

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

LUCIANA GOMES MAGALHÃES

**ESTUDO DO PROGRAMA AUTONOMIA EM TRÊS ESCOLAS DE NOVA
IGUAÇU/RJ: POSSIBILIDADES DE DIMINUIR A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE**

JUIZ DE FORA

2014

LUCIANA GOMES MAGALHÃES

**ESTUDO DO PROGRAMA AUTONOMIA EM TRÊS ESCOLAS DE NOVA
IGUAÇU/RJ: POSSIBILIDADES DE DIMINUIR A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE**

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

Orientador(a): Prof.^a Dra Márcia Cristina da Silva Machado

JUIZ DE FORA

2014

TERMO DE APROVAÇÃO

LUCIANA GOMES MAGALHÃES

**O ESTUDO DO PROGRAMA AUTONOMIA EM TRÊS ESCOLAS DE NOVA
IGUAÇU/RJ: POSSIBILIDADES DE DIMINUIR A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE**

JUIZ DE FORA

2014

AGRADECIMENTOS

À Deus, por sustentar-me em mais este desafio.

À SEEDUC/RJ, na pessoa do Secretário Wilson Risolia, por esta oportunidade.

À meu filho Cláudio, a minha mãe e minha colaboradora Luzinete por suportarem minha ausência.

As minhas amigas de turma e trabalho pelo companheirismo.

À Professora Dra. Márcia Cristina da Silva Machado, com seu saber, amizade e simpatia fez-me conduzir à conclusão deste trabalho, mostrando-me os valores a ele concernentes.

Às Tutoras Mestras em Educação, Patrícia Maia e Carla Silva, por todo apoio e orientações na construção deste trabalho.

À Articuladora do Programa Autonomia da SEEDUC, Professora Nilza, e ao Professor da Rede, Coordenador de Ensino da SEEDUC e Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana, Professor Carlos Soares, pelas informações referentes ao tema abordado.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

GIDE – Gestão Integrada da Escola

IDEB – Índice de desenvolvimento da Educação Básica

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNE – Plano Nacional da Educação

SEEDUC/RJ – Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização das 14 Diretorias Regionais de Educação/ SEEDUC-RJ 23

Figura 2: Estrutura organizacional da SEEDUC/RJ 24

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de Alunos Participantes do Programa Autonomia	31
Gráfico 2 : Número de alunos atendidos pela Escola A no ano de 2011	39
Gráfico 3: Distorção idade/série da Escola A	40
Gráfico 4: Número de alunos atendidos pela Escola B	43
Gráfico 5: Distorção idade/série da Escola B	43
Gráfico 6: Distorção idade/serie da Escola C	47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Etapas para a implementação e funcionamento do Programa Autonomia na escola A.	41
Quadro 2: Etapas para a implementação e funcionamento do Programa Autonomia na escola B	45
Quadro 3: Etapas para a implementação e funcionamento do Programa Autonomia na escola C	49
Quadro 4- Critérios de Análise sobre a Implementação do Programa Autonomia nas Escolas A, B e C	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Taxas de distorção no Estado do Rio de Janeiro	25
Tabela 2: Taxa de Aprovação	26
Tabela 3: Matrícula inicial/final do Ensino Fundamental e Médio de Japeri	28
Tabela 4: Taxa da distorção idade/série por município	28
Tabela 5: Matrícula inicial da Rede Estadual de Educação do município de Nova Iguaçu	29
Tabela 6: Matrícula inicial da Rede Estadual de Educação do município de Queimados	29
Tabela 7 : Taxa de Distorção Idade-Série, Por Escola, Região Sudeste – 2008	39
Tabela 8: IDEB da Escola A	41
Tabela 9: IDEB da Escola B	44
Tabela 10: IDEB da Escola C	48

RESUMO

Os resultados do IDEB publicados em 2010 indicaram que o Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro possuía o pior fluxo escolar do país. A partir de então, uma série de medidas foram tomadas, desde a substituição da gestão da própria Secretaria de Educação, até a implementação de uma nova política de ensino, de gestão, de orçamento e finança e de comunicação e transparência. Para resolver a alta taxa de distorção idade/série existente na rede, a SEEDUC implantou o Programa Autonomia em parceria com a Fundação Roberto Marinho. Estruturado em módulos, com recursos didáticos próprios e baseado na unicodência e na Metodologia Telessala, o programa foi considerado adequado para garantir a aprendizagem dos alunos e a correção do fluxo na rede. O objetivo desta pesquisa é propor melhorias no processo de implementação e apropriação do Programa Autonomia nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, a partir da análise do processo de implementação do referido programa em três escolas da rede. Para realização de tal objetivo a pesquisa utilizou-se dos aportes teóricos sobre a administração escolar e a política de gestão implementada na rede estadual de educação, denominada Gestão Integrada da Escola (GIDE). A pesquisa empírica foi realizada em três escolas localizadas no município de Nova Iguaçu e valeu-se do método qualitativo, por ser um estudo de caso, utilizando-se de ferramentas para a coleta de dados, como: a análise documental e bibliográfica; entrevistas com os gestores das escolas pesquisadas e observações indiretas à implementação do programa. Os dados mostram que nas escolas em que o gestor está mais integrado às políticas estaduais, os resultados tendem a ser melhores. Dessa forma, os gestores que apresentam tal comprometimento possuem maior apropriação da proposta metodológica e criam as condições favoráveis para o bom desenvolvimento do programa. Tendo em vista as boas práticas desenvolvidas em duas das escolas pesquisadas em que os gestores têm o perfil supramencionado, na etapa final do texto é indicado um plano de ação a ser aplicado em todas as escolas contempladas com o Programa Autonomia por possuírem altos índices de alunos em distorção idade-série.

Palavras-Chaves: Programa Autonomia. Gestão Escolar. Fluxo Escolar. Distorção Idade-Série. Reprovação Escolar.

ABSTRACT

The results from IDEB published in 2010 indicated that the Secondary School in the state of Rio de Janeiro had the worst school flow in the country. Since then, a number of measures were taken, from replacing management positions at the Education Secretariat, to the implementation of a new education, management, budget and finance, and communication and transparency policy. To solve the high rate of student age/grade distortion in the network, SEEDUC implemented the Autonomy Program in partnership with the Roberto Marinho Foundation. Structured in modules, with didactic resources of their own and based on single teacher and on tele-classroom methodology, the program was deemed suitable to ensure student learning and to address the flow issues in the network. The objective of this research is to propose improvements in the implementation and analysis of the Autonomy Program in state schools of Rio de Janeiro, based on the analysis of the process of implementation of such program in three schools of the network. In order to achieve this goal the research utilized the theoretical contributions on school administration and management policy implemented in the state educational system, called Integrated School Management (GIDE, in Portuguese). The empirical research was conducted in three schools located in the municipality of Nova Iguaçu and employed the qualitative method, as a case study, applying data gathering tools, such as documental and bibliographic review; interviews with managers of the surveyed schools and indirect observations to the implementation of the program. The data shows that in schools where the manager is more integrated into state policies, the results tend to be better. Thus, managers who have such commitment have greater understanding of the proposed methodology and create favorable conditions for the successful development of the program. In view of the good practices developed in two of the schools surveyed, in which managers have the profile mentioned above, the final stage of the dissertation is the indication of an action plan to be implemented in all schools contemplated by the Autonomy Program for having high rates of students in age/grade distortion.

Key Words: Autonomy Program. School Management. School Flow. Age/Grade Distortion. School Repetition Rates.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 PROGRAMA AUTONOMIA: POSSIBILIDADE DE MELHORIA DA DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE	21
1.1 Estrutura e organização administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro	21
1.2 A SEEDUC do Rio de Janeiro e a distorção idade-série	24
1.3 A Metropolitana Regional I e o Problema de Distorção Idade-série	27
1.4 A SEEDUC/RJ e a Implantação do Programa Autonomia: a metodologia telessala	30
1.5 A Metropolitana I e a implantação do Programa Autonomia	37
1.6 O Contexto da Escola A no Programa Autonomia	39
1.7 O Contexto da Escola B no Programa Autonomia	43
1.8 O Contexto da Escola C no Programa Autonomia	47
 2. GESTÃO DA EDUCAÇÃO E A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE: UMA ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO EM ESCOLAS DA REDE DE ENSINO ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO.	 50
2.1. Os desafios contemporâneos da gestão escolar	50
2.1.1 A gestão pedagógica, a realidade escolar e o planejamento político pedagógico	53
2.1.2 A gestão escolar e a mobilização da equipe pedagógica	57
2.1.3 A atual política de gestão escolar da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro: a gestão integrada da escola (Gide) e a construção coletiva das ações pedagógicas	61
2.1.4 Reprovação Escolar: a quem interessa?	65
2.1.5 O Programa Autonomia no contexto da parceria público-privado	69
2.2 Metodologia da Pesquisa	74
2.3 Apresentação e análise dos dados da pesquisa	76
3 PLANO DE AÇÃO: PROPOSTAS PARA MELHORIA NO PROCESSO DE IMPLMENTAÇÃO DO PROGRAMA AUTONOMIA NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO	92

3.1 Incluir o Programa Autonomia no Planejamento Estratégico da Escola	92
3.2 Selecionar os Participantes do Programa Autonomia	93
3.3 Preparar um Espaço de Ação para as turmas do Programa Autonomia	97
3.4 Preparar os Alunos para as Avaliações Externas	101
3.5 Montar Sistema de Acompanhamento e Avaliação do Programa Autonomia	102
3.6 Considerações finais	103
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICES	109

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394/1996 – é a legislação que regulamenta a organização da educação brasileira, com base na Constituição Federal. Ela prevê que o aluno aos seis anos de idade ingresse no primeiro ano do Ensino Fundamental e conclua esse nível de ensino aos quatorze anos de idade. Aos 15 anos espera-se que este aluno esteja matriculado no Ensino Médio e que o conclua três anos depois, aos 17 anos de idade. Este seria o itinerário ideal sem que houvesse retenções na trajetória escolar do referido aluno, o que demonstra haver uma previsão legal de idade e série a ser cursada pelas crianças e adolescentes em nosso país.

A distorção idade-série significa a diferença entre a idade do aluno e a idade indicada para a série a qual ele está frequentando. O valor da distorção é calculado em anos e pode ser demonstrado quando o aluno está dois ou mais anos acima da idade prevista para ele na respectiva série.

Segundo os relatórios anuais do censo escolar brasileiro, a defasagem idade-série é um fato presente em toda rede pública de ensino, causada, principalmente, pelo grande número de reprovação e evasão escolar. O retorno do aluno à série já cursada, uma ou duas vezes, causa desgaste não só ao aluno, mas também ao professor, que prepara um conteúdo para um público com determinada idade e experiência escolar e encontra outro em sala de aula. Dessa forma, a turma não cria uma identidade em relação ao desenvolvimento da idade por possuir dois grupos de alunos: uns mais novos, oriundos do fluxo regular, e outros mais velhos, em distorção idade-série, frutos da reprovação e da evasão escolar. Essa divisão prejudica o processo de aprendizagem e o rendimento não é favorável nem para o aluno em distorção nem para o aluno do fluxo regular, o que provoca, em muitos casos, mais reprovações e compromete a qualidade do ensino.

Com efeito, a defasagem idade-série tem um impacto negativo na educação, tanto no rendimento qualitativo quanto no quantitativo. O rendimento qualitativo de uma turma depende do seu aproveitamento nas avaliações promovidas pela escola e nas avaliações externas. O rendimento quantitativo se

refere à progressão do aluno às séries cursadas, ou seja, à aprovação nos casos de modelo seriado é demonstrado através das taxas de aprovação/reprovação escolar.

Uma das maneiras de avaliar a educação brasileira são as avaliações externas, nestas, observam-se o rendimento escolar no ensino Fundamental e Médio, a distorção idade-série é um dos índices avaliados que influencia na média final dos estados e municípios. Tais índices servem de base para o (re)planejamento de políticas públicas que venham auxiliar as escolas que se encontram em situações mais críticas, buscando, assim, padronizar o nível de ensino.

No ano de 2007, o Ministério da Educação criou o IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação, que visa conferir as metas de qualidade de ensino. É feita uma média entre a aprovação e o rendimento em Língua Portuguesa e Matemática. O índice de aprovação é obtido por meio do censo escolar e a verificação de conteúdos é aferida através das avaliações organizadas e coordenadas em nível do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)/MEC. O SAEB é composto pela Prova Brasil, aplicada aos alunos do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental, e pelo SAEB, aplicada aos alunos do 3º ano do Ensino Médio. O objetivo destas avaliações é identificar as regiões/municípios em que o ensino está deficiente e os aspectos desta deficiência para, então, criar políticas públicas que venha ajudar municípios e escolas a superar tais dificuldades e, assim, efetivar um ensino de qualidade em todo território nacional.

O IDEB de 2009, publicado em 2010, evidenciou a dramática realidade em que se encontrava a rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, fruto das interferências e interesses políticos e eleitoreiros que ocasionaram progressivo abandono pedagógico das escolas por parte do órgão central. A 26ª posição ocupada pelo Estado do Rio de Janeiro no IDEB - Ensino Médio mostrou a defasagem de aprendizagem dos alunos da rede em Língua Portuguesa e Matemática, o alto índice de reprovação e de abandono, assim como as altas taxas de alunos em distorção idade-série.

A reversão deste cenário implicou um pacote de medidas por parte do governo do Estado, entre elas, a mudança da gestão estadual de educação, em 2010. O atual secretário, graduado em Economia e com profundo conhecimento na área da gestão pública, logo de início efetuou um detalhado estudo da rede para conhecer as causas do resultado do IDEB, principalmente do Ensino Médio. Pelo diagnóstico realizado constatou-se a necessidade de ações em cinco frentes: gestão escolar profissionalizada; melhoria do rendimento dos alunos e aumento do interesse pela escola; docentes estimulados; mais investimento e eficiência do gasto; aumento da responsabilidade, transparência e melhoria na comunicação. Para atuar sobre essas frentes, elaborou-se um plano estratégico contendo uma série de mudanças, iniciadas pela gestão, inclusive do órgão central, seguidas pelas políticas de ensino (com foco no aluno), de gestão de pessoas (com foco no professor e servidor), de orçamento e infraestrutura (com a melhoria do gasto e infraestrutura) e de melhoria da comunicação (com abertura de canais de comunicação e transparência).

Um dos problemas diagnosticados pelo IDEB 2009 foi que o Rio de Janeiro apresentava um dos piores índices de fluxo escolar do país. A reversão deste quadro demandava, entre outras ações, não só uma maior aproximação da escola à realidade do aluno, considerando as suas vivências, experiências, conhecimentos; enfim, a sua cultura, mas também a adoção de uma metodologia adequada ao seu perfil e à sua história de vida. Para os gestores da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) a Metodologia Telessala utilizada nos projetos executados pela Fundação Roberto Marinho, como o Programa Autonomia, é a metodologia adequada ao enfrentamento do problema da distorção idade-série.

O Programa Autonomia é fruto da parceria estabelecida em 2009, entre a SEEDUC/RJ e a Fundação Roberto Marinho. Trata-se de um programa de aceleração de estudos com o objetivo de ensinar a estudantes em defasagem idade-série a conclusão da educação básica, tendo em vista que a distorção aumenta as chances de evasão e repetência desse grupo. Estruturado em

módulos e na unidocência¹, através do referido programa a SEEDUC/RJ busca corrigir o fluxo escolar na rede estadual de educação.

O debate e a produção de estudos sobre as experiências de correção de fluxo escolar e da distorção idade-série vigentes no Brasil ganharam destaque em 2000, com o estabelecimento, em 1997, de uma política do Ministério da Educação (MEC) voltada para essa correção (MEC/Inep, 2000). Os programas de correção de fluxo escolar implementados em várias redes públicas de ensino do país destinam-se a enfrentar tal defasagem e constituem um entre vários mecanismos adotados para que seja efetivada uma educação pública inclusiva. As questões da evasão, do abandono e da reprovação e de suas implicações sobre o fluxo escolar vêm sendo analisadas desde a década de 1980. Segundo Ribeiro (1991) a “cultura da repetência” que se institui na educação brasileira é consequência da estrutura rígida e tradicional da escola, com um sistema de seriação, permeado pela cultura política e pedagógica da exclusão, seletividade, reprovação e retenção.

