública Tupiniquim, que se forma como uma administração pública flexibilizada, absorvendo elementos de vários modelos e experiências acumuladas ao longo da história no Brasil e no exterior (p. 10-11).

Vejamos o que é apontado de acordo com as conclusões da escola de gestores do MEC na publicação do Projeto Vivencial sobre a atuação do gestor escolar: dimensões política e pedagógica.

As perspectivas de gestão educacional que, muitas vezes, parecem bastante semelhantes, pelos termos que usam, apelos que fazem, ideias que defendem. No entanto, um olhar mais atento para os pressupostos do gerencialismo nos informam diferenças substanciais com relação à orientação democrática na gestão das escolas e dos sistemas educacionais. O mesmo pode ser dito com relação ao trabalho do gestor escolar – diferentemente da perspectiva democrática que enfatizará o compartilhamento de poder e a gestão colegiada da escola, no gerencialismo, a ênfase recai sobre o diretor, apostando em sua liderança para mobilizar a escola para a resolução de problemas (SEVERINO, 2002, p. 13).

O gerencialismo encontrado atualmente no universo escolar principalmente nas escolas estaduais do Rio de Janeiro que incorporaram o planejamento estratégico institucionalizado a partir de 2011, colocando em prática uma gestão voltada para os resultados. É o que se observa quando o incentivo ao grupo ocorre através de bonificações ou prêmios, quando planeja, executa e acompanha as ações implantadas nas unidades escolares da rede estadual.

Porém, também se encontram vestígios do modelo societal, que podem ser exemplificados em nosso universo escolar pela representação do CE (Conselho Escolar), intervindo e participando no contexto escolar, dos Grêmios Estudantis, das AAEs (Associações de Apoio às Escolas), quando realizamos reuniões de pais e responsáveis para discutirmos e acharmos o melhor caminho para determinados problemas da escola ou mesmo para comunicar as ações e condutas da escola permitindo que todos, participarem do processo de construção daquele espaço escolar e outros do gênero.

A gestão democrática na escola não se pauta apenas no direito de escolha de diretores por meio de eleições diretas, e sim, nos princípios e ações dinâmicas e efetivas da escola, visando a garantir processos coletivos de participação, autonomia, tomada de decisão e transparência de ações.

A participação é, então, vista como possibilidade de decisão.

A participação é o principal meio de assegurar gestão democrática na escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuário no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola coma comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos e pais. (LIBÂNEO, 2004, p. 102).

Portanto se a participação é um princípio ativo da democratização da escola, de nada adianta ter as representações dos atores da escola, se estes não participam ou se envolvem efetivamente nos processos decisórios da escola.

A autonomia tão almejada pelas escolas só se efetiva se ocorrerem ações políticas pelos representantes da comunidade escolar, como Conselho Escolar, Grêmios, dentre outros, na tomada de decisões das ações a serem efetivadas no âmbito escolar.

O conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação (LIBÂNEO, 2004, p.102).

Considerando tais premissas o PPP (Projeto Político Pedagógico) pode ser a ferramenta mais preciosa na condução das diretrizes da escola e do alcance da autonomia, visto que deve ser consolidado de maneira crítica e com participação dos membros da comunidade escolar.

Veiga (2002, p. 12-13) cita que o projeto político pedagógico:

[...] vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. [...] Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 2002, p.12-13).

Quando o projeto político pedagógico é um mecanismo de articulação da gestão participativa e compartilhada, a escola estabelece fazeres, metas e ações educacionais indispensáveis para a melhoria do processo ensino-aprendizado, reverberando na melhoria da qualidade do ensino.

A escola conquista autonomia na medida em que se torna capaz de assumir responsabilidades, tomar decisões e ter competência para efetivar o processo ensino e aprendizagem, atividade fim da escola.

O paradigma pré-existente (Descentralização, Autonomia e Participação *versus* Centralização, Responsabilização e Avaliação) implícito no modelo de gestão escolar fluminense gera impactos e resistências por parte dos gestores, resistências essas com hipóteses de origens diversas, pois os gestores estavam acostumados em um histórico recente, a um modelo de gestão imbuído de exacerbadas características personalistas, patrimonialistas e burocráticas na Rede e nas unidades escolares estaduais do Rio de Janeiro. Acrescentando a esse recente histórico a institucionalização do modelo gerencialista marcado pela centralização, pelo *accountability*¹⁰ e pela responsabilização dos resultados escolares indo na contramão da expansão democrático-participativa que o estado atravessava, na qual pontos importantes para o processo não foram discutidos com os atores envolvidos

¹⁰ O conceito *accountability* é de origem inglesa associado com frequência à transparência, à prestação de contas e à responsabilização, normalmente aplicado aos domínios da política e da administração. Para alguns autores, vincula-se à ideia de governança e de controle social sobre o Estado (VIEIRA, 2005).

e que geraram lacunas e fontes de descontentamento. Tais ausências demandavam dos gestores habilidades de negociação e capacidade de agir na frágil fronteira entre a técnica e a política implementada, desenvolvendo ações voltadas para incentivar a democracia, a representação e a participação, bem como romper o hiato entre a técnica e a política proposta, o que se configurava em um desafio a ser transposto, portanto muitas variantes influenciam e geram impactos e resistências ao planejamento estratégico de cunho gerencialista do estado do Rio de Janeiro.

O modelo gerencialista instaurado é híbrido, pois valoriza a gestão por resultados, dá ênfase a eficiência e a responsabilização, utiliza técnicas administrativas e centralizadoras, ao mesmo tempo em que estimula ações em prol da gestão democrático-participativa. Modelo marcado pela solicitação de elaboração do planejamento participativo, no qual a gestão escolar se realiza de maneira democrática, objetivando atender às demandas sociais da comunidade em que a escola está inserida, e onde o processo educativo está ligado diretamente a esta contextualização social.

A sugestão de ações compartilhadas, com socialização de conhecimentos e experiências, para que todos os atores envolvidos na gestão escolar estejam conscientes de seu papel e sejam efetivamente capazes de realizar suas atividades, em consonância com as responsabilidades desempenhadas no contexto escolar, é amplamente trabalhado pela metodologia GIDE nas escolas do estado do Rio de Janeiro.

A escola é um espaço privilegiado de atuação profissional, novas identidades são formadas a partir do fornecimento de conhecimento e informações de qualidade, sendo o Planejamento Participativo instrumento democrático da comunidade escolar. Tal planejamento tem por objetivo atender às demandas sociais da comunidade onde a escola está inserida, pois o processo educativo acontece quando está associado diretamente ao contexto social.

Em vários relatos de gestores a AAGE, no período de 2011 a 2015, evidenciam que se sentem vigiados e cansados quanto à política de monitoramento e responsabilização instituídos pela SEEDUC/RJ, reforçando em suas práticas gestoras a obrigatoriedade do fazer, e não a apropriação dos fazeres que envolvam a atual metodologia de gestão exigida na rede estadual de ensino. Como

consequência, há a falha na comunicação dentro da unidade escolar, dificultando, assim, a execução das ações planejadas em prol do processo ensino e aprendizagem e dos bons resultados da U.E.

Segundo Borges (2004), nas recentes reformas educacionais, observa-se uma tensão entre uma abordagem “gerencialista” e “economicista”, atualmente hegemônica, e uma perspectiva da democratização da gestão.

O autor também pontua que há certo consenso, entre os educadores críticos, que os processos de descentralização – centrais nas reformas educacionais recentes – implementados sob uma ótica conservadora, visam introduzir “novos e mais rígidos controles sobre os professores e administradores educacionais, muito mais do que promover o *empowerment* e a participação” (BORGES, 2004, p. 81).

Esses aspectos embasam o paradigma e a possibilidade de resistência por parte dos gestores escolares a atual política educacional instaurada nas unidades escolares estaduais do Rio de Janeiro, com ênfase na avaliação, responsabilização e prestação de contas.

Para Neubauer e Silveira (2008), dois documentos publicados em conjunto pela CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina)/ UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) demarcam o debate público sobre a gestão escolar nas últimas décadas na América Latina. O primeiro, de 1992, intitulado Educação e conhecimento – eixo da transformação produtiva com equidade teve, segundo as autoras, importante contribuição para fixar o entendimento de que “as reformas de descentralização poderiam contribuir significativamente para a melhoria da qualidade do ensino”. (NEUBAUER e SILVEIRA, 2008, p. 83).

O segundo documento, de 2005, nomeado *Invertir Mejor, para invertir mas: financiamiento y gestion de la educación em América Latina y Caribe*, “(...) enfatizará os procedimentos de avaliação e responsabilização, assim como a divulgação, para a sociedade, dos resultados do desempenho escolar e das boas práticas educacionais” (NEUBAUER e SILVEIRA, 2008, p. 83). Acarretando mudanças no perfil dos gestores escolares e suas respectivas práticas diante das novas demandas que a função exige.

Com o avanço da institucionalização na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, cresceu a centralização, monitoramento e prestação de contas ao nível central (SEEDUC/RJ), o que, segundo diretores das escolas, promoveu perda de autonomia da unidade escola, na medida em que tinham que seguir protocolos de ações, ações estas sempre discutidas pela comunidade escolar.

A perda de autonomia escolar advém da hipótese correspondente à baixa participação da comunidade escolar, que não se apropria de seus processos decisórios.

Em 2015, houve eleição para composição dos Conselhos Escolares e Grêmios Estudantil, ocorrendo, na rede, incentivo e revitalização destes órgãos nas UEs do Estado do Rio de Janeiro, muito embora essas práticas ainda sejam um desafio para muitas UEs, por conta do caráter centralizador de muitos gestores. Na minha atuação profissional percebi que, embora as unidades escolares possuam Conselho Escolar e Grêmios, existe ainda a baixa participação desses órgãos nos processos decisórios da escola.

a educação escolar pode contribuir para a democracia não apenas pela formação do cidadão crítico e participativo, mas também por ser ela própria um lugar onde se põe em prática a vivência do que se propõe nos objetivos: desenvolvimento da autonomia do pensamento, iniciativa, liderança, participação nas decisões (CURY, 2002, p. 193).

Porém, na atual perspectiva da política educacional do estado do Rio de Janeiro, seria ir além de promover a criação de organismos específicos como grêmios, conselho escolar.

Seria preciso convocar esses organismos para um trabalho efetivo, consciente e enriquecedor, atrelando esses organismos à melhoria dos resultados do processo ensino-aprendizagem, que é a atividade fim da escola

Esse conturbado cenário de responsabilização, avaliação, participação, prestação de contas deixa a equipe diretiva fragilizada diante dos desafios a serem vencidos rumo ao alcance de suas metas e efetivação da gestão democrática, assim como lutar contra a resistência em assimilar as novas diretrizes educacionais traçadas pelo vértice do sistema.

Os relatos de funcionários, professores e diretores a AAGE em momentos diversos durante o período de acompanhamento compreendido entre 2011 e 2015, principalmente durante as reuniões de RADM (Relatório de Análise de Desvio de Meta), parte integrante da metodologia GIDE, provido sempre que uma escola não alcança as metas pré-estabelecidas pela SEEDUC bimestralmente com o objetivo de se levantar as possíveis causas do não atingimento de metas e, conseqüentemente, propor contramedidas para reverter os resultados indesejáveis, bem como em visitas da AAGE à escola.

Visando analisar as causas do resultado indesejado do processo ensino e aprendizagem, aplica-se o diagrama de causa e efeito.

Figura 6: Modelo de Relatório de Análise de Desvio de Meta



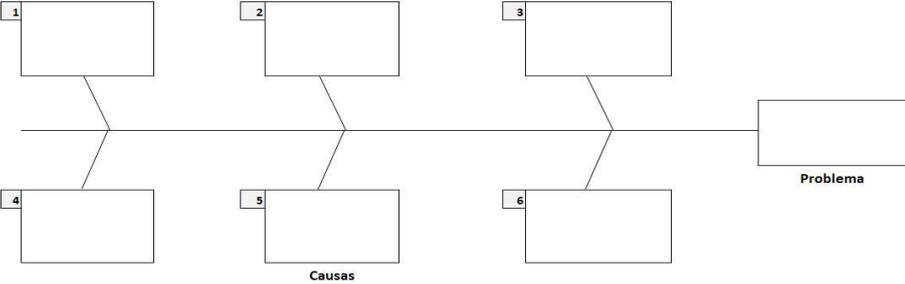
“AUXILIANDO A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A
ESTRUTURAR O SEU SISTEMA DE GESTÃO PARA TORNAR-SE
REFERÊNCIA NO CENÁRIO NACIONAL DA EDUCAÇÃO”




RELATÓRIO DE ANÁLISE DE DESVIO DE META - NOME DA ESCOLA

Descrição da Meta do Bimestre:	Data de elaboração:	
Nível de Ensino:		
Resultado IDERJ:	Meta IDERJ:	Desvio IDERJ: #DIV/0!
Desdobramento:		
Resultado ID:	Meta ID:	Desvio ID: #DIV/0!
Resultado IF:	Meta IF:	Desvio IF: #DIV/0!

Análise do Processo (Causas)



Causas

Problema

Plano de Ação Complementar					
Nº da(s) causa(s)	Contra Medidas (Ações Corretivas)	Responsável	Procedimentos (Como)	Data inicial	Data final

Observações

Participantes:

Durante a reunião de RADM, observava como pesquisadora e antes como profissional que era constantemente apontado como causa do não atingimento de metas a falta de apropriação da Portaria nº 419 de 27.09.2013 da SEDUC/RJ, que rege atualmente a rede estadual de educação.

