

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

MARIA MINERVA DE MEDEIROS VALLE

**O MONITORAMENTO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO**

JUIZ DE FORA

2012

MARIA MINERVA DE MEDEIROS VALLE

**O MONITORAMENTO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO**

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

Orientadora: Professora Lina Kátia
Mesquita de Oliveira

JUIZ DE FORA

2012

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA MINERVA DE MEDEIROS VALLE

O MONITORAMENTO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de
Dissertação do Mestrado Profissional CAED/ FAGED/ UFJF, aprovada em __/__/__.

Membro da banca – Orientador (a)

Membro da banca Externa

Membro da Banca Interna

Juiz de Fora, de de 2012.

Dedico esta pesquisa à minha mãe, que me apoiou com sabedoria, compreensão e solidariedade, durante todas as etapas da minha formação pessoal e profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Governo do Estado do Rio de Janeiro que, através da Secretaria de Estado de Educação, ofereceu esta formação em serviço e viabilizou a minha participação no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Agradeço também à minha família e a todos os meus amigos que compreenderam os muitos momentos que precisei estar ausente das comemorações, por estar estudando e fortalecendo a minha carreira profissional. Agradeço, em particular, a minha irmã Maria de Fátima Valle Bueno e à minha grande amiga Dóris Helena Ramos que, com apoio e solidariedade, me deram força durante estes dois anos de estudos e me incentivaram a chegar até este momento de conclusão do mestrado.

A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.

(John Dewey)

RESUMO

Este Plano de Ação Pedagógica – PAE, tem como objetivo avaliar o monitoramento do Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro / Planejamento Estratégico que é realizado pelos IGTs – Integrantes do Grupo de Trabalho – nas unidades escolares da rede pública estadual de educação. Os mesmos são professores que foram capacitados para acompanhar a GIDE – Gestão integrada da Escola. A formação dos IGTs foi realizada em janeiro de 2011, com uma carga horária de 40 horas, cujo plano de estudos incluiu as dimensões do programa, com foco no acompanhamento da GIDE, baseado no método PDCA – Planejamento, Desenvolvimento, Controle e Avaliação. A GIDE é o instrumento de gestão pelo qual os grupos de trabalho orientam os gestores das escolas nas fases de planejamento, execução, monitoramento e avaliação dos planos de ação construídos pela comunidade escolar, visando o alcance das metas previstas no programa e buscando a melhoria do desempenho e do rendimento dos alunos. Além da GIDE, o programa atua nas dimensões de melhoria das condições docentes e a valorização profissional, na estruturação da área pedagógica, na meritocracia e no desdobramento de metas. O que impulsionou o governo do estado a implementá-lo foi o resultado do IDEB/2009, cujas metas para os Ensino Fundamental e Médio ficaram abaixo daquelas projetadas pelo Ministério da Educação. Os recursos metodológicos utilizados para a elaboração desta dissertação foram entrevista, observação, análise documental, pesquisa na internet, conhecimento empírico, questionário aplicado aos IGTs e comparação com as políticas de monitoramento dos estados do Ceará e Pernambuco. A pesquisa realizada com os IGTs revelou, entre outras, o número de escolas monitoradas, a frequência com que prestam assistência técnica às escolas, o alcance das metas, as estratégias utilizadas, as principais dificuldades, os pontos fortes e as sugestões para a melhoria do programa. A pesquisa comparativa entre os três estados revelou o ano de implementação, as dimensões priorizadas, a dimensão monitorada em cada estado, os responsáveis pelo monitoramento nas escolas, Regionais e Secretarias de Educação, a quantidade de escolas por profissional e os sistemas de avaliação utilizados para verificar o alcance das metas. Por fim, apresenta-se um plano de ação, cuja finalidade é uma intervenção que possa contribuir para a melhoria do monitoramento do Programa de Educação do Estado / Planejamento Estratégico do Rio de Janeiro.

Palavras – chave: monitoramento, IGTs, GIDE.

ABSTRACT

This Teaching Plan Action - PAE aims to evaluate the monitoring of the State Education Program of Rio de Janeiro / Strategic Planning that is undertaken by IGTs – Working Group Members - in units of the state public school education. They are teachers who were trained to follow the GIDE - Integrated School. The IGTs formation was realized in January 2011 with a workload of 40 hours, whose curriculum included the dimensions program, with focus on monitoring the GIDE based on the PDCA method - Planning, Development, Control and Evaluation. The GIDE is a management tool by which the working groups guiding the school managers in planning, implementing, monitoring and evaluating the built action plans by the school community in order to achieve the goals envisaged in the program and seeking to improve the performance and student achievement. In the GIDE, the program operates in the teachers dimensions and improvement of the professional development, the structuring pedagogical area, on meritocracy and the deployment of goals. What prompted the state government to implement was the IDEB/2009 result, whose the goals for the Elementary and the High School were lower than those projected by the Ministry of Education. The methodological procedures used in the dissertation preparation were interviews, observation, analysis document, search Internet, empirical knowledge, questionnaire applied to IGTs and comparison with monitoring the state policies of Ceara and Pernambuco. The survey revealed IGTs the schools number monitoring, how often provide the school technical assistance, the goals achievement, the strategies used, the main difficulties, the strengths and the suggestions for the improvement program. A comparative study between the three states revealed the year of the implementation, the dimensions prioritized, monitored the size in each state, responsible for monitoring in schools, and Regional Offices of Education, the school numbers and the professional evaluation systems used to verify the achievement of goals. Finally, it presents a plan action, goal which is an intervention that can contribute and improving the monitoring of the Education State Program / Strategic Planning of Rio de Janeiro.

Keywords: monitoring, IGTs, GIDE.

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 – Cargo inicial dos IGTs – p. 37
- Gráfico 2 - Participação do IGTs, por Diretoria Regional - 38
- Gráfico 3 – Escolaridade dos IGTs – p. 39
- Gráfico 4 – Visitas dos IGTs às escolas – p. 40
- Gráfico 5 – Contribuição do monitoramento para o alcance das metas escolares – p. 45
- Gráfico 6 – Substituição de diretores escolares em 2011 – p. 52

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Evolução da taxa de reprovação de 2008 para 2009 – p. 24

Figura 2 - Método PDCA – Planejamento / Desenvolvimento / Controle e Avaliação – p. 29

Figura 3 – Elementos essenciais para o alcance das metas da SEEDUC/RJ- p. 30

Figura 4 - Fluxo da GIDE – p. 31

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 - Resultados qualitativos da pesquisa realizada com os IGTs – 58
- Quadro 2- Síntese das políticas públicas de educação nos três estados RJ, CE e PE - p. 64
- Quadro 3 – Síntese das políticas de monitoramento nos três estados – p. 67
- Quadro 4 – Síntese da primeira proposição - p. 74
- Quadro 5 – Síntese da segunda proposição – p. 76
- Quadro 6 – Síntese da terceira proposição – p. 77
- Quadro 7 – Síntese da quarta proposição – p. 79
- Quadro 8 – Síntese da quinta proposição – p. 80
- Quadro 9 – Síntese da sexta proposição – p. 82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil da rede do estado do Rio de Janeiro – p. 23

Tabela 2 – Metas projetadas para a SEEDUC / RJ – p. 28

Tabela 3- Resultados quantitativos da pesquisa realizada com os IGTs – p. 55

Tabela 4 – Resultados do IDEB/2011 – p. 85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AAE – Associação de Apoio à Escola
- CDESC – Célula de Gestão Escolar da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola
- CE – Ceará
- CIEP – Centro Integrado de Educação Pública
- CREDE – Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- FAEP – Fundação de Apoio à Escola Pública
- FNDE – Fundo nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais do Magistério
- GAFCE – Grupo Articulador para o Fortalecimento dos Conselhos Escolares
- GIDE – Gestão Integrada da Escola
- GLP – Gratificação por Lotação Prioritária
- GRE – Gerência Regional de Educação
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDERJ – Índice da Educação Básica do Rio de Janeiro
- IFC/RS – Índice de Formação da Cidadania/Responsabilidade Social
- IGT – Integrante do Grupo de Trabalho
- INDG – Instituto de Desenvolvimento Gerencial
- LOA – Lei Orçamentária Anual
- MBC – Movimento Brasil Competitivo
- MEC – Ministério da Educação
- PAE – Plano de Ação Educacional
- PAR – Plano de Ações Articuladas
- PDCA – Planejamento, Desenvolvimento, Controle e Avaliação
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
- PE – Pernambuco
- PLAMETAS – Plano de Metas das Escolas
- PPA – Plano Plurianual
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- RJ – Rio de Janeiro

SAEPE – Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco
SAERJ – Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro
SAERJINHO – Sistema (inho) de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro
SE – Superintendência Escolar
SEDUC – Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SEEDUC – Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SEFOR – Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
SEGE – Secretaria Executiva e Gestão Escolar
SIMEC – Sistema de Informações do Ministério da Educação
SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 A EDUCAÇÃO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO....	19
1.1. O QUE IMPULSIONOU A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.....	22
1.2. O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO / PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO.....	23
1.2.1. A MELHORIA DAS CONDIÇÕES DOCENTES E A VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL.....	25
1.2.2. A ESTRUTURAÇÃO DA ÁREA PEDAGÓGICA.....	26
1.2.3. A MERITOCRACIA.....	27
1.2.4. O DESDOBRAMENTO DE METAS.....	27
1.2.5. A IMPLEMENTAÇÃO DA GIDE.....	29
1.2.6. O MONITORAMENTO DA GIDE.....	32
2 O MONITORAMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	34
2.1. ANÁLISE DA PESQUISA REALIZADA COM OS IGTS.....	37
2.2. POLÍTICA DE MONITORAMENTO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ.....	59
2.3. POLÍTICA DE MONITORAMENTO DO PROGRAMA DE MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO DE PERNAMBUCO.....	60
2.4. COMPARANDO A POLÍTICA DE MONITORAMENTO NOS ESTADOS..	62
3 AÇÕES PARA FORTALECER O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.....	71

REFERÊNCIAS

ANEXOS

INTRODUÇÃO

O caso aqui apresentado tem como proposta avaliar o monitoramento do Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro. O interesse em pesquisar esta dimensão do programa é devido à minha prática educacional. Atuo na rede pública estadual de educação desde 1994, quando fui aprovada num concurso público específico para professor de CIEP – Centro Integrado e Educação Pública. Este foi o último processo seletivo para professores com carga horária de 40 horas semanais. Este elemento foi importante para o desenvolvimento da proposta deste projeto que atuou na educação integral do aluno, em horário integral, cujos docentes podiam se dedicar a uma única escola e a sua realidade.

Ingressei na educação pública estadual com o cargo de Professor Docente I – Educação Física. Em 1996, fui eleita diretora adjunta do CIEP 305 Heitor dos Prazeres. Em 2001, em eleições diretas, me tornei a diretora geral desta mesma unidade escolar. Em 2008, saí da direção da escola para trabalhar no Programa Geral de Educação do Estado, implantado naquele ano. Este programa também contemplava uma dimensão de monitoramento com profissionais denominados Orientadores de Gestão – Ogs. Fui OG de 11 escolas do centro e zona sul da região metropolitana do Rio de Janeiro.

Nesta versão do programa, os Ogs, de acordo com a distribuição da Secretaria de Estado de Educação em função do número de escolas por Regional, atendiam entre oito e 13 unidades escolares, aproximadamente. Outra característica é que os professores, com carga horária inferior a 40 horas semanais, continuaram com suas funções de regência de turma.

No final de 2008, ao término da primeira fase de monitoramento, fui convidada para a Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC. Hoje, atuo na Superintendência de Gestão da Rede, da Subsecretaria de Gestão de Ensino, coordenando as ações do PAR – Plano de Ações Articuladas. A partir da assinatura do governo do Estado do Rio de Janeiro ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a SEEDUC aderiu a este programa criado pelo Ministério da Educação – MEC. O PAR é um instrumento de gestão e planejamento estratégico, construído coletivamente, por representantes de todos os setores da Secretaria, a partir de um diagnóstico. Após verificar a situação da rede em cem indicadores educacionais, são propostos planos de ação para fortalecer ou corrigir falhas. Estes

planos são enviados para o MEC/FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – que os analisa e aprova o financiamento através do SIMEC – Sistema de Informações do MEC. Após a aprovação e a transferência dos recursos pelo FNDE, os gestores da SEEDUC iniciam o processo para a execução do plano. Como gestora do PAR, sou responsável pela orientação, mobilização e articulação dos representantes dos diversos setores da Secretaria, pela coleta dos dados para inserção no SIMEC, pela operacionalização do sistema, pela articulação com os técnicos do MEC/FNDE e pelo monitoramento de todas estas fases do PAR. Além desta função, sou conselheira do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais do Magistério – e faço parte do Grupo de Trabalho que estuda o impacto da implementação dos Conselhos Escolares nas unidades do sistema público estadual de educação.

Retomando o Programa de Educação do Estado / Planejamento Estratégico, atualmente, o monitoramento é realizado pelos IGTs – Integrantes do Grupo de Trabalho. Os mesmos são professores da rede pública estadual que foram capacitados para acompanhar a GIDE – Gestão integrada da Escola. A formação dos IGTs foi realizada em janeiro de 2011, com uma carga horária de 40 horas, cujo programa de estudos incluiu as dimensões do Programa de Educação do Estado/Planejamento Estratégico, com foco no acompanhamento da GIDE, baseado no método PDCA – Planejamento, Desenvolvimento, Controle e Avaliação.

A GIDE é o instrumento de gestão pelo qual os grupos de trabalho orientam os gestores das escolas nas fases de planejamento, execução, monitoramento e avaliação dos planos de ação construídos pela comunidade escolar, visando o alcance das metas previstas no programa e buscando a melhoria do desempenho e do rendimento dos alunos. O Programa, suas dimensões, incluindo a GIDE e o seu monitoramento, serão detalhados no decorrer do capítulo 1.

A dissertação foi organizada em três capítulos. O primeiro dedica-se à contextualização do cenário, fazendo – se um histórico empírico do sistema educacional do Rio de Janeiro desde os anos 1970 até os dias de hoje, com a implantação do programa na rede, a partir de convênio celebrado entre Secretaria de Estado de Educação e o INDG – Instituto de Desenvolvimento Gerencial.

Este capítulo foi dividido em duas partes. Na primeira seção, são apresentados os resultados do IDEB/2009 – Índice de Desenvolvimento da

Educação Básica – e o perfil da rede pública estadual de educação. Este índice é composto pelos indicadores de desempenho e de rendimento dos estudantes. O primeiro é definido pelas notas obtidas pelos alunos do 5º. E 9º. Anos do Ensino Fundamental e do 3º. Ano do Ensino Médio nas avaliações de larga escala aplicadas pelo Ministério da Educação – MEC, a cada dois anos. O segundo indicador é baseado nas taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar.

A divulgação do IDEB do Rio de Janeiro, abaixo das metas projetadas pelo MEC, foi a principal razão para a proposição das mudanças, impulsionando a implementação do Programa no sistema educacional fluminense.

Na segunda seção, são apresentadas a evolução das taxas de reprovação de 2008 para 2009, o quantitativo de alunos em defasagem idade-série no ano de 2010 e as mudanças implementadas no início de 2011 – a melhoria das condições docentes e a valorização profissional, a estruturação da área pedagógica, a meritocracia, o desdobramento de metas e a GIDE – Gestão Integrada da Escola, cujo monitoramento realizado pelos IGTs é o foco desta pesquisa.

Para a realização deste, os recursos metodológicos utilizados foram entrevista, observação, análise documental, pesquisa na internet e conhecimento empírico.

O capítulo 2 é analítico e teve como estratégias discursivas para a sua construção a aplicação de questionário aos IGTs e comparação à política de monitoramento dos estados do Ceará e Pernambuco.

Inicialmente, pensou-se em se realizar a análise qualitativa por meio de entrevistas a diretores de escolas e IGTs durante visitas às unidades escolares. O objetivo dessas entrevistas seria coletar dados para a construção de questionários que, posteriormente, seriam aplicados aos dois grupos de gestores mencionados acima.

No entanto, tratando-se de um mestrado profissional cursado em serviço e considerando-se os prazos para a finalização da presente pesquisa, não houve tempo hábil para a aplicação da metodologia pretendida. Desta forma, o instrumento foi construído a partir de conhecimento empírico e conversas com os profissionais que compõem o Comitê da GIDE.

A aplicação do questionário teve como objetivo coletar dados para dar suporte à argumentação desenvolvida ao longo do capítulo 2 e para verificar os pontos

vulneráveis do programa de monitoramento. Esses pontos serviram de base para a elaboração dos planos de ação apresentados no capítulo 3.

A partir do questionário foi possível verificar a forma como foi feito o monitoramento dos IGTs nas escolas com perfis de desempenho diferentes, possibilitando a análise do que contribuiu ou prejudicou o alcance das metas. Além disso, foi possível analisar a atuação dos IGTs nessas escolas, apreciando-se se a intervenção destes profissionais teve influência nos resultados obtidos.

A comparação entre o monitoramento feito no Rio de Janeiro e nos Estados do Ceará e Pernambuco buscou traçar pontos positivos e negativos do Programa de Educação do Estado / Planejamento Estratégico. A escolha destes estados se deu em função da semelhança entre os programas, uma vez que os três entes celebraram convênios com o INDG, instituto que construiu e aplicou nos sistemas educacionais a metodologia da gestão escolar por resultados.

No capítulo 3, apresentam-se propostas de intervenção que possam contribuir para a melhoria do monitoramento do Programa de Educação do Estado / Planejamento Estratégico do Rio de Janeiro, a partir da análise dos indicadores realizada no capítulo 2, tanto no que se refere à pesquisa com os IGTs quanto à comparação entre as políticas de monitoramento dos estados do Rio de Janeiro, Ceará e Pernambuco.

A intervenção sugere uma reestruturação na política de monitoramento do programa educacional, cuja dimensão estadual abrange os 92 municípios fluminenses. Com base na descrição e análise do caso, o PAE – Plano de Ação Educacional – propõe seis ações. Para cada ação são apresentadas as justificativas para as mudanças, o financiamento e previsão orçamentária, as dificuldades de implementação relacionadas às questões econômicas e às demais etapas e as possíveis soluções para vencer essas dificuldades. Por fim, apresenta-se o período de vigência dos planos de ação, a necessidade de análise da proposta pelos técnicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, a sua divulgação e avaliação.

1. A EDUCAÇÃO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

Implantado na rede pública estadual de educação a partir de janeiro de 2011, o objetivo do Programa de Educação do Estado / Planejamento Estratégico é melhorar a qualidade da educação no Rio de Janeiro, contribuindo para a melhoria do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que no ano de 2009, indicou um resultado abaixo da meta projetada pelo Ministério da Educação – MEC.

Quando o Ministério da Educação apresentou o IDEB de 2009, ficou evidente a necessidade de implantação de uma política pública educacional para reverter e melhorar a educação do Rio de Janeiro. O estado obteve 4,0 pontos no Ensino Fundamental/Anos Iniciais, 3,1 no Ensino Fundamental/Anos Finais e 2,8 pontos no Ensino Médio enquanto a projeção do MEC para 2009 foi de 4,1, 3,1 e 2,9 pontos, respectivamente. Assim, o desafio educacional pode ser medido pelas metas projetadas pelo Ministério para 2011: 4,5 para o 5º. Ano, 3,3 para o 9º. Ano do Ensino Fundamental e 3,1 para a 3ª. Série do Ensino Médio.

Considerando os resultados do Estado do Rio de Janeiro abaixo das metas projetadas pelo MEC, foi apresentado e implementado na rede o Programa de Educação do Estado, onde a Secretaria de Educação retoma a sua função de órgão orientador às regionais e estas às unidades escolares, através do Decreto No. 42.793, de 06 de janeiro de 2011, que estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC e do Decreto No. 42.838, de 04 de fevereiro de 2011, que transforma na estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação 30 (trinta) coordenadorias regionais em 14 (quatorze) regionais pedagógicas e administrativas.

O programa foi implementado por meio de um convênio entre a SEEDUC/RJ e o INDG – Instituto de Desenvolvimento Gerencial, que é uma Sociedade Anônima. O instituto destina-se ao desenvolvimento e difusão de métodos e técnicas de gerenciamentos voltados à obtenção de resultados nas organizações privadas (indústria e serviços) e públicas.

