



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARLIES DA COSTA BENGIO

**O TRABALHO DOS AGENTES DE ACOMPANHAMENTO DA GESTÃO ESCOLAR
(AAGE'S) NO COTIDIANO DAS ESCOLAS ESTADUAIS EM DUQUE DE CAXIAS**

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2016

MARLIES DA COSTA BENGIO

**O TRABALHO DOS AGENTES DE ACOMPANHAMENTO DA GESTÃO ESCOLAR
(AAGE'S) NO COTIDIANO DE ESCOLAS ESTADUAIS EM DUQUE DE CAXIAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Rosistolato.

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2016

MARLIES DA COSTA BENGIO

**O TRABALHO DOS AGENTES DE ACOMPANHAMENTO DA GESTÃO ESCOLAR
(AAGE'S) NO COTIDIANO DE ESCOLAS ESTADUAIS EM DUQUE DE CAXIAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós - graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Examinada por:

Prof. Dr. Rodrigo Rosistolato (UFRJ - Orientador)

Prof.^a Dr.^a Alicia Maria Catalano de Bonamino (PUC-RIO)

Prof.^a Dr.^a Mariane Campelo Koslinski (UFRJ)



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “O Trabalho dos Agentes de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE’S) no cotidiano de escolas estaduais em Duque de Caxias.”

Mestrando(a): Marlies da Costa Bengio

Orientado(a) pelo(a): Prof. Dr. Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 26 de fevereiro de 2016.

Banca Examinadora:

Presidente:



Prof. Dr. Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato



Profa. Dra. Mariane Campelo Koslinski



Profa. Dra. Alicia Maria Catalano de Bonamino

CIP - Catalogação na Publicação

B466t Bengio, Marlies da Costa
O trabalho dos Agentes de Acompanhamento da
Gestão Escolar (AAGE`s) no cotidiano de escolas
estaduais em Duque de Caxias / Marlies da Costa
Bengio. -- Rio de Janeiro, 2016.
131 f.

Orientador: Rodrigo Rosistolato.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal
do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa
de Pós-Graduação em Educação, 2016.

1. Política educacional. 2. Avaliação em larga
escala. 3. SAERJ. 4. GIDE. 5. AAGE. I.
Rosistolato, Rodrigo, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela minha vida e pelas oportunidades que tem me proporcionado ao longo desta jornada.

À minha família pelo apoio e pela compreensão da minha ausência no cotidiano. À minha mãe, Arilda, e à minha avó, Railda, pela educação e formação que me proporcionaram. À minha irmã, Márcia, pela torcida e incentivo.

Ao meu companheiro, Jupter Júnior, pelas conversas e pelos conselhos durante a pesquisa. Você foi o meu grande incentivador!

Às amigas, Claudia Fabiane e Cristiane Cruz, por entenderem a minha ausência.

Ao meu orientador, Rodrigo Rosistolato, por acreditar em meu potencial e por ter me recebido tão bem no grupo de pesquisa. Agradeço por sua dedicação e por todo conhecimento que tive a oportunidade de adquirir.

Agradeço aos professores que aceitaram participar da defesa da dissertação: Alicia Maria Catalano de Bonamino (PUC-RIO) e Mariane Campelo Koslinski (UFRJ).

À professora Ana Prado pelo carinho, atenção, ajuda e orientação. Aos colegas do grupo de pesquisa: Andreza Guimarães, Amanda Morgana, Ellen Silva, Fabiano Cabral, Mayara Tavares, Ruana Pessoa, Rebeca Fagundes, Thaynara Costa, Puá Gonçalves. Obrigada pelo empenho nas transcrições!

Às amigas que fiz durante o curso de mestrado: Maitê Lopes de Almeida e Natália Lima.

À Secretaria Estadual de Educação por permitir que esta pesquisa acontecesse. Aos AAGE's que participaram da pesquisa.

Aos meus “eternos diretores”, Fábio Castro, Melina Santos e Miriam Nascimento, que sempre traziam novidades sobre a política educacional.

Aos colegas de trabalho e aos meus alunos por me fazerem repensar a educação.

RESUMO

BENGIO, Marlies da Costa. O trabalho dos Agentes de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE's) no cotidiano das escolas estaduais em Duque de Caxias. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

A dissertação analisa, por meio da observação do trabalho dos Agentes de Acompanhamento da Gestão Escolar, a articulação entre as avaliações em larga escala da rede estadual do Rio de Janeiro e a gestão educacional. A rede estadual possui um sistema de avaliação que é composto por uma avaliação bimestral – SAERJINHO e uma anual – SAERJ. Em articulação às avaliações em larga escala, ocorreu, em 2011, a implementação da metodologia de Gestão Integrada da Escola (GIDE). O cargo de AAGE, inicialmente chamado de Integrante do Grupo de Trabalho (IGT), foi criado para que um grupo de profissionais da educação, especialmente treinados, ficasse responsável pela execução e pela coordenação da GIDE nas escolas. Esses profissionais são responsáveis pelo acompanhamento e orientação dos gestores – diretores e coordenadores pedagógicos – para o uso dos dados da GIDE e das avaliações externas (SAERJ e SAERJINHO). Optamos por analisar o trabalho dos AAGE's porque eles são os mediadores entre a política educacional proposta pelo governo do estado e o cotidiano das escolas. Seu trabalho envolve um conjunto de atividades técnicas – como acompanhamento e alimentação de bancos de dados, análise de desempenho das escolas, entre outros – e outras atividades que podemos classificar como fomento ou incentivo ao uso de dados, o que depende do contato direto com gestores e professores, com foco na relativização de resistências e visões estereotipadas sobre as avaliações externas e suas potencialidades. A análise foi realizada a partir da observação de reuniões e entrevistas em profundidade com os AAGE's da Regional V, que está localizada no município de Duque de Caxias. Também houve o acompanhamento do trabalho de um AAGE nas escolas de sua responsabilidade. A pesquisa permite apontar as visões e percepções dos AAGE's sobre o sistema de avaliação da rede estadual e sobre a metodologia GIDE, além de compreender os conflitos e os consensos produzidos durante as interações entre os AAGE's, os diretores de escolas, coordenadores pedagógicos e professores. Nessas interações, os professores são os mais resistentes. Os docentes se posicionam contra as avaliações externas, enquanto os gestores escolares tendem a ser mais favoráveis. Nesse cenário, o trabalho dos AAGE's consolida-se como um exercício didático de apresentação das

potencialidades e dos limites do SAERJ e da GIDE. O incentivo ao uso pedagógico dos dados educacionais, que seria uma das atividades principais, acaba por ficar em segundo plano. Esse fenômeno, conforme demonstraremos, pode ser lido como um tipo de reinterpretação da função por conta da inserção dos AAGE`s no universo cotidiano da escola.

Palavras – Chave: política educacional; avaliação em larga escala; SAERJ; GIDE; AAGE.

ABSTRACT

BENGIO, Marlies da Costa. The work of AAGE- “*Agentes de Acompanhamento da Gestão Escolar*” (Monitoring Agents of School Management) in the daily routines of State schools in Duque de Caxias. Dissertation (Master Degree in Education) - Postgraduate Program in Education, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

This paper aims to analyze, through observation of the work developed by the AAGEs – “*Agentes de Acompanhamento da Gestão Escolar*” – (Monitoring Agents of School Management), the relationship between large-scale assessments of State schools in Rio de Janeiro and educational management. State schools in Rio de Janeiro have rating system assessments, named SAERJINHO, taken every two months and SAERJ, annual taken. In conjunction to these large-scale evaluations, in 2011 occurred the implementation of a methodology proposed by GIDE – “*Gestão Integrada da Escola*”(Integrated School Management). The position of AAGE, initially called IGT “Integrante do Grupo de Trabalho” – Member of the working group, was created for a group of education professionals especially trained to be in charge of the implementation and coordination of GIDE in schools. These professionals are responsible for monitoring and guiding managers – directors and pedagogical coordinators – for the data usage of GIDE and external assessments (SAERJ and SAERJINHO). We chose to analyze the work of AAGEs because they are the mediators between the educational policy proposed by the State Government and the routines in schools. GIDE’s work involves a set of technical activities – such as monitoring and database storing, performance analysis of schools, among others – and other activities that we can classify as promoting or encouraging the data use, which depends on direct contact with managers and teachers, with a focus on relativization of resistance and stereotypical views about the external evaluations and their potential. The analysis was carried out from observation, interviews with the AAGEs from the municipality of Duque de Caxias. AAGEs were monitored in schools they were in charge. This research allows us to point out the views and perceptions of AAGEs on the evaluation system of State schools and on GIDE’s methodology, as well as understand the conflicts and the consensus produced during the interactions between AAGE, the directors of schools, pedagogical coordinators and teachers. In these interactions, the teachers were the most resistant. They stand against the external evaluations, while the school managers tend to be more favorable. In this scenario, the work of AAGEs consolidates itself as a didactic

presentation exercise of the potential and the limits of SAERJ and GIDE. The encouragement of the data use, that would be one of the main activities, turns out to be set aside. This phenomenon, as we will demonstrate, can be read as a kind of reinterpretation of the AAGE's tasks when inserted in the daily school environment.

Keywords: educational policy; large-scale assessment; SAERJ; GIDE; AAGE.

LISTA DE FLUXOGRAMAS

FLUXOGRAMA 1 – Simulador de metas do IFC/RS.....	66
FLUXOGRAMA 2 – Metas da Ação Integrada de Acompanhamento.....	68
FLUXOGRAMA 3 – Padrão Mínimo.....	71
FLUXOGRAMA 4 – Sistema Conexão Educação.....	72
FLUXOGRAMA 4 – Estrutura da GIDE.....	73

LISTA DE ORGANOGRAMAS

ORGANOGRAMA 1 – 1ª fase da política educacional.....	120
ORGANOGRAMA 2 – 2ª fase da política educacional.....	120

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Distribuição de escolas por etapas e modalidades na Regional V.....	32
QUADRO 2 – Entrevistas realizadas com os AAGE`s.....	35
QUADRO 3 – Reuniões com os AAGE`s.....	36
QUADRO 4 – Acompanhamento de Lucimar.....	36
QUADRO 5 – Comparação entre os sistemas de avaliações educacionais.....	50
QUADRO 6 – Comparação entre os processos do SAERJ.....	59
QUADRO 7 – Processo Seletivo.....	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAGE– Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar
AIA – Ação Integrada de Acompanhamento
ALERJ – Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ASJUR – Assessoria Jurídica
CAEd– Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEB – Câmara de Educação Básica
CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos
CIEP – Centro Integrado de Educação Pública
CNE – Conselho Nacional de Educação
COC`s – Conselhos de Classe
DIESP – Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas
DRA – Diretoria da Regional Administrativa
DRP – Diretoria da Regional Pedagógica
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica
FICAI – Ficha de Comunicação de Alunos Infrequentes
FOFA – Força, Oportunidade, Fraqueza, Ameaça
GIDE – Gestão Integrada da Escola
GLP – Gratificação por Lotação Prioritária
GTT– Grupo de Trabalho Temporário
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ID – Indicador de Desempenho
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDERJ – Índice da Educação Básica do Rio de Janeiro
IDERJINHO – Índice Bimestral de Desenvolvimento da Educação Básica do Rio de Janeiro
IF – Indicador de Fluxo Escolar
IFC/RS – Índice de Formação da Cidadania/Responsabilidade Social
IFRJ – Instituto Federal do Rio de Janeiro
IGT – Integrante do Grupo de Trabalho

INDG – Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LaPOPE – Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAIA – Metas da Ação Integrada de Acompanhamento
MEC – Ministério da Educação
NEJA – Nova Educação de Jovens e Adultos
OG – Orientador de Gestão
PDCA – Planejamento, Desenvolvimento, Controle e Avaliação
PIB – Produto Interno Bruto
POP – Procedimento Operacional Padrão
RAAIA – Relatório de Análise de Ação Integrada de Acompanhamento
RAF – Responsável de Acompanhamento de Frequência
RADM – Relatório de Análise de Desvio de Meta
RIAP – Relatório de Implementação das Ações do Plano
SAERJ – Sistema de Avaliação de Educação do Estado do Rio de Janeiro
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERJINHO – Sistema (inho) de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro
SEEDUC – Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SUPAA – Superintendência de Avaliação e Acompanhamento
SUGEN – Subsecretaria de Gestão da Rede e de Ensino

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
Capítulo 1 – AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA.....	19
1.1 Avaliações Externas: Três Gerações.....	19
1.2 Sistemas de Avaliação no Brasil: Usos de dados educacionais.....	21
1.3 Apropriações e usos de dados das avaliações externas: debate internacional.....	25
1.3.1 Formação para o uso dos dados.....	26
1.3.2 Liderança do gestor e ferramentas tecnológicas.....	28
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA.....	31
2.1 Regionais Pedagógicas e Administrativas.....	31
2.2 Regional V: Duque de Caxias.....	31
2.3 Proposta da pesquisa	33
CAPÍTULO 3 – O SAERJ.....	38
3.1 Justificativa.....	39
3.2 Primeiro processo.....	42
3.3 Segundo processo.....	47
CAPÍTULO 4 – GIDE.....	60
4.1 A GIDE nas escolas.....	60
4.1.1 Simulador de metas do IFC/RS.....	61
4.1.2 MAIA.....	66
4.1.3 Padrão Mínimo	69
4.1.4 Sistema Conexão Educação.....	72
4.2 AAGE.....	74
4.2.1 Perfil profissional.....	75
4.2.2 Motivações e expectativas profissionais.....	77
4.2.3 Formação e entendimento sobre a GIDE e o sistema de avaliação – SAERJ.....	84
4.2.4 A relação entre os AAGE's e as escolas: GIDE – SAERJ – SAERJINHO.....	90
4.2.5 Visões e expectativas sobre as escolas, as famílias e os alunos.....	93

CAPÍTULO 5 – IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA.....	96
5.1 Apresentação dos resultados das escolas.....	96
5.1.1 RADM.....	97
5.1.2 A reunião de RADM nas escolas.....	101
5.1.3 Encontro de Núcleo.....	104
5.2 Os AAGE`s e as demandas apresentadas pelas escolas.....	107
5.3 Os AAGE`S e o cotidiano das escolas (interações com a direção, professores, funcionários e alunos).....	110
5.4 Os AAGE`s e o diálogo com a SEEDUC.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS.....	126
APÊNDICE.....	129
ANEXO.....	130

INTRODUÇÃO

A pesquisa realizada nesta dissertação está inserida no Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais (LaPOpE), que investiga problemas relacionados à distribuição de oportunidades educacionais, bem como pesquisa os sistemas de avaliação externa de desempenho no estado e nos municípios do Rio de Janeiro. Um dos objetivos do LaPOpE é fazer comparações entre os municípios do Rio de Janeiro e os da região metropolitana, incluindo Duque de Caxias. O foco desse trabalho é exatamente o município de Duque de Caxias. Nosso debate é sobre a recepção das políticas estaduais de educação, especificamente SAERJ – Sistema de Avaliação de Educação do Estado do Rio de Janeiro e Gestão Integrada da Escola no contexto de Duque de Caxias.

SAERJ e GIDE são duas políticas integradas, que envolvem o mapeamento do desempenho dos alunos, o acompanhamento do fluxo escolar e o incentivo ao uso de dados para planejamento e orientação da ação de diretores e coordenadores pedagógicos. O SAERJ está ligado ao sistema de bonificação por resultados, com foco em todos os agentes escolares – gestores, professores e estudantes. A pesquisa apresenta a organização da GIDE no município de Duque de Caxias e descreve as trajetórias e as expectativas dos Agentes de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE's). Eles são professores que realizaram um concurso interno que os permite acompanhar a implementação da GIDE, realizando a mediação entre a SEEDUC e as escolas. Por isso, nosso foco está direcionado para o debate sobre as avaliações e o incentivo ao uso de dados educacionais. Não deixamos de considerar os processos de responsabilização associados a essa política, mas o debate sobre bonificação não é o foco principal desse trabalho. Para a consolidação dos objetivos da pesquisa, descrevemos os processos e legislações relacionados ao SAERJ e à GIDE, bem como realizamos entrevistas com os AAGE's e observamos o trabalho desses profissionais no cotidiano das escolas.

O Brasil passou por três gerações de avaliações externas (BONAMINO e SOUSA, 2012). A consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) possibilitou mudanças na área educacional. Assim, as avaliações externas se tornaram um dos instrumentos para medir a qualidade da educação. Os estados passaram a criar seus próprios sistemas de avaliação a partir da década de 1990. O objetivo dos estados era criar políticas educacionais que pudessem dialogar com a esfera federal. Na década de 2000, os municípios tenderam a apresentar sistemas de avaliação com desenhos menos alinhados ao do SAEB. Havia a expectativa de criar uma cultura avaliativa entre os atores educacionais (SOUSA e

OLIVEIRA, 2010), além do uso dos dados das avaliações externas em larga escala por instâncias centrais, intermediárias e escolas.

Assim, o debate sobre as avaliações externas transita entre os impactos que podem gerar no cotidiano escolar (BONAMINO e SOUSA, 2012) e o uso dos dados que os sistemas de avaliação podem gerar (SOARES e XAVIER, 2013; ALVES e SOARES, 2013). Atualmente, estudos indicam que a compreensão dos indicadores e o uso dos dados por gestores escolares e professores poderiam vir a diminuir lacunas técnicas e ampliar o uso pedagógico dos dados (ROSISTOLATO e PIRES DO PRADO, 2014; ROSISTOLATO, PIRES DO PRADO e FERNÁNDEZ, 2014; CERDEIRA, 2015; MARTINS, 2015).

O objetivo da pesquisa foi analisar a implementação da GIDE com foco nas interações estabelecidas entre os AAGE`s, os gestores escolares e os professores das escolas localizadas na Regional V. Considerando que a GIDE engloba uma proposta de formação para uso de dados, que deve ser desenvolvida principalmente pelos AAGE`s, nossa hipótese era a de que a presença dos AAGE`s nas unidades escolares criava espaços de formação para o uso de dados, debates sobre o desempenho das escolas e os fatores associados. Essa formação dependeria do conhecimento técnico dos AAGE`s e de sua capacidade de organização dos encontros com as escolas. Por isso, precisamos mapear suas motivações, seu conhecimento técnico e acompanhar as interações desenvolvidas nos encontros.

A dissertação está organizada em cinco capítulos, além da introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo apresenta o debate acerca das avaliações externas em larga escala, mostrando o contexto em que os sistemas de avaliação em larga escala foram consolidados. Além disso, abordaremos o uso de dados pelos sistemas de avaliação municipais e estaduais. Por último, analisaremos o debate internacional sobre usos e apropriações de dados.

No segundo capítulo, apresentaremos o contexto em que foi desenvolvida a pesquisa. Assim, descreveremos a divisão da estrutura da secretaria de educação do estado do Rio de Janeiro, bem como indicaremos os motivos que nos levaram a escolher o município de Duque de Caxias. A metodologia utilizada na pesquisa foi a abordagem antropológica. Dessa forma, para a pesquisa, foram utilizadas a observação participante e entrevistas em profundidade, além de mapeamento das legislações referentes ao SAERJ e à GIDE.

No terceiro capítulo, apresentaremos e analisaremos a legislação que instituiu o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ). O primeiro processo que instituiu o SAERJ e o segundo processo que reformulou e inseriu novos elementos a política educacional. O SAERJ transitou progressivamente de uma política de

avaliação e responsabilização para uma política de avaliação com responsabilização e indução ao uso de dados. Nessa perspectiva, a política educacional criou o GTT, que surgiu com o “primeiro” SAERJ. Na sequência, a função de AAGE foi criada, efetivamente, com o “segundo” SAERJ.

O quarto capítulo apresenta a Gestão Integrada da Escola. Analisaremos a implementação da GIDE nas escolas da rede estadual. Dessa forma, analisaremos e descreveremos os perfis, as motivações e expectativas dos AAGE's que orientam e acompanham a GIDE nas escolas da Regional V. Também descreveremos as plataformas da GIDE que são alimentadas com dados de desempenho, fluxo de alunos e dados relacionados às estruturas das escolas. O objetivo dessas plataformas é produzir indicadores que orientarão o trabalho de diretores, coordenadores pedagógicos e dos AAGE's.

O quinto capítulo apresenta a implementação da política educacional de avaliação nas escolas. Assim, analisaremos as reuniões em que gestores, docentes e AAGE's discutem sobre os resultados das avaliações. Também apresentaremos as questões e demandas das escolas para os AAGE's, bem como o diálogo entre AAGE's e a secretaria de educação. Assim, demonstraremos que existem algumas releituras das funções dos AAGE's quando os profissionais passam a integrar o cotidiano das escolas.

Nossa principal hipótese era de que o trabalho dos AAGE's junto às unidades escolares criaria espaços coletivos de debate sobre o desempenho das escolas e os fatores associados, além de contribuir para que diretores e professores aprendessem a interpretar e usar os dados produzidos pelo sistema SAERJ para pensar o planejamento educacional com base em evidências. É possível dizer que essa hipótese foi confirmada em parte, mas há nuances não previstas e somente identificadas no decorrer do trabalho de campo. Embora as interações dos AAGE's com diretores e professores envolvam debates sobre os usos dos dados, as reuniões tendem a ser, majoritariamente, dedicadas ao exercício didático de apresentação das potencialidades e dos limites do SAERJ e da GIDE. Professores e diretores tendem a permanecer em posições antagônicas de forma que enquanto os diretores legitimam o SAERJ e a GIDE, os professores tendem a resistir e negar qualquer possibilidade de planejamento escolar com base no uso de dados. Dessa forma, cada reunião tende a retomar questões gerais sobre a GIDE e o SAERJ, já debatidas em reuniões anteriores e o incentivo ao uso pedagógico dos dados educacionais, que seria uma das atividades principais, acaba por ficar em segundo plano. Esse fenômeno, conforme demonstraremos, pode ser lido como um tipo de reinterpretção da função durante a inserção dos AAGE's no universo cotidiano das escolas.

Capítulo 1– AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA

O objetivo deste capítulo é apresentar o debate acerca das avaliações externas em larga escala. Num primeiro momento, abordaremos as mudanças ocorridas no SAEB, mostrando a inserção de novos elementos ao desenho da política educacional. Já no segundo momento, mostraremos como as escolas, as instâncias centrais e intermediárias utilizam os dados provenientes dos sistemas de avaliações estaduais e municipais. E, por último, analisaremos o debate da literatura internacional que trata dos usos e das apropriações dos dados das avaliações externas em larga escala, abordando, assim, aspectos relacionados à liderança dos gestores e a tomada de decisões. Também pensaremos sobre a capacitação de profissionais para a interpretação e uso dos dados educacionais.

1.1 Avaliações Externas: Três Gerações

As avaliações externas em larga escala passaram por três gerações nas últimas décadas no Brasil, seguindo uma agenda mundial (BONAMINO e SOUSA, 2012). A partir de uma política educacional federal, estados e municípios propuseram sistemas de avaliações que apresentaram diferentes desenhos de políticas de avaliações da educação. Dessa forma, as propostas mostravam características relacionadas à promoção da qualidade do ensino, além da tendência de medir o desempenho dos alunos baseado em parâmetros curriculares em que, a princípio, todos os alunos deveriam ter acesso (BONAMINO e SOUSA, 2012).

O SAEB foi consolidado no período de 1990 a 1993 e seu objetivo era fazer a avaliação, de forma amostral, dos alunos matriculados no quinto e nono anos do ensino fundamental e na terceira série do ensino médio das escolas públicas. A realização das avaliações teria uma periodicidade de dois anos e também haveria a aplicação de questionários que contemplavam aspectos relacionados à gestão escolar, aos professores e ao rendimento dos alunos.

A pretensão do SAEB era fazer o diagnóstico e monitorar a qualidade da educação. Essa configuração da avaliação foi chamada de primeira geração por Bonamino e Sousa (2012), que pontuaram que o desenho da política permitia medir a evolução do desempenho dos alunos e das escolas. Porém, os dados eram divulgados de maneira agregada e não permitiam a introdução de política de responsabilização (BONAMINO e SOUSA, 2012). No entanto, estados e municípios estavam desenvolvendo seus próprios sistemas de avaliação,

com o intuito de devolver os resultados a todas as escolas da rede. Segundo Bonamino e Sousa (2012, p. 377),

A coexistência do Saeb com avaliações estaduais e, anos mais tarde, com a Prova Brasil faz com que a ênfase inicial na finalidade diagnóstica no uso dos resultados da avaliação perca força em face da tendência de focalizar esse uso como subsídio a políticas de responsabilização, o que leva ao reconhecimento de duas novas gerações de avaliação da educação básica no Brasil.

A segunda geração estaria relacionada à criação da Prova Brasil e a sua coexistência com o SAEB. A Prova Brasil ocorreria a cada dois anos e seria censitária, contemplando os 5º e 9º anos do ensino fundamental e permitindo a comparação entre escolas ao longo dos anos. A justificativa para a implantação da Prova Brasil era a de que havia limitações em mostrar aspectos relacionados aos municípios e estados devido ao desenho amostral (BONAMINO e SOUSA, 2012). Neste sentido, a Prova Brasil forneceria informações, por meio de resultados, para a reformulação das políticas públicas educacionais.

Além disso, com a implantação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007, houve a definição de metas a serem alcançadas pelas escolas. A publicidade dos *rankings* das escolas, feitas pela mídia, e a divulgação das matrizes de referência utilizadas nas provas, feitas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) e Ministério da Educação (MEC), demonstram uma “interferência mais direta no que as escolas fazem e em como o fazem” (BONAMINO e SOUSA, 2012, p. 380). Segundo as autoras, a Prova Brasil e a utilização de seus resultados para compor o IDEB são elementos de uma política de responsabilização branda, por estabelecer metas e fazer a divulgação dos resultados sem vincular prêmios ou punições aos atores educacionais envolvidos.

As avaliações de terceira geração apresentam características relacionadas ao uso dos resultados pelos sistemas estaduais e municipais de educação. Os objetivos elencados nos sistemas de avaliações apresentam variações que vão desde o monitoramento dos resultados para subsidiar políticas públicas até a premiação de professores, gestores e funcionários. Acredita-se, nesse sentido, que a responsabilização pode contribuir com a melhoria da qualidade do ensino. A ideia de responsabilização forte de gestores e professores relacionada aos resultados das avaliações (BONAMINO e SOUSA, 2012), nos faz refletir sobre a compreensão dos atores educacionais acerca dos usos dos indicadores educacionais no cotidiano escolar. Na próxima seção, analisaremos pesquisas que investigaram os tipos de usos relacionados aos indicadores educacionais. As investigações foram realizadas em secretarias estaduais de educação, secretarias municipais de educação e escolas. As pesquisas

indicam que mesmo nos contextos em que há motivação para o uso de dados no planejamento educacional, encontram-se resistências relacionadas ao desconhecimento técnico sobre os indicadores e suas potencialidades.

1.2 Sistemas de Avaliação no Brasil: Usos de dados educacionais

No Brasil, o número de sistemas estaduais de avaliação aumentou a partir dos anos 2000. Uma das justificativas para o crescimento dos sistemas foi a de que era necessário ter informações sobre o rendimento dos alunos. O intuito era subsidiar o trabalho dos professores e melhorar a qualidade da educação. Um estudo feito por Brooke e Cunha, em 2011, analisou os sistemas de avaliação e apresentou modificações nos sistemas estaduais de avaliações desde a década de 1990 até 2011, bem como elencou o uso dos resultados das avaliações por parte das gestões educacionais. Os resultados das avaliações eram utilizados com o objetivo de alocar recursos, de certificar alunos e escolas, de informar ao público e às escolas sobre a aprendizagem dos alunos, de definir estratégias de formação continuada, de avaliar programas, monitorar, planejar e pesquisar, assim como para políticas de incentivos salariais (BROOKE e CUNHA, 2011).

Sousa e Oliveira (2010) analisaram os documentos oficiais dos sistemas de avaliação dos estados de Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraná e São Paulo. Os autores indicaram que as expectativas dos sistemas, apresentadas nos objetivos, estavam relacionadas à tomada de decisões, no tocante à melhoria da qualidade da educação e ao subsídio para reformulações de políticas. Segundo Sousa e Oliveira (2010), o SAEB assumiu um caráter de referência para os gestores estaduais, no que se refere ao modelo do desenho técnico ou para propor alternativas para os seus sistemas. Os autores apontaram que houve uma indução do governo federal para a criação de vários sistemas estaduais de avaliação, que surgiram complementando o SAEB.

Apesar de cada estado apresentar suas especificidades quanto à composição de seus sistemas de avaliação, os autores ressaltaram que havia a intenção das políticas educacionais em criar uma cultura avaliativa. Inicialmente, as redes estaduais da Bahia, do Ceará, de Minas Gerais, do Paraná e de São Paulo mostravam aspectos comuns na formulação de seus sistemas de avaliação (SOUSA e OLIVEIRA, 2010). Porém, os autores assinalaram que essas características sofreram mudanças devido às necessidades apresentadas pelas secretarias de educação, como: autoavaliação institucional, premiações de docentes e de escolas a partir de resultados. Um dos aspectos abordados pelos autores foi a utilização dos resultados das avaliações por gestores escolares, secretaria de educação e professores, havendo nos objetivos

dos sistemas de avaliação a expectativa de que os atores educacionais tomem decisões a partir dos resultados obtidos pelos alunos.

Fontanive (2013) analisou o uso pedagógico dos resultados das avaliações externas por diretores, professores e coordenadores pedagógicos. De acordo com a autora, se os professores e gestores escolares não tiverem conhecimento técnico para compreender os resultados da avaliação, os mesmos não conseguirão pensar em estratégias pedagógicas mais eficazes. Fontanive (2013) sinaliza que a produção de materiais didáticos e o fornecimento de *feedbacks* aos alunos em relação aos resultados das avaliações externas, com a finalidade de promover ganhos na aprendizagem, ainda são recentes no Brasil.

Os estudos acima indicaram que os sistemas de avaliação estaduais e municipais apresentaram diferentes desenhos de políticas de avaliação de educação. Na formulação dos objetivos dos sistemas de avaliação também houve propostas de uso dos dados das avaliações por professores e gestores. Assim, os resultados das avaliações foram usados com finalidades que variavam desde a alocação de recursos a informações sobre a aprendizagem dos alunos ao público.

Silva et al. (2012) realizaram uma pesquisa encomendada pela Fundação Carlos Chagas que analisou as redes municipais de Sorocaba (SP), de São Paulo (SP), de Castro (PR) e a rede estadual do Espírito Santo (ES). O intuito era analisar como gestores e professores se apropriavam dos resultados das avaliações externas. O relatório apresentou tipos de apropriações feitos pelas instâncias centrais e intermediárias de gestão durante o uso dos resultados das avaliações externas, como, por exemplo: o estabelecimento de padrões e metas, a criação de indicadores, o monitoramento pedagógico, a indicação de alunos para fazer recuperação paralela e os critérios para fazer pagamento de bônus salarial. Já em relação aos usos dos resultados das avaliações externas pelas escolas, a pesquisa evidenciou os seguintes aspectos: formação continuada, autoavaliação dos professores, análise dos resultados como critérios para formar grupos de alunos e elaboração de um plano escolar.

A pesquisa revelou que as redes do Espírito Santo (ES), Sorocaba (SP) e Castro (PR) utilizaram, como um dos recursos, as matrizes do SAEB e da Prova Brasil para revisar ou discutir o currículo escolar e até mesmo para fazer a reformulação das orientações curriculares. Em relação à divulgação dos resultados, as redes de Sorocaba (SP) e do Espírito Santo (ES) a entendiam como positiva, mas a rede de São Paulo (SP), não. Entretanto, a rede de São Paulo (SP) fazia divulgação dos resultados para os pais mediante boletins pedagógicos. Dessa forma, o relatório indicou que houve variação nas redes quanto à utilização dos resultados, bem como apropriações dos resultados das avaliações por

professores e por gestores escolares. Além disso, o relatório indicou que as diversas formas de utilização dos resultados pelas escolas e professores pareciam mostrar o potencial pedagógico e a crescente aceitação das avaliações externas no cotidiano escolar. No entanto, o relatório sinalizou que possíveis falhas no monitoramento poderiam gerar interpretações equivocadas dos resultados.

A utilização dos resultados de avaliações externas também foi pesquisada por Sousa et al. (2015), que analisaram a visão de cento e trinta e um coordenadores pedagógicos em cinco redes municipais do estado de São Paulo por meio de questionários. Para os autores, alguns estados e municípios propõem mecanismos indutores, com o intuito de fazer os professores e as escolas utilizarem as avaliações externas por causa de incentivos salariais atrelados aos resultados. Dentre os aspectos pesquisados, os autores constataram que mais de 98% dos coordenadores pedagógicos planejavam suas ações a partir dos resultados das avaliações externas, 90,1% estabeleciam metas de melhoria de desempenho dos discentes, 85,5% identificavam os alunos com dificuldade em aprender e 89,3% valorizavam e incentivavam o uso de registros, com a finalidade de fazer o acompanhamento da aprendizagem dos alunos. Sousa et al. (2015) sinalizaram que as avaliações externas poderiam contribuir para o trabalho escolar no tocante ao diagnóstico, à reflexão e ao aprimoramento. No entanto, os autores ainda mencionaram que as avaliações externas não poderiam ser o foco central do trabalho nas escolas, pois poderiam limitar a ação pedagógica.

A análise dos sistemas municipais de avaliação do Rio de Janeiro (RJ) e de Duque de Caxias (RJ), feita por Rosistolato e Pires do Prado (2014), apontou que as avaliações ainda são eventos extraordinários no cotidiano escolar. Porém, as relações estabelecidas entre professores e gestores escolares podem transformar as avaliações externas em eventos ordinários no cotidiano escolar. Outro apontamento feito pelos autores foi que as avaliações externas estão se transformando em “objetivos escolares, um resultado divergente das expectativas presentes no desenho das políticas públicas de avaliação educacional.” (ROSISTOLATO e PIRES DO PRADO, 2014, p. 312). Segundo os autores, as avaliações externas estão transitando de diagnósticas para serem objetivos da escola.

Os municípios de Duque de Caxias (RJ) e do Rio de Janeiro (RJ) também foram estudados por Cerdeira (2015). Um dos aspectos sinalizados pelo estudo foi o relacionado à divulgação de informações e de esclarecimentos pelas instâncias centrais e pelas secretarias de educação, que parecem apresentar problemas de comunicação com as escolas. A autora apontou que faltavam cursos que auxiliassem gestores escolares e professores a compreenderem e a usarem os índices no planejamento escolar. Ao fazer a pesquisa, Cerdeira

(2015) mostrou como um dos resultados que o processo de apropriação causa impacto tanto nos formuladores da política de avaliação quanto nos agentes educacionais, existindo, assim, uma “via de mão dupla”. A autora aponta que ainda faltam investimentos, por parte dos governos, na difusão das informações e na capacitação dos profissionais no tocante à formação para o uso de dados educacionais.

O estudo realizado por Martins (2015) revelou que as avaliações externas em larga escala modificaram o cotidiano escolar no município de Duque de Caxias (RJ). Segundo Martins (2015), os gestores da instância central indicaram que a secretaria de educação direcionou ações sobre as escolas voltadas para a formação de professores e para a correção do fluxo escolar. O intuito era melhorar os resultados municipais do IDEB. Dessa forma, Martins (2015) apontou que os gestores escolares relataram que as ações causaram mudanças no ambiente escolar, provocando a reorientação curricular, o processo de responsabilização e formação de professores, o treinamento de alunos para as provas e a alocação de professores para algumas turmas.

De acordo com Rosistolato, Pires do Prado e Fernández (2014), no Brasil existe a quase ausência de formação para a compreensão dos dados das avaliações externas, embora a política educacional atual tenha a expectativa de que os gestores escolares utilizem os dados em seus planejamentos. A análise feita no município do Rio de Janeiro (RJ) constatou que o conhecimento acerca das avaliações externas está restrito ao “grupo que trabalha no setor responsável pelos dados e análises das avaliações” (ROSISTOLATO, PIRES DO PRADO e FÉRNANDEZ, 2014, p. 87). Um dos problemas apontados pelos autores é o desconhecimento das avaliações externas pelas instâncias central e intermediária, que reflete nas unidades escolares. Neste sentido, os autores indicaram que a ampliação de conhecimento técnico, por meio de capacitações para uso de dados, poderia diminuir a resistência às avaliações externas.

O uso de dados das avaliações externas parece ter aumentado no cotidiano escolar. Ainda que muitas vezes pareça faltar diálogo entre os níveis central e intermediário de educação e as escolas. As recentes pesquisas sinalizaram a importância da ampliação da formação para a compreensão dos indicadores produzidos pelas avaliações externas, tanto para professores quanto para gestores, bem como os usos dos dados, na tentativa de diminuir as lacunas técnicas (ROSISTOLATO e PIRES DO PRADO, 2014; ROSISTOLATO, PIRES DO PRADO e FERNÁNDEZ, 2014; CERDEIRA, 2015; MARTINS, 2015). O debate na literatura internacional acerca da utilização dos dados perpassa pelo desenvolvimento profissional por meio de formação. Na próxima seção, abordaremos aspectos relacionados à

capacitação de profissionais da educação para trabalhar com dados gerados pelas avaliações externas em larga escala.

1.3 Apropriações e usos de dados das avaliações externas: debate internacional

No Brasil, os debates acadêmicos sobre usos de dados educacionais para o planejamento e a ação pedagógica aparecem com mais frequência após a consolidação dos sistemas de avaliação das unidades federadas, mas ainda é possível dizer que esse tipo de reflexão está em fase inicial. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, a discussão sobre a utilização de dados aborda aspectos relacionados à liderança dos gestores e à capacitação de gestores e de professores. Assim, a formação seria voltada à compreensão dos dados por gestores e professores, com o intuito de melhorar o planejamento escolar e a aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, a utilização dos dados permitiria aos professores identificarem deficiências no processo de ensino-aprendizagem dos alunos num menor tempo (MANDINACH, HONEY e LIGHT, 2006). O modelo proposto por Mandinach, Honey e Light (2006) estava voltado para a tomada de decisões por gestores e professores. Haveria a conversão dos dados brutos em informações que iriam desde o resultado de um exercício em sala de aula à análise de desempenho de diversas turmas. Segundo Mandinach, Honey e Light (2006), os professores poderiam decidir as questões que deveriam ser priorizadas ao ter acesso aos dados dos resultados de seus alunos, bem como os diretores poderiam focalizar questões do currículo a partir de respostas dos professores e no desempenho dos alunos. Porém, Mandinach, Honey e Light (2006) sinalizam que diretores e professores precisariam de conhecimento técnico para entender e usar os dados.

Assim, duas categorias de usos de dados foram indicadas por Marsh, Pane e Hamilton (2006). A primeira estaria relacionada à informação e a identificação de objetivos e de necessidades, já a segunda seria relacionada à mudança curricular, realocação de recursos e correção de deficiências que poderiam existir na prática pedagógica. Para os autores, ambas levavam a um ciclo contínuo de coleta, de organização e de síntese que embasavam a tomada de decisões. Marsh, Pane e Hamilton (2006) também elencaram os fatores que influenciam a utilização dos dados para a tomada de decisão, que seriam: acessibilidade dos dados, a qualidade dos dados, a motivação para usar os dados, a pontualidade dos dados, a capacidade pessoal e de apoio, pressões de estímulo ao currículo, à falta de tempo, a cultura organizacional e liderança e a história da prestação de contas do estado.