Com base no que foi dito, o seguinte trabalho tem por objetivo geral analisar as ações e os direcionamentos da gestão escolar na implementação do Programa Autonomia, como um recurso para minimizar a distorção idade-série e, conseqüentemente, corrigir o fluxo escolar em duas escolas da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, ambas localizadas no município de Nova Iguaçu. Tem a intenção de propor melhoria no processo de implementação e apropriação do Programa Autonomia nas escolas da rede estadual de ensino, por entendermos que o processo de implementação é muito importante para o seu bom funcionamento, uma vez que demonstra por parte da gestão o planejamento das ações e os métodos para alcance dos objetivos estabelecidos.

Para a verificação dos objetivos desta pesquisa, as questões norteadoras são:

- Como a equipe gestora pode organizar a implementação do Programa Autonomia para torná-lo efetivo no que concerne aos objetivos para o qual foi instituído?

¹ Existência de um único professor para lecionar todas as disciplinas da matriz curricular, com exceção de Educação Física, uma vez que o Conselho Regional de Educação Física (CREF) conseguiu em juízo impedir que as aulas desta disciplina sejam ministradas por profissionais sem formação acadêmica em Educação Física e sem registro no referido órgão.

- De que forma a apropriação da proposta metodológica do Programa Autonomia por parte do gestor contribui para o êxito do mesmo?

- De que modo a constituição da gestão democrática e participativa favorece a correção de problemas diagnosticados na escola, como o alto índice de reprovação e da distorção idade-série?

À luz do que até aqui foi exposto, a presente dissertação apresenta os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Descrever o funcionamento e a metodologia do Programa Autonomia no contexto das escolas estaduais da SEEDUC/RJ.
- ✓ Analisar a implementação do Programa Autonomia em três escolas estaduais da Diretoria Regional Metropolitana I.
- ✓ Analisar as taxas de matrícula inicial e final da rede de Educação Estadual do Rio de Janeiro com a intervenção do Programa Autonomia.
- ✓ Analisar as taxas de distorção idade-série e de matrícula inicial e final com a intervenção do Programa Autonomia.
- ✓ Analisar a implementação do Programa Autonomia em três escolas estaduais da Diretoria Regional Metropolitana I.
- ✓ Descrever o processo de implementação nas escolas A, B e C, observando as ações e os direcionamentos tomados pela gestão das três unidades escolares.
- ✓ Propor melhoria no processo de implementação e apropriação do Programa Autonomia nas escolas do estado.

O tema desta dissertação está relacionado à possibilidade de promover a correção da distorção idade-série dos estudantes no Ensino Fundamental e Ensino Médio na rede pública de ensino, demonstrado através do recorte de três escolas estaduais localizadas no município de Nova Iguaçu. As unidades analisadas fazem parte do campo administrativo e pedagógico da Diretoria Regional Metropolitana I e foram escolhidas por apresentarem diferentes critérios de apropriação e de estratégias de implementação do Programa Autonomia por parte do gestor, fato que ocasiona diferença nos resultados das referidas unidades.

A escolha deste tema está relacionada com minha trajetória acadêmica e profissional, posto que trabalhei como gestora de uma escola na rede pública

estadual em Nova Iguaçu, onde tive a oportunidade de perceber o quanto a distorção idade-série impede o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e deixa à margem um público grande, que em alguns casos acaba evadindo-se da escola.

Para a realização deste estudo, escolheu-se o método qualitativo, por ser um estudo de caso, utilizando-se como ferramentas para a coleta de dados a análise documental e bibliográfica, observações indiretas à implementação do programa e entrevistas com roteiro semiestruturado com os gestores das escolas pesquisadas. Buscamos compreender os significados expressos nas falas dos sujeitos da pesquisa e na observação, realizada através das visitas feitas às três escolas, ancorados nos aportes teóricos sobre a administração escolar, com base em Lück (2009), Tavares (2009), Rios (1993) e Paro (1986), sobre a política de gestão implementada na rede estadual de educação, denominada Gestão Integrada da Escola (GIDE), com base em Godoy e Chaves (2009), além da literatura acerca da reprovação escolar, com base em Paro (2001) e Ribeiro (1991).

A dissertação está organizada em três capítulos estruturados da seguinte forma: o primeiro capítulo tem a finalidade de apresentar o Programa Autonomia, sua metodologia e funcionamento. Apresenta o contexto no qual está inserido, os objetivos de sua implementação e as ações administrativas e pedagógicas no processo de sua implementação no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Para isso faz uma breve descrição da sua nova estrutura e organização, frutos das mudanças realizadas desde 2011 pelo novo secretário de educação, com destaque para a reestruturação das Diretorias Regionais de Educação, principalmente a Regional Metropolitana I, além de descrever o processo da implementação do programa nas escolas pesquisadas.

O segundo capítulo apresenta o quadro teórico que servirá de base para análise dos dados coletados neste estudo, qual seja, a discussão sobre a gestão escolar e seus desafios contemporâneos, entre eles, a necessidade da gestão democrática e o acompanhamento dos meios com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos que se expressam nos resultados das avaliações internas e externas, bem como na redução da taxa de reprovação, abandono e distorção idade/série. Reserva espaço para reflexão sobre a política de gestão

escolar implementada pela SEEDUC/RJ, denominada Gestão Integrada da Escola (GIDE), sobre a reprovação escolar, uma das causas da distorção idade série, e para a parceria público-privado, por ser o Autonomia executado por meio da parceria entre a SEEDUC/RJ e a Fundação Roberto Marinho.

O terceiro capítulo traz o plano de ação para a melhoria do processo de implementação e apropriação do Programa Autonomia nas escolas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

1 PROGRAMA AUTONOMIA: POSSIBILIDADE DE MELHORIA DA DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

Um dos problemas da educação pública é a distorção idade-série, que tem entre as suas causas principais o alto índice de reprovação e abandono escolar, motivadas, tanto por fatores internos (que envolvem a dimensão ensino-aprendizagem e a gestão pedagógica), quanto por fatores externos (relacionados às questões econômicas, políticas e sociais) que influenciam todo o sistema educacional. A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), por ter a finalidade de promover as condições necessárias para o desenvolvimento integral dos estudantes, não pode se desconsiderar essa realidade. Deve elaborar políticas públicas que proporcione uma educação democrática e de qualidade, a fim de garantir acesso, permanência e avanço dos estudantes na aprendizagem em sala de aula.

Por ser o objeto de estudo da presente dissertação uma política da SEEDUC/RJ para a correção do fluxo escolar, faz-se necessário apresentar, a priori, a estrutura e a organização da referida instituição e as intervenções realizadas para reduzir o alto índice de distorção idade-série, para, posteriormente, realizar a descrição do Programa Autonomia e as escolas pesquisadas.

1.1 Estrutura e organização administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

A SEEDUC/RJ foi criada em novembro de 1938, quando funcionou em conjunto com a Secretaria de Saúde até 1975; ano em que iniciou seu Regimento com a primeira secretária de educação, que se manteve a frente da gestão até 1979. Atualmente, desde outubro de 2010, a SEEDUC/RJ encontra-se sob uma nova gestão que, entre outras mudanças iniciais, promoveu a reorganização estrutural da Secretaria de Educação, normatizada pelo Decreto nº 42.838, de 4 de fevereiro de 2011, e posta em execução a partir de 30 de abril de 2011. Entre as mudanças realizadas destaca-se a transformação das antigas Coordenadorias Regionais em Diretorias Regionais, formadas pela diretoria administrativa e diretoria pedagógica, acabando, assim, com o sistema de Coordenadoria em que

as Regionais eram administradas por um único coordenador, que exercia de forma centralizada as funções administrativas e pedagógicas.

Cada campo regional conta com duas diretorias: uma na área administrativa e outra na área pedagógica. As diretoras regionais são auxiliadas pelas coordenadoras regionais. A diretora Regional pedagógica possui 3 coordenadoras: a de Ensino, a de Avaliação e a de Gestão e Integração com a Rede. A Diretora Regional Administrativa possui duas coordenadoras: a Financeira e de Infra-Estrutura. Já os recursos humanos são geridos por uma coordenação independente - Coordenação de Gestão de Pessoas, responsável pelo gerenciamento da vida funcional do servidor, como, por exemplo, sua lotação nas unidades escolares e os direitos a serem usufruídos, como licenças, férias, aposentadorias etc.

As coordenações regionais têm apoio direto da SEEDUC, que por sua vez apóiam de forma direta as escolas pertencentes à sua regional. Com essa medida percebe-se a especificação de pessoas nas regionais para cuidar de assuntos determinados. A separação entre os assuntos administrativos e os assuntos pedagógicos confere à educação um acompanhamento mais específico às escolas, proporcionando ao gestor uma organização mais direcionada das ações realizadas na unidade escolar.

Cada diretoria concentra uma equipe técnica que ajuda na realização dos trabalhos e demandas exigidas pela missão da Secretaria de Educação, que é

assegurar uma educação que garanta o acesso, permanência e sucesso dos alunos dentro de sala de aula. Todo o trabalho dos profissionais que gerenciam a educação deve estar voltado para essa meta de não só de garantir o acesso de crianças e jovens em idade escolar e de jovens e adultos, como também propiciar condições para o seu desenvolvimento integral (SEEDUC/RJ, 2013, s/p).

Outra mudança realizada pelo Decreto nº 42.838 foi a otimização de algumas regionais: as 30 Coordenadorias Regionais localizadas em várias regiões do Estado do Rio de Janeiro foram reduzidas para 14 Diretorias Regionais, o que fez aumentar a área de abrangência atendida pelas atuais Diretorias Regionais, como pode se observar na figura 1. As 14 Diretorias Regionais estão organizadas em Diretorias Regionais Metropolitanas I, II, III, IV, V, VI e VII, Médio Paraíba, Centro

Sul, Serras I e II, Baixadas Litorâneas, Norte Fluminense e Noroeste Fluminense.

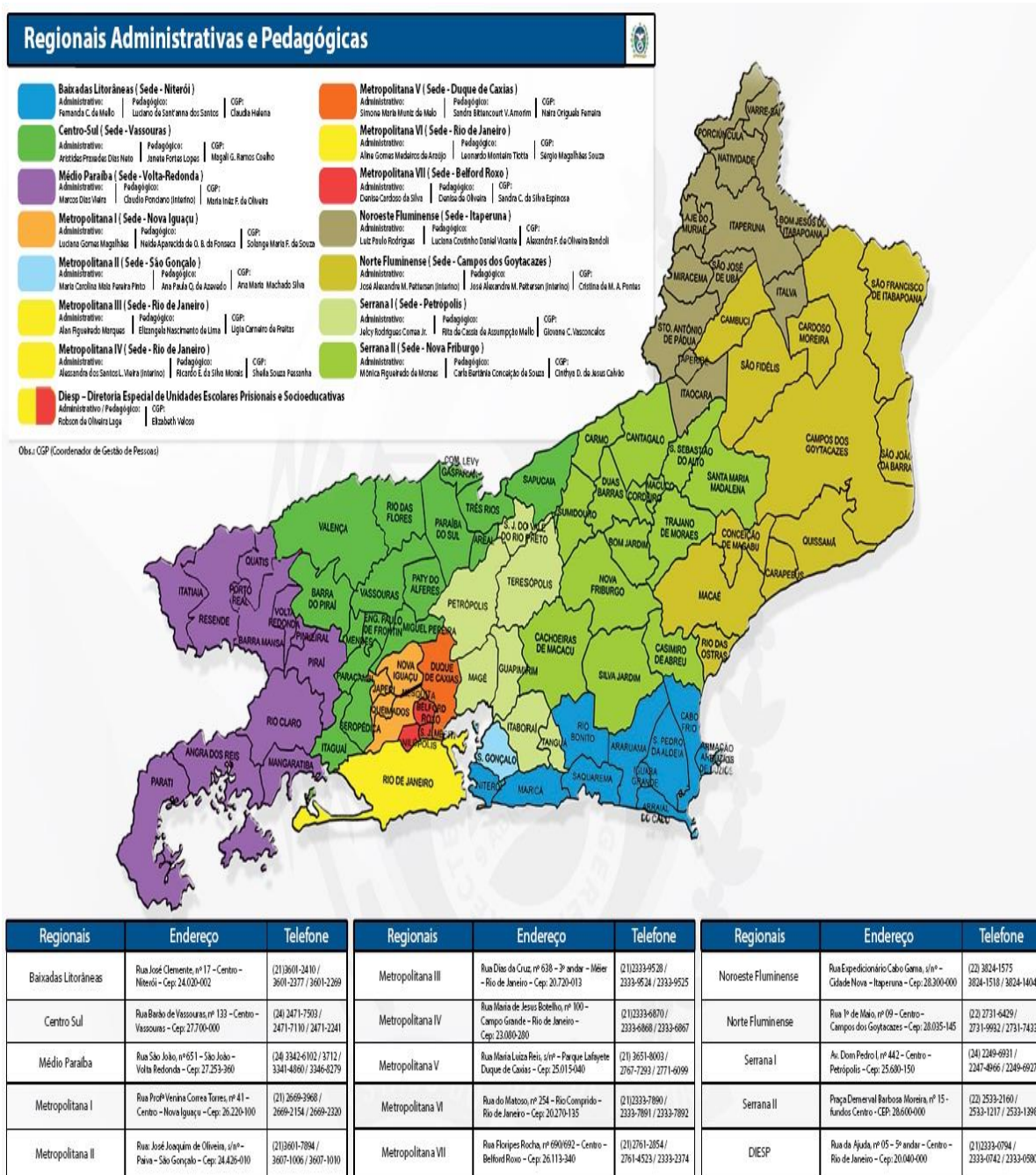


Figura 1: Localização das 14 Diretorias Regionais de Educação do Estado do RJ
Fonte: SEEDUC/RJ

Quanto à nova estrutura interna da SEEDUC/RJ, esta conta com uma divisão de gabinetes pelos temas relacionados às coordenações presentes nas Diretorias Regionais, como se pode observar na figura 2.

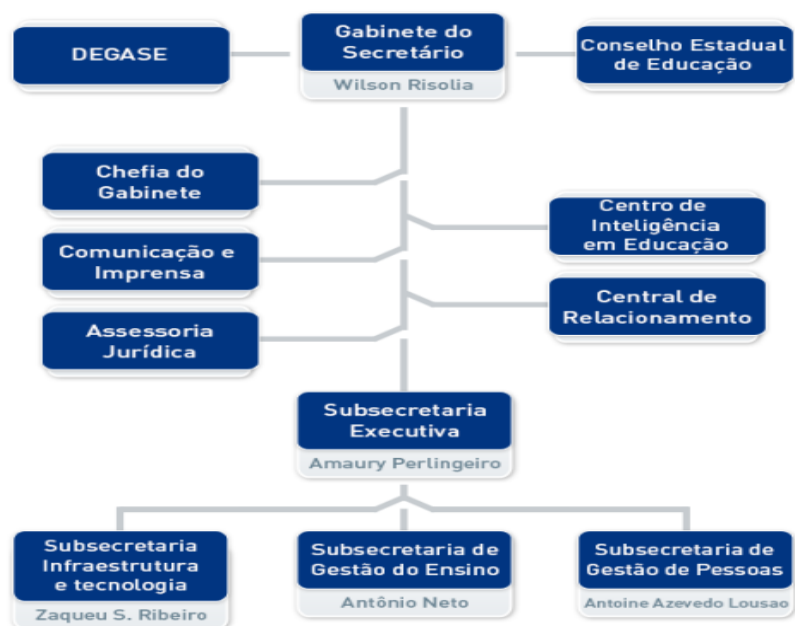


Figura 2 – Estrutura organizacional da SEEDUC/RJ
Fonte: SEEDUC/RJ

O assunto abordado nesta dissertação está remetido ao setor pedagógico, pois se trata da implantação e funcionamento de um programa de aceleração dentro de duas escolas distintas na Diretoria Regional Metropolitana I. E tendo em vista que o papel central da Secretaria de Educação é possibilitar e garantir o acesso e a permanência à uma educação de qualidade, é importante garantir a regularidade do fluxo escolar e que esse aluno conclua a educação básica.