A Consultora Sênior do INDG, Izabela Lanna Murici, em entrevista no dia 06 de dezembro de 2011, informou que a parceria com o sistema educacional do Rio e Janeiro foi formalizada em setembro de 2010, durante o mandato da Secretária Teresa Porto. Mas, desde o primeiro mandato do governador Sérgio Cabral, em 2007, foram feitos os primeiros contatos com a instituição, haja vista que o INDG já

vinha desenvolvendo trabalho de gestão nas Secretarias de Planejamento e Segurança do Estado. O que, de fato, impulsionou a parceria com a SEEDUC foi o resultado do IDEB/2009. O Secretário Wilson Risolia assumiu a pasta da Educação em outubro de 2010 e deu continuidade ao trabalho com o instituto.

O planejamento do Programa de Educação do Estado foi realizado de setembro a dezembro de 2010; em janeiro de 2011, foi realizada a formação dos IGTs – Integrantes do Grupo de Trabalho, um grupo de 250 professores da rede que foram capacitados a acompanhar e orientar os gestores escolares através da Gestão Integrada da Escola – GIDE, uma das dimensões do programa. Em fevereiro de 2011, o programa foi implementado em toda a rede.

Foi previsto para fevereiro de 2012 o fim do trabalho do INDG no que se refere ao acompanhamento da GIDE e das metas das escolas. Em junho de 2012, o término da parceria para o acompanhamento da remuneração variável e o que se espera é que a SEEDUC tenha se apropriado completamente das ações do programa e continue o seu desenvolvimento.

Para se entender um pouco mais o sistema educacional fluminense, faz-se necessário um breve histórico, deixando claro que se trata de um histórico empírico, de quem atua nesta rede há quase 18 anos. A partir do final da década de 1980, o governo de Leonel Brizola implantou os CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública, com horário integral, disciplinas da base nacional comum em um turno e oficinas pedagógicas no outro; essas escolas, com uma arquitetura projetada por Oscar Niemayer e concepção pedagógica de Darcy Ribeiro, tinham cinco diretores – um geral, um de merenda, um comunitário, um pedagógico e um para o noturno, além de quadro de professores e funcionários de apoio completos, que ingressaram no Estado através de concurso público específico.

Foi criada uma Secretaria Extraordinária, a FAEP – Fundação de Apoio à Escola Pública – para administrar os 500 CIEPs e os servidores recém-empossados. Todos, incluindo os docentes, assumiram os seus cargos com carga horária de 40 horas semanais, previsto horário para planejamento por áreas de conhecimento e reuniões gerais, com a participação também do pessoal de apoio administrativo. Na época, a crítica foi que as outras escolas não tinham o mesmo atendimento.

Em 1996, o governo de Marcelo Alencar começa a dar terminalidade ao programa dos CIEPs, acabando com o horário integral para atender um número

maior de alunos. Os governos seguintes de Garotinho e, posteriormente, Rosinha Garotinho e Sérgio Cabral mantiveram o mesmo modelo herdado do antecessor.

Em relação à escolha dos diretores, até 2001, era por eleição direta da comunidade. Em 2004, a escolha foi mista, por eleição direta e indicação a partir de uma lista tríplice. De 2004 para cá não houve mais eleição e, conforme os diretores escolares iam deixando os seus cargos, outros os ocupavam por indicação política.

Desta forma, a SEEDUC ia se distanciando mais das unidades escolares e estas fortalecendo a sua autonomia. Na prática, cada escola passou a elaborar o seu próprio cardápio – nem sempre com orientações de um nutricionista – o seu próprio currículo, chegando muitas vezes a comprometer até mesmo uma mudança de turno do aluno.

Muitas escolas ficaram fragmentadas em turnos, em função da carga horária de 16 horas dos professores, ou seja, o professor da manhã não encontrava o da tarde nem o da noite e vice-versa, não havendo tempo para o planejamento, o diálogo e a integração docente. Essa fragmentação podia ser observada até mesmo na equipe gestora, tanto pelo trabalho em turnos diferentes como na divisão de tarefas, com um diretor para as dimensões administrativas e financeiras e outro para a dimensão pedagógica. Importante assinalar que a maioria das escolas não tem o Coordenador Pedagógico e, quando tem, é um professor readaptado que faz a função.

O processo de municipalização das escolas fez migrar professores do ensino fundamental para as escolas de ensino médio; como não estavam habilitados para a etapa de ensino, estes professores foram aproveitados em funções de coordenação pedagógica, biblioteca, secretaria ou de inspeção de turnos, ficando à critério do diretor da unidade escolar alocar os docentes na nova função.

Outro problema da rede, nas regiões metropolitanas, é o compartilhamento de escolas. Ou seja, nos turnos da manhã e da tarde a escola é mantida pela prefeitura e, à noite, pelo estado, causando, na maioria dos casos, problemas de gestão, por exemplo, no noturno, algumas escolas não tem acesso ao refeitório, à biblioteca, ao laboratório de informática ou à quadra de esportes.

Neste processo de autonomia das escolas, a SEEDUC funcionava com suas funções de promoção dos concursos públicos para suprir as carências da rede; de repasse de recursos financeiros à AAE – Associação de Apoio à Escola que é uma unidade executora; de controle da prestação de contas; de pagamento de pessoal e

funções administrativas como aposentadorias e movimentação de servidores, ou seja, o controle sobre as ações do sistema como um todo, mas distante das ações do interior das escolas.

Sabendo-se que o resultado de uma rede não depende de um único fator, o Programa de Educação do Estado implementou ações nas áreas pedagógica, administrativa, financeira, de estrutura física e de gestão das escolas que serão detalhados no próximo tópico.

Desta forma, a presente dissertação que culminará em um Plano de Ação Educacional – PAE pretende avaliar o monitoramento da GIDE, uma das dimensões do Programa de Educação do Estado, que é realizado nas escolas da rede pelos IGTs, utilizando o SAERJ e o SAERJINHO como indicadores para verificar se as metas escolares foram alcançadas. Foram realizadas três avaliações do SAERJINHO, uma em cada bimestre de 2011, e uma avaliação anual do SAERJ – Sistema de Avaliação do Rio de Janeiro, que foi realizada em novembro do mesmo ano.

1.1. O que impulsionou a implantação do Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro

O que levou o governo a implementar o programa foi o fato de que, em 2009, o Estado do Rio de Janeiro ficou em penúltimo lugar no ranking nacional do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, ficando à frente somente do Estado do Piauí.

Este fato desencadeou uma repercussão muito negativa em todo o Estado, já que o Rio de Janeiro é considerado, até hoje, uma vitrine cultural para todo o Brasil. Diante disso, houve uma movimentação no governo estadual para melhorar os resultados da educação fluminense e reverter esse quadro, sendo definida a meta para o IDEB a partir de 2011: ficar entre os cinco primeiros colocados até 2014.

Para entender esse resultado indesejado é importante a compreensão do tamanho da rede pública estadual de educação do Rio de Janeiro, que é muito complexa, composta por 1.466 unidades escolares que oferecem a etapa fundamental e média da educação básica, além de modalidades como educação profissional técnica, ensino médio integrado à educação profissional, EJA – Educação de Jovens e Adultos, educação especial, com um público muito diverso,

incluindo indígenas e quilombolas, totalizando mais de um milhão de alunos em todos os 92 municípios do Estado.

Uma peculiaridade desta rede é a quantidade de escolas compartilhadas, que dividem o espaço e compartilham a gestão com a administração pública municipal; geralmente, são escolas noturnas, nas quais a gestão dos primeiros e segundo turnos é do município do Rio de Janeiro e no noturno funciona a escola estadual, de acordo com documentos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

Este fato influencia nos resultados uma vez que, em grande parte dessas escolas, os ambientes pedagógicos – como biblioteca, laboratório de informática, quadra de esportes – e ambientes físicos adequados que promovem a aprendizagem – como refeitório e sala de professores – não são compartilhados. A tabela a seguir representa a dimensão da rede estadual.

Tabela 1 – Perfil da rede do estado do Rio de Janeiro

Dimensão da Rede	Quantitativos
Total de Professores em sala de aula	50.422
Total de alunos	1.175.939
Alunos Ensino Fundamental	47%
Alunos Ensino Médio	53%
Total de Escolas	1.466
Escolas Compartilhadas	286

Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

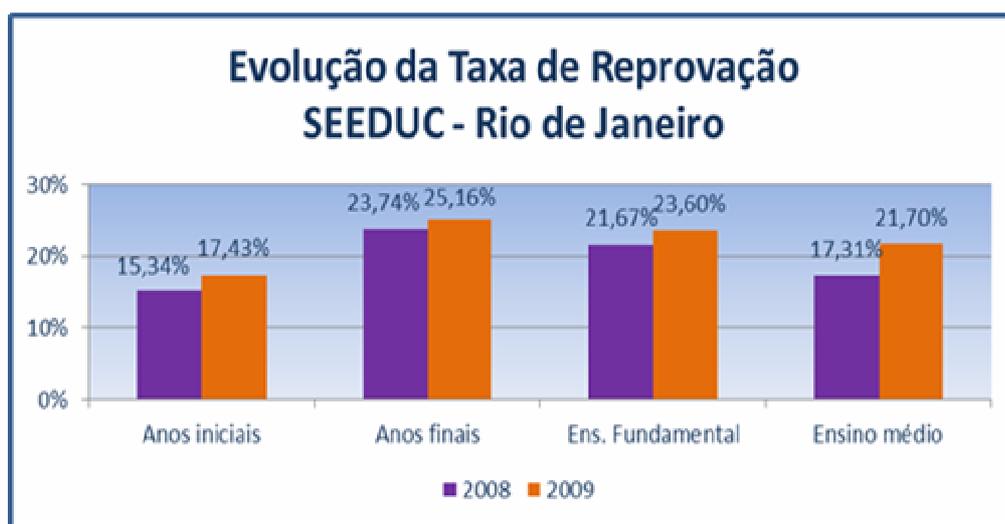
1.2. O Programa de Educação do Estado

Antes da elaboração do programa e para atingir a meta definida pelo governo do estado de estar entre os cinco primeiros colocados no Brasil no ranking do IDEB, foi realizado, em 2010, um estudo diagnóstico das escolas, na intenção de oferecer um programa que atendesse as reais demandas da rede.

Os estudos apontaram para índices alarmantes de reprovação tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, conforme demonstrado abaixo no quadro de evolução das taxas de reprovação, comparados os anos de 2008 e 2009.

Vale ressaltar que as taxas de aprovação, reprovação e abandono têm um peso muito grande no cálculo do IDEB, uma vez que este índice é constituído pelos indicadores de desempenho – medido pelas notas nas avaliações externas – e pelo fluxo escolar.

Figura 1 – Evolução da taxa de reprovação de 2008 para 2009.



Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

No Ensino Fundamenta/Anos Iniciais, a taxa de reprovação aumentou de 15,34% em 2008 para 17,43% em 2009. No Ensino Fundamental/Anos Finais a taxa de reprovação subiu de 23,74% em 2008 para 25,16% em 2009. No Ensino Fundamental, considerada toda a etapa de ensino, a taxa de reprovação teve um aumento de 21,67% em 2008 para 23,60% em 2009. E a taxa de reprovação no Ensino Médio passou de 17,31% em 2008 para 21,70% em 2009. Infere-se que o aprendizado dos alunos em toda a educação básica vinha diminuindo de um ano para outro e/ou que as estratégias utilizadas pelo sistema educacional não estavam adequadas para promover a melhoria do rendimento escolar.

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

Assim, o ano de 2011 começou com mudanças na rede pública estadual de educação do Rio de Janeiro. As novidades do novo ano letivo ficaram por conta da implementação do Programa de Educação do Estado. Este programa é composto de ações com o objetivo de melhorar a qualidade da educação oferecida no estado do Rio de Janeiro impactando no IDEB.

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

Os cinco pilares são detalhados a seguir, iniciando-se com a dimensão que prevê o fortalecimento da carreira dos professores.

1.2.1. A melhoria das condições docentes e a valorização profissional

No que se refere ao corpo docente, o programa prevê o recrutamento e seleção de funções estratégicas, criando carreiras e funções, como as funções gestoras para as 14 diretorias regionais administrativas e 14 regionais pedagógicas, criadas pelo Decreto no. 42.793/2011. Até então, eram 30 Coordenadorias Regionais, onde os coordenadores acumulavam as funções administrativas e pedagógicas. Esses coordenadores foram exonerados, sendo realizado processo seletivo para as recém-criadas funções. Além disso, foi realizado também processo seletivo para suprir as vagas de diretores escolares, oportunizando a todos os professores o acesso à ascensão profissional. A intenção é que todo professor possa almejar e chegar às funções de gestão da escola, das regionais e da SEEDUC por meio de processo seletivo.

O programa prevê também a formação continuada de professores, cuja meta é beneficiar 10.000 professores por semestre, com a proposta de criação da Escola Corporativa SEEDUC, uma escola onde os professores poderão se aprimorar, com cursos específicos. Também haverá um consórcio com universidades para a formação continuada do docente.

Para suprir a carência de professores na rede, houve a reassunção de servidores que estavam afastados, cedidos a outros órgãos, retornando à sala de

aula; os docentes que continuaram à disposição de outros órgãos tiveram a cessão autorizada nos casos em que não houve ônus para a Secretaria de Educação, como uma das estratégias de otimização dos recursos.

Ainda como ação de valorização dos professores, foi concedido o auxílio qualificação, desde maio/2011, onde os docentes que estão em sala de aula recebem um cartão pré-pago, no valor de R\$ 500 reais, para utilização em bens pedagógico-culturais. O investimento esperado é de aproximadamente R\$ 25 milhões; outro benefício foi a concessão do auxílio transporte, apoio financeiro, no contracheque, para custos com deslocamento dos professores que estejam lotados nas unidades escolares. O custo anual será de R\$ 68 milhões.

A próxima dimensão refere-se às práticas pedagógicas e ao currículo.

1.2.2 A estruturação da área pedagógica

Para fortalecer as práticas pedagógicas, foi implantado o Currículo Mínimo, novidade na rede estadual, com as diretrizes institucionais sobre os conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem em todas as escolas da rede. A concepção, redação e revisão desses documentos foram conduzidas por equipes disciplinares de professores da própria Secretaria, garantindo acesso aos conteúdos, competências e habilidades mesmo em caso de transferência do aluno de turno ou de unidade escolar.

O programa instituiu a avaliação bimestral – SAERJINHO – para o acompanhamento dos resultados escolares durante todo o ano letivo, corrigindo as possíveis falhas e evitando reprovações. O nome SAERJINHO é uma referência ao SAERJ – Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro – realizado no final do ano.

Outras propostas do programa são a universalização do Ensino Médio Integrado, aumentando o tempo de permanência do aluno na escola; a redução da quantidade de alunos em situação de defasagem idade/série, com programa de correção de fluxo; a orientação profissional, a partir do 2º ano do ensino médio; e a organização de aulas de reforço no contra turno ou aos sábados, de acordo com a disponibilidade das escolas.

O programa também prevê remuneração diferenciada para os servidores que atuam em escolas que conseguirem atingir as metas definidas pela SEEDUC, conforme o tópico abaixo.

1.2.3 A meritocracia

Os professores terão remuneração variável, a partir da avaliação das escolas e bonificação de até três salários a mais por ano pelo alcance das metas. Nessa avaliação, serão considerados o fluxo escolar, o rendimento do aluno e a infraestrutura das escolas.

Para avaliar as condições físicas das escolas, foi criado um índice de infraestrutura para cada unidade escolar, cujos itens considerados foram as seguintes: condições elétricas, sanitárias, madeiramento, paredes, pisos (revestimentos e quadras de esportes), portas, prédio, cerca/tela, equipamentos, rampa, instalações em geral, muro, parte hidráulica, telhas, impermeabilização, tetos, pintura, janelas, reservatório, cobertura, iluminação, elevador e calçada. Com isso, espera-se que as escolas não sejam prejudicadas por terem condições físicas e de infraestrutura diferenciadas.

Cada unidade escolar terá metas específicas, cujos objetivos a serem alcançados serão definidos de acordo com a realidade de cada escola. O Rio de Janeiro contará com um índice próprio, o IDERJ – Índice da Educação Básica do Rio de Janeiro, com o objetivo de acompanhar e aferir o progresso dos estudantes. O investimento do governo poderá chegar a R\$ 140 milhões de reais nessa ação.

Embora as metas do IDEB sejam projetadas pelo MEC a cada dois anos, a SEEDUC definiu metas anuais para todo o estado, conforme é apresentada na dimensão a seguir.

1.2.4 O desdobramento das metas

Foram projetadas as Metas para a SEEDUC nas três etapas de ensino para o período 2011 – 2013 para atender a premissa de posicionar o Estado do Rio de Janeiro entre os cinco primeiros no ranking do IDEB.

As metas projetadas para o estado do Rio de Janeiro pela SEEDUC são apresentadas na tabela abaixo e representam o esforço que todo o sistema

educacional terá para promover mudanças positivas no cenário da educação fluminense. Com a implantação do Programa de Educação do Estado/Planejamento Estratégico, em 2011, o governo espera que o ensino fundamental/anos iniciais salte de 3,7 para 5,7, ou seja, dois pontos em dois anos. Para o mesmo período, previu-se o aumento de 1,3 pontos para o ensino fundamental/anos finais e 1,2 pontos para o ensino médio.

O Ministério da Educação – MEC – projetou, para 2013, as seguintes metas para o estado do Rio de Janeiro: 4,8 para o ensino fundamental/anos iniciais; 3,7 para o ensino fundamental/anos finais e 3,3 para o ensino médio. Isto significa que as metas definidas pela SEEDUC são mais ousadas, no ensino fundamental, e mais incremental, no ensino médio, do que as do governo federal, podendo-se inferir que, com esta ação, o governo estadual pretenda alavancar no *ranking* do IDEB rumo ao seu objetivo.

Tabela 2 – Metas projetadas para a SEEDUC / RJ

Etapa de Ensino	Metas para 2009	Metas para 2011	Metas para 2012	Metas para 2013
Ensino Fundamental/Anos Iniciais	2,7	3,7	4,7	5,7
Ensino Fundamental/Anos Finais	1,7	2,4	3,0	3,7
Ensino Médio	1,1	1,7	2,3	2,9

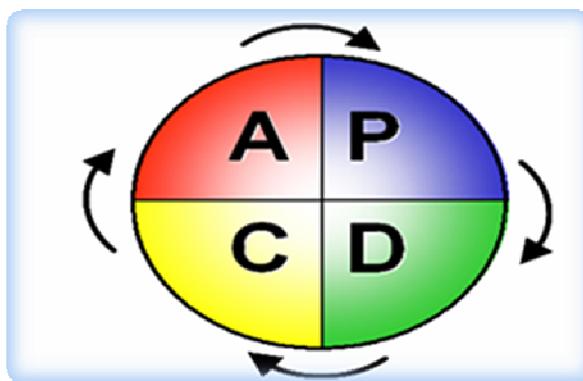
Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

Para melhorar resultados e alcançar as metas, é necessária uma gestão focada e integrada nas escolas. Desta forma, a Gestão Integrada da Escola, GIDE, foi implementada na rede em 2011 como o instrumento para que as escolas desenvolvam suas atividades buscando alcançar melhores resultados.

