



VIII CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA

40 anos de democracias: progressos, contradições e perspectivas

ÁREA TEMÁTICA: Sociologia da Educação [ST]

IMPLEMENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA (GIDE): PREMISSAS PARA ANÁLISE DE UM MODELO GERENCIAL

RAMOS, Lilian Maria Paes de Carvalho

Doutora em Educação

UNICAMP

lp Ramos@terra.com.br

ROITBERG, Júlio Cesar

Mestre em Educação

UFRRJ

profroit@gmail.com

PAIVA, Liz Denize Carvalho

Mestre em Educação Agrícola

UFRRJ

lizdepaiva@yahoo.com.br

Resumo

Esta comunicação apresenta resultados parciais de uma pesquisa em curso sobre a implementação da gestão integrada da escola (GIDE) pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, balizada pelo índice de formação de cidadania e responsabilidade social. **Discute** o impacto das avaliações externas do sistema educacional brasileiro na melhoria da qualidade da educação oferecida nas redes públicas de ensino, frente à utilização dos critérios de elegibilidade, da bonificação por resultados e os efeitos de sua adoção. A pesquisa busca ainda **analisar** o cenário de embates para a sua adoção e como tal modelo vem sendo estruturado nas escolas, considerando as estratégias e os usos dos praticantes, sob a ótica dos orientadores de gestão, dos diretores das unidades escolares e dos professores atuantes na rede. **Adota** como metodologia a Análise Crítica de Discurso (ACD), utilizando entrevista semi estruturada e a técnica de Grupos Focais. Na atual fase da pesquisa, **apresenta** algumas iniciativas adotadas, na circularidade entre os níveis gerenciais, face aos desafios da complexidade da rede e as modificações percebidas ao longo de sua implementação até o ano de 2013.

Abstract

This paper presents partial results of a research focusing the implementation of a school administration program - GIDE, based on social responsibility and civil values, by the Education Authorities of the State of Rio de Janeiro. It discusses the impact of external evaluation over Brazilian educational systems, with the aim of improving the quality of education in public schools. It also points out the scenario, which followed this implementation, marked by strong protests arising from teachers due to salary increase applied according to test results. The research aims at analyzing these results from the point of view of teachers, principals and administration agents, with the help of Critical Discourse Analysis following semi structured interviews and Focal Group meetings, to be carried out through 2014-15.

Palavras-chave: política educacional; avaliação de sistemas e programas; trabalho docente

Keywords: educational policy, teacher training; teacher practice

Introdução

No cenário decorrente da crise dos anos de 1990 em que o capitalismo se encontrava em colapso, novas formas de ação foram sugeridas pelo poderio hegemônico tendo em vista a manutenção do conformismo nos países capitalistas dependentes. Estas propunham vários procedimentos para esse grupo de países ter acesso a financiamentos internacionais.

Como um dos seus marcos referenciais tem-se a reunião da Cúpula do Milênio da Organização das Nações Unidas nos EUA em 2000, com representantes de diversos países, inclusive o Brasil. Na ocasião foi acordado um plano de combate à pobreza até o ano de 2015 visando o controle das desigualdades sociais, evitado assim o risco de governabilidade das vias capitalistas. Outro importante referencial foi a Assembleia Geral das Nações Unidas anunciando a “Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável – EDS, 2005-2014”, tendo como consequência a deflagração do Plano Internacional de Implementação da EDS no Brasil em 2005.

Observa-se a partir de então uma continuidade na adoção de medidas estratégicas, pondo em prática a política de desenvolvimento do milênio, em que a “função ideológica atribuída à educação e à sociedade civil (enquanto um terceiro setor dissociado do Estado) foi ampliada” (MOTTA, 2012, p.22). Nesta a educação assume um caráter economicista, de modo a atender à lógica do sistema capitalista, abrindo espaço para o surgimento de metodologias internacionais adaptadas aos sistemas locais.

Diante de uma política internacional gerenciada pelos organismos multilaterais e inserida em âmbito brasileiro, diversas medidas sugeridas foram adotadas nos países em desenvolvimento, inclusive um conjunto de avaliações externas para os diferentes níveis dos sistemas educacionais. Dentre estas medidas acha-se a Gestão Integrada Da Escola – GIDE (GODOY; MURICY, 2009).

Desenhou-se esta pesquisa objetivando compreender a forma como membros da equipe gestora e do corpo docente de escolas vinculadas à Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro – SEEDUC – que atuam na sua implementação vivenciam o impacto da adoção da GIDE enquanto proposta de organização da referida Secretaria a partir de 2010. Esta é considerada, em números, a maior rede de educação da América Latina, ampliada no período 2007-2012. Segundo a Secretaria de Planejamento – SEPLAG-RJ – são no total 36.303 professores concursados e 942 contratados.

Nessa pesquisa busca-se analisar a GIDE como **política de gestão** da educação marcada por procedimentos e métodos avaliativos norteados pelas diretrizes emanadas do INEP, aprofundando o conhecimento sobre a temática e oferecendo subsídios para a discussão sobre gerenciamento de redes de ensino em sistemas complexos (MORIN, 1982). Entende-se que a adoção desta metodologia, em consonância com o sistema de avaliação externa, constitui um dos reflexos do processo de globalização da economia.

As escolas públicas brasileiras não estão isentas da tendência de adotar mecanismos visando um maior controle sobre os sistemas nacionais de ensino para o cumprimento de metas acordadas internacionalmente. No entanto, assistimos com frequência a manifestações contrárias a esta lógica meritocrática, estabelecida via regulamentação da avaliação nas escolas públicas, as quais estimularam esta investigação, especialmente no que tange os docentes submetidos à sua ação.