1.2 A SEEDUC do Rio de Janeiro e a distorção idade-série

Ao observar a taxa de distorção idade-série do Estado do Rio de Janeiro, constata-se que o fluxo escolar não evolui como o esperado e planejado. Daí a importância de cada Estado conhecer a taxa de distorção idade-série de sua rede de ensino a fim de criar ações e estratégias que venham reduzir tal distorção, sobretudo, por ser esta uma variável que influencia no resultado do IDEB de cada escola.

No ano de 2007, o Estado do Rio de Janeiro apresentava uma taxa de distorção idade/série de 39,0% para o Ensino Fundamental e 53,1% para o Ensino Médio. Isso evidencia a necessidade de aplicação de estratégias para

resolver o tal problema. Em 2009, o Programa Autonomia é implantado na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, visando corrigir a distorção idade/série. Nos anos seguintes, percebe-se uma diminuição da taxa de distorção no Ensino Médio, de 53,1%, em 2007, para 43,5%, em 2010, e o mesmo movimento no Ensino Fundamental, de 39,0%, em 2007, para 35,1%, em 2010, conforme resultados mostrados na tabela 1:

Tabela 1: Taxas de distorção no Estado do Rio de Janeiro

Ensino fund.	Ensino médio	Ensino fund.	Ensino médio	Ensino fund.	Ensino médio	Ensino fund.	Ensino médio
2007	2007	2008	2008	2009	2009	2010	2010
39,0 %	53,1 %	36,2 %	49,1 %	35,6 %	45,9 %	35,1 %	43,5 %

Fonte: Portal do INEP

As taxas de aprovação também mostram um aumento progressivo que ocorre do ano de 2007 para o ano de 2011. As taxas de aprovação mostram a percentagem dos alunos que conseguiram seguir para a etapa seguinte da educação. No ano de 2007, 78,8% dos alunos do ensino fundamental e 67,3% dos alunos do ensino médio conseguiram aprovação. Isso significa que 21,2% no ensino fundamental e 32,7% no ensino médio ficaram retidos e provavelmente vão fazer parte do conjunto dos alunos em distorção. Em comparação entre os anos, demonstrados na tabela 2, verifica-se que a taxa de aprovação subiu, o que influencia diretamente na correção do fluxo escolar.

Em 2008, a taxa de aprovação para o ensino médio é de 65,8% e 77,5% para o ensino fundamental tendo um aumento significativo em 2011 onde a taxa para o ensino médio é de 71,4% e 80,7% para o ensino fundamental. Todavia, podemos observar uma melhora significativa nos dados apresentados a partir do ano de 2009, ano em que o Programa Autonomia foi implantado na rede de ensino público do Estado do Rio de Janeiro, com o objetivo principal de combater a distorção idade/série no estado e promover a correção do fluxo escolar no ensino fundamental e médio.

Tabela 2: Taxa de Aprovação

Ensino fund.	Ensino médio	Ensino fund.	Ensino médio	Ensino fund.	Ensino médio	Ensino fund.	Ensino médio	Ensino fund.	Ensino médio
2007	2007	2008	2008	2009	2009	2010	2010	2011	2011
78,8 %	67,3 %	77,5 %	65,8 %	74,5 %	66,6 %	77,4 %	68,3 %	80,7 %	71,4 %

Fonte: Portal do INEP

Além do referido programa, outras ações foram implementadas com o propósito de favorecer a aprendizagem e evitar a evasão dos alunos, entre eles, o Programa Mais Educação (2008), programa federal em parceria com o governo do Estado que visa o reforço escolar e à educação integral; o programa Escola Aberta (2007), que tem o propósito de reduzir a violência na escola e formar o cidadão ético e responsável dando-lhe oportunidade de participação na comunidade e na escola; o Programa Dinheiro Direto nas Escolas (PDDE), programa federal que possibilita o recurso financeiro direto na escola e fortalece a ação da comunidade escolar nos planos da escola. Tais projetos e programas contemplam o currículo da escola, as peculiaridades do local e o público a ser atingido, além de trazer a comunidade para dentro da escola.

Com a finalidade de corrigir o fluxo escolar e melhorar a aprendizagem dos alunos, a SEEDUC realiza a triagem no ato inicial da matrícula, oferecendo aos alunos a possibilidade de escolher entre os distintos processos de escolarização aquele que mais atende as suas necessidades, a saber: Ensino Regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Programa de Aceleração de Estudos, Educação Profissional Integrado ao Ensino Médio, Ensino Médio Inovador (escolas com horários de tempo integral), entre outros. Atualmente, o sistema “Matrícula Fácil”, sistema informatizado responsável pela matrícula inicial do aluno à rede estadual de ensino, feito pela internet, quando detecta um aluno que está fora da série prevista para a sua idade oferece as opções de matrícula no Programa Autonomia, caso tenha idade entre 17 e 21 anos, ou para a EJA, caso esteja na faixa etária a partir de 15 anos (para o Ensino Fundamental) ou a partir de 18 anos (para o Ensino Médio), como preconiza a vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Com base nos dados extraídos do “Sistema Matrícula Fácil”, constata-se que muitos alunos ingressam na rede estadual para cursar a primeira série do Ensino Médio já em distorção idade-série, fato que se agrava ao longo dos anos devido a constantes reprovações, o que justifica a importância da implementação de projetos e programas como o Autonomia nas escolas pertencentes a Regional Metropolitana I. É o que veremos a seguir.

1.3 A Metropolitana Regional I e o Problema de Distorção Idade-Série

Com sede no Centro de Nova Iguaçu, a Diretoria Regional Metropolitana I abrange os municípios de Nova Iguaçu, Queimados e Japeri e faz acompanhamento pedagógico e administrativo a 106 unidades escolares. Estrutura-se conforme já descrito neste trabalho, ou seja, está dividida em Diretoria Regional Pedagógica, que em síntese cuida da implementação de projetos, programas, avaliação, sistema de rede informatizado e desenvolvimento do ensino, e a Diretoria Regional Administrativa, que, de modo geral, cuida da infraestrutura e da prestação de contas das escolas, além da coordenação de Gestão de Pessoas.

Atualmente, as unidades escolares que se encontram em situação crítica recebem um acompanhamento mais atento e com maior participação da Metropolitana na elaboração das estratégias para mudança de resultados.

Nova Iguaçu, Queimados e Japeri são municípios que estão em crescimento. O número de matrícula inicial tem diminuído em alguns níveis de ensino e aumentado em outros, como pode se observar na tabela 3, em relação aos dados do município de Japeri, onde há grande demanda de matrícula inicial. Observa-se que neste o município, no ano de 2010, 4.152 alunos iniciaram na rede pública estadual de educação nos anos finais do Ensino Fundamental. Três anos depois, em 2013, há um total de 2.791 de matrículas iniciais no Ensino Médio da mesma rede.

Tabela 3: Matrícula inicial/final do Ensino Fundamental e Médio de Japeri

PERÍODO	MATRÍCULA INICIAL JAPERI							
	EJA							
	Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial	
	Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Parcial
2.010	168	0	4.152		3.376	109	514	851
2.011	80	0	3.922	231	3.008	277	383	760
2012	76	0	2.349	416	2.983	270	179	463
2013	93	0	1.478	428	2.791	409	56	529

Fonte: Portal INEP, 2014

Pode-se concluir que um total de 1.361 alunos ficou retido ou se tornou desistente durante esse percurso de tempo. O fato é que nem todos os alunos que ingressaram no ano de 2010 concluíram seus estudos no tempo em que deveriam concluir, três anos depois.

Tabela 4: Taxa da distorção idade-série por município

Ministério da Educação							
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira							
Taxa de Distorção Idade-Série por Município – 2012							
Taxa de Distorção Idade-Série, por Dependência Administrativa e Localização, nos Níveis de Ensino Fundamental de 8 e 9 anos e Médio, segundo a Região Geográfica, Unidades da Federação e seus respectivos Municípios em 2012.							
Ano	Região	UF	Código do Município	Nome do Município	Rede	Taxa de Distorção Idade-Série - Ensino Médio	
						6º ao 9º Ano	Total Médio
2012	Sudeste	RJ	3302270	JAPERI	Estadual	51,2	51,7
2012	Sudeste	RJ	3303500	NOVA IGUACU	Estadual	44,4	40,3
2012	Sudeste	RJ	3304144	QUEIMADOS	Estadual	48,1	44,8

Fonte: Portal INEP, 2014

Esses alunos retidos e desistentes vão compondo o grupo de alunos em distorção idade-série, que, em alguns casos podem ser quase 50% da comunidade de alunos da unidade escolar. Esses dados ratificam a importância da implantação de um programa de aceleração que contemple essa comunidade em distorção.

Tabela 5- Matrícula inicial da Rede Estadual de Educação do município de Nova Iguaçu

PERÍODO	MATRÍCULA INICIAL - NOVA IGUAÇU							
	Ensino Fundamental							EJA
	Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial	
	Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Parcial
2.010	4.548	1.502	35.773		26.189	948	5.583	6.435
2.011	2.510	1.355	30.133	4.165	26.204	1.417	4.708	5.902
2012	1.495	690	25.071	6.066	22.761	1.881	3.664	4.502
2013	387	54	23.650	6.997	24.278	1.924	3.114	4.129

Fonte: Portal INEP, 2014

Na tabela 5 nota-se que, em 2010, a matrícula inicial para os anos finais do Ensino Fundamental é de 35.773 alunos e três anos depois o número de matrículas iniciais do Ensino Médio é de 24.278 alunos. Demonstra que 11.495 alunos deixaram de iniciar seus estudos neste ano.

Em Queimados, a realidade não é diferente. No ano de 2010, a entrada de alunos nos anos finais do Ensino Fundamental é de 8.364 e, no ano de 2013, o número de matrícula inicial no Ensino Médio é de 5.392. Logo, um total de 2.972 alunos não efetuou a matrícula e deu início ao Ensino Médio naquele ano.

Tabela 6 - Matrícula inicial da Rede Estadual de Educação do município de Queimados

PERÍODO	MATRÍCULA INICIAL – QUEIMADOS							
	Ensino Fundamental							EJA
	Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial	
	Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Parcial
2.010	354	42	8.364		5.747	166	1.564	1.449
2.011	186	70	6.853	764	5.388	456	1.167	1.063
2012	158	18	5.445	1.309	5.492	558	662	745
2013	0	0	5.379	1.172	5.392	539	626	864

Fonte: Portal INEP, 2014

Constata-se através das tabelas 3, 5 e 6 que a Diretoria Regional Metropolitana I abrange regiões onde há um grande número de alunos que dão

início aos seus estudos, mas não terminam. Uma parte desses alunos compõe o grupo de alunos em distorção idade-série, refletindo um alto índice de distorção. Esta é uma problemática presente nas 14 Diretorias Regionais da SEEDUC/RJ, embora seja mais intenso nas Regionais Metropolitanas, como a Regional Metropolitana I, e impacta diretamente nos indicadores do IDEB, uma vez que o fluxo escolar é uma das variáveis para o seu cálculo. O baixo fluxo escolar, devido às altas taxas de reprovação, abandono e distorção idade-série demandou ações com fins de correção do fluxo em toda rede. Este é o contexto da implementação do Programa Autonomia, a partir de 2009, não só nas escolas pesquisadas, mas em toda a rede estadual de ensino.

1.4 A SEEDUC/RJ e a Implantação do Programa Autonomia: a metodologia telessala

O Programa Autonomia foi implementado na rede estadual de educação, em 2009, através da Resolução/SEEDUC nº 4.295 de 4 de junho de 2009. Teve suas ações reguladas por meio da Resolução/SEEDUC nº 4.353, de 24 de setembro de 2009, que entre outras providências instituía a instalação das telessalas, o material utilizado, a carga horária em sala de aula, a diferenciação do calendário escolar, as funções dos participantes do programa e a formação destinada ao público alvo.

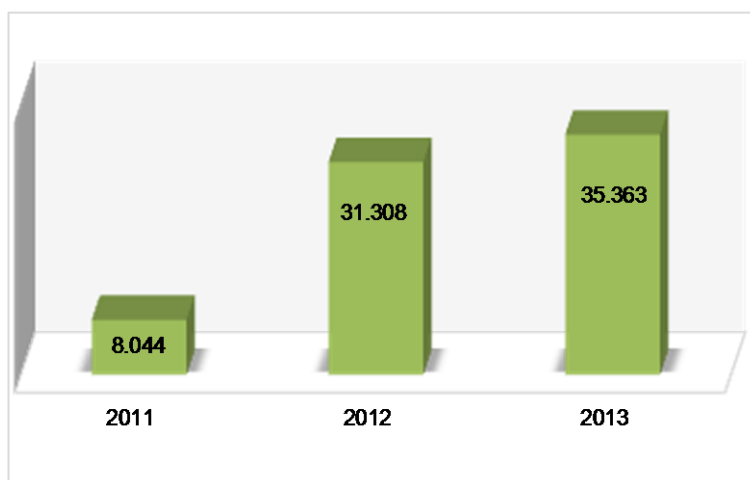
O programa é fruto da parceria entre a Fundação Roberto Marinho e a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Por ser um programa de aceleração de estudos (com duração de 18 meses para o Ensino Fundamental e 24 meses para o Ensino Médio)², desde o início de sua implantação no âmbito da rede estadual de educação já deixava claro o seu objetivo: corrigir a distorção idade-série no ensino médio e fundamental no contexto das escolas públicas do estado, ou seja, dar oportunidade aos estudantes com atraso escolar de concluírem seus estudos. Sua matriz curricular estrutura-se por meio de quatro módulos, sendo cada um deles com a duração de seis meses e composto por um bloco de disciplinas, atendendo as exigências do Conselho Estadual de Educação

² Em 2012 o tempo do programa para o Ensino Fundamental foi estendido para 2 anos, como já acontecia com o Ensino Médio.

referente à carga horária anual e os conteúdos mínimos dos componentes curriculares para fins de certificação. A matriz curricular do programa vem sofrendo alterações ao longo dos anos de sua implementação. O mesmo ocorre com as normas para autorização e certificação relacionadas aos alunos concluintes pelo programa, que foram alteradas por meio da Resolução SEEDUC nº 4.733/2011.

Em seu primeiro ano de atuação, o programa abriu 567 turmas, entre Ensino Fundamental e Médio, oferecendo oportunidade para aproximadamente 11 mil e 500 alunos. Em 2010, o programa atendeu 560 turmas, contemplando 20 mil estudantes. Em 2011, foram abertas 327 salas de programa Autonomia, atendendo aproximadamente 8 mil alunos, ao passo que em 2012 foram abertas 981 turmas, alcançando uma média de 22.217 alunos. De 2012 a 2013 o Programa Autonomia atendeu em torno de 24.223 alunos, entre os ensinos Fundamental e Médio, como se observa no gráfico abaixo.

Gráfico 1: Número de Alunos Participantes do Programa Autonomia



Fonte: SEEDUC/RJ

Por ser uma gestão compartilhada entre a SEEDUC/RJ e a Fundação Roberto Marinho, cabe à SEEDUC/RJ promover: a definição de procedimentos administrativos que assegurem a formação das turmas a serem atendidas pelo programa; a aquisição de material didático (livros e DVDs) e livros de literatura (paradidáticos), necessários ao desenvolvimento das ações do programa, para estudantes e professores; a realização de encontros mensais com as equipes

gestoras locais (articuladores e coordenadores de ensino) para acompanhamento do programa e aprofundamento da proposta metodológica; a implementação, acompanhamento e monitoramento do programa nas unidades escolares em articulação com as equipes das Diretorias Regionais. Por parte da Fundação Roberto Marinho cabe: o acompanhamento pedagógico das turmas formadas no programa; a preparação e disponibilização de materiais para a formação dos profissionais envolvidos no programa antes do início das respectivas atividades; a formação de professores, supervisores e equipe multidisciplinar na Metodologia Telessala; a realização de encontros mensais com a coordenação central (SEEDUC) para acompanhamento do programa e aprofundamento da proposta metodológica.