A escola não deve ser um espaço de descontinuidades, do autoritarismo, do individualismo, provenientes de uma gestão centralizadora, a qual não possibilite a participação integral da comunidade escolar. Para Kuenzer (1992, p. 457), a dinâmica participativa vem causando “(...) profundos impactos sobre os processos pedagógicos, passando-se a exigir do homem novos conhecimentos e novas atitudes no exercício de suas múltiplas funções, enquanto ser social, político e produtivo”.

A utilização da avaliação como um processo amplo de subsídio para tomada de decisões no âmbito das escolas é algo recente no Rio de Janeiro e deve ser entendido como um processo que objetive contemplar competências e habilidades, o próprio currículo, os hábitos de estudo dos alunos, as estratégias de ensino dos professores, o tipo de gestão dos diretores e os recursos a eles oferecidos para melhor realizarem o seu trabalho.

Ocorre, também, o fortalecimento das instâncias intermediárias de gestão, abrangendo as dimensões extra e intraescolares e o desenvolvimento de tecnologias de gestão escolar, tais como protocolos, monitoramento, dentre outros.

De acordo com Arellano (2012),

Ao se implementar um projeto ou programa, sobretudo os de caráter público, desde a etapa de seu planejamento, passando por sua execução e até sua conclusão, observa-se que surgem inúmeros eventos e contingências que distorcem e procuram retirar do caminho planejado os recursos e os esforços encaminhados para a execução do programa, chegando, inclusive, a alterar o produto, o resultado ou impacto que se deseja alcançar (ARELLANO, 2012, p.2).

O autor aborda a que a função de um SAD (Sistema de Avaliação de Desempenho) interpretado enquanto visão estratégica, "conecta uma organização e seus programas a seu respectivo contexto e dinâmica" (ARELLANO, 2012). Ao passo que avalia o desempenho como um produto, o SAD também ajuda a

identificar as cadeias causais¹¹, quando baseada no instrumento Enfoque de Marco Lógico. Pensar nas cadeias causais que envolvem o problema estratégico torna-se um importante instrumento de análise às organizações com a finalidade de estabelecer relações de reciprocidade entre os elementos ou etapas do projeto.

A avaliação institucional não é um instrumento de medida de atividades de indivíduos isolados, nem de trabalhos deslocados de seus meios de produção; não é um mecanismo para exposição pública de fragilidades ou ineficiência de profissionais individualizados. A avaliação institucional deve ser promovida como um processo de caráter essencialmente pedagógico. Não se trata apenas de conhecer o estado da arte, mas também de construir. A avaliação há que reconhecer as formas e a qualidade das relações na instituição, mas também construir as articulações, integrar as ações em malhas mais amplas de sentido, relacionar as estruturas internas aos sistemas alargados das comunidades acadêmicas e da sociedade (BALZAN e SOBRINHO, 2000, p. 61).

Fernandes e Gremaud (2009) afirmam que professores e gestores são co-responsáveis pelos resultados de seus alunos, ideia que gera controvérsia.

A polêmica atual está ligada à nova função que os exames assumem nas políticas de accountability, cujo cerne é considerar não apenas os alunos, mas escolas, professores, diretores e gestores como responsáveis pelo desempenho dos estudantes. (FERNANDES e GREMAUD, 2009, p. 4)

Entretanto, prestar contas do resultado educacional faz parte da política educacional do estado do Rio de Janeiro e, para melhorar a qualidade da educação, é importante que todos os envolvidos tenham conhecimento das avaliações externas e seus indicadores.

O estado do Rio de Janeiro emprega um planejamento estratégico seguindo o modelo nacional e, neste movimento, como diz Barroso (1998 p. 11), "o Estado devolve (para as escolas) as táticas, mas conserva as estratégias, ao mesmo tempo

¹¹ Cadeias Causais - Carol Weiss (1997) chama as cadeias causais de teoria do programa, e esta se refere ao conjunto de hipóteses sobre as quais as pessoas constroem seus planos de programas. Wholey (1987) diz que a teoria de programas identifica "recursos do programa, suas atividades e resultados pretendidos, enquanto especifica uma cadeia de suposições causais que une os recursos, atividades, resultados imediatos e metas finais do programa"

em que substitui um controle direto, centrado no respeito das normas e dos regulamentos, por um controle remoto, baseado nos resultados". O que vem ocorrendo na prática pelos sistemas educacionais, segundo Lück (2000), caracteriza-se muito mais como:

a desconcentração, do que propriamente a descentralização, isto é, realiza-se a delegação regulamentada da autoridade, tutelada ainda pelo poder central, mediante o estabelecimento de diretrizes e normas centrais, controle na prestação de contas e a subordinação administrativa das unidades escolares aos poderes centrais, em vez de delegação de poderes de autogestão e autodeterminação na gestão dos processos necessários para a realização das políticas educacionais (LÜCK, 2000, p. 18).

A gestão escolar adquire um tom gerencialista, muito próximo à gestão utilizada pelas empresas, mas sabemos que, em termos de gestão escolar no país, a proximidade da comunidade escolar é um ponto de extrema importância, fortalecendo os aspectos democráticos e participativos na condução das ações da unidade escolar. A gestão democrática é garantida pela legislação, com princípios postos na Constituição Federal de 1988 (art. 206), que passou a considerar os direitos sociais como direitos universais de cidadania, requerendo o funcionamento da democracia participativa, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96).

Ao longo das tentativas de implantação de cada modelo novo na administração pública brasileira, ficamos, em parte, com um pouco de cada modelo, e ainda temos as influências culturais que direcionam as decisões e as especificidades da situação vivenciada. Por isso, a hibridização de técnicas e procedimentos alternativos de gestão encontrou respaldo devido ao respeito aos recursos existentes em nosso país e a nossa realidade na gestão pública.

A GIDE, parte integrante da política gerencialista empregada no estado do Rio de Janeiro, é baseada no modelo Qualidade Total, advindo da área da Administração, focada principalmente na produtividade das escolas. Entenda-se como produtividade o grau de retenção de conteúdos transmitidos expressos nos resultados das avaliações externas. Uma concepção proposta pelo sistema neoliberal da economia, que, segundo Libâneo (2004, p.116), "tem como objetivo o

treinamento de pessoas para serem competentes no que fazem, dentro de uma gestão eficaz, de meios com mecanismos de controle e avaliação dos resultados, visando atender imperativos econômicos e técnicos”.

A educação fluminense institui uma política baseada no enfoque produtivo e, ao mesmo tempo, espera que o enfoque da qualidade social aconteça de forma natural, em decorrência do alcance dos objetivos da produtividade, porém a qualidade social ultrapassa a mera retenção de conteúdos, preocupa-se com a formação integral do aluno. Além do domínio de saberes, considera o desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas e sociais dos alunos.

Educação de qualidade é aquela que promove para todos, o domínio de conhecimento e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (LIBÂNEO, 2004, p. 66).

Percebe-se, então, a dialética e a hibridização na gestão escolar no estado do Rio de Janeiro, pois ao mesmo tempo em que se valoriza o cumprimento de metas, também se almeja a gestão democrática com a participação de todos os atores da escola em prol da melhoria da qualidade do ensino. Segundo Tenório (1998),

Na relação *sociedade-Estado*, a *gestão social* se efetiva quando os governos institucionalizam modos de elaboração de políticas públicas que não se refiram ao cidadão como 'alvo', 'meta', 'cliente' de suas ações ou, quando muito, avaliador de resultados, mas sim como participante ativo no processo de elaboração dessas políticas. Este processo deve ocorrer desde a identificação do problema, o planejamento de sua solução e o acompanhamento da execução até a avaliação do impacto social efetivamente alcançado (1998, p. 22).

Para Souza (2011, p.3), “o distanciamento entre gestores políticos, educacionais e professores faz com que as avaliações sejam rejeitadas.” O distanciamento citado pode advir de um Projeto Político Pedagógico sem a participação de toda comunidade escolar ou da não efetivação das ações em conjunto com os Conselhos Escolares, princípios básicos de uma gestão de cunho democrático.

Segundo um estudo da Fundação Victor Civita (2010, p.3-4) publicada na revista Nova Escola – Gestão Escolar,

as redes estaduais e municipais fizeram diferentes opções, ora ampliando o número de disciplinas avaliadas, ora criando uma prova extra, específica para aferir um conteúdo particular, como a alfabetização. A maioria, porém, fica com uma só verificação de larga escala e diversifica os usos dos resultados obtidos. É o que revela a pesquisa *A Avaliação Externa como Instrumento da Gestão Educacional nos Estados*, da Fundação Victor Civita (FVC), coordenada pelo inglês Nigel Brooke, professor convidado da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde é membro do Grupo de Avaliações e Medidas Educacionais (Game). O estudo criou uma classificação para o destino dos dados gerados. Segundo Thereza Penna Firme, coordenadora do Centro de Avaliação da Fundação Cesgranrio, do Rio de Janeiro, e membro da American Evaluation Association, associação norte-americana que reúne profissionais da área, "Elas estimulam a reflexão, o que é importante para o desenvolvimento geral das escolas, dos professores e dos alunos". "Não tenho dúvida de que essa é uma contribuição importante no esforço geral para a melhoria da Educação no Brasil", afirma Brooke na edição especial da revista Nova Escola intitulada: *Avaliações externas: Como um país usa os resultados e dicas para evitar 8 mitos criados em torno deles*. (FVC, 2010, p.3-4).

Essa hibridização seria uma maneira de buscar, em cada modelo, o que pode ser utilizado para a construção de "soluções originais" e tomadas de "decisões legítimas e democráticas." (ZWICK et al., 2011, p. 12).

Passemos para a seção que apresenta os aspectos metodológicos desta pesquisa.

2.2 Percurso metodológico

Nesta seção, é demonstrada a metodologia adotada no desenvolvimento desta pesquisa, que se caracteriza por um estudo de caso de natureza predominantemente qualitativa, porém alguns aspectos quantitativos estão presentes.

Coutinho e Chaves (2002, apud ARAÚJO et al. 2008, p.225) apontam que

se é verdade que na investigação educativa em geral abundam, sobretudo os estudos de caso de natureza interpretativo-qualitativa, não menos verdade é admitir que, estudos de caso existem em que se combina com toda a legitimidade métodos quantitativos e qualitativos.

Considerando as nuances de uma pesquisa qualitativa que se apropria de alguns dados quantitativos, faz-se necessário retomar as intenções deste trabalho. A pesquisa tem como problema a ser investigado as resistências à atual política educacional do estado do Rio de Janeiro de centralização, responsabilização, instituição da GIDE (Gestão Integrada da Escola). Ao implementar as diretrizes da atual política educacional meritocrática com ênfase na valorização das avaliações externas e os respectivos impactos no processo ensino-aprendizagem, destaca-se os desafios e dificuldades da função do AAGE num recorte de 2011 a 2016.

Segundo Araújo *et al.* (2008), o estudo de caso trata-se de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores.

Na constituição desta pesquisa realizaram-se pesquisas bibliográficas e de campo, sendo o estudo de caráter exploratório e descritivo.

Para Yin (1994, apud ARAÚJO *et al.*, 2008), o objetivo do estudo de caso é explorar, descrever ou explicar e, segundo Guba e Lincoln (1994, apud ARAÚJO *et al.*, 2008), seu objetivo é relatar como os fatos se sucederam, descrever situações ou proporcionar conhecimento acerca do fenômeno estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso.

A investigação do caso apóia-se na pesquisa bibliográfica, uma vez que foram analisados e utilizados materiais já existentes como: periódicos, artigos e demais referenciais teóricos publicados, livros, jornais, revistas especializadas e sites. Para o trabalho de campo, as ferramentas aplicadas são entrevistas individuais semiestruturadas com AAGEs da Regional Metropolitana III.

Foram entrevistados quatro AAGEs da Regional Metropolitana III com agenda disponível ao prazo da pesquisa, esses quatro AAGEs correspondem a aproximadamente 57 % dos AAGEs que exercem a função desde a sua criação, pois hoje o grupo de AAGEs da Regional Metropolitana III é composto por 20 AAGE, mas somente sete estão na função desde a concepção da ideia em 2011.

Na composição deste estudo utilizou-se de fontes primárias como: dados de desempenho de IDERJ, documentos sistematizados da SEEDUC/RJ sobre a Gestão Integrada da Escola e arquivos disponibilizados pela AAGE. Como fontes

secundárias foram utilizados artigos acadêmicos pesquisados na base de dados *Scielo* e autores/pesquisadores renomados.

As entrevistas ocorreram em novembro de 2016, sendo inicialmente encaminhado documento solicitando a autorização e Termo de Consentimento, disponível no apêndice da pesquisa, aos participantes da pesquisa, ressaltando-se os aspectos éticos de preservação da identidade dos participantes.

A amostra da pesquisa abrange os atores sociais envolvidos no caso, os AAGEs da Regional Metropolitana III.

Ao término da aplicação dos instrumentos de coleta de dados, foi realizada a consolidação dos dados, interpretados em consonância com os teóricos que embasaram a pesquisa, trazendo percepções diferenciadas das iniciais e questionamentos da realidade apresentada, estabelecendo conexões que promoveram possíveis explicações ao problema apresentado.

2.3 Apresentação dos dados

Nesta seção, apresentamos os dados coletados através das entrevistas semiestruturadas com os AAGEs da Regional Metropolitana III, organizando-os de acordo com as categorias de coletas, divididas em: a percepção dos AAGEs sobre sua atuação, percepção dos AAGEs sobre o trabalho nas escolas e percepção dos AAGEs sobre suas condições de trabalho.

Foram efetuadas quatro entrevistas individuais com os AAGEs que exercem a função desde sua concepção em 2011, norteadas por um roteiro de sete perguntas abertas, nas quais os entrevistados puderam expressar livremente suas percepções sobre o tema.

As entrevistas foram agendadas previamente em consonância à disponibilidade dos entrevistados.

Foram realizadas presencialmente, em local escolhido por cada um dos entrevistados, e tiveram uma duração média de quarenta minutos cada. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas integralmente.