Este relato apresenta os primeiros resultados da investigação, analisando os aspectos formativos e quantitativos da avaliação institucional adotada no Estado do Rio de Janeiro objetivando melhorar os índices de avaliação educacional nas escolas vinculadas à SEEDUC-RJ. A partir do entendimento de que a educação tem papel significativo na transformação social, a tendência focada no controle e no desempenho escolar considera a **avaliação institucional** como um processo sistemático de qualidade da instituição escolar, em especial da aprendizagem e da formação global dos alunos.

Um olhar formativo sobre a avaliação

A recente história da avaliação institucional no Brasil com experiências de movimentos acadêmicos e sociais, que permearam as décadas de 1980 e 1990, obteve visibilidade com a preponderância da reforma do Estado brasileiro mediada pela articulação entre a regulação e as ações meritocráticas.

Destas iniciativas surgiram direcionamentos avaliativos que influenciaram as práticas em vigor no Brasil, entre eles: o Projeto de Avaliação da Reforma Universitária (PARU); o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e mais recentemente com a Lei nº 10.861/2004 de instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). No âmbito da Educação Básica destacou-se a Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994, com a criação do Sistema Nacional de Educação Básica (SAEB) com seus desmembramentos.

Cabe ressaltar que tais leis, projetos, programas e sistemas tiveram em seu bojo concepções diferenciadas de avaliação e conseqüentemente implicações ramificadas no segmento educacional.

As influências das práticas avaliativas dos países desenvolvidos, pautadas na eficiência a serviço do neoliberalismo, não evitaram a consciência e a adoção de uma concepção de avaliação norteada pelos princípios da qualidade, consolidando-se em uma avaliação denominada formativa. Nesta perspectiva, os valores considerados permeiam a contextualização do objeto, sistema ou indivíduo, bem como as dimensões humanas, históricas, sociais, culturais, econômicas e políticas envolvidas no processo avaliativo.

Alguns estudiosos compartilham desta concepção em detrimento da valorização quantitativa, relacionada estritamente aos resultados. Dentre eles, Ludke (2002) que argumenta sobre a importância da avaliação formativa nos processos educacionais.

Na evolução da própria avaliação entraram também outros tipos de abordagem, as assim chamadas qualitativas, que ajudaram a abrir o campo de percepção do fenômeno educacional, sob o ponto de vista avaliativo, com outras abordagens, com outros métodos e outros recursos, que também precisam ser acrescentados (Ludke, 2002, p.102).

Sobrinho corrobora esta perspectiva ao afirmar que a

Educação como bem público é essencial para a formação de cidadãos conscientes e, correlativa e inseparavelmente, de profissionais qualificados. Formação cidadã e capacitação profissional são aspectos coessenciais, mutuamente referenciados e solidariamente constitutivos do sujeito social. Cidadãos profissionais éticos e tecnicamente responsáveis e qualificados são os principais atores do fortalecimento econômico e, inseparavelmente, do desenvolvimento da nação. Nessa concepção, a economia é uma dimensão essencial da vida humana, **mas não é a razão de ser da sociedade**. Ao contrário, é a sociedade, guiada pelo valor moral do bem comum, que a deve determinar. (Sobrinho, 2013, p.109-110, grifo nosso).

Contudo, a marca dos interesses capitalistas se mostra evidenciada por meio dos mecanismos legais e das práticas educativas, permeadas e direcionadas pela Avaliação Institucional. Belloni; Magalhães e Sousa (2000, p.16, grifos nossos) auxiliam na distinção e alcance da avaliação ao conceituar

a **avaliação educacional** como aquela que se refere à avaliação de aprendizagem ou de desempenho escolar ou profissional, bem como à avaliação de currículos – e a **avaliação institucional** – que se destina à avaliação de políticas, de planos ou projetos e de instituições.

A avaliação institucional, por sua vez, se desmembra em avaliação interna e avaliação externa (BRASIL, 2008). Para Libâneo, a gestão é

a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Há várias concepções e modalidades de gestão: centralizada, colegiada, participativa, cogestão. (Libâneo, 2003, p.318)

Ao falar de modelos de gestão, o autor estimula a reflexão sobre uma questão importante ainda em fase de discussão e implantação no Brasil: a adoção da gestão democrática nas escolas, cuja discussão já ultrapassa

uma década (GADOTTI; ROMÃO, 2002). Tanto na Constituição brasileira de 1988 quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96 são claras as referências à adoção de sistemas democráticos de gestão escolar em todas as redes públicas de ensino do país. Estas diretrizes, no entanto, esbarram em práticas clientelísticas tradicionalmente adotadas pelos políticos brasileiros no preenchimento de cargos públicos. Práticas estas que tendem a se manter por conveniência, independente do que rezam as leis.

Historicamente, a administração da educação no Brasil, em nome da racionalização, tem oscilado entre as ênfases na burocratização, na tecnocracia, na estrutura escolar e na gerência de verbas, com maior ou menor centralização e com todas as variações de uso das leis, das máquinas e dos modelos (BUSMANN, 2010, p.41).

Dentre eles, segue o autor, o modelo tecnicista apoiado em paradigmas do Positivismo, reforça a eficiência e a eficácia para a produção. Como opera de maneira fragmentada, devido a não mais corresponder às novas demandas por uma visão sistêmica (Morin, 1982), seu colapso anuncia modelos gerenciais flexíveis e adaptáveis às múltiplas realidades de cada escola, sem perder, contudo, a ideia de pertencimento a uma rede.

Única, porém, à semelhança de um rizoma, integrada às novas realidades representadas tanto pelas diversas formas sob as quais as diretrizes se apresentam como pelas orientações impostas e transformadas em decretos e leis. E sempre “considerando que as ações propostas devem ter caráter reflexivo e aberto às mudanças e à participação da comunidade escolar” (Silva & Lima, 2012, p.4).