A operacionalização do programa exige um corpo de profissionais da rede estadual de ensino competente e comprometido com os resultados, formado pela gerente do programa (no âmbito do órgão central da SEEDUC), os diretores regionais pedagógicos, coordenadores de ensino, articuladores, supervisores e a equipe multidisciplinar (no âmbito das regionais), bem como os gestores das unidades escolares e professores.

De acordo com a metodologia do programa o professor é um mediador de conhecimentos. Cumpre carga horária de 24 horas semanais, sendo 4 horas destas reservadas para o planejamento de suas atividades. Para se apropriar da metodologia, no início de cada módulo ele passa por um processo de formação, durante uma semana, com carga horária total de 40 horas. A formação desenvolve-se com foco na estrutura e funcionamento da proposta pedagógica, sendo discutidos a fundamentação teórico-metodológica do Autonomia, a abordagem interdisciplinar e contextualizada dos conteúdos, o uso das mídias, a mediação pedagógica, o trabalho em equipe e a avaliação processual a aprendizagem. Esse trabalho dialoga com a experiência anterior dos educadores e propõe uma reflexão, lançando um novo olhar sobre as práticas formais, com a finalidade de preparar os professores para os novos desafios e para o planejamento pedagógico.

Por tratar-se de um programa baseado na unidocência, em que um único professor leciona os conteúdos de todas as disciplinas da matriz curricular, há a necessidade dele ser auxiliado por um grupo de professores especialistas -

integrantes da equipe multidisciplinar - que desempenham uma espécie de tutoria ao regente do programa. Formada pela Diretoria Regional Pedagógica, o objetivo da equipe multidisciplinar é sanar as dúvidas de conteúdos dos professores (para que eles possam ensinar os alunos) e sugerir atividades a serem desenvolvidas em sala de aula para melhor compreensão dos conteúdos por parte dos alunos.

Enquanto a equipe multidisciplinar auxilia o professor do programa na compreensão dos conteúdos das diferentes disciplinas trabalhadas em cada módulo, o acompanhamento da metodologia, por sua vez, é feito semanalmente pelos supervisores do programa, sob a coordenação da articuladora da Regional. Entende-se que este acompanhamento pedagógico realizado semanalmente nas salas de aula (chamadas de telessalas) também possui um caráter de formação em serviço do professor, elemento fundamental para sustentar a qualidade do processo³, daí a necessidade dos supervisores e articuladora também participarem das formações. Consideramos que a falta de assistência ao professor é uma das causas para o embaraço do processo educativo, daí a importância do acompanhamento feito ao professor por parte da supervisão, uma vez que contribui para uma melhoria contínua do seu desempenho. Cada supervisor pode realizar o acompanhamento pedagógico de no máximo seis turmas. Sua principal função é ajudar o professor no uso da metodologia em sala de aula e servir como canal de comunicação com a articulação do programa e a coordenação de ensino, ambas situadas na Diretoria Regional Pedagógica.

O programa se baseia na Metodologia da Telessala e no material Telecurso. Tendo como princípio as práticas de Paulo Freire, Célestin Freinet e Jean Piaget (PORTAL TELECURSO, 2013), a Metodologia Telessala é aplicada desde 1995, em todos os projetos propostos pela Fundação Roberto Marinho e possui processos, métodos, procedimentos e materiais próprios.

O funcionamento das aulas conta com uma série de práticas que proporcionam um ambiente favorável à execução do novo método. Uma das práticas é o Período de Integração. Esse período de integração tem por objetivo criar vínculos necessários à construção de uma comunidade de aprendizagem. Nesse momento é feito um diagnóstico, que se baseia na aplicação de uma prova

³ A Fundação Roberto Marinho também realiza o acompanhamento pedagógico as telessalas, mas as visitas não ocorrem semanalmente como realizadas pelos supervisores. Elas ocorrem uma vez a cada módulo e são realizadas por amostragem.

diagnóstica de Língua Portuguesa e Matemática e na observação do professor diante das dinâmicas e experiências vividas. São feitas atividades para receber, integrar e montar também um parecer do grupo formado, além de potencializar as habilidades específicas de linguagem. Nesse momento, também se pode perceber os conhecimentos anteriores dos alunos a respeito dos conteúdos escolares e extraescolares.

A sala de aula reservada ao programa deve ser ampla, bem ventilada e contar com os equipamentos necessários para o desenvolvimento da metodologia (aparelho de TV e DVD para reprodução das aulas). A arrumação das cadeiras em círculo deve acontecer em todas as aulas para que todos se percebam e quebrem a hierarquia entre professor e alunos, como bem expõem Guimarães (2013).

Na Metodologia Telessala, estudantes e professores aprendem em círculo, formando uma roda de conversa em que todos, com sua diversidade, estão no mesmo patamar. Podem interagir, identificar afinidades, e se constituir como grupo. (GUIMARÃES, 2013, p.19).

Ao longo do programa realiza-se um trabalho no âmbito da leitura e da linguagem matemática. Trata-se de um componente da metodologia chamado Percurso Livre - atividade transdisciplinar que visa estimular atitudes e disposições favoráveis em relação a essas duas linguagens, além de favorecer o aprendizado em todas as disciplinas. Na proposta para leitura é disponibilizada para o estudante uma obra literária a cada módulo, com exceção do primeiro módulo. Para as turmas de 2013/2014, as obras literárias a serem lidas pelos alunos do Ensino Fundamental são: Antologia de Crônicas, de vários autores (módulo 2); Clara dos Anjos, de Lima Barreto (módulo 3) e O Inglês Maquinista, de Martins Penna (módulo 4). Já os alunos de Ensino Médio deverão ler: Comédias para se ler na escola, de Luiz Fernando Veríssimo (módulo 2), Primo Basílio, de Eça de Queirós (módulo 3) e Auto da Compadecida, de Ariano Suassuna (módulo 4).

Em relação ao trabalho com a linguagem matemática desenvolvido no Percurso Livre, é realizado de maneira contextualizada envolvendo fenômenos cotidianos que abordam questões socioeconômicas, políticas, científicas, ecológica e cultural. Para auxiliar o professor a trabalhar com esta proposta a

Fundação Roberto Marinho elabora os cadernos de orientações, entregues aos regentes durante as formações.

A metodologia do programa também reserva momentos para a construção do memorial da turma, do aluno e do professor. O memorial da turma é construído pela turma através de trabalhos, registros de imagens ou escritos dos alunos, professores, diretores, supervisores, enfim, de todos aqueles que de alguma forma participaram do processo de aprendizagem do aluno. O memorial do aluno é construído por ele de acordo com as suas impressões do mundo, suas aspirações da vida e suas experiências cotidianas, é uma espécie de diário e ele só mostra pra quem quiser. O memorial do professor é construído com as suas impressões sobre a turma, com os desafios que ele venceu, com os desafios que ele pretende vencer e com o seu cotidiano em sala de aula e ele também pode mostrar para a turma, se quiser.

Recomenda-se que o quantitativo de alunos por turma não ultrapasse a 35 alunos, a fim de não comprometer os objetivos e a metodologia do programa. Uma prática importante da metodologia está relacionada à contextualização, que envolve o fortalecimento de vínculos, priorização dos conteúdos curriculares, ensino significativo, flexibilização ou abolição dos regimes autoritários de avaliação, material de apoio, informações transformadas em conhecimento etc. Esse posicionamento fica claro nos materiais organizados pela Fundação Roberto Marinho.

Por isso recomenda-se a divisão da turma em quatro equipes de realizações de atividades, nomeadas de avaliação, coordenação, socialização e síntese, que utilizam competências e habilidades específicas. É uma estratégia que ajuda os alunos a aprenderem a utilizar na prática tais capacidades.

A equipe de avaliação tem a finalidade de preparar os alunos para os momentos de avaliações sobre a turma, o andamento dos trabalhos e o funcionamento da sala de aula como um todo. Já a equipe de socialização trabalha desenvolvendo projetos que tem por objetivo proporcionar ao grupo vivências e experiências, voltados para a boa convivência em grupo. Ao participar desta equipe o aluno desenvolverá a habilidade de lidar com sentimentos, reduzir tensões e saber ouvir, além de atitudes de solidariedade, imaginação e

companheirismo. É a equipe responsável pelas festas de confraternização, aniversariantes do mês, ou seja, atividades socializadoras e de integração.

A equipe de síntese, por sua vez, trabalha a habilidade de sistematizar informações. É a equipe que fará um resumo da semana, do dia e do mês e sempre apresentará à turma essa apresentação, que pode ser quinzenal. Aqui serão desenvolvidas habilidades como poder de síntese, concisão, clareza, raciocínio, criatividade, etc. A habilidade de observar e transformar essas informações em dados, que serão importantes para o desenvolvimento da turma.

E por último, a equipe de coordenação trabalha a habilidade de organizar e coordenar as ações do grupo, de forma coletiva. Serão trabalhadas atitudes de coordenação, liderança, paciência, disciplina. Essa equipe é responsável por reunir a turma para tomar decisões, zelar pela organização do andamento dos trabalhos, fazer cumprir algumas determinações feitas pelo próprio grupo.

A proposta é de que haja rodízio de alunos nas equipes, para que todos possam trabalhar suas capacidades de acordo com diferentes habilidades exigidas. O trabalho em equipe é uma forma de por em prática a democracia e de participar de decisões que vão sendo tomadas para o bem dos trabalhos em sala de aula. Isso possibilita fazer reflexões dos respectivos papéis sociais e políticos de uma comunidade. É a preparação para agir como cidadão consciente dentro da sociedade.

A divisão da turma em equipes com responsabilidades específicas contribui para a construção do senso de coletividade, e faz com que os estudantes consigam se constituir em comunidade de aprendizagem. (GUIMARÃES, 2013, p.60).

A roteirização da aula segue algumas etapas: a problematização, que serve para despertar o interesse dos alunos sobre o tema/conteúdo a ser trabalhado na aula; a exibição da tele aula; a leitura de imagem; o uso do livro texto, as atividades individuais e em grupo, e por fim, a avaliação do dia. É uma rotina onde algumas ordens podem se inverter e é possível acrescentar novos elementos, pois como afirma Freire (2008), criar uma rotina pode ser proveitoso, já que ajuda a construir uma estrutura de trabalho. Afinal,

o grupo, para constituir-se, necessita da presença do educador e de uma rotina (estrutura) de trabalho na qual os vínculos, na

relação pedagógica, são constituídos juntamente com a produção e a construção do conhecimento (FREIRE, 2008, p. 120).

Como se observa, o Autonomia é um programa que possui uma proposta metodológica bem definida. Testada em várias cidades do Brasil, a Metodologia Telessala, vem se consolidando como adequada para a correção de fluxo. Esta é a finalidade de sua implementação em escolas da Regional Metropolitana I, onde é alta a taxa de alunos em defasagem idade-série.

1.5 A Metropolitana I e a implantação do Programa Autonomia

A Diretoria Regional Metropolitana I começou a ofertar o Programa Autonomia no ano 2009, no mesmo ano em que o Programa foi implantado na rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro. A chamada para seleção de professores foi feita pelo *site* da SEEDUC/RJ e o treinamento realizou-se no Rio de Janeiro, durante uma semana, com carga horária total de 40 horas.

No ano de 2009, iniciaram 34 turmas de Ensino Fundamental e 40 turmas de Ensino Médio do Programa Autonomia. Essas turmas se formaram no final de 2010, possibilitando conclusão de estudos a aproximadamente 1.702 alunos. Em 2010 a SEEDUC/RJ encaminhou uma Circular com as orientações para a nova entrada das turmas de Ensino Médio e, por consequência, não houve formação de turmas de Ensino Fundamental naquele ano. As matrículas foram realizadas na própria escola, que com base no perfil do aluno era convidado a participar do projeto. Já em 2011, as escolas que tiveram turmas em 2009, cuja conclusão se deu em dezembro de 2010, tiveram prioridade na formação de novas turmas em 2011. Assim, o processo foi adiantado e não houve necessidade de montar novas salas equipadas. As Unidades Escolares com baixo IDEB, eram vistas como prioritárias para continuar no Projeto em 2011, já que os resultados de desempenho e frequência contribuíam para melhorar os índices da escola.

No município de Nova Iguaçu, no ano de 2011, nove turmas do Ensino Médio se formaram, totalizando aproximadamente 225 alunos. No ano de 2012, as escolas que possuíam um alto índice de distorção idade/série receberam em seus sistemas de matrícula a possibilidade de ofertar turmas de aceleração do

Programa Autonomia. Em 2013 teve prosseguimento a proposta. O objetivo era implantar o programa como estratégia de organização do fluxo escolar, possibilitando a aceleração dos alunos fora da idade-série.

Todo projeto pedagógico tem em si uma dimensão política. Enquanto ação política, o Programa Autonomia pode ser compreendido como uma política pública criada para a resolução de um problema real existente na rede de ensino do Estado do Rio de Janeiro. Enquanto ação pedagógica baseia-se em um percurso formativo diferenciado do regime de seriação, apresentando matriz curricular própria, material Telecurso, Metodologia Telessala e professor unidocente.

As escolas que participam do programa são identificadas pela SEEDUC/RJ, com base nos seus índices de distorção idade-série. A inserção dos estudantes participantes no programa é feita por adesão, sendo ofertada no momento da matrícula. Vejamos como esta implantação aconteceu na prática cotidiana das três escolas pesquisadas, isto é, o contexto de cada uma.

1.6 O Contexto da Escola A no Programa Autonomia

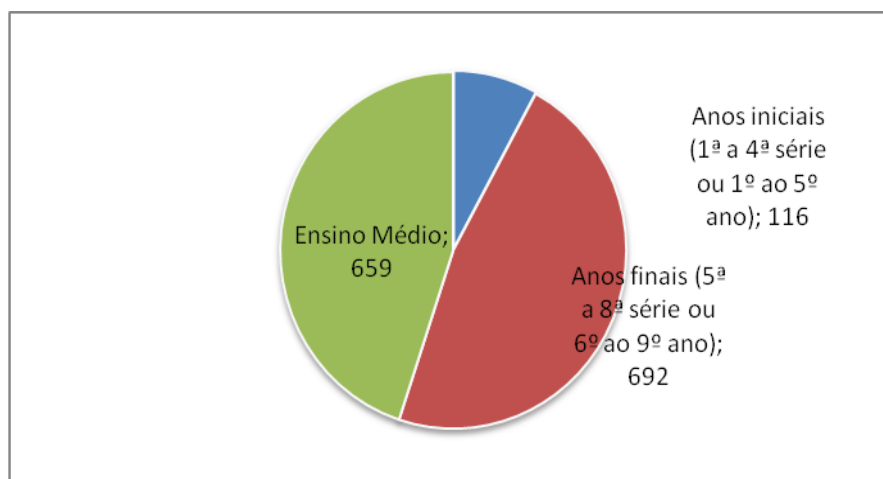
A Escola A está situada no bairro Cacuíá onde, segundo o Censo do IBGE de 2010, residem 7.897 habitantes, distribuídos entre 3.913 homens e 4.074 mulheres⁴. Em sua infraestrutura o bairro conta com uma Unidade Pública de Saúde onde funciona o Programa Saúde da Família, limpeza urbana, com coleta de lixo até três vezes por semana e transporte público para atender à população local. Apesar de uma estrutura urbana mais organizada o bairro sofre com a ameaça da violência e do crime.

A Escola A possui em sua estrutura, biblioteca, cozinha, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes, sala para a diretoria e sala para os professores. Possui internet banda larga em 10 computadores para uso dos alunos e 2 computadores para uso administrativo. Tem TV, DVD, impressora e copiadora. Possui rede de esgoto, abastecimento de água e energia elétrica pelo sistema público e conta com coleta periódica de lixo. De acordo com

⁴ As informações sobre o censo da escola estão disponíveis em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>> . Acesso em 10 de março de 2014.

o Censo escolar, a Escola concentra 140 funcionários e atendeu, em 2011, um total de 808 alunos, no Ensino Fundamental e Médio⁵, divididos demonstrados no gráfico 2.