A partir dos dados transcritos, trabalhou-se com os principais temas levantados pelos entrevistados.

Quadro 2: Identificação dos Entrevistados

Entrevistado	Gênero	Idade	Formação	Área de atuação	Tempo na função de AAGE
AAGE 1	Feminino	53	Pedagogia com especialização em Administração e Magistério e Pós-Graduação em Supervisão Escolar	Educação	6 anos
AAGE 2	Masculino	41	Licenciatura em educação Física	Educação	6 anos
AAGE 3	Feminino	52	Pedagogia e Pós-Graduação em Administração e Supervisão Escolar	Educação	5 anos
AAGE 4	Feminino	55	Licenciatura em Língua Portuguesa, Inglês e Literatura brasileira e inglesa com Especialização em Literatura Portuguesa	Educação	6 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

No primeiro bloco de perguntas, a abordagem estava pautada na percepção dos AAGEs sobre sua atuação. O primeiro ponto abordado discorreu sobre a atuação do AAGE, mais especificamente sobre a formação inicial oferecida a eles antes de começarem a exercer a função. Perguntou-se, também, qual o maior desafio da função.

No segundo bloco de perguntas, discutiu-se a percepção dos AAGE sobre o trabalho nas escolas, além de outros dois pontos, quais sejam: como o AAGE percebeu sua atuação e como o AAGE avaliou se o resultado obtido pelas escolas atingiu os seus objetivos. O último bloco de perguntas, por sua vez, abordou a percepção dos AAGEs sobre suas condições de trabalho, dividindo-se em três questionamentos: o primeiro deles sobre quais critérios a SEEDUC utilizou para avaliar as ações dos AAGEs, o segundo questionamento foi sobre como a última greve impactou na atuação do AAGE e, por fim, foram perguntadas quais as mudanças eram necessárias para melhorar o trabalho dos AAGEs.

Passemos, então, para análise dos dados das entrevistas. Sabe-se que as políticas públicas, sobretudo, as educacionais, seguem uma tradição de implementação *top-down*, ou seja, chegam à ponta – aos usuários da política – sem

que o seu desenho seja discutido, ou, ao menos, tomado conhecimento por quem lida no dia a dia com os seus efeitos. Tal característica do modelo de criação e implementação de políticas no Brasil parece-nos um dos fatores que dificultam sua aceitação. Nesse sentido e visando minimizar os impactos negativos de uma política que se instaura sem a participação de seus usuários, ressalta-se o momento de formação dos profissionais em análise nesta pesquisa. Considerando os objetivos deste trabalho que visa compreender as dificuldades do AAGE, vejamos como se deu a formação inicial desses profissionais para lidarem na época com a nova política estadual.

De acordo com o AAGE 1, a formação inicial para o trabalho dos AAGE mostrou-se insuficiente quanto às necessidades da empreitada que se iniciava.

[...] muito engessada nos moldes de uma escola particular, uma realidade muito diferente das escolas públicas estaduais naquela ocasião em 2011 [...] e também pontuou que a equipe do INDG, que ministrou nossa formação e se empenhou muito pra proporcionar a gente, aos cursistas uma preparação técnica realmente de qualidade, mas a verdadeira formação nossa ocorreu no dia a dia dentro das escolas (AAGE 1, 10 de Nov., 2016)

É válido ressaltar, aqui, a palavra engessada trazida pelo entrevistado. Sair de um modelo pouco preocupado com o conceito de qualidade educação pública e migrar para um outro composto por uma série de ações altamente concatenadas com as diferentes esferas da SEDUC provoca a ideia de algo hierarquizado, engessado, pouco flexível, tal como em algumas redes particulares de ensino. A percepção desse profissional vai ao encontro de muitos argumentos que criticam a política de monitoramento do estado, visto que, para ele, a formação teórica embora tenha sido bem elaborada não supriu as necessidades práticas do profissional da educação do estado do Rio de Janeiro.

O AAGE 2, em sua fala, também ressalta os aspectos teóricos da formação. Percebe-se, ainda, o papel que o entrevistado parece ocupar nessa tríade (teoria, SEEDUC e AAGE). O profissional apresenta-se como articulador entre o planejamento da SEEDUC, a teoria que sustenta essa visão gerencial. Ressalta-se, ainda, que o contato com a escola não é contemplado na fala desse profissional.

[...] foi satisfatória tivemos uma formação com INDG instituto de desenvolvimento gerencial que nos deu base teórica para implementar nosso trabalho de acordo com o planejamento estratégico da SEEDUC.(AAGE 2, 10 de Nov., 2016)

Em consonância com os demais entrevistados, o AAGE 3 destaca a ausência de uma formação aplicada ao cotidiano escolar, ou seja, desvinculada do trabalho que de fato os profissionais iriam realizar.

[...] pra mim naquele momento foi uma apresentação da proposta de trabalho e foram arquivos, slides e a proposta ela tinha que ter vindo acompanhada de uma dinâmica, uma prática sabe [...] Eu acho que não teve tanta eficácia naquele momento, no momento da apresentação, entendeu? Acho que faltou esse link, faltou esse link a teoria com a prática (AAGE 3,10 de Nov., 2016)

A fala do AAGE 4 traz um ponto muito criticado quanto ao formato da política de monitoramento do estado do Rio de Janeiro. Questiona-se fortemente como o pensamento administrativo pode dar conta das nuances da realidade escolar. Sabemos que o modelo educacional-pedagógico e o administrativo podem não ser excludentes, contudo, é necessário que os sujeitos envolvidos tenham a oportunidade de refletir e pensar como esses modelos tidos como antagônicos podem apresentar pontos de interseção.

A formação foi satisfatória já que ela apresentava pra gente, todos os passos do início ao fim que nós construiríamos dentro das escolas. [...] a formação era uma formação geral de administração nem tudo foi adaptado corretamente ao adequadamente para a educação, isso pesou um pouco para a gente. (AAGE 4, 10 de nov., 2016)

Foi unânime a resposta de que, muito embora o INDG tivesse aplicado uma formação bem técnica sobre a metodologia GIDE, ficou claro o distanciamento, no primeiro momento, entre a teoria bem desenvolvida pelo INDG e a realidade apresentada pelas escolas estaduais do Rio de Janeiro.

Segundo Paes de Paula (2005a), o modelo gerencial de administração pública era questionável, muito embora pregasse um discurso pautado na democracia e na participação.

o modelo tendia imitar as idéias e práticas da gestão empresarial, desviando-se da elaboração de alternativas administrativas adequadas para o setor público. (PAES DE PAULA, 2005a, p. 23).

A visão de Paes de Paula sobre o modelo gerencial aplica-se ao que a SEEDUC/RJ vivencia desde 2011.

Esse distanciamento foi questionado durante a formação inicial do IGT, agora AAGE, conforme relatos acima, e talvez esse distanciamento possa ter colaborado para prática de diferentes posturas adotadas pelos agentes no seu campo de atuação, visto que, segundo os AAGEs entrevistados, as ferramentas utilizadas pela nova proposta de acompanhamento de gestão escolar não estavam totalmente adequadas à rede estadual de educação do estado do Rio de Janeiro.

Essa divergência no primeiro momento pode ter se configurado em uma possível fragilidade na implementação da metodologia GIDE, visto que os mecanismos de coletas de dados não estavam em total consonância com a realidade.

Wood Júnior. e Caldas (1999) discutem o pressuposto da adaptação gerencial criativa pelo fato de que muitos autores a questionam:

Se é verdade que a tecnologia gerencial importada de centros desenvolvidos por países emergentes pode não ser diretamente adequada e aplicável também é fato, que em boa parte dessas referências há conhecimento útil e importante.(...) O problema é que, em estado puro boa parte dessa tecnologia não é apropriada às especificidades locais(...). O principal motivo para essa inadequação é que os pressupostos básicos de muitos desses modelos estrangeiros simplesmente não são reproduzíveis ou transferíveis a contextos distintos do original.(WOOD JÚNIOR e CALDAS,1999, p. 59).

Avançando na reflexão a respeito das dificuldades de atuação do AAGE, buscamos compreender a percepção do profissional quanto a sua maior dificuldade no exercício de sua função. A esse respeito, o AAGE 1 pontuou que:

[...] no início o maior desafio foi convencer o universo escolar, todas as pessoas envolvidas dentro da escola a adotar esse novo modelo de gestão. Porque propunha muitas mudanças na organização das escolas... (AAGE 1, 10 de Nov., 2016).

Novamente, o AAGE1 apresenta-nos um dos maiores entraves na implementação de políticas em nosso país. As instâncias de criação das políticas e os sujeitos que precisam implementá-las pouco dialogam, fazendo com que a recepção diante do que chega já construído e em um formato bem estabelecido transpareça um caráter intransigente e arbitrário. O AAGE precisa, então, mediar as necessidades que não estão sendo supridas nas escolas, por meio de uma política externa, e a realidade escolar com suas multiplicidades e especificidades, apresentadas na figura do gestor escolar.

O AAGE 2 traz, também, outro ponto muito caro a nossa reflexão. Durante muito tempo, a figura do diretor de escola foi soberana no ambiente escolar. Suas funções se sobrepunham, e o fazer pedagógico era colocado em segundo plano. Além disso, é sabido que as escolas apresentavam suas características conforme os seus gestores, reforçando o modelo personalista de gestão. Tais características permearam décadas da educação brasileira, o que dificulta a compreensão de responsabilização com o ente público e o cumprimento de metas. Essa tradição escolar é, na opinião do AAGE 2 um dos entraves encontrados no exercício de sua função.

O maior desafio que ainda continua é a conscientização desse gestor que está na unidade escolar por muito tempo (...) ainda encontramos gestores que apagam incêndio tentam resolver situações que poderiam ser evitadas se realmente tivesse um cuidado em planejar, desenvolver, checar e tomar as ações coletivas necessárias.(AAGE 2, 10 de Nov., 2016).

A resistência ao novo e a quebra de antigos paradigmas são, segundo o AAGE 3, os fatores que mais dificultaram o trabalho, corroborando com o depoimento do AAGE 2.

[...] implementar um trabalho, assim novo, mas que já que é inovador, vamos assim dizer e que tinha que romper com vários paradigmas, com uma cultura já existente e isso dificultou o nosso trabalho.(AAGE 3, 10 de Nov., 2016).

Na mesma direção que o primeiro AAGE, o AAGE 4 destaca a conscientização e o entendimento a respeito da necessidade da política os fatores que mais dificultaram o trabalho do AAGE na escola.

O maior desafio da função foi fazer as pessoas com que a gente tinha que lidar, a equipe gestora, os professores, a comunidade, tanto a comunidade é da escola como a comunidade no entorno da escola, fazer entender a função da gente lá porquê é que a gente estava lá, a técnica, isso foi a maior dificuldade que eu acho que a gente teve. (AAGE 4, 10 de Nov., 2016).

O pressuposto da adaptação gerencial, discutido em Wood Jr. e Caldas (1999), oferece-nos uma possível compreensão dos relatos iniciais dos AAGEs da Regional Metropolitana III no que se refere à formação proposta pela SEEDUC e ofertada pelo INDG, porém como os próprios AAGEs relatam, posteriormente, a metodologia implementada passou por ajustes, a fim de se adequar aos moldes da SEEDUC/RJ. Portanto, ocorre a desconstrução da importação de outras realidades sem os ajustes necessários a atual realidade (CALDAS, 1999).

Para maioria dos entrevistados, o fazer dos agentes não era claro no momento de implantação, e o modo como cada AAGE chegou às unidades escolares de acompanhamento influenciou na sua aceitação dentro das comunidades escolares de acompanhamento e, conseqüentemente, tenha afetado a implantação da Gestão Integrada.

A implantação da Gestão Integrada e a sua consolidação era o maior desafio dos agentes de acompanhamento, pois como citado pela AAGE 1,

Porque propunha muitas mudanças na organização das escolas. A equipe diretiva, o corpo docente precisava aprender a planejar e executar as ações sistematicamente com o objetivo de melhorar os resultados da escola, resultados esses pedagógicos e ambientais também e principalmente verificar a eficácia dessas ações pra melhorar esses resultados. Pra isso era preciso que elas padronizassem o que fosse bom, as boas práticas, o que fosse exitoso, e replanejassem o que não atendesse as expectativas da escola. É o método PDCA. (AAGE1, 10 de Nov., 2016).

Segundo Godoy et al. (2011, p.87), sobre aos desafios da gestão escolar,

Um dos maiores desafios dos gestores educacionais, bem como, de suas instituições, é conceber e elaborar um processo contínuo, dinâmico e participativo de planejamento, principalmente adquirir a cultura estratégica, para tratar as possíveis situação-problema e ter uma visão objetiva dos resultados esperados (GODOY et al., 2011, p.87).

Toda mudança provoca diferentes reações. Os desconfortos e inquietações no início do processo, por parte dos gestores, professores, funcionários teriam como hipótese a mudança de paradigmas envolvidas no processo de transformações pelo qual a rede estadual de ensino estava passando e que para grande parte dos envolvidos era novo. Para Schutz (2007, p. 15) “o processo de mudança traz junto a si uma sensação de dualidade, de terreno pantanoso, pois envolve as emoções dos participantes diante do desconhecido.”

Podemos ainda citar Grey:

[...] a resistência é apresentada como a maior dificuldade de se implementar uma mudança, e muitos esforços são dedicados a procurar meios para superar essa resistência. Geralmente as pessoas resistem à mudança porque esta traz prejuízos a elas. E as prejudica não somente por questões psicológicas de medo e incerteza, mas por algumas razões bem claras, a maioria das iniciativas de gerenciamento da mudança confere pelo menos para alguns, mais trabalho, menos salário ou demissão. Se isso não fosse verdade, provavelmente não haveria resistência. Trata-se de um fenômeno multifacetado, e é possível pensar em uma situação em que haja resistência à mudança mesmo quando as pessoas têm vantagem com ela (GREY, 2004, p.20).