1.2.5 A implementação da GIDE

O Sistema GIDE engloba as dimensões pedagógicas, estratégicas e gerenciais, orientada pelo método PDCA – Planejamento, Desenvolvimento, Controle e Avaliação – e associada ao indicador gerencial IFC/RS – Índice de Formação da Cidadania/Responsabilidade Social, conforme a figura abaixo:

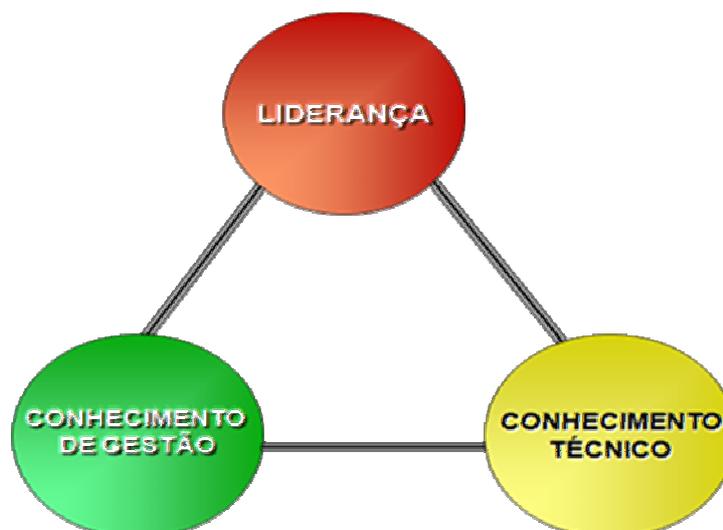
Figura 2 – Método PDCA – Planejamento / Desenvolvimento / Controle e Avaliação



Fonte: Secretaria de Estado de Educação

A proposta é auxiliar as escolas no alcance de suas metas e, conseqüentemente, as metas das Diretorias Regionais e da Secretaria de Educação, considerando os três elementos apresentados na figura a seguir:

Figura 3 – Elementos essenciais para o alcance das metas da SEEDUC/RJ



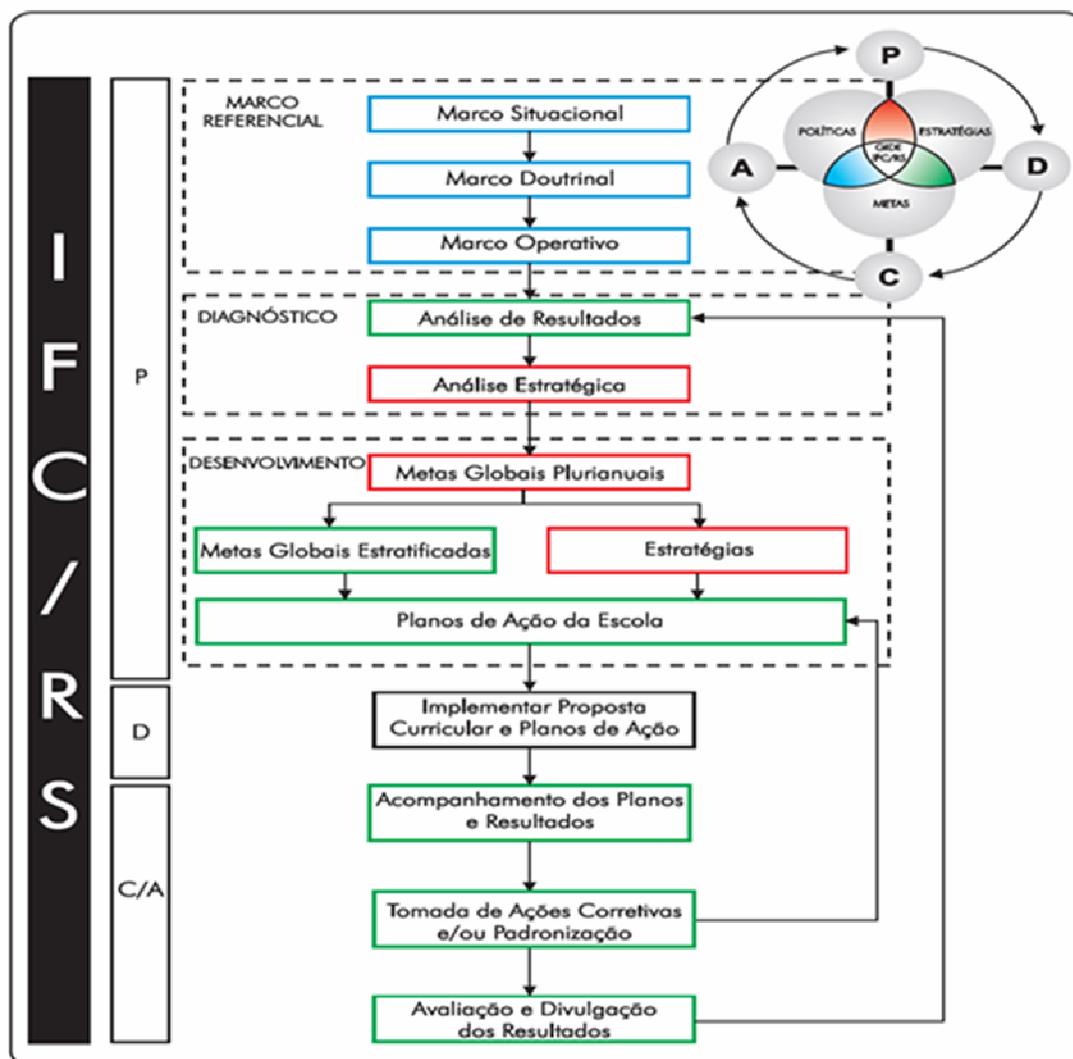
Fonte: Secretaria de Estado de Educação

O fluxo, nesse sistema, é o meio para melhorar os resultados do processo ensino aprendizagem de forma sistêmica, iniciando com o desenvolvimento do Marco Referencial (o que temos, o que queremos), chegando à análise de resultados, correção de rumos e/ou registro das boas práticas.

O PDCA – IFC/RS considera na fase de planejamento o marco referencial, o diagnóstico e o desenvolvimento. O marco referencial abrange o marco situacional, marco doutrinal e marco operativo. O diagnóstico inclui a análise dos resultados da escola e análise estratégica. Durante o desenvolvimento são projetadas as metas globais plurianuais, as metas globais estratificadas, são previstas as estratégias e, finalmente, elaborado o plano de ação da escola.

Na fase de desenvolvimento, é implementada a proposta curricular e o plano de ação. Assim, nas fases de controle e avaliação, faz-se o acompanhamento dos planos e resultados, tomam-se decisões corretivas para a padronização das ações consideradas desejáveis e avaliam-se e divulgam-se os resultados. O esquema que segue representa o fluxo da GIDE.

Figura 4 – Fluxo da GIDE



Fonte: Secretaria de Estado de Educação

De acordo com o programa, os benefícios da GIDE são: a redução do trabalho, dispersão de energia e talento nas escolas com a implementação de um instrumento de gestão focado – integração das dimensões estratégica, pedagógica e gerencial no planejamento, alinhando as pessoas e potencializando os resultados; a conversão de esforço da equipe escolar para o aluno – solução de problemas e alcance de metas relacionadas à atividade-fim da escola; a identificação correta e precisa dos fatores que influenciam negativamente os resultados da escola e que precisam ser trabalhados (Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social – IFC/RS); a implementação do gerenciamento científico baseado em fatos e dados, previsibilidade de resultados, acompanhamento sistemático e possibilidade de agir corretivamente.

1.2.6 O monitoramento da GIDE

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

No entanto, durante o processo seletivo interno, foi atribuído maior número de pontos aos candidatos com maior escolaridade, com mais experiência em gestão e mais tempo na carreira do magistério. Para viabilizar esse trabalho, esses professores foram afastados de suas funções de regência de turma, atuando como gestores educacionais.

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

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

No que se refere ao planejamento, cabe aos IGTs orientarem o Gestor e a comunidade escolar na identificação dos problemas da escola, levando-os à definição de metas e elaboração dos planos de ação para melhoria dos resultados. A partir de um diagnóstico, os IGTs acompanham a execução e verificam a eficácia

das ações propostas nos planos de ação, com vistas ao alcance das metas estabelecidas.

Durante a execução dos planos de ação os IGTs orientam a definição de ações corretivas para os desvios identificados, bem como orientam quanto ao registro e disseminação das práticas bem sucedidas com o objetivo de padronização das experiências exitosas na rede.

Os IGTs são coordenados pelo Comitê da GIDE, formado por técnicos da SEEDUC e instalado, fisicamente, na sede do órgão central. Segundo o site Conexão Professor, da Secretaria de Estado de educação, o comitê, inicialmente denominado de Grupo de Trabalho Temporário, foi instituído pela Resolução SEEDUC 4646/2010, com a responsabilidade de orientar, planejar e coordenar a Gestão escolar.

O comitê tem como atribuições: (i) acompanhar a implementação da GIDE nas unidades de ensino, estabelecendo rotina de visitas e contatos telefônicos; (ii) orientar e apoiar o trabalho dos IGTs, oferecendo suporte ao desenvolvimento e implementação da GIDE; (iii) manter contato cotidiano com os IGTs, através do acompanhamento de suas rotinas, estabelecendo agenda mensal, planejamento quinzenal, plantões de atendimento individual e acompanhamento do Modus – ambiente virtual de inserção de dados referente às etapas da GIDE; (iv) avaliar a atuação dos IGTs considerando aspectos como cumprimento da carga horária de 40 horas semanais, pontualidade, assiduidade, conhecimento e domínio técnico e teórico, comprometimento, postura adequada ao ambiente de trabalho, relação interpessoal com as escolas sob o seu atendimento, Regional e SEEDUC, organização e execução das atividades nos prazos estabelecidos.

2. O MONITORAMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Para avaliar a eficácia do monitoramento do Programa de Educação do Estado na dimensão da GIDE – Gestão Integrada da Escola, apresentadas no capítulo 1, foram utilizados instrumentos quantitativos e qualitativos, detalhados a seguir. Foram analisados os resultados alcançados pelas escolas e a contribuição do monitoramento dos IGTs nesse processo.

Por ser o pilar do monitoramento do programa, os IGTs – Integrantes do Grupo de Trabalho – acompanharam a implementação da GIDE nas unidades escolares, no início de 2011, bem como a execução do Currículo Mínimo e dos planos de ação elaborados pela comunidade escolar a partir do diagnóstico. O grupo também monitorou os resultados alcançados, a tomada de ações corretivas, a padronização das experiências exitosas, a avaliação e a divulgação dos resultados ao longo de 2011.

Assim, colocam-se algumas questões: o monitoramento e a orientação dos IGTs influenciaram a melhoria do desempenho dos alunos? Ajudaram a escola a alcançar a sua meta? Melhorou a gestão da escola? A formação dos IGTs teve influência nos resultados da escola? A utilização do material disponibilizado pela Secretaria de Estado de Educação foi relevante para a proposição de estratégias que modificaram o cenário dos resultados da escola?

Para se verificar o alcance das metas escolares, a Secretaria de Estado de Educação baseou-se nos resultados das avaliações de larga escala realizadas pelo SAERJINHO e pelo SAERJ, ao longo de 2011, uma vez que esses instrumentos avaliam individualmente cada escola, identificando os pontos positivos e o que precisa ser melhorado.

Além disso, o SAERJ proporciona um diagnóstico da rede estadual de ensino como um todo e também premia os alunos que atingem os níveis mais altos nas provas de Português e Matemática, ou seja, “adequado” e “avançado”, com notebooks. A partir dos resultados desse exame, é possível se pensar em novas políticas públicas educacionais, pois as avaliações externas servem como indicadores consistentes sobre a educação do estado.

Segundo a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, o SAERJINHO, iniciado em abril de 2011, é um sistema de avaliação bimestral do

processo de ensino-aprendizagem nas escolas. Com esse, os alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e das três séries do Ensino Médio Regular, Médio Integrado à Educação Profissional e do Curso Normal Médio/Formação de Professores das escolas estaduais de ensino presencial fazem, ao final de cada bimestre, provas de Língua Portuguesa e de Matemática.

De acordo com o documento denominado Planejamento Estratégico, da Secretaria de Estado Educação, o objetivo das avaliações supracitadas é acompanhar mais de perto o rendimento dos estudantes, detectando de maneira mais ágil e fiel as dificuldades de aprendizagem. Os resultados apontam a eficiência e a qualidade do trabalho desenvolvido em cada unidade escolar, podendo ser aproveitados nas diversas instâncias do sistema de ensino. Com este retrato é possível, por exemplo, ajustar as práticas docentes à realidade dos estudantes e traçar políticas públicas de melhoria da qualidade da Educação Básica.

A análise qualitativa foi feita por meio de questionário aos IGTs, contendo vinte e oito questões, em anexo. A metodologia para a sua construção foi observação, conhecimento empírico e informações levantadas por meio de conversas com o Comitê da GIDE. O objetivo da aplicação deste instrumento foi coletar dados para dar suporte às questões apresentadas acima. Assim, foi possível verificar a forma como foi feito o monitoramento dos IGTs nas escolas com perfis de desempenho diferentes.

A intenção foi analisar o que contribuiu ou prejudicou o alcance das metas e como foi a atuação dos IGTs nessas escolas, analisando-se se a intervenção destes profissionais teve influência nos resultados obtidos. Faz-se necessário esclarecer que a análise destes procedimentos foi baseada, exclusivamente, na visão dos professores que monitoram a GIDE, a partir das respostas ao questionário.

O questionário foi aplicado a cerca de 20% do total dos IGTs, diante da impossibilidade de aplicá-lo aos 250 professores que compõem o grupo de trabalho. A partir de solicitação da pesquisadora, a coordenação do Comitê da GIDE enviou o questionário por e-mail a todos os IGTs. A expectativa era de que, no mínimo, 30% responderiam. Considerando o prazo para a conclusão da pesquisa, optou-se pela análise das respostas dos 48 IGTs que retornaram com a maior brevidade.

Além desta, outra metodologia para verificar a eficácia do acompanhamento à programas educacionais foi a comparação entre o monitoramento feito no Rio de Janeiro e nos Estados do Ceará e Pernambuco. A escolha destes estados se deu

em função da semelhança entre os programas, uma vez que os três entes celebraram convênios com o Instituto de Desenvolvimento Gerencial – INDG, que construiu e aplicou nos sistemas educacionais a metodologia da gestão escolar por resultados.

O objetivo é analisar, de forma comparativa, as políticas educacionais de monitoramento dos estados do Ceará e de Pernambuco. Ambos da região Nordeste, esses dois estados possuem um grande sistema educacional, atendendo da educação infantil ao ensino médio, conforme apresentado no decorrer do capítulo 2. Não obstante a isso, tanto um quanto outro possui, atualmente, políticas educacionais semelhantes ao Rio de Janeiro, uma vez que foram implementadas pelo mesmo instituto de gestão, o INDG.

A presente pesquisa concentrou seus esforços na comparação da política relacionada ao programa de monitoramento que foi implantado em cada um dos estados. A questão central deste trabalho está relacionada com uma investigação sobre como está sendo realizado esse monitoramento nos três sistemas educacionais (RJ, CE e PE). Para isso, não basta apenas entender o contexto no qual os programas foram criados, mas também observar seus desdobramentos nas outras fases.

Oliveira *et al* (2011) acreditam que “este trabalho se torna relevante na medida em que nos permite realizar uma análise comparativa entre políticas educacionais” com finalidade comum: a melhoria do desempenho dos alunos e as peculiaridades de cada uma delas em face de fatores como as diferenças regionais, as demandas particulares, os problemas comuns, os erros e os acertos de cada unidade federativa, as dificuldades para aplicação de políticas públicas, entre outras.

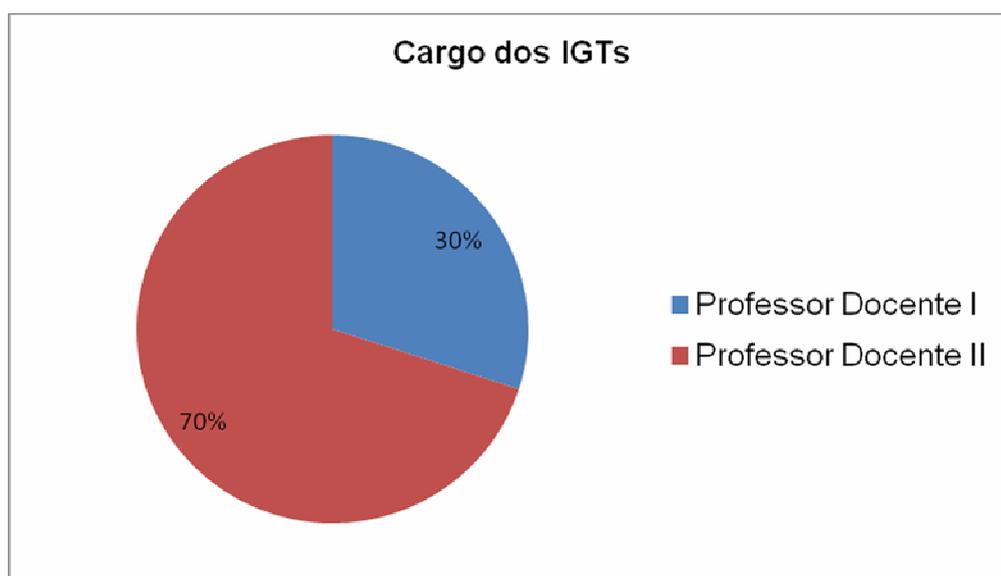
Primeiramente, foi feita uma apresentação geral dos dois estados em questão, contextualizando o cenário educacional em ambos, com ênfase na política de monitoramento. Logo em seguida, comparou-se o desenvolvimento desta política educacional no Rio de Janeiro, Ceará e Pernambuco, a fim de se analisar as semelhanças, as diferenças, os pontos positivos e negativos, que serviram de base para a apresentação de um plano de intervenção no capítulo 3.

2.1. Análise da pesquisa realizada com os IGTs

A pesquisa foi realizada com 48 Integrantes do Grupo de Trabalho e revelou que 30% têm o cargo de entrada na rede pública estadual de educação de Professor Docente II. Este cargo habilita-os a exercer a regência de turma da educação infantil ao 5º. Ano do Ensino Fundamental, uma vez que a exigência de escolaridade é o Ensino Médio.

Os demais 70% que responderam ao questionário têm o cargo de origem de Professor Docente I, cuja escolaridade mínima para exercê-lo é o curso de graduação. Estes professores, quando em sala de aula, atuam do 6º. Ao 9º. Anos do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio. O gráfico abaixo representa o cargo inicial dos IGTs na rede pública estadual de educação.

Gráfico 1 – Cargo inicial dos IGTs



Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa realizada com os IGTs.

Suas disciplinas são: Educação Física, Língua Portuguesa, Ciências Biológicas, Espanhol, Matemática, Química, História, Sociologia e Ensino Religioso. Estes profissionais são lotados em unidades escolares vinculadas às Diretorias Regionais do Médio Paraíba (10%), Metropolitanas III (30%), Noroeste Fluminense (5%), Norte Fluminense (20%), Serrana I (10%) e Serrana II (25%).

As unidades escolares da rede pública estadual de educação do Rio de Janeiro apresentam perfis bem diversificados. Algumas atuam em três turnos, outras

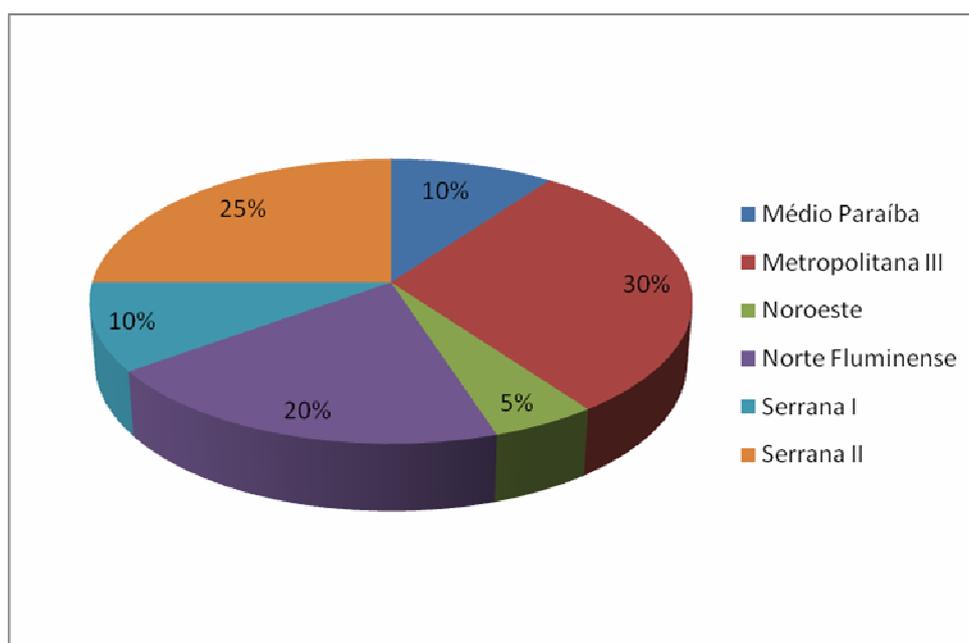
somente no noturno, uma vez que compartilham a escola com a Prefeitura do Rio. Algumas escolas atendem as etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio; outras atendem somente o Ensino Médio e suas distintas modalidades. Em função destas características, o número de alunos também varia de uma unidade escolar para outra.