Gráfico 2 : Número de alunos atendidos pela Escola A no ano de 2011



Fonte: Portal INEP, 2013

Em 2008, antes de iniciar a oferta do Programa Autonomia, a distorção da Escola A era de 80% do total de alunos do Ensino Médio e 65,3% do Ensino Fundamental, como demonstra a tabela 7:

Tabela 7 - Taxa de Distorção Idade-Série, Por Escola, Região Sudeste – 2008

Nome da Escola	Localização		
		Total Fundamental	Total Médio
Escola A	Urbana	65,3%	80,0%

Fonte: Portal INEP

Isso significa que mais da metade dos alunos das turmas do Ensino Médio e Ensino Fundamental se encontrava numa idade avançada para a série em que estavam cursando, ou seja, fora da idade adequada para eles. A taxa de distorção idade/série da escola estava muito alta e fora identificada pela SEEDUC por meio

⁵ Fonte: Censo escolar/Inep 2001. QEdU.org.br – o Censo escolar reúne informações importantes sobre o funcionamento geral e particular da escola, como estrutura, vagas oferecidas, público atendido, número de funcionários, aprovação e reprovação, etc.

da confirmação *on line* da matrícula, daí o Programa Autonomia ter sido oferecido à escola no ano de 2009.

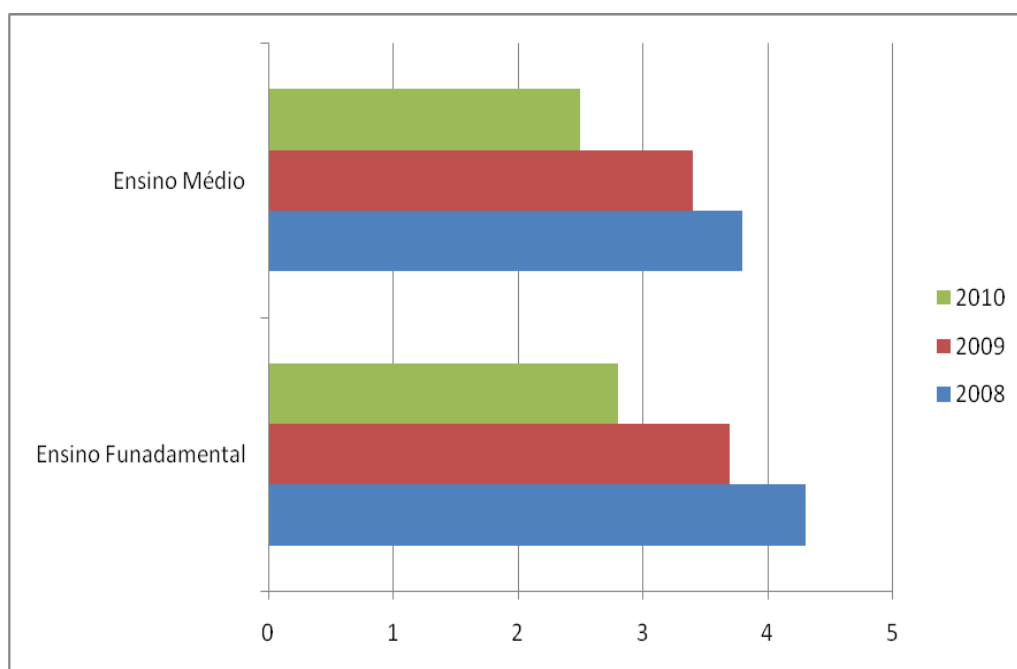
Cabe ressaltar que a problemática da distorção já havia sido apontada no Projeto Político Pedagógico da escola no ano anterior, em 2008. A realidade da escola já era conhecida pela direção escolar e pelos profissionais envolvidos. A evasão e a repetência muito alta acabaram gerando um alto índice de alunos defasados em relação à série cursada.

A turma do Ensino Fundamental, no início de 2009, possuía 28 alunos e ao final de 18 meses, em março de 2010, 25 alunos concluíram essa etapa da educação básica. Já a turma do Ensino Médio no início possuía 30 alunos e após 24 meses, em 2010, 27 alunos concluíram essa modalidade de ensino. Cabe ressaltar um aspecto comum em ambas as turmas do programa nesta escola: a baixa evasão.

No ano seguinte, até 2012, a escola continuou oferecendo apenas uma turma para cada nível de Ensino e formou, em 2011, 34 alunos no Ensino Médio.

A iniciativa da escola de implantar o Programa Autonomia ajudou bastante a diminuir sua distorção idade-série e a melhorar o fluxo escolar das etapas e séries propostas pelas modalidades do Ensino fundamental e Médio. Isso pode ser observado no gráfico 3:

Gráfico 3: Distorção idade-série da Escola A



Fonte: Portal/INEP

Apesar da iniciativa de reduzir a distorção idade-série, a Escola A não conseguiu alcançar as metas estabelecidas pelo IDEB, como demonstra a tabela 8, a seguir:

Tabela 8: IDEB da Escola A

IDEB OBSERVADO				METAS PROJETADAS							
2005	2007	2009		2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
2.8	2.6	2.7	3.1	2.8	2.9	3.2	3.6	4.0	4.2	4.5	4.8

Fonte:Portal INEP

Entre os anos de 2009 a 2011 houve uma melhora nos resultados do IDEB e a redução da taxa de distorção idade-série. Os primeiros anos de funcionamento do programa na unidade pode ter contribuído para esta melhoria, ainda que a meta determinada para a escola não tenha sido alcançada.

A seguir apresentamos o quadro-síntese das etapas de implementação do Programa Autonomia na Escola A, com base na entrevista com roteiro semiestruturado realizada com a gestora, cujo roteiro encontra-se no Apêndice 1.

Quadro 1: Etapas para a implementação e funcionamento do Programa Autonomia na escola A.

Etapas para a implementação e funcionamento do Programa Autonomia na escola A	
Previsão no PPP	A escola já havia previsto a distorção idade-série e tentava resolver com oficinas de matemática e português.
Diagnóstico da Realidade	Previsto no PPP
Mobilização da Equipe	Nas reuniões pedagógicas
Planejamento das Ações	Realizados pela Gestão
Divisão das Responsabilidades	Realizada pela Gestão
Levantamento do Público alvo	Foi feito um levantamento dos alunos em distorção idade-série.

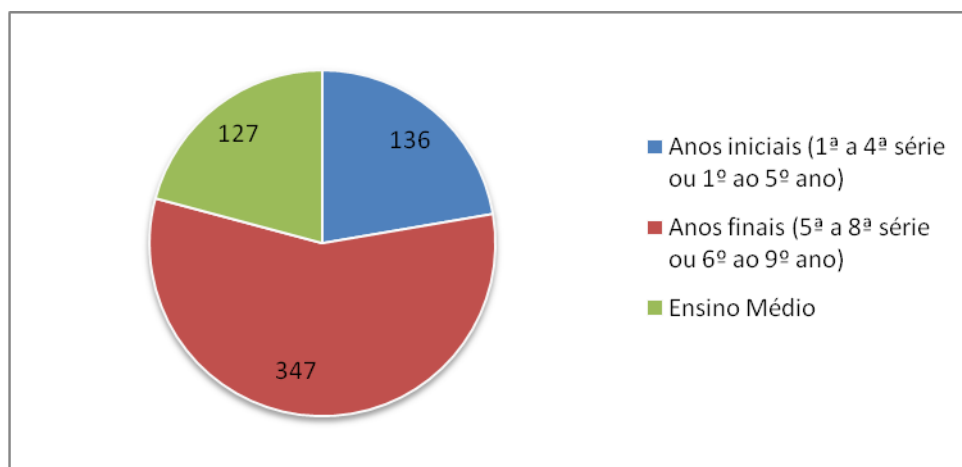
Escolha do Professor Regente	Foi oferecido a dois professores da escola, que apresentavam o perfil adequado para o programa.
Preparação do Espaço	A escola já possuía sala uma sem atividade e aproveitou essa sala, para formar uma turma no turno da manhã e outra à tarde.
Mobilização Aluno/Comunidade	A escola preparou uma faixa, fez reunião com os pais e usou carro de som.
Acompanhamento Pedagógico	O acompanhamento na escola foi feito pela coordenadora pedagógica e pela supervisora do programa.
Acompanhamento Administrativo	O acompanhamento administrativo foi feito pelo diretor geral e pela secretária, que se encarregavam de realizar matrícula, alocar alunos no sistema e assegurar que o material didático chegasse até o professor.
Avaliação dos resultados	A avaliação dos resultados foi feita através da observação do comportamento dos alunos, da participação e resultado nas avaliações externas e internas, e da consequente aprovação final no curso.

Fonte: elaborado pela autora.

1.7 O Contexto da Escola B no Programa Autonomia

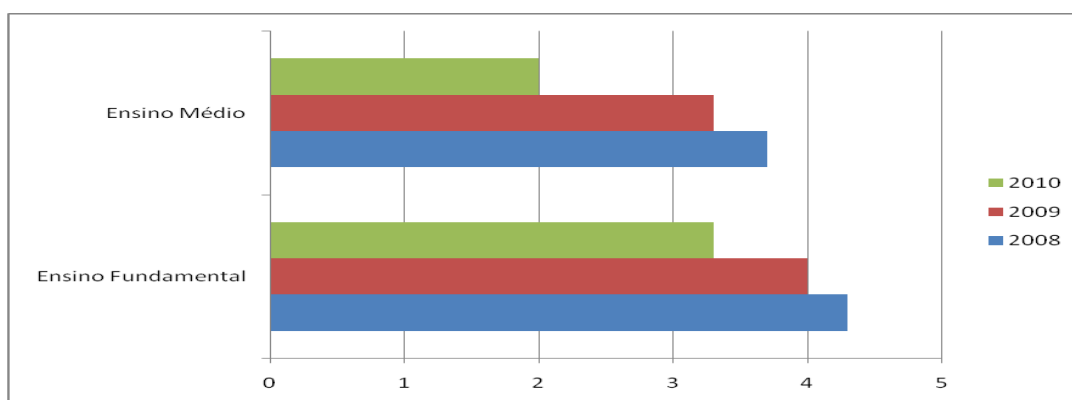
A Escola B está situada num sub-bairro de Cabuçu, localizado a aproximadamente 15 km do centro do Município de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro. A comunidade sofre com a violência intensa e a precariedade de serviços públicos do local, apesar de contar com um posto de saúde e uma associação de moradores.

A Escola B, segundo os dados do Censo Escolar de 2011, divulgada pelo INEP, conta com 77 funcionários, 10 computadores para uso dos alunos e 5 computadores para uso administrativo, rede de internet com banda larga, tem salas equipadas com TV, DVD, impressora, copiadora e retroprojeto. O local tem sanitários adequados, quadra de esporte, biblioteca, cozinha, laboratório de ciências, laboratório de informática, sala de leitura, sala de atendimento especial, sala para o diretor e sala para os professores. Atende uma média de 606 alunos divididos entre Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Gráfico 4: Número de alunos atendidos pela Escola B

Fonte: Portal INEP, 2013.

No ano de 2008, a distorção idade/série do total do ensino fundamental da escola era de 42,8%. A fim de minimizar esta acentuada distorção e melhorar o fluxo entre as séries, em 2009 a escola B implantou o Programa Autonomia no Ensino Fundamental. A distorção da Escola B reduziu gradualmente no Ensino Fundamental e a escola conseguiu bater as metas estabelecidas no IDEB, como pode-se observar no gráfico 3 e na tabela 9, os números da Escola relativos à distorção idade-série e às metas estabelecidas pelo IDEB:

Gráfico 5: Distorção idade/série da Escola B

Fonte: Portal INEP⁶

⁶ <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado>. Acesso em 18/06/2013.

A Escola B demonstra uma pequena redução da distorção idade-série no Ensino Fundamental. Mesmo com a distorção, a escola consegue alcançar as metas estabelecidas pelo IDEB, como é demonstrado na tabela 9.

Tabela 9: IDEB da Escola B

IDEB OBSERVADO				METAS PROJETADAS							
2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
	2.7	2.7	3.4		2.7	2.9	3.3	3.6	3.9	4.1	4.4

Fonte: Portal INEP⁷

Além de conseguir uma considerável redução da distorção idade-série, entre os anos de 2009 a 2011, a Escola B alcançou e superou a meta IDEB estabelecida para ela. Observa-se que no ano de 2011 foi estabelecida a meta de 2,9 para a referida escola e conseguiu alcançar o índice de 3,4, atingindo, assim, 0,5 a mais da meta pré-determinada.

A unidade escolar B escolheu implantar o Projeto Autonomia por causa da distorção idade-série, que era muito alta entre os alunos da comunidade escolar. A unidade já vinha implementando estratégias com vistas à reforçar o ensino e evitar, conseqüentemente, a repetência, mas isso não resolvia o problema daqueles que já estavam defasados. E mesmo reforçando o ensino para aqueles que tiravam notas insatisfatórias, a repetência e a evasão continuava crescendo.

A ação de melhorar o fluxo escolar foi apontada no Projeto Político Pedagógico e alguns projetos de ensino foram elaborados e executados, em conjunto com palestras educativas e outras atividades pedagógicas. O diagnóstico já havia sido feito e o planejamento da ação também. Esse planejamento foi construído com a comunidade escolar, porém as ferramentas aplicadas até o momento ainda não tinham sido plenamente satisfatórias ao ponto de corrigir o fluxo escolar da unidade.

Considerando as metodologias e as especificidade do projeto a unidade separou uma sala, deixando-a exclusivamente para a turma do Autonomia. A professora regente que assumiu a turma já trabalhava no projeto em outra escola

⁷ Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado>>. Acesso em 18/06/2013.

e tinha boas referências do gestor e dos alunos. Com a experiência que tinha, a professora conseguiu conquistar a turma para a nova metodologia.

Em entrevista com a gestora da unidade escolar com base no roteiro que se encontra no Anexo 1 desta dissertação, esta declarou que a escola se adequou bem a todos os pontos da metodologia, como se observa no quadro-síntese 2. Além de dividir as responsabilidades entre os integrantes da equipe administrativa-pedagógica, a Escola B realizou um trabalho de sensibilização aos pais e alunos - ação importantíssima para o êxito de qualquer projeto pedagógico.

Quadro 2: Etapas para a implementação e funcionamento do Programa Autonomia na escola B

Etapas para a implementação e funcionamento do Programa Autonomia na escola B	
Previsão no PPP	A escola já havia previsto a Distorção idade série e tentava resolver com Projetos interdisciplinares, programados pelos professores junto com a Direção e oficinas de matemática e português.
Diagnóstico da Realidade	Previsto no PPP
Mobilização da Equipe	Foi marcada uma reunião pedagógica específica para propor a implantação do Programa.
Planejamento das Ações	Realizados equipe pedagógica.
Divisão das Responsabilidades	Realizada pela equipe pedagógica.
Levantamento do Público alvo	Foi feito o levantamento dos alunos em estado mais crítico de defasagem idade-série, que poderiam participar do programa. Mas também foi proposto para os que quisessem participar.
Escolha do Professor Regente	Foi feita para uma professora que já fazia um trabalho diferenciado com alunos em distorção e em sala de aula.
Preparação do Espaço	A escola já possuía uma sala para aulas especiais.
Mobilização Aluno/Comunidade	A escola realizou reuniões com alunos e responsáveis para explicar o programa e seus

	objetivos.
Acompanhamento Pedagógico	O acompanhamento na escola foi feito pela coordenadora pedagógica, a diretora geral e pela supervisora do programa.
Acompanhamento Administrativo	O acompanhamento administrativo foi feito pelo diretor geral e adjunto, que se encarregaram de realizar matrícula, alocar alunos no sistema e assegurar que o material didático chegasse até o professor.
Avaliação dos resultados	A avaliação foi feita através da observação do comportamento dos alunos, participações e resultados nas avaliações internas e externas.

Fonte: elaborado pela autora.

A conjugação das ações descritas no quadro 2, de certo, contribuiu para a melhoria dos resultados da unidade, à medida que corrige o fluxo da escola ao reduzir a taxa de reprovação e da distorção idade-série. Esta melhora é decorrência da preocupação da gestora e sua equipe com a aprendizagem efetiva dos alunos e com o monitoramento dos resultados e ações elaboradas pelo coletivo da unidade.