Após refletirmos sobre os momentos iniciais da política, na segunda parte da entrevista, foi abordada a percepção dos AAGEs sobre o trabalho desenvolvido por eles nas escolas. O primeiro questionamento feito pela entrevistadora teve por objetivo saber, na percepção do AAGE, como a escola percebe a sua atuação no ambiente escolar.

Embora o AAGE 1 não tenha definido a sua atuação na escola, pois, de fato, trata-se de um exercício subjetivo e particular, a questão realizada na entrevista fez com que ele tocasse em uma característica da atuação dos AAGE muitas vezes reforçadas no ambiente escolar. Essa função é, ainda, compreendida como

fiscalizadora devido o lugar que o profissional ocupa na tríade SEEDUC – AAGE – Escola:

Olha isso eu acho um aspecto assim muito particular. Eu acho que depende muito da forma como cada AAGE conduziu a sua atuação dentro das escolas de acompanhamento. (...) Hoje a comunidade escolar, das escolas que eu acompanho, já consegue perceber que a minha função tá muito distante de ser punitiva ou fiscalizadora. (AAGE 1, 10 de Nov., 2016).

O AAGE 2 denuncia em sua entrevista a resistência dos professores ao AAGE. Tal denúncia faz-nos pensar na tensão criada entre profissionais da educação - de uma mesma rede de ensino - que parecem ser opositores ou rivais. O lugar dado ao AAGE nesta política é, por ele mesmo, um dificultador em sua atuação.

Após esses cinco anos de trabalho percebo que a escola recebe o AAGE como um parceiro principalmente quando conversamos com a equipe de eletiva mas ainda temos algumas restrições de nosso trabalho por parte de professores e alunos eu atribuo essas restrições mais pela falta de conhecimento do que um AAGE faz na unidade. (AAGE 2, 10 de Nov., 2016).

O AAGE 3, por sua vez, ressalta a desconstrução do lugar punitivo do AAGE, conforme os sujeitos escolares foram tomando conhecimento da função desse profissional.

Bom eu penso que a percepção da atuação do AAGE pela escola, ela foi um crescente, sabe é a gente que percebe isso nitidamente, a gente percebeu isso nitidamente ao longo dos anos, porque primeiro aquela percepção da dúvida: o que que eles vão fazer? Como vai ser isso? Qual é realmente a finalidade? É uma parceria ou é apenas passar as informações e a partir do momento que o tempo foi passando e o AAGE foi se apropriando mais e mais do seu fazer, e conseguia passar isso pras escolas, as escolas foram se sentindo mais acolhidas, eu senti muito isso... (AAGE 3, 10 de Nov., 2016).

Indo ao encontro das falas anteriores, o AAGE 4 ratifica esse entendimento do profissional como fiscalizador, demonstrando o esforço que os próprios profissionais precisaram fazer nas escolas para desestigmatizar a função em análise.

Se a gente conseguiu melhorar o panorama atual, hoje a gente tem um fresco por parte dos gestores, dos coordenadores e ainda um pouco entrada por parte dos docentes, mas no início todos eles de forma sempre tratavam a gente educadamente mas eles nos viam como fiscalizadores, hoje já existe mais o lado dessa parceria. (AAGE 4, 10 de Nov., 2016).

Segundo Guimarães et al. (2004), a liderança e a comunicação são fatores que impactam fortemente na implementação e nas inovações de protocolos gerenciais. Éthier (1994) também destaca a importância desses fatores no sucesso da implementação de programas de gestão de qualidade, sendo a comunicação o fator mais exitoso no que se refere à quebra de resistências e o comprometimento com o modelo de programa implementado.

A teoria de Guimarães e Éthier é encontrada no discurso e nos relatos dos AAGEs sobre a percepção da atuação deles pela escola. Nos relatos acima percebemos o quão importante é o AAGE saber se comunicar e liderar o processo. A forma como cada AAGE entrou no espaço escolar influenciou no desenvolvimento de seu andamento, mas também não podemos deixar de pontuar que, para o sucesso de um programa, aquele que recebe tem que estar disposto a absorvê-lo.

Ainda sobre a percepção do AAGE aos trabalhos na escola foi perguntado como os AAGEs avaliam se o trabalho realizado na escola atingiu os objetivos.

O AAGE 1 respondeu:

O AAGE, ele tem duas formas de avaliar se uma escola atingiu ou não os seus objetivos e atingiu ou não os resultados propostos. Ele pode avaliar isso tecnicamente, observando esses resultados, fazendo aquela análise dos dados, mas também pode analisar de uma forma sensível, vendo todos os progressos que a escola apresentou durante aquele período, onde ela conseguiu se organizar, como ela conseguiu implementar seus projetos, fazer com que seus projetos aconteçam... (AAGE 1, 10 de Nov., 2016).

O AAGE 2 pontuou:

Não posso afirmar que todas as escolas atingiram os objetivos até pelas informações e pelas declarações que eu coloquei aqui mas o que eu posso dizer é que o estado atingiu os objetivos. A ascensão do estado do Rio de Janeiro os resultados que tivemos de IDEB, o crescimento que o estado teve e o que eu posso dizer é que algumas unidades sim entenderam a proposta conseguiram evoluir principalmente no que a gente se refere ao índice de fluxo escolar e éh as aprovações, reprovações dessa unidade escolar a limpeza de base que foi feita por algumas unidades, algumas escolas entenderam isso agiram de forma adequada outras não outras pelos motivos já citados aqui as falhas existiram desses gestores dessa

conscientização mas no geral e os números dizem... (AAGE 2, 10 de Nov., 2016).

O AAGE 3 falou que:

Bom, eu penso que a percepção da atuação do AAGE pela escola foi um crescente, sabe. A gente percebe isso nitidamente, a gente percebeu isso nitidamente ao longo dos anos, porque primeiro aquela percepção da dúvida: o que que eles vão fazer? Como vai ser isso? Qual é realmente a finalidade? É uma parceria ou é apenas passar as informações e a partir do momento que tempo foi passando e o AAGE foi se apropriando mais e mais do seu fazer, e conseguia passar isso pras escolas, as escolas foram se sentindo mais acolhidas, eu senti muito isso... (AAGE 3, 10 de Nov., 2016).

O AAGE 4 respondeu:

Eu vou falar de uma maneira muito particularmente minha, quando a gente chega numa escola que a gente vê a escola envolvida com os resultados das avaliações externas, com a merenda do aluno, com os planos de ação da escola, medidas para infrequência, aquela equipe que que faz que abre um leque de gestão para tudo, aí nesse momento eu avalio que a gente conseguiu fazer com que eles entendessem o objetivo do nosso trabalho. (AAGE 4, 10 de Nov., 2016)

Nas falas dos AAGEs, quando perguntados sobre a avaliação do trabalho deles desenvolvido nas escolas, percebe-se que embora essa avaliação seja pessoal e subjetiva, todos pontuaram o desempenho nas avaliações externas um termômetro do alcance ou não dos objetivos traçados por eles, traços da formação gerencialista ofertada para execução da função de AAGE com foco na gestão por resultados, muito embora aspectos não tecnicistas, na busca pela identidade de cada unidade escolar também fossem observados na avaliação realizada por eles.

Lück (2010) cita:

Atenção efetiva tem sido, dedicada para a gestão que, como um conceito relativamente novo superador do enfoque limitado de administração se assenta sobre a mobilização dinâmica do elemento humano, sua energia e talento, coletivamente organizado, como condição básica e fundamental da qualidade do ensino e da transformação da própria identidade das escolas, dos sistemas de ensino e da educação brasileira (LUCK, 2010, p.27).

Nesse contexto, para o olhar do AAGE sobre suas escolas de acompanhamento.

Na terceira e última parte da entrevista foi abordada a percepção dos AAGEs sobre suas condições de trabalho. Para se ter um conhecimento maior sobre a prática do AAGE foi perguntado quais os critérios utilizados pela SEEDUC para a avaliação das ações do AAGE.

O AAGE 1 respondeu:

Olha essa eu acho uma grande falha da nossa coordenação e eu sempre questioneei bastante sobre isso. Nós não temos eh uma pauta indicando como que eu sou avaliada, como que o meu trabalho é avaliado. Eu não sei como isso acontece. Eu não tenho uma devolutiva do meu trabalho, assim como nenhum dos meus colegas tem. (...) Agora muito recentemente, numa última reunião que nós tivemos, alguns aspectos foram apontados: falasse sobre a postura profissional, sobre o conhecimento técnico, sobre a organização e a apresentação dos arquivos, falasse também sobre a participação em reuniões, esses foram alguns dos aspectos que eles alegam que observaram no nosso trabalho até pra decidir quem continuaria na equipe e quem seria desligado, mas esse esclarecimento nós tivemos agora recentemente, até então sinceramente nós nunca tínhamos tido essa devolutiva... (AAGE 1, 10 de Nov., 2016).

O AAGE 2 pontuou que:

É em relação a essa avaliação que a SEEDUC fazia e faz com os AAGES eu vejo muito éh que acontece nas reuniões que são realizadas quinzenalmente onde nos discutimos o que fizemos no período anterior e quais ações vão ser programadas para o futuro e tem também as que são realizadas em plantões individuais com a técnica do comitê GIDE com os AAGEs. Esses plantões são feitos individualmente e verificado todo o trabalho em todas as unidades que o AAGE acompanha... (AAGE 2, 10 de Nov., 2016).

O AAGE 3 colocou que:

Não sei. Não sabemos como ela avaliava, qual era o critério? Porque isso não foi passado pra gente, como seria isso.(...) o que era muito cobrado eram os arquivos prontos e nós apresentávamos os arquivos prontos.(...) agora em setembro , eles já colocaram lá o AAGE vai ser avaliado , mas inicialmente não teve uma proposta pra avaliação do AAGE, não teve e a gente até hoje fica. Sobre agora, nesse último de agosto a questão que a gente teve um grande número de dispensa, a gente não soube até hoje como foi o critério pra quem permaneceu na função ou quem foi dispensado. Nós não sabemos qual foi o critério, porque até mesmo quem foi dispensado retornou... (AAGE 3, 10 de Nov., 2016).

AAGE 4 respondeu que:

Olha a parte da SEEDUC em relação ao nosso trabalho era verificar os arquivos que eram preenchidos e arquivados em pen drives, esses arquivos eram periodicamente a nossa hoje coordenação, antigamente ao comitê GIDE, e eles é que verificavam a execução de cada arquivo, se este estava de acordo com requisitos que eles determinavam. [...] Eu acredito que havia esse tipo de avaliação, mas como eu vou te dizer ela é uma avaliação subjetiva, porque não haviam critérios definidos, claros e a gente então não sabe, o que eu sei é que a gente enviava os arquivos [...] (AAGE 4, 10 de Nov., 2016).

De acordo com a visão dos AAGEs, os critérios de avaliação da SEEDUC quanto ao fazer do profissional não são claros e geram dúvidas e incertezas quanto a sua existência.

Também podemos perceber que a Gestão Integrada obteve alguns ruídos quando envolvia a sede, SEEDUC. A proposta era de que houvesse integração entre todos os setores e escalões da Secretaria e mais uma vez o ruído de comunicação impactou na fluidez das ações do programa de gestão aplicado, pois se a avaliação dos processos não era realizada, como a SEEDUC poderia efetuar ações corretivas em tempo de impactar no fazer do AAGE?

Guimarães *et al.* (2004,p.10) traduz bem a dicotomia existente no processo de implementação de um modelo de gestão, explicitando o distanciamento entre a teoria e a prática quando cita que: “ as organizações não retroalimentam o sistema de forma adequada, ou seja, não utilizam as informações obtidas nos mecanismos de acompanhamento e controle para atualizarem os modelos de gestão.”

As unidades escolares através da GIDE tinham que se autoavaliarem todo o tempo, enquanto que a SEEDUC não obtinha sequer critérios claros quanto a avaliação daquele que estimulava a autoavaliação nos espaços escolares, o AAGE.

A avaliação é sempre um tema sensível e o sentimento do AAGE ao ser avaliado se assemelha muito ao sentimento dos gestores escolares com relação ao olhar do AAGE, pois para a escola o AAGE representa o olhar fiscalizador da SEEDUC no cotidiano escolar, muito embora a fiscalização não fosse uma atribuição do AAGE e talvez para o AAGE a avaliação da SEEDUC também pode soar como uma fiscalização do seu trabalho.

Ainda na terceira parte da entrevista foi perguntado ao AAGE como a última greve impactou na atuação dele.

O AAGE 1 respondeu:

[...] infelizmente os impactos dessa greve foram terríveis assim, pro nosso trabalho e na minha opinião pra educação no estado do Rio de Janeiro. Até porque o sindicato exigiu junto com os professores que a avaliação externa fosse abolida, da mesma forma como a Gestão Integrada da Escola, como a GIDE e assim, eu penso que essas duas peças vamos falar assim, essas duas ferramentas foram importantíssimas pra mudança do quadro da educação do nosso estado.(...) Eu acho que elas eram o alicerce de todo o nosso acompanhamento e aí ,eh, com essa exigência, que foi atendida inclusive eh tudo que se construiu durante esses seis anos caiu por terra, foi tudo jogado fora. Logicamente que as escolas que aprenderam a trabalhar, a se organizar para trabalhar, essas em que se fundamentaram nisso, essas vão continuar eh utilizando-se desse conhecimento pra manter as estruturas da escola, manter a organização da escola, mas aqueles que não se apropriaram tanto vão descartar como mais um projeto da SEEDUC, que começa e que acaba sem deixar maiores consequências. Agora, por conta disso toda equipe teve que passar por uma reformulação. [...] passamos por uma nova formação agora recentemente e pra te ser muito honesta nem está muito claro ainda pra gente o que nós vamos fazer nesse novo acompanhamento... (AAGE 1, 10 de Nov., 2016).