A Gide

A criação da Gestão Integrada de Escola é atribuída à professora Helena Godoy, apesar de experiências com metodologia semelhante já terem sido postas em ação, como, por exemplo, o Sistema de Gestão Integrada (SGI). Semelhante ao SGI e a outros, o objetivo do sistema GIDE é melhorar significativamente os indicadores da atividade fim da escola, padronizando as ações exitosas (Godoy, 2008; Chaves & Almeida, 2008). Suas referências são as metas do IDEB, IDERJ e seu indicador básico, o Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social do Rio de Janeiro - IFC/RJ- (Godoy; Chaves, 2009).

O método utilizado pela GIDE (Figura 1) está baseado em quatro etapas: P-

Planejar, composto por 1) estabelecer metas e 2) elaborar planos de ação; D- Executar, compreendendo 3) educar e treinar para executar planos e 4) executar o trabalho conforme os planos; C - Verificar, contendo 5) avaliar a execução das ações e 6) avaliar os resultados; e A - ações corretivas, compostas de 7) padronizar as ações bem sucedidas e 8) tratar os desvios de resultados. O foco do sistema está no cumprimento efetivo da missão da escola de formar integralmente o aluno cidadão - aquele que possui conhecimentos, atitudes e habilidades referentes a sua idade/escolaridade e também vivência de valores cidadãos. Seu objetivo é o acompanhamento sistemático das ações, a previsibilidade dos resultados e as ações corretivas de distorções pela identificação dos fatores que influenciam negativamente os resultados na escola.

Trata-se de um esquema baseado na centralização administrativa e num sistema de recompensas, amparado por mecanismos regulatórios legitimadores das “políticas de consequência”, consubstanciado através das práticas discursivas e dos poderes que as transpassam (Foucault, 2010).

Frente ao desafio de situar o Rio de Janeiro entre os melhores colocados no ranking do IDEB a SEEDUC-RJ vem se utilizando de três critérios avaliativos: o ENEM, o SAERJ e a Prova Brasil. O objetivo é levar o estado do Rio de Janeiro a sair da penúltima colocação em 2009, e chegar ao 15º lugar em 2012, habilitando-se assim ao recebimento de repasses de verbas e aportes destinados à educação a que concorrem todos os estados.

Nesse propósito, em 2011, foi instituída um sistema baseado na meritocracia na SEEDUC-RJ, incluindo a implementação da política de bonificação, concretizada através da premiação das escolas com o melhor rendimento. A cada gestor, cuja escola “bateu a meta”, dentro dos critérios de elegibilidade, coube o

recebimento de um a três salários de referência, além do salário básico e das gratificações referentes ao cargo. A otimização de turmas, a extinção das escolas compartilhadas noturnas, a revisão de contratos, com o pagamento e a negociação de dívidas, fez aparecer uma reserva financeira suficiente para o pagamento das bonificações, fato comemorado pela Secretaria de Educação. Segundo a SEPLAG, foram contemplados 44.107 servidores com o bônus de R\$ 500,00, no valor total de R\$ 22.598,31, em outubro de 2012.



Figura 1

Em meio a este cenário, greves e paralisações foram deflagradas; lideranças e cidadãos anônimos, mobilizados através das redes sociais, foram às ruas exigindo uma educação de qualidade; escolas foram alvo de ações do Ministério Público, face à denúncias de estudantes, pais, responsáveis e, principalmente, o SEPE – Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do RJ; funcionários terceirizados deixam de receber os seus salários, face a problemas contratuais; professores e lideranças sindicais acampam e fizeram protesto diante do prédio da SEEDUC-RJ; diretores de escolas foram exonerados; professores tiveram seu quadro de horário disperso entre várias unidades escolares, já com o ano letivo iniciado; estudantes necessitaram matricular-se em escolas distantes de suas residências, devido ao início do processo de extinção das escolas compartilhadas com a SME.

Pelos indicadores oficiais, foram obtidos alguns resultados significativos: salto da 164ª posição no ENEM para a 39ª, 107% de crescimento, ou seja, 3 vezes maior que média do país e que o consolidado das escolas; distribuição de 60 bolsas de estudo para faculdades particulares, sendo cinco para o curso de engenharia da PUC-Rio; e obtenção da 2ª melhor nota em redação do Brasil e a 5ª maior média do Brasil. Ressalta-se que o ensino público obteve o 4º lugar, cabendo à rede privada o 7º posicionamento, o que permite vislumbrar um retraimento neste segmento da educação. Houve ainda a implantação de escolas duplas, do currículo mínimo, da Nova EJA e de novos processos seletivos para funções pedagógicas. Ademais, 39 Agentes de Acompanhamento de Gestão Escolar – AAGEs, assumiram funções estratégicas na rede através de processos seletivos, 14 assumiram novas funções como diretores de escola, coordenadores e diretores de regionais pedagógicas e 25% ocupam funções estratégicas (www.educacao.rj.gov.br).

Diante deste quadro, a GIDE torna-se política pública, antecipando a sua implantação, sem o prévio e necessário diálogo com a sociedade e com os agentes beneficiários da educação pública: os cidadãos. Como campo de lutas entre forças, se reconhece que toda mudança gera instabilidade e movimentos contrários. No entanto, pode-se observar indícios de que a educação no Rio de Janeiro tem apresentado

uma transformação favorável e que o grupo responsável pela implementação da Gide, constituído por 256 orientadores de gestão pedagógica, os AAGEs, vem contribuindo para estes resultados. Acreditamos estar diante do início de uma nova fase na história da educação no estado. O tempo dirá se esta guinada logrou produzir a tão sonhada melhoria da qualidade na educação, ou se não passou de mais um modismo com finalidades eleitoreiras.

Nessa comunicação, buscou-se um afastamento prudente do atual momento de formação de novas alianças políticas com vistas às eleições presidenciais entendendo que, quando questionadas, das instituições surgem “verdadeiras subjetividades reflexivas” (Castoriadis, 1992, p. 97). Pois, além das superficialidades, dos interesses mezinhos e imediatos, a política é entendida como " a atividade coletiva, reflexiva e lúcida, que surge a partir do momento em que é colocada a questão da validade de direito das instituições. [...] São precisamente essas interrogações intermináveis que constituem o objeto da verdadeira política" (Ibidem, p. 96).