1.8 O Contexto da Escola C no Programa Autonomia

A Escola C está situada no bairro de Tinguá, no município de Nova Iguaçu, localizado próximo à Reserve Biológica de Tinguá. O bairro conta com um posto de saúde, associação de moradores e um pequeno centro comercial. É um bairro caracteristicamente rural, muitas ruas sem pavimentação, onde existe um forte incentivo do governo e de Ong's à proteção ambiental devido à proximidade de grande área da Mata atlântica. A economia local está baseada no comércio e no Ecoturismo em torno do bairro, que hoje promove uma festa chamada Festa do Aipim, famosa por suas iguarias feitas de aipim, que movimenta aproximadamente 70 mil pessoas em quatro dias de festa⁸.

A escola possui biblioteca, cozinha, laboratório de informática e laboratório de ciências, quadra de esportes, sala para a diretoria e sala para os professores⁹.

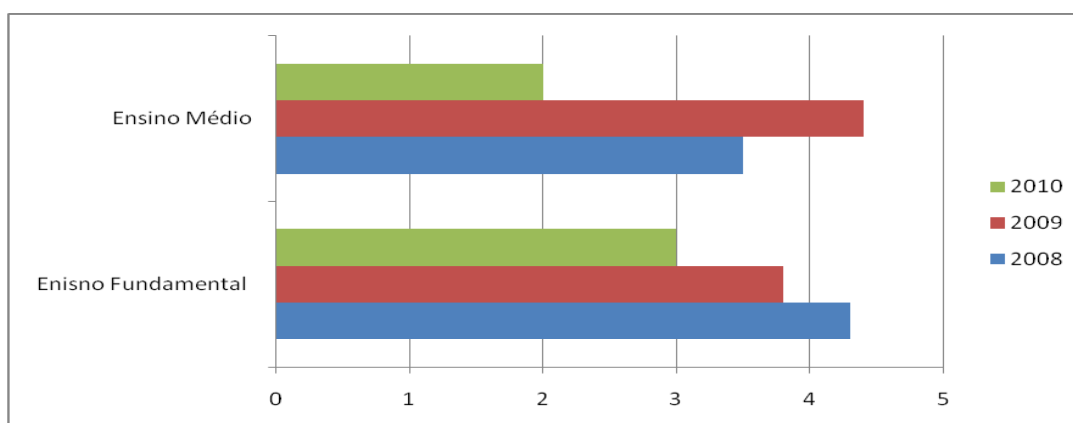
⁸ Informação retirada do Jornal *O Dia* – Online de 7.07.2012

⁹ Fonte: Censo Escolar/INEP 2011. QEdU.org.br

Possui abastecimento de água e energia elétrica pelo sistema público e coleta periódica de lixo. Em seu equipamento, a escola possui TV, DVD, copiadora, impressora e retroprojektor. Não tem internet banda larga, mas possui 20 computadores para uso dos alunos e 1 para uso administrativo. E conta com 31 funcionários.

Em 2008 o colégio possuía uma alta taxa de distorção idade/série: 60,4% no Ensino Fundamental e 70,7% no Ensino Médio. Segundo a tabela demonstrada abaixo a implantação do Programa Autonomia, em 2009, não foi suficiente para reduzir esses índices, já que a distorção idade-série no Ensino Médio voltou a crescer em 2010.

Gráfico 6: Distorção idade-série da Escola C



Fonte: Portal INEP

A Distorção no Ensino Fundamental foi progressivamente crescendo, mesmo com a oferta do Programa Autonomia para esse segmento. Além disso, os resultados do IDEB não foram alcançados, como demonstra a tabela 10.

Tabela 10: IDEB da Escola C

Escola	IDEB OBSERVADO						METAS PROJETADAS						
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
	3.7		2.2	1.7	3.7	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	

Fonte: Portal INEP

Apesar da implantação do programa no colégio e a oferta de uma turma para o Ensino Fundamental e uma para o Ensino Médio, ambas no turno da noite, a Escola C não registra melhora, nem no IDEB nem na distorção idade-série. Assim questionamos: até que ponto a gestão se apropriou do Programa para a implementação em sua unidade de forma a melhorar a distorção idade-série e consequentemente os resultados no IDEB? Quais devem ser os procedimentos aplicados no processo de implementação do Programa Autonomia para que os resultados sejam alcançados satisfatoriamente em relação à distorção idade-série?

A Escola C seguiu as etapas de implementação, descritas no quadro 3, conforme relato da gestora da escola na entrevista que realizamos com ela.

Quadro 3 – Etapas para a implementação e funcionamento do programa Autonomia na Escola C

Etapas para a implementação e funcionamento do Programa Autonomia na Escola C	
Previsão no PPP	A escola já havia previsto a Distorção idade série.
Diagnóstico da Realidade	Desatualizado
Mobilização da Equipe	Nas reuniões pedagógicas
Planejamento das Ações	Realizados pela Gestão
Divisão das Responsabilidades	Realizada pela Gestão
Levantamento do Público alvo	O programa foi ofertado à comunidade
Escolha do Professor Regente	Oferecido aos professores que tinham carga horária livre e com risco de ser movimentado para outra escola.
Preparação do Espaço	A escola reservou uma sala para ser usada pelo programa nos turnos da tarde e noite. No turno da manhã a sala é usada com turmas do Ensino Regular.
Mobilização Aluno/Comunidade	A escola preparou uma faixa pregou os cartazes pela escola.
Acompanhamento Pedagógico	O acompanhamento na escola foi feito pelos supervisores do programa, além de algumas visitas da Fundação Roberto Marinho.
Acompanhamento Administrativo	O acompanhamento era feito pela secretária da escola.
	A avaliação dos resultados foi feita através

Avaliação dos resultados	da observação do comportamento dos alunos, da avaliação referente às disciplinas, da produção de trabalhos e da aprovação final no curso.
--------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Consideramos que uma escola pode obter melhor êxito pedagógico quando seu coletivo elabora projetos e ações que busquem resolver os problemas diagnosticados no ambiente escolar, como, por exemplo, a distorção idade-série. Para tal ação é fundamental o papel do gestor escolar enquanto liderança no sentido de levar o seu corpo docente a uma maior problematização em relação à reprovação e a efetivação da aprendizagem, juntamente com a reconfiguração da educação com uma faceta mais interessante ao aluno.

No que concerne aos objetivos específicos da presente dissertação consideramos que, para que a implementação do Programa Autonomia tenha eficácia em reduzir a distorção idade/série, é preciso que a ideia proposta pelo programa, que parte de uma metodologia específica, seja apropriada primeiramente pela equipe gestora. Pois sem se apropriar e “abraçar o programa”, dificilmente ele será aceito pela comunidade escolar. Dificilmente terá êxito em seus objetivos.

Assim, concluímos que a gestão desempenha papel crucial para o êxito de um programa a ser implementado na escola, sobretudo ao agir com base nos princípios da gestão democrática e participativa defendida pela literatura específica da área e ao orientar sua ação em busca da melhoria dos resultados pedagógicos da unidade sob sua gestão. Não por acaso a reflexão acerca da gestão constitui-se no aporte teórico da presente pesquisa, assim como as discussões em torno da reprovação escolar.

Por meio desse referencial teórico analisaremos a implementação do Programa Autonomia em três escolas da SEEDUC/RJ e os seus resultados referentes à distorção idade-série e as avaliações externas após a implementação do programa nas unidades escolares. É o que veremos no capítulo a seguir.

2 GESTÃO DA EDUCAÇÃO E A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE: UMA ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA AUTONOMIA EM ESCOLAS DA REDE DE ENSINO ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

A gestão possui papel fundamental para o sucesso de determinados projetos desenvolvidos em sua unidade escolar. Neste capítulo analisaremos as ações e os direcionamentos da gestão escolar na implementação do Programa Autonomia em três escolas da SEEDUC/RJO, mas para isso, faz-se necessário, a priori, apresentar o quadro teórico que servirá de base para análise dos dados coletados neste estudo. Assim, a primeira parte do capítulo promove a discussão sobre a gestão escolar e seus desafios contemporâneos, bem como a reflexão sobre a política de gestão escolar implementada pela SEEDUC/RJ, denominada Gestão Integrada da Escola (GIDE). Reserva espaço para a reflexão sobre a reprovação escolar, por ser uma das causas da distorção idade-série, assim como para a parceria público-privado, por ser o Autonomia executado por meio da parceria entre a SEEDUC/RJ e a Fundação Roberto Marinho.

A segunda parte do capítulo destina-se a descrição da metodologia utilizada na presente pesquisa e, em seguida, apresenta a análise dos dados coletados nas três escolas investigadas.

2.1. Os Desafios Contemporâneos da Gestão Escolar

A administração está presente em todos os tipos de organização social, uma vez que administrar, em síntese, significa utilizar de forma racional os recursos (materiais e conceituais) para a realização de fins determinados (PARO, 1996; 2001). Como toda empresa, a escola não foge a essa regra. É organizada com a finalidade de atingir certos objetivos e são eles que dão sentido à organização escolar e que orientam a tomada de decisões. Assim, a administração escolar, entendida como mediação para a realização dos fins, pressupõe preocupação constante de que a atividade pedagógica se realize de forma satisfatória para o alcance dos objetivos estabelecidos.

A escola, entretanto, é um sistema social composto por diferentes agentes que possuem suas individualidades e complexidades. Individualidades e

complexidades estas, que devem ser consideradas pelo gestor, na medida em que há momentos em que os interesses coletivos precisarão sobrepor-se aos interesses individuais dos atores pertencentes à unidade escolar. Aliás, este é um dos preceitos fundamentais da área da administração, ao considerar que a eficácia com que as pessoas trabalham em conjunto depende principalmente da capacidade daqueles que exercem a função administrativa. Como afirma Chiavenato (1979), a capacidade de fazer o pessoal produzir os resultados necessários determinará o sucesso ou fracasso do gestor.

Para o MEC, a maioria dos problemas gerados pelo fracasso escolar é produzida no interior das escolas públicas. O “Relatório de Gestão” da Secretaria de Educação Básica, publicado em dezembro de 2006, destaca que “a gestão democrática das unidades escolares constitui uma das dimensões que pode contribuir significativamente para viabilizar o direito à educação como um direito universal” (BRASIL, 2006b, p. 112). Alguns autores, como Paro (1996) e Lück (2009), também defendem a instituição da gestão democrática da escola como estratégia necessária para o somatório de esforços com vistas à melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos.

No caso das instituições escolares, um dos atuais desafios é superar, não só o modelo centralizador e autoritário de gestão que predominou durante décadas nas escolas brasileiras e deixou marcas nas estruturas de relação das escolas, mas, sobretudo, a concepção taylorista-fordista que serviu de base para a gestão da educação por longas décadas (PARO, 1996). As estruturas de poder e controle, verticalizadas e rigidamente hierarquizadas nas escolas, constituíram-se em um entrave à abertura de espaços para a participação dos principais envolvidos com a educação, ainda que o princípio da gestão democrática - em contraposição à concepção de gestão hierárquica - tenha sido firmado pela Constituição de 1988 e posteriormente ratificado na atual LDBEN, Lei nº 9394/9. Não obstante esses instrumentos legais identifiquem a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes como um dos componentes da gestão democrática, a centralização do poder encontra-se arraigada tanto na organização do sistema educacional brasileiro quanto no interior da escola. Assim, o ato em si de eleições de diretores, dos conselhos e grêmios estudantis, embora seja fundamental para a gestão participativa, não

garante a gestão democrática, constituindo-se em grande desafio para os gestores a participação efetiva da comunidade escolar (pais, professores, alunos, representantes da comunidade e demais funcionários da escola) através dos conselhos de escola e de educação.

Compreendendo a participação como instrumento de controle social, isto é, controle da sociedade sobre o Estado democrático, sobre suas instituições, Paro (1996) e Lück (2009) defendem que a administração para ser verdadeiramente democrática deve garantir que todos os atores que estão direta e indiretamente envolvidos no processo escolar participem das decisões que dizem respeito à organização e ao funcionamento da escola.

A organização e a gestão escolar foram uma das áreas privilegiadas pelas políticas educacionais instituídas na década de 1990 no Brasil, passando a se apoiar em novos valores, entre eles, o compartilhamento da responsabilidade e do poder. Nas novas orientações o papel assumido pelo gestor ganha relevância, sendo visto como um elemento fundamental para instaurar a gestão participativa no interior da escola e na integração com a comunidade. A tomada de decisões conjuntas a partir do “consenso” da comunidade escolar é considerada uma característica importante da gestão competente e eficiente¹⁰.

Por tratar-se da gestão de uma instituição educacional, a gestão deve estar mais voltada para a aplicação real das ferramentas pedagógicas e dos processos pedagógicos que serão desenvolvidos no espaço escolar. Em relação à implantação do Programa Autonomia, objeto de estudo desta dissertação, o importante é analisar as ferramentas metodológicas e suas aplicações práticas juntamente com a comunidade escolar. É imprescindível saber como a aplicação desses instrumentos vai ocasionar a mudança necessária; isto é, facilitar o processo ensino-aprendizagem e transformar a realidade local. Neste aspecto, trata-se de analisar a gestão pedagógica, já que envolve os múltiplos atores da

¹⁰ Cabe ressaltar que muitos autores, como Santomé (2003) criticam esta nova reengenharia da gestão educacional. Para o referido autor, o modelo de gestão defendido pelos teóricos neoliberais não passa de uma técnica de gestão pautada no novo modelo gerencial que busca mascarar os conflitos e contradições. Para o autor, a idéia subjacente as estratégias da participação, da co-responsabilidade e da descentralização está a intenção de dissimular os conflitos e as contradições no intuito de se buscar uma maior eficácia nos objetivos das propostas que se deseja implantar.

comunidade escolar e suas posições diante das propostas pedagógicas. É o que detalharemos a seguir.

2.1.1 A gestão pedagógica, a realidade escolar e o planejamento político pedagógico

Para Tavares (2009, p. 85), “a gestão pedagógica é a mais importante para o gestor escolar, pois se trata de gerir o processo educacional”. Considerando que a finalidade da educação é o desenvolvimento humano, a qualificação para o trabalho e o exercício da cidadania, tal qual expresso no artigo 5º da atual LDBEN, o gestor precisa conhecer as múltiplas ferramentas educacionais para aplicá-las conforme as necessidades existentes. As ferramentas não são apenas procedimentais, mas também de gestão de pessoas - de cunho das relações pessoais -, posto que os objetivos da instituição escolar não são apenas a transmissão de conhecimentos científicos construídos ao longo da história da humanidade, mas também o desenvolvimento de um sujeito ético, com responsabilidade socioambiental, capaz de conviver com as diferenças e promover o diálogo intercultural, por reconhecer o mosaico multicultural presente na sociedade humana. .

Reconhecer a função social da escola e o seu compromisso político exige o reconhecimento por parte do gestor de que a gestão escolar não se restringe apenas ao aspecto técnico-administrativo. Há a dimensão pedagógica que não pode ser negligenciada ou relegada a um segundo plano. Exige entender que não basta somente fazer a escola funcionar de acordo com o horário determinado e com os profissionais previstos, mas sim fazê-la funcionar de modo que proporcione a efetiva aprendizagem crítica dos discentes. Nesta perspectiva, consideramos a gestão pedagógica o centro da gestão educacional, reconhecendo-a como a parte mais relevante e significativa da gestão escolar, já que tem como cerne o gerir da área educativa, como salienta Tavares (2009). É ela quem vai estabelecer junto com o coletivo da escola as linhas de atuação em concordância com os objetivos gerais e específicos estabelecidos pelo grupo. É a responsável em acompanhar as ações pedagógicas (auxiliada pela equipe técnica-pedagógica), tendo como referência os objetivos planejados.