Os IGTs, segundo distribuição da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, atendem de cinco a oito escolas cada um. Segundo a SEEDUC, esta distribuição é feita de acordo com o número de municípios, escolas e professores aprovados no processo seletivo por Diretoria Regional.

O Programa de Educação do Estado redimensionou as regionais. Eram 30 Coordenadorias Regionais para atender todo o estado. Com a implantação do programa, estas instituições foram transformadas, através do Decreto 42.793/2011, em 14 Diretorias Regionais Pedagógicas e 14 Diretorias Regionais Administrativas, a saber: Baixadas Litorâneas, Centro Sul, Médio Paraíba, Metropolitanas I, II, III, IV, V, VI, VII, Noroeste, Norte, Serrana I e Serrana II.

Evidentemente, com essa redistribuição, houve um aumento de municípios por regional. Por isso, os IGTs, muitas vezes, necessitam se deslocar entre os municípios para atender as escolas que monitoram. O gráfico abaixo representa a participação dos IGTs na presente pesquisa.

Gráfico 2: Participação do IGTs, por Diretoria Regional

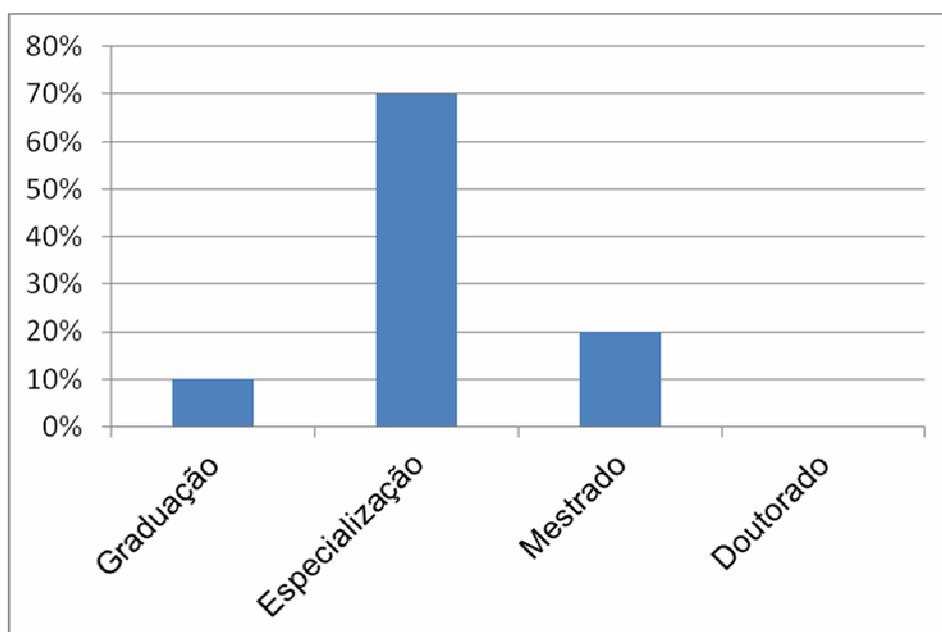


Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa realizada com os IGTs.

Como o processo seletivo é realizado por regional, segundo o a Secretaria de Estado de Educação, nem sempre são aprovados IGTs em número suficiente para se fazer uma distribuição igualitária. Além disso, alguns entram de licença ou, por razões pessoais, desistem da função. Para que as escolas não fiquem sem monitoramento, alguns IGTs acabam assumindo uma quantidade maior de unidades do que outros, o que torna o trabalho cansativo, em função da distância entre as escolas, de acordo com o que foi coletado na pesquisa.

Estes professores informaram ter graduação superior (em torno de 10%), especialização (aproximadamente, 70%) e mestrado (em torno de 20%). Observa-se, portanto, que todos eles têm escolaridade maior do que a exigida para o cargo de entrada no sistema público estadual de educação. Abaixo, o gráfico ilustra a escolaridade dos IGTs.

Gráfico 3 – Escolaridade dos IGTs

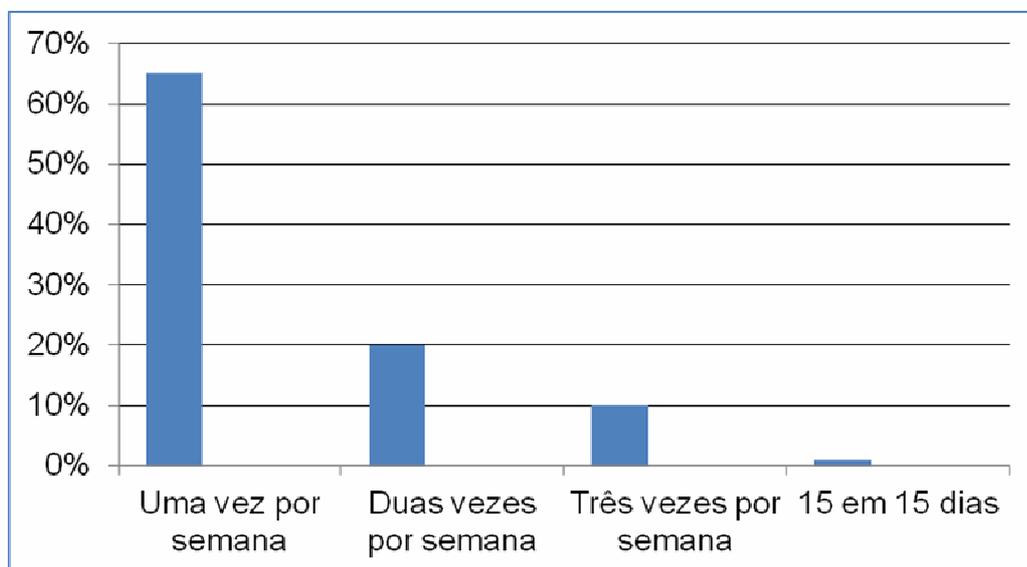


Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa realizada com os IGTs.

Quanto à frequência com que prestam assistência técnica às escolas, 65%, aproximadamente, visitam as unidades escolares uma vez por semana; em torno de 20% vão às escolas duas vezes por semana; e 10%, aproximadamente, três vezes por semana. Um professor declarou que, em algumas escolas, a visita acontece de 15 em 15 dias, em função de estarem localizadas em municípios diferentes. E outro

IGT informou que as visitas são diárias. O gráfico abaixo representa o atendimento dos IGTs às unidades escolares.

Gráfico 4 – Visitas dos IGTs às escolas



Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa realizada com os IGTs.

Considerando-se que o objetivo do monitoramento é o de prestar assistência técnica aos gestores escolares na implementação da GIDE, este resultado revelou um distanciamento entre o IGT e as escolas. Observa, portanto, que há um elemento complicador à mudança dos indicadores do IDEB – desempenho e fluxo escolar – proposta do Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro / Planejamento Estratégico.

Neste aspecto, Cury enfatiza:

A realidade quase que tornada uma situação imutável, se abate sobre a educação escolar. Ao lado do total de jovens e de adultos, o país ainda continua conhecendo índices preocupantes de repetência, evasão no ensino fundamental e médio. A educação infantil em matéria de acesso, como o ensino médio e a educação profissional, contam com largos óbices (CURY, 2010, p.162).

Entende-se a preocupação do governo do estado do Rio de Janeiro em implementar e financiar uma política educacional capaz de provocar mudanças nos resultados apontados pelas avaliações de larga escala e na diminuição das taxas de reprovação, repetência e abandono escolar.

Em relação a este ponto, Cury afirma que:

Na área da educação, houve iniciativas nacionais tendentes a impactar os entes federativos de modo a fazer regredir os índices de acesso à escola do ensino fundamental e a entrelaçar os próprios entes federativos num esforço conjunto e focalizar o financiamento da educação (CURY 2010, p. 162).

No entanto, se faz necessário que a Secretaria de Estado de Educação, através do Comitê da GIDE, avalie a relação existente entre o número excessivo de escolas sob a responsabilidade de cada IGT, a baixa quantidade de visitas semanais e as implicações para a qualidade do monitoramento. Com isso, deduz-se que os gestores escolares recebem poucas orientações para o desenvolvimento da GIDE e do método PDCA.

Continuando a análise dos dados, metade dos IGTs respondeu que todas as escolas que monitoram atingiram a meta definida pela Secretaria de Estado de Educação, para o ano de 2011. Os outros 50% não responderam ou não souberam responder, tendo em vista que os resultados oficiais do SAERJ não tinham sido divulgados até a data de envio do questionário. Os que responderam tomaram como base os cálculos das metas internas, ou seja, do fluxo escolar, do PDCA / IFC – Planejamento, Desenvolvimento, Controle e Avaliação / Índice de Formação da Cidadania da GIDE e das avaliações do SAERJINHO, realizadas nos três primeiros bimestres de 2011.

Assim, nenhum resultado indesejado foi apresentado. No entanto, os IGTs apontaram algumas dificuldades para a implementação da GIDE e o alcance das metas, conforme detalhadas abaixo.

Em termos pedagógicos, a maioria dos IGTs informou que há falta de equipe nas escolas para orientar o processo de formação dos docentes, deixando de enriquecer e dar subsídios que contribuam para melhorar a prática em sala de aula. Por esta razão, muitas turmas são desinteressadas e há pouca participação da comunidade na elaboração dos projetos pedagógicos.

A baixa participação da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico – PPP – pode estar relacionada ao acúmulo de tarefas atribuídas ao diretor, exatamente pela falta ou pela existência de uma equipe pedagógica reduzida. De qualquer forma, é atribuição do gestor convidar a comunidade para a construção do seu PPP, momento que se discute, coletivamente, o dia a dia da

escola, em todos os sentidos que lhe seja inerente. Neste momento, é muito importante também que o diretor conscientize os professores, levando-os a refletir sobre suas práticas docentes, quanto à importância da sua atualização e avaliação constante do trabalho desenvolvido em sala de aula.

O gestor participativo procura a participação dos professores na divisão de tarefas, nas responsabilidades e nas decisões, coordenando a circulação de informação. A gestão participativa caracteriza-se pela conscientização e pelo reconhecimento, dos atores dos diversos segmentos da escola, quanto ao seu poder de influenciar na definição da dinâmica da unidade escolar, bem como na sua cultura e nos seus resultados.

Assim, Luck define a Gestão Participativa:

O entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a 42requisição de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva. (LUCK, 1996, p. 37)

Quanto à falta de Coordenadores Pedagógicos, de acordo com o site da SEEDUC, foi realizada, em novembro de 2011, seleção interna para o cargo de Coordenador Pedagógico, com a oferta de 1.454 vagas. Devido à especificidade da função, o profissional, para se inscrever, precisou comprovar graduação em Pedagogia e ter, no mínimo, cinco anos de experiência em funções efetivas em unidade escolar ou na sede da Secretaria.

Como esta pesquisa foi realizada em maio de 2012, observa-se que a maioria das unidades escolares ainda não recebeu estes profissionais responsáveis pelo desenvolvimento pedagógico. Com essa medida, o programa se fortaleceria, já que haveria um pedagogo, por escola, para atuar junto com o IGT.

Administrativamente, a falta de pessoal de apoio e o compartilhamento das escolas, que convivem com o problema da divisão do espaço com a rede municipal, o que impede a utilização de todos os ambientes pelos professores e alunos, foram elementos que dificultaram o alcance das metas. A esse respeito, Mônica Peregrino (2010, p. 99) entende como uma “precarização dos espaços físicos escolares”.

Em relação à gestão, os IGTs relataram que a implementação da metodologia GIDE e o alcance das metas foram dificultados pelo pouco envolvimento da equipe gestora, pela falta de liderança de muitos diretores, pela gestão centralizadora ou ausente de outros e pela falta de diálogo na escola. Todos estes fatos fazem com que haja pouca participação das famílias na rotina da escola e, conseqüentemente, no acompanhamento destas na vida dos filhos.

Por causa de situações com estas, Burgos relata que:

O incentivo à participação das comunidades de pais e escolares passa a ser, por isso mesmo, parte integrante da agenda de muitos governos, inclusive do Brasil, que emprestará grande ênfase à formação dos conselhos escolares. Mas, os resultados não têm sido, em geral, animadores, sendo comum atribuir seu fracasso ao fato de boa parte dos alunos das escolas públicas serem oriundos de famílias de baixa renda, que teriam menos condições de participar da rotina escolar (BURGOS, 2011, p.10)

Analisa-se este fato como uma condição histórica, onde há a dificuldade de mudança de comportamento por parte de alguns gestores, face às exigências atribuídas ao cargo com o processo de redemocratização do Brasil, após a ditadura das décadas de 1960 e 1970.

A partir das décadas de 1980 e 1990, foram colocados novos desafios e novas demandas à gestão escolar, entre eles a o desenvolvimento da gestão democrática, normatizada como princípio básico do ensino pela Constituição Federal de 1988, artigo 206, item VI e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 3º. Item VII.

Heloísa Luck vê esta situação como uma:

Mudança de concepção de escola e implicações quanto à gestão, as limitações do modelo estático de escola e de sua direção; a transição de um modelo estático para um paradigma dinâmico; a descentralização, a democratização da gestão escolar e a construção da autonomia da escola, e a formação de gestores escolares (LUCK, 2000, p.11).

Outro fato, segundo os IGTs, que prejudicou o desenvolvimento da metodologia com vistas ao alcance das metas foi o descrédito, rejeição e/ou resistência ao programa, devido a tantos outros adotados anteriormente e que não tiveram continuidade.

Com o processo de democratização e da globalização da década de 1990, várias políticas públicas foram implementadas no país. A educação, como política pública, não poderia deixar de acompanhar as transformações sociais, políticas e econômicas daquele momento. Na área educacional, foi incentivada a universalização do acesso ao ensino, inicialmente à etapa fundamental, e iniciaram-se as avaliações externas de larga escala promovidas pelo Ministério da Educação, com o objetivo de medir o desempenho dos alunos em todo o território nacional.

A necessidade de mudança de perfil dos gestores escolares e dos professores ficou muito evidente, haja vista que a liderança deveria implementar estas políticas na escola e o trabalho pedagógico, realizado pelos docentes em sala de aula, tornar-se-iam públicos, como uma forma de *accountability*, equivalente a uma prestação de contas à sociedade. Comunidade escolar e sociedade em geral tomariam conhecimento do desempenho dos alunos e dos índices de aprovação, reprovação e abandono escolar das escolas brasileiras.

Houve muita resistência naquela época e ainda há até hoje, porque “toda política pública tem relação direta com a política, sendo em grande medida produzida pela ação desta segunda sobre as primeiras”, de acordo com Eduardo Condé (2011, p. 2).

A escola pública abriga muita gente e interesses diferentes. Há funções e salários diferenciados – diretor, professor, servente, merendeira, secretários escolares, jardineiros, entre outros. A faixa etária é muito diversificada, então, convivem crianças, adolescentes, adultos e, às vezes, idosos. Há condições sociais e econômicas muito distintas. Existem aqueles que têm acesso a bens materiais e os que sofrem com a escassez de recursos financeiros; há os que vivem em condições confortáveis e os que não têm as mínimas condições de infraestrutura; existem os que têm uma boa qualidade de vida e os que vão à escola por causa da merenda. Há alunos que têm apoio familiar e também aqueles cujas famílias não participam da sua vida escolar.

A diversidade de pessoas e da própria organização escolar permite uma abordagem aberta, enriquecedora, facilitando a aceitação da realidade e permitindo constantes reformulações que levam ao crescimento pessoal e grupal. A dignidade do grupo, e de cada um, se faz pelo respeito mútuo às diferenças. Aprender com o que é diferente, crescer como cidadão, trocar experiências de vida faz parte do cotidiano escolar.

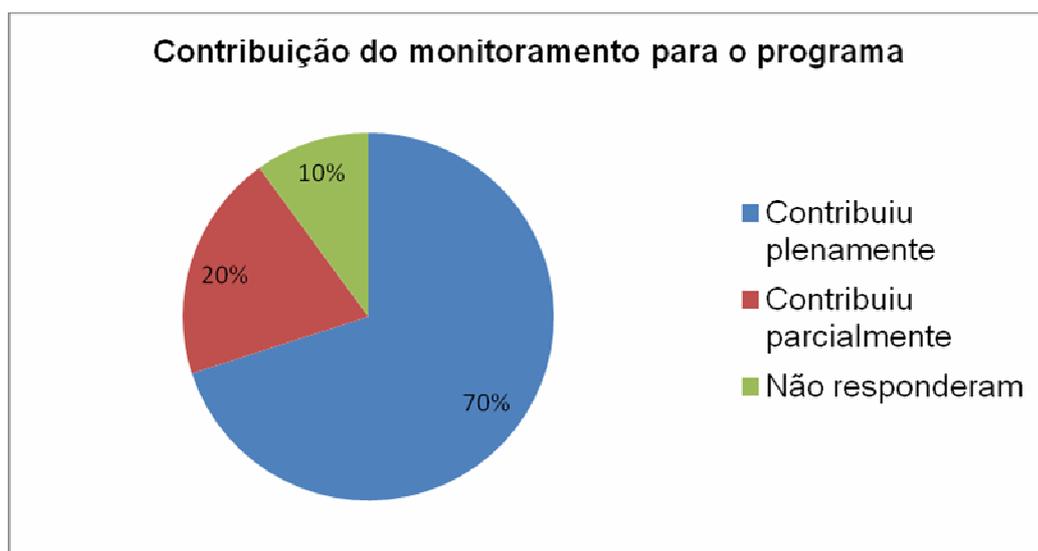
Mas, os conflitos de comportamento e de interesse dentro de um mesmo ambiente são inevitáveis. Administrar este espaço escolar, dentro ou fora da sala de aula, já dá muito trabalho e é muito complexo. Assim, quando o governo implanta uma política pública a reação é imediata. Alguns refletem sobre ela, outros acatam e uma parte rejeita e resiste à implementação.

Condé analisa este fato da seguinte forma:

Cada parte, cada elemento, não é automaticamente consensual. Surgem conflitos em torno de valores, de princípios, de perspectiva ideológica. E também dos recursos disponíveis. Atores se manifestam, as instituições limitam e interferem, os recursos são disputados em termos financeiros e de poder efetivo. Constrangimentos se manifestam: dificuldades políticas, financeiras, do meio ambiente. A política não é feita apenas por vontade, ela também faz-se sob limitações (CONDÉ, 2011, p.2)

Em relação à contribuição do monitoramento para que a escola atingisse a sua meta, cerca de 70% dos IGTs afirmaram que sua colaboração aconteceu plenamente, 20%, aproximadamente, acharam que colaboraram parcialmente e em torno de 10% não responderam à pergunta, conforme representação abaixo.

Gráfico 5 – Contribuição do monitoramento para o alcance das metas escolares.



Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa realizada com os IGTs.

Os que acreditam que sua atuação foi plena, atribuem este fato ao momento novo que a escola está vivendo, contando com o auxílio do IGT, cujo monitoramento

é essencial. As escolas não teriam estrutura para atingir suas metas sem a colaboração destes profissionais. Outros acham que motivaram o envolvimento e o comprometimento de toda a comunidade escolar nos processos de planejamento, revisão do planejamento, padronização das ações que representam benefício ao ensino/aprendizagem e à relação entre escola e comunidade, além incentivar o hábito de trabalhar com metas e focar nos resultados.

A habilidade de motivar outras pessoas está relacionada à fundamentação teórica, adquirida com leituras, grupos de estudo ou em curso de formação continuada, além de características individuais ligadas à liderança de equipe.

Gestores eficazes demonstram coragem, comprometimento, curiosidade, confiança, comunicação, inovação, tolerância, conexão, reflexão, sabedoria, colaboração, cooperação, pro atividade, solidariedade, justiça, responsabilidade, entre outros.

Por outro lado, todas estas qualidades isoladas produzem pouco efeito. Numa gestão participativa, por exemplo, não é suficiente que o gestor tenha energia para realizar seu complexo trabalho de gestão; que ele tenha uma mente reflexiva; que analise racionalmente as informações, o contexto, a sua realidade escolar ou as competências que lhe cercam.