Marsh (2012) assinalou que as pressões oriundas de políticas de responsabilização poderiam contribuir para as intervenções relacionadas aos usos de dados educacionais. Marsh (2012) apontou dois fatores relacionados à colaboração que contribuiriam para o uso dos dados. O primeiro seria a colaboração vertical entre escolas e instâncias centrais e o segundo seria a colaboração horizontal entre escolas e entre membros de uma mesma escola. Para Marsh (2012), o diálogo com os órgãos competentes, bem como entre as pessoas que trabalham na escola são fatores que colaboram para o uso dos dados. Neste sentido, Marsh (2012) indicou possibilidades para o uso desses dados nas escolas, dentre as quais estão: a liderança do gestor, a disponibilidade do tempo para planejar e desenvolver as atividades propostas, as relações entre os profissionais e o conhecimento que a equipe possui para promover a cultura de uso de dados.

De acordo com Messelt (2004), a tomada de decisões a partir da análise dos dados educacionais iria além de verificar resultados dos testes e de desempenho dos alunos. Assim, haveria possibilidades de melhorar o currículo, de divulgar as melhores práticas entre escolas e de contribuir para o envolvimento dos responsáveis no processo educativo (MESSELT, 2004). Um dos apontamentos do autor sinalizou que diretores poderiam utilizar dados para compor turmas, alocando recursos ou oferecendo suporte às turmas de baixo rendimento. Dessa forma, os administradores reduziriam o tempo necessário para tomar decisões porque estariam de posse de dados que permitiriam identificar problemas e traçar estratégias.

Os estudos apontaram que os usos dos dados das avaliações podem variar desde a alocação de recursos, composição de turmas e correção de práticas pedagógicas. Além disso, indicaram que o conhecimento técnico e a acessibilidade aos dados são importantes para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Na próxima seção, abordaremos pesquisas relacionadas à capacitação e ao desenvolvimento profissional voltados para a aprendizagem do uso de dados educacionais.

1.3.1 Formação para o uso dos dados

O conhecimento técnico dos dados por gestores e por professores é um dos temas abordados pela literatura internacional. Mandinach e Gummer (2013) apontaram que os educadores precisariam receber capacitações sistemáticas para aprender a usar os dados. Mandinach e Gummer (2013, p.30) definem a alfabetização de dados como:

we broadly define data literacy as the ability to understand and use data effectively to inform decisions. [...]. These skills include knowing how to identify, collect, organize, analyze, summarize, and prioritize data. They also include how to develop hypotheses, identify problems, interpret the data, and determine, plan, implement, and monitor courses of action. The decisions that educators need to use data to inform are multiple and diverse, and data literacy is tailored to the specific use.

Para Mandinach e Gummer (2013), a alfabetização de dados mais o conhecimento pedagógico do conteúdo podem causar impacto na prática educacional. A discussão da literatura internacional sobre o uso e apropriação de dados dos sistemas de avaliação demonstra que as equipes podem tomar decisões baseadas em dados da escola, desde que haja capacitações para transformar essas informações em conhecimento sobre a escola.

Neste sentido, as escolas deveriam procurar formas de integrar as práticas docentes ao aprendizado técnico para o entendimento e uso dos dados. Mandinach e Gummer (2013) indicaram que os formuladores da política educacional viam na tomada de decisões, baseada em dados, um processo que traria uma melhoria contínua no sistema de ensino. Mandinach e Gummer (2013) ainda acentuaram que aprender a usar os dados é diferente de entender as avaliações externas.

Segundo Mandinach, Honey e Light (2006), a falta de conhecimento e a forma de utilização dos dados pelos professores podem gerar interpretações equivocadas dos dados disponíveis no sistema. Dessa forma, Mandinach, Honey e Light (2006) apontaram a necessidade de capacitações para professores aprenderem a trabalhar com os dados. O intuito seria fazer os docentes e os gestores compreenderem como os dados poderiam auxiliar na melhoria da aprendizagem dos alunos.

Ao fazer a revisão da literatura, Wayman (2005) sinalizou a necessidade de ter uma pessoa que auxilie a equipe na compreensão dos dados da escola. O autor sugeriu três áreas de apoio relacionadas ao desenvolvimento profissional, à liderança e às oportunidades de colaboração. Assim, para o desenvolvimento profissional dos professores seria necessário o uso de um agente que facilitaria o entendimento.

Em relação ao desenvolvimento profissional, Wayman (2005) indicou que os professores que não possuem conhecimento técnico têm dificuldades para usar os dados das avaliações. Dessa forma, os professores não estariam preparados para rever seus trabalhos e nem o desempenho dos alunos por meio de informações, mesmo que o acesso ao sistema seja fácil. Outro ponto abordado pelo autor referia-se à implantação desse sistema sem a

expectativa de envolvimento do professor. O autor salientou que alguns distritos tentaram sanar o problema do envolvimento do professor treinando um multiplicador dentro da escola.

Marsh, Pane e Hamilton (2006) sugeriram treinamentos focados em análises de dados e identificação de soluções para educadores. Os autores indicaram a necessidade de tempo para os professores estudarem e pensarem sobre os dados disponíveis, possibilitando-os traçar ações e parcerias com organizações que apoiem o uso de dados. Marsh, Pane e Hamilton (2006) sinalizaram que a acessibilidade e as capacitações para a compreensão dos dados poderiam afetar a capacidade dos professores em transformá-los em informações úteis para serem usadas em seus planejamentos.

Um fator elucidado foi a capacitação de diretores, com o objetivo de auxiliar no entendimento das informações geradas pelo sistema escolar (LUO, 2008). Ao fazer a revisão da literatura da liderança dos diretores, Luo (2008) apontou para o desenvolvimento profissional por meio de capacitações, assinalando que o diretor deve ter conhecimento básico de estatística aplicada, de habilidades e de análise de dados, além de outros conhecimentos de informática. Dessa maneira, os diretores aprenderiam a converter as informações recebidas em conhecimento sobre suas escolas, possibilitando a tomada de decisões para a resolução de problemas e para a melhoria da aprendizagem.

Ainda em relação à capacitação profissional e ao trabalho colaborativo, Daly (2012) sinalizou que o envolvimento de toda a equipe escolar propiciaria a difusão e a utilização dos dados em seus planejamentos, direcionando os esforços do grupo para a melhoria da aprendizagem dos alunos. No entanto, para que houvesse o uso de dados nos planejamentos escolares, a equipe precisaria de conhecimento técnico. Por isso, a necessidade de ter uma pessoa que possuísse conhecimento técnico para auxiliar no uso dos dados. Para Daly (2012), a qualidade das interações entre os agentes produziria informações, que possibilitariam laços entre membros da equipe que refletiriam na melhoria das práticas relacionadas aos usos dos dados educacionais.

Assim, as pesquisas indicam a necessidade de formação voltada para a alfabetização de dados para os atores educacionais. O intuito seria o de auxiliar gestores e professores na utilização dos dados. Dessa forma, a capacitação seria direcionada para as necessidades de ambas as funções. Na próxima seção, apresentaremos aspectos relacionados à liderança do gestor e às ferramentas tecnológicas usadas para auxiliar no uso dos dados pelos atores educacionais.

1.3.2 Liderança do gestor e ferramentas tecnológicas

Nos Estados Unidos, houve um armazenamento dos dados produzidos pelas avaliações externas. Apesar dessa abundância de dados educacionais, havia pouca informação para os professores devido à falta de acessibilidade aos dados. Para Wayman (2005), a introdução das ferramentas tecnológicas auxilia a escola quanto à tomada de decisões e no planejamento para a melhoria do desempenho e ampliação da qualidade da escola.

Assim, as ferramentas tecnológicas permitiriam aos professores terem acesso facilitado aos dados, podendo utilizá-los para compreender o desenvolvimento de suas turmas e propor estratégias pedagógicas (WAYMAN, 2005). Os professores poderiam acessar relatórios sobre os resultados dos testes dos alunos e analisar o aproveitamento de uma turma em específico. Dessa forma, este tipo de recurso poderia auxiliar os docentes no tocante ao rendimento e à aprendizagem dos estudantes. Quanto aos dados estarem disponíveis no sistema, Wayman (2005) apontou que o acesso às ferramentas permitiria aos professores terem contato com informações sobre seus alunos que antes não teriam, existindo a possibilidade de interpretar os dados com vistas a melhorar a prática em sala de aula.

Neste sentido, as ferramentas tecnológicas poderiam auxiliar a compreensão dos dados educacionais, uma vez que haveria a possibilidade de transformá-los em informações para os agentes educacionais. Mandinach, Honey e Light (2006) apontam que a utilização dessas ferramentas poderia ser feita para atender as diferentes necessidades de informação. Mandinach, Honey e Light (2006) também abordaram a liderança do gestor. Os autores apontaram que o gestor escolar que possui conhecimento técnico pode influenciar diretamente o corpo docente quanto ao uso das ferramentas e dos dados. Em contrapartida, o gestor que não possui familiaridade com as ferramentas tecnológicas pode não estimular os professores a usá-las. Dessa forma, a liderança do gestor escolar parece interferir diretamente na utilização ou não dos dados e das ferramentas disponíveis nos sistemas educacionais.

Assim, a cultura organizacional e a liderança dos administradores podem estimular o uso de dados (MARSH, PANE e HAMILTON, 2006). Os autores ainda ressaltaram que a liderança dos gestores contribui para a tomada de decisões por meio de dados sobre a escola. Ao fazer a revisão de literatura, Marsh, Pane e Hamilton (2006) mencionaram que a colaboração entre membros de uma equipe permitiria a troca de informações e auxiliaria na aprendizagem do uso dos dados da escola.

Daly (2012) sinalizou que a liderança do gestor seria importante para a utilização dos dados pela equipe, pois ao mesmo tempo em que apoia o uso dos dados, o mesmo colabora para o desenvolvimento dos laços sociais (DALY, 2012). Assim, a liderança do gestor criaria

oportunidades para que outras pessoas de sua equipe pudessem ocupar lideranças informais no grupo. Nesse processo, haveria uma divisão de responsabilidades entre os atores sociais envolvidos na utilização de dados educacionais.

A literatura aponta a necessidade dos professores estarem em contato com as ferramentas tecnológicas, para que os dados sejam transformados em informações úteis. No entanto, essa literatura indica que há a necessidade de capacitações para que haja o entendimento dos dados educacionais. Assim, a promoção do uso dos dados educacionais poderia ser feita por meio da liderança dos gestores ou até mesmo entre os agentes escolares.

As pesquisas sobre usos de dados das avaliações externas no Brasil também indicam que gestores e professores precisam de conhecimento técnico para compreender os dados. Neste sentido, essa literatura nos ajuda a pensar a implantação do SAERJ. A política educacional estadual se diferencia das demais políticas educacionais ao propor o uso de dados por gestores e professores, definindo estratégias de apropriações dos resultados por meio de cursos, seminários e palestras. A GIDE apresenta características apontadas pelos autores discutidos anteriormente. Neste sentido, podemos indicar que a GIDE é uma política para uso de dados por gestores. Além disso, o governo estadual criou a função de AAGE, com o intuito de orientar os gestores quanto aos dados escolares provenientes do SAERJ e do SAEB. Assim, a secretaria de educação articulou a metodologia de gestão integrada ao sistema de avaliação com a intenção de melhorar a aprendizagem e o desempenho dos alunos. Dessa forma, a pesquisa sobre o trabalho dos AAGE's no cotidiano das escolas tem como objetivo compreender como é realizada a articulação entre o sistema de avaliação e a gestão educacional. No próximo capítulo, apresentaremos a metodologia adotada na pesquisa e descreveremos o contexto da realização do estudo.

Capítulo 2 – METODOLOGIA

Este capítulo descreverá o contexto em que a pesquisa foi realizada e os recursos metodológicos. Utilizamos entrevistas em profundidade e observação participante (FOOTE – WHYTE, 2005; VALLADARES, 2005; VELHO, 1999, 2005), com o intuito de compreender as relações estabelecidas entre os AAGES, professores e gestores, demonstrando, assim, a recepção de uma política educacional no cotidiano escolar. Na primeira parte, descreveremos a divisão estabelecida entre as regionais administrativas e pedagógicas do sistema estadual de educação do Rio de Janeiro. Na segunda parte, contextualizaremos a escolha da Regional V e, na terceira parte descreveremos a proposta da investigação.

2.1 Regionais Pedagógicas e Administrativas

As escolas no sistema educacional do estado do Rio de Janeiro estão divididas entre quatorze regionais administrativas e pedagógicas, distribuídas em municípios pertencentes às regiões: metropolitana e interior. Ainda existe a décima quinta regional que é a Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas (Diesp). As regionais pedagógicas e administrativas são as responsáveis por administrarem as unidades escolares, coordenando ações oriundas da SEEDUC.

As diretorias regionais¹ foram divididas em Baixadas Litorâneas, Centro Sul, Médio Paraíba, Metropolitanas I, II, III, IV, V, VI e VII, Noroeste Fluminense, Norte Fluminense, Serrana I e II. A divisão foi definida pelo decreto nº 42.838/2011, que teve como justificativa a racionalização dos recursos humanos, a descentralização de rotinas e o acompanhamento técnico pedagógico. As regionais são chefiadas por dois diretores, um pedagógico e um administrativo. Cada diretoria possui atribuições específicas. A área pedagógica de cada regional tem atribuições voltadas para o acompanhamento e para a implementação da metodologia de gestão escolar (GIDE), além de participar da logística das avaliações externas propostas pela secretaria de educação e de acompanhar os resultados das escolas. A pesquisa foi realizada na Regional V, em Duque de Caxias. Na sequência, apresentaremos os dados referentes ao município.

2.2 Regional V: Duque de Caxias

¹ Ver Apêndice

O município de Duque de Caxias está localizado na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Segundo o censo populacional de 2015, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município possui uma população estimada de 882.729² habitantes numa área de 467,62 km². Ainda segundo o IBGE, Duque de Caxias registrou, no ano de 2010, o 15º maior Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil.

As escolas da rede estadual localizadas no município de Duque de Caxias são coordenadas pela Regional V. A rede possui 84 escolas distribuídas em quatro distritos do município e, no ano de 2013, havia 62.260³ alunos matriculados, sendo que, no ensino regular, havia 56.954 alunos, na educação de jovens e adultos, havia 5.303 alunos e na classe especial, 03 alunos. Já em 2015, havia 56.624 alunos matriculados na metropolitana V, segundo o quadro de horários disponibilizado no site da SEEDUC.

Em comparação com as outras regionais pedagógicas e administrativas da SEEDUC, o município de Duque de Caxias tem a terceira população do estado do Rio de Janeiro. Outro fator que nos chamou a atenção foi o de ter uma regional designada somente para o município, por conta do número de escolas e de alunos na rede estadual de ensino. O município de Duque de Caxias ainda possui 175 escolas municipais⁴ e 02 instituições federais que ofertam educação básica, são elas: o Colégio Pedro II, que atende o ensino médio e o Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), que atende a cursos médios técnicos integrados. Podemos visualizar, na tabela abaixo, a quantidade de escolas que oferecem as etapas da educação básica, bem como a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) - presencial e semipresencial na Regional V.

Quadro 1 – Distribuição de escolas por etapas e modalidades na Regional V

Etapas/ Modalidade	Número de escolas
Ensino fundamental (anos finais), ensino médio e Nova Educação de Jovens e Adultos (NEJA)	20
Ensino fundamental (anos finais) e ensino médio	47
Ensino fundamental (anos finais) e NEJA	04
Ensino médio	02

²Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=330170&search=rio-de-janeiro|duque-de-caxias|infograficos:-informacoes-completas>>, acesso em 11 de agosto de 2015.

³Disponível em:<<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=711577>>, acesso em 26 de março de 2015.

⁴Disponível em: <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/portal/>>, acesso em 13 de agosto de 2015.

Ensino fundamental	09
NEJA	01
Centro de Educação de Jovens e Adultos de Duque de Caxias (CEJA)	01
Total	84

Fonte: Elaboração própria a partir de dados obtidos do site da SEEDUC⁵

Apesar do artigo 11, inciso V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 apontar para o ensino fundamental como prioridade dos municípios, os estados também assumem a incumbência de colaborar na oferta do ensino fundamental, conforme indica o artigo 10, inciso II. No município de Duque de Caxias, 95,2% das escolas da rede estadual ainda atendem o ensino fundamental. Neste sentido, o estado do Rio de Janeiro também oferta o ensino fundamental em algumas regionais, além de assumir a prioridade do ensino médio a todos que o demandarem. Contudo, o estado do Rio de Janeiro está, progressivamente, entregando as escolas do ensino fundamental para as prefeituras.

2.3 Proposta da pesquisa

O primeiro momento para a realização da pesquisa foi mapear as legislações e os processos relacionados ao SAERJ. O intuito era o de analisar os trâmites dessa política nos órgãos burocráticos do estado do Rio de Janeiro, pensando sua formulação, debate e implementação. Assim, foram pesquisadas leis, resoluções, normativas e decretos, com a finalidade de entender a trajetória feita pela política educacional no estado do Rio de Janeiro. Analisamos os documentos relacionados ao SAERJ, ao SAERJINHO, ao Grupo de Trabalho Temporário (GTT) e à GIDE, com a finalidade de entendermos as articulações entre o SAERJ, a GIDE e a criação da função de AAGE.

O segundo momento seria o de fazer as entrevistas. Os objetivos eram mapear as trajetórias profissionais, as motivações para participar do concurso interno para a função de AAGE, as estratégias que utilizaram para obter conhecimento técnico relacionado ao SAERJ, a estrutura organizacional na qual estão inseridas, suas visões e percepções sobre a avaliação externa estadual em larga escala e sobre a GIDE. Realizamos entrevistas com dezesseis AAGE's da Regional V.

⁵Disponível em: <<http://aplicacoes.educacao.rj.gov.br/ConsultaQH/ConsultaQHIGestao.aspx>>, acesso em 10 de agosto de 2015.

A princípio, após as entrevistas, selecionaríamos dois AAGE's para acompanharmos seu trabalho junto às escolas. Porém, devido ao atraso no processo de autorização para a pesquisa, tivemos que fazer a opção de acompanhar apenas um AAGE. A escolha do AAGE seria baseada no atendimento de escolas com alto e baixo desempenho. Os AAGE's, durante as entrevistas, relacionavam o desempenho das escolas às metas bimestrais do IDERJINHO e não ao IDERJ. Eram a partir desses índices que eles apresentavam as escolas como escolas de maior ou menor desempenho. Selecionamos um AAGE que atendia a um grupo de escolas que continha escolas de alto e de baixo desempenho. Além disso, pensamos no tempo de atuação na função. Desejávamos acompanhar um AAGE que tivesse mais de dois anos na função. Ao final, selecionamos um AAGE que exercia a função há quatro anos e que atendia um grupo com escolas de alto e de baixo desempenho. No entanto, durante o período de entrevistas ocorreram observações de reuniões em escolas com outros AAGE's. Porém, a observação feita, de forma sistemática, ocorreu somente com um AAGE.

A utilização da observação participante possibilitou a análise das interações entre os AAGE's, os gestores e os professores em reuniões e nas escolas. Realizamos observações participantes das reuniões nas escolas, com o intuito de compreender as relações estabelecidas entre o AAGE, os professores e os gestores. Foram quatro reuniões com o técnico⁶ e duas de planejamento interno, ambas eram chamadas de reuniões de alinhamento⁷ pelos AAGE's. Além disso, foi possível assistir a duas Reuniões de Relatório de Análise de Desvio de Meta (RADM) em duas escolas diferentes. A primeira reunião de RADM a que assisti ocorreu por meio do convite de um AAGE que entrevistei. Já a segunda ocorreu durante a entrevista do AAGE, que mais tarde foi acompanhado por mim. Assim, algumas entrevistas ocasionaram o acompanhamento de práticas dos AAGE's e, numa delas, houve o treinamento da equipe quanto à aprendizagem dos dados da metodologia GIDE.

Dessa forma, observei os temas discutidos nas reuniões periódicas realizadas entre os AAGE's e as escolas, o tratamento dado pelos AAGE's a cada tema discutido, as questões formuladas por professores e diretores, as respostas oferecidas pelos AAGE's e a visão dos AAGE's ao final de cada reunião. O objetivo da observação participante foi o de compreender esse circuito de troca de informações e proposta de ações, além de mapear possíveis diferenças entre as relações estabelecidas entre os AAGE's com as escolas de alto e baixo desempenho.

⁶ Os técnicos acompanham o trabalho dos AAGE's nas Regionais. Cada técnico pode ter sob sua responsabilidade duas ou três Regionais.

⁷ Reuniões de alinhamento são realizadas semanalmente para repassar informações vindas da SEEDUC e ações que os AAGE's devem desenvolver nas escolas.

Propusemos uma abordagem antropológica porque nos permite mapear o ponto de vista dos AAGE's sobre o SAERJ e a GIDE, assim como compreender as interações desenvolvidas durante a implantação de uma política pública. Neste sentido, a observação participante auxiliou no entendimento do ponto de vista do grupo social envolvido, contribuindo para o debate acerca das avaliações externas, a partir das interações realizadas entre os profissionais da GIDE com professores e diretores. Ao final da pesquisa, realizei dezesseis entrevistas, assisti a dez reuniões e acompanhei por sete dias o AAGE. As tabelas abaixo indicam o tempo médio de todas as atividades realizadas durante a pesquisa.

Quadro 2 – Entrevistas realizadas com os AAGE's

	Entrevistas	Tempo de duração
01	Sirlei	03h 07m 15s
02	Nadir	02h 13m 52s
03	Nair	01h 57m 08s
04	Ivanir	01h 08m 27s
05	Francis	01h 39m 34s
06	Jaci	01h 24m 10s
07	Leonor	01h 14m 58s
08	Muriel	01h 00m 09s
09	Lucimar	02h 05m 22s
10	Iraci	00h 48m 53s
11	Dercy	01h 13m 42s
12	Josimar	01h 32m 48s
13	Darci	01h 24m 55s
14	Valdeci	00h 57m 49s
15	Dominique	01h 12m 36s
16	Juraci	01h 42m 52s
Total		24h 45m 30s

Fonte: Elaboração própria

Quadro 3 – Reuniões com os AAGE's

	Datas	Reuniões	Tempo médio de duração
01	04/08	AAGE e o técnico	6 horas
02	10/08	AAGE e o técnico	3 horas
03	19/08	AAGE e o técnico	3 horas
04	20/08	RADM	3 horas e 30 minutos
05	24/08	Planejamento interno	2 horas
06	27/08	RADM	30 minutos
07	01/09	Treinamento de orientadores	20 minutos
08	25/09	Encontro de núcleo	4 horas
09	01/10	Regionais V e VII com o técnico	3 horas
10	19/10	Planejamento interno	3 horas
Total			28 horas e 20 minutos

Fonte: Elaboração própria

Quadro 4 – Acompanhamento de Lucimar

	Datas	Observações nas escolas	Tempo médio de duração
01	05/10	Escola E	7 horas
02	06/10	Escola C	7 horas e 30 minutos
03	07/10	Escola B	8 horas
04	08/10	Escola A	8 horas
05	13/10	Escola A	8 horas
06	14/10	Escola D	6 horas
07	20/10	Escola E	6 horas
Total			42 horas e 30 minutos

Fonte: Elaboração própria

As entrevistas e as observações se complementaram durante a pesquisa. Percebemos aspectos relatados nas entrevistas que puderam ser mapeados durante as observações nas reuniões e nas escolas. Assim, as observações ajudaram na construção dos aspectos relacionados à GIDE na escola e como os atores educacionais lidam com as questões das avaliações externas e da própria GIDE.

No próximo capítulo, analisaremos os dois processos relacionados ao SAERJ. O primeiro que originou o SAERJ e o segundo que o reformulou e inseriu novos elementos ao sistema de avaliação. Assim, apresentaremos as mudanças ocorridas na política educacional do estado do Rio de Janeiro, bem como os aspectos relacionados à indução e à formação para o uso de dados.

Capítulo 3 – O SAERJ

O SAERJ é o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro. Foi instituído em 2010 após a conclusão do processo E-03/00/3674, que apresentava como justificativa a preocupação de o estado do Rio de Janeiro estar com baixos índices de desempenho nas avaliações nacionais em relação aos outros estados da federação. O argumento descrito na justificativa técnica foi reforçado nas considerações apresentadas pela SEEDUC. Inicialmente, o SAERJ dialogou com o SAEB ao avaliar os componentes curriculares de Matemática e de Língua Portuguesa. Porém, foi ampliado, em comparação com as avaliações nacionais, à medida que passou a avaliar anualmente os alunos do 5º ano de escolaridade até o 3º ano do ensino médio, além da 4ª série do ensino normal e da educação de jovens e adultos. Neste contexto, a SEEDUC também inseriu políticas de responsabilização associadas à avaliação, criando premiações⁸ para alunos como estratégia de motivação para a realização das avaliações.

Após quatro anos, em 2014, houve a abertura do processo E-03/001/2862 que tinha como objetivo dispor sobre o SAERJ, no tocante à estrutura e à inserção de novos elementos, tais como: a avaliação bimestral - SAERJINHO, o IDERJ e o IDERJINHO. Houve a divisão do SAERJ em duas avaliações: anual e bimestral. A primeira se assemelha ao SAEB nos aspectos relacionados à matriz de referência, aos componentes curriculares e aos anos avaliados. Já a segunda tem como base o Currículo Mínimo⁹, foram inseridas as disciplinas das ciências humanas e da natureza. Em relação aos anos avaliados, o ensino médio é avaliado nas três séries, bem como o 5º e o 9º anos do ensino fundamental. Outro aspecto é a inserção da política de responsabilização aos professores, além da política de uso e de apropriação de dados.

Ao mencionarem as avaliações de terceira geração, Bonamino e Sousa (2012) indicam que vários municípios e estados desenvolveram seus próprios sistemas de avaliação que possuíam singularidades na parte educacional e na utilização dos resultados, caracterizando políticas de responsabilização e de currículo escolar. Por essa perspectiva, podemos sinalizar que o SAERJ enquadrava-se como uma avaliação de terceira geração, porém não havia um direcionamento curricular. Além disso, a premiação era oferecida aos alunos e não aos professores, embora já houvesse o indicativo de adoção de diferentes

⁸ A premiação foi estabelecida por meio da Resolução SEEDUC nº 4.650 de 09/12/2010. A finalidade era a de premiar os alunos, que tivessem melhores desempenhos nas avaliações externas, com computadores.

⁹ O Currículo Mínimo foi implantado na rede estadual em 2012. Apresenta conteúdos relacionados às competências e habilidades de todos os componentes curriculares.

sistemas de premiação. Na sequência, ocorre a inserção da responsabilização de professores com o uso de premiação.

O objetivo desse capítulo é descrever e analisar os trâmites de ambos os processos, assim como as falas dos agentes diretamente envolvidos nessa discussão. Iniciaremos com as descrições dos processos, inserindo as falas e pareceres no decorrer de nossa análise. Dividiremos o capítulo em subseções relacionadas à justificativa e aos dois processos, com o intuito de mostrar os trâmites que a política educacional percorreu, pensando, assim, sua formulação e implementação. Nosso argumento é que o SAERJ pode ser considerado uma política de avaliação de terceira geração, mas que insere um novo elemento: a indução e a formação para o uso de dados. Na próxima seção, apresentaremos a justificativa para a instituição do SAERJ pela SEEDUC.

3.1 Justificativa

A justificativa técnica do processo indicou que as avaliações externas, em larga escala, seriam utilizadas para fornecer informações que orientassem as políticas públicas relacionadas à elevação da qualidade do ensino. A explicação técnica apontou que (E-03/00/3674, 2010, p.06),

O MEC utiliza, há vários anos, o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica – e, a partir de 2005, a Prova Brasil. Nestas avaliações nacionais, a Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro tem apresentado índices baixos de desempenho que denotam uma defasagem na aprendizagem dos alunos. Com a finalidade de modificar este quadro e elevar a qualidade do ensino nas escolas, situando-a em patamares compatíveis com as reais necessidades da população fluminense e a importância sócio-econômica e cultural que esta unidade federada assume no cenário nacional, a Secretária Estadual de Educação desenvolve, regularmente, a Avaliação Externa das suas unidades escolares.

Um dos argumentos utilizados na justificativa aponta que vários países já usavam as avaliações externas, por fornecerem aos gestores informações sobre os sistemas de ensino. Outro argumento empregado foi o de que o governo federal utiliza a Prova Brasil e o SAEB. Além disso, o documento indicava que os resultados da rede estadual não estariam bons, havendo, assim, a necessidade de melhorar o desempenho e a qualidade do ensino nas escolas. A justificativa também apresentava a questão da elevação da qualidade do ensino nas escolas, sem especificar o termo e sem indicar os meios para consegui-la.

Ainda na justificativa técnica, havia a menção ao Programa Nova Escola. O programa foi implantado na rede estadual do Rio de Janeiro no ano de 2000, por meio do decreto nº

25.959/00¹⁰. Segundo Brooke (2006), o Programa Nova Escola foi uma tentativa de melhorar a gestão das escolas, responsabilizando os gestores e os funcionários mediante os resultados dos alunos nas avaliações externas. Havia a pretensão de estabelecer “métodos mais democráticos na gestão da escola, integrar as ações governamentais, melhorar as condições de trabalho dos professores e racionalizar o uso de recursos” (BROOKE, 2006, p.388). Porém, o autor ainda ressalta que, durante o programa, existiram várias modificações, sinalizando a dificuldade de se chegar a um consenso na construção dos objetivos e métodos para que fosse um programa de responsabilização.

O Programa Nova Escola foi encerrado em 2006. Na justificativa da minuta proposta em 2010, o SAERJ é apresentado como uma continuação das avaliações promovidas pelo Programa Nova Escola. Conforme o documento (E-03/00/3674, 2010, p.06) aponta,

As avaliações do SAERJ são instrumentos que produzem resultados e indicadores de proficiência escolar relevantes, possibilitam dar **continuidade à série histórica constituída pelas avaliações realizadas a partir de 2000, denominada Nova Escola**¹¹. O sistema de avaliação SAERJ garante condições de comparabilidade, ao longo do tempo, com as avaliações nacionais, fornecendo informações qualificadas para que os gestores da SEEDUC possam diagnosticar problemas e necessidades no sistema educacional. A partir dos resultados, é possível redirecionar trajetórias pedagógicas nas escolas e planejar ações educativas mais eficientes.

O Programa Nova Escola foi citado para indicar que as avaliações do SAERJ poderiam produzir resultados e indicadores de proficiência e, por isso, poderiam dar continuidade ao programa anterior. Observamos também que, no aspecto relacionado à manutenção de séries históricas de avaliações e a oportunidade de comparabilidade entre os anos de escolaridade, a política estadual se assemelha à federal, conforme indicado na portaria do MEC nº 89/2005¹². Neste sentido, apesar de o SAERJ ter especificidades que o diferenciam do SAEB, podemos concluir que o mesmo foi formulado com base no diálogo com a política de avaliação educacional promovida pelo governo federal.

No entanto, há uma diferença principal. A justificativa técnica apresentava a proposta de uso relacionada à possibilidade dos gestores diagnosticarem problemas e necessidades a partir dos resultados do SAERJ, podendo, assim, redirecionarem as ações pedagógicas. Nos objetivos, também foram apresentadas propostas de fomento ao uso de dados. Segundo o Processo (E-03/00/3674, 2010, p.07),

¹⁰ Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br>>, acesso em 04 de janeiro de 2015.

¹¹ Os grifos são meus.

¹² Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/legislacao>>, acesso em 03 de agosto de 2015.

- Avaliar a rede escolar estadual com a finalidade de produzir informações qualificadas sobre o desempenho escolar dos alunos e subsidiar o monitoramento e a formulação/reformulação de políticas educacionais equitativas;
- Possibilitar a todos os envolvidos no processo (alunos, professores, diretores, responsáveis, administradores, técnicos e especialistas) o acompanhamento efetivo dos resultados obtidos por suas escolas;
- **Utilizar os resultados da avaliação como ferramenta auxiliar na escola e no sistema de ensino, por meio de ações e incentivos aos alunos e profissionais da educação lotados nas unidades escolares;**
- Identificar elementos que subsidiem a formação continuada dos professores e a orientação curricular para o ensino e a aprendizagem;
- Fornecer às escolas informações e orientações que lhes permitam tomar decisões e adotar estratégias pedagógicas apropriadas ao desenvolvimento de competências em Língua Portuguesa e matemática;
- **Gerar informações científicas úteis à implementação de políticas efetivas para a promoção da qualidade da educação pública;**
- **Obter resultados em série histórica para cada série avaliada, permitindo o monitoramento sistemático do sistema educacional¹³.**

O SAERJ foi formulado com a pretensão da utilização do uso de dados por técnicos da SEEDUC, gestores escolares e professores. Havia a expectativa de que os atores educacionais acompanhassem os resultados das escolas. Neste sentido, a utilização dos resultados auxiliaria na adoção de estratégias pedagógicas que refletiriam no desempenho escolar. Também estava sinalizado nos objetivos que a SEEDUC poderia monitorar os resultados com o intuito de melhorar a qualidade da educação pública.

Há outros estudos que indicam a ênfase no uso de dados presente em políticas municipais e estaduais. Silva et al. (2013), analisaram as justificativas para a elaboração dos sistemas de avaliação nas redes municipais de Castro (PR), Sorocaba (SP) e São Paulo (SP) e da rede estadual do Espírito Santo (ES). A pesquisa apontou as seguintes justificativas para a criação dos sistemas de avaliação: caráter censitário e anual das avaliações externas, possibilidade de usos de dados pela escola em menor tempo, ampliação de outros anos de escolaridade ser avaliados e a possibilidade de ter resultados de cada aluno avaliado.

Além disso, Silva et al. (2013) apontaram um denominador comum entre as secretarias de educação, que seria a necessidade de uma avaliação externa, feita de forma regular, que trouxesse resultados que pudessem ser usados como suportes às escolas em seu cotidiano. Para os autores, a criação dos sistemas de avaliação próprios resultaria da possibilidade de controlar as informações geradas pelas avaliações externas.

Na justificativa técnica para a criação do SAERJ também foi sinalizada a questão da participação do aluno. O monitoramento dos resultados do sistema educacional ocorreria por meio da realização da avaliação externa pelo discente. Assim, uma das preocupações da

¹³ Os grifos são meus.

Superintendência de Avaliação e Acompanhamento (SUPAA) era a participação dos alunos na avaliação externa. Ao final da justificativa técnica, foram destacados a realização anual da avaliação externa e o sistema de incentivo aos alunos como meio para um bom desempenho nas avaliações. O processo apresenta a seguinte justificativa para fazer as premiações (E-03/00/3674, 2010, p.07),

Como esta avaliação não faz parte da rotina acadêmica, ou seja, seu resultado não entra no boletim escolar, os alunos, muitas vezes, resistem em participar. Portanto, a Secretaria Estadual de Educação resolveu adotar um sistema de incentivo aos alunos com melhor desempenho, premiando-os, com a finalidade de estimular a participação dos alunos nesta avaliação e de motivá-los ao estudo.

Identificamos que, na visão da SUPPA, havia a necessidade de que os alunos reconhecessem o SAERJ como uma avaliação importante. Em relação aos professores, percebemos que não houve, inicialmente, um direcionamento da política educacional no tocante ao recebimento de bonificação. Na próxima seção, descreveremos o trâmite burocrático percorrido pelo processo e faremos a análise do teor de seu conteúdo.

3.2 Primeiro processo

O processo foi protocolado em 17 de março de 2010, em que continha o modelo de minuta de resolução do SAERJ. Na minuta, estavam descritos os artigos elaborados a partir das considerações feitas sobre a proposta da política educacional. O percurso desse documento pelas subsecretarias originou vinte e três páginas, dentre as quais os atores envolvidos fizeram apreciações técnicas para a implementação da política educacional. Sendo assim, o processo foi encaminhado pela SUPAA à Subsecretaria de Gestão da Rede e de Ensino (SUGEN). Após a apreciação da SUGEN, houve o encaminhamento à Subsecretaria Executiva. Esta subsecretaria enviou o processo à Assessoria Jurídica (ASJUR), que o encaminhou à Procuradoria do Estado.

Segundo o organograma da SEEDUC¹⁴, podemos notar que os encaminhamentos feitos do processo ocorreram devido à hierarquia estabelecida entre os setores da secretaria de educação. Assim, após a apreciação dos técnicos da SEEDUC, houve o encaminhamento a ASJUR e a Procuradoria do Estado. O intuito era o de verificar se a proposta educacional estava de acordo com as determinações legais.

¹⁴Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=711577>>, acesso em 14 de setembro de 2015.

As considerações apresentadas no processo embasaram os artigos propostos na minuta de 2010. Observamos que a instituição do SAERJ deveria dar conta da melhoria da qualidade educacional, da avaliação das competências e das habilidades dos alunos, da criação de estratégias que abarcassem a aprendizagem, a permanência e o fluxo escolar, e também do monitoramento do sistema educacional. Constam no processo (E-03/00/3674, 2010, p.04),

Considerando a importância de elevar a qualidade da educação pública do Estado do Rio de Janeiro, situando-a em patamares compatíveis com a importância econômica, social e cultural desta Unidade Federada no cenário nacional;
 Considerando a necessidade de instituir mecanismos que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino ofertado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro à população fluminense;
 Considerando a necessidade de avaliarmos as competências e habilidades dos alunos da rede estadual de ensino ao final de cada série de aprendizagem;
 Considerando a necessidade de criar estratégias, formas e meios de estimular a aprendizagem, a permanência e o sucesso na progressão dos alunos da rede pública estadual de ensino;
 Considerando a necessidade de acompanharmos a evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da rede estadual de ensino, inclusive nos anos pares para os quais o INEP não produz tal indicador;

Nas considerações elencadas, apareceu a preocupação em elevar a qualidade da educação, porém não houve definição do termo qualidade e nem dos meios para alcançá-la. O termo foi utilizado de forma genérica e sem apresentar quaisquer dados no corpo da minuta. A expectativa da SEEDUC era a de que a implementação do SAERJ melhorasse a qualidade do ensino, com o intuito de criar estratégias para que o aluno permanecesse e obtivesse sucesso em sua aprendizagem.

No Brasil, a implantação dos sistemas de avaliação nos estados e nos municípios apresentou diferentes justificativas, que levaram a diversos desenhos de política educacional. Entretanto, alguns estados justificaram a implantação dos sistemas de avaliação por meio da demora na devolutiva dos resultados pelo governo federal e devido às avaliações externas serem aplicadas a cada dois anos. Houve dois movimentos, o primeiro relacionado às avaliações bianuais, amostrais e diagnósticas, já o segundo estaria ligado às avaliações descentralizadas, estaduais, censitárias e anuais (TAVARES JÚNIOR e NEUBERT, 2014).