Além do referido autor, Lück (2009) e Rios (1993) também ressaltam a centralidade da gestão pedagógica. E para o gerenciamento eficiente da área educativa consideram como elementos fundamentais a necessidade de o gestor conhecer a realidade local, seu funcionamento, o público atendido e os integrantes direta e indiretamente da comunidade escolar. Defendem a realização de um diagnóstico da situação real da escola e da comunidade que a cerca, a fim de obter o pleno conhecimento do público que a frequenta, para, a partir de então, e com base nos dados coletados, elaborar o planejamento das ações prioritárias, assim como aquelas de médio e longo prazo, com vistas à suprir as demandas dos atores envolvidos e minimizar os pontos fracos da referida unidade. Para os autores citados, a ausência do diagnóstico compromete o planejamento das ações e pode ocasionar, por conseguinte, o não atendimento das reais necessidades escolares.

O plano de ação escolar, portanto, deve ser elaborado com base no perfil da comunidade. Perfil este, conhecido por meio de diagnósticos reais e atuais da unidade. Para Rios,

[...] ao pretender lançar um olhar claro e largo sobre a educação, a reflexão deve partir da situação do contexto social que envolve essa educação. É esse contexto que a caracteriza que lhe confere especificidade. (1993, p. 29).

A autora considera primordial para a efetivação de qualquer ação na área educativa que o planejamento seja o mais próximo da realidade e atenda as necessidades locais. Para isso, a análise e a prévia avaliação da situação real sempre devem preceder tal ação. Tavares (2009) também advoga neste sentido e defende que para examinar a realidade local com mais aplicabilidade, faz-se necessário compreender a relação entre política e educação e o que pode nascer dessa união.

Assim, para os autores citados, a grosso modo, para conhecer a realidade local é necessário que as seguintes perguntas sejam respondidas:

- Quem é o aluno que frequenta a escola e quem é o que deixa de frequentar?
- Quem e como são os responsáveis destes alunos?
- Como é a comunidade escolar? Situação socioeconômica e cultural.

- Qual é a missão da escola e como realizá-la?
- Quais são os desafios enfrentados?

De posse das respostas, o grupo escolar pode realizar seu planejamento participativo, adequando-o as necessidades locais e da comunidade escolar, podendo assim oferecer uma solução para os problemas reais da escola. É esse conjunto de decisões que norteará o fazer pedagógico, uma vez que

[...] hoje, a escola não é mais um espaço arcaico. Mudanças são necessárias e, quase sempre vitais para uma educação de excelência, e o planejamento irá dar suporte para que tais mudanças possam ser realizadas com sucesso. (TAVARES, 2009, p. 88).

A concretização do planejamento coletivo de uma escola deve materializar-se no seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Como ressaltam Gadotti e Romão (1994), o PPP é o instrumento norteador do fazer pedagógico, é o que dá direção à gestão e aos fazeres educacionais, por isso deve conter os planos emergências e os planos para serem realizados em longo prazo, além de conter a missão da unidade escolar, seus valores e objetivos. A comunidade escolar precisa estar envolvida e comprometida com as ações da escola e para que todos os agentes tenham envolvimento com os objetivos traçados é fundamental que seja construído coletivamente pela comunidade escolar.

Para Libâneo (2009, p. 357), “o projeto pedagógico-curricular é um documento que reflete as intenções, os objetivos, as inspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo de escolarização que atenda a todos os alunos”. Trata-se do manual básico de execução do planejamento da escola, onde deve conter a missão e o objetivo da escola, os planos norteadores, prazos e projetos a serem realizados para realização da missão da escola. Nele deve estar expresso o contexto da comunidade escolar assim como o perfil de seus frequentadores.

A gestão escolar vai se ocupar em delimitar a missão da escola, proporcionando inspiração e motivação. Deve fornecer objetivos claros e as razões para alcançá-los, além de promover momentos de reflexão para a construção desses objetivos (GADOTTI; ROMÃO, 1994). Com base nesses

autores, a gestão escolar deve seguir alguns princípios e responder algumas questões, como:

- Como estará a escola daqui a alguns anos?
- Qual é o futuro que se deseja para essa escola?
- Quais são os maiores desafios vividos pela escola?
- Quais são as ameaças?
- Quais as forças?

Essas questões devem ser respondidas juntamente com a comunidade escolar dentro de momentos de reflexão e investigação no seu cotidiano. É importante salientar que nesses momentos é desenhado um panorama da escola, contemplando suas forças e fraquezas e elaborando planejamento para superar as dificuldades. Segundo Lück (2007), o fato de a decisão ser tomada em conjunto traz maior noção e apropriação da responsabilidade de cada um no fazer pedagógico, além de promover maior comprometimento com a causa, visto não se tratar da causa e da proposta de uma só pessoa, mas de todos.

De certo, a realização dos objetivos se torna uma ação coletiva, passando a ser responsabilidade de todos as questões pertinentes à escola, quando ocorre o envolvimento da comunidade escolar na tomada de decisão e na elaboração do planejamento. Como bem afirmam Libâneo, Oliveira e Toschi,

a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomadas de decisões e no funcionamento da organização escolar. (2009, p. 328)

Segundo os referidos autores, a participação pode acontecer tanto no sentido interno, o que demonstra a liberdade de ação de agentes ligados diretamente ao fazer pedagógico, como pais, professores e alunos, como no sentido externo, onde os profissionais da educação e os agentes envolvidos compartilham os processos de tomada de decisão.

Todavia, o exercício da democracia não é algo natural e sim cultural, uma vez que os indivíduos não nascem prontos para as práticas democráticas. O exercício da democracia e da cidadania precisa ser ensinado nas escolas e praticado em todos os espaços sociais. Como salienta Lück (2207), a participação demanda preparação, posto que envolve a capacidade de tomar decisões de

forma compartilhada e o comprometimento com a implementação das decisões tomadas.

Isso não é algo simples e fácil, mediante os resquícios da cultura autoritária ainda presentes em nossa sociedade, no imaginário social. Por isso consideramos necessário tecermos algumas considerações acerca dos princípios da gestão participativa, por ser este o perfil de gestão demanda pelas escolas na contemporaneidade, face aos desafios postos pelo novo milênio.

2.1.2 A gestão escolar e a mobilização da equipe pedagógica

Se compreendermos que a tarefa da gestão, como afirma Paro (1996), está sintetizada no conceito de “racionalização de recursos e coordenação de esforços coletivos em busca de objetivos comuns”, que são demonstrados através do planejamento, organização, direção e controle dos aspectos pedagógicos e administrativos, reconhecemos que na figura do diretor geral recai a responsabilidade de gerir a unidade escolar. Nele está a responsabilidade de orientar a comunidade escolar para que se alcance os objetivos propostos. Para isso, o diretor deve manter sua equipe bem orientada e articulada no sentido de trabalhar suas competências e habilidades para melhor aproveitamento do trabalho educacional. Lück (2009) ressalta que

compete ao diretor escolar, também, ou o pretendente ao exercício dessas funções, para poder realizar um trabalho efetivo em sua escola, adotar uma orientação voltada para o desempenho das competências desse trabalho. (LÜCK, 2009, p. 13).

Ou seja, há um rol de competências necessárias ao ato de gerir. A realização da função/profissão de gestor deve levar em consideração um conjunto de atitudes mínimas necessárias para que haja um bom desempenho das suas atribuições e funções. Entretanto, o diretor não deve conhecer (e aprimorar) apenas as suas competências e habilidades, mas também a dos integrantes de sua equipe, uma vez que reconhecer as competências e habilidades de cada membro participativo de seu grupo contribui para manter sua equipe motivada e comprometida com as ações planejadas, o que é favorecido com a criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento pessoal e profissional e com o estabelecimento de um ambiente propício ao diálogo aberto e democrático

(LÜCK, 2009). É importante o gestor conhecer as competências e habilidades dos integrantes da equipe, pois contribuirá para a designação de algumas ações, como, por exemplo, para a escolha de regentes para as turmas de projetos e programas, como, por exemplo, o Programa Autonomia, em que o regente atua quatro horas diárias com a mesma turma e trabalha com uma metodologia diferenciada.

Afinal, para administrar qualquer instituição é preciso planejamento, mas, para isso, é necessário conhecê-la primeiro. Esta é a premissa básica da área da administração, seja ela empresarial ou escolar. No caso da instituição escolar, conhecer a escola significa conhecer todos os aspectos e dimensões a qual é formada. Requer, por parte do gestor, conhecimentos, competências¹¹ e habilidades, tanto de ordem prática – como, por exemplo, o gerenciamento eficiente da verba pública, a prestação de contas no prazo determinado, cuidados com o prédio escolar e demais elementos da infraestrutura -, quanto de ordem pedagógica – como, por exemplo, a criação de condições favoráveis para o processo de ensino-aprendizagem, o acompanhamento da aprendizagem verificada por meio dos resultados obtidos nas avaliações internas e externas, bem como a efetividade dos projetos executados.

Requer também conhecimentos, competências e habilidades da área de gestão de pessoas, por ser a escola um organismo social, composta por múltiplos sujeitos sociais, o que significa, múltiplas individualidades, múltiplos interesses, distintos projetos políticos e societários; múltiplas culturas. Nesta perspectiva, o gestor de escola pode ser compreendido como um gestor de pessoas; mediador das relações humanas. Daí ser necessário conhecer as competências e habilidade dos integrantes da sua equipe de direção, coordenação pedagógica, corpo docente e demais funcionários da escola. Para isso, há a necessidade de estabelecer uma relação dialógica, de forma horizontal, com os múltiplos atores da escola, por reconhecer os distintos papéis e a importância de todos para realização da missão maior da instituição, que é a formação plena e integral dos sujeitos, fundamentada na promoção do pleno desenvolvimento humano, na

¹¹ Competência, segundo Perrenoud (1999), é a 'capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles'.

qualificação para o trabalho e no preparo para o exercício da cidadania, como expresso no artigo 2º da LDBEN.

Para muitos autores, o exercício da gestão da instituição escolar requerida para a formação dos sujeitos do século XXI vai além do papel de administrador. Para Luck, por exemplo, o gestor da escola deve se constituir em um líder, capaz de manter seus liderados motivados. A liderança ocorre quando o líder configura-se em uma referência aos liderados, quando os distintos profissionais da escola percebem que, em vez de uma relação verticalizada e burocratizada entre eles e a direção, há um “estar junto” nas ações.

Portanto, outra questão que merece destaque - e salientada por Lück (2009) - refere-se à celebração das ações diferenciadas e o compartilhamento de boas ações, já que levam a equipe a ser mais comprometida com o trabalho proposto. E para que isso se efetive no cotidiano escolar faz-se necessária uma gestão democrática e integrada, como temos defendido no corpo deste trabalho com base na literatura da área da administração escolar.

Esses são os princípios que servem de alicerces para a política de gestão escolar implementada pela atual gestão da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, denominada Gestão Integrada da Escola (GIDE).

2.1.3 A atual política de gestão escolar da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro: a gestão integrada da escola (Gide) e a construção coletiva das ações pedagógicas

Conforme preconizada na Lei de Diretrizes e Bases de Educação, a organização escolar deve estabelecer os processos necessários para o cumprimento de seus objetivos específicos, bem como a finalidade maior da educação: o “pleno desenvolvimento do educando”¹². Nesta perspectiva, os processos escolares são praticados com o intuito de promover a formação cultural, social, humana e crítica dos indivíduos, uma vez que a finalidade principal da educação é o desenvolvimento pleno dos sujeitos, ou seja, o

¹² Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. TÍTULO II - Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

UNIDOCÊNCIA – regência de uma turma por um único professor com carga horária ampliada.

desenvolvimento dos aspectos cognitivos e sócio-emocionais; contemplando não só a dimensão científico-cultural, mas a da política e a do trabalho.

A ação integrada no contexto da educação é de suma importância para o alcance de tal finalidade, de modo que se considerarmos que constitui-se em algo fundamental para o desenvolvimento da educação e, conseqüentemente, da sociedade, o trabalho integrado da equipe técnico-pedagógica e administrativa da escola.

Desde 2011, nos primeiros meses da atual gestão da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, vem sendo implementada uma nova política de gestão escolar, a Gestão Integrada da Escola (GIDE), baseada no sistema desenvolvido pelo Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG). Esta política pode ser compreendida como um sistema de gestão que contempla aspectos estratégicos, políticos e gerenciais da área educacional, com o objetivo de ajudar os gestores na busca por melhores resultados no processo ensino-aprendizagem na escola. Para as autoras do sistema, Godoy e Chaves (2009), a Gide representa um avanço no gerenciamento das instituições educacionais, uma vez que possibilita uma visão sistêmica da escola. A proposta é que, ao utilizar este sistema, a escola deixe de gerenciar os aspectos estratégicos, pedagógicos e gerenciais de forma fragmentada, sem foco nos fins, (o processo ensino-aprendizagem), o que acaba provocando desperdício de tempo, talento e energia das pessoas. Por focar os esforços e recursos da escola em torno de objetivos e metas, com esse sistema de gestão é possível acompanhar os planos e resultados de forma integrada, podendo, inclusive, a gestão implementar ações corretivas em tempo hábil a fim de garantir os resultados internos esperados, como o aumento da taxa de aprovação e redução da taxa de abandono, bem como os resultados externos: aprovação em exames vestibulares, ENEM, SAEB e melhoria do IDEB.

Para as autoras, com o contexto da globalização e o desenvolvimento acelerado de novas tecnologias de informação ampliou-se a velocidade da produção e disseminação do conhecimento, o que exige do homem-cidadão do novo milênio o domínio de um grande número de competências para que seja bem sucedido no seu cotidiano. Entretanto, constitui-se em um equívoco colocar em departamentos estanques o conhecimento e as competências, como se fosse

possível ensinar competências dissociadas do conhecimento básico curricular. Neste sentido, as autoras afirmam ser praticamente inviável o desenvolvimento de competências se os alunos não tiverem o domínio dos códigos de leitura e escrita. E mais, que não há cidadania sem o conhecimento básico; sem proporcionar ao homem-cidadão o acesso ao maior arsenal possível de conhecimentos cognitivos e afetivos.

A Gide estrutura-se com base nessas premissas. Nela, a responsabilidade social da escola traduz-se na aprendizagem dos alunos e pode ser mensurada através do índice de fluxo escolar (IF), isto é, pelos índices de aprovação/reprovação e abandono do corpo discente de cada escola. Por isso, a primeira etapa a ser feita pela gestão consiste no levantamento dos resultados alcançados pela unidade escolar – diagnóstico - para, em seguida, elaborar ações que venham conferir melhoria dos resultados. Para favorecer a elaboração de tais ações, consolidadas no Plano de Ação Pedagógico, o sistema elenca um conjunto de variáveis mensuráveis, contemplando a dimensão ensino-aprendizagem e a dimensão ambiental (aí inserindo os aspectos de infra-estrutura, organização e as relações interpessoais, entre outros). Com base nos dados coletados, as variáveis que apresentam resultados insatisfatórios - sinalizados pelo “farol” vermelho - demandam o planejamento de ações corretivas, execução e acompanhamento sistemático por parte da equipe gestora que, comprometida com a gestão democrática e integrada, divide a responsabilidade das ações (planejamento, execução, acompanhamento e avaliação) aos múltiplos atores da escola.

Acredita-se que por meio da implementação do método aprendido, cada unidade escolar terá uma radiografia da sua situação e poderá dar prioridade às causas dos problemas, ajudando o Estado do Rio de Janeiro a elevar seus resultados no índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB). Portanto, para que a escola cumpra sua missão, objetivo, responsabilidade social e finalidades pautadas no compromisso da formação humana-cidadã e da transformação social, expressas no seu Projeto Político Pedagógico, construído de forma coletiva e democrática, é preciso se conhecer primeiro, olhar para dentro de si, para seus resultados, autodiagnosticar-se, a fim de definir o que ela é (marco situacional), o que pretende ser (marco doutrinal ou filosófico) e as ações

necessárias (marco operatório) para o alcance das metas planejadas para ela, interna e externamente.