O AAGE 2 respondeu:

a greve sempre impacta negativamente em qualquer trabalho o que mais impactou éh na minha visão foi a falta das avaliações externas SAERJINHO junto com o SAERJ e:: essa falta também de lançamento de notas no sistema pelo fato éh que do ocorrido da greve éh consequentemente não tiveram, aula não tiveram avaliações uma das pautas da greve era justamente o fim das avaliações externas então por isso não ocorreu o SAERJINHO e a inexistência desses resultados tanto de avaliações internas e externas nos impediu de fazer aquela avaliação que é de costume do AAGE também analisar os resultados para poder éh tomar ações e junto com o diretor éh montar o seu plano de ação para tomar ações corretivas éh da questão dessas avaliações, entendeu? (AAGE 2, 10 de Nov., 2016).

O AAGE 3 respondeu:

Agora nós ficamos muito fragilizados com tudo isso, sem dúvida, não resta dúvida. Foi mais ou menos assim, nós construímos, trabalhamos muito pra construir um castelo e a gente foi vendo ao longo do ano um tijolinho caindo aqui, outro caindo ali e sabe e não foi fácil, porque nós acreditamos, acredito eu que todos os colegas acreditam (...). A proposta é continuar acompanhando, orientando as unidades escolares. A proposta agora da SEEDUC é que vamos estar atuando em todas as frentes da escola, tanto do pedagógico, quanto o administrativo, como do pessoal, entendeu? Antes eram feitos por três funções diferenciadas vai se feita agora pelo AAGE (...). Nós a princípio estamos aproveitando os arquivos, o Marco Referencial, matriz SWOT, o plano de ação das escolas. Vamos agora passar por um momento onde nós vamos verificar os planos de ações, o que aconteceu, se de fato aconteceu, realizar um RIAP, pra ver como tá a situação em cada escola. Agora nós vamos ser os polivalentes... (AAGE 3, 10 de Nov., 2016).

O AAGE 4 respondeu:

[...] esse novo desenho da secretaria educação nós estamos atuando em dupla fazendo modificação de papel na escola, olhando a estrutura, olhando também o pedagógico, os dados da escola, mas a gente está fazendo isso de diferente sabendo que nesse segundo momento quando a gente chega à escola, quando a dupla se depara sobre tudo com professores, docente mais ativa do sindicato a gente sente eu hoje trabalho em nove escolas a gente sente uma diferença, um recuo, nós já ouvimos por aí, eu e a minha dupla que hoje atuamos a era uma e agora são duas e aí eu penso isso tudo acontece por conta de há 6 anos atrás nossa atuação não ficar explicada na integra em todas as escolas [...] por enquanto não recebemos nada, estamos fazendo uma diagnose na escola, não temos mais contato com o técnico, com a figura do técnico permanente, nós não temos contato como a gente tinha, não temos nada ainda. (AAGE 4, 10 de Nov., 2016).

Em consonância com o discurso dos AAGEs na entrevista, a atuação do AAGE passa por transformações e seus fazeres ainda não parecem claros, o que traz uma certa insegurança ao grupo, muito embora tenha sido relatado a eles que a função permaneceria e que os instrumentos da GIDE (arquivos, protocolos) encontravam-se já em reformulação, como afirma a AAGE 3 entrevistada em Rio de Janeiro, 14 de novembro de 2016:

[...] a gente tá aguardando, porque segundo foi informado para o ano de 2016 vão ser, já estão sendo reformulados os arquivos e penso eu que essa proposta de reestruturação da escola, da Gestão Integrada vai permanecer [...] . (AAGE 3, 10 de Nov., 2016).

As incertezas quanto à atuação do AAGE após a última greve muito se assemelham as incertezas sofridas pelo AAGE/IGT quando ocorreu a implementação da GIDE.

Por outro lado, atualmente os AAGEs já possuem conhecimento de seu campo de atuação, o que pode e deve corroborar para fortalecer e encontrar meios de diminuir a resistência e solidificar a atuação do AAGE junto às escolas.

Finalizando a terceira e última etapa da entrevista, foi perguntado aos AAGEs, quais mudanças na opinião deles seriam necessárias para melhorar o trabalho.

O AAGE1 respondeu:

Eu acho que pra realizar um trabalho consistente dentro das escolas, o AAGE precisa ter duas características essenciais: a primeira delas é autonomia, a gente não pode esquecer que o AAGE conhece bem a realidade e a rotina das escolas que ele acompanha e por isso ele acaba desenvolvendo uma sensibilidade que é muito necessária pra conduzir o trabalho da melhor maneira possível. E aí eu penso que é preciso que em alguns momentos seja dado uma liberdade pro AAGE de colocar as

ferramentas de gestão de lado e partir pra argumentação, tentar convencer a equipe diretiva, o corpo docente e os alunos e também logicamente outras pessoas envolvidas nesse processo, outras pessoas da comunidade escolar a respeito daquilo que se pretende fazer e a segunda coisa que eu acho que é extremamente necessária é o respaldo da SEEDUC pra realização do trabalho. (AAGE 1, 10 de Nov., 2016).

O AAGE 2 respondeu:

Em nosso caso em específico que trabalhamos numa regional que temos escolas que em sua grande maioria de ensino noturno, penso que deveria ter um olhar diferenciado para essa unidade [...] O segundo, não tenha dúvida nenhuma, de retornar as avaliações externas SAERJINHO E SAERJ [...] uma das principais mudanças que podem ocorrer e que seria pra melhorar é diminuir o número de escolas que o AAGE acompanha, hoje acompanhamos dez unidades cada AAGE e ao meu ver o número de cinco unidades seria o ideal para cada AAGE acompanhar. (AAGE 2, 10 de Nov., 2016).

O AAGE 3 respondeu:

...sinceramente a gente precisa de suporte. A gente precisa de mais apoio, da coisa acontecer, eu tenho, eu acompanho três escolas que tem problemas sérios de infraestrutura e isso já há anos e não acontece nada. As escolas precisam ser aparelhadas de pessoal, precisa de gente pra trabalhar. Nós temos escolas que ainda não tem secretária, que não tem coordenador pedagógico, onde diretor ainda é sozinho, então a gente vem com a proposta, orienta, mas a escola precisa deste aspecto [...]. (AAGE 3, 10 de Nov., 2016).

O AAGE 4 respondeu:

Em principio em acho que pra gente melhorar o trabalho a gente deveria ter um acompanhamento melhor, mais direto efetivo da sede (SEEDUC), um relacionamento melhor com a sede (SEEDUC) pedir e receber, deveríamos ter uma capacitação mais profunda, porque hoje no grupo a gente tem pessoas que não conhecem as ferramentas, deveríamos usar as ferramentas, o uso das ferramentas disciplina a escola [...] deveria ter um pouco mais de liberdade de horários porque é muito amarrado então você tem que ir em uma escola, as vezes voce precisa ir em outra e não pode [...] A sede (SEEDUC) deveria ter a visão de que a gente é gestor e responsável, então a gente deveria ter um pouco mais de liberdade sobre tudo no horário de estar na unidade e no fazer dentro da unidade [...] aproveitando o ensejo acho que a gente ganha pouco pro que faz, é um trabalho específico, é um trabalho de ponta, é um trabalho pioneiro [...] a sede (SEEDUC) deveria investir na qualificação, perdão na capacitação da equipe gestora, na capacitação dos docentes, com os alunos e informação, transparência [...]. (AAGE 4, 10 de Nov., 2016).

Os contrastes dos atributos culturais historicamente construídos são encontrados nos relatos dos AAGEs durante as entrevistas e podem ser apurados a partir de uma abordagem reflexiva sobre a dimensão expressão informal da organização, em que se destacam valores como o patrimonialismo (MARTINS, 1997b; PINHO, 1998), o personalismo (FREITAS, 1997; FREYRE, 2006), o individualismo, o formalismo (RIGGS, 1964; RAMOS, 1996) e o jeito (VIEIRA et al., 1992; BARBOSA, 1996) o que gera tensões que podem interferir no resultado.

Ao final das entrevistas é perceptível que existiam vários pontos frágeis na política educacional do estado do Rio de Janeiro.

Os principais achados da pesquisa estão expressos no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3: Eixos, Achados e Ações propostas

Eixos	Achados	Ações propostas
Percepção dos AAGEs sobre sua atuação	Capacitação tecnicista distante da realidade das escolas estaduais do Estado do Rio de Janeiro; Exacerbação do formalismo, onde as ferramentas gerenciais são o foco da atuação;	Capacitação inicial para AAGEs em consonância com a realidade das escolas estaduais.
Percepção dos AAGEs sobre o trabalho nas escolas	Gestores escolares com características personalistas e patrimonialistas; Dificuldades na apropriação da metodologia GIDE com foco na obtenção de resultados expressos pelo desempenho das avaliações externas, visto que esses pilares não foram entendidos e debatidos em sua essência nas comunidades escolares, visto que a GIDE foi adaptada para servir ao modelo das escolas estaduais do Rio de Janeiro (Jeito); Atitudes individualistas da atuação do AAGE em contraponto ao que deveria ser imparcial e institucional.	Formação continuada para equipe diretiva das unidades escolares. Promoção de espaços de discussão no âmbito escolar sobre os processos desenvolvidos na escola.
Percepção dos AAGEs sobre suas condições de trabalho.	Falta de empoderamento e engessamento da atuação do AAGE; Falta de formação continuada.	Encontro periódico entre os AAGEs e representantes de todos os setores da sede com o objetivo promover a troca de informações, fortalecer e alinhar as ações na ponta. Formação continuada para AAGEs.

Fonte: Elaborado pela autora.

As ações propostas no Quadro 3 são detalhadas e minuciosamente apresentadas no capítulo 3, a seguir, que destina-se à apresentação de um Plano de Ação Educacional (PAE), cujo objetivo central é minimizar os problemas encontrados que se encontram na coluna 2 do quadro, que aponta os achados da pesquisa de campo.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Neste capítulo apresentaremos, a partir dos apontamentos dos AAGE durante as entrevistas, sugestões de ações para que a secretaria repense a função de AAGE de forma que impactem positivamente na atuação dos AAGE junto às escolas, bem como a articulação destes junto aos diversos setores e atores da escola em busca da qualidade educacional no âmbito das escolas estaduais do estado do Rio de Janeiro.

Apresentaremos também as considerações finais com base nos dados e informações coletados durante a pesquisa de campo em consonância com os referenciais teóricos utilizados na condução desta pesquisa. A educação da rede estadual fluminense passa por um momento de turbulência, de reestruturação, de crise financeira que fez com que o trabalho realizado no período de 2011 a 2016 fosse seriamente comprometido, pois a escola sofre mudanças de acordo com o momento histórico em que está contextualizada.

Em 2011, o planejamento estratégico foi implantado de forma centralizadora, apoiado pelo vértice do sistema, em que a política de avaliações externas, *accountability*, GIDE e meritocracia marcavam o modelo de gestão institucional empregado. Em decorrência das características apresentadas surge no âmbito da SEEDUC/RJ a figura do AAGE com a missão de implementar e acompanhar a GIDE nas escolas.

A função era desafiadora, visto que o que se propunha eram mudanças estruturais que, entre outros, trazia uma pessoa representante da sede a participar do dia a dia das escolas, ou seja, os AAGE foram considerados os olhos da secretaria dentro das escolas.

No primeiro momento, por mais que o AAGE tivesse um bom relacionamento com suas escolas de acompanhamento, sempre era visto como um representante da SEEDUC e para muitos, era o olhar fiscalizador da SEEDUC na ponta, porém a função e o objetivo do AAGE era orientar, ser um elo entre as escolas e a sede para tornar o contato mais próximo entre escolas e SEEDUC.

Hoje em decorrência da extensa greve de 2016, marcada pelo movimento de ocupação das escolas por alunos em solidariedade à greve dos docentes e cujo epicentro se deu na Regional estudada nesta pesquisa, uma das reivindicações dentre outras, foi o fim da GIDE e o fim do SAERJ/SAERJINHO, pontos marcantes da política em vigência até aquele momento. As avaliações SAERJ e SAERJINHO foram abolidas e a GIDE passa por reformulação.

O papel do AAGE, após seis anos de atuação, sofre a necessidade de reformulações, muito por conta do contexto histórico que o estado do Rio de Janeiro atravessa, no qual a grave crise financeira abalou fortemente o ainda controverso planejamento estratégico instituído em 2011 pela secretaria.

Controverso na medida em que as escolas foram submetidas a um modelo de gestão gerencial, a GIDE que tem como máquina propulsora o PDCA com foco na gestão por resultados.

Esta prática gerencial adotada não foi debatida junto àqueles que a exerceriam como norte de conduta, as escolas da rede de educação do estado do Rio de Janeiro.

Todo planejamento estratégico implementado em 2011 foi foco de resistência, pois trouxe em sua essência paradigmas como: Descentralização, Autonomia e Participação *versus* Centralização, Responsabilização e Avaliação.

O objetivo desta pesquisa foi, dessa forma, analisar as mudanças e resistências à política educacional do estado no qual a GIDE se insere, destacando o papel do AAGE, suas atribuições, desafios e transformações.

O AAGE encontra-se hoje em uma posição desconfortável e a secretaria necessita urgentemente encontrar saídas para que o trabalho realizado até o momento não se perca completamente, pois, mesmo com todos os questionamentos e controvérsias envolvendo a GIDE e as avaliações externas.