Para uma verdadeira gestão participativa, é necessário que o gestor saiba compreender as visões de mundo que lhe são diferentes; saiba ouvir e entender os outros; trabalhe colaborando com os professores, alunos, funcionários e pais de alunos; e avalie as ameaças, a fim de transformá-las em oportunidades de aprendizagem. Márcia Machado (2011, p. 5) afirma que gestores eficazes “enxergam problemas como desafios e, acima de tudo, reconhecem suas próprias limitações e não têm medo de errar”.

De acordo com as respostas do questionário, as estratégias utilizadas para auxiliar a escola a atingir sua meta foram a aplicação da metodologia GIDE/PDCA, implantada pelo INDG, a partir de um diagnóstico. O estudo da realidade escolar, a partir de sua identidade, possibilitou verificar as dificuldades, as oportunidades, as suas forças e fraquezas.

De posse do diagnóstico, foi possível definir a missão da escola, sua visão de futuro e os resultados esperados. Com reflexões, a partir de perguntas do tipo Quem somos? Como somos? Como estamos? E o que podemos fazer para sair desta

situação? As equipes escolares identificaram as suas necessidades e elaboraram o seu planejamento.

Com o indicativo das demandas potenciais, passou-se à execução dos planos de ação buscando melhores resultados e o alcance das metas projetadas pela Secretaria de Estado de Educação. O próximo passo foi avaliar os resultados obtidos a cada bimestre.

Outra estratégia apontada foi a realização de reuniões visando a sensibilização quanto a importância do programa, o fortalecimento da comunicação interna, a reavaliação dos planos de ação, a integração e a participação de todos os segmentos escolares nestes processos. Em diferentes momentos, estas reuniões foram realizadas com todos os segmentos, ou em pequenos grupos, por segmento, ou através de conversa individual, sempre com o registro das práticas e elogios para cada passo alcançado.

Em alguns casos, no entanto, relatou-se que a construção das estratégias teve, na maioria das vezes, somente a participação dos gestores e, no máximo, mais um membro da escola. Isso dificulta muito o desenvolvimento do trabalho, visto que, para atingir as metas, a participação deve acontecer com representantes da equipe escolar como um todo.

Mais uma vez, notam-se práticas gestoras nas quais não há a participação de todos nos diferentes níveis de decisão, nem nas sucessivas fases de atividades da GIDE, essencial para assegurar o eficiente desempenho do programa.

Atualmente, na sociedade, observa-se o desenvolvimento da consciência de que a centralização e a fragmentação estão ultrapassadas, por conduzirem ao imobilismo, à desresponsabilização por atos e seus resultados e, em última instância, pelo fracasso de instituições.

Com as avaliações externas e a divulgação de seus resultados para toda a sociedade globalizada, a escola encontra-se, hoje, no centro das atenções, reconhecendo-se o valor da educação para o desenvolvimento da humanidade. Neste contexto, o gestor não decide sozinho, de forma arbitrária pela escola em que atua.

Esse caráter centralizador expõe um modelo de gestão personalista, no qual as qualidades e o temperamento do diretor são realçados, fazendo-o reagir de maneira pessoal às ações do programa. Os gestores que adotam este modelo tem uma forte tendência a tentar resolver tudo sozinhos, o que, quase sempre, não

traduz a vontade da comunidade escolar. Embora dedicados ao trabalho, estes líderes, normalmente, não dão conta das muitas demandas e das dificuldades diárias, justamente por centralizarem a gestão, havendo pouca divisão de tarefas.

Outros elementos da gestão personalista são a concentração de saber e o tom de voz elevado. Marcelo Burgos (2011, p. 13) revela que essas características são um “mecanismo de concentração de poder”. Diretores com esse perfil sentem-se frustrados com os funcionários que não sabem realizar determinada tarefa e sobrecarregados pelo acúmulo de funções que chamam para si próprios.

No tocante ao trabalho desenvolvido para a implementação, em 2011, da metodologia GIDE/PDCA, 100% responderam que o IGT foi essencial, por ser um elemento de ajuda que prestam suporte técnico, levam as informações e auxiliam nas dificuldades internas das unidades, de maneira que analisem as causas que geram situações indesejadas e apontem mudanças.

Estes professores também acreditam que o seu trabalho fez a diferença para a implementação da proposta, pois uniu o pedagógico, a gestão estratégica e o administrativo com foco nos bons resultados das escolas. Embora reconheçam a importância do papel do gestor escolar, muitas vezes, as ações previstas para determinada fase do PDCA só aconteceram dentro dos prazos por causa da presença do IGT na escola.

Neste ponto da pesquisa, observa-se a contribuição do monitoramento realizado pelos IGTS no que se refere à implantação de uma gestão estratégica, que, segundo Machado é:

Compreendida como o processo de adaptação contínua que as organizações têm que enfrentar, mudando visão, hábitos, cultura, postura e estratégias, a fim de se adequarem às mudanças do ambiente em que atuam e às tendências futuras. (MACHADO 2011, p.1).

Ainda de acordo com Machado (2011), uma vez que o ambiente das escolas é cada vez mais dinâmico, a gestão estratégica é o mecanismo que permite a visão global da organização, integrando os condicionantes de sucesso externos e internos e as ações a curto, médio e longo prazo.

A integração das ações organizacionais considera as condições ambientais; a administração das mudanças de forma planejada; a realização de objetivos

organizacionais; a utilização eficiente de recursos; a melhoria contínua do desempenho da organização.

Para que seja eficaz e gere benefícios para a organização, o processo de gestão estratégica tem que ser flexível, de forma que na prática organizacional se torne um ciclo contínuo de planejar, fazer acontecer, mudar, aprender, adequar e adaptar.

Foi ressaltado, como conquista para este grupo de trabalho, o fato de terem conseguido esta função através de processo seletivo interno, sem apadrinhamentos políticos. Aqui cabe uma análise empírica a esse respeito.

A última eleição para diretores da rede pública estadual de educação do Rio de Janeiro foi realizada em 2004. Desde então e até a publicação do Decreto 42.793, em janeiro de 2011, conforme iam surgindo vagas para a função dos diretores que pediam exoneração ou eram exonerados, ou se aposentavam ou faleciam, os políticos locais, de forma velada, indicavam os professores para substituí-los. Tal prática também era exercida nas Regionais, com a indicação do Coordenador Regional e demais servidores.

Essa apropriação dos meios administrativos por uma parcela significativa de servidores caracteriza o modelo de administração pública patrimonialista. O patrimonialismo tem suas raízes no Estado português, deixando como herança, até os dias atuais, o favoritismo de alguns apadrinhados como o meio central de ascensão social e profissional, o personalismo, a centralização das decisões, o poder particular e o privilégio contrapondo a universalidade da igualdade para os demais segmentos escolares.

Nesse sentido, Campante aponta as características deste modelo de administração pública:

Imbuído de uma racionalidade pré-moderna, o patrimonialismo é intrinsecamente personalista, tendendo a desprezar a distinção entre as esferas pública e privada. Em uma sociedade patrimonialista, em que o particularismo e o poder pessoal reinam, o favoritismo é o meio por excelência de ascensão social (CAMPANTE, 2003, p. 154).

Ora, se entendemos a educação pública como uma rede admite-se que o órgão central, as regionais e as escolas estão entrelaçados, formando um único sistema. Se o governo e a Secretaria de Estado de Educação praticavam o patrimonialismo, evidentemente que nas escolas a administração não seria diferente.

Desta forma, entende-se, historicamente, porque, até hoje, alguns diretores escolares continuam exercendo este modelo de gestão.

Com a divulgação do IDEB/2009, como se viu no primeiro capítulo, o governo do estado se viu forçado a tomar uma atitude para reverter este quadro. Assim, como uma das ações do Programa de Educação do Estado / Planejamento Estratégico, a Secretaria de Estado de Educação deu fim às indicações políticas, promovendo processo seletivo para todas as funções estratégicas da SEEDUC. Além de diretores de escola, foi previsto processo seletivo para coordenadores pedagógicos, IGTs, diretores regionais pedagógicos e administrativos, diretores, superintendentes e subsecretário de ensino da Secretaria. Portanto, a conquista relatada pelos profissionais vai de encontro a uma das dimensões do programa, que é a melhoria das condições docentes e a valorização profissional.

Foi destacada também a diminuição da distância entre a Secretaria de Estado de Educação e as escolas, a partir da implementação do programa. Nota-se que os IGTs se percebem como representantes da SEEDUC no cotidiano das escolas, dando apoio e orientando os processos de planejamento, execução, controle e avaliação dos planos de ação, em busca de melhores resultados do desempenho escolar e das boas práticas.

Esse é um ponto chave do programa e fundamental, pois traz à discussão questões relativas, quando se trata de monitoramento, à tensão entre controle e centralização e descentralização de decisões e poder. A implantação de qualquer política pública tem o propósito de redirecionar o objetivo principal da escola. Segundo Burgos (2011) ao invés de concebê-la como lugar estratégico para a gestão da pobreza, a gestão da escola pública deve voltar-se para a criação de mecanismos de ensino-aprendizagem.

Desta forma, as políticas são orientadas para uma reformulação da gestão escolar, a fim de favorecer a melhoria do desempenho dos alunos. Embora alguns diretores e professores entendam como uma aproximação entre as esferas do sistema educacional, outros, pelo contrário, acham que “tal situação tende a produzir tensões entre as três instâncias que compõem a rede escolar, significando para as direções escolares um duplo ponto de conflito: com as instâncias intermediárias de administração da rede e com os gestores da Secretaria”, de acordo com Burgos (2011 p. 13).

Tendo em vista que o Programa de Educação do Estado / Planejamento Estratégico deu ênfase aos procedimentos de avaliação e responsabilização, ao instituir o currículo mínimo, o seu próprio sistema de avaliação – SAERJ e SAERJINHO – e ao definir metas para cada unidade escolar, fazendo com que todos tenham responsabilidades sobre o desenvolvimento de ações para alcançá-las, a Secretaria de Educação, ao mesmo tempo em que retoma o controle, com a implementação do programa, oferece o apoio e a orientação para que cada escola desenvolva seus planos de ação pertinentes a sua realidade.

Essa autonomia transfere responsabilidades e recursos para que a escola possa desenvolver os seus projetos e prestar contas dos recursos recebidos e dos resultados alcançados tanto à SEEDUC quanto à sociedade. Burgos (2011), citando Neubauer e Silveira sustenta que “autonomia não se constrói sem a participação da equipe escolar e da comunidade”. Daí a importância do monitoramento eficaz, que orienta, encoraja e estimula os gestores a serem mobilizadores da comunidade escolar e articuladores do processo de transformação da escola.

Continuando a análise dos resultados da pesquisa, cerca de 40% dos IGTs relataram que houve mudança de diretor da escola durante o processo de implementação da política educacional em questão. Em alguns casos, não houve nenhuma influência no desenvolvimento da GIDE, pois se tratou somente de uma unidade escolar absorver outra da própria rede. Em outros, estes profissionais acreditam que a troca de liderança se deva, em parte, às suas observações e relatórios ao órgão central quanto aos erros e dificuldades pedagógico-administrativas que os diretores apresentavam ao longo do processo de implementação do programa.

Quando a pergunta sobre a mudança de diretor na escola foi formulada, esperava-se coletar dados sobre a influência desta situação na implementação da GIDE, ou seja, verificar se o desenvolvimento da metodologia tinha sido interrompido, ou retardado, ou continuado pela equipe pedagógica e comunidade escolar.

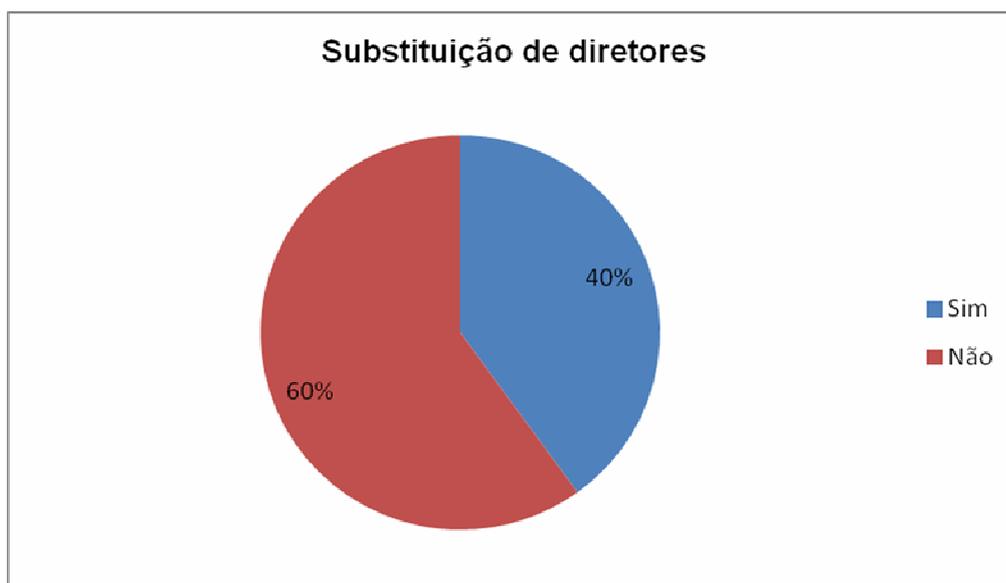
A reação da escola frente a situações deste tipo exterioriza o seu perfil. Algumas escolas ficam em estado de choque e param literalmente as suas atividades; outras as interrompem, mas conseguem se recuperar rapidamente; e há as que conseguem dá continuidade ao processo, procurando interferir o mínimo possível nas atividades pedagógicas e administrativas. Essa disposição depende do

maior ou menor grau de centralização/descentralização da gestão e da dependência da comunidade escolar a sua liderança.

Para surpresa da pesquisadora, alguns IGTs entenderam a pergunta invertidamente. Desta forma, as respostas expuseram uma situação na qual as informações técnicas fornecidas à Secretaria de Estado de Educação corroboraram a substituição do diretor. Em alguns casos, conforme informaram, houve a mudança para melhor, pois o diretor anterior não se adaptou ao novo sistema de gestão. E também teve IGT que lamentou por alguns diretores não terem sido substituídos, haja vista a resistência com que foram recebidos em algumas unidades escolares tanto pelas lideranças quanto pelos professores.

O gráfico abaixo ilustra a substituição de diretores no ano de 2011, durante o processo de implementação do Programa de Educação do Estado / Planejamento Estratégico.

Gráfico 6 – Substituição de diretores escolares em 2011



Fonte: elaboração própria, a partir da pesquisa realizada com os IGTs.

Embora vistos como delatores em algumas escolas, conforme mencionado por um profissional, a relação dos IGTs com as equipes gestoras foi, segundo a maioria, considerada boa e facilitada pela compreensão destes de que o trabalho antes do monitoramento era desenvolvido com o foco muito mais para o administrativo do que para o pedagógico, sem uma preocupação com os resultados

dos alunos e o real papel das avaliações externas no processo de melhoria da educação.

Este fato pode estar relacionado ao que Peregrino (2010) define como gestão para a pobreza, fortalecida com a massificação e desinstitucionalização da escola. A universalização do acesso ao ensino fundamental se consolidou em meados da década de 1990, ampliando, de acordo com Burgos (2011), a chegada maciça dos pobres à escola pública, coincidindo com a redemocratização do país, discutida anteriormente.

A partir daí, a escola passou a se preocupar também com o assistencialismo, demarcando a ampliação das funções da escola, com prejuízos de suas funções eminentemente escolares. Esse processo de “desescolarização da escola”, segundo Peregrino (2010, p.92), combinou o esvaziamento e aligeiramento dos conteúdos escolares, a precarização dos espaços físicos, das formas de trabalho que “envolvem os processos de escolarização e (...) a penetração maciça e o adensamento das políticas da gestão da pobreza e dos pobres que passam a frequentar a instituição”.

Este comportamento gestor adentrou a década de 2000, levando diretores de escolas a atuarem muito mais sobre as dimensões administrativas e financeiras – gerenciamento da merenda escolar, do horário e frequência dos servidores, da manutenção e segurança do prédio, da prestação de contas dos recursos recebidos, entre outros – em detrimento da dimensão pedagógica. Isto tem levado os governantes brasileiros a instituírem programas com o foco nos resultados, a exemplo do Rio de Janeiro, Ceará e Pernambuco, analisados nesta pesquisa.

Apesar do Programa de Educação do Estado / Planejamento Estratégico, em particular a GIDE, focar a gestão por resultados, 25% dos IGTs declararam ter um grau regular de conhecimento das matrizes de referência do SAERJINHO e do SAERJ; 60%, aproximadamente, se julgam com um bom nível de conhecimento e em torno de 15% afirmam estar num ótimo grau.

Este dado chega a ser contrastante com o objetivo final do programa, que é a elevação do IDEB do Rio de Janeiro. Ter um grupo significativo que assumem conhecer pouco as matrizes de referências evidencia a necessidade de se fortalecer a formação destes profissionais, tendo em vista o seu importante papel para o sucesso do referido programa. Atuando diretamente neste processo de mudança em que se encontra o estado, espera-se que todos os IGTs conheçam os principais

indicadores educacionais, os sistemas de avaliação, a situação atual do país e do estado, em particular, quanto às avaliações em larga escala e as metas propostas pela Secretaria de Estado de Educação.

Os próprios profissionais entendem que o conhecimento da matriz de referência, de seus descritores e da escala de proficiência destas avaliações tem influência nas metas escolares. Esta resposta pode estar vinculada ao fato das avaliações de larga escala terem o propósito de aferir o desempenho dos alunos, um dos indicadores que constituem o IDEB.

De acordo com o vídeo intitulado Sistemas de Avaliação Educacional, os sistemas de avaliação baseiam-se numa matriz e referência que informa, com clareza, o que está sendo avaliado, levando em conta as competências e habilidades essenciais para determinados períodos da escolaridade. Esta matriz é formada por um conjunto de temas que se desdobram em descritores, descrevendo com precisão uma única habilidade que o aluno já desenvolveu, ou não, no momento em que é avaliado.

Ainda de acordo com o vídeo, as avaliações servem para comparar os resultados da própria escola em relação aos anos anteriores, com outras escolas, outras regiões do município, do estado e do país. A partir de uma escala de proficiência, composta por domínios competências e habilidades – é possível se fazer o diagnóstico pedagógico da escola.

A análise desta escala é fundamental para a escola identificar o percentual de alunos cujas médias estejam nos níveis – baixo ou intermediário ou recomendado da escala de proficiência, estabelecendo coletivamente intervenção para a melhoria de desempenho destes alunos.

Considerando o foco do programa fluminense na melhoria dos resultados escolares, acredita-se ser fundamental que os IGTs conheçam muito bem a função da avaliação, conforme sintetiza Lina Kátia Mesquita:

O caminho é avaliar, identificar o nível do desempenho dos alunos, fazer um diagnóstico pedagógico decorrente desta identificação, planejar e realizar políticas públicas educacionais e intervenções pedagógicas na sala de aula, voltadas para a melhora da qualidade da educação e a promoção da equidade (MESQUITA, 2010).

Ao final das avaliações, a SEEDUC disponibiliza material de apoio para a análise dos resultados obtidos por cada aluno, cada turma, cada escola. Estes

cadernos, segundo os profissionais, ajudam na análise dos dados, na organização do trabalho pedagógico, na verificação dos conteúdos, habilidades e competências que precisam ser mais desenvolvidos em cada ano/série, no monitoramento do processo, na tomada de medidas corretivas/ tratativas e na execução de ações efetivas na busca de resultados. Assim, a excelência na utilização desse material pelos IGTS pode ser um fator positivo para a melhoria dos resultados escolares. Houve crítica somente em relação à data de distribuição deste material que, segundo eles, não coincide com o início do ano letivo. Infere-se que tal fato dificulte e/ou retarde a elaboração do diagnóstico pedagógico, instrumento chave para que os professores possam analisar as habilidades e competências nas quais os alunos estejam com maiores dificuldades e a sua consequente intervenção.

Na Tabela a seguir, é apresentado o resumo dos resultados quantitativos da pesquisa realizada com os Integrantes do Grupo de Trabalho.