A introdução do IDEB, em 2007, provocou mudanças no cenário educacional, em que estados e municípios tiveram a preocupação em acompanhar os resultados dos alunos. Houve a valorização dos resultados, por meio do IDEB, que focalizou o aprendizado e o fluxo escolar no sistema escolar (SOARES e XAVIER, 2013). O IDEB passou a ser o único índice a medir a qualidade, monitorando e orientando políticas públicas relacionadas à educação (SOARES e XAVIER, 2013). No entanto, os autores sinalizaram que o indicador estaria

sujeito a manipulações pelas escolas. Soares e Xavier (2013) apontaram alguns artifícios utilizados pelos atores educacionais que estão relacionados à escolha de alunos para realizarem as provas e ao fator da proficiência de matemática ter mais peso que a de língua portuguesa.

Observamos, presente no texto da minuta proposta em 2010, a preocupação em acompanhar a política educacional oriunda do governo federal, mas também a de criar um sistema de avaliação que se diferencie do proposto pela esfera federal. Havia a indicação da necessidade de produzir um indicador anual, que auxiliasse a SEEDUC no tocante ao acompanhamento da evolução do desempenho dos alunos. Assim, a criação de um indicador próprio ocorreu no ano posterior à instituição do SAERJ.

Na política educacional estadual do Rio de Janeiro, as considerações apresentadas originaram cinco artigos que indicavam a estrutura do sistema de avaliação. Sendo assim, a minuta proposta em 2010 trazia no artigo primeiro o objetivo do SAERJ (Processo E-03/00/3674, 2010, pp.04-05),

Art. 1º - Fica instituído o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ, que avaliará anualmente o desempenho dos alunos da rede de ensino desta Secretaria de Estado com o objetivo de produzir um diagnóstico apurado da realidade educacional, com consequentes desdobramentos regionais e por unidades escolares, que permita ao governo estadual a formulação, monitoramento e reformulação das políticas educacionais.

Ao abordar a produção de um diagnóstico da realidade educacional, por meio do sistema de avaliação, o documento demonstrava a preocupação da SEEDUC em saber como estava a distribuição de conhecimento escolar no estado. Por outro lado, não houve o aprofundamento do termo realidade educacional, que foi utilizado de forma abrangente. A motivação para a instituição do SAERJ estaria relacionada à possibilidade de produzir diagnósticos das regionais e das escolas mediante o desempenho dos alunos. Outro ponto relacionado ao diagnóstico foi o de enfatizar que os resultados possibilitariam o monitoramento e a reformulação da política educacional. Porém, o artigo não deixava claro quais os desdobramentos que seriam realizados pelas unidades escolares mediante ao diagnóstico.

Outro estudo que nos ajuda a pensar a formulação da política do estado do Rio de Janeiro é o de Brooke e Cunha (2011). Os autores apontaram que, no Brasil, as avaliações foram usadas com objetivos diversos, dificultando o esclarecimento de seus desdobramentos. Ainda sinalizaram que as finalidades mencionadas pelas autoridades eram muito abrangentes.

Os argumentos ultrapassavam a capacidade da avaliação, como por exemplo, a melhoria da qualidade da educação. Dessa forma, as avaliações poderiam determinar condições impostas pela política ou corrigir diretrizes de programas em curso.

Neste sentido, o monitoramento no SAERJ seria feito, anualmente, mediante os resultados das avaliações de Língua Portuguesa e de Matemática. A escolha dos componentes curriculares a serem avaliados pelo SAERJ foi mencionada no artigo segundo, que tratava também dos anos de escolaridade, da modalidade e dos cursos. Além de estabelecer o período do ano em que os alunos serão avaliados. Segundo a minuta (E-03/00/3674, 2010, p.05),

Art. 2º - Os alunos serão avaliados nas disciplinas de Português e Matemática, por meio de prova padrão a ser aplicada a todos os alunos de um mesmo ano/série, assegurando-se a todos igualdade de condições no processo avaliativo.

§1º - As avaliações serão realizadas durante o último bimestre do ano letivo.

§2º - A Secretaria de Estado de Educação poderá incluir outras disciplinas na avaliação externa do SAERJ se acreditar necessário para a política educacional adotada.

§3º - A princípio serão avaliados os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio e 4ª série do Ensino Normal, assim como das fases equivalentes da Educação de Jovens e Adultos, ficando a critério da Secretaria de Estado de Educação a exclusão de quaisquer destas séries em um dado ano de acordo com o orçamento disponível e política educacional adotada.

Os componentes curriculares citados seguiam o padrão das avaliações da Prova Brasil e da ANEB. No entanto, o SAERJ apresentava diferenças relacionadas à aplicação das provas anuais, aos anos e as séries avaliadas, incluindo o curso Normal e a Educação de Jovens e Adultos. As redações dos parágrafos segundo e terceiro indicavam que outras disciplinas poderiam ser acrescentadas, assim como poderia haver exclusões de séries. Houve a sinalização de que o SAERJ sofreria alterações que dependeriam da reformulação da política educacional, sejam por questões orçamentárias ou técnicas.

De acordo com Brooke e Cunha (2011), as características dos sistemas estaduais de avaliação seguem o padrão do SAEB quanto aos aspectos relacionados à identificação e à classificação das escolas, tendo como base os resultados de Língua Portuguesa e de Matemática nos 5º e 9º anos do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio. Segundo Brooke e Cunha (2011), as secretarias de educação seguem o modelo do SAEB por acreditarem que essa amostra sirva como indicador de desempenho geral das atividades desenvolvidas pelas escolas.

Em relação aos usos dos resultados das avaliações em larga escala, Brooke e Cunha (2011) sinalizam que surgiram diversificações na utilização das informações geradas pelos sistemas de avaliação. Os diversos usos implicaram práticas nas gestões educacionais

baseadas nos resultados das escolas. No Brasil, houve novas formas de aproveitamento de informações devido à expansão dos sistemas de avaliação, ocasionando em finalidades diferentes que podem variar desde a criação de um índice de desenvolvimento até a avaliação de desempenho de um gestor escolar (BROOKE e CUNHA, 2011).

A elaboração de relatórios e de boletins pedagógicos foi mencionada no artigo terceiro do processo. Dessa forma, o artigo terceiro se referia à forma de elaboração das provas, do processamento dos dados e dos resultados destinados à escola, às Coordenadorias Regionais e à própria Secretaria de Educação. Na proposta (E-03/00/3674, 2010, p.05) é mencionado que

Art. 3º - As atividades de elaboração das provas, logística da avaliação, leitura ótica, processamento dos dados e elaboração de relatórios e boletins com os resultados das escolas, Coordenadorias Regionais e Secretaria de Estado, estarão sob a responsabilidade de instituição externa especializada, contratada pela Secretaria de Estado de Educação para este fim, em conformidade com sua demanda e orientações.

Assim, toda a elaboração e o processamento dos dados da avaliação anual estariam sob a responsabilidade de uma instituição externa, que deveria atender a demanda e as orientações da Secretaria de Educação. Este artigo explicita uma padronização das avaliações para toda a rede estadual do Rio de Janeiro. Outra responsabilidade da instituição contratada seria a produção de relatórios e de boletins que possibilitariam a visão do sistema educacional.

Diante da possibilidade de uso de dados pelas escolas, regionais e SEEDUC, citados anteriormente, os artigos quarto e quinto faziam referências à premiação que os alunos receberiam, caso houvesse algum aluno que se destacasse na avaliação. Observamos que a premiação era uma das questões abordadas na justificativa técnica, em que havia a preocupação com a adesão dos alunos ao SAERJ. A SEEDUC entendia que a avaliação não pertencia à rotina acadêmica. Por isso, a minuta ressalta que a premiação seria uma forma de motivar os alunos. Conforme o processo (E-03/00/3674, 2010, p.05),

Art.4º - Como incentivo aos alunos, para que se apropriem da importância da avaliação externa para verificação de suas aprendizagens e se sintam motivados a participar, pode-se adotar diferentes sistemas de premiação.

Art.5º - O prêmio a ser oferecido e o quantitativo de alunos premiados serão fixados em resolução editada pela Secretaria de Estado de Educação.

Apesar de não sinalizar quais seriam os desdobramentos nas regionais e nas unidades escolares, percebemos que os artigos indicam, inicialmente, a utilização de resultados para fazer um diagnóstico da rede estadual e para fazer premiações aos alunos. Assim como a

justificativa técnica, os artigos quarto e quinto sinalizam que a premiação seria usada como forma de motivar os alunos a participar da avaliação externa.

Observamos nas considerações e nos artigos que o SAEB motivou a instituição do SAERJ no tocante ao acompanhamento do IDEB, bem como o Programa Nova Escola. Percebemos também que já havia uma proposta de uso dos dados pelas escolas, pelas coordenadorias e pela SEEDUC. Outro aspecto notado foi a incorporação da premiação dos alunos pela política educacional, diferenciando a política educacional estadual da política federal.

Após a apreciação da Secretaria Executiva, a minuta e a justificativa técnica foram encaminhadas para a ASJUR, com a finalidade de verificar a pertinência legal. Na próxima seção, mostraremos os argumentos usados pela ASJUR mediante à análise do processo de instituição do SAERJ.

3.3 Segundo processo

Após quatro anos, houve a abertura do processo E-03/001/2862/2014, que tinha como intuito a apreciação da nova minuta de resolução proposta. A minuta continha as considerações e os artigos, que apresentavam novos aspectos ao SAERJ. O processo foi aberto pela SUPAA, que enviou um ofício sobre o documento a SUGEN. Depois da apreciação desta subsecretaria, a Resolução nº 4437/2010, a nova minuta proposta e a alteração da minuta em relação ao acréscimo do artigo 7º foram encaminhadas para a ASJUR, com a finalidade de prestar consultoria voltada para as questões jurídicas.

As considerações da minuta da nova Resolução SEEDUC fazem referências à LDBEN nº 9394/96, ao Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro e às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Nas considerações elencadas, sobre a disposição da instituição do SAERJ, constam no processo (E-03/001/2862, 2014, p. 06),

- os arts. 9º, inciso VIII, e 10, inciso IV, da Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- o art.4º da Lei nº 5597, de 18 de dezembro de 2009, que institui o Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro;
- os arts. 46 e 53 da Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica;
- a necessidade de produzir diagnósticos e sistematizar dados sobre o desempenho dos alunos nos níveis e modalidades de ensino ofertadas pelo estado;
- a necessidade de produzir indicadores que possibilitem comparabilidade entre os indicadores nacionais e estaduais com vistas à implementação de políticas públicas de educação.

Observamos que os novos aspectos inseridos no SAERJ foram pensados a partir de legislações que embasavam as modificações ocorridas na minuta. Assim, o artigo 10, inciso IV da LDBEN nº 9394/96 trata da avaliação dos estabelecimentos do sistema de ensino. A lei nº 5597 indica que o estado deverá instituir o sistema de avaliação, bem como estabelecerá mecanismos para acompanhar as metas estabelecidas. Já a Resolução CNE/CEB¹⁵ nº 4/2010 do artigo de nº46 indica que a avaliação institucional no âmbito educacional compreenderá as dimensões interna e externa e a de nº 53 faz referência aos resultados da avaliação externa. O artigo de nº53 indicava que “os resultados dessa avaliação sinalizam para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando como está” (BRASIL, 2010, p.16).

Neste sentido, percebemos que a minuta do primeiro processo estava focalizada nas questões que envolviam o baixo desempenho da rede estadual diante das avaliações externas nacionais e que havia uma preocupação relacionada à melhoria da qualidade da educação por meio da motivação dos alunos. Além disso, no primeiro processo, havia a necessidade de acompanhar a evolução do IDEB. Já no segundo processo, a intenção foi, também, a de produzir indicadores próprios. As duas últimas considerações da nova minuta apontam para a organização do sistema de avaliação em relação ao uso de dados. No primeiro processo, já havia o indicativo de utilizar os resultados das avaliações para auxiliar as escolas, as coordenadorias e a própria SEEDUC, bem como para a implementação e reformulação de políticas educacionais.

A partir dessas considerações, foram elaborados treze artigos que apresentavam a inserção de novos aspectos ao SAERJ. A finalidade do sistema de avaliação estaria relacionada à produção de um diagnóstico da rede estadual que tivesse desdobramentos nas regionais e nas escolas. Dessa forma, O artigo segundo trata do objetivo geral do SAERJ. Este artigo, na Resolução SEEDUC nº4437/2010, era o artigo primeiro, que sofreu mudanças em sua redação (E-03/001/2862, 2014, p. 07),

Art. 2º - O Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ tem como objetivo geral produzir um diagnóstico apurado da realidade educacional, como consequentes desdobramentos regionais e por unidades escolares e que permita ao governo estadual a formulação, monitoramento e reformulação das políticas públicas educacionais.

A possibilidade de uso dos dados reaparece no objetivo geral do sistema de avaliação, bem como na Resolução SEEDUC nº4437/2010. A estrutura do sistema de avaliação do

¹⁵ Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB)

estado do Rio Janeiro passou a ser composta por dois programas, conforme é apresentado no artigo primeiro (E-03/001/2862, 2014, p. 06),

Art. 1º - O Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ é composto por dois programas de avaliação: Avaliação Anual – SAERJ e Avaliação Bimestral – SAERJINHO, cujas diretrizes básicas são estabelecidas nesta Resolução.

A aplicação do SAERJINHO seria realizada nos três primeiros bimestres, enquanto a do SAERJ seria no último bimestre. No processo anterior, o SAERJ já mostrava uma diferenciação da política educacional do governo federal, pois fazia o acompanhamento do sistema anualmente. A avaliação anual – SAERJ – foi apresentada nos artigos terceiro e quarto. O artigo terceiro tratava da avaliação anual e de seus objetivos, fazendo referências à produção de informações e de indicadores, assim como a qualidade, a equidade e a eficiência. Constam no processo (E-03/001/2862, 2014, p. 07) os objetivos,

- I – avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação pública estadual;
- II – produzir diagnósticos da realidade educacional estadual;
- III – sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos nos níveis e modalidades ofertados pelo estado;
- IV – produzir informações sobre as condições intra e extraescolares que indicam sobre o processo ensino-aprendizagem;
- V – produzir indicadores que possibilitem comparabilidade entre indicadores nacionais e entre anos/séries escolares com vistas à construção de séries históricas;
- VI – fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, visando à melhoria da qualidade da educação.

A questão da qualidade retorna neste processo, porém nos artigos e não mais nas considerações, conforme estabelecido na Resolução SEEDUC nº4437/2010. O termo qualidade novamente aparece sem nenhuma definição, assim como os termos equidade e eficiência. A sistematização de dados e a produção de informações sobre o sistema educacional reaparecem nos objetivos. Assim, os incisos III, IV e V sinalizavam que, a partir da avaliação anual, seriam produzidos dados a serem utilizados pelos atores envolvidos no processo educacional. Além disso, a avaliação anual produziria indicadores para fazer a comparação com os indicadores nacionais.

Ao analisarmos os objetivos do SAERJ, percebemos, no inciso III, um equívoco que se relacionava aos níveis de ensino. A LDBEN nº 9394/96 indica somente dois níveis: educação básica e educação superior. O estado do Rio de Janeiro tem sob sua responsabilidade universidades, porém as mesmas estão ligadas à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia. Portanto, as universidades não fariam as avaliações do SAERJ. Dessa

forma, a redação do inciso III não estaria correta, pois a educação da rede estadual estaria vinculada também às Pastas de Ciência e Tecnologia e de Segurança.

O artigo quarto apresentava as características do SAERJ. Abaixo deste artigo, existia um parágrafo único, que anunciava a possibilidade de haver alterações nos incisos, caso houvesse a necessidade de uma melhor adequação da política adotada. Os incisos elencados neste artigo (E-03/001/2862, 2014, p. 07) são,

- I – ser uma avaliação externa em larga escala, diagnóstica, censitária e anual;
- II – avaliar as séries/anos concluintes das etapas de ensino das modalidades ofertadas nas unidades escolares estaduais;
- III – avaliar as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática;
- IV – ser baseado na mesma matriz de Referência do SAEB;
- V – ter aplicação obrigatória em todas as escolas que ofertam as séries/anos avaliados;
- VI – produzir relatórios técnico-pedagógicos com divulgação à imprensa.

O segundo processo não só detalhava as características do SAERJ em relação a sua estruturação, mas também mencionava a divulgação de relatórios sobre o sistema de avaliação à imprensa. Apesar de o SAERJ apresentar diferenças do SAEB na formulação de sua proposta, a avaliação anual manteve as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, conforme as avaliações externas: Prova Brasil e ANEB. A matriz de referência da avaliação anual da rede estadual continuou igual à do SAEB.

Observamos que o SAERJ continuou sendo aplicado anualmente aos alunos dos 5º e 9º anos do ensino fundamental, além do 3º ano do ensino médio. Podemos perceber diferenças entre as avaliações estaduais e as federais. Conforme indicamos na tabela abaixo:

Quadro 5 – Comparação entre os sistemas de avaliações educacionais

Sistemas	SAERJ	SAEB	
Avaliações	SAERJ	ANRESC	ANEB
Período de aplicação	Anual	Bianual	Bianual
Matriz de referência	SAEB	SAEB	SAEB
Tipo de avaliação	Censitária	Censitária	Amostrai
Provas	Língua Portuguesa e Matemática	Leitura e Matemática	Leitura e Matemática
Anos de escolaridade avaliados	5º e 9º anos do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio	5º e 9º anos do ensino fundamental	5º e 9º anos do ensino fundamental e o 3º ano do ensino

			médio
Objetivos	Avaliar o desempenho dos alunos e acompanhar o fluxo	Avaliar o ensino ministrado nas escolas públicas	Avaliar as redes de ensino, com foco nas gestões dos sistemas educacionais
Premiações	Escolas e alunos	Não há	Não há

Fonte: Elaboração Própria

Um novo elemento inserido na minuta do processo de 2014 foi o SAERJINHO. Conforme já citado anteriormente, o SAERJINHO é uma avaliação bimestral aplicada nos três primeiros bimestres. Os objetivos e as características do SAERJINHO foram apresentados no quinto e no sexto artigos na proposta da minuta. Segundo o processo (E-03/001/2862, 2014, pp. 07-08),

I – oferecer suporte didático-pedagógico e informações diagnósticas que viabilizem uma gestão pedagógica de acordo com o estágio de desenvolvimento dos alunos e com o Currículo Mínimo;

II – Produzir informações sobre o processo ensino-aprendizagem, estabelecendo uma análise contínua do desenvolvimento do aluno;

III – produzir resultados sistemáticos por aluno, turma, escola e regional;¹⁶

IV – fornecer ao professor informações sobre o desenvolvimento do aluno, permitindo que a prática docente se ajuste às necessidades discentes durante o processo ensino-aprendizagem;

V – contribuir para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação estadual.

Os objetivos do SAERJINHO fazem referências, no inciso I, ao suporte didático pedagógico que a avaliação poderia oferecer à gestão pedagógica. Os incisos II e IV enfatizam a produção de informações sobre o desenvolvimento do aluno, que permitiriam que a prática do professor se ajustasse às necessidades de aprendizagem dos alunos. O inciso III mencionava a produção de resultados em que os gestores escolares e de outras instâncias poderiam acompanhar os resultados de todo o sistema educacional.

Percebemos que, na Resolução SEEDUC nº4437/2010, não havia um direcionamento para um currículo elaborado pela rede estadual. Somente na minuta da proposta de 2014 houve uma proposta de acompanhamento desse currículo mediante à implantação de uma avaliação bimestral. Observamos também que a minuta de 2014 estava relacionada à produção de informações que o SAERJINHO poderia fornecer para o sistema educacional. A

¹⁶ Os grifos são meus.

avaliação bimestral possibilitaria às regionais, às escolas e aos professores o acompanhamento dos resultados de seus alunos, promovendo, assim, os ajustes necessários à prática docente. Neste aspecto, o SAERJ apresenta o monitoramento voltado para a individualização dos resultados dos alunos e das turmas.

As características do SAERJINHO também foram apresentadas no artigo sexto, indicando os anos de escolaridade a serem avaliados, bem como os componentes curriculares envolvidos no processo avaliativo. Ainda nos incisos, havia referências ao Currículo Mínimo e à produção de relatórios. Abaixo deste artigo também há um parágrafo único que menciona a possibilidade de alteração dos incisos. Constavam nesse artigo (E-03/001/2862, 2014, p. 08),

- I – ser uma avaliação externa em larga escala, diagnóstica, censitária e bimestral;
- II – avaliar o 5º e 9º anos do ensino fundamental e as três séries do ensino médio e modalidades de ensino equivalentes ofertadas nas unidades escolares estaduais;
- III – avaliar as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza;
- IV – avaliar a escrita através de instrumento de produção textual aplicado na 3ª série do ensino médio;
- V – ser baseado em Matriz de Referência bimestral elaborada a partir do Currículo Mínimo adotado;
- VI – ter aplicação obrigatória em todas as escolas que ofertam as séries/anos avaliados;
- VII – produzir relatórios técnico-pedagógicos com divulgação via plataforma *Web*.

O SAERJINHO, por ser uma avaliação bimestral, inseria elementos novos na política educacional, diferente da proposição feita no ano de 2010. A resolução SEEDUC nº 4437/2010 apresentava somente uma avaliação anual, que, inicialmente, avaliava alunos a partir do 5º ano e do 9º ano do ensino fundamental, além de todos os anos do ensino médio, a 4ª série do Ensino Normal e fases equivalentes da Educação de Jovens e Adultos. A novidade trazida pelo SAERJINHO era a de avaliar outros componentes curriculares, tendo como referência o currículo mínimo elaborado pela rede.

A inserção de novos elementos na política educacional sinaliza as mudanças ocorridas no sistema avaliativo do estado do Rio de Janeiro. Em 2010, havia uma avaliação anual de Língua Portuguesa e de Matemática para verificar o desempenho dos alunos. Já em 2014, a proposta apresentada inseria uma avaliação bimestral com outros componentes, que já estavam sinalizados na proposta da minuta de 2010. A avaliação anual é aplicada por um avaliador externo, enquanto o SAERJINHO é aplicado pelos professores das unidades escolares. Outra diferenciação foi a produção de relatórios técnico pedagógicos divulgados numa plataforma criada pela SEEDUC. Os dados oriundos do SAERJ são usados para o

monitoramento da política educacional, já os dados do SAERJINHO são utilizados para orientar as escolas quanto à aprendizagem dos alunos.

Uma das características do sistema de avaliação do estado do Rio de Janeiro, contida na minuta proposta em 2014, foi a da produção de dois indicadores para “aferir, objetivamente, a eficácia e a eficiência da educação básica” (RIO DE JANEIRO, 2014, p.52). O IDERJ surgiu por meio do decreto 42.793/2011¹⁷ e uma das justificativas para sua adoção foi a necessidade de acompanhar as metas estabelecidas pelo governo federal para as escolas públicas da rede estadual. Neste sentido, o IDERJ surgia com a finalidade de medir resultados e de tomar ações corretivas pela secretaria de educação. Na minuta de 2014, o sistema de avaliação reafirma o IDERJ como índice de monitoramento da qualidade do SAERJ, mas também cria o IDERJINHO, com o intuito de verificar o cumprimento das metas estabelecidas para cada unidade escolar.

Art. 7º - Os programas de avaliação que compõem o SAERJ produzirão dois indicadores para aferir, objetivamente, a eficácia e a eficiência da educação básica:

I – o Índice Anual de Desenvolvimento da Educação Básica do Rio de Janeiro – IDERJ, calculado, anualmente, a partir dos dados sobre o rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, apurados pelo Censo Escolar e pela Avaliação anual – SAERJ.

II – o Índice Bimestral de Desenvolvimento da Educação Básica do Rio de Janeiro – IDERJINHO, calculado, bimestralmente, a partir dos dados sobre o rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, apurados pelo Sistema Conexão Educação e pela Avaliação Bimestral – SAERJINHO.

Parágrafo Único. O IDERJ e o IDERJINHO serão calculados e divulgados periodicamente pela Superintendência de Avaliação e Acompanhamento do Desempenho Escolar – SUPPA, como indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas para a promoção da qualidade da educação.

A Resolução SEEDUC nº 4437/2010 pretendia acompanhar a evolução do IDEB, mas não havia estabelecido nenhum índice para o estado. A minuta proposta em 2014, que apresentou a reformulação do SAERJ, reforçou a existência do IDERJ e criou o indicador bimestral. O IDERJ utiliza uma escala que varia de zero a dez e se baseia em dois critérios: o Indicador de Fluxo Escolar (IF) e o Indicador de Desempenho (ID). O primeiro é uma medição da promoção dos alunos em cada nível de ensino que varia entre zero e um. O segundo trata da medição do agrupamento das notas obtidas pelos alunos das avaliações externas promovidas pela SEEDUC. Neste aspecto, observamos que a aferição do IDERJ é similar a do IDEB. No entanto, o ID é separado em quatro níveis de proficiência, que são: avançado, adequado, intermediário e baixo. Assim, os alunos considerados no nível avançado

¹⁷Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=485478>>, acesso em 18 de março de 2014.

demonstram ter adquirido conhecimento acima das competências esperadas pela etapa escolar. Os que estão no nível adequado possuem conhecimento básico para a etapa de escolaridade. Já os alunos que estão no nível intermediário ainda não demonstram as habilidades básicas esperadas pela matriz de referência e os que estão no nível baixo possuem dificuldades para desenvolver habilidades da etapa em que se encontram, necessitando de intervenções.

O IDERJINHO é um indicador bimestral que tem seu cálculo baseado também no IF e no ID, em que o IF é representado pela taxa de aprovação parcial e o ID pelo SAERJINHO. O cálculo do IDERJINHO serve para monitorar o desempenho dos alunos a cada bimestre, possibilitando aos gestores e professores intervenções na aprendizagem dos discentes. Há também o estabelecimento de metas bimestrais, que variam de acordo com a realidade de cada escola e seu acompanhamento é feito pelo IDERJINHO. Assim, as metas bimestrais estabelecidas para cada escola estão relacionadas à meta que deve ser alcançada no SAERJ. O IDERJINHO é um desmembramento da meta anual para a escola. No primeiro bimestre, a meta é de 70%, no segundo bimestre é de 80% e no terceiro é de 90%. A minuta de 2014 propõe o uso de dados, pela escola, a partir do acompanhamento das metas estabelecidas durante os bimestres. Assim, a verificação e o acompanhamento das metas seriam feitos pela SUPPA. O uso dos indicadores estava relacionado ao do IDEB na Resolução SEEDUC nº 4437/2010. Já na proposta apresentada pela minuta de 2014, o uso aparece também relacionado às metas do IDERJ.

Um aspecto relacionado ao alcance das metas, na minuta proposta em 2014, é o da bonificação por resultados que foi estabelecido pelo decreto nº 42.793/2011. A bonificação é paga aos funcionários das Regionais Pedagógicas e Administrativas e das unidades escolares que alcançarem as metas fixadas. Para os funcionários das escolas receberem o bônus, foram determinados os seguintes critérios: lançamento integral do currículo mínimo na plataforma “Sistema Conexão Educação”¹⁸, participação em todas as avaliações internas e externas, lançamento de notas no prazo estabelecido pela SEEDUC, além de alcançar 95% do resultado de cada meta do IDERJ no ensino regular e 80% para a educação de jovens e adultos. Em 2013, por meio da Resolução SEEDUC Nº 4880¹⁹, a meta a ser alcançada pelos funcionários foi diminuída para 85% no ensino regular e 70% para os que trabalharem na educação de jovens e adultos.

¹⁸ Trata-se de um portal em que os professores inserem as notas bimestrais das avaliações e os conteúdos ensinados.

¹⁹ Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/52210777/doerj-poder-executivo-20-03-2013-pg-12>>, acesso em 17 de março de 2015.

No entanto, observamos que, na proposta de 2014, houve a menção de premiação de alunos e professores e não da bonificação para os funcionários das regionais. Neste sentido, a proposta de 2014 indicava que a SEEDUC poderia utilizar um dos programas de avaliação como critério de seleção para os alunos ganharem benefícios. Conforme a minuta (E-03/001/2862, 2014, p. 09),

Art. 11º - A SEEDUC poderá utilizar qualquer um dos programas de avaliação que compõem o SAERJ como processo de seleção para:

- a) concessão de bolsas de estudos a alunos em instituições técnico-profissionalizantes e de ensino superior.
- b) inserção de alunos em programas/projetos de cunho sociais.
- c) premiação a fim de incentivar a participação de unidades escolares/alunos/professores do processo de avaliação externa.

A Resolução SEEDUC nº 4437/2010 já mencionava a importância da premiação como incentivo para a apropriação das avaliações. Contudo, o sentido da premiação era o de fazer os alunos participarem do SAERJ. Na minuta de 2014, a premiação foi estendida a professores e às unidades escolares, com a finalidade de incentivar a participação e de todos os atores educacionais. A concessão de bolsas²⁰ aos alunos está relacionada à parceria que a SEEDUC estabelece com instituições privadas. Assim, os alunos que concorrerem a essas bolsas devem ter participado de, pelo menos, um terço das avaliações externas diagnósticas. A participação de alunos em programas e projetos²¹ se encontra condicionada à realização do SAERJINHO.

Um estudo que nos ajuda a pensar a responsabilização promovida pelo alcance ou não das metas é o de Koslinski et al. (2015). Os autores sinalizam que as políticas de *accountability* das escolas ocorrem mediante a termos de compromisso de desempenho firmados entre as secretarias de educação e os gestores escolares. Assim, o alcance das metas pelas escolas implica premiação aos agentes envolvidos. A política de responsabilização pode variar conforme as metas estabelecidas para escolas ou para setores da secretaria de educação (KOSLINSKI et al., 2015). Outro ponto sinalizado pelos autores foi o da possibilidade das metas variarem entre as escolas de uma mesma rede, o quê dependerá do desenho técnico adotado para o sistema de avaliação.

A política educacional define os padrões de qualidade a serem alcançados mediante às metas definidas para os setores envolvidos (KOSLINSKI et al., 2015). Os autores ainda

²⁰Disponível em:<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article_id=2060163>, acesso em 08 de outubro de 2015.

²¹Disponível em:<<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/54780287/doerj-poder-executivo-24-05-2013-pg-43>>, acesso em 29 de agosto de 2015.

sinalizam que os setores envolvidos no alcance das metas podem ser: secretaria de educação, escolas, alunos e gerências regionais. No entanto, Koslinski et al. (2015) indicam que, geralmente, as metas são fixadas para as escolas e que alguns desenhos levam em consideração o ponto de partida da escola.

De acordo com Brooke e Cunha (2011), o planejamento estratégico conectado à avaliação possibilitou a relação entre os indicadores estaduais e as metas fixadas para as unidades escolares. Segundo os autores, as secretarias de educação passaram a utilizar as metas nos planejamentos de atividades, bem como na formulação de políticas voltadas para incentivos baseados no cumprimento de metas. Neste sentido, as secretarias possuem atribuições relacionadas aos estabelecimentos de metas para as escolas, havendo, assim, uma descentralização de responsabilidades.

As metas estipuladas pela secretaria de educação da rede estadual do Rio de Janeiro variam entre as escolas. Na minuta proposta em 2014, a premiação foi estendida às unidades escolares e aos professores. Dessa maneira, gestores da SEEDUC também usam os dados das avaliações para fazer premiações das unidades escolares e dos professores que participaram das avaliações. Além disso, a SEEDUC continuou a fazer premiações de alunos e verificação de quais alunos poderiam participar de cursos que eram oferecidos por instituições que faziam parcerias com a secretaria de educação. O objetivo da política educacional desde a Resolução SEEDUC nº 4437/2010 era promover a participação dos discentes nas avaliações externas.

A produção de informações sobre o sistema de avaliação, na minuta da proposta de 2014, foi sinalizada no artigo décimo terceiro. Os dados produzidos pelo sistema de avaliação seriam utilizados com a finalidade de estudos e de pesquisas. Apesar de estabelecerem que os resultados do SAERJ fossem disponibilizados numa base de dados, a redação do artigo não deixou evidente se as pesquisas seriam feitas pela própria secretaria de educação ou por instituições externas.

O processamento dos dados foi estabelecido no artigo nono da minuta de 2014, em que a responsabilidade da logística das avaliações foi atribuída a uma instituição externa a ser contratada. Segundo o artigo (E-03/001/2862, 2014, p. 09),

Art. 9º - A elaboração e correção dos testes, processamento dos dados e produção de relatórios dos resultados serão atividades de responsabilidade de instituição externa especializada, contratada para esse fim, em conformidade com as orientações técnicas definidas pela Superintendência de Avaliação e Acompanhamento do Desempenho Escolar.

A operacionalização do SAERJ continuou, neste segundo processo, sob a responsabilidade de uma instituição externa, que deveria elaborar e corrigir as avaliações, processar os dados e produzir relatórios. Observamos que, na elaboração desse artigo, houve a supressão da produção de boletins, que havia na resolução SEEDUC nº4437/2010. Outra mudança foi a de ter a SUPAA como setor responsável que emanaria as orientações. Na resolução de 2010, a responsável era a própria secretaria de educação.

Houve o apontamento dos setores responsáveis pelo planejamento e pela operacionalização dos processos de avaliação no artigo oitavo da minuta de 2014. Assim, a responsabilidade seria da SUGEN por meio da SUPPA. Constam no processo (E-03/001/2862, 2014, pp. 08-09) as seguintes atribuições,

Art. 8º - O planejamento e a operacionalização dos programas de avaliação que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Rio de Janeiro – SAERJ são de competência da Subsecretaria de Gestão de Ensino – SUGEN, através da Superintendência de Avaliação e Acompanhamento do Desempenho Escolar – SUPAA, que deverá:

- I – definir os objetivos específicos das pesquisas a serem realizadas a cada avaliação, alinhados às diretrizes definidas pela Secretaria de Educação – SEEDUC, os instrumentos a serem utilizados, as séries, disciplinas, competências e habilidades a serem avaliadas;
- II – definir abrangência, mecanismos e procedimentos de execução e logística das avaliações;
- III – implementar pesquisas em campo;
- IV – definir as estratégias para apropriação dos resultados;
- V – planejar e implementar a execução de cursos, seminários e palestras de apropriação de resultados para docentes e profissionais técnico-pedagógicos;
- VI – acompanhar e monitorar os resultados das avaliações internas e externas;
- VII – realizar estudos dos fatores associados ao desempenho escolar;
- VIII – realizar pesquisas e estudos sobre avaliação e programas educacionais;

Dentre os incisos elencados, observamos que a SUPAA e a SUGEN tinham a responsabilidade em definir estratégias de apropriação de resultados para os sujeitos envolvidos com as avaliações externas. Este aspecto retorna no inciso V, em que mostra a intenção dos gestores da SEEDUC de fazer cursos e palestras, com a finalidade de que os professores e gestores escolares se apropriassem dos resultados produzidos pelo SAERJ. Outro ponto abordado nesse artigo foi o de realizar estudos e pesquisas que estivessem alinhadas com os objetivos da SEEDUC.

Um dos aspectos indicados na formulação dos sistemas de avaliações foi o da expectativa na apropriação e no uso dos resultados pelos atores envolvidos (SILVA et. al, 2013). O estudo feito pelos autores constatou que a utilização dos resultados da Prova Brasil teria um potencial limitado devido ao acesso tardio. Assim, na elaboração dos sistemas de

avaliações, das redes municipais e estaduais, existiu a preocupação das instâncias centrais em fazer gestores escolares e professores se apropriarem e utilizarem os resultados das avaliações externas em larga escala.

Ainda quanto à operacionalização do sistema de avaliação do Rio de Janeiro, houve a diferenciação entre os aplicadores das avaliações externas (SAERJ e SAERJINHO). Os critérios apontados no artigo nono da minuta foram (E-03/001/2862, 2014, p. 09),

- a) SAERJ – função exercida por aplicador externo à escola, contratado especialmente para esse fim, com graduação completa e não ser professor da escola onde irá aplicar a prova.
- b) SAERJINHO – função exercida, obrigatoriamente, por professor da rede estadual de ensino, lotado na própria unidade escolar e em exercício na data de aplicação, independentemente da disciplina que leciona.

O estabelecimento de funções mostra que, apesar de ter uma instituição externa organizadora, houve a necessidade de docentes fazerem a aplicação de parte dos testes. No caso da avaliação anual, existe a indicação de um aplicador externo, assim como a da ANEB. Já a avaliação bimestral, ainda que seja externa, utiliza o corpo docente da unidade escolar. Neste sentido, se assemelhando ao sistema da Provinha Brasil quando relacionada ao aplicador do teste. Ainda houve a inclusão de um parágrafo único indicando que a unidade escolar poderá solicitar um aplicador, caso não atenda aos critérios da alínea b.

Além da preocupação com a operacionalização das avaliações externas, houve a menção à possibilidade de o governo estadual firmar um termo de adesão com outros municípios. O intuito era o de integrar as redes ao SAERJ em regime de colaboração. Na minuta de 2014, houve uma afirmação dessa integração entre as redes de ensino no artigo décimo segundo. A Resolução SEEDUC N° 4877/2013²² trazia em suas considerações a colaboração dos sistemas de ensino entre estado e município, que estava determinado na LDBEN n°9394/96. Na próxima seção, mostraremos as análises da assessoria jurídica, bem como o trâmite para a instituição do SAERJ.

As análises dos processos do sistema de avaliação indicaram que novos elementos foram inseridos à política educacional. O SAERJ passou a ter, em sua composição, avaliações externas bimestrais, além da anual. Houve também a avaliação de outros componentes curriculares. Além disso, foram inseridos indicadores para aferir a eficácia e a eficiência das escolas vinculadas à SEEDUC. Conforme apresentado na tabela abaixo:

²² Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/51764481/doi-rj-poder-executivo-08-03-2013-pg-10>>, acesso em 20 de agosto de 2015.

Quadro 6 – Comparação entre os processos do SAERJ

SAERJ			
	2010	2014	
Avaliação externa	SAERJ	SAERJINHO	SAERJ
Período de aplicação	Anual	Três primeiros bimestres	Final do ano
Matriz de referência	SAEB	Currículo Mínimo	SAEB
Indicadores	-----	IDERJINHO	IDERJ
Objetivos	Avaliar o desempenho dos alunos e acompanhar o fluxo	Avaliar o processo de ensino aprendizagem dos alunos e acompanhar o fluxo	Avaliar o desempenho dos alunos e acompanhar o fluxo
Resultados das avaliações	SEEDUC e escolas	SEEDUC, escolas e professores	SEEDUC e escolas
Componentes curriculares avaliados	Língua Portuguesa e Matemática	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da natureza e Ciências Humanas, Produção de texto para o 3º ano.	Língua Portuguesa e Matemática
Modalidade e anos de escolaridade avaliados	5º e 9º anos do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio	5º e 9º anos do ensino fundamental e as três séries do ensino médio e modalidades de ensino equivalentes.	5º e 9º anos do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio
Premiação	Alunos	-----	Escolas e alunos

Fonte: Elaboração própria

No próximo capítulo, analisaremos a implantação da GIDE nas escolas da rede estadual. Além disso, descreveremos e analisaremos os perfis, as motivações, expectativas profissionais dos AAGE's que acompanham a GIDE nas escolas da Regional V. Dessa forma, procuraremos compreender a relação existente entre a GIDE e o SAERJ.