É fato que segundo o resultado do IDEB, a educação do estado do Rio de Janeiro passou da 26ª posição em 2009 para 4ª posição em 2013 no *ranking* de desempenho das escolas. Fato este exaltado na fala do AAGE 2

[...] o estado atingiu os objetivos, é a ascensão do estado do Rio de Janeiro, os resultados que tiveram, que tivemos de IDEB [...] os números dizem, o que a gente pode concluir é que atingiu os resultados sim, o estado do Rio de Janeiro conseguiu resultados e atingiu as metas propostas para o alcance do IDEB. (AAGE 2, 10 de Nov., 2016)

Neste sentido, cabe analisar todo o contexto, sem que haja mais retrocessos, ou seja, é importante que as ações que foram consideradas relevantes, sejam mantidas e/ou aperfeiçoadas/modificadas para atender o objetivo principal da educação: a garantia do processo de ensino-aprendizagem.

3.1 Apresentação do Plano de Ação Educacional (PAE)

Nesta seção será apresentado o PAE através do quadro 5W2H, o qual diante dos achados e das propostas de ações pensadas para o estudo de caso objetiva a melhoria interna institucional da SEEDUC/RJ.

Vale ressaltar que o 5W1H é uma ferramenta de planejamento que ressalta os principais rumos das ações, que em uma tradução livre podem ser interpretadas como: o que fazer? Quando fazer? Como fazer? Por que fazer? Quem irá fazer? Para quem essas ações foram planejadas?

Através da pesquisa com AAGE percebemos diversos fatores que influenciaram negativamente as ações dos AAGE no âmbito escolar, muitos desses fatores estão ligados ao pouco conhecimento que a comunidade escolar tem do papel de um AAGE, como: falta de conhecimento, falta de comunicação em todos os níveis/esferas da SEEDUC, a postura personalista e patrimonialista de alguns gestores.

Contudo não podemos descartar que o método PDCA possa ter funcionado como um estrangulamento, no qual a qualidade intrínseca do que a escola produz se esvai na medida em que o processo se racionaliza através de ferramentas gerenciais que exaltam a formalização do processo.

A complexidade do trabalho desenvolvido pela escola pode não ser compatível com a rigidez das ferramentas utilizadas na GIDE.

O caminho traçado pela pesquisa consiste em promover maiores debates sobre temas pertinentes à realidade educacional fluminense e a partir destes,

encontrar saídas para o alcance de um ensino de qualidade na rede estadual de ensino.

As questões que envolvem o AAGE e sua atuação no contexto atual da educação no estado do Rio de Janeiro demanda deste ator uma maior apropriação de suas atribuições relacionadas ao acompanhamento da gestão escolar, conforme será apresentado no Quadro 4, a seguir. As ações apresentadas no quadro são entendidas pelo sistema como aquelas que, ao serem realizadas pelos AAGEs, sede da SEEDUC/RJ e equipes diretivas das escolas, contribuem para a melhoria dos resultados educacionais.

Quadro 4: Quadro 5W1H

Objetivo do PAE: Melhorar e dar suporte a atuação do AAGE em prol da melhoria da qualidade educacional do estado do Rio de Janeiro.					
O QUE (WHAT)	POR QUE (WHY)	QUEM (WHO)	QUANDO (WHEN)	ONDE (WHERE)	COMO (HOW)
Necessidade de atuação (Ação)	Justificativa / benefícios	Responsável	Prioridade	Qual área	Procedimentos
1. Capacitação inicial para AAGEs em consonância com a realidade das escolas estaduais	Para melhorar a atuação do AAGE	Coordenação dos AAGEs	De 05/12/2017 a 03/02/2018	Auditório SEEDUC	<ul style="list-style-type: none"> - Instituir uma comissão de organização da capacitação; - selecionar os temas a serem abordados na capacitação; - Convidar os palestrantes, tendo entre eles pelo menos um representante de cada setor da SEEDUC/RJ importante para o desenvolvimento pleno da função; - Realizar um cronograma de formação; - Selecionar e providenciar os materiais a serem utilizados na formação;

					<ul style="list-style-type: none"> - Convocar os AAGEs para capacitação; - Realizar a Capacitação; - Avaliar a Capacitação.
2. Formação continuada para equipe diretiva das unidades escolares	Para aumentar a apropriação dos processos que envolvem a gestão escolar	Diretorias Regionais de Educação	De 06/02 a 10/02/2018 De 03/07 a 07/07/2018 De 16/10 a 20/10/2018	Auditório da Regional Metropolitana III	<ul style="list-style-type: none"> - Instituir a comissão de organização da formação; - selecionar o tema e/ou temas a serem abordados na formação; - Convidar os formadores; - Elaborar o cronograma e providenciar os materiais; - Convocar as equipes diretivas; - Realizar a Formação nos períodos selecionados, a fim que se dê continuidade aos processos; - Avaliação da Formação.
3. Promoção de espaços de discussão no âmbito escolar sobre os processos desenvolvidos na escola.	Para estimular a apropriação e propiciar a democratização dos processos no âmbito das escolas	Equipe Diretiva das Unidades Escolares	De 13/02 a 17/02/2018 De 24/04 a 28/04/2018 De 21/08 a 28/08/2018 De 06/11 a 10/11/2018	Auditório ou Sala das Unidades Escolares	<ul style="list-style-type: none"> - Elencar temas do cotidiano escolar importantes para o bom desempenho da escola; - Selecionar os temas ; - Realizar mesa redonda com diferentes atores da comunidade escolar. - Promover o debate entre os participantes; - Registrar em atas as principais

					ideias e ações advindas do encontro; - Incorporar as ações do encontro no plano de ação da escola.
4. Encontro periódico entre os AAGEs e representantes de todos os setores da SEEDUC com o objetivo promover a troca de informações, fortalecer e alinhar as ações na ponta.	Para aumentar o empoderamento e fortalecer a atuação do AAGE	Coordenação dos AAGEs	Em 13/02/2018 Em 28/04/2018 Em 21/08/2018 Em 16/10/2018 Em 20/11/2018	Auditório da SEEDUC	- Selecionar os temas de interesse da SEEDUC/RJ a ser desenvolvido pelos AAGEs; - Convidar os Palestrantes; - Realizar os encontros; - Promover o debate e troca de experiências; - Registrar as ações propostas no encontro; - Avaliar os encontros; - Colocar em prática as ações selecionadas nos encontros.
5. Formação continuada para AAGEs.	Para fortalecer a atuação do AAGE junto as escolas de acompanhamento	Coordenação dos AAGEs	De 10/01 a 17/02/2018 De 12/03 a 28/04/2018 De 21/07 a 28/08/2018 De 06/10 a 10/11/2018	Auditório SEEDUC	- Selecionar temas de importância para atuação do AAGE na escola; - Convidar os formadores; - Selecionar e preparar o material para formação; - Realizar a Formação; - Avaliar a Formação.

Fonte: Elaborado pela autora.

3.2 Desenvolvimento das ações propostas

Nas subseções seguintes, apresentaremos o detalhamento das propostas do Quadro 4, entendemos que as ações aqui colocadas podem auxiliar numa nova perspectiva para os AAGE diante das novas demandas que surgirão para a educação fluminense.

3.2.1 Ação 1: Capacitação inicial para AAGE

Na perspectiva de qualificar os Agentes de Acompanhamento de Gestão Escolar (AAGE), a SEEDUC/RJ propõe a capacitação destes antes de ingressarem na função, obedecendo a lei nº 2.200 de 13/05/2013 que especifica as atribuições do AAGE:

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. (RIO DE JANEIRO, 2013c, p. 12).

A Capacitação segue os moldes das capacitações desenvolvidas para gestores pelo MEC.

A proposta contempla uma cerimônia de abertura com o Secretário de Educação e os representantes de cada Subsecretaria e Superintendência, a fim de que os novos AAGE compreendam e conheçam a estrutura organizacional da SEEDUC.

A Capacitação será realizada no auditório da SEEDUC e terá a duração de 40h, distribuídas em 8h diárias na semana de 30/01/2017 a 03/02/2017, no horário de 8h às 17h, com intervalo para almoço de 12h às 13h.

As atividades de capacitação serão compostas da seguinte estrutura e cronograma:

1º dia:

8h - Abertura: Secretário de Educação

9h - Apresentação dos Subsecretários e Superintendentes

10h30 - Apresentação da Coordenação dos AAGE

12h- Almoço

13h - Palestra : Tema: Fundamentos da Educação

15h - Mesa redonda com discussão sobre o tema

16h - Dúvidas e Perguntas

17h - Encerramento

2º dia:

8h - Abertura: Diretoria da Coordenação dos AAGE

9h - Palestra: Práticas e Gestão na Educação

11h - Dúvidas e Perguntas

12h - Almoço

13h - Planejamento e Práticas da Gestão Escolar

15h - Panorama da Rede Estadual de Educação

16h - Dúvidas e Perguntas

17 - Encerramento

3º dia:

8h - Abertura: Coordenação dos AAGE

9h - Palestra: Conselho Escolar e Gestão Democrática

11h - Dúvidas e Perguntas

12h - Almoço

13h - A Qualidade da Educação Escolar

15h - Políticas e Programas de Educação: PNE, PAR, PEE, PDE

16h - Dúvidas e Perguntas

17h – Encerramento

4º dia:

8h - Abertura: Coordenação dos AAGE

9h - Palestra: Avaliação Externa

11h - Dúvidas e perguntas

12h - Almoço

13h - A função do Gestor

- 15h - Mesa redonda
- 16h - Dúvidas e Perguntas
- 17h - Encerramento

5º dia:

- 8h - Abertura: Diretoria e Coordenação dos AAGE
- 10h - Estudo de Casos de Gestão
- 12h - Almoço
- 13h - Estudos de Casos de Gestão
- 15h - Informes para exercício da função
- 16h – Dúvidas e Perguntas
- 17h – Encerramento

Entendemos que esta formação visa a dar um ampliado estofo sobre as questões da política educacional brasileira e do estado do Rio de Janeiro, esta formação não trata das resoluções de questões cotidianas das escolas, mas auxilia os AAGE a lidar com as diversas situações que podem aparecer em seu trabalho cotidiano numa perspectiva de macro.

3.2.2 Ação 2: Formação continuada para equipe diretiva das unidades escolares

Qualificar os diretores é fundamental, a efetividade da gestão escolar depende de um conjunto de competências do diretor escolar, daí a importância de políticas que definam adequada e suficientemente as condições para a sua seleção e capacitação.

Sendo a missão da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro assegurar uma educação que garanta o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos dentro de sala de aula, compreende-se que todo o trabalho dos profissionais que gerenciam a educação deve estar voltado para essa meta de não apenas garantir o acesso de crianças e jovens em idade escolar e de jovens e adultos, como também propiciar condições para o seu desenvolvimento integral.

O papel do diretor é decisivo, pois ele tem influência direta na escola e, isso basta para atestar que, embora receba influências externas, o processo educativo é perpassado pelo contexto sociocultural, e pelas condições em que se efetiva a relação de ensino-aprendizagem, pelos aspectos organizacionais e, conseqüentemente, pela dinâmica com que se constrói o projeto político pedagógico e se materializam os processos de organização e gestão da educação básica (DOURADO, 2007).

A capacitação de diretores é a forma encontrada pela Diretoria Regional Metropolitana III para contribuir com a melhoria do ensino público, posto que o foco no desenvolvimento e na conduta empreendedora possibilita que o gestor possa agir como mantenedor de uma escola, visualizando novas oportunidades, inventando novas maneiras do que sabe fazer, e refletindo sobre suas ações e as conseqüências da sua gestão. Assim, os maiores beneficiados com a melhoria da gestão das escolas são os alunos.

Nesse diapasão, é possível afirmar que a formação dos gestores visa à criação de um ambiente estimulante, essencial para a nova organização do trabalho escolar.

Neste sentido, propõe-se uma formação para os gestores cujo objetivo geral seja: qualificar os diretores, por meio da atualização e da potencialização dos saberes, capacitando-os ao desempenho de suas diversas funções em consonância com a missão da Secretaria Estadual do Rio de Janeiro de assegurar uma educação que garanta o acesso, permanência e sucesso dos educandos, propiciando condições para o seu desenvolvimento integral, contribuindo para a melhoria do ensino público, cujo foco no desenvolvimento e na conduta empreendedora possibilita ao gestor agir como mantenedor de uma escola, visualizando novas oportunidades, criando novas maneiras do que sabe fazer, refletindo sobre suas ações e conseqüências da sua gestão.

E tendo como objetivos específicos: -estimular o uso de novas abordagens pedagógicas com o apoio de tecnologias da informação e comunicação (TICs);

-Promover momentos de debate e reflexão, como forma de participação coletiva, acerca das temáticas pertinentes ao desempenho de suas funções e que serão trabalhadas no durante o curso;

- Proporcionar ao gestor o reconhecimento da importância de seu papel de líder no processo decisório nas escolas e sua influência no clima organizacional e na qualidade do processo de ensino aprendizagem;

- Incentivar a conduta empreendedora do gestor, no desenvolvimento de suas atividades, com a produção de uma nova energia e motivação na prática de suas ações, estimulando o repensar dos planos educacionais para a solução de problemas cotidianos;

- Proporcionar aos gestores a reflexão sobre as habilidades e atitudes necessárias para transformar o ambiente escolar em um espaço de interação em prol da coletividade;

- Possibilitar aos gestores a reflexão sobre o planejamento, e no desenvolvimento de estratégias que corroborem para melhoria da qualidade, eficiência e dos resultados de todas as ações desenvolvidas na escola;

- Discutir os novos paradigmas fornecendo suporte técnico que permitirá ao gestor coordenar a ação pedagógica, administrar recursos materiais e financeiros, aprender a aprender, além de planejar e implementar as mudanças necessárias;

- Capacitar os gestores para compreender os processos que envolvem as avaliações (e autoavaliações), apropriação de resultados e comunidade de prática, como ponte de reflexão na preparação dos gestores para os desafios cotidianos, por meio de ações de acompanhamento e monitoramento que conduzam à prática do ciclo planejamento-ação-avaliação-planejamento, além de organizar uma comunidade prática para discussão das principais questões atuais que envolvem o contexto educacional.