Tabela 3 – Resultados quantitativos da pesquisa realizada com os IGTS

Questão abordada	Resultado
Participantes	48
Cargo	Professor Docente II (30%), Professor Docente I (70%)
Escolaridade	Graduação (10%), Especialização (70%), Mestrado (20%)
Frequência de visitas semanais às escolas	Uma vez (65%), duas vezes (20%), três vezes (10%), a cada 15 dias (5%)
Alcance das metas escolares	Sim (50%), não responderam (50%)
Contribuição do monitoramento para o alcance das metas	Plena (70%), Parcial (20%), não responderam (10%)
Participação do IGT na implementação do programa	Essencial (100%)
Mudança de diretor durante a implementação	Sim (40%), Não (60%)
Grau de conhecimento das matrizes do SAERJ e SAERJINHO	Regular (25%), Bom (60%), Ótimo (15%).

Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa realizada com os IGTS.

Como dificuldade, agora não mais para a implementação, mas para a continuação da metodologia GIDE, os IGTs apontaram a demora da SEDDUC, após a saída do INDG, em encaminhar variáveis para a composição dos planos de ação, como a recuperação de alunos e currículo mínimo, por exemplo.

Esclarece-se que o Instituto de Desenvolvimento Gerencial acompanhou o trabalho de implementação da GIDE até fevereiro de 2012. Embora a pesquisa refira-se, principalmente, ao monitoramento realizado em 2011, alguns IGTs responderam determinadas questões tomando por base o ano de 2012, uma vez que o questionário foi aplicado em maio do corrente.

O impacto causado no programa por causa da saída do INDG pode ter relação com a administração pública burocrática, adotada pelo Estado como alternativa à administração patrimonialista. A primeira tem como características a distinção clara entre o público e o privado; regularidade nos assuntos oficiais, através de regras impessoais; definição de atribuições e responsabilidades de órgãos e cargos públicos; e arcabouço legal regulatório de direitos e deveres, autoridade e limitações dos gestores e servidores do Estado.

A administração burocrática, segundo Bresser Pereira (1996 p. 5), não garante “nem rapidez, nem boa qualidade, nem custo baixo para os serviços prestados ao público”. Na verdade, continua o autor, “a administração burocrática é lenta, cara, auto-referida, pouco ou nada orientada para o atendimento das demandas dos cidadãos”.

Quanto aos pontos fortes que contribuíram para a implementação da GIDE, os IGTs destacaram a parceria entre os professores e a SEEDUC em atuar nos aspectos em que a escola era frágil; a importância, o interesse e o empenho que muitas comunidades escolares empreenderam ao programa, dando prioridade, no seu dia a dia, à gestão integrada, com motivação de equipe na busca e análise de resultados, a partir de um planejamento efetivo.

Verifica-se que nestas escolas os professores percebem a Secretaria de Estado de Educação como uma aliada na busca por melhores resultados educacionais. O interesse e a motivação, normalmente, estão relacionados com a participação nas decisões escolares. Ser ouvido, poder opinar, ver suas sugestões sendo atendidas e colocadas em prática valorizam as pessoas.

Este tipo de gestão se contrapõe àquela discutida anteriormente, que tem na figura do diretor o centro das decisões, que decide sozinho, que dá a palavra final,

de forma personalista, de acordo com as suas crenças e ideologias. Ao contrário, este modelo institucional, onde o diretor está aberto ao diálogo e, mesmo nos momentos de crise, consegue contornar os conflitos chamando a comunidade escolar a auxiliá-lo a solucionar problemas.

Nestas escolas, a resistência e a rejeição ao programa e ao monitoramento deram lugar ao trabalho em conjunto, com o entendimento de que o objetivo é comum, para quem atua em qualquer nível do sistema educacional. O que diferencia um do outro são os papéis que cada um desenvolve em determinado momento de sua carreira. Para se chegar a esse estágio de compreensão, de reflexão, de dedicação ao trabalho e análise das propostas antes de rejeitá-la, é necessária a maturidade profissional, conquistada não somente com a idade, mas, principalmente, com a capacitação dos profissionais. Talvez por isso, muitos IGTs tenham relatado que, outro ponto positivo foi a implantação da cultura de formação de grupos de estudo. Assim, o trabalho pedagógico se fortalece, onde diretores e professores atuam com um envolvimento muito grande, a ponto de incentivar os funcionários, alunos e seus familiares.

Destaque também para a liderança e conhecimento técnico dos gestores que se apropriaram da metodologia, cujo desenvolvimento do trabalho se baseou em planejamento e metas, sem desgaste inútil e frustrante de energia, tempo e recursos que provoca o trabalho sem planejamento.

Com o emprego da metodologia de planejamento, que orienta na análise da realidade e levantamento de dados que sustentem a tomada de decisões objetivas sobre as ações a serem exercidas e os recursos a serem utilizados, pode-se agir de maneira mais competente, para criar as situações desejadas, com a percepção de que fatores extraescolares e intraescolares impactam no processo ensino-aprendizagem.

Para melhorar o monitoramento, os integrantes do grupo de trabalho sugerem formação continuada regular para toda a comunidade escolar; alinhamento de ações entre a SEEDUC e as Diretorias Regionais e destas com os IGTs, com a promoção de reuniões bimestrais para analisar o desenvolvimento do programa em cada escola; articulação com os inspetores escolares – responsáveis pelo cumprimento das normas educacionais; diminuição do número de escolas por IGT, e fortalecimento da formação para o grupo; aumento do número de visitas às unidades

escolares; melhoria do sistema informatizado de gestão escolar; *feedback* mais rápido da SEEDUC aos questionamentos e sugestões feitas pelos IGTs.

A seguir, apresenta-se um quadro com o resumo do resultado qualitativo da pesquisa realizada com os IGTs.

Quadro 1 – Resultados qualitativos da pesquisa realizada com os IGTs

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

Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa realizada com os IGTs.

2.2. Política de Monitoramento do Programa de Educação do Ceará

De acordo com o site da Secretaria de Educação do Estado do Ceará – Seduc, a rede pública estadual de educação compreende 32 escolas de ensino pré-escolar, 356 de ensino fundamental e 538 de ensino médio, totalizando 926 unidades escolares.

A Seduc divide sua estrutura organizacional em várias instâncias onde estão lotados os principais agentes administrativos e órgãos administrados e/ou sob a sua responsabilidade.

Agindo sobre as metas definidas pela secretaria estão os chamados Órgãos de Execução Instrumental, que são: Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza – SEFOR, Coordenadoria Administrativa Financeira e Coordenadoria de Gestão de Pessoas.

Atuando diretamente com cada escola e sendo responsável pela aplicação maioria das ações desenvolvidas pela Seduc está o Órgão de Execução Regional, as chamadas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação – CREDEs. Divididas em 20 coordenadorias, estas são responsáveis pelas escolas estaduais de todo o Ceará e, com seus núcleos, age diretamente com os professores, coordenadores e demais atores da educação do estado em atividades nas unidades de ensino.

No início de 2007, a equipe gestora que assumiu a Secretaria da Educação do Ceará traçou como principal diretriz o compromisso com a elevação do desempenho acadêmico dos alunos. Neste sentido, uma das primeiras iniciativas foi a ampliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica – SPAECE através do desenvolvimento de um sistema de avaliação censitária do ensino médio, envolvendo os três anos deste nível de ensino. Esta sistemática de avaliação tornou-se um instrumento gerencial imprescindível para a gestão estadual, para a gestão escolar e para a gestão da sala de aula. Em consequência, permitiu um circuito de acompanhamento de resultados que parte e chega a cada aluno, a cada turma, a cada escola da rede. Daí surgiu a necessidade de implantação da Superintendência Escolar (SE), ligada à Secretaria Executiva, SEFOR e CREDE.

A Superintendência Escolar consiste em um serviço que busca, através de uma ação dinamizadora, desenvolver estratégias de acompanhamento e monitoramento à diretores de escolas, nas quais cada um se responsabiliza pela

qualidade do ensino oferecido, pelo desempenho satisfatório dos estudantes e pelos resultados globais da escola.

A implantação institucional da SE redefiniu, com base num criterioso diagnóstico, os parâmetros de uma proposta transformadora de intervenção pedagógica, reorganizando o trabalho desenvolvido nas escolas com foco no principal ator dessa cena, o estudante, visando sua aprendizagem e seu sucesso. Assim, a SE tem por objetivo contribuir com a reorganização do trabalho e com a participação mais eficaz no processo ensino-aprendizagem das unidades escolares através de um processo de ação – reflexão – ação.

A atuação da Superintendência Escolar, portanto, é embasada numa concepção de gestão escolar que prevê diretores engajados, mobilizadores de equipes colaborativas, onde cada um se responsabiliza pela ação pedagógica, pelo desempenho satisfatório dos estudantes e pelos resultados globais da escola.

De acordo com a pesquisa realizada no site da Secretaria de Educação do estado de Ceará, o monitoramento do programa, que não tem um nome específico, fica a cargo da Superintendência Escolar. Este setor acompanha a frequência de alunos e professores, o rendimento e fluxo escolar, o desempenho acadêmico nas avaliações externas, o ambiente educativo, o espaço físico, os processos escolares – lotação, matrícula, planejamento e práticas pedagógicas, as metas previstas no Plano de Metas das Escolas (PLAMETAS), os instrumentos de gestão – calendário, regimento escolar, PPP (Projeto Político Pedagógico) e PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola).

2.3. Política de Monitoramento do Programa de Modernização da Gestão de Pernambuco

De acordo com o site da Secretaria de Estado de Educação de Pernambuco, a rede pública estadual é composta por 1.112 escolas, atendendo a população com 17 creches, 116 pré-escolas, 529 ensino fundamental/anos iniciais, 797 ensino fundamental/anos finais, 769 ensino médio e 190 educação especial, observando-se que um estabelecimento de ensino pode oferecer mais de uma etapa/modalidade de ensino.

Conforme dados do Censo Escolar, em 2010, o sistema estadual de educação de Pernambuco teve 839.209 matrículas, distribuídos em 11.717 salas de

aula, sendo atendidos por 31.744 professores. O rendimento dos alunos no ensino fundamental teve uma taxa de 79,07% de aprovação, 14,76% de reprovação, 6,14% de abandono e 87 alunos falecidos. No ensino médio, a taxa de aprovação foi de 78,52%, a de reprovação foi de 8,80%, a de abandono foi de 12,65%, com um total de 110 falecidos.

Em Pernambuco, está em desenvolvimento o Programa de Modernização da Gestão, que é um programa focado na melhoria dos indicadores educacionais do Estado, trabalhando a gestão por resultados, sobretudo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e do Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco – SAEPE.

O programa, que teve início em 2008, tem como objetivo consolidar nas unidades de ensino, a cultura da democracia e da participação popular, baseada em diagnóstico, planejamento e gestão. Esse trabalho vem sendo desenvolvido em parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG), mesma instituição que implementou o Programa de Educação do Estado/Planejamento Estratégico no Rio de Janeiro.

A proposta é premiar todos os profissionais das escolas que alcançarem as metas definidas no Termo de Compromisso – assinado entre a Secretaria e os gestores – com um 14º salário ao final de cada ano. Cada escola tem a sua meta, ou seja, um indicador objetivo estabelecido pela Secretaria de Educação a partir da realidade vivida por cada escola, tendo como desafio, melhorar os resultados em relação a elas mesmas. As Gerências Regionais de Educação (GREs) também tem metas a serem cumpridas ano a ano. Segundo a Secretaria de Educação, estas metas são ousadas, superiores às definidas pelo Ministério da Educação – MEC.

O Sistema de Monitoramento do programa nas escolas estaduais prevê um conjunto de atividades gerenciais focadas no desenvolvimento dos processos meios (necessidades das escolas relativas à infraestrutura, quadro de pessoal) que interferem na melhoria da aprendizagem dos estudantes. O sistema é composto por uma equipe técnica e sistema informatizado.

Nas escolas, um técnico educacional habilitado em pedagogia realiza o acompanhamento diário das atividades desenvolvidas no ambiente escolar e realiza intervenções para assegurar o cumprimento do Plano de Ação da escola e do Termo de Compromisso, acordo firmado para assegurar o cumprimento dos objetivos da política educacional e alcance das metas estabelecidas para cada escola.

Já nas GREs – Gerências Regionais de Educação, o acompanhamento é realizado por um técnico educacional habilitado em pedagogia responsável por um conjunto de dez escolas. Esse profissional tem as atribuições de fazer o acompanhamento dos técnicos das escolas; consolidar, mensalmente, os dados de cada uma das dez unidades; analisar e elaborar, em conjunto com a escola, o plano de intervenção e sua execução; averiguar se as ações programadas estão sendo executadas de acordo com o Plano de Ação de cada escola e com o Termo de Compromisso.

Na SEGE – Secretaria Executiva e Gestão Escolar, o monitoramento é realizado por um técnico educacional habilitado em pedagogia, responsável por acompanhar as ações dos técnicos das GREs. A esse profissional cabe analisar, mensalmente, os resultados consolidados em cada uma das 17 GREs; fazer o acompanhamento da execução dos planos de intervenção; averiguar se as ações programadas estão sendo executadas de acordo com o Plano de Ação de cada escola e com o Termo de Compromisso.

Existe ainda o Gestor de Monitoramento, profissional que coordena as ações de monitoramento na rede de ensino; analisa os resultados por GRE e verifica se as ações programadas estão sendo executadas de acordo com o Plano de Ação de cada escola e com o Termo de Compromisso.

2.4. Comparando a política de monitoramento nos estados do Rio de Janeiro, Ceará e Pernambuco.

No Rio de Janeiro, a política de monitoramento destina-se ao acompanhamento das ações da GIDE, uma das dimensões do Programa de Educação do Estado / Planejamento Estratégico, que foi implantado na rede pública estadual de educação no início de 2011.

No estado do Ceará, a partir de 2007, o acompanhamento e apoio à gestão escolar passaram a fomentar um movimento de reflexão e ação em torno de quatro eixos principais: indicadores educacionais, metas, processos escolares e instrumentos de gestão. Não existe um nome específico para o programa. Já no estado de Pernambuco, a política de monitoramento visa o acompanhamento das ações do Programa de Modernização da Gestão, implantado na rede pública estadual em 2008.

Observa-se que os estados do Ceará e de Pernambuco implementaram políticas educacionais no primeiro mandato de seus governadores, Cid Gomes e Eduardo Campos, respectivamente. Reeleitos, os governadores mantiveram os programas implantados na gestão anterior. Enquanto no Rio de Janeiro, o programa educacional somente foi implementado no segundo mandato do governador Sérgio Cabral.

Analisa-se que ao assumir, o governo, através da Secretaria de Estado de Educação, manteve a política educacional da gestão anterior. Em 2008, no entanto, aconteceu a implantação do Programa Geral de Educação, que fortalecia a autonomia das escolas na construção de seus próprios projetos pedagógicos e na transferência de recursos para a execução destes. Foi nesse programa que os Orientadores de Gestão atuaram no processo de monitoramento. Mas, esse programa não contemplava as dimensões de padronização do currículo, nem de meritocracia, nem da GIDE, nem da definição de metas por escola.

No segundo mandato, logo após a reeleição, e com a divulgação do IDEB apontando indicadores desfavoráveis à educação do estado do Rio de Janeiro, o governo exonerou a então Secretária de Educação Teresa Porto e nomeou o Secretário Wilson Risolia, que ocupa a pasta até a presente data. Foi no mandato deste segundo que o Programa de Educação / Planejamento Estratégico foi implementado.

Em relação às dimensões dos programas, no Rio de Janeiro o foco está na GIDE – baseada em planejamento (diagnóstico), desenvolvimento (planos de ação), controle (acompanhamento sistemático) e avaliação; no currículo mínimo; na meritocracia; na melhoria das condições docentes; na valorização profissional e no alcance das metas.

No Ceará, o programa dá ênfase ao diagnóstico, aos indicadores educacionais – desempenho acadêmico e fluxo escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono); às metas previstas no Plano de Metas das Escolas (PLAMETAS); aos processos escolares (lotação, matrícula, planejamento e práticas pedagógicas) e aos instrumentos de gestão (calendário, regimento escolar, PPP- Projeto Político Pedagógico, e PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola).

Em Pernambuco, às dimensões do programa são: o diagnóstico, a meritocracia, o alcance das metas, o planejamento e a gestão, focado na melhoria dos indicadores educacionais do estado, trabalhando a gestão por resultados.

Analisa-se que os três programas têm foco na gestão por resultado, baseando-se em diagnóstico, planos de ação, definição de metas e avaliação por meio de sistemas próprios. No Rio de Janeiro, através do SAERJINHO e do SAERJ; no Ceará pelo SPAECE e em Pernambuco com o SAEPE.

Tal semelhança deve-se ao fato dos três programas terem sido instituídos nos sistemas educacionais através de convênio celebrado entre as Secretarias de Estado de Educação e o INDG, instituto que tem como foco a gestão gerencial, calcada em conceitos como eficiência, eficácia e qualidade.

A diferença entre os três estados fica por conta do SAERJINHO, avaliação bimestral do Rio de Janeiro, uma vez que Ceará e Pernambuco aplicam somente a avaliação externa anual.

O quadro abaixo ilustra as semelhanças e diferenças entre os programas de educação desenvolvidos nos estados do Rio de Janeiro, Ceará e Pernambuco.

Quadro 2 – Síntese das políticas públicas de educação nos três estados

Características	Rio de Janeiro	Ceará	Pernambuco
Programa Educacional	Programa de Educação do Estado / Planejamento Estratégico	Sem nome específico	Programa de Modernização da Gestão
Ano de Implementação	2011	2007	2008
Dimensões do Programa	GIDE, currículo mínimo, meritocracia, condições docentes, valorização profissional e alcance das metas.	Diagnóstico, indicadores educacionais, metas, processos escolares e instrumentos de gestão.	Diagnóstico, meritocracia, alcance das metas, planejamento e gestão.
Sistema de Avaliação	SAERJ e SAERJINHO	SPAECE	SAEPE

Fonte: Secretaria de Estado de Educação RJ, CE, PE.

Quanto ao monitoramento nas escolas, no Rio de Janeiro esta política é realizada pelos IGTs, grupo de professores selecionados para acompanhar e orientar até sete escolas na metodologia de gestão GIDE. Estes professores são lotados nas unidades escolares de origem, mas atuam exclusivamente no acompanhamento do desenvolvimento da metodologia nas escolas sob sua responsabilidade.

No Ceará, o monitoramento das escolas é feito pelos Superintendentes Escolares, profissionais lotados nas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação – CREDEs, que acompanham um grupo de escolas. O quantitativo de escolas não está especificado no documento denominado Livreto da Superintendência Escolar.

Em Pernambuco, cada escola tem um Técnico Educacional habilitado em pedagogia que realiza o acompanhamento diário das atividades desenvolvidas no ambiente escolar. Este técnico trabalha para assegurar o cumprimento do Plano de Ação da escola e do Termo de Compromisso, acordo firmado para assegurar o cumprimento dos objetivos da política educacional e alcance das metas estabelecidas para cada escola.

Aqui nota-se que Pernambuco é o único dos três estados que dispõe de um técnico para cada escola, permitindo um monitoramento individualizado, no qual o profissional tem sua carga horária exclusiva para a unidade escolar na qual está lotado. No Rio de Janeiro e no Ceará, os técnicos distribuem o seu tempo e empreendem esforços para um grupo de escolas. Infere-se que este fato comprometa a qualidade de atendimento, pois se deve considerar os deslocamentos entre as escolas e a análise de realidades diversificadas tanto pelos IGTs como pelos Superintendentes Escolares.

Nas regionais do Rio de Janeiro, a equipe da Coordenação de Ensino da Diretoria Regional é responsável por verificar se as ações da GIDE estão sendo realizadas. No Ceará, os Superintendentes Escolares tem sua base nas CREDES e em Pernambuco existe um Técnico Educacional habilitado em pedagogia para acompanhar um grupo de dez escolas.

Na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, o Comitê da GIDE tem as atribuições de acompanhar a frequência dos IGTs às escolas, o cumprimento da carga horária semanal de 40 horas, orientar e dar suporte ao grupo de

professores que realiza o monitoramento, reunir-se quinzenalmente nas Regionais, verificar o desenvolvimento da GIDE e avaliar o trabalho desenvolvido pelos IGTs.

No Ceará, para dar apoio à equipe da SEFOR – Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza e das CREDES, foi criada a Célula de Gestão Escolar da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola – CDESC, cabendo a essa célula o acompanhamento e suporte ao trabalho dos Superintendentes Escolares.