Capítulo 4 – GIDE

O processo de implementação da GIDE teve início no ano de 2010, em que técnicos da SEEDUC fizeram capacitações para entender a nova metodologia e houve a instituição GTT. A capacitação foi oferecida pelo Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG)²³. Assim, a GIDE foi implantada nas escolas em 2011 e sua supervisão ficou sob a responsabilidade do GTT, que, inicialmente, foi criado de forma temporária e suas funções eram a coordenação, o planejamento e a orientação da gestão escolar. O GTT era composto por 250 IGT's. O GTT foi recomposto nos anos de 2011 e de 2012 para completar o quadro de IGT's. Em 2013, houve a proposta de criação da função de AAGE. A justificativa para a criação da função de AAGE foi embasada no crescimento da rede estadual no *ranking* do IDEB no ano de 2011, que saiu da vigésima sexta colocação para a décima quinta. Assim, havia a expectativa de que a criação da função de AAGE contribuísse para a melhoria dos resultados. Dessa maneira, a lei nº 6479/2013 regulamentou a função e apontou atribuições para o AAGE, dentre elas: orientar, treinar, supervisionar e auxiliar no planejamento da gestão escolar²⁴. A lei não determinou o número de escolas que cada AAGE seria responsável. Sua função é fazer visitas periódicas para orientar, acompanhar e supervisionar os trabalhos realizados pelos diretores e professores, com foco específico no uso de dados educacionais para planejamento escolar.

Assim, o objetivo deste capítulo é analisar e descrever as atribuições dos AAGE's, o perfil profissional, as motivações e expectativas profissionais, a formação e o entendimento sobre os sistemas de avaliação e a GIDE, bem como suas visões e expectativas sobre as escolas, as famílias e os alunos. Na próxima seção, descreveremos e analisaremos os arquivos da GIDE usados pelos AAGE's.

4.1 A GIDE nas escolas

A GIDE utiliza uma série de siglas que correspondem às divisões do sistema de gestão. Os AAGE's utilizam três ferramentas: o “simulador de metas do Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS)”, “Metas da Ação Integrada de Acompanhamento (MAIA)” e o “Padrão Mínimo”. A partir dessas ferramentas, outros documentos são preenchidos. Além disso, os AAGE's usam as informações contidas no

²³ É uma empresa de consultoria em gestão que fez parcerias com redes de ensino do Brasil. Tem a proposta de fazer formação de profissionais de educação, com o intuito de melhorar a gestão, bem como os indicadores educacionais.

²⁴ Disponível em: <<http://www.alerj.rj.gov.br>>, acesso em 08 de setembro de 2014.

“Sistema Conexão Educação”, principalmente após o fechamento de notas dos bimestres. Optamos por descrever as siglas antes de iniciarmos a próxima seção, com o intuito de esclarecer as expressões técnicas utilizadas pelos AAGE`s. Assim, elencamos seis expressões recorrentes em reuniões dos AAGE`s, são elas:

Ação Integrada de Acompanhamento (AIA) – é um ícone dentro da ferramenta MAIA que indica o RAAIA.

MAIA – é uma ferramenta que contém as metas que a escola deverá alcançar ao longo do ano. Além de englobar os documentos: AIA e RADM.

Relatório de Análise de Ação Integrada de Acompanhamento (RAAIA) – é um documento que engloba ações realizadas por outros membros das Regionais e dos AAGE`s.

Relatório de Análise de Desvio de Metas (RADM) – é formulado a partir de uma reunião que ocorre nas escolas para discutir e analisar os motivos que levaram a escola a não alcançar as metas.

Relatório de Implementação das Ações do Plano (RIAP) – é um relatório das ações realizadas nas dimensões de ensino-aprendizagem e de condições ambientais. O RIAP está contido no documento plano de ação.

Simulador de metas do Índice de Formação da Cidadania/Responsabilidade Social (IFC/RS) – é uma ferramenta que calcula as metas do ano corrente com base no ano anterior, bem como as metas bimestrais.

A GIDE nas escolas está estruturada por meio de *softwares* e documentos que auxiliam os AAGE`s a acompanhar, supervisionar e orientar os gestores escolares em relação aos dados de avaliação externa e interna, infraestrutura e recursos humanos. O acompanhamento das escolas é feito semanalmente pelos AAGE`s, havendo, assim, a definição de ações corretivas e o estabelecimento de metas diferenciadas para cada unidade escolar. Dessa forma, abordaremos a organização e a estruturação da GIDE nas escolas, apresentando os *softwares* e documentos utilizados pelos AAGE`s para fazer o acompanhamento e fomentar o uso dos dados das unidades escolares. Na próxima seção, apresentaremos o *software* que simula às metas do IFC/RS e os documentos gerados após o seu preenchimento, que são o Plano de Ação e a árvore do IFC/RS.

4.1.1 Simulador de metas do IFC/RS

O simulador de metas do IFC/RS é apresentado em formato de planilha. Na parte superior desta planilha, existem itens relacionados ao IFC global, que são: a meta alcançada

no ano anterior, a meta para o ano vigente, o percentual de crescimento e as metas divididas por bimestres. Na parte lateral da ferramenta, são apresentadas três dimensões. São elas: **resultados**, **condições ambientais** e **ensino-aprendizagem**. Cada dimensão apresenta indicadores, que são calculados pela divisão ou subtração das variáveis. Os indicadores e as metas são sinalizados por faróis, que possuem as cores verde, amarela e vermelha.

No início do ano, os diretores e os AAGE's preenchem o simulador de metas com dados do ano anterior para traçarem as metas do ano letivo. À medida que o gestor insere os dados da escola no simulador, o percentual de crescimento e a meta anual se modificam automaticamente. O percentual e a meta anual serão consolidados quando o gestor terminar de inserir os dados. A meta anual é desmembrada pelos quatro bimestres. Assim, a escola deverá alcançar 70% no primeiro, 80% no segundo, 90% no terceiro e 100% no quarto bimestre.

A meta anual é composta pelo cálculo dos indicadores das três dimensões. Descreveremos cada uma delas iniciando pela **dimensão de resultados**. Essa dimensão apresenta treze indicadores, que são:

- Aprovação sem progressão parcial (dependência²⁵);
- Alunos alfabetizados no 3º ano do ensino fundamental²⁶;
- Permanência na escola;
- Adequação idade/série;
- Desempenho na Prova Brasil em Matemática no 5º ano do ensino fundamental;
- Desempenho na Prova Brasil em Português no 5º ano do ensino fundamental;
- Desempenho na Prova Brasil em Matemática no 9º ano do ensino fundamental;
- Desempenho na Prova Brasil em Português no 9º ano do ensino fundamental;
- Desempenho no SAERJ (ID) no ensino fundamental I;
- Desempenho no SAERJ (ID) no ensino fundamental II;
- Desempenho no SAERJ (ID) no ensino médio;
- Aprovação em cursos de nível superior;
- Inscrição no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Os treze indicadores são construídos a partir de duas variáveis. Assim, o indicador de aprovação sem progressão parcial (dependência) tem como base a divisão das variáveis do número total de alunos aprovados no somatório das etapas avaliativas pelo número total de alunos computados na matrícula final. Já o indicador de permanência na escola é feito a partir

²⁵ Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2459630>>, acesso em 23 de novembro de 2015.

²⁶ O indicador está relacionado aos alunos do terceiro ano do ensino fundamental que estão alfabetizados.

da diminuição do número total de alunos computados na matrícula final pelo número total de abandonos. O resultado será dividido pelo número de alunos matriculados no final.

O simulador de metas contém o indicador de alunos alfabetizados no 3º ano do ensino fundamental. A rede estadual ainda possui turmas com alunos dos anos iniciais. O cálculo feito para esse índice é baseado na divisão do número total de alunos alfabetizados no 3º ano pelo número total de alunos com matrícula final no 3º ano do ensino fundamental. Em relação ao indicador de adequação idade/série, o cálculo é feito da mesma forma que o do indicador de permanência na escola. A variável do número total de alunos computados na matrícula final é diminuída pela do número total de alunos em distorção idade/série. Assim, o resultado desse cálculo será dividido pelo número total de alunos computados na matrícula final. Tudo calculado automaticamente pelo simulador. A partir desses dados, os AAGE's, em conjunto com os diretores, podem propor ações com o objetivo de cumprir as metas estabelecidas para as escolas.

Os indicadores de desempenho na Prova Brasil em Matemática no 5º ano, Português no 5º ano, Matemática no 9º ano e Português no 9º ano são calculados da mesma forma. Assim, cada indicador de desempenho da Prova Brasil é aferido por meio da divisão da pontuação obtida pela escola em Matemática e Língua Portuguesa nos 5º e 9º anos na Prova Brasil pela pontuação máxima dessas avaliações na Prova Brasil. No simulador de metas, os três indicadores de desempenho do SAERJ relacionados ao ensino fundamental (I e II) e ao ensino médio possuem o mesmo cálculo. Dessa forma, é feita a divisão da pontuação obtida pela escola no SAERJ nos ensinos fundamental (I e II) e médio pela pontuação máxima dessas avaliações no SAERJ. Os indicadores do SAERJ são determinados previamente pela SEEDUC. Assim, os dados sobre o SAERJ não podem sofrer nenhum tipo de alteração pelas escolas.

O indicador de aprovação em cursos de nível superior é medido pela divisão do número total de alunos aprovados em curso de nível superior pelo número total de alunos da escola que concorreram a uma vaga para curso superior. O último indicador da dimensão de resultados é o da inscrição no ENEM. O cálculo é feito pela divisão do número total de alunos concluintes inscritos no ENEM pelo número total de alunos concluintes. Os dados sobre o ENEM e sobre o ensino superior são coletados pelos diretores. A coleta é realizada durante o período de inscrições dos alunos do terceiro ano do ensino médio.

Na dimensão de **condições ambientais**, há um único indicador que está relacionado à preservação do patrimônio público. A dimensão de condições ambientais está ligada diretamente ao *software* chamado “Padrão Mínimo”. O preenchimento desse arquivo tem

relação com os aspectos estruturais, administrativos e pedagógicos da escola. Assim, o indicador é calculado pela divisão da pontuação obtida no “Padrão Mínimo” da vertente ambiental pela variável de pontuação máxima possível no Padrão Mínimo.

A dimensão **ensino-aprendizagem** apresenta sete indicadores, que são:

- Lotação completa do quadro de professores;
- Execução dos planos de curso;
- Atratividade das aulas;
- Cumprimento do Currículo Mínimo;
- Recuperação de alunos;
- Frequência geral dos alunos e atendimento dos pais e/ou responsáveis às convocações da escola para conversar sobre os resultados dos alunos.

Assim, o indicador de lotação completa do quadro de professores é calculado pela divisão do número de professores em pleno exercício na escola até o final do mês de fevereiro pelo número de professores necessários na escola. O indicador relacionado à execução dos planos de curso é medido pela divisão do número total de planos de curso executados pelo número de planos de cursos necessários. Já o indicador de atratividade das aulas é aferido pela divisão do número de professores que ministram aulas atraentes no ano base pelo de número total de professores da escola. Os dados das aulas atrativas são coletados pela equipe gestora. Dessa forma, cada escola se organiza para coletar os dados junto aos alunos.

A divisão do número total de competências trabalhadas pelo número total de competências necessárias origina o indicador de cumprimento do Currículo Mínimo. Já o indicador de recuperação dos alunos é calculado pela divisão do número total de médias recuperadas nas avaliações pelo número total de médias perdidas em todas as avaliações. Na rede estadual, o aluno, para ser aprovado, necessita ter uma média bimestral de cinco pontos. Após as avaliações bimestrais, são verificadas as médias dos alunos que podem ter ficado abaixo da média ou podem ter sido recuperadas.

O indicador de frequência geral dos alunos é calculado a partir da subtração do número total de faltas de todos os alunos em todas as disciplinas pelo número total de aulas dadas por todos os professores em todas as disciplinas. O resultado será dividido pelo número total de aulas dadas por todos os professores em todas as disciplinas. Por último, temos o indicador de atendimento dos pais e/ou responsáveis às convocações da escola para conversar sobre os resultados dos alunos. A sua aferição é realizada por meio da divisão do número total de pais e/ou responsáveis que atenderam à convocação pelo número total de pais e/ou responsáveis convocados.

Ao final de cada cálculo, todos os indicadores apresentam faróis nas cores verde, amarelo e vermelho. Assim, o trabalho dos AAGE's e dos diretores fica mais direcionado para os indicadores que estão sinalizados com as cores amarelo e vermelho.

Após o preenchimento do simulador de metas, dois documentos são gerados. O primeiro é a árvore do IFC/RS, que contém os índices anuais da escola. A árvore do IFC/RS contém os valores dos indicadores da escola nas três dimensões. Os indicadores também são sinalizados por faróis com as cores verde, amarela e vermelha. O outro documento é o Plano de Ação, que é dividido entre as dimensões de ensino-aprendizagem e de condições ambientais. Não há Plano de Ação na dimensão de resultados.

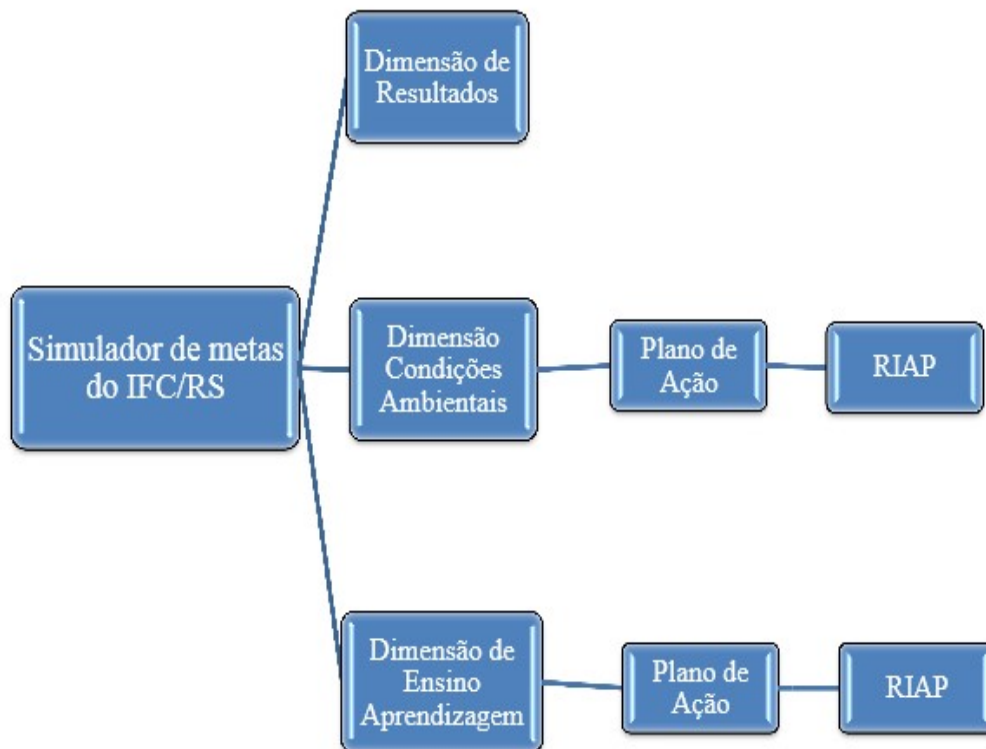
O Plano de Ação é feito pelos diretores no início do ano, porém novas ações são inseridas a cada bimestre. O Plano de Ação é subdividido em dois planos que abarcam as dimensões de ensino-aprendizagem e de condições ambientais. Ambos planos apresentam as mesmas estruturas. Na parte superior constam as metas globais, metas desdobradas e o nome do responsável pelo plano. Dessa forma, abaixo das metas globais está a parte de planejamento, que engloba os indicadores que ficaram sinalizados pelas cores amarela e vermelha durante o preenchimento do simulador do IFC/RS, o nível de ensino a ser trabalhado, ações e os responsáveis por desenvolvê-las, bem como os procedimentos a serem realizados. Os planos ainda apresentam justificativas para as ações e prazos estabelecidos para o início e término das mesmas, status do procedimento e da ação, pontos problemáticos e ações futuras.

O Plano de Ação é construído a partir dos indicadores que ficaram sinalizados pelas cores amarela e vermelha durante o preenchimento do IFC/RS. No plano de ação da dimensão de ensino-aprendizagem, as metas globais estão relacionadas ao aumento do IFC/RS, IDEB e IDERJ. A partir das metas globais, são escolhidas as metas desdobradas. Na dimensão de ensino-aprendizagem, as metas desdobradas podem estar ligadas ao aumento dos índices de aprovação, permanência e adequação idade/série, aprovação em curso de nível superior, além de aumentar o número de inscritos no ENEM. Os indicadores no Plano de Ação não estão necessariamente ligados uns aos outros, porém a intenção é que todos aumentem simultaneamente.

Na dimensão de condições ambientais, as metas globais e desdobradas podem estar ligadas à manutenção ou ao aumento dos indicadores estabelecidos para compor o que é classificado como Padrão Mínimo. Nessa dimensão, podem ser trabalhados projetos de prevenção à gravidez na adolescência, ao uso de drogas e à violência.

Ao final de cada plano é gerado um RIAP, que também se divide nas dimensões de ensino-aprendizagem e de condições ambientais. O RIAP ocorre a cada bimestre e mostra, por meio de gráficos, as atividades que a escola conseguiu desenvolver no plano de ação em números absolutos e em percentuais. Assim, os AAGE's acompanham o desenvolvimento dos planos e os RIAP's e indicam se as ações foram concluídas, se estão em andamento no prazo ou fora do prazo, se estão em atraso ou se ainda não foram iniciadas. O simulador de IFC/RS pode ser apresentado conforme o fluxograma abaixo:

Fluxograma 1 – Simulador de metas do IFC/RS



Fonte: Elaboração própria com dados mapeados durante as entrevistas e as observações.

Na próxima seção, apresentaremos como a ferramenta MAIA está estruturada e organizada, bem como os documentos gerados após a alimentação dos dados.

4.1.2 MAIA

A MAIA é apresentada por meio de uma planilha. A MAIA contém os resultados do IDERJ do ano anterior e do ano vigente, além de projeções do índice da escola para os próximos anos. Há também projeções das metas relacionadas ao Índice de Desempenho (ID) e ao Índice de Fluxo (IF) para todos bimestres. As metas vêm da secretaria de educação e não podem ser alteradas pelos diretores e AAGE's. Na parte de resultados, os diretores e AAGE's preenchem os resultados relacionados ao ID e ao IF, que foram alcançados pela escola no bimestre. Os resultados são sinalizados pelas cores verde e vermelha, que são associadas ao alcance ou não da metas bimestrais.

Na MAIA, estão contidos a AIA, o RADM e os gráficos do ensino fundamental e ensino médio dos três bimestres. Assim, dentro da AIA está o RAAIA, que é um Relatório de Análise de Ação Integrada de Acompanhamento. O RAAIA possibilita acompanhar aspectos relacionados ao currículo mínimo, à dupla escola²⁷, ao diário de classe, ao conselho de classe, à gestão de pessoas, ao Programa Mais Educação e ao Reforço Escolar. O RAAIA é dividido em ciclos em que há contramedidas, caso haja alguma resposta negativa. No RAAIA, há também o responsável pelas contramedidas, os procedimentos e os prazos para o cumprimento das ações. Dentre os agentes da regional que fazem o acompanhamento do RAAIA estão: o mediador tecnológico e a inspeção escolar. Os AAGE's são responsáveis pelo controle do Diário de Classe em que verificam as médias perdidas e recuperadas dos alunos.

Na MAIA, também há o RADM dos três bimestres. O relatório é composto pelos resultados, metas e desvios de IDERJ, IF e ID. Além disso, o RADM apresenta duas partes. A primeira é a análise dos processos, em que o gestor pode elencar até seis causas para o problema que impactou nos resultados. A segunda parte é o plano de ação complementar, que está dividido em número de causas, contramedidas, responsável, procedimentos, prazo estabelecido para o início e o término da ação, status do procedimento e status da ação. Os AAGE's também acompanham a elaboração dos RADM's e o desenvolvimento das ações, indicando se as ações foram concluídas, se estão em andamento no prazo ou fora do prazo, se estão em atraso ou se ainda não foram iniciadas.

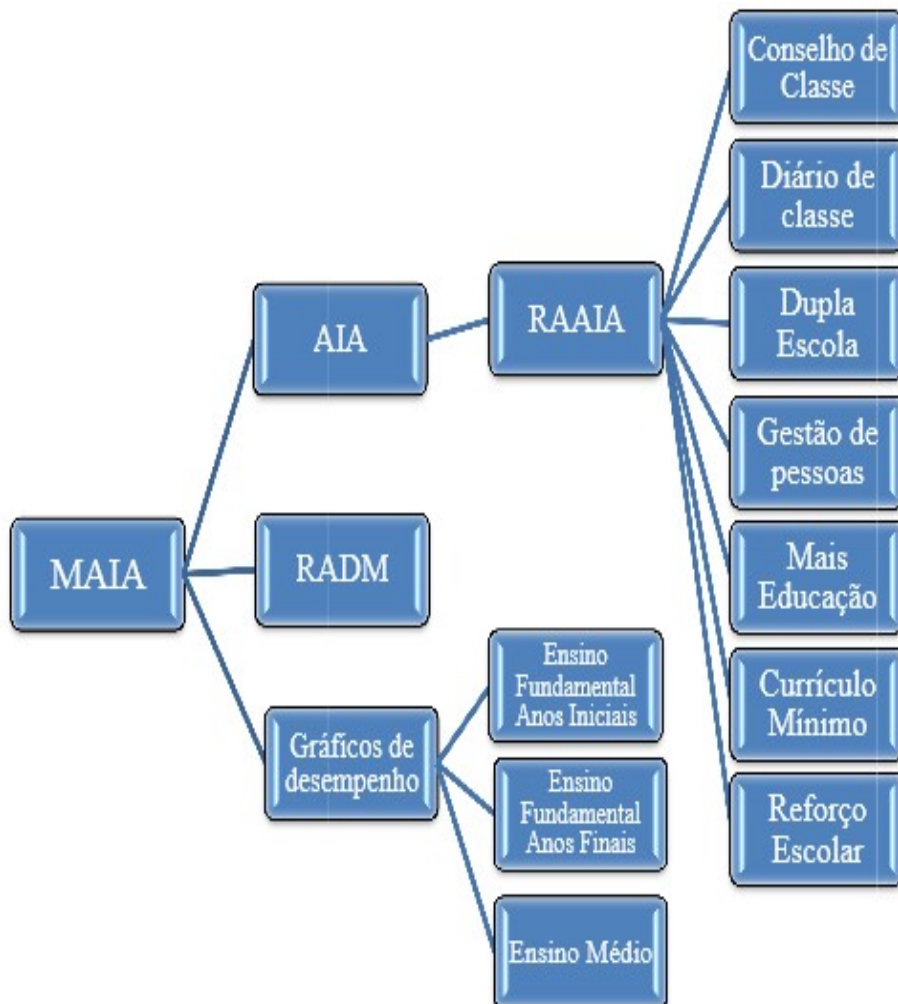
A reunião para fazer o RADM ocorre após o resultado do SAERJINHO. Assim, as escolas que não conseguiram alcançar as metas estabelecidas fazem a reunião para a elaboração do RADM. Na reunião de RADM, o gestor apresenta os resultados da escola e os professores debatem as possíveis causas que desencadearam o baixo rendimento dos alunos.

²⁷ Denominação dada às escolas que possuem horário integral.

Observamos que, já nesse aspecto da GIDE, há uma responsabilização branda das escolas, pois as escolas que não conseguiram alcançar as metas precisam reunir os professores para falar sobre os baixos resultados.

Os gráficos relacionados aos resultados das avaliações são gerados a partir do preenchimento da MAIA. Há três gráficos que estão ligados às metas do IDERJ desmembradas nos três bimestres, ao IF e ao ID. Os gráficos apresentam as metas propostas e os resultados alcançados pela escola. Dessa forma, os gráficos mostram os resultados do ensino fundamental (I e II) e do ensino médio. Assim, a MAIA está estruturada conforme o fluxograma abaixo:

Fluxograma 2 – Metas da Ação Integrada de Acompanhamento



Fonte: Elaboração própria com dados mapeados durante as entrevistas e as observações.

Na próxima seção, apresentaremos aspectos relacionados à estruturação do Padrão Mínimo e aos documentos gerados após o seu preenchimento.

4.1.3 Padrão Mínimo

O Padrão Mínimo é uma planilha em que são apresentados aspectos relacionados à convivência e ao ambiente. O Padrão Mínimo é preenchido em todos os bimestres. Assim, existem itens relacionados aos ambientes e aos aspectos de convivência que se repetem nos quatro bimestres. Cada item contém aspectos que devem ser analisados pela direção, coordenação pedagógica, professores, secretaria, alunos, serviços gerais e pelo AAGE. Esses aspectos são chamados de “evidências”. A planilha também apresenta o resultado consolidado, o status de evidência e os encaminhamentos.

Dessa forma, os itens dos ambientes e aspectos de convivência do Padrão Mínimo são: portaria e áreas externas, pátio, áreas não construídas, quadra esportiva, secretaria, painéis informativos, banheiros dos alunos, demais banheiros da escola, salas de aula, salas de professor e de direção, computador, TV e vídeo e outros equipamentos, cozinha, biblioteca e espaços de leitura, sala de multimeios, laboratórios de informática e ciências, jardins/hortas/áreas gramadas/arborizadas, pessoal, utilidades e ambiente geral da escola, pasta de evidência²⁸, atitudes, refeitório, almoxarifado, piscina, auditório/teatro, outros ambientes da escola (cantinas, residência e espaços desativados), prevenção na gravidez e na adolescência, aceitação das diferenças, prestação de contas, prevenção ao uso de drogas, frequência dos professores, práticas bem sucedidas e prevenção da violência.

O *software* Padrão Mínimo pode apresentar de duas a nove “evidências” para cada item de ambientes e aspectos de convivência. Cada “evidência” pode apresentar um senso²⁹, que poderá ser de ordenação, limpeza, autodisciplina, saúde ou utilização. Observamos que o AAGE, ao acompanhar o Padrão Mínimo, verifica questões estruturais e questões pedagógicas. Então, optamos por descrever os ambientes e aspectos de convivência que estão relacionados à divulgação da GIDE. São eles: painéis informativos, pastas de “evidências”, frequência dos professores e práticas pedagógicas bem sucedidas.

Os painéis informativos apresentam nove “evidências” que contém informações que se referem à atualização e localização das informações, ao quadro de horários da equipe técnica pedagógica, informações de programas e projetos, prestação de contas, discriminação das verbas federais e estaduais quanto aos recursos utilizados.

²⁸ Refere-se a uma pasta física que contém o portfólio das ações que a escola desenvolveu durante o ano letivo.

²⁹ Disponível em: <<http://www.conexao professor.rj.gov.br/fique.asp?EditeCodigoDaPagina=7207>>, acesso em 03/12/2015.

Além disso, o item painéis informativos, presente no software que avalia o padrão mínimo, apresenta questões que avaliam os itens relacionados ao simulador de IFC/RS e à MAIA. Dessa forma, há um item chamado de painel de gestão à vista, que contém dados gerais da escola por meio do IFC/RS, simulador, estratificador, planos de ação, marco doutrinal, matriz de Forças – Oportunidades – Fraquezas – Ameaças (FOFA), gráficos do padrão mínimo, metas e resultados bimestrais, RADM's e gráfico do RIAP. Há também a verificação da existência desses painéis nas salas da direção e dos professores.

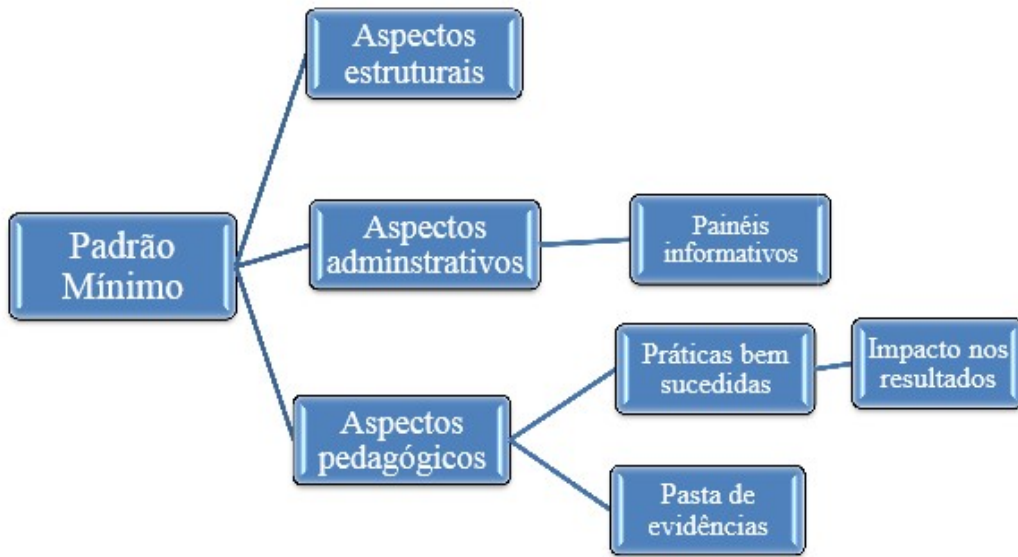
O item pastas de “evidência” está relacionado aos registros que a escola fez para melhorar o desempenho dos alunos. São quatro “evidências” apresentadas nesse item. Local em que estão sinalizados que os documentos e as planilhas relacionados à GIDE devem estar guardados em pastas físicas, além de elas estarem em locais de fácil acesso e conhecidos por todos. O item pastas de “evidências” também apresenta as mesmas informações do painel de gestão à vista. Um aspecto mencionado é o do registro de “boas práticas” em todos os níveis e modalidades oferecidos pela escola. Há, ainda, na pasta de evidência, informações que possuem relação com o Procedimento Operacional Padrão³⁰ (POP) ou com documentos de orientação que façam as pessoas entenderem como fazê-lo.

O nível de frequência de professores é relacionado, pela GIDE, à ordenação da escola e sinaliza questões de ordem administrativa e pedagógica. A primeira está ligada ao mapa de controle de frequência, que deverá estar em local acessível e atualizado. Já a segunda é a comunicação prévia para a maioria das ocorrências de falta. O intuito desse tipo de informação é permitir que a escola se organize no caso de faltas previamente informadas.

As práticas pedagógicas bem sucedidas possuem cinco evidências relacionadas aos sentidos de autodisciplina e de organização. Assim, os itens apresentados na parte das evidências estão relacionados à propagação das práticas bem sucedidas em todos os segmentos da escola, ao incentivo e à promoção da divulgação das mesmas no âmbito escolar, bem como a disponibilização das boas práticas a todos e o impacto das mesmas nos resultados da escola. O documento não apresenta nenhum referencial do que seriam as boas práticas. Assim, podemos sinalizar que o Padrão Mínimo está estruturado da seguinte maneira:

³⁰ O POP é um documento em que os professores registram aulas que foram bem sucedidas.

Fluxograma 3 – Padrão Mínimo



Fonte: Elaboração própria com dados mapeados durante as entrevistas e as observações.

O Padrão Mínimo é avaliado pela direção, coordenação pedagógica, professores, secretaria, alunos, serviços gerais e pelo AAGE. Após a análise dos aspectos do Padrão Mínimo, os atores educacionais preenchem uma tabela atribuindo o número zero para o item que não está bom ou está funcionando de maneira precária e o número um para o que está bom. A soma dessa pontuação gera um status que varia de um a sete, que sinalizará, por meio das cores verde, amarela e vermelha, o que deverá ser mantido, cuidado e priorizado dentro da escola. Neste sentido, se a soma dos valores for de zero a quatro, o status ficará vermelho. Caso o total da pontuação seja igual a cinco, o status será amarelo e se a pontuação ficar entre seis e sete, o status será verde. A sinalização vermelha ou amarela indica que o gestor deverá resolver os problemas apresentados.

O preenchimento do Padrão Mínimo gera outros documentos. Os sensores e gráficos apresentam a pontuação alcançada pela escola após o término da primeira rodada do Padrão Mínimo, assim como a porcentagem do resultado e o farol que sinaliza o status da escola. Já os sensores e gráficos apresentam a pontuação de todos os ambientes e aspectos de convivência. Ambos os sensores e gráficos contêm pontuações máximas que servem de parâmetros para o cálculo. Outro documento gerado é o Resultado Histórico, que está estruturado em formato de tabela e de gráfico. A tabela contém informações relacionadas ao período de avaliação dividido por bimestres, pontuação obtida, pontuação máxima, resultado da escola em porcentagem, farol de desempenho e meta de melhoria. O gráfico mostra os dados ligados ao resultado da escola e a meta de melhoria. O último documento gerado é o formulário para

impressão, que reproduz a primeira parte do relatório do Padrão Mínimo. Na próxima seção, apresentaremos as informações utilizadas pelos AAGE's no Sistema Conexão Educação.

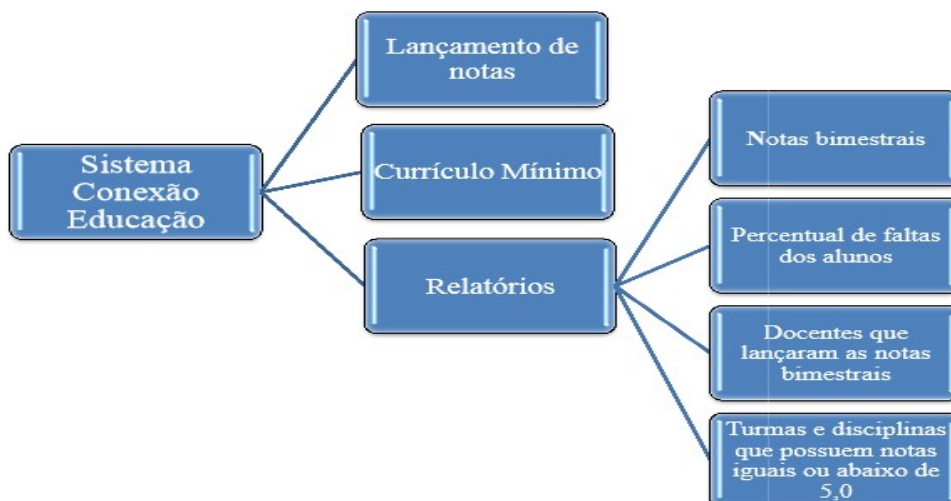
4.1.4 Sistema Conexão Educação

Apesar de o Sistema Conexão Educação ser independente da GIDE, o mesmo é utilizado pelos AAGE's. Assim, os AAGE's acessam o Sistema Conexão Educação para usar as informações relacionadas aos relatórios sobre a unidade escolar. No Sistema, há diversos relatórios que variam de mapas de merenda a relatórios sobre alunos que optaram em fazer o ensino religioso e a língua estrangeira. O AAGE pode ter acesso às informações sobre a quantidade de alunos matriculados na unidade, bem como o percentual de faltas dos mesmos.

O acompanhamento desse sistema, pelo AAGE, é realizado a partir das informações fornecidas pelos professores no lançamento de notas bimestrais, de frequência dos alunos e no preenchimento do Currículo Mínimo. Após o conselho de classe o AAGE acompanha os relatórios no Sistema Conexão Educação, com o intuito de verificar o indicador de fluxo escolar.

Uma das atividades do AAGE é verificar casos de lançamento de notas iguais e de notas abaixo de cinco, que são chamados de casos 1, 2 e 3. O caso um se refere às notas iguais para a turma inteira. O caso dois tem relação com o lançamento de notas iguais para 70% da turma e o caso três para 70% das notas abaixo de cinco. Conforme é apresentado no fluxograma abaixo:

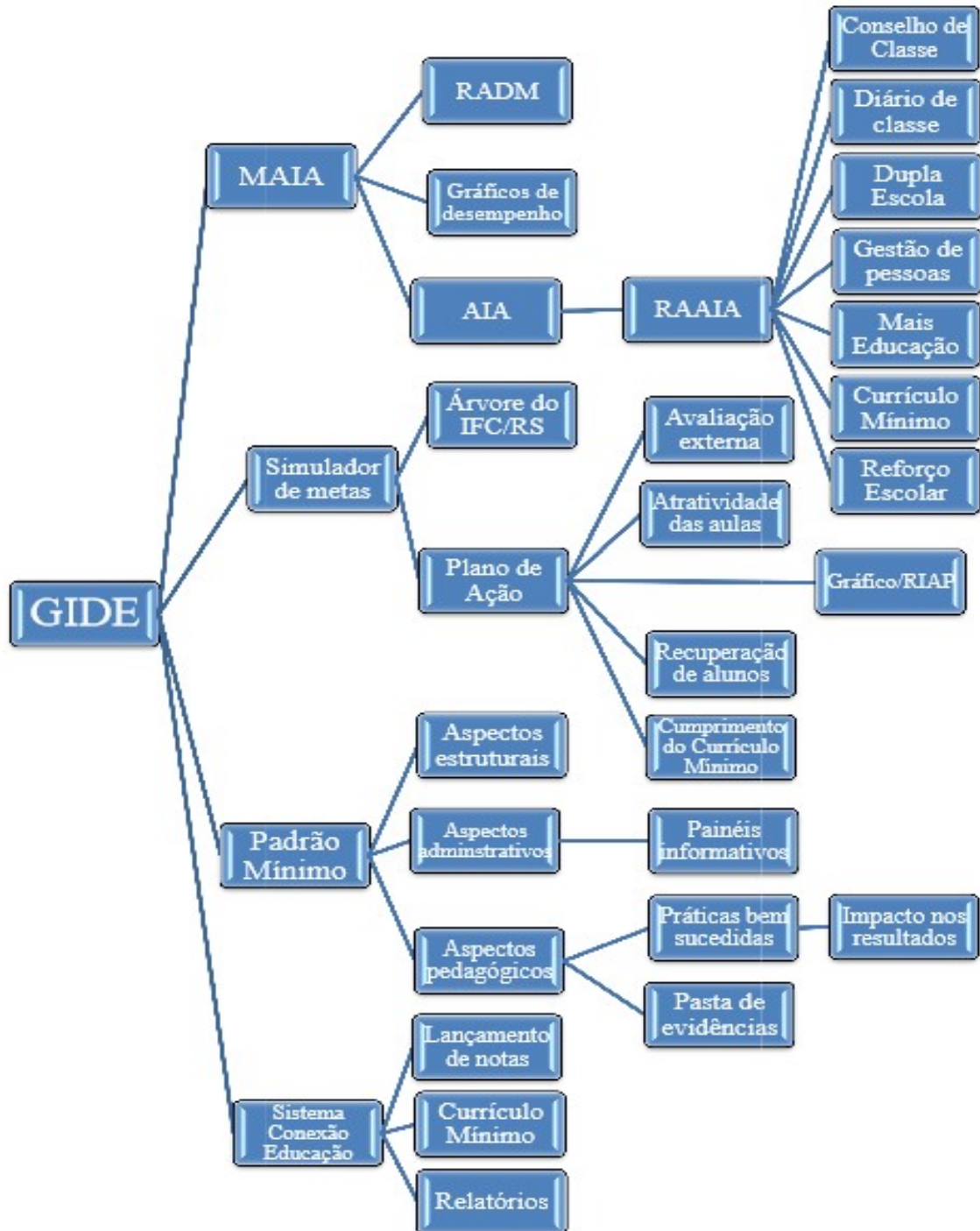
Fluxograma 4 – Sistema Conexão Educação



Fonte: Elaboração própria com dados mapeados durante as entrevistas e as observações.