Tanto nas reuniões administrativas entre gestores, diretores e Secretaria de Educação, quanto nas práticas curriculares nos cotidianos nas escolas, nas ações acontecidas nos corredores, nas conversas nas salas dos professores, no refeitório, assim como nas assembleias sindicais, as negociações assumem papel decisivo neste jogo de poder na construção das identidades docentes e nas estratégias de pertencimento a um grupo. Pois

[...] as escolas podem ser tudo, menos ideologicamente inocentes; tampouco são meras reprodutoras das relações e interesses sociais dominantes. [...] Como territórios de contestação e produção cultural, as escolas incorporam representações e práticas que tanto estimulam quanto inibem o exercício da ação humana no meio dos estudantes (Giroux & Mc Laren, 2002, p. 142).

Este ponto-de-vista é corroborado por inúmeros autores, preocupados com o descompasso entre o instituído e o instituinte no cotidiano escolar. Passamos a analisar a seguir alguns dos instrumentos de avaliação institucional adotados no país e seu impacto sobre a gestão escolar.

Gestão e avaliações externas: impressões preliminares

Dentre as ações do planejamento estratégico de uma gestão escolar comprometida com a qualidade (Vieira,2007) encontra-se a constante preocupação com o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. No caso da SEEDUC-RJ, a GIDE orienta seu foco para os resultados, representados pelas metas a serem perseguidas. Ou seja, o desempenho dos estudantes nas avaliações, bem como a sua permanência na escola. Sua aprovação ou reprovação fazem da avaliação um motivo constante na elaboração dos relatórios de desvio de metas (RADMs), assim como de replanejamento das ações, que deve ser realizada no coletivo, sob a responsabilidade do diretor da unidade escolar, orientado por seu Agente de Acompanhamento de Gestão Escolar - AAGE.

No que diz respeito às avaliações externas, organismos de cooperação internacional têm apoiado programas e políticas de avaliação educacional, condicionando o aporte de recursos financeiros a projetos com metodologias consistentes de indicadores de impacto nos sistemas educativos.

Aderindo à política voltada à avaliação promovida pelo Ministério da Educação - MEC, as secretarias de educação dos estados têm procurado implantar planos de ação que produzam informações, indicadores e evidências que sirvam de respaldo para a tomada de decisões, visando mudanças qualitativas no processo educacional, provocando, porém reações adversas por parte dos avaliados, os quais nem sempre concordam com os resultados. Nesse sentido, a avaliação das instituições no Brasil vem-se tornando uma prática comum de controle da atuação e da eficácia das escolas. Face à circularidade entre o instituinte e o instituído, as estratégias implementadas nas escolas a fim de que a consecução dos objetivos dos planos de ação seja eficaz, nem sempre encontram explicações nos procedimentos acordados.

Este ponto-de-vista é corroborado por inúmeros autores, preocupados com o descompasso entre o instituído e o instituinte no cotidiano escolar. Passamos a analisar a seguir alguns dos instrumentos de avaliação institucional adotados no país e seu impacto sobre a gestão escolar.

Avaliações externas e gestão: impressões preliminares

Dentre os instrumentos de avaliação externa no Brasil destaca-se o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), instituído para medir o desempenho de estudantes da 4ª série (5º ano), 8ª série (9º ano) e 3º ano do ensino médio. Aplicado nos anos ímpares, seu objetivo é orientar a definição de ações para o aprimoramento da qualidade da educação e a redução das desigualdades através da definição de áreas prioritárias. É realizado por amostragem (Brasil, 2008). Para a educação básica foi criada a Prova Brasil, contendo questionários socioeconômicos padronizados de preenchimento obrigatório. Ela mede conhecimentos de Língua Portuguesa (leitura) e de Matemática (resolução de problemas). Professores e diretores também respondem a questionários contendo dados demográficos, perfil profissional e condições de trabalho.

As médias de desempenho nessas avaliações subsidiam o cálculo do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), ficando à disposição da sociedade para consultas e permitindo acompanhar o desempenho das escolas, redes e do sistema como um todo. Criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino, baseia-se no desempenho de estudantes em avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação (Inep) e em taxas de aprovação. A cada dois anos mede o que o aluno aprendeu, se repetiu o ano e se frequenta as aulas, numa escala de 0 a 10. O índice é composto pelos dados do desempenho na Prova Brasil mais as taxas de aprovação medidas pelo Censo Escolar. Desta forma não se beneficiam as escolas com altas taxas de reprovação nem as que adotam a aprovação automática. Nos países desenvolvidos a nota média é 6 – no Brasil, a média é de 4,6.

Apesar dos progressos obtidos no decorrer desse percurso histórico, o país ainda se encontra em posição desfavorável na comparação com outras nações em situação econômica semelhante à nossa. No Brasil, alguns estados criam seus próprios índices. O Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (IDERJ), indicador para o Estado, é medido a partir do agrupamento das notas obtidas pelos alunos nos exames do SAERJ (Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro) em quatro níveis de proficiência: baixo (B), intermediário (Int), adequado (Ad) e avançado (Av), nas disciplinas de matemática e português. A média geral o Índice Geral (ID) da escola. As taxas de defasagem idade-série, aprovação, reprovação e abandono são calculadas pela divisão do número de alunos na situação pelo número total de alunos, multiplicado por 100.

Conforme pesquisa encomendada pela SEEDUC-RJ, ao Centro de Produção da UERJ (CEPUERJ)ⁱ, realizada entre dezembro de 2012 e fevereiro de 2013 “os servidores estaduais da educação não se sentem reconhecidos, apesar de estarem informados sobre os critérios para a concessão de bônus de desempenho”ⁱⁱ.