Na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, o monitoramento é de responsabilidade da SEGE – Secretaria Executiva e Gestão Escolar, tendo um Técnico Educacional habilitado em pedagogia para acompanhar as ações dos técnicos das GREs – Gerências Regionais de Educação. Existe ainda na Secretaria, o Gestor de Monitoramento, profissional que coordena as ações de monitoramento na rede de ensino.

Pode-se observar que os três estados tem uma estrutura organizacional que articula a política de monitoramento em todas as suas instâncias, desde o órgão central – Secretarias de Estado de Educação, passando pelas regionais até chegar às escolas.

Quanto a esta situação, analisa-se que o Rio de Janeiro formou um comitê exclusivo para a GIDE, lotado na Superintendência de Gestão da Rede da Secretaria de Estado de Educação. Enquanto no Ceará e Pernambuco os técnicos monitoram os programas educacionais como um todo, no Rio de Janeiro há exclusividade do comitê e dos IGTs ao monitoramento da GIDE.

As demais dimensões do Programa de Educação do Estado / Planejamento Estratégico – meritocracia, condições docentes, valorização profissional, a aplicação do currículo mínimo e o alcance das metas – não dispõem destes profissionais exclusivos. O acompanhamento destas dimensões, no Rio de Janeiro, fica a cargo dos setores específicos das Diretorias Regionais e da Secretaria de Estado de Educação.

No quadro a seguir, apresenta-se a comparação entre a política de monitoramento dos programas educacionais desenvolvida nos estados do Rio de Janeiro, Ceará e Pernambuco.

Quadro 3 – Síntese das políticas de monitoramento nos três estados

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

Fonte: Secretaria de Estado de Educação RJ, CE e PE.

Finalizando o estudo comparativo, conclui-se que os conceitos como eficiência, eficácia e produtividade são advindos do setor privado e constituem o modelo de administração pública gerencial, que se concentra em resultados e aproxima a administração pública da gestão empresarial. Suas características estão

presentes nas políticas educacionais dos estados do Rio de Janeiro, Ceará e Pernambuco. Entre elas, estão a prevenção e controle dos gastos, satisfação do consumidor, avaliação e controle de resultados, gestão pública por contratos e a oferta de serviços não exclusivos, através do qual os “serviços públicos, mas não necessariamente estatais, como educação e saúde, podem ser realizados por setores privados e não governamentais”, segundo Tanure (2011, p. 13). Aqui se explica a parceria estabelecida com o INDG, uma vez que a terceirização dos serviços públicos é também uma característica do modelo de gestão gerencial.

De acordo com Oliveira (2009), a ênfase em resultados, orientação central das organizações privadas, despertou a necessidade de avaliações de desempenho que exigiram: 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).

Observa-se que os programas de educação dos três estados analisados foram construídos a partir destes pilares do novo modelo de administração pública, adaptados para o sistema educacional. Com isso, cada estado analisado construiu seu próprio modelo de avaliação em larga escala, criados a partir da matriz de referência do modelo nacional, o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Paes de Paula (2005) relata méritos da administração pública gerencial e destaca que as práticas gerencialistas melhoraram a eficiência do setor público, com destaque para a esfera econômico-financeira. Segundo a autora, seus limites, contudo, são: 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 (em detrimento das sociais e políticas) e o emprego de modelos internacionais de reforma e administração pública.

Os modelos internacionais mencionados por Paes de Paula (2005) referem-se às propostas da Grã-Bretanha e Estados Unidos que foram aprimorados na década de 1980, se contrapondo à burocracia, e disseminados fortemente pelo mundo a partir da década 1990, com o processo de globalização.

Este contexto político e econômico influenciou fortemente a educação brasileira. Foi o momento em que se começou a reformular a educação para avançar

do assistencialismo para a busca por resultados, e a consequente avaliação destes. O SAEB, criado em 1990, é um marco histórico do início desta transição. Mas, em se tratando de política educacional nada é simples. A educação, por tratar da formação de pessoas que interferem nas relações humanas, sociais e no mercado de trabalho, é muito complexa. Além disso, os sistemas educacionais também são muito complexos. Não bastava, somente, adaptar os mecanismos da gestão empresarial para as escolas. Não bastava que as Secretarias de Educação instituíssem um programa gerencial. Era necessário que os atores das escolas concordassem, se apropriassem e colocassem em prática o novo modelo.

A gestão democrática das escolas passa, então, a ser o instrumento pelo qual a comunidade escolar se faz representar para discutir, “pesquisar, negociar, aproximar pessoas e interesses, planejar, executar e avaliar”, conforme afirma Paes de Paula, 2005.

Mais uma vez, por ser uma política social, a educação se modifica, acompanhando as transformações da sociedade, da política e da economia que passa a buscar outro modelo que pudesse contemplar a participação popular. É quando surge o modelo de administração pública societal que tem este caráter de tornar as decisões mais acessíveis aos cidadãos.

Esta vertente, delineada por Paes de Paula:

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 – “regra de ouro” da gerência estatal defendida por Wilson (1887) – e com o exercício historicamente autoritário do poder público no país. Suas propostas podem ser consideradas substantivamente mais ambiciosas que as do modelo anterior (OLIVEIRA, 2009, p. 60).

Nota-se, porém, que nenhum modelo é aplicado integralmente, de forma inflexível, sem mesclar característica dos modelos anteriores. Conforme analisado ao longo desta pesquisa, os sistemas educacionais, até hoje, mantêm práticas patrimonialistas, burocráticas, gerenciais e societais.

Este hibridismo é devido a características culturais tais como a burocracia, o autoritarismo e o coronelismo, fazendo com que a aplicação prática de qualquer um dos modelos seja relativizada. Essa hibridização de diversos modelos de gestão, unindo características do patrimonialismo, da burocracia, do gerencialismo, bem

como indícios de gestão societal, de acordo com Zwick *et all* (2011, p.1), “institui, na verdade, um novo modelo de gerir a coisa pública, formando o que denominamos de Administração Pública Tupiniquim”.

Os programas educacionais implementados nos estados do Rio de Janeiro, Ceará e Pernambuco apresentam características do modelo de administração pública gerencial. Este modelo contribui para a organização da escola, priorizando o diagnóstico, o planejamento, a execução de planos de ação e sua avaliação pela comunidade escolar, com o objetivo de melhorar os resultados de desempenho dos alunos e o fluxo escolar para o alcance das metas estabelecidas pela Secretaria de Estado de Educação.

Em nível macro, o programa dá um *feedback* ao órgão central dos resultados dos indicadores educacionais supra citados, através das avaliações em larga escala aplicadas por meio de sistema próprio que cada estado possui. Estes resultados permitem que as Secretarias de Educação planejem, organizem e ofereçam políticas para fortalecer ou corrigir as falhas aferidas. Não há dúvida de que, como instrumento gerencial, os três programas são eficientes.

No entanto, o sucesso das políticas públicas educacionais depende da plena apropriação das mesmas pela comunidade escolar, o que é conquistado com uma gestão democrática e participativa, não apenas na execução dos programas na escola, mas desde a sua elaboração nas Secretarias de Educação. Neste ponto, conclui-se, as políticas analisadas nesta dissertação precisam avançar para o modelo de gestão societal.

3. AÇÕES PARA FORTALECER O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Este capítulo tem como objetivo apresentar propostas de intervenção que possam contribuir para a melhoria do monitoramento do Programa de Educação do Estado / Planejamento Estratégico do Rio de Janeiro. Assim, na sua organização, retoma-se o caso apresentado no capítulo 1, apresentam-se as principais considerações sobre a pesquisa analisada no capítulo 2 e propõe-se um plano de ação com base na descrição e análise do caso.

A proposta deste PAE – Plano de Ação Educacional – foi avaliar o monitoramento do Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro / Planejamento Estratégico que é realizado pelos IGTs – Integrantes do Grupo de Trabalho. Os IGTs são professores da rede pública estadual que foram capacitados para acompanhar a GIDE – Gestão integrada da Escola. Este é o instrumento de gestão pelo qual os grupos de trabalho orientam os gestores das escolas na aplicação do método PDCA – planejamento, desenvolvimento, controle e avaliação dos planos de ação construídos pela comunidade escolar, visando o alcance das metas previstas no programa e buscando a melhoria do desempenho e do rendimento dos alunos.

De acordo com informações da Secretaria de Estado de Educação, para uma melhor eficácia do monitoramento, os IGTs foram afastados de suas funções de regência, recebem uma gratificação mensal de R\$ 1.500,00 (hum mil e quinhentos reais), mais R\$ 250,00 (duzentos e cinquenta reais) para auxiliar no seu deslocamento durante as visitas às escolas. Estes profissionais cumprem uma carga horária de 40 horas semanais.

Implantado na rede pública estadual de educação a partir de janeiro de 2011, o objetivo do programa é melhorar a qualidade da educação no estado, contribuindo para a melhoria do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que no ano de 2009, indicou um resultado abaixo da meta projetada pelo Ministério da Educação – MEC.

Através de aplicação do questionário, em anexo, a 48 IGTs e a comparação entre as políticas de monitoramento dos estados do Rio de Janeiro, Ceará e Pernambuco, a pesquisa buscou responder às seguintes questões: o monitoramento e a orientação dos IGTs influenciaram a melhoria do desempenho dos alunos?

Ajudaram a escola a alcançar a sua meta? Melhorou a gestão da escola? A formação dos IGTs teve influência nos resultados da escola? A utilização do material disponibilizado pela Secretaria de Estado de Educação foi relevante para a proposição de estratégias que modificaram o cenário dos resultados da escola?

Após a análise dos questionários, verificou-se que todos os IGTs que participaram da pesquisa tem escolaridade acima da exigida para o cargo de entrada na rede pública estadual de educação. Estes profissionais são responsáveis pelo monitoramento de cinco a oito escolas cada um. Por isso, a maioria presta assistência técnica às unidades escolares apenas uma vez por semana.

Observou-se, também, que as escolas atingiram as metas definidas pela SEEDUC para o ano de 2011, embora o resultado oficial não tenha sido divulgado. Os IGTs basearam-se no fluxo escolar e nos resultados do SAERJINHO. Tal fato, segundo a maioria dos IGTs, está relacionado à sua plena colaboração na implementação da metodologia GIDE/PDCA. Graças a este instrumento de gestão, as escolas puderam elaborar um diagnóstico, verificar as suas demandas potenciais, elaborar e executar os planos de ação para fortalecer as boas práticas e corrigir ou tratar as falhas.

As principais dificuldades apontadas para o desenvolvimento do programa foram a falta de equipe pedagógica nas unidades escolares e o trabalho cansativo, em função do excesso de escolas que cada IGT tem que monitorar. E os pontos fortes, apresentados pela maioria, foram a implantação da cultura de formação de grupos de estudo, o trabalho baseado em metas e a presença dos IGTs nas escolas.

Quanto à pesquisa comparativa entre as políticas de monitoramento no Rio de Janeiro, Ceará e Pernambuco, destaca-se que os três programas educacionais foram implementados pelo INDG – Instituto de Desenvolvimento Gerencial – e, por isso, tem características semelhantes. Pode-se citar o foco na gestão por resultados, a meritocracia, o diagnóstico, o planejamento, a definição de metas e os sistemas próprios de avaliação externa.

Com base nas respostas dos IGTs e na análise comparativa entre os programas em desenvolvimento nos três estados, apresentam-se, neste PAE, seis ações para a melhoria do Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro / Planejamento Estratégico. São elas: a redução do número de escolas por integrante do grupo de trabalho; a ampliação do monitoramento para todas as dimensões do programa; o fortalecimento da oferta de formação continuada para os IGTs; a

alocação dos Coordenadores Pedagógicos em todas as escolas da rede; a promoção de formação continuada para os gestores escolares do estado; e a implantação dos Conselhos Escolares na rede pública estadual de educação, conforme detalhamento abaixo.

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

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

A rede pública estadual de educação está organizada em 14 Diretorias Regionais que cobrem os 92 municípios fluminenses. Assim, excetuando-se as regiões metropolitanas, os IGTs atendem escolas localizadas em municípios diferentes. Em função da distância entre os municípios, em alguns casos, as visitas acontecem somente de 15 em 15 dias.

Infere-se que a qualidade do monitoramento fique comprometida, uma vez que o IGT envolve-se com até oito comunidades escolares com realidades diferentes, com maior ou menor grau de aceitação do programa, com gestor comprometido ou não. Conforme relato dos IGTs, o trabalho torna-se muito cansativo. Além disso, as equipes pedagógicas das escolas são reduzidas, fazendo com que os planos de ação somente sejam, na maioria dos casos, desenvolvidos com a presença do IGT na unidade escolar.

O estado de Pernambuco, segundo pesquisa no site da Secretaria de Estado de Educação, tem um Técnico Educacional por unidade escolar. Este profissional, habilitado em Pedagogia, é responsável pelo monitoramento do Programa de Modernização da Gestão. Ou seja, pelo acompanhamento diário das atividades desenvolvidas no ambiente escolar, assegurando o cumprimento do Plano de Ação e do Termo de Compromisso assumido para garantir o alcance da meta projetada para a escola.

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

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

Assim, a previsão de recursos deve contemplar os R\$ 1.500,00 de gratificação mais R\$ 250,00 de auxílio deslocamento, totalizando R\$ 1.750,00 por IGT e R\$ 845.250,00 mensais para a ação. Além disso, há de se considerar que abrirão 483 vagas para professores regentes, uma vez que os IGTs se afastam de suas funções de regência de turmas.

Como possíveis dificuldades de implementação relacionadas às questões econômicas, bem como às etapas necessárias para que a implementação dessa ação ocorra, pode-se mencionar a falta de previsão de recursos no PPA para esse ajuste no quadro de pessoal e a impossibilidade de retirar mais professores das funções de regência.

As possíveis soluções para vencer essas dificuldades podem ser a realização de novos concursos públicos para o quadro docente da rede estadual, a oferta de GLP – Gratificação por Lotação Prioritária, uma espécie de jornada dupla do professor, ou a contratação temporária. O quadro abaixo sintetiza a primeira proposta deste PAE.

Quadro 4 – Síntese da primeira proposição

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

Fonte: elaboração própria

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

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

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

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

Para esta ação, não há necessidade de investimentos. Assim, não existem dificuldades para a implementação da mesma no que se refere às questões econômicas. Pode haver insatisfação por parte de algum dos atuais IGTs, tendo em vista o aumento de trabalho, o que é proporcional à redução do número de escolas, ao encurtamento das distâncias entre elas e à diminuição do cansaço relatado na pesquisa.

A possível solução para vencer essa dificuldade pode ser a sensibilização durante os encontros regulares entre os IGTs, as Diretorias Regionais e o Comitê da GIDE, momento no qual se exporia as vantagens da ação, tais como o monitoramento integral, e não fragmentado, das atividades pedagógicas/administrativas das escolas e a dedicação ao desenvolvimento do programa em menos unidades, com a concentração de esforços voltada para duas realidades específicas, fatores que podem ser fundamental para a melhoria dos resultados escolares. A seguir, o quadro ilustra a síntese da segunda proposição deste PAE.

Quadro 5 – Síntese da segunda proposição

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

Fonte: elaboração própria

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

Tendo em vista a proposta de ampliação do monitoramento para todo o programa, além da GIDE, há a necessidade de apropriação e aprofundamento, por parte dos Integrantes do Grupo de Trabalho, dos demais conceitos e formas de execução das outras dimensões. Atuando diretamente no apoio e orientação dos diretores escolares e equipe pedagógica, estes profissionais devem estar muito bem preparados para atuar na gestão escolar.

Esta ação também se justifica pelas informações coletadas na pesquisa realizada com os IGTs, na qual 25% destes professores declararam ter um grau de conhecimento regular das matrizes de referência do SAERJINHO e do SAERJ.

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

Estes recursos seriam utilizados para aluguel de equipamentos e de salas, material de divulgação do curso, material de apoio às oficinas, contratação de apoio

para a organização dos encontros, contratação de formadores por tema específico, hospedagem, refeição e transporte dos cursistas e formadores.

Como dificuldade para a implementação desta ação relacionada às questões econômicas, bem como as etapas necessárias para que a implementação dessas ocorra, pode-se mencionar a falta de previsão de recursos no PPA para essa oferta de formação em serviço.

A possível solução para vencer essa dificuldade pode ser a adesão da Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC- a programas de formação continuada à distância oferecida pelo Ministério da Educação – MEC, o que reduziria os gastos. No entanto, o ideal seria uma formação específica para atender as demandas do monitoramento do Programa de Educação do Estado / Planejamento Estratégico.

Quadro 6 – Síntese da terceira proposição

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

Fonte: elaboração própria

Ação 4 – Alocar Coordenadores Pedagógicos em todas as escolas

A pesquisa realizada com os IGTs revelou que há falta de equipe pedagógica nas escolas para orientar o processo de formação dos docentes, e, conseqüentemente, para o acompanhamento das ações pedagógicas do programa.

No entanto, de acordo com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC – foi realizada seleção interna para o cargo de Coordenador Pedagógico, com a oferta de 1.454 vagas, em novembro de 2011.

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

Ainda de acordo com a SEEDUC, a função de Coordenador Pedagógico foi criada pela Lei nº 6027/11, artigo 4º. A partir daí, se iniciou a elaboração do Processo Seletivo Interno para o preenchimento das vagas.

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

Como esta ação já está prevista pela Subsecretaria de Gestão, acredita-se que não haja dificuldade para a sua implementação no que se refere às questões econômicas. Pode acontecer das vagas oferecidas não serem preenchidas, caso não tenha número suficiente de aprovados no processo seletivo interno.

Como possível solução para esta situação, indica-se, emergencialmente e desde que validados pelo diretor da escola, o aproveitamento de professores que estejam readaptados para desempenhar a função de Coordenador Pedagógico. Outra possibilidade seria o aproveitamento de Professores Docentes II que estejam lotados em escolas que ofertam o Ensino Fundamental/Anos Finais e Ensino Médio, em função do processo de municipalização das escolas com oferta de Ensino Fundamental/Anos Iniciais. O quadro a seguir ilustra a síntese da quarta proposta deste Plano de Ação Pedagógica – PAE.

Quadro 7 – Síntese da quarta proposição

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

Fonte: elaboração própria

Ação 5 – Promover formação continuada para os gestores escolares

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

Esta situação, que gera conflitos pela falta de comunicação e pela negação ao direito à participação dos vários segmentos nas decisões na escola, justifica o presente plano de ação com o intuito de promover a formação continuada dos gestores escolares.

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

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

Como dificuldade para a implementação desta ação relacionada às questões econômicas, bem como as etapas necessárias para que a implementação dessas ocorra, pode-se mencionar a falta de previsão de recursos no PPA para essa oferta de formação em serviço.

A possível solução para vencer essa dificuldade pode ser a adesão da Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC – a programas de formação continuada à distância oferecida pelo Ministério da Educação – MEC, o que reduziria os gastos.

Quadro 8 – Síntese da quinta proposição

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

Fonte: elaboração própria

Ação 6 – Implantar os Conselhos Escolares na rede pública estadual de educação

Esta ação fortalece a anterior. Analisando empiricamente, as escolas públicas do sistema educacional do estado do Rio de Janeiro funcionam com sua unidade executora, chamada AAE – Associação de Apoio à Escola. Instituída a partir de 1996, as AAEs foram criadas com a participação da comunidade escolar, com registro e assinatura na ata da escola e, posteriormente, registradas em cartório. Cada unidade executora tem um CNPJ – Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica –

que lhe confere o direito à abertura de conta corrente bancária para a movimentação dos recursos transferidos para as escolas pelo governo estadual e federal.

As AAEs, por apresentarem uma estrutura na qual estão representados todos os segmentos das escolas, poderiam funcionar como um colegiado, atuando nas dimensões pedagógicas, administrativa e financeira. Mas, ao longo destes 16 anos, criou-se a cultura de se utilizar a unidade executora somente para a gestão financeira dos recursos recebidos e gastos, bem como da sua prestação de contas. As demais dimensões da gestão são desenvolvidas sem um colegiado formalizado, atuante e participativo. Daí, os casos de centralização e autoritarismo revelados pela pesquisa, o que corrobora a necessidade de se implantar na rede os Conselhos Escolares.

O Ministério da Educação – MEC – tem fomentado a implantação destes colegiados através do Programa Nacional de Conselhos Escolares. De acordo com o MEC, o Conselho Escolar é constituído por representantes de pais, estudantes, professores, demais funcionários, membros da comunidade local e o diretor da escola. A escola tem autonomia para estabelecer regras transparentes e democráticas de eleição para a escolha dos membros do conselho.