Assim, a GIDE está estruturada de modo que a secretaria de educação, por meio dos AAGE's, tenha acesso às informações sobre questões administrativas, pedagógicas e de infraestrutura das escolas. Conforme mostra o fluxograma abaixo:

Fluxograma 5 – Estrutura da GIDE



Fonte: Elaboração própria com dados mapeados durante as entrevistas e as observações.

A estrutura da GIDE no cotidiano escolar possibilita a criação de um sistema de informações da rede estadual de educação. Na próxima seção, analisaremos a função de AAGE em relação ao perfil profissional, motivações e expectativas, formação e entendimento sobre os sistemas de avaliação, visões e expectativas sobre as escolas, famílias e alunos, além da relação existente entre o AAGE e a GIDE nas escolas. Nosso objetivo é, inicialmente, compreender as motivações que orientaram os profissionais que optaram pelo concurso interno e transformaram-se em AAGE's. Também mapeamos seu entendimento e expectativas sobre os sistemas de avaliação. Entendemos que o mapeamento desse perfil é importante para essa pesquisa porque nos permitirá compreender a composição sócio-profissional desse grupo para, ao final, analisarmos suas ações junto aos diretores e aos professores.

4.2 AAGE

No ano de 2013, a função gratificada de AAGE foi criada pela lei nº 6479. De acordo com a lei nº 6479, que foi apresentada na Assembleia Legislativa do estado do Rio de Janeiro (ALERJ), o AAGE deveria ter as seguintes atribuições:

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

A justificativa para a criação da AAGE foi pautada na argumentação de que o GTT havia colaborado para a melhoria dos resultados. Segundo o projeto de lei nº 2200 apresentado na ALERJ³¹,

Este grupo é o responsável, dentro da SEEDUC, pelo acompanhamento direto do trabalho da Gestão Integrada da Escola – GIDE, sistema de gestão que complementa os aspectos estratégicos, políticos e gerencias inerentes à área educacional com foco em resultados, tendo como objetivo melhorar significativamente os indicadores da Educação, com base nas metas do IDEB estabelecidos pelo Ministério da Educação. O GTT tem como tarefa o acompanhamento do sistema da GIDE na unidade escolar

³¹ Ibidem, p.60.

de forma a identificar possíveis problemas, levando-os à definição de metas e elaboração dos planos de ação para melhoria dos resultados. Cumpre ressaltar que, na divulgação do ranking Ideb 2011 (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), a rede estadual do Rio de Janeiro subiu, em apenas um ano, 11 (onze) posições, saindo da 26ª (vigésima sexta) para a 15ª (décima quinta) colocação no Ensino Médio. Foi, ao lado de Goiás, o estado que alcançou o maior número de posições. Acreditamos que uma das colaborações para o alcance desse resultado é o trabalho desenvolvido pelo GTT.

A associação do GTT a subida do estado do Rio de Janeiro no *ranking* relacionado ao IDEB levou a criação da função de AAGE. A intenção era estimular “a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação estadual” (DIÁRIO OFICIAL, 2014, p.16) que desenvolveria uma cultura avaliativa, por meio de um mediador entre a política educacional e a escola. Neste sentido, o AAGE acompanha a GIDE nas escolas a partir das ações desenvolvidas por diretores e professores. Além de desempenhar um papel de mediador entre a secretaria de educação e as escolas, no tocante aos dados das avaliações externas e internas. Na próxima seção, analisaremos o perfil profissional dos AAGE's da Regional V. O objetivo principal de nossa pesquisa é analisar os processos de mediação realizados pelos AAGE's para que possamos compreender a implementação dessa política, pensando as leituras, interpretações e reinterpretações, assim como os consensos e dissensos produzidos durante as interações entre os AAGE's e as escolas. Na sequência, apresentaremos o perfil sócio-profissional dos AAGE's entrevistados, as motivações que os levaram a participar do processo seletivo interno para o cargo e suas perspectivas com relação à política e seu próprio trabalho cotidiano.

4.2.1 Perfil profissional

Optamos por não apresentar os perfis individuais por tratar-se de um grupo fechado ao ponto de que qualquer informação mais detalhada identificaria o entrevistado. Os AAGE's concordaram em conceder entrevista após a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido da pesquisa que descrevia os objetivos da pesquisa e assegurava o anonimato das pessoas envolvidas. Para garantir o anonimato, optamos por apresentar apenas o perfil do grupo.

Os dezesseis AAGE's participaram do processo seletivo interno. Porém, dez AAGE's fizeram o processo seletivo para IGT's e migraram automaticamente para a função de AAGE. Somente seis AAGE's fizeram o processo seletivo com as novas atribuições. Conforme a tabela abaixo:

Quadro 7 – Processo Seletivo

Quantidade	Função	Início da atuação
09	IGT	2011
01	IGT	2013
02	AAGE	2014
04	AAGE	2015

Fonte: Elaboração própria a partir das entrevistas

O grupo é formado por dezesseis professores, sendo quatro graduados em Língua Portuguesa, um em Geografia, um em História, três em Pedagogia, quatro em Biologia, um em Química, um em matemática e um graduado em História e Pedagogia. Todos os AAGE's são pós - graduados. Dois AAGE's possuem pós-graduação stricto sensu e quatorze AAGE's possuem pós-graduação lato sensu, um em Metodologia de Ensino, um em Gestão de Pessoas, quatro em Gestão Empresarial, dois em Língua Portuguesa, dois em Gestão Educacional, um em Avaliação em Larga Escala, um em Língua Portuguesa e Literatura, um em Gestão e Coordenação Pedagógica, um em Ciências Ambientais, um em Ensino de Química, um em Desempenho Escolar, um em Coordenação Pedagógica do Projovem, um em Orientação Educacional, um em Gestão Pública, um em Ensino da Matemática, um em Ensino de Ciências, um em Gestão do Trabalho Pedagógico, um em História do século XX, um Planejamento e Implementação de Educação à Distância, um em Metodologia do Ensino Superior e um em Gestão para Educação Ambiental. Assim, dos quatorze AAGE's, quatro AAGE's fizeram três cursos, cinco AAGE's fizeram dois cursos e cinco AAGE's fizeram um curso. Os outros dois AAGE's possuem mestrado em Gestão do Território e em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Todos têm no mínimo seis anos de experiência na rede estadual. Assim, dos dezesseis AAGE' cinco possuem até dez anos de experiência, quatro possuem até quinze anos, três possuem até vinte anos, dois possuem até vinte e cinco anos e dois têm até trinta anos de experiência. Treze sempre trabalharam na Regional V. Dois migraram para Caxias por conta da residência e um, apesar de morar em Duque de Caxias, possui uma matrícula na Regional V e a outra na Regional VII (Belford Roxo, Mesquita, Nilópolis e São João de Meriti).

Dessa forma, temos treze AAGE's que residem no município de Duque de Caxias e três no município do Rio de Janeiro. Em relação às matrículas, sete possuem duas matrículas na rede estadual, quatro possuem matrículas na rede municipal de Duque de Caxias, um

possui matrícula na rede municipal do Rio de Janeiro e quatro só possuem uma matrícula na rede estadual. Três AAGE's ingressaram na rede como professores dos anos iniciais e os outros treze como professores dos anos finais e ensino médio.

Durante as análises, identificaremos-nos apenas pelos nomes fictícios. Associaremos as falas aos nomes. Eles serão chamados de Sirlei, Nadir, Nair, Ivanir, Francis, Jaci, Leonor, Muriel, Lucimar, Iraci, Dercy, Jacimar, Darci, Juraci, Valdeci e Dominique. Na próxima seção, analisaremos as motivações e expectativas dos profissionais dos AAGE's.

4.2.2 Motivações e expectativas profissionais

Optamos por mapear as expectativas e as motivações dos AAGE's com vistas a compreender os motivos que levaram os professores a concorrer ao processo seletivo. Além disso, pensamos em mapear as expectativas dos docentes em relação às atribuições da função. Encontramos quatro motivações principais para o trabalho como AAGE. São elas: o trabalho em outras funções relacionadas à gestão, a busca por outras experiências fora da sala de aula, o contato com o trabalho do AAGE na escola e a permanência em um tipo de rede de sociabilidade dos AAGE's. Há três AAGE's que participaram do processo seletivo porque foram “convidados” a participar do concurso. Em relação às expectativas, identificamos três categorias. Assim, uma está relacionada a não saber qual o trabalho seria desempenhado na função e as outras duas estão relacionadas à contribuição da melhoria da educação e à orientação das escolas.

Um atrativo para participar do processo seletivo seria a possibilidade de continuar exercendo as mesmas funções de Orientador de Gestão³² (OG). A função de OG era orientar, acompanhar e monitorar a execução de projetos do governo federal. Alguns AAGE's foram OG's no ano anterior à implantação do GTT. Conforme assinala Darci,

O processo saiu, né! Foi divulgado no site da SEEDUC. Até então não... Não tinha a definição do que...que seria. Eu fiz o contato com o telefone disponível no site. Foi explicado que funcionaria como orientador de gestão, que era o que a gente chamava antigamente de OG, com uma gratificação atraente. Aí, eu perguntei: Qual que era a gratificação? A pessoa me disse na época que era de 1000 reais e que eu iria continuar desempenhando as minhas funções que eu já tinha antes, não podendo estourar a carga máxima semanal.

³²Disponível em: <<http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/educacao-noticia-detalle.asp?EditeCodigoDaPagina=623>>, acesso em 20/12/2015. .

Dessa forma, haveria, na função de IGT, o atrativo em ganhar uma gratificação. Um fator sinalizado pelos AAGE's, que fizeram o processo seletivo para IGT's, foi a experiência com gestão e o desafio para ampliar o conhecimento. Alguns AAGE's ocuparam cargos de gestão na escola ou na secretaria de educação como OG's, levando-nos a participar do processo seletivo para IGT.

E, quando ele [Wilson Risolia] entrou com essa proposta nova... E aí, eu falei assim: bom, gente, eu vou fazer a prova porque eu quero ver o que eu sei ainda. Porque eu já 'tô' nessa caminhada [ela trabalhou como orientadora de gestão entre os anos de 2008 a 2010], mas o quê que eu sei? O que é que eu não sei? E fiz o processo seletivo. E a gente começou não como AAGE. A gente começou como IGT, que era integrante do grupo de trabalho. (Jaci)

Eu trabalhava lá na minha escola de origem, que [...] tem uma menina que trabalha lá, [...], que ela viu na internet e ela virou assim e falou: "Dominique, vem cá fazer sua inscrição. Tem uma coisa aqui que é a sua cara. "Que foi quando abriu para OG. Aí eu fui: "Ih, não vou fazer isso. Pára! Ih, trabalhar com diretor, com professor! Não quero isso não!" "Dominique, mas é o seu perfil. Lê aqui! Tem que ser dinâmico, tem que ser dinâmico. É você! Vou fazer sua inscrição!" Aí ela pegou e fez minha inscrição. [...] Antes era OG, aí teve processo seletivo pra IGT. Foi em 2011. Aí, eu entrei como IGT. Depois, só mudaram o nome quando passou a ser função...passou a ser AAGE, aí eu permaneci. (Dominique)

[...] eu não entendia da metodologia. Eu não conhecia o AAGE da minha escola. Eu apenas preenchia o Padrão Mínimo da minha escola correndo, porque a minha diretora falava: "A fiscalização 'tá' aí! Preenche isso correndo e me dá." E, aí, eu preenchia. Eu não sabia que tinha toda uma metodologia atrás disso. Mas, aí eu comecei que tanto 1 e 0 é esse. Aquilo me chamava atenção e, como coordenadora não tinha contato com aquilo, porque minha escola tinha os três segmentos e eu era coordenadora do fundamental, do pequenininho, né![...] como coordenadora do primário, mas respondia ao Padrão Mínimo. Mas, gente que danado é isso? E, aí, Claro! Toda escola tem aquele mural de gestão à vista e eu queria entender um pouquinho mais daquilo. E, aí, na verdade, não foi nem eu que vi o PSI. Foi uma colega minha lá da escola mesmo. Aí, ela falou: "Eu vou fazer. Você não tem interesse de fazer, não?" (Lucimar)

Quando eu fui gestora, eu tive a oportunidade de fazer uma pós-graduação em gestão pelo CAEd. E aí, eu... Depois que eu voltei pra sala de aula, eu fiquei com muita vontade de 'tá' colocando, né!, de uma outra forma tudo aquilo que eu adquiri durante esses seis anos como gestora. [...] Então, quis retomar esse trabalho com gestão, mas de uma outra forma. Me interessou muito e comecei a fazer o processo seletivo até chegar à AAGE.(Juraci)

Os AAGE's que trabalharam como OG's já tinham contato com os programas federais. Jaci e Dominique eram OG's antes de serem IGT's. Jaci buscava ampliar os conhecimentos adquiridos na função de OG. Dominique relata que uma colega fez sua inscrição para OG e depois fez o processo seletivo para IGT. Dessa forma, o contato com a gestão na secretaria de educação parece ter levado Dominique a fazer o processo seletivo para IGT. Assim como Dominique, Lucimar também soube do processo seletivo por outra pessoa.

Lucimar relata que trabalhava na coordenação e seu interesse era saber um pouco mais sobre a GIDE, pois preenchia o Padrão Mínimo e não sabia a utilidade da ferramenta. Já Juraci enfatiza que estava em sala de aula e foi a experiência da gestão que despertou o interesse em voltar a trabalhar nessa área. Outros AAGE`s também estavam trabalhando diretamente com docência quando se inscreveram para o processo seletivo. Dessa forma, os aspectos mencionados pelos entrevistados teriam relação com o contato com a gestão e com a busca por novidades fora do ambiente da sala de aula. Neste sentido, outros AAGE`s também mencionaram que estavam trabalhando diretamente com docência e queriam contribuir com a nova proposta de gestão.

Na verdade, eu queria novos desafios. Eu queria novos caminhos, queria descobrir novas propostas e a gestão foi um ambiente que eu me encontrei. Apesar de ter colegas que não continuaram na gestão, por causa da formação, mas eu continuei e perseverei. (Ivanir)

Eu, próximo à aposentadoria. No momento até já ultrapassei o tempo da aposentadoria, optando por novidades. Acreditei na proposta e investi nessa. (Nadir)

Bem, eu queria contribuir mais. Eu estava satisfeita com meu trabalho em sala de aula. Eu procurava fazer um bom trabalho e eu queria contribuir também com meu trabalho fora de sala, orientando, ajudando outros colegas professores. (Valdeci)

Porque eu queria conhecer um pouco, fazer uma coisa diferente, né! Achei que, talvez, não... De repente é uma boa e tentei, e até que gosto do que eu faço. (Francis)

Porque eu queria algo diferente, sair daquela rotina da sala de aula, aí abriu o processo seletivo e resolvi fazer e aí deu certo e “tô” aqui até hoje. (Iraci)

E numa dessas escolas, eu não estava satisfeita. E, quando eu me inscrevi, eu pensei... Eu pensei que ia sair com uma matrícula só. Tanto que, no processo de inscrição, eu deixei aquela matrícula. Eu não sabia que a gente... A gente ocuparia com as duas matrículas. (Josimar)

Os professores viam na função de AAGE a possibilidade de sair de sala e de contribuir com a nova metodologia implantada na rede estadual. Nos depoimentos de Ivanir, Nadir e Francis, constatamos que os professores buscavam por novidades que não estavam presentes no ambiente da sala de aula. Neste sentido, Iraci é mais enfática ao dizer que queria sair da rotina da sala de aula. Já Josimar relata que o motivo de fazer o processo seletivo foi a insatisfação com uma das escolas em que trabalhava. No relato de Valdeci, percebemos que, apesar de estar bem dando aulas, queria trabalhar na orientação. Este fato foi um dos fatores determinantes para que fizesse o processo seletivo. A questão da função de orientar os diretores também estava presente na fala de Muriel.

Porque é uma função que me chamou a atenção e eu admirei, quando eu via as AAGE's nas escolas orientando os diretores, eu enxergava que elas poderiam auxiliá-los e isso realmente me atraiu. (Muriel)

Eu me interessei pela função por ver a atuação na minha escola e eu queria aprender mais. Ampliar, né! Os horizontes profissionais. (Leonor)

Um fator apontado nas falas de Muriel e Leonor foi o da decisão de fazer o processo seletivo estar relacionada ao acompanhamento do trabalho do AAGE na escola. Assim, o contato com o AAGE despertou o interesse pela função. Outros profissionais também acompanharam a prática dos AAGE's em suas unidades. Nair citou que amigos assumiram a função e o contato com eles fez com que fizesse o processo seletivo. A rede de sociabilidade foi citada por Dercy e Sirlei. Assim, professores que já exercem o cargo de AAGE, ao perceberem que o professor tem o perfil para a função, o convidam para fazer o processo seletivo.

Eu conversava com Lucimar que era onde eu acompanhava algumas escolas [...]. Lucimar sempre muito delicadinha, falando, explicando e eu.... Legal isso! Eu quero ver como que é isso! E aí, conheci Jaci, que trabalhava comigo na secretaria de educação, enquanto eu era chefe da supervisão. E Jaci me explicou. Ah, eu quero ver como é isso! (Dercy)

Na verdade, eu fui compelido por uma amiga que hoje é minha amiga de função. [...] Até o ponto, eu acho que sim, que ela chegou a pesquisar com os alunos pra descobrir se havia um apreço por mim até nas classes... (Sirlei)

Então, eu tenho dois colegas de escola que eles fizeram na época, em 2011. E aí, eles saíram da escola. Um deles, eu tinha... Os dois, no caso, eu tenho amizade com os dois. E aí, eu entrei em contato e comecei a perguntar. No primeiro ano, eu comecei a ver as mudanças na escola. Foi em 2011. Aí, gostei das mudanças. Aí, comecei a procurar... Entrei em contato, liguei e comecei a perguntar pra eles como estava sendo esse trabalho. Como era. Eles me passaram como era o perfil. (Nair)

As declarações de Sirlei e de Dercy mostram que houve o contato com outros AAGE's. No caso de Sirlei, percebemos que houve uma sondagem para saber como era a prática do profissional em sala de aula. Já no caso de Dercy, havia o conhecimento fora do âmbito escolar. Também percebemos que o nome de Jaci foi citado pelos dois profissionais. Neste sentido, a rede de sociabilidade existente contribui para a circulação de informações pertinentes à função. Os profissionais que foram convidados a participar do processo seletivo tinham as seguintes expectativas:

É... Quando nós fizemos o curso, né!, pra IGT eu fiquei, assim, bem apreensiva, porque eu vi que era muita responsabilidade, né! E, assim, era uma coisa totalmente nova pra mim, eu nunca tinha atuado como.... Nessa função. É... Porque a função, né, de IGT na época... A gente, eu ainda peguei a parte de IGT, que ainda tinha que conquistar a direção pra proposta. Mostrar que era uma proposta que iria auxiliar mais o trabalho da escola e ia ‘tá’ pontuando, né! Ia ‘tá’ otimizando, no caso, o trabalho. E aí, é... Fiquei bem... No princípio, pensei assim: “Nossa, vai ser muito trabalho, né!” E, assim, você conquistar uma pessoa que ‘tá’ ali há anos, né! Que já ‘tá’ ali acostumado ao seu fazer. Eu vi que ia ser complicado. Mas, aí, eu vi que eu tive a fala do secretário, né! No último dia de formação, o secretário foi... teve uma fala. E aí, assim, ele me conquistou porque eu fiquei, assim, falei: “Caramba, vou trabalhar por causa desse cara!” Porque ele é uma pessoa muito comprometida com, realmente, com educação. Porque era um sonho meu vê o meu estado, o meu município, as crianças do meu município, os adolescentes, assim, é... alavancarem na educação. Então, eu fiquei, assim, muito é... comovida de ver um líder. Uma pessoa que ‘tá’ lá no topo, assim, muito humilde... ser uma pessoa tão humilde, né! E já ter feito a diferença. Então, por isso, eu fui pra função. Mas, eu vi que ia ser bem difícil, porque, assim, a minha falta de experiência... Chegar ‘no’ lugar e você sinalizar... Tem que melhorar isso, tem que melhorar aquilo pras pessoas que já estão há anos ali, numa função de líder. Porque todo diretor tem função de líder. Então, eu vi que ia ser bem complicado! Mas, aí, devido à fala do secretário, eu, assim, falei: “não... eu vou, vou tentar!” (Nair)

Eu tinha a expectativa de ajudar muito mais a escola do que eu consigo hoje. Eu acho que a minha atuação é muito limitada numa série de fatores. Mas, esse ano, principalmente, a gente está vivendo um momento muito complicado por causa da questão financeira do estado. A gente está meio numa crise econômica violenta, que tem trazido problemas graves e sérios. Então, eu achei que pudesse ajudar mais, porque, assim, você tem uma série de ações que a GIDE propõe...que a GIDE coloca. E, você não pode fazer, simplesmente, porque não tem dinheiro, não tem verba. Então, a falta de dinheiro... As propostas da GIDE são interessantes, mas a falta de dinheiro faz com que a solução de algumas coisas vire um enxugar de gelo. (Sirlei)

Então, era acompanhamento pedagógico. Era saber como que eles faziam? Como acompanhavam? Porque eu via aqueles murais legais. Essas questões da estatística. Eu não trabalhava com estatística, né! E aí, eu ainda brincava: “Meu Deus, se eu passar, vou ter que trabalhar com Excel!” (risos). Aprendi Excel na marra, né! E, assim, o Excel é prática, né! Então, assim, hoje eu consegui ensinar Excel. Olha que legal! Eu achava ‘interessante’ aqueles gráficos todos, aquelas coisas, as metas. (Dercy)

As expectativas criadas acerca da função sinalizam que, mesmo os profissionais tendo informações de sua rede de sociabilidade, eles não sabiam como era o trabalho desenvolvido no cotidiano escolar. Nair demonstra, em seu relato, que se assustou com tanto trabalho a ser feito, bem como ter que lidar com a questão de fazer a mediação entre a secretaria de educação e a direção. Dercy tinha a expectativa de trabalhar com o pedagógico da escola, relacionando à estatística. Já Sirlei indica, em sua declaração, que achou que auxiliaria muito mais, porém questões orçamentárias impediram que a metodologia fosse desenvolvida de forma eficaz. A partir dessas declarações, podemos apontar que os profissionais tinham noção de que deveriam trabalhar com a GIDE, mas não sabiam o que deveriam fazer em relação ao

trabalho com a metodologia e nem que poderia haver interferências de ordem econômica no cotidiano escolar.

Os AAGE's que iniciaram o trabalho em 2011, como IGT's, também informaram que não criaram expectativas quanto à função. Do grupo composto na Regional V, conforme indicado no quadro 7, dez pertenceram ao GTT. Esses AAGE's relataram que não tinham expectativas porque eram da primeira turma e por não saber do que realmente se tratava a função.

Vou te falar com toda sinceridade. Eu nem sabia do que se tratava. Então, eu não tinha expectativa, né! Porque a gente só espera alguma coisa que a gente conhece, né! Ou que não conhece. Então, não conhecia e nem desconhecia, porque eu não sabia nada. A gente só foi sabendo mesmo que era a metodologia GIDE na prática, porque eu te digo que ninguém que acabou a capacitação sabia o que ia fazer. A gente não sabia o que ia fazer nas escolas. A gente só foi sabendo conforme foi indo pra escola e praticando. (Josimar)

Não tinha muita expectativa não. Por não saber, justamente, o que na primeira leva que ia ter. A gente não sabia exatamente o quê que a gente ia fazer. Com qual proposta de trabalho, que era de acompanhar a escola. Eu não sabia, justamente, qual era o trabalho, até porque a própria SEEDUC não sabia por que ainda 'tava' vindo todo estudo pra gente fazer esse trabalho. Então, a gente não sabia. A gente foi saber meio que no escuro. (Iraci)

Nenhuma. Quando eu cheguei pra OG, que foi lá em 2009, a gente entrou, a gente não teve um treinamento adequado nem nada e a gente trabalhava só com os projetos especiais, que era Mais Educação, PDE, PDDE. Quando passou pra IGT, que foi em 2011, que a gente teve uma formação até com o Instituto INDG. Eu fiquei assustada. Eu falei: "Gente, a mudança é enorme, não dou conta, é muita coisa, vai ser difícil. A gente vai entrar, vai trabalhar diretamente com o pedagógico da escola, diretamente com o administrativo da escola." É, fiquei um pouco assustada. E, assim, você trabalhar com alguma coisa que você nunca viu... Você só ouviu falar porque o pessoal do INDG, eles vieram de outro estado passar a metodologia pra gente. Fiquei apreensiva, mas depois foi fluindo. Difícil de começar porque 2011 foi um ano muito difícil. Porque foi logo, assim, que estipulou as metas. A meta era muito audaciosa. Então, foi difícil, mas foi tranquilo depois. (Dominique)

De acordo com os relatos dos entrevistados, parece que, no início da implantação da GIDE, não havia uma definição clara da proposta da metodologia pela secretaria de educação. Assim, os professores que participaram do processo seletivo não criaram expectativas em torno das funções, por não saberem exatamente do que se tratava. Porém, mesmo com o problema de informações sobre o desenvolvimento da GIDE nas escolas, outros AAGE's, que foram IGT's, criaram expectativas relacionadas às mudanças que poderiam ocorrer na educação.

Eu vi ali. Eu sempre vejo ali a possibilidade de imprimir o que é o sonho para educação, né, que é o de integrar pessoas, que é o de dar sentido, imprimir sentido pra essa grande máquina. [...] Não é discutir no sentido de debater com o outro e fazer com que o outro aceite a minha ideia, mas é entender essa educação de forma diferente. Entender que o aluno tem uma dificuldade de, de aprendizagem, SIM. Mas, que a gente não tem *Know how* pra dizer isso NÃO. Então, é um outro profissional que precisa dizer isso. Mas, que nós como educadores precisamos conhecer que dificuldades são essas pra saber que maneira a gente vai trabalhar lá e entender que existem dificuldades que são mesmo do nosso fazer, a questão didática que a gente deixa de fazer, que a gente tem dificuldades ainda de aprimoramento da nossa formação. Então, eu vi nessa função um, um, um grande viés pra poder levar essa discussão. Discutir com pessoas, aprender, sempre fui muito motivada por desafios. Então, se alguma coisa, assim, não é desafiante pra mim, perdeu o sentido e eu vi isso como desafio. Ter que estudar e eu gosto muito de estudar. Tenho essa preocupação de estar estudando, de 'tá' perguntando, de querer ser perfeccionista (risos). Eu sofro muito por isso e essa função ela te dá isso, você 'tá' em ebulição constante. (Darci)

Era o pedagógico, né! Era o acompanhamento desse pedagógico, né! O incentivo pra essa prática avaliativa que a gente vê que ainda tem muito ranço. A gente ainda não sabe o que é avaliar. E, todos os encontros de núcleo que a gente faz, volta nessa tecla. (Nadir)

Assim, quando eu fui fazer o processo seletivo... Eu esperava... Eu já tinha uma noção daquilo que eu iria trabalhar. Trabalhar com a gestão, trabalhar também com o pedagógico, muito com o pedagógico, trabalhar com professores e porque não trabalhar um pouquinho com os alunos. Então, eu via que o trabalho do AAGE ele tem um leque, você acaba, né! Não ficando só numa vertente de trabalho. Por exemplo, o gestor, claro, a nossa principal função é trabalhar com o gestor, mas nós também trabalhamos com o coordenador pedagógico, trabalhamos também com professores, tem o contato com eles, trabalhamos um pouquinho com os alunos, conversamos com eles, vendo naquilo que a gente pode ajudar. Então, é um leque, é uma gama, assim, de um trabalho bem legal que se abre pra ...para o AAGE. E eu já tinha, assim, uma percepção desse trabalho na minha mente. (Valdeci)

As expectativas expressas nos relatos dos entrevistados se relacionam com a questão de mudança no âmbito escolar. Darci declara que esperava ser um agente integrador, para que pudesse fazer as pessoas refletirem sobre os aspectos educacionais dentro da escola. Já Nadir e Valdeci esperavam trabalhar com o pedagógico. Nadir relata que tinha a expectativa em trabalhar com o pedagógico, porque via ranços nas escolas relacionados à prática avaliativa. Ainda menciona que retorna ao tema da avaliação nas reuniões de encontro de núcleo. A fala de Nadir parece demonstrar que os atores educacionais ainda possuem dúvidas sobre o sistema de avaliação. Valdeci também deixa evidente a expectativa de trabalhar a parte pedagógica com outros atores educacionais. Observamos que não havia uma delimitação das atribuições das funções nos editais para IGT's. No entanto, parece que as atribuições ficaram mais delimitadas com a criação oficial da função de AAGE pela lei nº 6479. Dessa forma, parece que as atribuições das funções dos AAGE's ficaram mais claras nos recentes editais de processos seletivos. Conforme mostra os relatos abaixo:

Minha expectativa era essa: que eu iria orientar as escolas e auxiliá-las no alcance dos seus resultados, de melhores resultados. (Muriel)

Eu li as atribuições e não imaginei que fossem tantas coisas, a demanda sempre é maior que a gente imagina, mas é o que a gente esperava mesmo, os novos assim, nós que entramos juntos, é o que esperávamos. (Leonor)

Antes de ... Ah, eu achei que fosse fazer os arquivos de GIDE, né? (risos) Aquilo que passava no curso de formação (risos) o que já é muito. (Francis)

Na verdade, eu li o edital. Mas, assim, na prática, eu não tinha formalizado bem na minha concepção o que seria a GIDE. Foi só após a formação que eu comecei a ver quais as potencialidades e, até então, não tinha ideia que viria pela frente. (Ivanir)

As entrevistas nos ajudam a remontar os motivos que levaram aos profissionais a fazerem o processo seletivo, bem como as expectativas sobre a função. Assim, os AAGE's que são responsáveis pela Regional V tiveram motivos relacionados à possibilidade de continuar trabalhando com a gestão escolar, saída de sala de aula para contribuir com a GIDE e a rede de sociabilidade existente que levou professores a fazer o processo seletivo. Já em relação às expectativas, percebemos que os AAGE's apresentavam expectativas genéricas relacionadas a possíveis mudanças em educação. Ao mesmo tempo, dez integrantes não criaram expectativas, porque não sabiam em que trabalhariam até fazer a formação do curso. Na próxima seção, analisaremos a formação dos AAGE's para exercer a função e o seu entendimento sobre a GIDE e o sistema de avaliação.

4.2.3 Formação e entendimento sobre a GIDE e o sistema de avaliação – SAERJ

Os AAGE's passaram por uma formação para entender o funcionamento da GIDE. Mesmo aqueles que entraram como IGT também passaram pela mesma formação. Ao longo das entrevistas, percebemos que houve dois tipos de formação para o grupo da Regional V. O primeiro grupo recebeu livros sobre a GIDE e teve a formação com as autoras dos livros e com os técnicos do INDG. Já o segundo grupo, que foi de 2013 a 2015, recebeu a formação de pessoas da própria secretaria de educação.

O INDG prestou consultorias aos estados nas áreas de educação, saúde e segurança. Além do estado do Rio de Janeiro, o INDG fez parcerias com as secretarias de educação que pertencem aos estados de Pernambuco, Sergipe, São Paulo, Ceará, Bahia e Minas Gerais. Atualmente, o INDG passou a ser chamado de FALCONI Consultores de Resultado. No Rio

de Janeiro, a formação dada pelo INDG foi organizada pela SEEDUC. Assim, os AAGE's, que também foram IGT's, relataram sobre a formação do curso para atuar nas escolas.

Teve um curso de formação...era um instituto de gerenciamento, que veio lá de Minas, o INDG, que veio para nos orientar e aí eu entendi que a coisa era muito maior do que eu imaginava, que eu não ia adentrar só por um espacinho. Eu ia adentrar por todos os ambientes da escola. Mas, eu não tive medo não. Falei assim: “‘Tá’, mas vamos ver, vou pagar pra ver.” Só que agora a gente ‘tá’ indo muito além do que a gente aprendeu naquele curso, porque naquele curso a gente aprendeu a lidar com as ferramentas de gerenciamento. Mas, hoje em dia a gente ‘tá’ lidando com outras coisas que não nos foi ensinado naquele momento, mas que, nessa caminhada, a gente tem que fazer também. (Jaci)

‘Tá’, nós fizemos um curso de formação de sete dias de oito horas. Todo dia. ‘Era’ oito horas e foi uma formação muito boa porque ajudou a você não chegar crua naquela função. Eles foram dando suporte pra que você desempenhasse o melhor possível a sua função. [...] Quem organizou, na época, em 2011, foi o INDG, uma empresa que trouxe essa formação para os AAGE's que estavam ingressando nessa nova função. [...] A ênfase foi em gestão, foi... foi no pedagógico, em avaliações internas e externas. É ...traduzir esses resultados que iriam chegar brevemente, já que a gente iria trabalhar com isso. Então, foi um curso pra dar suporte, esclarecendo o trabalho do gestor, esclarecendo mais um pouquinho do trabalho pedagógico nas escolas, e também esclarecendo pra gente como ‘era’ essas avaliações externas, principalmente as avaliações externas. (Valdeci)

Capacitação de uma semana. O dia todo. Era de oito da manhã às cinco da tarde. Eu ainda dei sorte, porque eu fiquei com as autoras dos livros da metodologia mesmo. A Isabella que até hoje ela que é a principal do Instituto Falconi. Mas, eu te digo que a capacitação não foi suficiente, não foi satisfatória, não que elas fossem incapazes. Não é isso! Mas, porque era uma coisa que a gente desconhecia pra uma semana só. O dia todo ser aquilo muito teórico, teórico, teórico, teórico. Entendeu? Então, a gente tinha que ouvir, mas não sabia. Como é que eu vou aplicar isso? Aonde? Em qual parte da escola? Com o que? Aonde? A gente não sabia. (Josimar)

Bom. Foi o Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial (INDG), que na época foi administrado pelas próprias técnicas de lá, que, depois de algum tempo, ficou nos acompanhando também. Mas, foi supervisionado por agentes da SEEDUC que a gente não sabia que estavam lá. [...] Marco referencial. Qual que era o objetivo. Matriz SWOT. O quê que era o ciclo do PDCA³³. É... Plano de ação, simulador de metas, IFC, padrão mínimo. Então, eles forneceram todo o material que a gente tem. Eu pelo menos tenho até hoje, compostos de quatro livros. Essas aulas, elas eram aulas tanto expositivas e tinha o processo de interação não muito grande. Então, assim, a gente não tinha uma abertura muito grande pra debate, era uma coisa muito técnica mesmo. E a gente tinha os momentos que a gente fazia as atividades. Uma escola fictícia e você tinha que construir dela o plano de ação, o simulador. Então, era bem detalhado, era bem minucioso. Você tinha que pegar cada ferramenta daquela ali e entender, né! Todas as minúcias daquela ferramenta dentro daquele período e depois a gente viu que, nossa, eram muitas informações que a gente ia pra casa estudando muito no ônibus, voltava estudando no ônibus porque no dia seguinte as perguntas seriam feitas e a gente seria arguido sobre aquilo ali. E, assim, sem ‘tá’ muito delineado que aquilo era uma avaliação, existia o desafio pessoal também de dar conta daquilo ali.(Darci)

³³ PDCA – Planejamento, Desenvolvimento, Controle e Avaliação

O curso de formação durou uma semana com a carga horária de oito horas diárias. Segundo os AAGE's, o curso abordou os arquivos que são utilizados na metodologia GIDE. Nesta primeira formação, foram as próprias técnicas do INDG que vieram ministrar o curso. No entanto, Darci declara que havia representantes da secretaria de educação que supervisionavam e avaliavam os profissionais que participavam da capacitação. O curso era mais uma etapa avaliativa do processo seletivo. Em relação à formação, Jaci pontuou que, atualmente, existem outras demandas que não foram abordadas naquele momento. Para Valdeci, o curso trabalhou com *softwares* e documentos que auxiliariam na tradução dos resultados das avaliações. Apesar disso, Josimar sinalizou a preocupação em aplicar a teoria na rotina escolar. Conforme o relato de Josimar, a metodologia estudada na formação não previa as especificidades da rede estadual.

Olha! Eles trabalharam muito arquivos. Só arquivos e o que aconteceu nessa de trabalhar os arquivos. Só os arquivos mesmo. Entendeu? Mas, assim, eu te digo, assim, a finalidade mesmo específica, que agora a gente sabe qual é de cada arquivo, não tinha. Só ensinava assim: “o arquivo é esse, ele faz isso e isso”. Só o que aconteceu: eu estava com a autora do livro, que é uma loira bonita de olho azul. Não sei se você já viu. Se pegar o livro da GIDE está na capa atrás. E o quê que aconteceu? ‘Tinha’ coisas que a gente fazia perguntas que ela não sabia responder. Por quê? Porque eles tiveram pouco tempo pra ficar aqui no Rio e ver como que era a educação do Rio. Então, quando a gente perguntava, assim, na árvore, por exemplo, a gente vai contabilizar, mas e o professor de GLP³⁴? A gente conta com ele? Aí, ela: “‘Tá’, mas vocês têm que me explicar o que é GLP? “Eu não sei o quê que é!” Então, a gente falava que GLP é uma dobra que o professor faz. (Josimar)

A formação dada aos agentes parece que priorizou os arquivos para a aplicabilidade da metodologia GIDE. A declaração de Josimar indica que a secretaria de educação adotou a metodologia, mas não houve uma preocupação inicial com alguns aspectos da rede. Outro tema abordado na formação foi o da integração. Dominique aponta que a formação trabalhou com o lidar com os funcionários das escolas e dos *softwares* e documentos.

Olha só, no curso, a gente trabalhou as ferramentas da GIDE. Foi basicamente pra falar das ferramentas, a gente trabalhou muito gestão, é...integração. É... A gente trabalhou muito como lidar com o pessoal dentro da escola e as ferramentas: PPP, o IFC, como fazer a coleta das variáveis, porque cada variável era importante, aonde a gente ia usar cada variável. Foi basicamente isso. (Dominique)

Assim, nesse primeiro momento de formação do curso, houve a aprendizagem dos arquivos e a forma de como lidar com os funcionários dentro da escola. Os AAGE's foram

³⁴ Gratificação por Lotação Prioritária.

acompanhados pelos técnicos do INDG durante o ano de 2011, segundo Dominique. Os AAGE`s, que compuseram o quadro do primeiro GTT não iniciaram o trabalho na escola. Eles tiveram que aprender a metodologia e repassar os ensinamentos aos diretores da rede, por meio de um curso. Houve também a supervisão de membros da SEEDUC.