Ressaltando os avanços no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem e na leitura dos resultados das avaliações internas e externas, assim como o fluxo, pesquisas ressaltam as transformações sociais ocorridas nas últimas décadas e seus efeitos sobre a educação interferindo diretamente no cotidiano escolar, relatando, também, casos semelhantes em outros países que adotaram o modelo assim como os ônus e os bônus para a educação.

O desempenho dos alunos nos exames

Como os índices são calculados a partir dos resultados obtidos pelos alunos, cotejados com outras informações acerca das escolas, utilizou-se a estratégia de abordar o desempenho dos estudantes brasileiros em testes internacionais e nacionais para melhor compreender o fenômeno. Identificou-se que, a partir desses resultados, surgiram propostas de gestão institucional em diversos estados e municípios, dentre os quais encontra-se a idealização e implementação da GIDE.

O relatório de desempenho dos alunos brasileiros de 2000 a 2012, no teste elaborado pela OCDE (Pisa)ⁱⁱⁱ, permite acompanhar não só a evolução quantitativa, assim como tecer conjecturas sobre a qualidade destas notas, percebidas em um universo de 65 países.

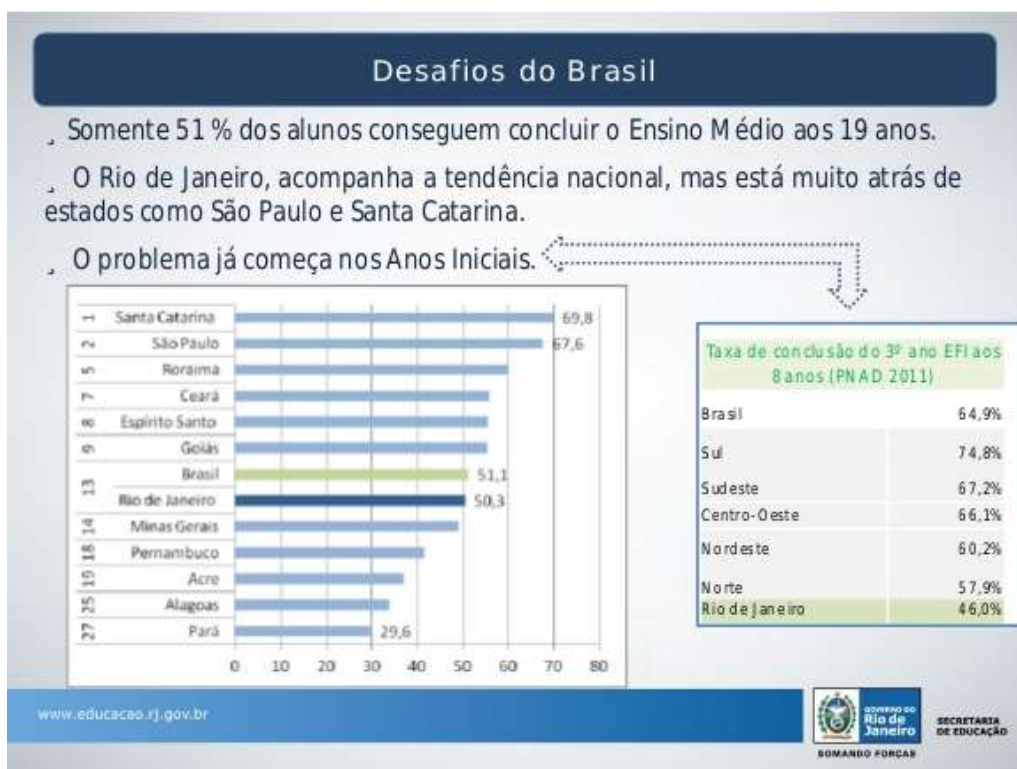


Figura 2 - Encontro CONEX, et. 2013 - Desafios da educação do RJ, <http://www.rj.gov.br/>

A avaliação institucional educativa no Brasil vem se tornando uma prática comum de controle da atuação e da eficácia das escolas. Outros dados necessitam ser levados em consideração, pois a diversidade é que permite uma ampla visão dos números e das estatísticas. Dados relevantes, como a oferta de vagas nas redes públicas estaduais não são consideradas quando da divulgação dos resultados alcançados, principalmente, quando estes não atendem as expectativas governamentais.

Segundo o pesquisador Nicolas Davies (Davies, 2012), da Universidade Federal Fluminense, ao passo que a rede privada de educação do estado do Rio de Janeiro apresentou melhor oferta de vagas, a rede pública estadual apresentou um decréscimo. Ainda segundo o pesquisador, de todo o país, somente neste estado a rede privada apresenta o mesmo volume de escolas.

Procurando sanar um quadro crítico em que se encontrava a rede estadual de ensino do Rio de Janeiro (Figura 1), ações emergenciais foram levadas a efeito em três anos de uma mesma administração. Trata-se de um fato histórico na SEEDUC-RJ, cujos secretários de educação, por questões políticas, não costumam permanecer por mais de um ano no cargo. Este fato dificulta a orientação das ações futuras, pois entende-se que para se conhecer uma rede de ensino de tamanha expressão e complexidade, como é o caso estudado, um período menor do que três anos seria insuficiente.

Conforme os dados divulgados no Encontro Conex (2013), destaca-se, dentre elas, a construção de novas escolas, a ampliação das unidades já existentes com obras de infraestrutura, assim como a otimização de turmas, como ações da atual gestão para sanar as deficiências expressas nos censos do Inep, de 2006 e 2011.

Resultados do Pisa (Figura 3), divulgados no dia 03/12/2013, permitem compreender que as melhores pontuações obtidas em leitura, matemática e ciências, não merecem, ainda, comemorações entusiasmadas, pois o Brasil segue ocupando baixas posições em relação aos demais países. Além disto, tal sucesso está associado às melhorias nas

condições de vida do brasileiro: saúde, habitação e segurança, saneamento básico. Estas constituem o estofo para se pensar em melhorias na qualidade educacional.