Para que estes objetivos sejam alcançados propõe-se que o curso seja dividido em 3 Módulos de 20 horas presenciais sendo o primeiro em abril, o segundo em julho e o terceiro em outubro de 2018.

No módulo 1 apresenta-se o tema: Liderança e os processos decisórios, no módulo 2 apresentaremos: Gestão e empreendedorismo e no módulo 3 apresentaremos: Habilidades e atitudes do gestor. A seguir apresentamos o conteúdo e ementa de cada um dos 3 módulos propostos:

1º Módulo: (Abril) – 20h

Tema: Liderança e os processos decisórios

Conteúdo: Liderança e características do líder; Grupos, equipes e trabalho nas escolas; O caráter mediador da administração escolar; Motivação e desempenho profissional; Introdução ao processo decisório e modelo racional na tomada de decisão; A importância da informação e da comunicação no ambiente da tomada de decisão.

1º dia:

8h- Abertura: Diretores Regionais

9h - Palestra: Liderança e características do líder; Grupos, equipes e trabalho nas escolas.

11h - Dúvidas e Perguntas

12h- Encerramento

2º dia:

8h - Abertura: Apresentação das chefias da Regional Metropolitana III e suas atribuições

9h – Palestra: O caráter mediador da administração escolar; Motivação e desempenho profissional

11h - Dúvidas e Perguntas

12h – Encerramento

3º dia:

8h - Abertura: Palestra: Introdução ao processo decisório e modelo racional na tomada de decisão.

10h - Dúvidas e perguntas

11h - Estudos de casos que envolvam processos decisórios no âmbito escolar

12h – Encerramento

4º Dia

8h - Abertura: Palestra: A importância da informação e da comunicação no ambiente da tomada de decisão

10h - Dúvidas e Perguntas

11h – Organização para um mini seminário a ser apresentados pelos cursistas diretores escolares com os pontos mais marcantes sobre os assuntos abordados na formação

12h – Encerramento

5º dia:

8h - Abertura: Diretores Regionais

9h - Organização e apresentação dos grupos para apresentação

11h - Roda de Conversa

12h – Encerramento

Módulo 2: (Julho) – 20h

Tema: Gestão e empreendedorismo

Conteúdo: Os desafios do gestor escolar no contexto da sociedade atual; Empreendedorismo. Principais conceitos e características; Autonomia na gestão da escola; Ações e práticas inovadoras para o aprimoramento da gestão educacional e do ensino.

1º dia:

8h – Abertura: Diretores Regionais

9h - Os desafios do gestor escolar no contexto da sociedade atual

11h - Dúvidas e Perguntas

12h - Encerramento

2º dia:

8h - Abertura: Empreendedorismo: Principais conceitos e características

10h - Dúvidas e Perguntas

11h - Exemplos de gestão escolar empreendedora

12h – Encerramento

3º dia:

8h- Palestra: Autonomia na gestão da escola

10h - Dúvidas e perguntas

11h - Exemplos

12h – Encerramento

4º dia:

8h - Abertura: Palestra: Ações e práticas inovadoras para o aprimoramento da gestão educacional e do ensino

10h - Dúvidas e Perguntas

11h – Organização para um mini seminário a ser apresentados pelos cursistas diretores escolares com os pontos mais marcantes sobre os assuntos abordados na formação

12h – Encerramento

5º dia:

8h - Abertura: Diretores Regionais

9h - Organização e apresentação dos grupos para apresentação

11h - Roda de Conversa

12h – Encerramento

Módulo 3: (Outubro) – 20h

Tema: Habilidades e atitudes do gestor

Conteúdo: Atitudes do gestor escolar; Valores humanos e organizacionais; Ética na gestão escolar; O trabalho do gestor na escola: novas propostas, relações, conflitos e atuação; Projeto Político Pedagógico.

1º dia:

8h - Abertura: Diretores Regionais

9h - Atitudes do gestor escolar

11h - Dúvidas e Perguntas

12h - Encerramento

2º dia:

8h - Abertura: Empreendedorismo: Valores humanos e organizacionais; Ética na gestão escolar

10h - Dúvidas e Perguntas

11h – Estudos de casos

12h – Encerramento

3º dia:

8h- Palestra: O trabalho do gestor na escola: novas propostas, relações, conflitos e atuação;

10h - Dúvidas e perguntas

11h – Estudos de Caso

12h – Encerramento

4º dia:

8h - Abertura: Palestra: Projeto Político Pedagógico

10h - Dúvidas e Perguntas

11h – Organização para um mini seminário a ser apresentados pelos cursistas diretores escolares com os pontos mais marcantes sobre os assuntos abordados na formação

12h – Encerramento

5º dia:

8h - Abertura: Diretores Regionais

9h - Organização e apresentação dos grupos para apresentação

11h - Roda de Conversa, sendo um importante momento de discussão das questões educacionais vivenciadas pelos gestores.

12h – Encerramento

3.2.3 Ação 3: Promoção de espaços de discussão no âmbito escolar sobre os processos desenvolvidos na escola

A LDB/96 trata a gestão democrática do ensino público na educação básica da seguinte forma:

Art. 14. 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.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996).

Diante do exposto, as unidades escolares da Regional Metropolitana III, além de efetivar a atuação dos Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis, e demais organismos de participação da comunidade escolar, devem estimular a participação de sua comunidade abrindo espaços de discussões e prestações de contas a cada bimestre com abordagem de temas de interesse da comunidade.

Esses encontros deverão ter a seguinte dinâmica:

- Elencar temas do cotidiano escolar importantes para o bom desempenho da escola;
- Selecionar os temas;
- Realizar mesa redonda com diferentes atores da comunidade escolar;
- Promover o debate entre os participantes;
- Registrar em ata as principais ideias e ações advindas do encontro;
- Incorporar as ações do encontro no plano de ação da escola.

Acreditamos que dessa forma, a comunidade escolar possa se aproximar mais da escola, promovendo desta forma, uma gestão mais coletiva e ampliada. É importante que os gestores possam analisar sua escola e propor dinâmicas para o envolvimento da comunidade que sejam compatíveis com as características locais, visando promover o diálogo e um convívio mais próximo dos membros da comunidade escolar, inclusive pais e alunos, que muitas vezes são alijados do processo.

3.2.4 Ação 4: Encontro periódico entre os AAGEs e representantes de todos os setores da sede

Esta ação tem o objetivo promover a troca de informações, fortalecer e alinhar as ações de uma ponta a outra.

A lei nº 2.200 de 13/05/2013 também pontua em suas atribuições que é preponderante:

Criar um clima de cooperação entre as pessoas levando as escolas a interagir na busca de metas e resultados.

Orientar o Gestor e a Comunidade escolar na identificação dos problemas da escola, levando-os à definição de metas e elaboração dos planos de ação para melhoria dos resultados. (RIO DE JANEIRO, 2013c, p.12).

O clima de cooperação e orientação não se finda na atuação do AAGE, mas devem também estar presentes em todas as esferas da SEEDUC/RJ com isso propõe-se a SEEDUC encontros com AAGE com o objetivo de fortalecer a atuação destes no chão da escola. Para isso propõe-se 5(cinco) encontros durante o ano em que a dinâmica de organização segue a orientação abaixo:

- Selecionar os temas de interesse da SEEDUC/RJ a ser desenvolvido pelos AAGE;
- Convidar os Palestrantes;
- Realizar os encontros;
- Promover o debate e troca de experiências;
- Registrar as ações propostas no encontro;
- Avaliar os encontros;
- Colocar em prática as ações selecionadas nos encontros.

A sugestão é de que os encontros ocorram nos seguintes dias: 13/02/2018, 28/04/2018, 21/08/2018, 16/10/2018 e em 20/11/2018 no horário de 8h às 17h, no auditório da SEEDUC.

Durante os encontros as dúvidas, debates e avaliações devem ocorrer de forma clara e explícita, corroborando para o empoderamento, crescimento e apropriação da função.

3.2.5 Ação 5: Formação continuada para AAGE

Para que o AAGE consiga realizar sua função obedecendo tudo o que dispõe a lei nº 2.200 de 13/05/2013, incluindo a tarefa de

Verificar a execução e eficácia das ações propostas nos planos de ação, com vistas ao alcance das metas estabelecidas.

Orientar a definição de ações corretivas para os desvios identificados, bem como orientar o registro/disseminação das práticas bem sucedidas”. (RIO DE JANEIRO, 2013c, p.12).

É necessário que o AAGE esteja pronto para conseguir suprir as demandas que a função exige, para isso a formação continuada se constitui em uma excelente ferramenta.

As formações propostas devem ocorrer pelo menos uma vez a cada bimestre, nos meses de fevereiro, abril, agosto e novembro, com uma carga horária mínima de 40h semanais cada e com temas necessários ao bom andamento da função na busca pela qualidade educacional das escolas do estado do Rio de Janeiro.

A proposta de formação deve no mínimo possuir as seguintes etapas de organização:

- Selecionar temas de importância para atuação do AAGE na escola;
- Convidar os formadores;
- Selecionar e preparar o material para formação;
- Realizar a Formação;
- Avaliação da Formação.

Esta ação pode ser um momento interessante para a troca de experiências entre os AAGE, visando ao aperfeiçoamento das atividades cotidianas realizadas por eles nas escolas em que são responsáveis. Se na primeira ação, a proposta era de um curso mais teórico, visando a dar um suporte em torno das políticas educacionais, esta última ação tem o objetivo de tratar do cotidiano dos AAGE de uma forma mais prática e objetiva, fornecendo subsídios as discussões propostas na ação quatro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o contexto histórico no período de 2011 a 2016 da educação fluminense os resultados da pesquisa analisados à luz dos teóricos mostram que as resistências são inerentes às propostas de mudanças, na qual se cria um processo transformador e questionador e que concomitante a tudo isso na área da educação pública ocorre ainda há existência do paradigma: Descentralização, Autonomia e Participação *versus* Centralização, Responsabilização e Avaliação.

A SEEDUC/RJ através da instituição de um planejamento estratégico em 2011, em que levou para as escolas um modelo chamado GIDE foi seriamente questionada nas reivindicações dos docentes e afetada por falta de conhecimento, de clareza, de comunicação entre todos os atores envolvidos.

A GIDE, que possui como premissa o método PDCA, que prevê padrões, objetivos e metas, além do processo de execução, acompanhamento e aferição de resultados e o tratamento dos desvios, tem como premissa que ocorra um aperfeiçoamento contínuo do modelo.

Muito embora todos os AAGE consultados na pesquisa tenham pontuado a excelência do método PDCA e, conseqüentemente, da GIDE, os professores em sua última greve em 2016 pontuaram a insatisfação com este modelo.

Enfim, são muitas as interferências extrínsecas ao processo de implementação da GIDE e conseqüentemente na atuação do Agente de Acompanhamento de Gestão Escolar (AAGE).

Se por um lado a GIDE foi um forte instrumento utilizado pela SEEDUC/RJ para alavancar a melhoria do IDEB, por outro lado encontrou dificuldades na aceitação junto à comunidade escolar como um todo, pois o excesso de protocolos e metas aos olhos de professores, funcionários, alunos e até mesmo de gestores parecia uma forma fria e superficial de avaliar o trabalho e os desafios que cada unidade escolar tinha que transpor na busca da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Atualmente, a função realmente deve ser repensada e através de ações eficazes, como sugerimos na pesquisa possa superar os entraves e proporcionar qualidade à atuação do AAGE, permitindo que a função cumpra com seu papel de

nortear os diretores/gestores das escolas a levarem suas respectivas unidades a avançarem na qualidade do processo ensino-aprendizagem na busca da excelência acadêmica, premissa de uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. Os avanços e os dilemas dos modelos pós-burocráticos: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. In: Bresser-Pereira, L.C.; Spink, P. **A reforma do Estado e a administração pública gerencial**. 5. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003. p. 173-199.

ABRUCIO, Fernando Luiz. Gestão escolar e qualidade: Fatores que explicam as diferenças entre os pares de escolas e o peso da gestão. In: **Estudos e pesquisas educacionais**. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-6-gest-esc-qual.shtml?page=2>>. Acesso em: 15 out. 2015.

ARAÚJO, Cidália; LOPES, José, NOGUEIRA, Luís; PINTO, Emília; PINTO, Ricardo. **Estudo de Caso. Métodos de Investigação em Educação**. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2008. Disponível em: <http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2015.

ARELLANO, David; BLANCO, Felipe; LEPORE, Walter; ZAMUDIO, Emílio. **Sistemas de evaluación del desempeño para organizaciones públicas**. México, D.F.: Centro de Investigación y Docencia Económicas, 2012.

ARELLANO, David; BLANCO, Felipe; LEPORE, Walter; ZAMUDIO, Emílio. (Trad.). **Capítulo 3 – Enfoque de marco lógico como um componente do SAD, 2002**. Disponível em: <<http://www.ppgp2014.caedufjf.net/course/view.php?id=29§ion=4>>. Acesso em: 14 abr. 2015. (a)

ARMENAKIS, A. A. HARRIS, S. G.; MOSSHOLDER, K. W. Creating readiness for organizational change. **Human Relations**, 46, 681-703, 1993.

BRASIL (MEC), **A atuação do gestor escolar - Escola de gestores**. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/2-sala_projeto_vivencial/pdf/atuacaogestorescolar.pdf>. Acesso em: 30 maio 2016.