[...] Mas, a gente não começou atuando na escola. Nós começamos a fazer reunião com diretor. Eu não me lembro a data agora. Sei que foi, em 2011, no CIEP [...]. E recebemos as diretoras que não conheciam a proposta e seriam orientadas por nós, que estávamos saindo da formação. E, aí, o que eu dizia para as minhas colegas: “Olha só, gente! Aprendemos agora. Algumas coisas a gente não sabe. Elas não podem saber que nós não sabemos. Então, a gente vai estudar pra caramba! **E vamos fazer cara de que sabe tudo! E, aí, a gente ia pra reunião e nós tínhamos na época [...] a Sabrina, que agora ela é superintendente.** E ela foi assistir alguma daquelas aulas, né! que estava dando para o diretor. E, aí, foi um trabalho... que eu vou dizer uma coisa: (risos) A gente apanhou pra caramba! Sabe por quê? Porque o diretor falava assim: “o que? É mais trabalho pra mim!” E pra gente convencer que não era trabalho! [...] (Jaci)

Fomos pra regional e tivemos um mês de estudo interno pra, no mês de março, dar uma formação para os diretores. E, nessa formação para os diretores, juntavam um grupo de três AAGE`s e fazia três dias de cursos para passar metodologia para os gestores da escola. E, também a gente foi avaliado, porque a gente, quando tava dando o curso,... no meu, por exemplo, era a Sabrina, que hoje é superintendente. Ela entrou [...] sentou lá e ficou vendo curso. (Dominique)

Logo depois dessa nossa capacitação lá dentro [Regional], a gente mesmo ficava tirando dúvida uma da outra. Tinha gente que não sabia nem mexer nos arquivos, naquelas coisas todas. Nós tínhamos que dar capacitação para os diretores. Aí, é que eu confesso que eu aprendi. Porque, na verdade, a gente teve que dar três dias de capacitação para os diretores o dia todo. Ensinar o que era GIDE. E, aí, o que é que aconteceu? Eu, por acaso, fiquei com duas colegas que não estavam seguras e não sabiam. Inclusive, nós dividimos tudo e por partes. Aí, tinha parte delas que elas não sabiam. E, aí, eu tive que correr atrás. Eu falei: “Não! Se é para dar para os diretores a capacitação, eu tenho que dar uma boa capacitação, certo? Então, eu tive que correr atrás do meu, que eu tinha que dá conta para os diretores, e do delas.” (Josimar)

A formação dos diretores ocorreu na Regional. Os AAGE`s relataram que ficaram apreensivos porque não dominavam os conteúdos que foram dados no curso pelo INDG. Em sua fala, Jaci comenta que os diretores não poderiam desconfiar de que eles não dominavam o que estavam ensinando. Jaci ainda menciona que os diretores reclamavam, porque achavam que a GIDE traria mais trabalho para eles. Outro aspecto mencionado por Jaci e Dominique foi o de que ainda havia a supervisão da SEEDUC. Josimar relata que as pessoas que ficaram em sua equipe não sabiam mexer nos arquivos ensinados no curso. Josimar ainda relata que só aprendeu a mexer nos arquivos porque precisou ensinar aos diretores e teve que assumir as partes que seriam apresentadas pelos colegas de equipe.

No entanto, a formação dada aos AAGE`s foi diferente a partir de 2012. Após a formação, o AAGE teria o suporte do grupo de AAGE e da SEEDUC. Nessa nova configuração, os técnicos do INDG não estavam na formação dada aos AAGE`s. Também não houve formação de diretores pelos AAGE`s que estavam assumindo as funções. Dessa forma, a SEEDUC assumiu a formação dos AAGE`s durante o processo seletivo. As pessoas responsáveis pelo curso eram IGT`s ou técnicos do Comitê GIDE³⁵.

Foram trabalhados a parte das ferramentas. Nós tivemos oficinas com as ferramentas, com o trabalho mesmo, a metodologia, e essas pessoas que tinham nos formado já tinham sido IGT`s na época. [...] O trabalho em relação às ferramentas... Teve em relação aos resultados. A coleta de dados do Rio de Janeiro nas escolas, de modo geral, explicando sobre os pontos, sobre as ferramentas, sobre o SAERJINHO, sobre as metas, sobre a escola, seríamos mais questionadas sobre isso. (Nair)

Foram as ferramentas da GIDE: padrão mínimo, avaliação, IFC, construção de marco referencial, matriz SWOT da escola, SAERJ. Essas potencialidades das quais você falou do SAERJ. Essas questões de como nós podemos detectar essas especificidades a partir da avaliação. Foram mostrados vários dados para gente dessa evolução. Foi apresentado o que era a GIDE. Então, foi todo esse caminhar. (Leonor)

Ele foi bastante interessante. Mostrou algumas coisas da GIDE. Infelizmente, ele foi muito rápido. **Eu acho que esse curso deveria ter sido mais longo e mais consistente.** Na verdade, foram pessoas que atuam que foram convidadas para falar. Pessoas que atuam nos vários setores da secretaria de educação foram falar sobre alguns aspectos, com os quais nós iremos trabalhar. Uns com mais domínio, outros com menos domínio, outros com mais capacidade de falar, outros com menos. Mas, é... Eu achei que faltou a produção de um material específico. Não sei se foi por causa dessa questão de dinheiro. Mas, faltou produzir um material mais específico. Eu acho que a gente deveria ter esse curso mais longo, com mais leitura [...] (Sirlei)

Não, o curso de formação, não foi bem um curso de formação, né! Foi, assim, um apanhado geral de tudo o que o AAGE fazia. **Uma loucura! Foi uma semana louca, porque nós vimos em uma semana tudo o que o AAGE fazia.** Então, não tinha um...não sei. Assim, eu não consegui muito argumento pra dar prosseguimento, entendeu? Eu absorvi aquilo do jeito que veio. Algumas etapas realmente não foram legais. Não, não, acho que não teve pessoa pra ir lá! Quem foi...foi legal e aí o “Tête-à-tête”, né! Com a ferramenta que foi difícil, porque, assim, não tinha computador pra gente fazer. Não pediam que nós ‘levassem’. Nós vimos o que eles projetavam e teve um único dia que nos abrimos a ferramenta pra poder colocar lá alguns dados, mas não era o dia a dia, sem encarar uma escola, né! (Dercy)

Os temas da GIDE. Todos eles. A questão do RADM, do IFC, tudo que a gente trabalha no dia a dia. **Só que foi um curso rápido. Então, a gente trabalhou superficialmente todos os temas.** (Muriel)

³⁵ Setor responsável pelos AAGE`s e pelo acompanhamento da metodologia GIDE nas escolas.

Nair e Leonor, em suas declarações, apontam que o SAERJ e o SAERJINHO estavam sendo relacionados à GIDE na formação que participaram. Já Sirlei e Muriel relataram que o curso foi muito rápido e que os temas foram trabalhados de forma superficial. As falas de Sirlei e Dercy ainda indicaram que as pessoas que ministravam o curso não estavam preparadas e que ainda faltavam computadores e materiais para aprofundarem os conhecimentos.

A partir dos relatos acerca da formação, percebemos que o curso ocorreu de forma rápida e, de acordo com os entrevistados, superficial em todos os anos. A estrutura do curso, conforme os relatos, foi a partir do repasse dos arquivos da GIDE. Não houve nenhum debate acerca do embasamento da metodologia GIDE. Assim, não foram discutidas as bases teóricas no campo da educação. Os AAGE's receberam as informações e tiveram dificuldades em repassá-las aos diretores porque não conseguiram apreender os conteúdos numa semana.

Ao longo dos anos, a forma que a SEEDUC avaliava os candidatos do processo seletivo mudou. Assim, os AAGE's que ingressaram em 2011 tiveram que ministrar um curso para os diretores, mesmo sem ter experiência no uso da metodologia. Já os que ingressaram após o ano de 2012, tiveram como instrutores os técnicos do comitê GIDE e da própria SEEDUC. No entanto, não precisaram ministrar cursos para diretores. Mas, todos os AAGE's declararam que sabiam que estavam sendo avaliados por membros da SEEDUC. Outra diferença foi a produção de material, pois até 2012 houve a distribuição dos livros da GIDE, enquanto, nos outros anos, não. As avaliações, SAERJ e SAERJINHO, também passaram a compor a formação em 2012. Porém, o curso parece ter um direcionamento voltado para a aprendizagem dos *softwares* e documentos.

Observamos, nas falas dos AAGE's, que os conteúdos do curso de formação parecem ter sido repassados de forma superficial. Dessa forma, dos dezesseis entrevistados, um acha que o curso o preparou para as funções, três acreditam que, para aquele momento, sim, mas que somente foram aprender efetivamente na prática. Já os outros doze AAGE's acreditam que o curso não os preparou para todas as funções e que só aprenderam mesmo no dia a dia. Percebemos, assim, que os cursos de formação oferecidos para os AAGE's não foram, na perspectiva dos AAGE's, suficientes e adequados para prepará-los para a prática no cotidiano. Durante as entrevistas e as observações, mapeamos as interações entre os AAGE's e os gestores das unidades escolares. Foi possível mapear e analisar essas questões que eles classificam genericamente como "questões do cotidiano". Na sequência do texto, descreveremos e analisaremos essas interações e a construção cotidiana das relações entre os

AAGE's e as escolas. Demonstraremos que a função AAGE ganha outras nuances não previstas no desenho original da política.

4.2.4 A relação entre os AAGE's e as escolas: GIDE – SAERJ – SAERJINHO

Os AAGE's parecem ter iniciado o trabalho nas escolas com dúvidas relacionadas ao que deveriam ter aprendido no curso de formação. O suporte recebido pelos novos AAGE's era dado nas reuniões de planejamento interno que ocorriam semanalmente. Assim, as dúvidas que ocorriam durante as visitas eram sanadas entre os próprios AAGE's ou com o técnico que vinha da SEEDUC. Apesar dos AAGE's passarem por formações antes de assumir as funções, ainda tinham que aprender a utilizar os *softwares* da GIDE e identificar os indicadores produzidos com base nas avaliações externas e nas análises do fluxo escolar. Identificamos, nas falas dos AAGE's, a associação da GIDE com os resultados das avaliações externas no cotidiano escolar. Também identificamos fragilidades relacionadas à GIDE, como: a coleta de dados nas escolas, o pouco entendimento da GIDE por professores e diretores, além da falta de pessoas preparadas para ocupar funções na gestão escolar.

Durante as reuniões a que assisti, os AAGE's comentavam sobre a plataforma da GIDE e documentos, às vezes até brincavam falando das três irmãs gêmeas: MAIA, AIA e RAAIA. A MAIA havia chegado ao final de abril e os AAGE's ainda estavam aprendendo a trabalhar com ela. Na reunião, o técnico da SEEDUC explicou que a secretaria havia concentrado os programas no *software* MAIA para facilitar a inserção de informações.

Os AAGE's trabalham diretamente com os gestores escolares nas ações que visam à melhoria da aprendizagem e do desempenho dos alunos nas avaliações. As informações fornecidas por ambos alimentam os arquivos da GIDE, que contêm os resultados da escola. Dessa forma, os AAGE's acompanham as avaliações sinalizando quais os possíveis fatores que levaram a escola a ter um desempenho ruim.

Claro que tem ações. Principalmente, os planos de ações que ajudam a escola a perceber onde ela está errando e ali ela monta, onde ela está caindo, onde está a sua fraqueza. E, ali, ela vai montar ações para que essas fraquezas, esses problemas venham a ser sanados e, assim, ela vai o quê? Atingir os seus resultados. (Valdeci)

A GIDE pode trazer de novo, como já está trazendo, este negócio de você reunir, ver o que está indo mal na escola, né! O que está sendo problema, causando muita reprovação na escola. Tem como ver isso aí, tem como detectar o problema, sentar e discutir, nem que seja em uma reunião. Qual a solução? Quem tem que dar solução?(Francis)

A árvore do IFC/RS [...] ela vai levantar pra vocês as dimensões que impactam nesse resultado. Então, não é só resultado de SAERJ. Mas, é um resultado de ENEM. É um resultado da escola, de aprovações sem dependência. É o resultado de distorção de idade/série. Enfim, essas dimensões, quando a gente aponta que ali ‘tá’ vermelho e a gente elabora ações é, justamente, pra que aquilo melhore ao longo do tempo, né! A matriz SWOT que você falou a FOFA [...] também vai te mostrar isso, né! Como é que eu estou? Eu conheço a minha escola? Eu preciso fazer uma diagnose pra poder planejar. Eu não posso planejar sobre aquilo que eu não conheço. E, automaticamente, vai me revelar se o nível do meu aluno e do meu professor é bom, é aceitável em relação ao SAERJ. O quê que a gente faz com os resultados ou não? E, ali, a gente consegue marcar proposições para melhorar aquilo ali. (Darci)

[...] coletar as notas, as medias perdidas é muito difícil pra gente, né! E as médias recuperadas e, aí, a gente tem esse dado no Conexão. Mas, não tem os dados das recuperadas, ou seja, o aluno que conseguiu depois da recuperação alcançar pelo menos o cinco, né! Que é a nota mínima e, aí, a gente tem que fazer essa coleta dos dados informando à secretaria, mas são várias etapas a serem vencidas. (Dercy)

As informações a serem inseridas nos arquivos e nos documentos estão expressas nas falas dos AAGE's. Valdeci relata que os planos de ações contribuem para que a escola perceba os motivos que a fizeram não conseguir alcançar os resultados. Já Francis e Darci sinalizam que a GIDE auxilia na detecção dos problemas de reprovação e de aprovações com dependências. Darci ainda indica que as dimensões do simulador do IFC/RS auxiliam no acompanhamento dos resultados da escola. Dercy relata sobre a coleta das notas no Sistema Conexão Educação. Os AAGE's fazem a coleta bimestral no sistema para acompanhar o fluxo interno dos alunos.

Por um período de três semanas, acompanhei Lucimar visitando as escolas. O ponto de vista de Lucimar acerca do Sistema Conexão Educação estava relacionado à possibilidade do gestor e do AAGE em verificar os componentes curriculares que não foram aprendidos pelos alunos, bem como analisar se a recuperação paralela foi realizada. Para Lucimar, o uso dos resultados dos *softwares* e documentos da GIDE e do Sistema Conexão Educação pela gestão proporciona maior visibilidade do desempenho dos alunos nas avaliações internas e externas, podendo, assim, traçar ações para a melhoria da aprendizagem.

No entanto, os AAGE's também apontaram algumas fragilidades da GIDE nas escolas. A primeira delas seria a questão da coleta dos dados nas escolas. Em sua fala, Leonor indica que a coleta depende de outras pessoas da escola e isso atrapalha a alimentação dos dados nas plataformas.

Às vezes, as coletas desses dados são muito complicadas. Nós dependemos das pessoas e uma AAGE acompanha várias escolas. Às vezes, a gente tem um pouco dessa dificuldade e nós podemos ainda melhorar com relação à questão dessas coletas de dados. O que não significa que os dados não são fidedignos. (Leonor)

Eles [professores] até querem conseguir melhores resultados, mas eles não sabem como. [...] Eles pensam que é para escola bater meta etc. (Josimar)

A fragilidade é, justamente, quando o professor não aceita esse modelo de gestão. Até a própria rede de direção não faz essa [GIDE] de maneira correta. (Iraci)

Então, eu acho que a maior fragilidade ainda é a questão da falta do material humano e a falta do querer saber. Porque a gente ainda tem muita gente, hoje, na rede, que não conhece a GIDE. Não conhece a gestão integrada e é contra! Mas, é contra só porque não conhece! (Dominique)

[...] uma fragilidade. A gente não tem essa equipe completa. [...] Coordenador, essa articuladora... Essa articulação que faz, desculpa, com as orientadoras, com a gestão, ele faz isso. [...] ‘Tá’, vamos dizer assim, ajudando que é o Articulador Pedagógico, que a maioria são PII [professor de anos iniciais], que não tem muita função e botam como Articulador. Ok. Eles ajudam, mas muitos não têm preparo ainda, entendeu? Da forma como se é organizado. Não é a organização ideal! (Juraci)

Josimar sinaliza que os professores pensam que a GIDE é para bater meta. Iraci também relata que alguns professores não aceitam a GIDE e que as direções não a fazem da maneira correta. Já Dominique declara que muitos professores não querem saber e nem conhecer o que é a GIDE. Assim, Dominique e Juraci apontam que a falta de recursos humanos nas escolas é uma das fragilidades da GIDE. Juraci ainda ressalta que as pessoas que ocupam as funções de articuladores e coordenadores pedagógicos são despreparadas para trabalhar com a GIDE.

Um dos recentes estudos sobre a política educacional estadual do Rio de Janeiro é a tese de Gomes (2015). A autora nos indica que, após quatro anos da implantação da GIDE na rede, a SEEDUC deveria realizar ações que informassem os profissionais da educação sobre a GIDE. Para a autora, se os profissionais entendessem o que era a GIDE, os mesmos poderiam auxiliar na construção da GIDE na escola.

Na estrutura da GIDE nas escolas, os diretores e suas equipes são responsáveis por acompanharem os resultados e por traçarem ações de melhoria para as escolas. Porém, as declarações dos AAGE's nos fazem pensar que parece haver uma falta de comunicação entre diretores e professores no tocante à divulgação da GIDE, ou até que alguns diretores ainda não conseguiram compreender a GIDE. Na próxima seção, analisaremos as visões dos AAGE's sobre as escolas, as famílias e os alunos, buscando entender como os agentes percebem a relação família – aluno – escola no tocante à melhoria da aprendizagem e do desempenho dos alunos. Essa discussão se faz necessária porque os AAGE's entrevistados foram categóricos ao afirmar que as escolas tendem a culpar os alunos e suas famílias pelo baixo rendimento das escolas. De certa forma, os diretores e os professores são refratários ao SAERJ e à GIDE também porque acreditam que seus alunos e suas famílias não teriam como

melhorar seu aprendizado devido ao lugar social em que estão inseridos.

4.2.5 Visões e expectativas sobre as escolas, as famílias e os alunos

Os AAGE`s estão em contato direto com os gestores escolares pelo menos uma vez por semana. Suas visitas periódicas permitem o contato com professores, funcionários e alunos. Assim, as visões dos AAGE`s indicam que os diretores possuem dificuldades relacionadas à delegação de atribuições, à parceria entre a equipe e ao trabalho com as questões pedagógicas e administrativas. Já em relação aos alunos, os AAGE`s sinalizam que as escolas culpam os alunos pelo baixo rendimento. Neste sentido, os AAGE`s questionam o trabalho realizado pelas escolas. Essas questões tendem a gerar conflitos porque, enquanto os AAGE`s indagam sobre o que as escolas podem fazer pelos alunos, as escolas tendem a acreditar que seu desempenho está aquém do esperado por conta dos alunos e de suas famílias. Os AAGE`s também expressaram expectativas voltadas para o preenchimento do quadro de funcionários, a descentralização das ações pedagógicas e ao cumprimento das orientações dos agentes.

Os AAGE`s também sinalizaram as dificuldades dos diretores em lidar com as questões administrativas e pedagógicas devido à falta de funcionários, que atrapalha as tarefas do cotidiano da escola. Assim, a gestão acaba acumulando funções que parecem impedir o desenvolvimento da GIDE na escola. Outra questão sinalizada foi a da integração entre a equipe escolar para a melhoria dos resultados.

A diretora-geral é quem me atende. Ela atende todas as demandas da escola. O aluno vem passando mal, o aluno veio com problema. Entendeu? E ela me atende assim mesmo, aí eu sinto que ela não faz uma coisa bem nem outra. Por isso, eu acho que a escola está vindo dois bimestres seguidos sem bater meta. Mas, ela coloca a culpa nos professores. Ela não vê que tem que se dedicar mais. Ela tem que parar, ela tem que delegar. (Josimar)

E até na questão do pedagógico mesmo, depende muito que haja uma parceria entre equipe diretiva, professor e aluno. Quando essa parceria não existe, quando o pedagógico não funciona, você fica muito desgastada e os resultados acabam não aparecendo. (Iraci)

[...] a direção não é atuante... É, deveria ser melhor! Acho que... Eu acho que a escola 'tá' um pouco preocupada... mais preocupada com questões administrativas do que com aluno (Sirlei)

Na visão de Josimar, a escola não conseguirá bater a meta porque a gestão não delega poderes a outros membros da equipe, além de colocar a culpa do baixo rendimento nos

professores. Segundo Iraci, há necessidade de que haja parceria entre a equipe para que o pedagógico funcione e os resultados apareçam. A questão da parte pedagógica também foi sinalizada por Sirlei, que enfatiza que a gestão está mais preocupada com a parte administrativa do que com os alunos.

Assim, na visão dos AAGE's, as escolas que não possuem bom desempenho culpabilizamos alunos. Os AAGE's sinalizam que os professores e os diretores desejam ter alunos que não deem nenhum tipo de trabalho. Outro fator apontado pelos AAGE's foi que os professores e diretores não se preocupam em mudar suas práticas.

[...] o quê que acontece com a escola que não tem bom desempenho. Eu ouço “Ah, o aluno não quer nada”. Aqui, eu já não ouço isso. Eu ouço: “vamos fazer isso!”, “fazer simulado”, “vamos fazer provão pra melhorar a nota deles”. Então, assim, a questão que o aluno não quer nada, o adolescente, realmente. Na maioria das vezes, ele não tem a visão da escola, ele vai porque os pais mandam e tudo mais. (Nair)

Que tudo é culpa dos alunos. Que, na escola em que eu trabalho, particular, não é assim. Sabe como é? Tudo deles é assim. A culpa é do aluno... Eu falei: “Engraçado!” Eu tava falando isso hoje de manhã, quando eu cheguei aqui com elas. Por isso, vou dizer que as pessoas daqui querem alunos perfeitos. Eles [professores] não queriam ter problema com o aluno, de aprendizagem e de disciplina. (Josimar)

Eu fico muito triste quando eu percebo que as pessoas [gestores, professores e coordenadores] entram e saem das suas funções sem se importar com que as outras fazem, sem entender que o que ela faz aqui reflete no outro e isso é em sala de aula, isso se torna a vida do aluno. Por isso que eu acho que o aluno, ele, ele tem crença na escola. Ele gosta de vim pra escola, porque aqui, na maioria das vezes, é o lugar, dependendo da comunidade que esse menino mora, do local que esse menino mora, é o lugar onde ele faz amigos, é o lugar onde ele tem um ambiente legal. Então, ele gosta de vir, mas não imprime sentido pra ele porque parece que as pessoas não conversam. (Darci)

[...] eu penso sempre nos meus filhos, que escola que eu quero para o meu filho? Que escola é essa que eu ‘tô’ recebendo aqui, né? Como eu tenho uma escola que recebe o filho do cara trabalhador? O cara que nem lê. Como eu faço pra essa criança se interessarem pela escola? Então, lanço umas sementinhas dessas pra eles [professores] pensarem, né! Eles acham que não tem muito a ver não. “Ah, mas, isso aí é teoria! É demagogia e tal!”. (Risos) (Dercy)

A fala de Nair indica que as escolas que possuem baixo rendimento apresentam reclamações sobre os alunos e possuem dificuldades para pensar suas práticas pedagógicas. Josimar também assinala que os professores ainda possuem a ideia de que o desempenho melhorará quando a escola tiver alunos perfeitos. Darci sinaliza que alguns profissionais ocupam funções e não se preocupam com a prática pedagógica que faça sentido para os alunos. Já Dercy aponta que, mesmo questionando as práticas da escola em reuniões, os professores ainda apresentam resistências aos seus questionamentos.

Em relação às expectativas, os AAGE`s relataram que gostariam que as escolas recebessem funcionários para completar o quadro, conseguissem descentralizar as ações e que seguissem as orientações dadas por eles.

Uma escola que tem uma carência de coordenador pedagógico não dá pra dar conta disso, o professor que tem que dar conta do administrativo e do pedagógico. Então, eu acho que suprir essa escola com inspetor de aluno, toda equipe pedagógica e administrativa seria ideal pro resultado, pro nosso trabalho ser melhor ainda. (Iraci)

[...] que as pessoas internalizem bem essa questão da descentralização, que eles consigam realmente construir uma coisa legal coletivamente, que eles consigam envolver de tamanha forma os alunos e os pais, que a escola se torne de excelência naturalmente [...] (Dercy)

Olha, se as escolas fizerem do jeitinho que a gente 'tá' orientando, se os professores pararem de brigar muito e fizerem do jeitinho que a gente 'tá' orientando...e orientar os alunos, eu acho que os resultados melhoram. (Jaci)

Em sua fala, Iraci expressa que, se o quadro de funcionários estivesse completo, a escola poderia conseguir bons resultados e seu trabalho melhoraria. Dercy aponta que a descentralização das ações das gestões ajudaria no envolvimento dos alunos e dos pais. Já Jaci indica que, se as escolas seguissem as orientações dadas pelos AAGE`s, os resultados seriam melhores.

Assim, observamos que os AAGE`s identificam questões que eles consideram que impedem as escolas de melhorarem os resultados. Os AAGE`s parecem sinalizar os problemas, mas não possuem poder para que determinadas ações ocorram no espaço escolar. No próximo capítulo, analisaremos a implementação da política no tocante ao debate sobre o uso de dados, bem como as demandas e as questões apresentadas no cotidiano escolar e o diálogo dos AAGE`s com a secretaria estadual de educação.

Capítulo 5 – IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA

Os AAGE's possuem as funções de acompanhar as unidades escolares e de orientar as equipes quanto aos resultados das avaliações externas e internas. As escolas desenvolvem atividades relacionadas à GIDE que são articuladas ao SAERJ. Neste sentido, o AAGE se torna um mediador que aponta aos gestores escolares os aspectos que devem ser melhorados a partir dos resultados das avaliações do SAERJ e dos dados da GIDE. Assim, quando as equipes escolares não alcançam as metas, precisam fazer reuniões para verificar os aspectos que provocaram o baixo rendimento.

O objetivo deste capítulo é analisar a implementação da política educacional estadual no cotidiano das escolas. Assim, procurando perceber o debate sobre os usos dos dados de desempenho pelos atores escolares nas reuniões estabelecidas pela GIDE: RADM's e Encontro de Núcleo. Analisaremos as questões e as demandas apresentadas pelas escolas aos AAGE's e suas interações com professores, alunos, funcionários e diretores. Além disso, mostraremos o diálogo dos AAGE's com a SEEDUC e com as Regionais. Nossas análises serão baseadas nas observações realizadas no trabalho de campo e nas entrevistas. Na próxima seção, discutiremos as interações ocorridas durante a apresentação dos resultados das escolas que possuem baixo rendimento em reuniões mediadas pelos AAGE's.

5.1 Apresentação dos resultados das escolas

Na política estadual do Rio de Janeiro, existem três tipos de reuniões para os diretores: as de 1º nível, que são realizadas na sede da SEEDUC com representantes das Regionais e das escolas, as de 2º nível, que são feitas nas Regionais com representantes da SEEDUC e das escolas. As de terceiro nível, que ocorrem nas escolas com representantes da SEEDUC e da Regional. Dessa forma, a participação das escolas nessas reuniões indica que as mesmas estão com dificuldades para melhorarem os resultados relacionados às avaliações externas e internas. Nas reuniões de terceiro nível, existem três casos que levam as escolas a serem escolhidas, que são: as que apresentam desvio negativo no IDERJINHO e em pelo menos uma “frente crítica”³⁶ na AIA, as que somente apresentam desvio negativo no IDERJINHO e as que não apresentam desvio negativo no IDERJINHO, porém possuem três “frentes críticas” na AIA.

³⁶ A denominação refere-se aos aspectos relacionados ao Currículo Mínimo, Dupla Escola, Diário de Classe, Conselho de Classe, Gestão de Pessoas, Mais Educação e Reforço Escolar.

A GIDE prevê reuniões durante o ano letivo. O intuito é fazer com que as escolas revejam os resultados das avaliações. Na escola, as reuniões que envolvem professores, diretores e AAGE's são chamadas de RADM. Assim, as escolas que fazem a reunião de RADM não conseguiram alcançar as metas estabelecidas para o desempenho e o fluxo. Além dessas reuniões, os representantes das escolas se encontram para compartilhar ações que são chamadas de 'boas práticas'.

5.1.1 RADM

Um dos objetivos propostos na pesquisa era analisar como os AAGE's apresentam os resultados para as escolas. As entrevistas com os AAGE's indicaram que professores e diretores, durante as reuniões de RADM, justificam o baixo desempenho relacionando-o à composição do alunado, à falta de interesse das famílias e à indisciplina. Porém, os diretores atribuem o baixo rendimento ao governo e aos professores. Identificamos também, nas falas dos AAGE's que, nas reuniões de RADM, aparecem indagações sobre a formulação das questões do SAERJINHO.

As reuniões de RADM ocorrem nas escolas que não alcançaram a meta bimestral. O intuito é o de discutir os resultados das avaliações externas e internas. Assim, os AAGE's passam os resultados aos diretores e discutem quais as causas que levaram a escola ao baixo desempenho.

'Tá', assim, sinalizando pra escola através desses...que são vários arquivos que nós trabalhamos. A gente recebe os resultados. Aí, a gente sinaliza pra escola onde 'tá' o problema. Por exemplo, agora eu vou ver com a coordenadora pedagógica onde que...qual foi o problema deles. [...] segundo bimestre, o apoio das avaliações externas, o SAERJINHO ou será que foram as avaliações internas? O quê que levou a escola a arcar esse sinal vermelho? Qual o problema? Qual a disciplina? E, aí vamos imprimir o 'mapão'. Vamos ver quais são as disciplinas que estão mais críticas. Qual é o problema? O quê que 'tá' acontecendo? Vamos colocar uma lupa e vê o que a gente pode fazer pra melhorar. Qual professor que precisa chamar em particular pra conversar, pra ver qual é o problema e se ele precisa de ajuda, entendeu? Então, a gente ajuda dessa forma, né! (Francis)

A gente envia os resultados. Depois, a gente chega e conversa com a direção pra que ela tenha apropriação dos resultados. O que aconteceu ali. O quê que é ID? É... IF. O quê que ela bateu? O quê que ela precisava bater? Qual o tamanho do desvio? Se foi Positivo. Se for negativo, ela agenda essa reunião que a gente acabou de fazer agora com os professores. (Lucimar)

A fala de Francis mostra que, antes das reuniões de RADM, ocorre uma reunião entre os diretores e os AAGE's para verificar quais foram os problemas que fizeram a escola não

alcançar as metas estabelecidas. Francis ainda ressalta que procura saber se o baixo rendimento foi causado pelas avaliações externas ou pela avaliação do professor. A impressão do mapa de notas seria para verificar os resultados da escola naquele bimestre. Lucimar também sinaliza que faz análises baseadas no ID e no IF das escolas. Assim, as análises realizadas pelos diretores e AAGE's trazem informações acerca dos indicadores do SAERJ e SAERJINHO.

Nas reuniões de RADM, são os diretores que apresentam os resultados do SAERJINHO. Porém, os AAGE's os acompanham e fazem observações quando são solicitados ou quando os professores não entendem algum dado. Na reunião de RADM, há o levantamento das possíveis causas que levaram a escola a um desempenho insatisfatório pelos professores e diretores. Neste sentido, as análises feitas nessas reuniões remetem ao ID, que está relacionado à proficiência dos alunos nas avaliações externas bimestrais e ao IF, que possui relação com as notas das avaliações dos professores, pois, a partir das notas bimestrais, é feita a estimativa de quantos alunos ficariam reprovados.

Eu explico pra eles [professores] lá. Eu dou uma explicação de como é que atingiu IDERJ, porque muitos não sabem. Aí, eu falo que é uma explicação do índice de fluxo vezes o índice de desempenho. Mas, que o fluxo é uma coisa do bimestre todo. Não é uma coisa só daquele dia, porque eles pensam assim. O fluxo, na verdade, é o ano todo e o fluxo envolve várias coisas. Aí, eu faço isso. Mas, deixo a direção conduzir, o articulador, ou quem quer que seja. Conduz. Eu fico ali pra tirar as dúvidas. Eu tiro as dúvidas mesmo. (Josimar)

Então, a gente apresenta dados referentes a resultados do SAERJINHO, dados referentes às metas estabelecidas. E, basicamente, é o foco desses dois resultados. É o foco dos fluxos internos que seria o IF. Quem são os resultados que eles falam é o IF, ID, IDERJ, que é o SAERJINHO, o fluxo interno. E aí, seria basicamente isso, as metas. (Nair)

O SAERJINHO vem com essa proposta de nós vermos as metas, ele vai ser conjugado com o ID, que é avaliação externa. Esse ID multiplicado pelo IF, que é o fluxo interno dá o IDERJ e reflete o resultado, se foi batido ou não. Dá um desvio final e esse desvio vai determinar a marcação de reuniões internas que é o RADM. É o Relatório de Avaliação de Desvio de Metas. Então, a gente faz todo esse trabalho por trás desses números. A gente analisa, quando o resultado, de repente, de ID é melhor que o de IF, o de IF é melhor que de ID e multiplicado o produto de isso tudo dá um resultado ponderado em IDERJ. Mas, na verdade, reflete o resultado que 'tá' lá no IDERJ é o ID. (Ivanir)

A gente mostra os resultados nas avaliações externas. Por que, assim, tem a avaliação externa, do IDEB, do IDERJ. Aí, a gente tem os resultados de IF que está ligado às avaliações externas e o ID que é das avaliações internas, aí você junta os dois e dá o índice do IDERJ. Aí a gente apresenta esses dados para os professores. (Iraci)

O ID e o IF. E o gráfico do ID e o gráfico do IF. [...] De média, de índice, de desenvolvimento, que é o SAERJINHO. E o IF que é do fluxo, que são as avaliações internas, a frequência; isso também entra. (Francis)

Assim, a declaração de Josimar aponta que os diretores conduzem as reuniões e que sua presença serve para esclarecer dados que não foram compreendidos pelos professores. Já Nair esclarece que o foco das reuniões são as metas e os resultados do SAERJINHO. Observamos que as informações repassadas aos diretores estão relacionadas ao ID, IF, metas, IDERJ. A compreensão dos resultados pelos gestores escolares é importante para a melhoria dos resultados, uma vez que os mesmos repassam os resultados para sua equipe. Neste sentido, percebemos que alguns AAGE`s ainda apresentam dificuldades quanto à compreensão dos resultados. Já Iraci, ao mencionar as informações sobre as avaliações externas, faz relação com o IF e o ID as avaliações internas. Há um equívoco em sua compreensão, pois a rede estadual tem dois tipos de avaliações externas, que possuem ID e IF. A avaliação externa bimestral irá gerar o IDERJINHO e a anual o IDERJ. Outro problema apresentado na fala de Francis é a incerteza sobre o que se trata o ID, quando perguntado sobre os dados apresentados nas reuniões de RADM.

Nas reuniões de RADM, os professores e diretores apresentam as causas que fizeram a escola não alcançar as metas de ID e de IF que foram estabelecidas para o bimestre. Assim, as questões associadas ao baixo desempenho estão relacionadas à composição do alunado, à falta de interesse das famílias e à indisciplina.

Então, isso daí quase todas as escolas. A família não está presente. A família não se interessa. O aluno não se interessa. O aluno não tem perspectiva, não tem visão do futuro. Não pensa em nada! O quê que ele vai ser? (Francis)

Olha! Mais frequentemente colocadas nem só pelos gestores, mas pelos alunos. É a falta de interesse dos alunos. A falta de interesse da família. A falta de participação da família, que ainda é pequena, apesar de já ter melhorado muito nas reuniões. São esses assuntos que são colocados. (Dominique)

Ultimamente, eles estão dizendo assim: “A família que não atua!” “A escola que não tem dinheiro!” [...] Mas, os professores falam muito da família. Falam muito mesmo! E falam dos alunos indisciplinados. (Jaci)

Francis também ressalta que, nas reuniões de RADM, os professores e os diretores colocam a culpa na família como consequência do baixo rendimento. A fala de Dominique evidencia que professores e diretores culpam os alunos por causa do baixo rendimento. Dessa forma, os alunos culpam seus colegas de turma pela falta de interesse. Jaci também evidencia a questão da família e da indisciplina serem utilizados como argumentos pelos professores.

Além disso, também é pontuado em sua fala o descontentamento dos diretores com a falta de recursos para melhoria da aprendizagem.

Outro fator apontado pelos AAGE's foi o de que os diretores colocam a culpa do baixo desempenho no governo e nos professores, além dos alunos. Os diretores também reclamam que as provas do SAERJINHO são extensas.

[...] colocam a culpa nos professores ou, então, eles colocam a culpa no próprio governo. A gente não tem equipe! Não tem aquilo! Como eles ficam exigindo que a gente tenha bons resultados? [...] Primeira coisa que eles culpam: são os anos anteriores. Os alunos já vieram com defasagem pra eles. Eles sempre falam isso. Ah, já vieram sem saber nada! Às vezes, os alunos são da própria escola. (Josimar)

Pelos gestores? Falta do compromisso do aluno, é do aluno fazer, do professor não incentivar o necessário pra eles fazerem, né! É aluno que falta no período da avaliação [...] Pelos professores é a falta do conhecimento do aluno, que eles acham que não dá conta deles fazerem tudo que está lá, pro aluno gravar pra poder fazer a prova [...] (Dercy)

A mesma coisa, que a base é ruim, que a prova foi... Há uma reclamação que a prova é muito extensa, eles falam muito em relação a isso. E a base é ruim, prova extensa e que eles [alunos] não fizeram com responsabilidade. (Nair)

Segundo a fala de Josimar, os diretores, quando estão com os AAGE's, dizem que a culpa pelo baixo desempenho é do governo e dos professores. Ainda conforme Josimar, os diretores, quando estão na presença dos professores nas reuniões de RADM, colocam a culpa nos alunos. Outro aspecto abordado pelos professores e diretores é a questão da defasagem dos conteúdos dos alunos. As falas de Nair, Josimar e Dercy relatam que os professores reclamam dos alunos que chegam sem base para os conteúdos, que deveriam ser ministrados no ano de escolaridade.

Um dos AAGE's menciona que, nas reuniões de RADM, os professores comentam sobre questões relacionadas ao sindicato e à valorização do magistério. Há também questões relacionadas ao Currículo Mínimo e à cobrança de conteúdos no SAERJINHO. Assim, os professores reclamam de questões que estão na avaliação do SAERJINHO, mas que não estavam previstas no Currículo Mínimo. Outra questão é a cobrança de conteúdo do ano anterior. Alguns AAGE's admitiram essa falha no SAERJINHO. Também disseram que, em época de avaliação, eles são designados para acompanhá-las e, quando ocorre esse tipo de problema, eles avisam logo para a secretaria de educação. Porém, ressaltaram que esse tipo de problema com questões equivocadas ocorre todo ano.