Dos 65 países, o Brasil classificou-se em 58º lugar em matemática, em 55º lugar em leitura e

em 59º posição em ciências. Ressalta-se que, em 2009, o país ocupava a 53ª posição em leitura e em ciências, e o 57º lugar em matemática. Ou seja, nenhum país evoluiu tão rapidamente quanto o Brasil em tão curto espaço de tempo. Entretanto, não será possível atender as metas propostas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2008) para melhoria da qualidade na educação, caso o país permaneça com este mesmo ritmo de crescimento. Para tanto, é necessário enfrentar tanto velhos quanto novos desafios. (Figura 3)



Figura 3- Exame.com (Beatriz Sousa e Beatriz Blanco, 3/12/2013)

Os princípios implantados pelos governos brasileiros desde a década de 1990 construíram o cenário e propiciaram o surgimento do protagonismo necessário à implementação da GIDE. Considerando o histórico deste modelo de gerenciamento da educação apresentado ao governador Sergio Cabral como de sucesso em outros estados pelo Secretário de Educação, Wilson Risolia em 2010 ao assumir a pasta da SEEDUC-RJ, iniciou-se a implementação do sistema.

Neste cenário, desenhou-se esta pesquisa objetivando compreender a forma como membros da equipe gestora e do corpo docente de escolas vinculadas à Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro que atuam na sua implementação vivenciam o impacto da adoção da GIDE (Godoy; Muricy, 2009) enquanto proposta de organização da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC-RJ). Esta Secretaria é considerada, em números, a maior rede de educação da América Latina, ampliada no período 2007/2012, composta por 36.303 professores, e 942 contratados, segundo a Secretaria de Planejamento (www.rj.gov.br/web/seplag).

Nessa pesquisa busca-se analisar a GIDE como **política de avaliação** da educação nas escolas, aprofundando o conhecimento sobre a temática e oferecendo subsídios para a discussão sobre gerenciamento de redes de ensino em sistemas complexos (MORIN, 1982). Entende-se que a adoção desta metodologia, em consonância com o sistema de avaliação externa, constitui um dos reflexos do processo de globalização da economia. Por seu pertencimento a sistemas de ensino, as escolas públicas brasileiras não estão isentas da tendência de criar mecanismos visando um maior controle sobre os sistemas nacionais de ensino para o cumprimento de metas acordadas internacionalmente. No entanto, assistimos com frequência a manifestações contrárias a esta lógica meritocrática, estabelecida por vias da regulamentação da avaliação nas escolas públicas, as quais estimulam a investigação da referida pesquisa, especialmente por parte dos docentes submetidos à sua ação.

Este relato apresenta os primeiros resultados da investigação, analisando os aspectos formativos e somativos da avaliação institucional adotada no Estado do Rio de Janeiro a partir de 2010, com o objetivo de melhorar os índices de avaliação educacional nas escolas vinculadas à SEEDUC-RJ. A partir do entendimento de que a educação tem papel significativo na transformação social, a tendência focada no controle e no desempenho

escolar considera a **avaliação institucional** como um processo sistemático de qualidade da instituição escolar, em especial da aprendizagem e da formação global dos alunos.

A princípio, o momento exige um estudo que não se reduza às divulgações mediatizadas, além da propaganda pró ou contra sobre a implementação da GIDE, seu desenvolvimento e suas consequências tanto para a sociedade fluminense, como para os agentes educacionais diretamente envolvidos, representados pelos professores, estudantes e toda a comunidade que compõem as unidades escolares da SEEDUC-RJ. Por este motivo a próxima etapa da pesquisa da pesquisa se configurará no levantamento e análise das percepções dos atores sociais que compõem estas categorias envolvidas na GIDE, e como esta forma de gestão vem afetando o funcionamento das escolas da rede.

Na etapa inicial, objeto deste texto, foi efetuada uma pesquisa documental e bibliográfica, além da realização de entrevistas-piloto com três AAGEs, dois gestores escolares e cinco professores que se somarão aos procedimentos posteriores de análise desta pesquisa.

O método

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que tem como princípio a democratização da escola. A metodologia básica adotada nesse estudo é a Análise Crítica de Discurso (ACD), cujo objetivo é analisar a forma como a linguagem contribui para a dominação de uma pessoa ou de grupos de pessoas sobre outros grupos ou pessoas, posto que afirma serem as práticas discursivas inseparáveis das estruturas socioeconômicas que as engendraram. Aposta na afirmação de que a tomada de consciência da dominação constitui o primeiro passo em direção à emancipação. As três tendências principais que, segundo Fairclough (2008), têm afetado o discurso nas sociedades contemporâneas são: a democratização, a comodificação e a tecnologização. A democratização "tem a ver com a remoção das desigualdades e assimetrias nos direitos, obrigações e prestígios discursivos e linguísticos de grupos de pessoas" (Magalhães, 2001, p.25). A ACD concebe a "linguagem como prática social" (Wodak, 2004), e considera o contexto de uso da linguagem como um elemento crucial. Além disso, a ACD tem um interesse particular na relação entre linguagem e poder.

Uma abordagem realmente crítica do discurso exigiria, [...] uma teorização e descrição tanto dos processos e estruturas sociais que levam à produção de um texto, quanto das estruturas e processos sociais no seio dos quais indivíduos ou grupos, como sujeitos sócio-históricos, criam significados em suas interações com os textos (Fairclough e Kress, 1993, p. 2). Conseqüentemente, três conceitos são indispensáveis para a ACD: o conceito de poder, o conceito de história, e o conceito de ideologia (Wodak, 2004, p.1-2).

As técnicas de pesquisa utilizadas são a análise documental, a revisão de literatura, as entrevistas individuais ou por meio de grupos focais (Morgan, 1997) e a observação direta dos cotidianos escolares. Decidiu-se pela utilização de grupos focais, para facilitar a análise das falas dos sujeitos, constituindo uma técnica de pesquisa que favorece a coleta de dados de grupos de pessoas, reunidos por um interesse comum. A análise dos discursos coletados permite inferir sentidos ocultos, representações ideológicas, valores e afetos vinculados ao tema investigado.