BALZAN, Newton Cesar; SOBRINHO, José Dias (Orgs.). **Avaliação Institucional: teorias e experiências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BARBOSA, Livia. O jeitinho brasileiro: o que é desempenho no Brasil? **Revista do serviço público**. Ano 47. V.120. n.3, set/dez, 1996.

BARROSO, João. **Autonomia e gestão das escolas**. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 1998.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional**. São Paulo: Editora 34; Brasília, DF: ENAP, 1998.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 2, p. 17-79, 2011.

BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, 520 p. (Coleção EDVCERE, 19)

BORDIA, P.; HUNT, E.; PAULSEN, N.; TOURISH, D.; DIFONZO, N. Uncertainty during organizational change: Is it all about control? **European Journal of Work and Organizational Psychology**, 13, 345-365, 2004.

BORGES, André. **Lições de Reformas da Gestão Educacional Brasil, EUA e Grã-Bretanha**. São Paulo em Perspectiva. 18(3): 78-89, 2004.

CHIAVENATO, Idalberto. **Os novos paradigmas**. São Paulo: Atlas, 2000

COHEN, R. Allan; FINK, L. Stephen. **Comportamento Organizacional: conceitos e estudos de casos**. 7 ed. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

CONDÉ, Eduardo Salomão. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**. Responsabilização na Educação. v.2, n.2. 2012. Disponível em: <<http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/24>>. Acesso em: 22 nov. 2013.

DOURADO, Luiz Fernando. **Gestão escolar democrática – a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de Goiânia**. Goiânia: Alternativa, 2003.

ÉTHIER, Gerard. **La qualité totale: nouvelle panacée du secteur public?** Presses l'Université du Quebec: Qube, 1994.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de; FILGUEIRAS, Cristina Almeida Cunha. As políticas dos sistemas de avaliação da educação básica do Chile e do Brasil In HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; Marques, Eduardo Orgs; **Políticas Públicas no Brasil**. 2ª Reimpressão. Editora Fiocruz. Rio de Janeiro, 2010.

FERNANDES, Reinaldo; GREMAUD, Amaury. **Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas**. 2009. Disponível em: <http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf >. Acesso em: 21 out. 2016.

FONSECA, M.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. As tendências da gestão na atual política educacional brasileira: autonomia ou controle? In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. **Gestão e políticas da educação**. Rio de Janeiro: DPA Editores, 2004.

FREITAS, Alexandre Borges de. Traços brasileiros para uma análise organizacional. In: MOTTA, Fernando C. Prestes. **Cultura organizacional e cultura brasileira**. São Paulo: Atlas, 1997.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 51ª Ed. São Paulo: Global, 2006.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Portal de dados**. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/173679-ce-johenir-henriques-viegas/ideb?dependence=2&grade=2&edition=2009>>. Acesso em: 03 maio 2015.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA - **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados**. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/avaliacoes-externas-643707.shtml>>. Acesso em: 20 mar. 2016

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

GODOY, Maria Helena Pádua Coelho de; MURICI, Izabela Lanna. **Gestão Integrada da Escola: balizada pelo Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social**. Nova Lima: INDG, 2009.

GODOY, Valdir A.; ROSA, Marcelo R. BARBOSA, Flávio L. O planejamento estratégico como ferramenta para a gestão educacional no processo decisório dentro das IES. **Revista Científica**, Vol. 3, nº 3, p. 77-89, 2011.

GOUVEIA, Andrea Barbosa. **Avaliação Externa e Qualidade na Educação**. Rio de Janeiro: 2014.

GREY, Christopher. **O fetiche da mudança**. Revista de Administração e Economia. 2004.

GUIMARÃES, Tomás de Aquino, CAVALCANTI, Gustavo Henrique de V., AFFONSECA, Maria Dulce Valença de. Valença de Gestão da qualidade e inovações gerencias em organizações públicas. In: XXVIII ENANPAD. 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ANPAD, 2004

_____; CHAVES, Neuza Maria Dias; colaboradoras: Carolina Marques Mendes, Michele Cristina de Souza Torquetti. **Índice de formação de cidadania e responsabilidade social para aplicação na escola**. 2ª edição. Nova Lima: INDG, 2009.

HERNANDEZ, José Mauro da Costa; CALDAS, Miguel P. Resistência à mudança: uma revisão crítica. **Revista de Administração de Empresas**, v. 41, n. 2, p. 31-45, 2001.

INEP/ MEC, Governo Federal; **Prova Brasil Avaliação do Rendimento Escolar 2009**. 2011.

KRAWCZYK, Nora. **A gestão escolar: um campo minado**. (2007). Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 18 set. 2015.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5 ed. ver. ampl. – Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

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

LÜCK, Heloísa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 1998.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 17, n. 72, p. 11-34, jun. 2000.

MEC. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação/SAEB: ensino médio, matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2016.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Educação e Trabalho**. Campinas: Papirus, 1994.

MARTINS, Humberto Falcão. Burocracia e Revolução gerencial – a persistência da dicotomia entre política e administração. In: **Revista do Serviço Público**. Ano 48, n.1, p.43-77. Jan-abr, 1997a.

MILLER, V. D.; JOHNSON, J. R.; GRAU, J. Antecedents to willingness to participate in a planned organizational change. **Journal of Applied Communication Research**, 22(1), 59 – 80, 1994.

PAES DE PAULA, Ana Paula. **Por uma nova gestão pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2005a.

PAES DE PAULA, Ana Paula. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **Revista de Administração Pública (RAP)**, Rio de Janeiro, 45 (1), p.36-49, jan.-mar, 2005b.

PENIN, Sônia T. Sousa; VIEIRA, Sofia. Lerche. Refletindo sobre a função social da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). **Gestão da escola – desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13 a 43.

PIDERIT, S. K. Rethinking resistance and recognizing ambivalence: A multidimensional view of attitudes toward an organizational change. **Academy of Management Review**, 25(4), 783 –794, 2000.

PINHO, José Antonio G. de. Reforma do aparelho do Estado: limites do gerencialismo frente ao patrimonialismo. **Organização e Sociedade**. v.5, n.12, p. 59-79, mai/ago, 1998.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A redução sociológica**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.

Revista Nova Escola: Avaliações externas: **Como um país usa os resultados e dicas para evitar 8 mitos criados em torno deles**. Índice da Edição Especial Avaliação Externas

RIGGS, F.W. **A ecologia da administração pública**. Rio de Janeiro: FGV, 1964.

RIOS, Teresinha Azerêdo. **Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

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

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

RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 42.838**, 04 de fevereiro de 2011, Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 07 fevereiro de 2011, p.1.(b).

RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 42.793** de 06 de janeiro de 2011, Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 07 de janeiro de 2011. Seção Poder Executivo, p. 03 e 04.(c).

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

SCHULTZ, Rita. **Formação docente: a terceira margem no ofício de aprender e ensinar.** Artigo ainda em aprovação. 2007.

SEVERINO, A. J. **Competência técnica e sensibilidade ético-político: o desafio da formação dos professores.** Cadernos FEDEP. no 1. São Paulo, 2002, p. 7-20.

SHIROMA, E. O. ; CAMPOS, R. F. . La resignificación de la democracia escolar mediante el discurso gerencial: liderazgo, gestión democrática y gestión participativa. In: Myriam Feldfeber; Dalila Andrade Oliveira. (Org.). **Políticas educativas y trabajo docente: Nuevas regulaciones, Nuevos sujetos?.** 1 ed. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2006, v. , p. 221-237.

SILVA, Ernane Fernandes; LEÃO, Jacqueline Oliveira. **GESTÃO ESCOLAR: Implicações e desafios inerentes à gestão de pessoas em escolas públicas.** In: **Entre o visível e o invisível: Entre o Instante e Absoluto.** Periódicos Eletrônicos da UFMA. v. 4, n. 10. 2014. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/2395>> . Acesso em 20 mar. 2016.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **A Escola Pública como Local de Trabalho.** 2.ed. São Paulo: Cortez,1993. **Revista Eletrônica Lato Sensu** – Ano 3, nº1, março de 2008. ISSN 1980-6116 . Disponível em: <http://colegioalceuwamosy.weebly.com/uploads/1/2/5/6/12565068/liderana_e_motivao_na_gesto_escolar.pdf >. Acesso em: 20 mar. 2016.

SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO – NÚCLEO DE ANGRA DOS REIS, Disponível em: <http://sepeangra.blogspot.com.br/2010_08_01_archive.html >. Acesso em: 24 mar. 2016.

SPÓSITO, Marília Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, J. B. (org.) **Gestão democrática.** Rio de Janeiro: DPA, 2005.

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

SEEDUC/RJ. **SEEDUC em Números: Transparência na Educação traz, na seção sobre a aprendizagem, uma análise detalhada de resultados.** Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/912504/DLFE-61803.pdf/RELATORIODEGOVERNANCA2013web.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2015.

SEEDUC/RJ. **EDITAL SEEDUC 2013.** Disponível em: <https://www.concurso.ceperj.rj.gov.br/concursos/2013/seeduc2013_agente/docs/edital_seeduc2013_agente.pdf>. Acesso em: 22 out. 2016.

SOUZA, Elisete Rodrigues de. **A percepção dos professores sobre a avaliação externa**. ABAVE, 2011.

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

_____. **Educação SAERJ/SAERJINHO/IDERJ**. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535>>. Acesso em: 18 ago. 2015 (f).

TEIXEIRA, Lúcia Helena Gonçalves. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas**. São Paulo: UIV1ESP-ANPAE, 2002.

TENÓRIO, Fernando Guilherme. Gestão social: uma perspectiva conceitual. **Revista de administração pública**, v. 32, n. 5, p. 7-23, 1998. **Um especial +ENEM Merrit**. Disponível em: <<http://enempoescola.com.br/escola/33085498/medias>>. Acesso em: 30 maio 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político- Pedagógico da escola: uma construção possível**. 15. Ed. Campinas: Papirus Editora, 2002. Escola: Espaço do projeto político pedagógico. Campinas, Papirus, 1998.

VIEIRA, Jorge Blascoviski. Estado, sociedade civil e "accountability". **Ensaio FEE**, v. 26, n. 1, p. 605-626, 2005.

VIEIRA, Clóvis Abreu; COSTA, Frederico Lustosa da; BABOSA, Lázaro Oliveira. O "jeitinho" brasileiro como recurso de poder. **Revista de Administração Pública**. v.16, n.2, p. 5-31, abr/jul.1982.

WEISS, Carol H. Theory-based evaluation: Past, present, and future. **New directions for evaluation**, v. 1997, n. 76, p. 41-55, 1997.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. IN: **Ensaio: Aval.Pol.Públ.Edu.**, Rio de Janeiro,v.19,n.73,p.769-792,out./dez.2011 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf&qt>>. Acesso em: 30 out. 2016.

WHOLEY, Joseph S. Evaluability assessment: Developing program theory. **New directions for evaluation**, v. 1987, n. 33, p. 77-92, 1987.

WOOD Jr., Thomaz; CALDAS, Miguel Pinto. Antropofagia Organizacional. In. Caldas, Miguel Pinto;Wood Jr., Thomaz. **Transformação e realidade organizacional: uma perspectiva brasileira**. São Paulo: Atlas,1999.

ZWICK, Elisa; VILAS BOAS, Ana Alice; PEREIRA, José Roberto; TEIXEIRA, Marília Paula dos Reis. **Administração pública tupiniquim: reflexões a partir da Teoria N e da Teoria P de Guerreiro Ramos.** **Cad. EBAPE. BR**, v. 10, n. 2, p. 284-301, 2012.

APÊNDICE A



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

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: _____

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa com o título provisório
“ _____ ”.

Neste estudo pretende-se investigar _____

A metodologia consiste em entrevista semiestruturada, que se autorizada, será gravada e
transcrita posteriormente. Os sujeitos da pesquisa serão _____.

Para participar você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.
Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre
para participar ou recusar-se. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões
profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando
finalizada. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste
estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia
será arquivada pela pesquisadora.

Eu, _____,
ocupante da função de _____ fui informado (a) dos
objetivos da referida pesquisa. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas
informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Desta forma,
declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de
consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as
dúvidas.

_____, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B



ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Perfil:

Sexo:

Idade:

Tempo na função de AAGE:

Formação:

1. Percepção dos AAGEs sobre sua atuação.

A lei nº 2.200 de 13/05/2013 especifica as atribuições do AAGE:

“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”. (RIO DE JANEIRO, 2013c, p.12).

- Na opinião de vocês, a formação recebida para atuar nessa função foi satisfatória?
- Qual é o maior desafio dessa função?

2. Percepção dos AAGEs sobre o trabalho nas escolas.

Compete ao AAGE também, segundo essa lei:

“Criar um clima de cooperação entre as pessoas levando as escolas a interagir na busca de metas e resultados.

Orientar o Gestor e a Comunidade escolar na identificação dos problemas da escola, levando-os à definição de metas e elaboração dos planos de ação para melhoria dos resultados”. (RIO DE JANEIRO, 2013c, p.12).

- Como vocês acham que a escola percebe a atuação do AAGE?
- Como vocês avaliam se o trabalho realizado na escola atingiu os objetivos?

3. Percepções dos AAGEs sobre suas condições de trabalho.

Cabe ainda ao AAGE:

“Verificar a execução e eficácia das ações propostas nos planos de ação, com vistas ao alcance das metas estabelecidas.

Orientar a definição de ações corretivas para os desvios identificados, bem como orientar o registro/disseminação das práticas bem-sucedidas”. (RIO DE JANEIRO, 2013c, p.12).

- Quais os critérios utilizados pela SEEDUC para a avaliação das ações do AAGE?
- Como a última greve impactou na atuação do AAGE?
- Na opinião de vocês, quais mudanças são necessárias para melhorar o trabalho do AAGE?