Geralmente, é isso! Eles querem perder o foco. A reunião é de resultados. Eles reclamam que é questão de sindicato, que é questão de você não ter tempo, questão do...até a questão de valorização do magistério. Então, são questões, atalhos que a gente não pode seguir pra focar mesmo na reunião de resultados. (Ivanir)

[...] o currículo e as questões que caem na prova. Têm professores que, às vezes,... A gente já teve alguns problemas durante um tempo com isso e os professores diziam: "Cai coisa que eu não dei." (Sirlei)

Eles colocam que, às vezes, o SAERJINHO não cumpre o que esta sendo passado em sala de aula. Só que, aí, nós explicamos que é um acúmulo de informações. De repente, um aluno do nono ano, no SAERJINHO, vem cobrando um conteúdo do oitavo. Ora, um aluno do nono precisa saber um conteúdo do oitavo. E, aí, as questões que eles levantaram são essas. "Ah, poxa! Se tem um currículo, porque na prova não está o que estamos trabalhando em sala?" (Leonor)

Em seu relato, Ivanir acredita que as questões recorrentes em reuniões de RADM, colocadas pelos professores, têm o objetivo de tirar o foco dos resultados. As declarações de Sirlei e de Leonor mostram que os professores estão atentos à elaboração das questões do SAERJINHO. Dessa forma, os professores parecem utilizar o Currículo Mínimo em suas aulas. Embora, eles também façam reclamações de que os alunos não possuem base para acompanhar os conteúdos estabelecidos. Observamos que as questões colocadas por diretores e professores se referem aos fatores associados que interferem na aprendizagem dos alunos. Percebemos que tanto diretores quanto professores parecem ter dificuldade em compreender os dados apresentados pelos AAGE's, uma vez que simplificam o debate atribuindo a culpa do desempenho baixo aos alunos e às famílias. Na próxima seção, apresentaremos e analisaremos duas reuniões de RADM que assisti durante a pesquisa.

5.1.2 A reunião de RADM nas escolas

A primeira reunião que assisti ocorreu numa escola do primeiro distrito do município de Duque de Caxias. A unidade escolar atende alunos dos anos finais do ensino fundamental. Na reunião de RADM, estavam presentes as diretoras, a coordenadora, professores, oito alunos, AAGE e representantes da Regional. Os representantes eram o diretor da Diretoria Regional Pedagógica (DRP) e a diretora da Diretoria Regional Administrativa (DRA). A presença de membros da Regional não é comum nos RADM's, conforme apontado nas entrevistas dos AAGE's. A diretora apresentou gráficos de desempenho das turmas e indicou que a escola tinha um déficit de aprendizagem de 54%. Jaci, o AAGE da escola, assumiu a reunião dizendo que a escola estava bem no ID, mas o IF era o problema.

O representante da Regional tomou a palavra, explicando que o ID estava relacionado ao SAERJINHO e o IF estava relacionado às avaliações internas. Os argumentos dele foram pautados no monitoramento da educação, além de ressaltar que os dados mostravam que aquela escola não estava bem e precisava que a equipe verificasse o que estava ocorrendo. Durante o debate, ele perguntou para os professores o que estava ocorrendo para que os resultados estivessem baixos. As questões apresentadas pelos professores foram: a falta de funcionários, a composição do quadro de alunos, a indisciplina e a falta de recursos financeiros da escola.

As avaliações externas foram citadas durante o debate. Um professor de Língua Portuguesa criticou o SAERJ. Sua alegação era de que a prova possuía temas e questões descontextualizadas da realidade do aluno. O responsável da Regional interveio. Explicou novamente sobre o ID e o IF. Mencionou que as avaliações externas mostram como a escola está em relação à aprendizagem e ao desempenho. Citou como exemplo a própria escola, que estaria com 54% de alunos reprovados se o ano letivo terminasse naquele dia. O professor de matemática, que havia ficado a reunião toda calado, iniciou sua fala dizendo que discordava da colocação dos colegas em relação à qualidade das turmas. Ele pediu aos colegas que colocassem a mão na consciência e refletissem sobre a forma que davam suas aulas. Ressaltou que nunca havia sido pressionado pela direção para mudar as suas aulas. A fala desse professor foi a de que “A direção não perturba ninguém. Não pede pra rever nota. Não fica pressionando ninguém”.

Após as saídas dos responsáveis da Regional e das diretoras para visitarem a escola, alguns professores retrucaram. Jaci retomou a reunião para finalizar as contramedidas que a escola deveria fazer para melhorar o desempenho e a aprendizagem dos alunos. As propostas sugeridas pelos professores foram: reuniões com os responsáveis dos alunos e projetos envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa e de Artes. Os professores conseguiram que fosse retirada a questão da atratividade das aulas. Ao final da reunião, as diretoras falavam que os professores eram bons, mas muito resistentes às mudanças.

A reunião de RADM dessa escola mostrou os posicionamentos dos atores envolvidos com a aprendizagem dos alunos. Em relação às falas dos professores, pude perceber que não há interferência da gestão no trabalho desenvolvido em sala de aula. A impressão que tive foi a de que a gestão não percebe que a falta de sua atuação junto ao corpo docente pode refletir nos resultados e nas aprendizagens dos alunos. Apesar do diálogo para falar sobre os resultados da escola, os professores e as diretoras pareciam não compreender o que os dados mostravam. Os professores pareciam não entender o ID e o IF. Eles percebiam o debate como

cobrança negativa de seus trabalhos, talvez fosse por não compreenderem a finalidade do sistema estadual de avaliação. Além disso, o AAGE ou o gestor não retomaram os aspectos técnicos e nem as possibilidades trazidas pelos usos dos dados.

A segunda reunião de RADM a que assisti foi numa escola localizada no segundo distrito do município de Duque de Caxias. A escola atende alunos do ensino fundamental. Por muitas vezes, tive que esperar para fazer as entrevistas devido à rotina dos AAGE's dentro da escola. Havia marcado uma entrevista com Lucimar no dia anterior. Mas, tive que esperar para não atrapalhar sua rotina. Assim, quando estávamos fazendo a entrevista, tivemos que interromper para a reunião de RADM. A reunião ocorreu na sala dos professores, na hora do intervalo. Havia oito professores: eu, Lucimar e duas diretoras. Eu e Lucimar ficamos observando a reunião de RADM ocorrer. A diretora geral iniciou afirmando que a escola não tinha conseguido bater as metas e, por isso, estavam ocorrendo reuniões durante a semana. Ela explicou que a Regional a proibiu de liberar alunos para fazer reuniões. Pediu desculpas por estar incomodando o intervalo dos professores, mas era necessário discutir sobre as ações para melhorar a aprendizagem e o desempenho dos alunos.

A diretora geral falou sobre os resultados da escola. A diretora enfatizou que, apesar de a escola ter um IDEB que não era tão ruim nas avaliações do estado, haveria a necessidade de melhorar os resultados. Lucimar interveio e explicou que cada escola tem uma meta e que, em cada bimestre, a escola precisa alcançar essa meta. A diretora retornou a dizer que a escola não conseguiu alcançar a meta, por causa do IF. A diretora explicou que o ID estava relacionado ao SAERJINHO e o IF estava relacionado às avaliações internas. Ela perguntou aos professores quais seriam os motivos que estariam levando ao baixo desempenho nas avaliações internas. Os professores culpavam os alunos pelo baixo rendimento. Os motivos apresentados estavam relacionados à falta de interesse, distração com os telefones e indisciplina. Além disso, eles apontaram questões relacionadas às faltas dos alunos e à infraestrutura.

A diretora geral explicou que a infrequência dos alunos estava sendo resolvida. Os pais já estavam sendo chamados para conversar com a equipe. Ela aproveitou e perguntou aos professores se não havia nenhum problema nas aulas. Se realmente a culpa era somente dos alunos. Os professores começaram a se defender. Eles pareciam não entender que o problema estava relacionado às avaliações que eles faziam para os seus alunos. Os professores diziam que preparavam aulas boas, mas que os alunos não tinham interesse em aprender. Eles reclamaram muito dos alunos indisciplinados. Lucimar citou aulas que usavam telefones para fazer pesquisas. Lucimar ainda falou que as 'boas práticas' deveriam ser divulgadas e

perguntou se não tinha ninguém que tivesse uma experiência de aula atrativa. O professor de Língua Portuguesa disse que trabalha em suas aulas com a internet do telefone dos alunos. Ele falou ao grupo de professores que cansou de pedir aos alunos para guardarem os telefones. O professor dizia que trabalhava os significados das palavras dos textos por meio do telefone, e que esse procedimento estava refletindo nas notas dos alunos.

Após a fala do professor de Língua Portuguesa, a diretora geral perguntou quais seriam as contramedidas que a escola poderia fazer para melhorar a aprendizagem dos alunos. Os professores sugeriram continuar chamando os responsáveis dos alunos e fazer projetos envolvendo todas as disciplinas. Uma professora, que estava sentada ao meu lado, falou: “Eles só querem saber de cobrar. Não vai ter abono esse ano, não? Isso eles não querem dar! Só cobrar!”. Eu disse que não sabia de nenhuma informação. A diretora encerrou a reunião dizendo que contava com a colaboração dos professores e pediu para que eles retornassem às suas salas.

As duas reuniões de RADM apresentaram questões semelhantes. Os professores pareciam não entender como funciona o sistema de avaliação da rede estadual. Eles culpavam os alunos pelo baixo desempenho. Também mencionavam questões relacionadas à infraestrutura e às famílias. O debate feito na escola parece não ter sentido para os professores, uma vez que os profissionais parecem não compreender os porquês das ações feitas pela equipe. Neste sentido, parece haver problemas no repasse das informações dos diretores para os professores.

Na próxima seção, analisaremos uma reunião chamada de encontro de núcleo. A reunião promove o debate sobre os resultados das avaliações externas e internas, bem como incentiva as ‘boas práticas’ das escolas.

5.1.3 Encontro de Núcleo

A reunião de encontro de núcleo ocorre em todos os bimestres. A marcação desse encontro depende da secretaria de educação. Os AAGE’s se reúnem em duplas e convidam diretores e um professor de cada escola para participar. As reuniões ocorrem nas escolas que conseguiram melhorar o rendimento dos alunos. Nesta reunião, uma ou duas escolas apresentam ‘boas práticas’ para os demais diretores. Segundo Jaci e Juraci, as boas práticas são atividades que deram certo nas escolas e refletiram na melhoria dos resultados. Durante a entrevista com Juraci, fui convidada para assistir uma reunião de encontro de núcleo.

A escola em que ocorreu a reunião fica localizada no primeiro distrito de Duque de Caxias. A unidade escolar atende alunos do ensino fundamental e ensino médio. Havia dez diretores que estavam acompanhados por coordenadores e professores. Jaci e Juraci iniciaram a reunião com uma apresentação de slides que mostrava os desafios da liderança. A apresentação indicava que o gestor deveria ter metas. Jaci e Juraci acrescentaram que cada meta tem objetivo, valor e tempo. Enfatizaram que o gestor deveria ter uma visão sistêmica. Durante suas falas, Jaci e Juraci falaram sobre a importância da GIDE para a organização das escolas por meio dos *softwares*. Segundo Jaci e Juraci, a utilização dos *softwares* pelos diretores facilita a análise dos dados da escola.

Ao término da primeira parte da apresentação, dois professores da disciplina de História começaram a falar. O primeiro falou do problema que via na apresentação de Jaci e Juraci, que trazia questões da racionalidade administrativa para a educação. O professor dizia que os princípios da administração não podem ser deslocados para o ambiente escolar, porque, em sua visão: “escola não é fábrica”. Criticou a tentativa do governo em querer transformar as escolas em empresas com bônus salarial para quem rendesse mais. Juraci tentou intervir, falando que o sistema de avaliação ajuda a melhorar a aprendizagem dos alunos. O professor, em suas considerações, concordou que poderia até melhorar, mas que existem questões emergenciais dentro da escola que não são resolvidas, tais como: estrutura física, falta de funcionários, mobiliário para os alunos e melhoria no salário dos professores. Jaci também falou que os AAGE`s, antes de tudo, também eram funcionários como as pessoas que estavam naquela sala e que sabiam das deficiências do governo. Jaci ainda enfatizou que não deixaria de fazer a sua parte na educação. A professora de História começou a falar que não entendia o porquê de ter que dar ponto para o aluno que fazia o SAERJINHO. Jaci explicou que era a legislação. A professora continuou dizendo que na época dela não tinha nada disso e que todos passavam. A professora pontuou que, atualmente, os alunos recebem ponto em todas as atividades e que os mesmos já começam o ano sabendo que vão passar. Ela dizia que não conseguia entender para que tantos números se, no cotidiano da escola, existiam muitas deficiências. Após as reflexões e indagações dos dois professores, Juraci perguntou o porquê dos dois ainda estarem na educação. As pessoas que estavam na sala ficaram em silêncio. Juraci disse que estava falando aquilo com todo o respeito. O professor de História respondeu: “estou porque eu gosto de ser professor”. Juraci disse que os AAGE`s também eram professores. Juraci finalizou esse momento dizendo que todos estavam ali porque acreditavam na educação.

A reunião continuou após uma pausa. A ênfase foi voltada para o gestor e a apropriação dos dados. Jaci e Juraci apresentaram, com slides, o tema: competência gerencial. A abordagem indicava que o gestor deveria saber agir, comunicar, mobilizar, aprender, assumir responsabilidades e ter visão estratégica por meio dos *softwares* e dos documentos da GIDE. Ainda complementaram dizendo que o gestor deve ser proativo, que deverá se antecipar ao problema de aprendizagem dos alunos a partir da análise das turmas. Assim, as falas de Jaci e Juraci foram direcionadas para as avaliações externa e interna. Lembraram da importância da recuperação paralela e dos artigos 10, 13 e 14 da portaria 419, que garante ao aluno da rede três instrumentos avaliativos e suas respectivas recuperações.

As ‘boas práticas’ ficaram por último e foram apresentadas por um CIEP, que possui ensino fundamental e médio e pela escola em que estava ocorrendo à reunião. A coordenadora pedagógica do CIEP explicou que tinha a visão de professora. Porém, ao assumir a função, deparou-se com questões burocráticas. Ela explicou que começou a fazer o resgate dos alunos por meio da Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente (FICAI) e do diário de classe, do contato com a família. Caso não conseguisse resgatar o aluno, fazia o encaminhamento ao Conselho Tutelar. A coordenadora mostrou fotos dos projetos desenvolvidos na escola, que envolviam o laboratório de informática, o reforço escolar e de matemática. Além disso, citou o protagonismo juvenil em que os alunos trabalhavam em monitoria e se responsabilizavam pelos espaços da escola.

O gestor da escola apresentou como se apropriava dos resultados antes do Conselho de Classe. Mostrou o ‘mapão’ de notas e os cálculos que fazia para conseguir saber quais os alunos que baixavam o rendimento da escola. O ‘mapão’ contém as notas dos alunos por disciplina e por turma. O gestor disse que consegue observar se o professor necessita de ajuda por meio do ‘mapão’. Para o gestor, o professor que apresenta muitas notas baixas necessita de auxílio para repensar as suas aulas. Ainda mencionou que o professor é chamado para conversar para saber qual seria a dificuldade apresentada. Para o gestor, essa medida tem contribuído para a melhoria da aprendizagem dos alunos. O gestor enfatizou que não conseguiu alcançar a meta do primeiro bimestre por causa do IF. Ele dizia:

“Eu não entendia que o danado do menino que ficava na padaria por causa da internet, baixava o meu IF. Depois que comecei a analisar o ‘mapão’, vou buscar os alunos na esquina”.

O gestor dizia que foi a partir dos dados das avaliações internas que começou a conhecer a escola e passou a pensar ações para melhorar os resultados.

Dessa forma, o encontro de núcleo apresentou o conflito entre concepções de escola e de ensino, que foi proporcionado pelos professores de História. No entanto, a reunião não apresentou correlação entre as boas práticas e o aumento do desempenho nas escolas. A reunião, que tinha o intuito de disseminar ‘boas práticas’ entre as equipes escolares, evidenciou que os professores ainda não conseguem entender como os dados do sistema de avaliação podem auxiliar em suas práticas.

Assim, evidenciamos discursos contrários às avaliações durante o encontro de núcleo. O professor de História mencionou que “escola não é fábrica”. Segundo Rosistolato e Viana (2014), esse discurso é proveniente dos sindicatos e deslegitima o debate sobre metas porque as considera como nocivas aos sistemas educacionais. Para os autores, o discurso de fábrica *versus* escola está relacionado à crítica à padronização do ensino.

A situação de conflito entre AAGE’s e professores explicitou a incompreensão do sistema de avaliação e a relação com as ‘boas práticas’. O trabalho desenvolvido pelos AAGE’s parece atingir diretamente os gestores das unidades escolares e não os professores. Desse modo, parece haver um problema de comunicação entre diretores e professores quanto ao repasse das informações sobre o sistema de avaliação. O debate acerca da prática dos diretores mostrou que o CIEP³⁷ e a escola estão envolvidos com os dados das avaliações. Assim, tanto o CIEP quanto a escola procuram diminuir a infrequência, pois sabem que este é um fator de abandono e de baixo rendimento. Além disso, o gestor da escola parece ter um trabalho mais efetivo em relação aos dados das avaliações e ao acompanhamento dos alunos. Porém, a escola não conseguiu apresentar a forma de trabalhar com o professor para que compreenda o sistema de avaliação. Na próxima seção, analisaremos as questões e as demandas apresentadas pelas escolas aos AAGE’s por meio das entrevistas e do diário de campo.

5.2 Os AAGE’s e as demandas apresentadas pelas escolas

Ao iniciarmos a pesquisa, tínhamos como uma das expectativas a análise das demandas e das questões que os gestores escolares apresentavam aos AAGE’s. Porém, não confirmamos demandas dos diretores para os AAGE’s. Percebemos que a secretaria de educação envia demandas para as escolas. Os gestores escolares aceitam de forma passiva as demandas e reclamam com os AAGE’s da quantidade de informações que necessitam enviar

³⁷ Centro Integrado de Educação Pública

para a secretaria de educação e para a Regional. Assim, os gestores escolares culpam os fatores externos pelo baixo desempenho e não percebem o que as escolas podem fazer com os dados do sistema de avaliação.

As unidades escolares, durante o ano letivo, apresentam questões que interferem na aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, refletem no desempenho escolar nas avaliações. Os AAGE's indicaram que os gestores escolares reclamavam da violência externa, da rotatividade de funcionários, do comportamento dos alunos e dos recursos financeiros. Além de documentos e informações, que eram solicitadas pela Regional num período curto de tempo. Iniciaremos a análise mostrando como os AAGE's lidam com as justificativas dos gestores das escolas sobre as demandas oriundas da secretaria de educação e Regional.

[...] às vezes, você chega pra trabalhar e, assim, você senta pra ouvir o diretor. Então, é por isso que eu acho que a questão psicológica tem que ser melhor trabalhada pelo estado. O cara 'tá' aqui [...] com uma série de cobranças, que são legítimas. Mas, são cobranças, tem duzentas coisas ao mesmo tempo. Uma equipe pequena. Às vezes, não tem equipe. Então, tem dia que você chega e ele quer chorar. Ele quer sentar. Ele quer chorar e não faz o seu trabalho. Ele vai passar o dia sufocado com aquilo. [...] Você senta e deixa ele chorar. Depois, ele chora, e aí você vai e faz seu trabalho. (Sirlei)

O relato de Sirlei nos mostra que os gestores escolares reclamam das demandas vindas da Regional e da secretaria de educação. Ao visitar as escolas com Lucimar, pude observar que os gestores das escolas A, B, C e E reclamavam que a Regional havia solicitado um planejamento da merenda para o ano de 2016. Segundo relato dos gestores escolares, a Regional havia solicitado os valores que gastariam com a merenda e deram o prazo de apenas um dia. Lucimar apenas escutava as reclamações, conforme Sirlei e Dominique mencionaram.

Outra justificativa dada pelos gestores escolares era a questão da violência externa. Os AAGE's citaram que os diretores diziam que os fatores externos atrapalhavam o desempenho dos alunos. Segundo os AAGE's, os diretores alegavam que a violência afastava os profissionais das escolas.

A polícia descobriu que a moto era roubada e prenderam os meninos. Aí, os alunos que são parentes acabam se envolvendo, batendo de frente com polícia. Nesse rolo, dois alunos discutiram com a direção da escola. Ameaçaram a diretora de morte. Depois, a gente foi conversar com um desses alunos. Ele, comigo do lado, ameaçou e falou [...] eu vou matar ela. [...] Tem professor que esta lá há muito tempo, mas há uma rotatividade muito grande também, porque alguns professores não se adaptam. (Sirlei)

Então, mesmo sendo numa comunidade, numa localidade extremamente vulnerável de conflitos intensos todo tempo, você sente que ali é um ambiente de trabalho agradável. Mas, por conta desses problemas mesmo, eles têm dificuldades, como por

exemplo: inspetor. Eles não têm inspetor, né! Não tem coordenador de turno. Então, num CIEP, isso é muito problemático, porque é uma escola muito grande. O pátio deles é muito grande. [...] E que divide parede com áreas de risco. Então, o trabalho deles é desafiado diariamente por essas questões externas. (Muriel)

A fala de Sirlei indica que há também uma rotatividade de funcionários, principalmente das mulheres que não querem ficar devido à violência na escola. Outro relato foi o de Muriel, que apontou que a violência externa implica falta de funcionários no quadro escolar. Uma vez que os funcionários não querem trabalhar em áreas consideradas de risco. Mas, os AAGE's também relataram que os diretores que não estão em áreas violentas se justificam dizendo que há falta de funcionários.

É uma escola que tem cerca de 1.100 alunos, teria que ter três diretores na equipe diretiva e tem dois, que é o geral e o adjunto, teria que ter mais um adjunto. Tem um coordenador pedagógico, deveria ter dois coordenadores pedagógicos, não tem inspetor de alunos, não tem orientador educacional, ou seja, tem uma carência muito grande de funcionários. É uma escola que classifico como nível médio, esse ano 'tá' no nível ascendente como você falou, poderia estar melhor se tivesse uma equipe diretiva, se a equipe estivesse completa, então acaba que o pedagógico você não fica ali 100% por falta de pessoal. (Iraci)

[...] no noturno, tem uma grande evasão, nós trabalhamos com noturno e as turmas estão muito vazias, é possível até que acabe o noturno. Os alunos... Nós temos problemas grandes com depredação da escola, que também são agravados pela falta de pessoal, a gente não tem coordenador de turma aqui na escola, só tem uma senhora 'pros' três pavimentos. Então, dificulta realmente o trabalho. Então, por isso, realmente é ruim, né! O desempenho da escola cai realmente por essa questão. (Leonor)

[...] a falta da estrutura, não é? E de algumas coisas que eles [gestores] reclamam muito: falta do pessoal para atuar, falta disso, falta de professor ainda, né! A gente tem falta de professor ainda, é a falta da questão pedagógica, dos elementos pra trabalhar. Então, impactam diretamente nessa questão, que falta do dirigente do turno, né! Do inspetor de alunos. Isso... Por exemplo, essa escola aqui está com uma quadra em obra acho que quase dez anos. Como é que pode? Como você quer que o aluno tenha um trabalho legal, que goste de participar, se a quadra esta interditada, em obra há quase dez anos. Não tem, cara! Difícil, né! (Dercy)

De acordo com a fala de Iraci, a falta de funcionários na gestão atrapalha a organização pedagógica da escola. Para Iraci, a defasagem relacionada aos aspectos pedagógicos, dificulta que a escola consiga alcançar bons resultados. Leonor, em seu relato, também aponta que a falta de coordenador de turno dificulta o trabalho da escola. Para Leonor, a falta de funcionários ocasiona o baixo desempenho e a depredação do prédio escolar. A falta de alunos do noturno também foi um dos fatores apontados por Leonor. Dercy relata que a falta de estrutura física é um dos impedimentos para a melhoria dos resultados, bem como a falta de professores.

Uma das justificativas apontadas por um AAGE foi relacionada aos recursos financeiros. Durante a visita que fiz à escola com Lucimar, ouvi reclamações da gestão em relação à verba para administração da escola. Os diretores falavam sobre as dificuldades em gerir uma escola com poucos recursos, além de terem que dar conta de demandas, a todo o momento, da Regional. Segundo o AAGE,

É muito incêndio! Apaga um incêndio atrás do outro. Então, ela [gestora] não tem professor articulador. Ela não tem recurso financeiro. O recurso financeiro, ela passou a administrar em Junho, Julho... E isso prejudica muito o trabalho da escola. Muito. Os alunos, à noite, são muito faltosos, são muito desinteressados... A presença do tráfico de drogas na comunidade é muito alta. Os pais colocam isso o tempo todo quando são chamados. Mas, a gestora tem tentado resolver esses problemas. (Dominique)

Dominique citou que a diretora não possuía recursos financeiros e que isso prejudicava o trabalho da escola. Dominique relata que a escola tem outros problemas relacionados à falta de verba, alunos desinteressados e tráfico de drogas. Esses fatores externos impedem a melhoria do desempenho da escola.

Percebemos que as escolas não apresentam demandas relacionadas aos *softwares* da GIDE e/ou aos dados do SAERJ para os AAGE's. Eles procuram apresentar justificativas relacionadas aos problemas de violências externa e interna, da falta de funcionários e da estrutura física que, em sua opinião, causam impactos no desempenho das escolas. Observamos também que há demandas oriundas da própria secretaria de educação que mobilizam as gestões para resolvê-las. Desse modo, percebemos que esses problemas estão acima do poder de resolução dos AAGE's, que parecem assumir o papel de mediadores entre as instâncias intermediárias e centrais com as gestões. Na próxima seção, analisaremos como ocorrem as interações entre os AAGE's e os profissionais das escolas por meio de entrevistas e do trabalho de campo.

5.3 Os AAGE'S e o cotidiano das escolas (interações com a direção, professores, funcionários e alunos).

Observamos que os AAGE's assumem outras funções no cotidiano das escolas. Assim, os AAGE's apontaram que participam de atividades relacionadas ao planejamento pedagógico, à supervisão das práticas de professores e dos diários das turmas. Os AAGE's indicaram, nas entrevistas, que conversavam com professores, alunos e funcionários para saberem informações sobre a escola.

Os AAGE's parecem possuir o hábito de ir às salas para verificar como os professores estão ministrando suas aulas. O contato com outros profissionais da escola e com os alunos parece auxiliar o AAGE no repasse das informações ao gestor. Deste modo, o AAGE pontuaria os aspectos que precisariam ser melhorados dentro da unidade escolar para que as metas bimestrais sejam alcançadas.

Costumo dizer que cada visita minha é uma conquista. Cada dia é uma caixinha de surpresa. Eu nunca vou lá pra fazer a mesma coisa. Às vezes, eu vou e não visito uma sala de aula. Mas, às vezes, eu vou e vou olhar. Bater na porta. Vou dar um bom dia 'pro' professor. E, às vezes, eu vejo algumas coisas que me espanto. E, aí, eu fico pensando assim: "Caramba!". É o mesmo cara que faz o discurso que o aluno não quer nada, né! E aí, eu fico pensando, remoendo aquilo. Algumas coisas eu tenho que comunicar à gestão. (Darci)

Eu, toda vez que eu vou 'na' escola, eu vou 'nas' salas e converso com os professores pra saber quais problemas 'está' tendo, de um lado e de outro. Eu procuro dar mais assistência aos diretores, fico chamando atenção da diretora o tempo todo. Não é brigar não! Eu chamando atenção dela. Fulana, vamos lá! Fulano, a gente 'tá' mal! Fulano, a gente tem que melhorar! Pode melhorar! É assim que eu faço! Passo o tempo todinho. Às vezes, eu fico até 'de' noite pensando. O quê que eu posso fazer pra ajudar essa escola, pra finalizar o trabalho. (Josimar)

[...] pra tentar captar a realidade lá da escola, frequento muito as salas dos professores. Busco com todo mundo: com alunos, com professores. Eu gosto disso também. Mas, eu gosto de estar entre os alunos também, de ouvir, de perceber. Então, hoje uma menina brincou quando eu cheguei aqui. Eu gosto disso. Já me reconhecem. [...] Não, não vim da aula! E, assim, me fazer conhecer e entender aquela realidade, pra além de reunir. Você entender, você primeiro, acho que o importante é mostrar pra eles que também esta ali, que você também faz parte daquela realidade também, faz parte da sua vida hoje também, não tem jeito e tentar entender por dentro a coisa, né! (Sirlei)

O relato de Darci aponta que os AAGE's observam aspectos relacionados à atuação do professor. Em sua fala, Darci indica que a causa de seu espanto é ver o professor que reclama do aluno que não quer nada ser o mesmo que parece não dar uma aula adequada. Darci ainda declara que verifica o que está ocorrendo e comunica a gestão. Josimar também tem o hábito de ir às salas para saber os problemas que estão ocorrendo na escola. Josimar relata que chama a atenção da gestão, além de ficar pensando em ações para auxiliar a escola. Sirlei sinaliza que também conversa com os professores e com os alunos para entender a realidade da escola. Assim, Darci, Josimar e Sirlei parecem coletar informações para auxiliar a gestão a resolver os problemas. Outros AAGE's, nas interações com os professores, também sinalizaram questões relacionadas ao cumprimento de normas e o envolvimento nas atividades da escola.

Questão dos diários que a gente pode olhar. Já vi claramente o professor não fazer o diário, não tem, tem professor que o gestor já reclama que o que aconteceu ano passado, aconteceu esse ano. Aí, chama pra uma conversa cordial. A gente procura ser o mais cordial possível. Eu, particularmente, quando vou à escola, falo com todos sem distinção, porque é apoio, porque é professor. Não, eu falo com todo mundo e as pessoas até elogiam esse proceder, mas é assim, é procurar integrar. É uma palavra chave é a integração, porque tem que ter todos os atores atuando juntos. (Ivanir)

[...] com o professor, tento fazê-lo se colocar na condição do aluno porque... Por exemplo: tem uma série de programas sociais que estão atrelados ao SAERJ e que são importantes para o aluno, mas eu acho que tem uma crueldade que alguns professores fazem é que eles estão em um certo patamar financeiro, econômico e de condição social e eles podem se permitir coisas que os alunos não podem. (Sirlei)

Um dos procedimentos relatados por Ivanir foi o de chamar o professor para conversar quando o mesmo não cumpre as normas escolares. O relato nos indica que os AAGE's parecem assumir a função de supervisão de preenchimento dos documentos pertinentes ao cargo de inspeção escolar. Ivanir ainda menciona que o seu papel é o de fazer a integração entre todos os atores educacionais. Já Sirlei indica que aproveita o contato com os professores para sensibilizá-los em relação aos alunos. Sirlei comenta que alguns professores inferiorizam os alunos por estarem em condições sociais diferentes. Na visão de Sirlei, o contato também possibilita a divulgação de programas sociais que estão ligados à realização da prova do SAERJ.

Assim, os AAGE's, durante as visitas nas escolas, parecem ter atribuições que não estavam previstas na legislação que criou a função. Uma delas seria a participação na elaboração de materiais para o planejamento da escola. Conforme indica Nadir,

[...] o sábado de planejamento, né! O sábado pedagógico. Então, não dá pra eu chegar com a minha proposta na escola, que eu tenho uma proposta hoje de fazer isso, isso, isso e aquilo outro. Elas estão no planejamento nesse sábado, a gente se envolve e dá sugestão e vamos pesquisar. “Ah, isso eu fiz e deu certo!”, “Ah, isso aqui ‘tá’ bom!”. Elas vão mostrar pra gente: “A pauta”, “Dá uma olhada na nossa pauta”, “Você acha que...”. (Nadir)

De acordo com Nadir, há o envolvimento do AAGE nas atividades que ocorrem na escola. Para Nadir, não é possível chegar à escola com a proposta de verificar como o gestor está trabalhando com os dados da GIDE, quando estão ocorrendo outras atividades pedagógicas. Nadir ainda menciona que a equipe da escola solicita sua ajuda para confeccionar o material a ser apresentado no planejamento do sábado letivo. Esse relato nos indica que há uma releitura das funções do AAGE por parte da escola.

Dessa forma, a função de AAGE parece ser incorporada às rotinas das escolas. Ao visitar a escola com Lucimar, uma cozinheira, assim que viu Lucimar, perguntou: “Tem novidades pra mim?”. A cozinheira reclamava que seu vale alimentação havia sido descontado em 50%. Outro episódio ocorreu na escola C, em que o secretário da unidade pediu a Lucimar para resolver a questão da senha do Sistema Conexão. Segundo o funcionário, ele já havia solicitado a senha para a Regional, mas não havia tido resposta. Nessa mesma escola, a funcionária que trabalhava como auxiliar de secretaria queria saber se necessitava cumprir a carga horária de quarenta horas, pois seu cargo de ingresso era de professor na rede. Na escola B, os funcionários da limpeza queriam saber quando a empresa terceirizada iria mandar mais funcionários. Já na escola A, o professor de matemática perguntava quais documentos eram solicitados pela Regional para habilitar para a disciplina de física.

A presença dos AAGE`s nas escolas parece ser naturalizada pelos demais profissionais e alunos. A prática de alguns AAGE`s em conhecer a comunidade escolar parece buscar o envolvimento para a melhoria dos resultados. Durante as visitas que fiz às escolas, percebi Lucimar elogiar cada ação desenvolvida pelos professores, alunos e equipe gestora. Na escola A, a professora de História, que trabalhava com as turmas do ensino médio, preparava aulas sobre a cultura indígena a partir de projetos e de exposições. Na escola B, a professora da sala de leitura desenvolvia projetos com as turmas para incentivar o hábito da leitura. Na escola C, também havia frases espalhadas incentivando a leitura. A professora da sala de leitura havia preparado para os alunos uma atividade, que se chamava “ortografando” e os prêmios eram livros. Na escola E, o orientador educacional fazia atividades que envolviam o grêmio da escola e inscrições para o ENEM.

Assim, observamos que o cotidiano dos AAGE`s nas escolas parece fazê-los assumir atribuições que não estavam previstas pela lei que criou a função. Neste sentido, percebemos que os funcionários das escolas parecem naturalizar a presença do AAGE, mesmo sabendo que o AAGE é um representante da secretaria de educação.

Na próxima seção, analisaremos a relação existente entre a SEEDUC, o Comitê GIDE, AAGE`s e Regional. Mostraremos como ocorre o diálogo entre os setores e a forma que os AAGE`s se percebem dentro da política educacional. Utilizaremos, para as análises, as entrevistas e as observações realizadas durante o trabalho de campo.

5.4 Os AAGE`s e o diálogo com a SEEDUC

Os AAGE`s possuem contato direto com a secretaria de educação por meio do técnico responsável pelo acompanhamento do trabalho dos AAGE`S e do Comitê GIDE. Assim, o Comitê GIDE está subordinado à Subsecretaria de Gestão de Ensino e tem a função de organizar os dados coletados pelos AAGE`s, além de propor ações para serem implementadas nas escolas. Neste sentido, o Comitê GIDE parece dialogar com os outros setores da secretaria de educação.

O Comitê GIDE é composto por técnicos. Há técnicos que acompanham o trabalho dos AAGE`s nas Regionais e técnicos que trabalham somente na secretaria de educação. Os AAGE`s não souberam dizer com exatidão as funções dos técnicos que trabalham internamente no Comitê. Mas, sinalizaram que as pessoas que compõem o Comitê GIDE foram indicadas por outros técnicos.

O trabalho nas Regionais é feito por um técnico que realiza reuniões a cada quinze dias com os AAGE`s. O intuito das reuniões é repassar as informações da SEEDUC e resolver problemas pontuais a respeito das escolas. Na visão de alguns AAGE`s, o Comitê tem a função de apoio técnico.

É o comitê que gerencia todo o trabalho, né! Que pensa. Que organiza. Que pelos dados que nós coletamos nas escolas, que nós lançamos pra eles. Eles reveem as ações, as nossas ações. Eles reelaboram ações mais, mais é... Não sei, mais precisa pra acontecer melhor nas escolas. Eu acho que o Comitê, ele gerencia de uma forma geral todo o trabalho, né? (Dercy)

Olha! Eu... Meu maior contato com o comitê da GIDE é com o meu técnico, né! Nas quinzenais ou quando eu preciso dele e ele 'tá' sempre à minha disposição. Eu liguei para o comitê apenas duas vezes, e as duas vezes em que eu liguei para o comitê eu fui muito bem atendida. Resolveram meu problema e, assim, eles estão lá para nos apoiar. O que eu posso falar é isso: que eles acompanham nosso trabalho bem de perto. Tudo que a gente faz tem que ser repassado para eles. Eles precisam ficar sabendo de tudo o que acontece nas escolas e isso é muito falado para gente desde o início: "que o comitê é o nosso chefe maior e tem que tudo ser passado para eles", e é tudo passado para eles, entendeu? (Leonor)

O entendimento que eu tenho é que ele é o órgão técnico, que dialoga e faz a ponte entre a secretaria de educação e os AAGE`s, os vários setores da secretaria da educação e os AAGE`s, né! (Sirlei)

Comitê GIDE surgiu em 2011 com essa proposta da gestão integrada pra poder melhorar a qualidade da educação no Rio de Janeiro. Então, esse comitê GIDE... Eles que organizam, supervisionam nosso trabalho em relação a essa questão da gestão integrada da escola. (Iraci)

O comitê é nosso apoio técnico. Técnico, às vezes, até de desabafo. É o divã! Que às vezes, a gente 'tá' numa sessão [visita à unidade escolar] tão estressante, que a gente liga 'pro' técnico, desabafa... Porque a gente precisa desabafar com alguém. Não pode ser com o diretor da escola. (Dominique)

É um Comitê estratégico técnico e mesmo assim, mesmo só pra repassar. Só repassa, repassa, repassa. Eu já pedi que nós, AAGE's, tivéssemos mais participação no comitê, nas decisões do Comitê. Isso que eu 'tô' falando agora. Eu falei. A gente que 'tá' na ponta. Então, quando fizessem uma ação, deviam ouvir a gente primeiro, tanto que já teve ação que voltou, quando eu reivindiquei em reuniões. Eu reivindiquei aí, voltou à ação, porque realmente eles viram que não era viável, porque eu falo. Gente, não é viável. Então, a gente devia ser mais consultada. Coisa que eu acho que a gente não é muito consultada. Quando vem, já vem pronto pra gente cumprir. Entendeu? A gente não tem aquela participação assim. (Josimar)

De acordo com a fala de Dercy, o Comitê GIDE organiza e gerencia todo o trabalho desenvolvido pelos AAGE's nas escolas, além de reelaborar ações para serem feitas pelos AAGE's. Iraci também menciona que ele é um apoio técnico, que tem a função de organizar e supervisionar o trabalho da gestão integrada. Já Sirlei acredita que a função do Comitê seja a de fazer a articulação entre os AAGE's e os diversos setores da SEEDUC. Dominique, assim como Iraci, também acredita que o Comitê GIDE funciona como apoio técnico. Porém, Dominique sinaliza que também procura apoio quando há situações nas escolas que não conseguem resolver. Na visão de Leonor, a representação do Comitê GIDE é realizada pela figura do técnico durante o acompanhamento de seu trabalho. No entanto, Leonor sinaliza que, desde o início de sua atuação, foi alertada que o Comitê deveria saber de tudo que ocorre nas escolas. Para Josimar, os AAGE's deveriam ter participação nas decisões do Comitê em relação às ações lançadas para as escolas. A alegação de Josimar é a de que são os AAGE's que estão no cotidiano das escolas. Neste sentido, o Comitê é o setor responsável pelos AAGE's, que possui a função de gerenciar todo o material coletado nas escolas. As ações implantadas pelo Comitê parecem ser oriundas dos dados coletados.