A principal característica da técnica de Grupos Focais reside no fato de ela trabalhar com a reflexão expressa através da "fala" dos participantes, permitindo que eles apresentem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema. Em decorrência, as informações produzidas ou aprofundadas são de cunho essencialmente qualitativo (Cruz Neto, Moreira e Sucena 2002, p.25).

Em função da complexidade do sistema organizacional da SEEDUC-RJ, os movimentos e ações de todos os integrantes das comunidades escolares, dos AAGEs, representantes da gerência pedagógica, pedem um olhar atento ao "paradigma da complexidade" (Morin, 1982), à indissociabilidade entre teoria e método (Bordieu, 2012), assim como à compreensão dos cotidianos (Certeau, 2009) das unidades escolares. A pesquisa também considera a necessidade do "paradigma indiciário" (Ginzburg, 1991) na busca dos

“saberes não alinhados”, dos “enigmas do cotidiano” (Pais, 2003), para seguir as pistas e os indícios que levem à compreensão dos usos e das táticas (Certeau, 2009) enquanto respostas às estratégias, normas e procedimentos. Busca a apreensão, levando em conta “a regularidade, normatividade e repetitividade” (Pais, 2003, p.28), não dos padrões, mas das manifestações do cotidiano como um campo de rituais.

Considerações finais

A implementação da gestão integrada da escolar (GIDE) pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, principal política estratégica da mesma, reveste-se de um desafio que necessita de um estudo sistematizado para a compreensão de seu potencial para cumprir o objetivo a que se destina: melhorar a qualidade da educação na rede pública de ensino.

A análise gerencial preliminar desta metodologia revela que o impacto das avaliações externas do sistema educacional brasileiro em busca de tal melhoria nas redes públicas de ensino, frente à utilização dos critérios de elegibilidade, da bonificação por resultados poderá revelar – ou não! - efeitos semelhantes àqueles produzidos em outros países que a adotaram e, por condições semelhantes ou não, revelaram resultados não exitosos.

Acredita-se que o estudo de campo sobre avaliações, a observação das estratégias e dos usos dos praticantes, dentro dos grupos focais, sob a ótica dos sujeitos envolvidos pode ser uma solução para se obter algum avanço nesta discussão: talvez, retroalimentando metodologia semelhante com as práticas concebidas como “improvisos”, “atalhos. Ou seja, mergulhando nos cotidianos das escolas, ouvindo, falando, sentindo em todos os aspectos a educação realizada no currículo praticado (Oliveira, 2010). É que as ações dos planos estratégicos revestem-se de autênticas possibilidades de consecução, na circularidade entre os níveis gerenciais, face aos desafios: a complexidade desta rede de proporções significativas apresenta, proporcionalmente, maiores desafios, aos quais se somam as modificações percebidas no decorrer da implementação da GIDE até o momento atual.

As avaliações generalizadamente pertencem aos cotidianos sociais. Ao transformar números em ações, a intencionalidade é que vai se tornar o diferencial entre os valores éticos e aqueles nocivos à sociedade. Números permitem interpretações variadas e a leitura, sob a ótica da ACD, deve partir sempre de uma intenção.

Sabe-se que a escrita da história é ininterrupta e que o neoliberalismo é mais um dos aportes do sistema capitalista que tenta, a todo o custo, robustecê-lo à custa da exploração e do lucro. Mas também se sabe que nas brechas deixadas pelo sistema residem possibilidades, tanto de avanços quanto de recuos.

Até o presente momento da pesquisa, concluímos pela leitura e análise dos resultados das avaliações associadas a Políticas Públicas, à macroeconomia e à Política, que a metodologia proposta na GIDE vem proporcionando avanços nos indicadores educacionais do estado. Entendemos que o currículo praticado nas escolas pode levar ao questionamento do próprio sistema de avaliação e de gestão e à construção de outros modelos de mediação entre o conhecimento, os saberes, as práticas de professores e estudantes, a fim de que todos ensinem, aprendam e desaprendam dentro do conceito de uma educação emancipatória. Mas isso pertence ao futuro.

Concluindo esta etapa da pesquisa, não foram identificadas nas bases de consulta ou nos textos acadêmicos divulgados sobre a GIDE, nada além da constatação de que a sua adoção como política pública pode ser qualificada como eficiente, por propiciar melhoria dos índices educacionais da rede estadual. Dezoito meses de gestão integrada propiciaram ainda um conhecimento melhor acerca das escolas, dos professores e dos alunos da rede, o que era bastante precário anteriormente.

Pelos indicadores oficiais, foram obtidos alguns resultados significativos: salto da 164ª posição no ENEM para a 39ª, 107% de crescimento, ou seja, 3 vezes maior que média do país e que o consolidado das escolas; distribuição de 60 bolsas de estudo para faculdades particulares, sendo cinco para o curso de engenharia da PUC-Rio; e obtenção da 2ª melhor nota em redação do Brasil e a 5ª maior média do Brasil. Ressalta-se que o ensino público obteve o 4º lugar, cabendo à rede privada o 7º posicionamento, o que permite vislumbrar um

retraimento neste segmento da educação. Houve ainda a implantação de escolas duplas, do currículo mínimo, da Nova EJA e de novos processos seletivos para funções pedagógicas. Ademais, 39 AAGEs assumiram funções estratégicas na rede através de processos seletivos, 14 assumiram novas funções como diretores de escola, coordenadores e diretores de regionais pedagógicas e 25% ocupam funções estratégicas (www.educacao.rj.gov.br).