Cabe ao Conselho escolar zelar pela manutenção da escola e participar da gestão administrativa, pedagógica e financeira, contribuindo com as ações dos dirigentes escolares a fim de assegurar a qualidade do ensino. O conselho tem funções deliberativas, consultivas, fiscais e mobilizadoras, garantindo a gestão democrática nas escolas públicas. Entre as atividades dos conselheiros estão, por exemplo, definir e fiscalizar a aplicação dos recursos destinados à escola e discutir o projeto pedagógico com a direção e os professores.

Esta ação se justifica pelo poder que uma gestão democrática tem de minimizar conflitos, de propiciar a harmonia no ambiente escolar, de atuar nas demandas da sua realidade, de valorizar e respeitar o próximo, de aproximar as pessoas e, conseqüentemente, de transformar resultados indesejáveis em oportunidades de melhoria do desempenho acadêmico e das taxas de reprovação e abandono escolar.

Para esta ação, não há necessidade de investimentos. Assim, não existem dificuldades para a implementação da mesma no que se refere às questões econômicas. A dificuldade pode estar na quebra da cultura do sistema educacional em deixar de trabalhar com uma unidade executora, somente na gestão financeira,

para atuar com um colegiado envolvido com as dimensões administrativa e pedagógica.

Uma possível solução para esta dificuldade pode ser a articulação dos dirigentes do sistema estadual de educação com o GAFCE – Grupo Articulador para o Fortalecimento dos Conselhos Escolares – que tem como objetivos fortalecer os Conselhos Escolares, estimular a integração entre eles, promover a capacitação de conselheiros, ampliar a participação destes na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas.

Quadro 9 – Síntese da sexta proposição

Ação	Justificativa	Dificuldades de Implementação	Possíveis Soluções	Custo R\$
Implantar os Conselhos Escolares	Fortalecimento da gestão democrática nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira.	Deixar de trabalhar com uma unidade executora para atuar nas dimensões administrativa, financeira e pedagógica.	Articulação entre o sistema educacional e o GAFCE.	Sem custos

Fonte: elaboração própria

Para todas as ações financiáveis, propõe-se que a fonte de recursos seja dos cofres do Tesouro do próprio estado do Rio de Janeiro, tendo em vista que a LOA – Lei Orçamentária Anual – permite mecanismos de revisão dos valores do PPA – Plano Plurianual – a serem aplicados no ano seguinte. Na elaboração do orçamento, são considerados todos os custos dos programas com objetivos e metas bem definidos, visando à alocação de recursos para a sua execução. Isto porque o orçamento é o elo entre o planejamento e as funções executivas da Secretaria de Estado de Educação, na qual as decisões orçamentárias devem ser tomadas com base em avaliações e análises técnicas das alternativas possíveis, com utilização sistemática de indicadores e padrões de medição do trabalho e dos resultados.

Nesse sentido, Riani afirma que:

O PPA está em consonância com a concepção de orçamento – programa, que pode ser concebido como o orçamento que se preocupa mais com que o governo realiza, do que com as coisas que adquire; (...) o controle visa avaliar a eficiência, a eficácia e a efetividade das ações governamentais. (RIANI, 2012, p. 1)

As ações 1 e 2, por serem proposta específicas de melhoria do Programa de Educação do Estado / Planejamento Estratégico, tem um prazo de vigência igual ao do programa e a proposição será constante enquanto este vigorar na rede pública estadual de educação.

Como as ações 3, 4, 5 e 6 referem-se à formação continuada, alocação de Coordenador Pedagógico e gestão democrática na escola, elas não tem um prazo de vigência, uma vez que estas ações fortalecem tanto o Programa de Educação do Estado / Planejamento Estratégico como a educação, propriamente dita, em qualquer momento.

Para a implementação desta proposta será necessária a análise dos técnicos da Superintendência de Gestão da Rede, da Subsecretaria de Ensino, na qual está vinculado o Comitê da GIDE; o estudo do impacto financeiro pela Superintendência de Orçamento e Finanças, da Subsecretaria de Infraestrutura; o estudo da possibilidade de realização do processo seletivo interno para a definição de novos IGTs pela Superintendência de Desenvolvimento de Pessoas, da Subsecretaria de Gestão de Pessoas e, finalmente, a aceitação do Secretário de Estado de Educação.

Nota-se aqui que o processo administrativo tramitará pelas três Subsecretarias que compõem a estrutura organizacional da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, deixando claro que nenhuma ação educacional se realiza de maneira isolada ou fragmentada.

Caso a proposta seja aceita, após a conclusão favorável à implementação das seis ações apresentadas, dar-se-á o início das licitações pelo setor responsável, com vistas à contratação das instituições que atuarão no processo seletivo para os novos IGTs e na promoção de formação continuada para estes profissionais e para os gestores escolares.

O próximo passo é tornar públicas estas ações. O mecanismo de publicação/divulgação das ações será através do site oficial da Secretaria, encaminhamento de

ofício às Diretorias Regionais Pedagógicas e Administrativas e às unidades escolares, além de cartazes e banners, a fim de atingir todos os segmentos de todas as escolares.

Sendo um instrumento para verificar a eficácia das ações, a avaliação fecha o ciclo deste PAE – Plano de Ação Educacional, retomando o objetivo do Programa de Educação do Estado / Planejamento Estratégico, que é promover a melhoria do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – do estado do Rio de Janeiro, cuja meta do governo é estar entre os cinco primeiros lugares no *ranking* do índice supracitado até 2014.

Assim, a melhor avaliação do programa, no modelo em que está sendo desenvolvido atualmente, conforme apresentado no primeiro capítulo e analisado no segundo, foi o resultado do próprio IDEB de 2011, divulgado pelo Ministério da Educação em 14 de agosto de 2012.

O site oficial do governo anunciou que, em um ano, a rede estadual do Rio de Janeiro subiu 11 posições no *ranking* IDEB/2011, saindo da 26^a. para a 15^a. colocação no Ensino Médio. Este resultado, de acordo com o site, é fruto do conjunto de ações iniciadas em janeiro de 2011, com o Programa de Educação do Estado / Planejamento Estratégico.

Embora se reconheça que a educação fluminense tenha melhorado no *ranking*, os dados oficiais do Ministério da Educação sobre o IDEB/2011 do estado do Rio de Janeiro, indicam que o Ensino Fundamental/Anos Iniciais ficou dois pontos abaixo da meta projetada; o Ensino Fundamental/Anos Finais obteve um ponto a menos; somente o Ensino Médio conseguiu um ponto a mais do que o previsto pelo MEC, conforme a tabela a seguir.

Tabela 4 – Resultados do IDEB/2011

Etapa de Ensino	IDEB Observado	Metas Projetadas
Ensino Fundamental/Anos Iniciais	4,3	4,5
Ensino Fundamental/Anos Finais	3,2	3,3
Ensino Médio	3,2	3,1

Fonte: MEC – Ministério da Educação

Com este resultado, observa-se que o estado do Rio de Janeiro ainda está aquém da sua meta, apontando a necessidade de ações de intervenção no programa. Com isso, o Programa de Educação do Estado / Planejamento Estratégico, reestruturado a partir das seis propostas apresentadas neste Plano de Ação Educacional – PAE, terá como avaliação o resultado do IDEB de 2013, divulgado em 2014, caso a sua implementação ocorra no início do ano letivo de 2013. Se o programa reestruturado tiver início no ano letivo de 2014, a sua avaliação será por meio do resultado do IDEB 2015, divulgado em 2016.

Assim, conclui-se que o resultado do IDEB, índice que provocou a implementação do programa no estado, calculado a partir do desempenho dos alunos nas avaliações externas e do fluxo escolar, pode ser considerado como a melhor estratégia de avaliação da política pública educacional do Rio de Janeiro. Um resultado positivo significa que as intervenções foram eficientes e eficazes e que a proposta está no caminho certo. Um resultado negativo no IDEB pode significar que a proposta não foi adequada e, novamente, deverá ser analisada para que as falhas sejam corrigidas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, artigo 206, item VI. Estabelece a gestão democrática como um dos princípios do ensino. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em 20 de junho de 2012.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 3º. Item VII. Estabelece a gestão democrática como um dos princípios do ensino. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 20 de junho de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=840235>. Acesso em 05 de dezembro de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12384&Itemid=655 Acesso em 23 de junho de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. IDEB – Resultados e Metas. Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em 15 de agosto de 2012.

BURGOS, Marcelo. O desafio da construção da autonomia na gestão escolar. Leitura multimídia da disciplina Liderança Educacional e Gestão Escolar do Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – CAED/UFJF. Juiz de Fora, 2011.

BURGOS, Marcelo *et al.* O cotidiano de quatro diretoras de escolas públicas: uma abordagem etnográfica. Relatório da disciplina Liderança Educacional e Gestão Escolar do Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – CAED/UFJF. Juiz de Fora, 2011.

CAMPANTE, Rubens. O Patrimonialismo em Faoro e Weber e a Sociologia Brasileira. *Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, vol. 46, no. 1, p. 153 - 193. 2003.

CEARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <http://portal.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em 21 de abril de 2012.

CEARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência Escolar. Disponível em http://www.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4061:superintendencia-escolar&catid=87&Itemid=220. Acesso em 05 de maio de 2012.

CEARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência Escolar. Disponível em http://www.seduc.ce.gov.br/images/Superintendencia_Escolar/livreto_superintendencia.pdf. Acesso em 14 de maio de 2012.

CEARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Livreto da Superintendência Escolar. Disponível em http://portal.seduc.ce.gov.br/images/Superintendencia_Escolar/livreto_superintendencia.pdf. Acesso em 03 de junho de 2012.

CEARÁ. Governador do Estado. Disponível em <http://www.ceara.gov.br/governador>. Acesso em 03 de junho de 2012.

COELHO, Salete; LINHARES, Clarice. Gestão participativa no ambiente escolar. *Revista Eletrônica Lato Sensu*, ano 3, no. 1, março de 2008. Disponível em [www.unicentro](http://www.unicentro.br). br. Acesso em 21 de junho de 2012, pela plataforma da disciplina Liderança Educacional e Gestão Escolar do Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – CAED/UFJF. Juiz de Fora, 2011.

CONDÉ, Eduardo. Abrindo a Caixa – Elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas. Texto da disciplina Temas de Reformas da Educação Pública II do Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – CAED/UFJF. Juiz de Fora, 2011.

CURY. Carlos Roberto Jamil. A questão federativa e a educação escolar. Texto da disciplina Legislação e Políticas Locais do Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – CAED/UFJF. Juiz de Fora, 2012.

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM GESTÃO SOCIAL, 5, 2011. *Gestão social como caminho para a redefinição da esfera pública*. Florianópolis: ENAPEGS, 2011.

INDG – INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO GERENCIAL. Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.indg.com.br/sobreindg/index.asp>. Acesso em 06 de dezembro de 2011.

LUCK, Heloisa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Revista Aberto*, Brasília, vol. 17, no. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

MACHADO, Márcia. O Caminho para uma Gestão Eficaz. Texto da disciplina Liderança Educacional e Gestão Escolar do Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – CAED/UFJF. Juiz de Fora, 2011.

MACHADO, Márcia. A Gestão Estratégica e o caminho para a construção da autonomia no sistema educacional. Texto da disciplina Liderança Educacional e Gestão Escolar do Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – CAED/UFJF. Juiz de Fora, 2011.

OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. Sistemas de Avaliação Educacional – Aula 2. Vídeo aula da disciplina Avaliação e Indicadores Educacionais do Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – CAED/UFJF. Juiz de Fora, 2010.

OLIVEIRA, Tiago. Análise comparativa da implantação do sistema de avaliação em estados do Rio Grande do Sul e Ceará. In: SILVA, Ana Paula, SOUZA, Jomá, VALLE, Maria Minerva. Trabalho da disciplina Temas de Reforma da Educação Pública II do Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – CAED/UFJF. Juiz de Fora, 2011.

OLIVEIRA, Virgílio César da Silva. *Paradigmas de administração Pública*. 2009. 301p. Tese (Doutorado em Administração) - Departamento de Administração e Economia, Universidade Federal de Lavras, Lavras.

PAULA, Ana Paula Paes de. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, vol. 45, no. 1, p. 36-49, jan./mar. 2005.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Da administração pública burocrática à gerencial. *Revista do Serviço Público*. Brasília, vol. Vol. no. 1, p. 1-28, jan./abr. 1996.

PEREGRINO, Mônica. Trajetórias Desiguais: Um Estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Leitura Multimídia da disciplina Liderança Educacional e Gestão Escolar do Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – CAED/UFJF. Juiz de Fora, 2011.

PERNAMBUCO. Secretaria de Estado de Educação. Censo Escolar 2010. Disponível em <http://www.educacao.pe.gov.br/upload/galeria/736/foldercenso2010.jpg> Acesso em 14 de maio de 2012.

PERNAMBUCO. Secretaria de Estado de Educação. Programa e Modernização da Gestão. Disponível em http://www.educacao.pe.gov.br/upload/galeria/644/programa_de_modernizacao%20e%20gestao%20da%20educacao.pdf. Acesso em 14 de maio de 2012.

PERNAMBUCO. Governador do Estado. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Eduardo_Campos. Acesso em 03 de junho de 2012.

RIANI, Frederico. Planejamento Orçamentário. Texto da disciplina Administração e Financiamento da Educação Pública do Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – CAED/UFJF. Juiz de Fora, 2012.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. Página Principal. Disponível em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/principal>, acesso em outubro, novembro, dezembro de 2011.

RIO DE JANEIRO. Decreto 42.793, de 07 de janeiro de 2011. Estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro- SEEDUC. Disponível em http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/view_pdf.php?ie=MTQyMTA=&ip=MTM=&s=NDQ3MGU0ZWUzMWI2ZWZM4NTFmMzcxMjdlMjk5NTdlMGE= Acesso em 05 de outubro de 2011.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. Estrutura da Secretaria de Estado de Educação. Disponível em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=399803>. Acesso em 05, 06 e 07 de dezembro de 2011.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. Planejamento Estratégico. Disponível em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=374683>. Acesso em outubro, novembro, 05 de dezembro de 2011.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. SAERJ E SAERJINHO. Disponível em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=585517>. Acesso em 07 de dezembro de 2011.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. Informativo GIDE. Disponível em <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/553225/DLFE-37306.pdf/InformativoGIDE.pdf>. Acesso em 03 de abril de 2012.

RIO DE JANEIRO. Resolução 4646, de novembro de 2010. Instituiu o Grupo de Trabalho Temporário, responsável pela orientação, planejamento e coordenação da Gestão Escolar. Disponível em http://www.conexao professor.rj.gov.br/especiais_detalle.asp?EditeCodigoDaPagina=7575. Acesso em 20 de junho de 2012.

RIO DE JANEIRO. Lei 6027, de 29 de agosto de 2011. Dispõe sobre a criação de cargo de professor docente I de regime de 30 horas semanais, estrutura o quadro base da carreira de magistério público estadual e dá outras providências. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1028997/lei-6027-11-rio-de-janeiro-rj>. Acesso em 23 de junho de 2012.

RIO DE JANEIRO. Subsecretaria de Comunicação Social/Educação. Rio de Janeiro ganha 11 posições no ranking do IDEB. Disponível em <http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=1045867>. Acesso em 15 de agosto de 2012.

TANURE, Marcos. Modelos da administração pública. Leitura multimídia da disciplina Administração e Financiamento da Educação Pública do Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – CAED/UFJF. Juiz de Fora, 2012.

ANEXOS

1. Roteiro de entrevista com a Consultora do INDG, realizada em 06 de dezembro de 2011 (Capítulo 1- Contextualização do cenário).
 - 1.1. Nome completo?
 - 1.2. Função no INDG – Instituto de Desenvolvimento Gerencial?
 - 1.3. Como o INDG iniciou a parceria com o governo do estado do RJ?
 - 1.4. Quando foi celebrado o convênio com a SEEDUC?
 - 1.5. Quando iniciou o trabalho do INDG na SEEDUC?
 - 1.6. Até quando será desenvolvido o trabalho na SEEDUC?
 - 1.7. O que impulsionou a parceria?
 - 1.8. Quais as etapas do trabalho com a SEDUC?
 - 1.9. Qual o resultado esperado com a parceria?

2. Questionário para os IGTs – Integrantes do Grupo de Trabalho, aplicado durante o mês de maio de 2012.

Prezado Professor (a) – IGT

Meu nome é Maria Minerva de Medeiros Valle, sou professora, atualmente lotada na Superintendência de Gestão da Rede.

Primeiramente, quero agradecer a sua colaboração em participar da pesquisa. Este questionário tem como objetivo contribuir para a minha dissertação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, que é uma parceria entre a SEEDUC e a UFJF. Como o foco do meu trabalho é avaliar o monitoramento da GIDE – uma das dimensões do Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro – Planejamento Estratégico – a sua colaboração é fundamental para que possamos melhorar o programa e a qualidade da educação do estado do Rio de Janeiro.

Assumo o compromisso de utilizar os dados para a pesquisa mantendo a sua identidade em sigilo.

Solicito que encaminhe o questionário preenchido para mminerva@educacao.rj.gov.br, com a maior brevidade possível. O desejável é que você me envie até o dia 20 de maio de 2012.

Desde já agradeço a sua participação.

Questionário para os IGTs

1. Nome _____
2. Cargo
 Professor Docente II
 Professor Docente I / Disciplina _____
3. Regional _____
4. Quantidade de escolas que atende _____
5. Formação
 Ensino Médio
 Ensino Superior / Qual (is)? _____
Especialização / Curso? _____
 Mestrado / Área? _____
 Doutorado / Área? _____
6. Qual a frequência de visita às escolas?
 Uma vez por semana
 Duas vezes por semana
 Três vezes por semana
 Outro - Qual? _____
7. As escolas que você acompanha atingiram as suas metas?
 Sim
 Não
Quais? _____
8. As escolas que você acompanha deixaram de atingir as suas metas?
 Sim
 Não
Quais? _____
9. Você acha que o seu monitoramento e a sua orientação colaboraram para que a escola atingisse a sua meta?
 colaboraram plenamente
 colaboraram parcialmente
 não colaboraram
Justifique _____

10. Caso alguma escola não tenha atingido a meta, a que você atribui este resultado indesejado?

11. Que estratégias você utilizou para ajudar a escola a atingir a sua meta?

12. Como as estratégias foram criadas?

13. Qual a sua opinião sobre o seu trabalho em relação às escolas?

14. Você acha que o seu trabalho colaborou para a implementação e desenvolvimento da GIDE - Gestão Integrada da Escola?

() Sim

() Não

Justifique _____

15. Houve mudança/substituição do Diretor da unidade escolar?

() Sim

() Não

16. Em caso afirmativo, você acha que isso teve influência em seu trabalho?

Justifique _____

17. Você acredita que o relacionamento entre o IGT e a equipe de direção escolar pode ser um fator de facilidade ou dificuldade para o desenvolvimento da GIDE?

() Facilidade

() Dificuldade

() Ambos

Justifique _____

18. Como você caracteriza a sua relação com a equipe gestora das unidades escolares que você orienta?

() Ótima

() Boa

() Regular

() Ruim

() Péssima

Justifique _____

19. Como a comunidade escolar percebeu a sua entrada na escola?

() Houve resistência por parte de algum segmento da comunidade escolar

() Não houve resistência de nenhum segmento da comunidade escolar

Justifique _____

20. Como você classifica o seu grau de conhecimento das matrizes de referência do SAERJINHO e do SAERJ?

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Desconheço

21. Você acredita que este grau de conhecimento dos descritores e escalas de proficiência contribuiu para o alcance das metas e para a melhoria dos resultados escolares?

- Sim
- Não

Justifique _____

22. Você orienta os diretores quanto à análise dos resultados do SAERJ e SAERJINHO com a utilização do material disponibilizado pela Secretaria de Estado de Educação?

- Sim
- Não

23. Qual a sua opinião sobre o material de apoio destas avaliações?

24. Qual o impacto desse material em seu trabalho?

25. Quais as dificuldades encontradas no seu trabalho?

26. E quais os pontos fortes?

27. Qual a sua sugestão para que o trabalho dos IGTs seja mais eficiente e eficaz? (Pelo menos uma sugestão).

28. Apresente pelo menos uma proposta para melhorar o trabalho de monitoramento da GIDE.