Nas reuniões em que participei, percebi que o técnico trazia um roteiro pronto, organizado em slides, para repassar aos AAGE's. Na primeira reunião a que assisti, houve a abordagem de diversos temas, dentre eles: a legislação que havia criado a função de AAGE, a Prova Brasil, reunião com o secretário de educação, documentos da GIDE e outras demandas da secretaria de educação, que eram chamadas de *Et Cetera*. Os AAGE's reclamavam de tarefas que não eram suas atribuições. Apesar de toda a reclamação, o técnico afirmava que já estava decidido pela secretaria de educação.

O técnico informou ao grupo que levaria suas contestações para a Sede, desde que estivessem registradas na ata da reunião. A figura do técnico também foi mencionada nas entrevistas dos AAGE's.

Qualquer problema, qualquer dúvida, eu passo um 'zap'[whatsapp] para ele. Passo e-mail: "Está acontecendo tal coisa na escola" e ele diz: "Passa um e-mail para mim informando". Eu tenho que informar, entendeu? Tudo que eu vejo nas escolas que

eu tenho que relatar em ata. Eu tenho a minha ata de visita. Dependendo do que esteja acontecendo, eu tenho que mandar um e-mail para o meu técnico, ou mandar um 'zap' [whatsapp]. Eu tenho que informar à SEEDUC. (Francis)

Primeiro pro nosso técnico que manda pro Comitê. Agora, se o problema é um problema mais abrangente, a gente passa para a Regional, 'pro' DRP e para o Comitê. (Dominique)

O técnico vai formalizar isso. Quando autoriza, nós passamos os resultados, nós passamos para os diretores, gestores. Tipo quando nós fazemos uma reunião como RADM, por exemplo, que tem o resultado conosco para os diretores... Para se apropriar e quem faz essa autorização é o técnico e o Comitê GIDE. A superintendência e as subsecretarias. Então, nós estamos subordinados a isso. (Ivanir)

O técnico é um representante da secretaria de educação que possui responsabilidade em coordenar as atividades nas regionais. O técnico é a referência que os AAGE's têm em relação à secretaria de educação. A fala de Francis mostra que qualquer problema que ocorra nas escolas precisa ser informado ao técnico. Para Francis, a secretaria de educação é representada pela figura do técnico. Dominique também relata que primeiro informa ao técnico os problemas e, se for algo que não consiga resolver, avisa à Regional. Já a fala de Ivanir também mostra que é o técnico que autoriza o AAGE a repassar os resultados das escolas aos diretores. Outro ponto assinalado pelos AAGE's foi o da visita do técnico as unidades escolares.

Existe uma proposta também dos técnicos ou do comitê de ir visitar a escola independente da nossa visita, eu acho que agora, nesse semestre, vai ser mais intensivo ainda (Nadir)

Pela SEEDUC, eles podem, a qualquer momento, solicitar, como eu já tinha falado anteriormente, datas, documentos, relatório, para envio por e-mail ou pessoalmente. Além disso, é... o técnico da regional, ele visita as escolas aleatoriamente, sem aviso prévio. (Leonor)

As falas de Nadir e Leonor indicam que o técnico ou o Comitê GIDE podem visitar as unidades escolares. Na nona reunião a que assisti com os AAGE's das Regionais V e VII, o técnico falou sobre as visitas que estava fazendo nas unidades escolares para verificar problemas pontuais e ver os arquivos da GIDE. Ele alertava aos AAGE's que, em algumas escolas, a equipe gestora dizia não saber onde estavam os arquivos da GIDE. Ainda mencionou que os arquivos deveriam estar no computador do gestor e na pasta física da GIDE, para que a inspeção escolar pudesse vê-los. No ano de 2015 houve mudanças relacionadas à prestação de contas dos AAGE's, que foi sinalizada por Dominique.

Até o ano passado, nós tínhamos um site, que era o MODUS, que tudo o que a gente fazia na escola, a gente lançava no MODUS. Então, a SEEDUC via. [...] Mas, hoje, a gente presta contas ao técnico. Ele vem, ele olha as ferramentas, ele vê se 'tá' bacana, se não 'tá' bacana! (Dominique)

O relato de Dominique mostra que, no ano anterior, 2014, os AAGE`s preenchiam tudo por um site, mesmo tendo reuniões com o técnico. Porém, houve uma mudança relacionada ao acompanhamento do trabalho dos AAGE`s e o preenchimento dos *softwares* e documentos. Dominique ainda menciona que o técnico verifica se os dados inseridos nos *softwares* e documentos estão preenchidos da forma correta. Outros AAGE`s também mencionaram que houve uma mudança relacionada ao trabalho com as Regionais.

Atender também a Regional, a Metro V nas solicitações. Auxiliar no que eles pedem, né! Fazer e é isso! Também é a SEEDUC também. Pede alguma coisa, orienta, trabalha tal projeto. Temos essas ações também de acompanhamento: diário de classe, de COC. Entendeu? Isso aí, a gente faz também. Aí, tem essa organização da Metro. Por exemplo, época de SAERJINHO que você vai dar um apoio. A gente coloca as escolas que nós vamos apoiar. Nossas escolas. O dia que a gente vai estar em tal lugar. Dar cobertura, dar apoio nos COC`s também, nós acompanhamos os COC`s. (Francis)

Na verdade, o pedagógico: o DRP e o DRA. Porque o padrão mínimo é mais 'pro' DRA, que é mais estrutura. Apesar de ter algumas questões pedagógicas. É estrutura, é financeiro e o pedagógico é o DRA. A gente tenta fazer uma parceria pra trabalhar junto. Por que SAERJINHO? SAERJINHO é uma ação da Coordenação de Avaliação, mas que o AAGE está diretamente envolvido porque tem o meu fazer. Eu tenho questões é, por exemplo, matrícula [...], que é Coordenadora de Gestão da rede. Ela sempre copia pra gente os e-mails que ela manda para os diretores. Porque a gente dá aquela bola na matrícula, na renovação, na limpeza de base, que no setor dela, que é o pedagógico. Mas, que é preciso uma base limpa. Porque a base limpa impacta diretamente no IF. Então, a gente acaba estando ligado tanto ao DRP quanto ao DRA, mas não estamos subordinados a ele. (Dominique)

Os relatos de Francis e de Dominique apontam que o trabalho desenvolvido pelos AAGE`s também está ligado às Regionais. Francis indica que a Regional solicita que os AAGE`s acompanhem as escolas nos Conselhos de Classes (COC`s), mas também no período de avaliações externas. Dominique sinaliza que existem algumas atividades dos AAGE`s que possuem relação direta com o trabalho desenvolvido nas Regionais. As atividades citadas se referem ao período de renovação e de matrícula na rede, em que os AAGE`s ajudam a contabilizar alunos por turma. Já a limpeza de base é uma atividade relacionada à retirada dos alunos que não estão frequentando as aulas. O intuito é o de abrir novas vagas ou de otimizar turmas. Mas, a preocupação de Dominique em relação à limpeza de base é que os alunos evadidos impactam no indicador de fluxo. Dominique também relata sobre a questão da parceria entre a Regional e os AAGE`s, porém evidencia que os AAGE`s não estão

subordinados à Regional. Os AAGE's não demonstraram certeza sobre o local que ocupavam na hierarquia das Regionais. As possibilidades indicadas pelos AAGE's foram a de parceria com as Regionais, subordinação à DRP e vínculo somente com a SEEDUC. Apesar de fazerem trabalhos ligados às demandas da Regional, os AAGE's ainda possuem dificuldade para se localizarem na hierarquia estabelecida dentro das Regionais. Os AAGE's relataram:

Eu 'tô' pensando... Eu sei que você 'tá' querendo chamar atenção 'pro' organograma. No organograma, não tem, assim, porque a nossa chefia imediata não é na Regional. É na SEEDUC. Então, né! Na Regional, nós somos parceiros da DRP. (Jaci)

Ih, não sei. É porque assim, na verdade, porque nós somos subordinados... Na verdade, nós não somos subordinados à Metropolitana [Regional], mas somos subordinados à SEEDUC. Têm o comitê GIDE. Onde a gente tava ligada ao comitê GIDE, né! Então, na Metropolitana, a gente tem um trabalho de parceria. Mas, não tem a questão, não existe uma hierarquia dentro da Metropolitana. (Iraci)

Bom, o AAGE, ele é um orientador e ele está como... É ao lado do DRP, porque o DRP é o chefe imediato dos diretores. Nós estamos orientando. Então, nós não ultrapassamos ele nunca, porque ele tem lá a posição dele hierárquica. Nós estamos somente acompanhando. Um trabalho de parceria com o DRP. (Muriel)

Da Metro? Não sei, acho que eu nunca vi isso não, nem sei se a gente 'tá'. Deve 'tá' lá embaixo! (risos) [...] Ao DRP, né! [...] Porque é o diretor pedagógico. (Francis)

Essa é uma pergunta difícil. Eu acredito que ao DRP, porque nós somos pedagógicos. Mas, nós trabalhamos mais a parte pedagógica. No entanto, no trabalho do AAGE, nós também entramos um pouco na questão de infraestrutura, que se de repente tem alguma coisa acontecendo na escola, nós temos uma ferramenta chamada padrão mínimo, 'onde' nós avaliamos se tem muro ok, se tem vazamento. Então, isso é infraestrutura. Então, isso reporta tanto à pedagógica quanto à infraestrutura. Então, seria DRP e DRA. Reporta-se a eles, mas sempre ao mesmo tempo ao Comitê. Nós nunca nos reportamos apenas a ele. (Leonor)

Um AAGE, na minha concepção, ele vai estar na instância um pouco acima, um pouco superior ao gestor. Na verdade, na minha concepção, tem o gestor, o AAGE. Se bem que, na prática, não acontece isso. A gente trabalha junto com o gestor mesmo. Nesse nivelamento e, assim, os e-mails são enviados 'pros' gestores com cópia pra gente também. No meu entender, a GIDE 'tá' um pouquinho acima, vamos dizer assim, está um pouquinho acima do gestor, do diretor. (Ivanir)

A gente faz a parceria de trabalho com DRA. Assim, cada vez mais 'tá' integrando mais. Mas, nós somos subordinados à SEEDUC. (Nair)

Acho que no organograma, no desenho, a gente está abaixo da SEEDUC, porque nós não somos... Nós não somos subordinadas a Regional. [...] Nós estamos estreitando laços com a Regional. (Dercy)

Nós, na verdade, pelo que eu entendi até hoje desse trabalho, nós não temos uma vinculação de hierarquia com a Metropolitana. Ontem, teve uma reunião e algumas transformações estão acontecendo. Eu acho que isso vai acabar acontecendo um dia.

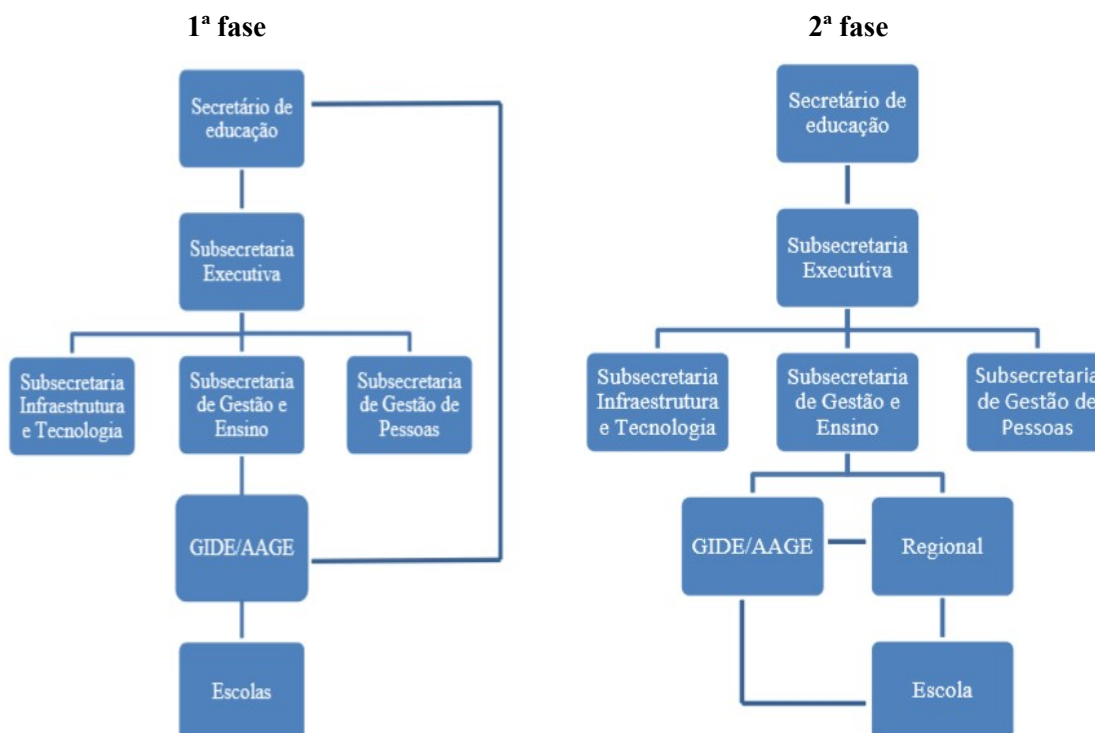
Não estamos longe de estarmos vinculados à Metropolitana. Hoje, no organograma que vi, nós estamos diretamente ligados à secretaria de educação. A gente trabalha na Metropolitana. Mas, a gente responde a uma chefia imediata que é o nosso técnico, o técnico do comitê da GIDE e ao comitê GIDE. Então, a gente se remete a eles. Onde está a chefia do DRP e do DRA das diretorias metropolitanas era uma outra, hoje está na mão da mesma pessoa [...] (Sirlei)

Ao relatar que não existe nenhum organograma da SEEDUC com as Regionais e com os AAGE's, Jaci indica que trabalha em forma de parceria. Iraci também aponta que trabalha em parceria com a Regional. Muriel também afirma que estaria no mesmo patamar que a DRP, porque os diretores estão subordinados ao DRP. No entanto, Muriel sinaliza que o trabalho é de parceria. Já Francis indica que não sabe qual o lugar do AAGE na Regional, mas evidencia que teria que dar satisfação à DRP. Leonor acredita que, se sua função estivesse num organograma estabelecido, estaria subordinada à DRP e à DRA. Mas, Leonor também evidenciou que, atualmente, a comunicação é feita simultaneamente aos responsáveis pela Regional e ao Comitê GIDE. Para Ivanir, na hierarquia estabelecida na Regional, o AAGE estaria acima do gestor escolar. Já Nair e Dercy, em suas falas, apontam para a integração do trabalho feito com a Regional a partir da parceria. Sirlei mencionou que trabalha com a Regional, embora evidencie que está subordinado à SEEDUC. Porém, Sirlei acredita que há a possibilidade dos AAGE's estarem vinculados às Regionais. Para Sirlei, a vinculação seria possível porque tanto os AAGE's quanto a DRP e a DRA estão subordinados à superintendente de Gestão das Regionais Pedagógicas.

A integração do trabalho entre a Regional e os AAGE's parecia ocorrer a partir da estrutura das reuniões realizadas. O técnico havia explicado que membros da Regional estariam acompanhando as reuniões dos AAGE's. Na primeira reunião a que assisti, havia um membro da Regional que era Responsável pelo Acompanhamento de Frequência (RAF). Já na terceira, havia dois membros: um era o RAF da regional e outro era da SEEDUC. A justificativa era de que havia a necessidade de integrar as diferentes frentes da educação para que houvesse a melhoria dos resultados. O técnico mencionava que havia a necessidade de todos terem as mesmas informações. O intuito era o de não haver problemas de comunicação entre os setores. Um dos pontos abordados na primeira reunião foi o relacionado às mudanças na política educacional. Com a proposta de integração feita pelo secretário de educação, os AAGE's necessitariam repassar as informações também para as Regionais. A fala do técnico para os AAGE's explicava que ele também precisava repassar *e-mails* para eles com cópia para as diretorias da Regional. Assim, a mudança relacionada à política educacional parece ter dado uma nova configuração ao organograma da secretaria de educação em relação aos

AAGE's e às Regionais. Os organogramas abaixo mostram as duas fases da política educacional.

Organogramas 1 e 2 – Fases da política educacional



Fonte: Elaboração a partir dos dados da SEEDUC e dos dados analisados

Na primeira fase da política educacional, os AAGE's tinham acesso direto ao secretário de educação. Na primeira reunião a que assisti, o técnico solicitou que os AAGE's escolhessem quem iria para a reunião com o secretário de educação. Ele também pediu desculpas porque não poderia mandar todos para a reunião, pois a intenção era de reunir alguns representantes que acompanhavam as chamadas “frentes” da AIA. Alguns AAGE's comentavam que, na gestão anterior, o secretário de educação dizia que eles eram a “ponta da espada”. Dessa forma, os AAGE's pareciam ter autonomia em relação ao seu trabalho nas escolas.

Já na segunda fase, os AAGE's e os responsáveis pelas Regionais passaram a ter a mesma chefia. Na nova configuração, os AAGE's possuem o mesmo lugar na hierarquia da SEEDUC. Porém, a rotina dos AAGE's nas escolas é repassada para as Regionais, por meio da agenda semanal que é enviada para a SEEDUC. Assim, a Regional tem feito reuniões com gestores escolares em que estão presentes representantes dos AAGE's e das outras frentes de

trabalho. Apesar da aproximação dos AAGE's com as Regionais, alguns AAGE's sinalizaram fragilidades no trabalho.

Tem algumas fragilidades sim, né! Todas as frentes na educação ainda não estão integradas, não estão muito bem integradas, né! E aí, eu acredito que ainda precisa de maior integração entre todas as frentes do processo pra gente poder chegar a um resultado melhor. Ainda não existe essa integração que a gente precisa. (Nadir)

Olha só! Eu acho que uma grande dificuldade do trabalho hoje, como AAGE, ainda é a falta de parceria com a Regional. [...] A gente ainda trabalha muito na SEEDUC. E a gente tem tentado, tem se esforçado muito em fazer parceria com a Regional e ainda não está de uma forma satisfatória. Tem melhorado. Em quatro anos, a gente já...indo pra cinco, né! A gente já conseguiu muita coisa, mas a gente ainda precisa trabalhar mais junto. SEEDUC, AAGE, Inspeção Escolar e Regional. (Dominique)

Porque são vários desdobramentos de trabalho, desde 'da' parte que você organiza a própria prova, no que diz respeito a questões, no que diz respeito, de repente, à distribuição, a repasse de informações. Por exemplo, a SEEDUC. Ela reúne, né, os representantes da Metro. Repassa informações. Hoje, por exemplo, 'tá' tendo uma reunião pra Metro repassar para seus diretores. Então, assim, há fragilidades tantas vezes no repasse que, infelizmente, às vezes, a pessoa que vai 'tá' representando lá, não vai ter o empenho como deveria. (Juraci)

A fala de Nadir indica que a Regional e os AAGE's ainda não estão integradas. Para Nadir, a integração é necessária para que haja um resultado melhor dos alunos. Dominique também menciona que a parceria com a Regional ainda não é satisfatória. Dominique sinaliza que os AAGE's deveriam trabalhar com a inspeção escolar e com a Regional de forma mais integrada. No período de entrevistas com os AAGE's, alguns reclamavam da falta de conhecimento dos seus trabalhos pela inspeção escolar e até mesmo pela Regional. Juraci menciona as questões acerca das provas externas e ao repasse das informações. Para Juraci, as fragilidades estão no repasse das informações devido ao entendimento da importância do trabalho integrado.

Percebemos que a política educacional estadual sofreu modificações com a mudança de governo, ocorrida em 2015, quando ocorreu a substituição do Secretário Wilson Risolia por Antônio Neto. Diante dessa nova configuração, os AAGE's tiveram que dialogar com as Regionais e repassar informações de seus trabalhos. Apesar do contato com a Regional, os AAGE's percebem que ainda não há o entendimento das atividades desenvolvidas nas escolas. Dessa forma, as fragilidades aparecem no desenvolvimento das ações integradas.

Assim, observamos que a lei de criação da função dos AAGE's previa que as atribuições estariam relacionadas à criação de um clima de interação para buscar metas e resultados, realização de treinamentos dos diretores, sistematização de atividades, orientação do gestor e da comunidade escolar para a definição de metas e melhoria dos resultados,

verificação e execução das ações propostas, além de disseminar boas práticas. Porém, na prática, os AAGE's também auxiliam em atividades de planejamento pedagógico, verificam os alunos infrequentes, auxiliam nos conselhos de classes, na supervisão das avaliações externas, realizam atividades de supervisão de diários e das práticas de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre o trabalho dos AAGE's no cotidiano escolar procurou contribuir para o debate acerca do uso de dados das avaliações externas em larga escala. Assim, mapeamos e analisamos a recepção das políticas estaduais de educação relacionadas ao SAERJ e a GIDE no contexto do município de Duque de Caxias.

O estudo mapeou o conhecimento técnico dos AAGE's. Observamos que os AAGE's conhecem os arquivos da GIDE, mas alguns ainda possuem dificuldades relacionadas à composição dos indicadores: IDERJ e IDERJINHO. Assim, o curso de formação para os AAGE's parece não ter aprofundado os aspectos técnicos do SAERJ e da GIDE. A formação técnica dada aos AAGE's ocorreu no período de uma semana. Inicialmente, o curso foi ministrado pelo INDG e depois por funcionários da própria secretaria de educação. Os relatos dos AAGE's nos levam a perceber que o curso não correspondeu às expectativas, pois os AAGE's tiveram que aprender a trabalhar com os arquivos da GIDE durante seu trabalho nas escolas. Apesar de não saberem lidar com os *softwares* e documentos da GIDE, os IGT's tiveram que dar cursos aos diretores. Pelos relatos dos primeiros IGT's, eles pareciam não saber como trabalhariam a GIDE nas escolas.

Percebemos que a GIDE está estruturada nas escolas para que os diretores utilizem os dados. Porém, os AAGE's relatam problemas de comunicação entre diretores e professores relacionados à divulgação e ao entendimento da GIDE. As visões dos AAGE's indicam que os diretores possuem dificuldades para lidar com a delegação de atribuições e de fazer a integração da própria equipe. Assim, os diretores teriam dificuldades para lidar com o pedagógico e o administrativo devido à falta de funcionários. Percebemos, durante a pesquisa, que os diretores não apresentam demandas aos AAGE's, e sim justificativas para o baixo rendimento das escolas. Todas as justificativas são alicerçadas na presença de violência nos arredores das escolas, a falta de infraestrutura e a falta de funcionários. De certa forma, as escolas identificam os problemas relacionados ao seu desempenho, mas não refletem sobre o que as escolas podem fazer pelos alunos considerando o contexto em que estão inseridas. É como se a presença de violência e/ou de famílias que não se envolvem com a escola criasse um tipo de imobilidade. A função dos AAGE's seria, nesse caso, indagar sobre o que a escola pode fazer. Eles indagam, mas recebem respostas que, em síntese, apontam que as escolas nada podem fazer por conta do contexto. Esse fenômeno pode ser classificado como um tipo de profecia que se cumpre. Há um consenso sobre a imobilidade da escola e esse consenso cria a própria imobilidade.

Podemos indicar que o sistema de avaliação do estado do Rio de Janeiro tem como um dos seus objetivos a proposta de formação para o uso de dados das avaliações externas. No entanto, não constatamos os usos efetivos dos dados das avaliações no cotidiano escolar. Os AAGE's criam a possibilidade dos diretores utilizarem os dados coletados pela GIDE. Porém, o agente não cria as mesmas possibilidades para os professores. Em 2014, a reformulação do sistema de avaliação da rede estadual previa a implementação de cursos, seminários e palestras de apropriação de resultados para os docentes. Porém, parece que as ações relacionadas à apropriação de resultados não ocorreram.

Observamos nas reuniões sobre os resultados que o debate se voltava mais para buscar culpados pelo baixo rendimento, ao invés de pensar os usos dos dados para traçar ações. A reunião de RADM criava dois grupos dentro da escola: diretores e professores. Os gestores escolares que apontavam os resultados pareciam não entendê-los. Os professores, por sua vez, entendiam a reunião como mera cobrança e tentavam achar os culpados para o baixo rendimento da escola. Já na reunião de encontro de núcleo, observamos que o uso dos dados por gestores escolares ocorre devido à necessidade de melhorar o indicador de fluxo. Porém, também observamos que os professores não entendiam como poderiam usar os dados para melhorar o desempenho dos alunos. Percebemos nas falas dos diretores que o problema do baixo rendimento estaria relacionado ao fluxo interno, que tem relação direta com as avaliações formuladas pelos professores. Neste sentido, os dados das avaliações externas indicavam que o desempenho dos alunos estava melhor que das avaliações internas.

Em ambas as reuniões, observamos que os professores parecem não entender os objetivos do sistema de avaliação do Rio de Janeiro. A ausência de formação sobre a GIDE e o uso de dados para professores parece gerar entendimentos equivocados acerca do sistema de avaliação. Rosistolato, Pires do Prado e Fernández (2014) sinalizaram que o conhecimento sobre as avaliações externas tende a ficar restrito a instâncias centrais e intermediárias. Os autores estão analisando o Sistema Municipal de Educação do Rio de Janeiro. O Sistema Estadual de Educação propôs a criação do cargo de AAGE com o objetivo de realizar a mediação entre as instâncias centrais e intermediárias e o cotidiano das escolas. No entanto, ainda identificamos leituras equivocadas sobre os aspectos mais técnicos, tanto por parte de diretores, mas principalmente de professores.

Ao analisarmos a implementação da política educacional no cotidiano escolar, percebemos que os AAGE's assumiram outras funções além das previstas na lei que criou a função. Os AAGE's recebem as demandas oriundas da SEEDUC e repassam para as escolas. Nesse contexto, os AAGE's auxiliam as escolas nas questões relacionadas ao planejamento

pedagógico, Conselhos de Classes, supervisões de avaliações externas e de diários, além de verificar os alunos infrequentes. Dessa forma, sinalizamos que a política educacional passou por duas fases. Na primeira fase, os AAGE's estavam ligados diretamente ao secretário de educação. Já na segunda fase, os AAGE's estão ligados a SEEDUC e a Regional. De acordo com os relatos dos AAGE's, o trabalho de parceria com a Regional ainda necessita de uma maior integração para que haja a melhoria dos resultados.

Ao final da pesquisa, podemos apontar que a criação de uma cultura avaliativa nas unidades escolares, esperada pelos formuladores da política educacional, ainda está longe de se concretizar. Dessa forma, percebemos que professores e diretores necessitam de formação para o uso de dados das avaliações externas e da GIDE. Gomes (2015), ao pesquisar a política educacional estadual no município de Niterói, sinalizou também a necessidade de informar os profissionais sobre a GIDE. Para Gomes (2015), se os profissionais compreendessem a GIDE, eles não a entenderiam como intervenção da secretaria de educação. Neste sentido, a formação para diretores e professores poderia diminuir o entendimento equivocado do sistema de avaliação e da GIDE.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Teresa Gonzaga & SOARES, José Francisco. **Contexto escolar e indicadores educacionais:** condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013.

BONAMINO, A. **Tempos de avaliação educacional:** o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

_____; e SOUSA, S. Z. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces** com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n ° 9394/96.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 20/05/2014.

_____; **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

BROOKE, N. **O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil.** Cadernos de pesquisas. V. 36, n.128, p. 377-401, 2006.

_____; e CUNHA, M. A. **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos Estados.** Estudos & Pesquisas Educacionais, São Paulo. V. 01, pp. 17-79, 2011.

DALY, Alan J. **Data, Dyads, and Dynamics:** exploring data use and social networks in education al improvement. Teachers College Record Volume 114, 110305, November 2012, 38 pages.

CERDEIRA, Diana Gomes da Silva. **Apropriações e Usos de Políticas de Avaliação e Responsabilização Educacional pela Gestão Escolar.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

FONTANIVE, Nilma Santos. **A Divulgação dos Resultados das Avaliações dos Sistemas Escolares:** limitações e Perspectivas. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 83-100, jan./mar. 2013.

FOOTE-WHYTE, William. **Sociedade de Esquina:** a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2005.

GOMES, Nathalia Gonçalves. **Políticas de avaliação e gestão escolar no estado do Rio de Janeiro: limites e possibilidades.** Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2015.

KOSLINSKI, Mariane C. et al. **Políticas de responsabilização educacional: modelos possíveis e uma análise preliminar da política do município do Rio de Janeiro.** Pp. 161 – 194, 2015.

LUO, Mingchu. **Structural Equation Modeling for High School Principals' Data-Driven Decision Making:** an analysis of information use environments. *Educational Administration Quarterly*. Vol. 44, No. 5, 2008, 603-634.

MANDINACH, E. B., HONEY, M., & LIGHT, D. **A Theoretical Framework for Data Driven – Decision Making.** Paper presented at American Educational Research Association, San Francisco, California, 2006.

_____; and Edith S. Gummer. **A Systemic View of Implementing Data Literacy in Educator Preparation.** *Educational Researcher*, Vol. 42 No. 1, pp. 30–37, 2013.

MARSH, J. A. **Interventions Promoting Educators' Use of Data: Research Insights and Gaps.** *Teachers College Record*, Volume 114, November 2012.

MARTINS, Leane Rodrigues. **Três pontos de vista sobre Avaliações em larga escala no município de Duque de Caxias: governo, escolas e sindicato.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MESSELT, J. **Data – Driven Decision Making: A powerful Tool for School Improvement.** 2004.

RIO DE JANEIRO (RJ). **Resolução SEEDUC nº 4.437 de 29 de março de 2010.** Institui o Sistema de Avaliação da Educação do estado do Rio de Janeiro. Processo E-03/3674, Rio de Janeiro, 2010.

RIO DE JANEIRO (RJ). **Resolução SEEDUC nº 5131 de 25 de julho de 2014.** Dispõe sobre a instituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica do estado do Rio de Janeiro – SAERJ e dá outras providências. D. O. Rio, Rio de Janeiro, pp.16-17, 2014.

ROSISTOLATO, Rodrigo & PIRES DO PRADO, Ana. **Os profissionais da educação e as avaliações externas de aprendizagem: uma comparação entre Rio de Janeiro e Duque de Caxias.** *Roteiro, Joaçaba*, v. 39, n. 2, p. 311-330, jul./dez. 2014.

_____; PIRES DO PRADO, Ana & FÉRNANDEZ, Silvina Julia. **Cobranças, estratégias e “jeitinhos”:** avaliações em larga escala no Rio de Janeiro. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 78-107, set./dez. 2014.

_____; VIANA, G. **Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n.1, Jan./mar. 2014.

SILVA, Vandrê Gomes; GIMENES, N. A. S.; LOUZANO, P.; MORICONI, G. M.; PRINCIPE, L. M. **Além da Prova Brasil: Investimento em Sistemas Próprios de Avaliação Externa.** Estudos em Avaliação Educacional (Impresso), v. 24, p. 12-32, 2013.

SILVA, Vandrê Gomes; GIMENES, N. A. S.; LOUZANO, P.; MORICONI, G. M.; PRINCIPE, L. M.; LEME, L. F. **Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes:** um estudo em quatro redes de ensino público. Coleção Textos FCC (Impresso), v. 38, p. 1-109, 2012.

SOARES, José Francisco & XAVIER, Flávia Pereira. **Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB.** Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul.-set. 2013.

SOUSA, S. Z. & OLIVEIRA, R. P. **Sistemas estaduais de avaliação:** uso dos resultados, implicações, e tendências. Cadernos de Pesquisa, 40(141), 793-822, 2010.

SOUSA, Sandra Zákia; MARTINS, A. M.; PIMENTA, C. O.; ISHII, O.; SANTOS, M. P. **Uso de dados de avaliações externas por redes municipais de educação paulistas.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 15, n. 44, p. 37-60, jan./abr. 2015.

TAVARES JÚNIOR, Fernando & Neubert, Luiz Flávio. **A qualidade da educação e a disseminação de sistemas de avaliação.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 59, p. 22-48, set./dez. 2014

VALLADARES, Lícia do Prado. **Os dez mandamentos da observação participante.** Ver. bras. Ci. Soc. [online]. 2005, vol.22, n. 63, PP. 53-55.

VELHO, Gilberto. **O observador participante.** Apresentação à edição brasileira de Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2005.

VELHO, Gilberto. **Observando o familiar.** In: VELHO, Gilberto. Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia de uma sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

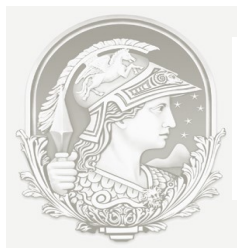
WAYMAN, Jeffrey C. **Involving Teachers in Data – Driven Decision Making:** using computer data systems to support teacher inquiry and reflection. Journal of education for students placed at risk, 10(3), 295–308, 2005

APÊNDICE

Quadro com a distribuição das Regionais Pedagógicas e Administrativas

Baixadas Litorâneas	Araruama, Armação dos Búzios, Arraial do Cabo, Cabo Frio, Iguaba Grande, Maricá, Niterói, Rio Bonito, São Pedro da Aldeia e Saquarema
Centro Sul	Areal, Barra do Piraí, Comendador Levy Gasparian, Engenheiro Paulo de Frontin, Itaguaí, Mendes, Miguel Pereira, Paracambi, Paraíba do Sul, Paty do Alferes, Rio das Flores, Sapucaia, Seropédica, Três Rios, Valença e Vassouras
Médio Paraíba	Angra dos Reis, Barra Mansa, Itatiaia, Mangaratiba, Paraty, Pinheiral, Piraí, Porto Real, Quatis, Resende, Rio Claro e Volta Redonda
Metropolitana I	Japeri, Nova Iguaçu, Queimados
Metropolitana II	São Gonçalo
Metropolitanas III, IV e VI	Rio de Janeiro
Metropolitana V	Duque de Caxias
Metropolitana VII	Belford Roxo, Mesquita, Nilópolis e São João de Meriti
Noroeste Fluminense	Aperibé, Bom Jesus do Itabapoana, Italva, Itaocara, Itaperuna, Laje do Muriaé, Miracema, Natividade, Porciúncula, Santo Antonio de Pádua, São José de Ubá e Varre-Sai
Norte Fluminense	Cambuci, Campos dos Goytacazes, Carapebus, Cardoso Moreira, Conceição de Macabu, Macaé, Quissamã, Rio das Ostras, São Fidélis, São Francisco de Itabapoana e São João da Barra
Serrana I	Guapimirim, Itaboraí, Magé, Petrópolis, São José do Vale do Rio Preto, Tanguá e Teresópolis
Serrana II	Bom Jardim, Cachoeiras de Macacu, Cantagalo, Carmo, Casimiro de Abreu, Cordeiro, Duas Barras, Macuco, Nova Friburgo, Santa Maria Madalena, São Sebastião do Alto, Silva Jardim e Sumidouro

ANEXO



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pesquisa: Observatório Educação e Cidade: Desigualdades de Oportunidades Educacionais e Dimensões da Alfabetização da Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro/SAERJ e GIDE: uma proposta de análise da articulação entre avaliações em larga escala e gestão educacional

Pesquisadora: Marlies da Costa Bengio

Professores Orientadores:

Professor Dr. Rodrigo Rosistolato (FE/UFRJ) e Professora Dra. Ana Pires do Prado (FE/UFRJ)

Prezado (a) _____,

Este termo de consentimento livre e esclarecido tem o objetivo de apresentar todos os procedimentos que serão realizados durante a pesquisa “**SAERJ e GIDE: uma proposta de análise da articulação entre avaliações em larga escala e gestão educacional**”. A pesquisa está contida no Observatório Educação e Cidade: Desigualdades de Oportunidades Educacionais e Dimensões da Alfabetização da Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro e foi proposta com os seguintes objetivos:

- Descrever a organização da Gestão integrada da escola (GIDE) pensando os aspectos diretamente relacionados às avaliações externas e as ações propostas para o trabalho com os fatores associados ao desempenho das escolas.
- Mapear as trajetórias, as expectativas e o conhecimento técnico dos professores que concorreram ao concurso interno para compor os quadros da Gestão integrada da escola (GIDE).
- Observar as interações entre os profissionais da GIDE com gestores e professores das unidades escolares durante as visitas periódicas às escolas.

Para a consolidação dos objetivos da pesquisa será necessário realizar algumas entrevistas. Você foi selecionado para a pesquisa porque está envolvida indiretamente com o SAERJ e a GIDE nos aspectos que estão relacionados às avaliações externas e aos fatores associados, a formação para o uso de dados e a recepção, apropriação e compreensão dos resultados das avaliações externas no cotidiano escolar e no sistema estadual de educação de Duque de Caxias. Por isso, gostaria de contar com sua participação. É necessário esclarecer que:

- 1) Sua participação é voluntária.
- 2) Este termo de consentimento livre e esclarecido não tem prazo de validade estabelecido. Ele pode ser revogado por ambas as partes a qualquer momento.

- 3) A pesquisa não prevê nenhuma compensação financeira para os voluntários.
- 4) As informações prestadas nunca serão divulgadas em associação ao seu nome. Todas as análises levarão em consideração os dados agregados.
- 5) Seu nome nunca será apresentado em nenhuma publicação realizada pela pesquisa.

Formalização:

Eu, _____, declaro que fui devidamente informado de todos os procedimentos da pesquisa “Observatório Educação e Cidade: Desigualdades de Oportunidades Educacionais e Dimensões da Alfabetização da Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro/SAERJ e GIDE: **uma proposta de análise da articulação entre avaliações em larga escala e gestão educacional**” e concordo em participar. Também informo que () permito () não permito a utilização do gravador durante o encontro de pesquisa.

Duque de Caxias, ___/_____/_____.

Assinatura do voluntário

Eu, _____, pesquisador associado ao projeto pesquisa “Observatório Educação e Cidade: Desigualdades de Oportunidades Educacionais e Dimensões da Alfabetização da Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro/SAERJ e GIDE: **uma proposta de análise da articulação entre avaliações em larga escala e gestão educacional**”, declaro que obtive este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido sem exercer qualquer forma de coerção sobre o voluntário.

Duque de Caxias, ___/_____/_____.

Assinatura do pesquisador

Telefone e e-mails para contato e/ou esclarecimentos:
Rodrigo Rosistolato (2225-7043) rosistolato@yahoo.com.br
Ana Pires do Prado anaprado@yahoo.com

Dados para contato do
Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas
(CEP-CFCH) da UFRJ:

Prédio da Decania do CFCH –
Praia Vermelha
3º andar - Sala 30

cep.cfch@gmail.com
Telefone: (21) 3938-5167