Apesar das críticas contundentes aos aspectos meritocráticos e efficientistas postos em curso pela GIDE, tal metodologia tem apresentado algumas vantagens no que concerne o processo de gestão escolar. Dentre eles a possibilidade de se obter um quadro demonstrativo capaz de elencar dados como: o número total de escolas e professores, a faixa etária e o perfil dos estudantes potencialmente desistentes. Além de fornecer um retrato fiel da realidade das escolas compartilhadas, cujos relatos de diretores apresentam palavras como “abandono” e “descaso” por parte das diretorias regionais, tanto no âmbito administrativo quanto pedagógico.

Soma-se a isto a progressão dos resultados obtidos pelas avaliações externas, assim como a melhoria do fluxo e do desempenho dos estudantes, e tem-se indicadores de que vêm ocorrendo alguns esforços concentrados para transformar uma realidade desfavorável. Realidade esta que colocava a escola como principal responsável pelo não cumprimento do direito inalienável do cidadão de acesso e permanência em uma escola pública, gratuita e de qualidade.

Concluimos cientes de que estes resultados representam apenas uma parte do quadro geral da educação no estado do Rio de Janeiro. A análise tenderá a ficar mais completa na medida em que se desvelar a visão da outra face desta moeda: a comunidade escolar que assistiu e vivenciou todas estas mudanças.

Referências bibliográficas

Avaliação Escolar. Disponível em: www.Projetoeducar.Com.br/avalia em fevereiro 2003.

Belloni, I; Magalhães, H.; Souza, L. C. *Metodologia de Avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional*. São Paulo: Cortez, 2000.

Busmann, Antônio Carvalho. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In VEIRA, Ilma P. Alencastro (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 28ª ed. São Paulo: Papirus. p. 37-52.

Castoriadis, Cornelius; Rouanet, Sérgio Paulo; CHAUI, Marilena; Torres, João Carlos Brum; Rosenfield, Dênis. (organizadores). *A criação histórica*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre/Artes e Ofícios Editora, 1992.

Certeau, Michel de. Fazer com: usos e táticas; Teorias da arte de fazer. In: *A invenção do cotidiano*:1. Artes de fazer. 16ª edição. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 96-100; 101-139

Cruz Neto, O.; Moreira, M. R.; Sucena, L. F. M. *Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação*. In XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais - ABEP, 4 a 8 de novembro de 2002, Ouro Preto. Anais... Ouro Preto, 2002. Compact Disc.

Bourdieu, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In *O poder simbólico*. 16ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. p. 17-58.

Brasil. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

Chaves, Maurício Pedrosa; Almeida, Michele Miranda de. *A padronização na área educacional*. Nova Lima: INDG, 2008.

Davies, Nicholas. Governo estadual do Rio de Janeiro favorece privatização do ensino médio com redução de sua rede. In SEPE-RJ. Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação RJ. *Estudo confirma: rede privada de ensino médio avança no estado*. 09/2012. In http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=3331 Acesso em 23/12/13.

- Fairclough, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.
- Fontanive, Nilma Santos e Klein, Ruben. Uma visão sobre o sistema de avaliação da educação básica no Brasil – SAEB. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. Rio Comprido, v.8, no.29, p.409-442, out;dez.2000.
- Foucault, Michel. *A ordem do discurso*. 20ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- Freitas, L.C de. (Org). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002
- Gadotti, Moacir; Romão, José E. (Orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 5º ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- Godoy, Maria Helena Pádua Coelho de; Murici, Izabela Lanna. *Gestão Integrada da Escola: balizada pelo Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social*. Nova Lima: INDG, 2009.
- _____; Chaves, Neuza Maria Dias; colaboradoras: Carolina Marques Mendes, Michele Cristina de Souza Torquetti. 2ª edição. *Índice de formação de cidadania e responsabilidade social para aplicação na escola*. Nova Lima: INDG, 2009
- _____; Murici, Izabela Lanna. *Gestão Integrada da Escola*. Nova Lima: INDG, 2009.
- Ginzburg, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia de bolso, 1991.
- Giroux, Henry A.; McLaren, Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In Moreira, Antonio Flavio Barbosa e Silva, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 7ª Edição. São Paulo: Cortez, 2002. p.125-154.
- Governo do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. *Bonificação por resultados: tudo que você precisa saber sobre bonificação por resultados da SEEDUC*. 26 p. s/d
- _____. Resolução 4669/2011. Imprensa Oficial: DOERJ, 07/01/2011.
- _____. Decreto 44.112, que regulamenta a bonificação por resultados e altera o Decreto 42.793 de 06/01/2011. DOERJ. 14/03/2013
- Libâneo, José Carlos. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003, p.315-351.
- Lordêlo, J.A.C., and Dazzani, M.V., orgs. *Avaliação educacional: desatando e reatando nós [online]*. Salvador: EDUFBA, 2009. 349 p. ISBN 978-85-232-0654-3. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>. Acesso em 23/12/2013.
- Ludke, Menga. Construindo o Campo e a Crítica. In Freitas, L.C de. (Org). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002, p. 102.
- Magalhães, Célia Maria (organizadora). *Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.
- Morgan, David L. *Focus Groups as Qualitative Research*. 2ed. California, Sage Publications, 1997.
- Morin, Edgar. O sistema, paradigma e/ou teoria. In: *Ciência com consciência*. Portugal: Publicações Europa-América, 1982. p. 139-202.
- Neves, Lúcia Maria Wanderley. Realidade e perspectivas. In: *Educação e política no Brasil de hoje*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 112-116.
- Pais, José Machado. Nas rotas do cotidiano. In: *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez Editora, 2003. p. 25-50.
- Sobrinho, J. D. *Educação Superior: bem público, equidade e democratização*. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013

Wodak, Ruth. Do que trata a ACD - um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, volume 4, número especial, 2004.

ii <http://extra.globo.com/emprego/servidor-publico/servidores-estaduais-da-educacao-dizem-em-pesquisa-que-nao-se-sentem-reconhecidos-8172055.html> Acesso em 25/04/2013