Como a quebra de paradigmas não ocorre de forma imediata, um dos principais desafios para a implementação da gestão integrada é a ruptura com um modelo de gestão baseado no autoritarismo, na centralização do poder e no apadrinhamento político; situação esta que conferia aos gestores escolares pouco compromisso com os resultados pedagógicos, uma vez que este não era critério para a avaliação do seu desempenho e, conseqüentemente, para sua permanência na função. Mas para que a Gestão Integrada da Escola (GIDE) de fato aconteça, faz-se necessário a instituição da gestão participativa nas escolas, conforme salientada no corpo desta dissertação. Requer a integração da gestão pedagógica e administrativa e que o gestor, com base nos diagnósticos reais e atualizados, conheça profundamente a comunidade escolar, a realidade da sua escola, os resultados, a fim de planejar ações que venham garantir que a escola cumpra a sua função mais elementar, que é ensinar, e o aluno, aprender.

A Gide foi implementada pela SEEDUC para se atingir determinada meta-fim: fazer da educação do Estado do Rio de Janeiro uma educação de referência, figurando, em 2014, entre os cinco melhores IDEB do Brasil, contrapondo-se, assim, com a 26ª posição ocupada pelo Estado no IDEB 2009, cujo resultado fora divulgado nacionalmente no ano seguinte. De certo, no cômputo deste resultado inserem-se as taxas de reprovação e da distorção idade-série, ou melhor, do fluxo escolar.

Considerando que os números, de certo modo, podem expressar um determinado recorte da realidade social, as taxas de reprovação e evasão escolar podem suscitar uma interpretação pedagógica. Traduzem aspectos da realidade que não podem ser negligenciados. Neste sentido, a posição ocupada pela rede estadual de ensino no IDEB 2009 provocou mudanças nos diversos níveis de gestão da rede. Fez com que a educação estadual, a começar pela SEEDUC, olhasse para si e identificasse seus pontos fortes e fracos e as causas para os baixos resultados obtidos. E, por conseguinte, elaborasse um plano estratégico de gestão que envolvesse toda a rede, principalmente a escola – a base do sistema educacional.

Ao fundamentar-se nos princípios da gestão participativa, o que se pretende com a Gestão Integrada da Escola (GIDE) é que os gestores escolares atentem para o princípio básico da administração, qual seja, a preocupação constante com os fins, que no caso da instituição escolar significa que a atividade pedagógica esteja se realizando de forma satisfatória, ou melhor, que os alunos estejam aprendendo. Para tal finalidade, significa problematizar a “cultura da reprovação escolar”.

A temática da reprovação escolar é bastante polêmica e desperta calorosas discussões acadêmicas. Ainda que não seja o tema central desta pesquisa, consideramos importante tecer algumas considerações acerca do assunto, por ser uma das causas da distorção idade/série.

2.1.4 Reprovação Escolar: a quem interessa?

Não obstante a educação aconteça em diferentes espaços sociais, nas mais diferentes relações sociais que os indivíduos estabelecem ao longo de sua história, a escola é um espaço privilegiado para a construção do conhecimento. Não por acaso é reivindicada historicamente pelas classes trabalhadoras e se constitui em um direito constitucional. Neste sentido, a partir do momento que se vincula a educação a uma instituição escolar de caráter público é preciso regulamentar seu funcionamento e acesso, de modo a tornar possível seu atendimento a todos os cidadãos, independente da sua faixa etária e condição de classe, gênero, etnia, regionalidade, sexualidade e religião.

Contudo, o aprimoramento de diferentes sistemas, leis, métodos e formas de pensar a educação com vistas a contemplar as distintas realidades brasileiras e melhor atender as necessidades dos cidadãos nem sempre foi uma prioridade das políticas públicas, como podemos perceber ao longo da história da educação brasileira. Isto se evidencia quando buscamos os vestígios históricos da nossa educação que contribuíram para a formação da distorção escolar.

Klein (2006) em seu artigo **Como está à educação no Brasil? O que fazer?** Cita o seguinte sobre o problema:

No Brasil, muitas políticas educacionais foram baseadas em diagnósticos errados. Um exemplo disso foi considerar a evasão entre séries, especialmente, na 1º série como um dos grandes problemas da educação brasileira. Por isso concluía-se que

faltavam escolas e se culpavam as famílias brasileiras por não manterem os filhos nas escolas. A taxa de evasão sem correção na 1ª série, em 1982, era de 28%. A ênfase era na evasão. Após a correção das taxas, verificou-se que a taxa de evasão era somente 2%, mas que a taxa de repetência era muito mais alta, de 60%. O problema é a repetência e não a evasão (KLEIN, 2006, p. 140).

Em 1985, o Programa Educação para Todos foi lançado com o objetivo de proporcionar a educação fundamental a todas as classes, camadas e regiões sociais.¹³ A principal preocupação era proporcionar educação e alfabetização a todos e para melhorar a qualidade de ensino buscava-se estratégias (ainda que circunscrito ao plano do discurso), como: ampliar a carga horária de estudos, o resgate da importância do contexto social local na educação, participação do aluno e da família no planejamento e ações escolares, garantia de merenda e livro escolar, garantia de um piso salarial digno para o professor dentre outras propostas feitas, construção de escolas e da contratação de professores, principalmente para as áreas rurais, onde a distância era a principal dificuldade.

Após a efetivação da oferta de educação para todos, começou-se a busca por estratégias que corrigissem o problema da evasão e da repetência escolar. A aprovação automática foi uma das estratégias usadas por alguns sistemas de ensino público regional. Porém, anos mais tarde, percebia-se que só a aprovação automática não dava conta de fazer o aluno aprender os conteúdos determinados para o ano ou série que frequentava e, com isso, nas séries em que não era possível a aprovação automática, o aluno ficava retido.

A reprovação em massa intensificou o público em distorção idade/ano e prejudicou a qualidade do ensino. As turmas se tornaram muito cheias e o conteúdo não era compreendido por todos. Isso gerou ainda mais reprovação e a cultura da reprovação escolar intensificou o processo de debilitação da educação pública. Nem sempre um aluno que estava em determinada série conseguia demonstrar a aprendizagem de determinados conteúdos.

Paro (2001), em pesquisa realizada nas escolas municipais de São Paulo em torno da reprovação escolar, no final da década de 1990, buscou “explicar” a resistência dos professores à promoção de alunos, identificando seus

¹³ NISKIER, Arnaldo. *Educação Brasileira: 500 Anos de História (1500-200)*.

determinantes imediatos e suas implicações para a produtividade do ensino. Consta que a cultura da reprovação está disseminada na rede pública de ensino mais do que se pode imaginar, estando os educadores tão presos à possibilidade da reprovação que não conseguem escapar a sua lógica. No entanto, naturalizar a reprovação significa naturalizar a não aprendizagem do aluno. Nesta perspectiva, “a reprovação não se manifesta apenas nos números de retidos e “desistentes” que a escola produz, mas também no modo de agir e pensar que perpassa as atividades escolares” (PARO, 2001, p.62). Em decorrência, a reprovação constitui-se na solução para os problemas de aprendizado. Isso faz com que certos educadores, por exemplo, “se lamentem mais pelo aluno passar de ano sem saber, do que por eles não saberem, independentemente de passarem ou não”. Ocorre, em diálogo com Paro (2001), uma distorção na análise da situação, pois o grave não é o fato do aluno chegar à oitava série e sim dele não ter aprendido.

Em sua pesquisa, Paro (2001) percebeu que os diretores e a equipe pedagógica das escolas parecem também não ver o alto grau de retenção como algo que comprometa seriamente a realização de uma qualidade que eles consideram defensável. Isto porque as avaliações escolares, geralmente, não têm o propósito de corrigir rumos da escola, mas apenas separar os que podem e os que não podem continuar na própria série.

Sem muito aprofundar-se nas discussões acerca da avaliação e suas diferentes modalidades (diagnóstica, processual-formativa e final), cabe salientar que um ponto de convergência entre os teóricos deste campo de pesquisa é de que a utilidade da avaliação é fornecer subsídios imediatos para a correção do processo em direção aos objetivos. Para Luckesi (1995, p. 81), a avaliação deve ser assumida como “um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no processo”. Como se observa, para o autor, a avaliação possui um caráter nitidamente diagnóstico, logo, a avaliação

não seria tão somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para sua aprendizagem” (LUCKESI, 1995, p.81).

Como a verificação escolar não tem o propósito de corrigir rumos da escola cabe aos alunos reprovados repetir o mesmo processo no ano seguinte, em geral com o mesmo professor (professores) e com a utilização dos mesmos recursos e métodos do ano anterior. Nada se faz para identificar e corrigir o que andou errado, já que o fracasso não é compreendido como decorrente também da metodologia equivocada ou das más condições que são oferecidas para professores e alunos desenvolverem seu trabalho pedagógico na escola, mas como produto da incompetência ou desleixo exclusivo do aluno. Desse modo, para Paro (2000), parece não ser possível qualquer reflexão a respeito do caráter nocivo da reprovação se tem presente à suposição implícita de que o processo educativo depende apenas de um sujeito, o aluno. Nunca é a escola que reprova, que não ensina, que falha; a ênfase é sempre no aluno que é reprovado, que não aprende, que fracassa. Contando com o recurso da reprovação para isentar-se de culpa, a escola pode, comodamente, deixar de buscar soluções para sua falta de eficiência. Assim, “as reprovações servem ao duplo propósito de isentar a escola por sua incompetência em ensinar, e de produzir pseudocidadãos inculcados pela usurpação de seu acesso ao saber, de que em verdade são vítimas” (PARO, 2001, p. 47).

Com efeito, para que o aprendizado aconteça o aluno deve querer aprender. Assim, o desafio atual da Didática é levar o aluno a querer aprender, sobretudo quando pesquisas na área do currículo escolar demonstram o pouco diálogo existente entre os conteúdos escolares e a cultura e interesses dos usuários da escola. Aliás, esta é outra discussão levantada por Paro na conclusão de sua pesquisa, quando afirma que pouca atenção é dada pela escola pública aos usuários indiretos de seus serviços, ou seja, aos pais ou responsáveis, desconsiderando seus interesses e apreensões no que se refere ao ensino. Trata-se de um ensino pouco comprometido com a satisfação do usuário. Neste sentido, é baixíssima a frequência com que os alunos são convidados a avaliarem o desempenho de seus mestres da escola em geral. Isso reflete a o tipo de ensino que na escola tem oferecido.

Em suma, porque o ensino não é bom, evita-se sua apreciação; porque não se cogita mudá-lo, evita-se a participação dos mais diretamente interessados; para eximir-se da responsabilidade por

sua má qualidade, culpam os usuários, lançando-se mão da reprovação escolar (PARO, 2001, p.149).

A educação constitui trabalho especificamente humano, passível de avaliação como todo trabalho humano. Mas, como afirmamos anteriormente, é preciso que a avaliação seja utilizada pela gestão e pelo corpo docente da escola com o propósito de corrigir os rumos da escola, tendo como norte o ser humano educado. Não obstante o processo avaliativo seja algo muito mais complexo do que deixam supor muitas das avaliações, internas e externas, por envolver implicações éticas, culturais, políticas e psicológicas dos sujeitos envolvidos, consideramos que as avaliações externas são ferramentas importantes para o planejamento e elaboração de políticas públicas. A partir da implementação do SAEB, por parte do governo federal em 2007, e do Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), em 2005, ficou evidente o problema de compreensão dos conteúdos específicos e dos descritores de habilidade para cada série. Foi necessário pensar estratégias para resgatar a aplicação deste conteúdo, a frequência do aluno e a participação do professor. Uma das estratégias emergenciais era a regularização do fluxo e algumas políticas, programas e projetos¹⁴ foram implementados com esta finalidade, tanto por parte do governo federal, quanto pelos governos estaduais e municipais.

Muitos desses projetos e programas se realizaram por meio da parceria público-privado, como é o caso do Programa Autonomia, daí considerarmos necessário algumas considerações acerca desta política, comum a partir da década de 1990 no Brasil.

2.1.5 O Programa Autonomia no contexto da parceria público-privado

No Brasil, o sistema de parceria foi a tônica da década de 1990, principalmente, a partir da reforma do Estado brasileiro. A adesão do Brasil a esta política de parceria se explicita no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado e, em especial, por meio da Medida Provisória nº 1.591, de 9 de outubro

¹⁴ Alguns exemplos de programas implementados pelo governo estadual: Renda melhor Jovem, Autonomia, Reforço Escolar e o Programa Mais Educação, sendo este último com incentivo do governo federal.

de 1997, que dispõe, entre outras coisas, sobre a criação do Programa Nacional de Publicização¹⁵ e a qualificação de entidades como organizações sociais.

Para alguns autores, como Bresser Pereira (1990) e Barreto (1999), a parceria público-privada é algo necessário devido à incapacidade do Estado de integrar parcelas significativas da sociedade. Neste sentido, a instituição de parcerias oficiais do Estado com a sociedade civil em vários setores sociedade - saúde, educação, habitação, meio-ambiente, entre outros – seria estrategicamente necessário como meio para melhorar a eficiência do Estado e a qualidade dos serviços prestados pelo setor público. (BARRETO, 1999).

Com a implantação do sistema de parceria público-privado inaugura-se uma nova relação entre Estado e a sociedade civil. Segundo seus defensores, o objetivo da instituição de parcerias é superar a rigidez burocrática e lograr maior autonomia e uma conseqüente responsabilidade para os dirigentes dos serviços ofertados (BRASIL, MARE *apud* SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 1998). Trata-se, segundo Bresser Pereira (1990), da nova face do capitalismo contemporâneo, em que os serviços oferecidos a população são mais fáceis de serem controlados por parte da sociedade civil, por meio dos conselhos de administração dos diversos segmentos envolvidos.

A descentralização das ações estatais em alguns setores da vida pública ocorrida nas últimas décadas tem por base as orientações das agências financiadoras internacionais, como o Banco Mundial, que consideram algo fundamental o engajamento das organizações da sociedade civil nos programas de governo. Isto porque partem da premissa defendida por Giddens de que o Estado pode funcionar só até certo ponto, o que torna necessário a implementação de políticas que incentivem indivíduos e grupos a fazerem as coisas acontecerem (*apud* BARBOSA, 2007). A partir de então, cada vez mais organizações da sociedade civil, como a Fundação Roberto Marinho, têm sido convidadas a executar ações na educação com o propósito de aumentar a

¹⁵ Segundo Barreto (1999, p. 112), “entende-se por processo de publicização a transferência dos serviços não-exclusivos do Estado para o setor público não-estatal ou terceiro setor mediante transformação de entidades estatais em organizações públicas não-estatais, denominadas organizações sociais. São considerados serviços não-exclusivos aqueles que, embora não envolvam o exercício do poder de Estado, devem ser apoiados pelo Estado em razão de serem fundamentais para a sociedade. Museus, universidades, escolas, centros de pesquisa e hospitais são exemplos de instituições prestadoras de serviços considerados não-exclusivos do Estado”.

eficiência e a qualidade dos serviços, atendendo melhor o cidadão-cliente a um custo menor. (BRASIL, MARE *apud* SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 1998, p. 42).

A parceira público-privada no campo educacional não é consenso. Com a reforma do Estado ocorrida a partir da segunda metade da década de 1990, para muitos educadores, como Leher (2007) ela significa a desresponsabilização do Estado com alguns setores sociais, entre eles, a educação, em nome do custo-benefício. A redução dos gastos públicos (leia-se gastos na área social) significa, na prática, a retirada do Estado em áreas consideradas não prioritárias, a exemplo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e, conseqüentemente, a transferência de responsabilidades para organizações da sociedade civil. Significa também a garantia da governabilidade, à medida que o repasse de verbas públicas as instituições privadas serve para a colaboração das mesmas aos projetos e políticas implementadas pelo governo.

Como já mencionamos, a parceria público-privada é uma das estratégias incentivadas pelas agências financiadoras como forma de reduzir os gastos públicos e garantir a colaboração de organizações e instituições as reformas e as políticas instituídas, inclusive as organizações não-governamentais (ONGs) anteriormente combativas ao Estado, como bem expresso no documento do Banco Mundial (2000) intitulado “Do confronto à colaboração”.

Á despeito das críticas, as parcerias público-privadas em diversos setores – saúde, educação, cultura, infraestrutura, telecomunicações, entre outros, - têm crescido significativamente nas últimas duas décadas nas esferas municipal, estadual e federal sob o discurso de melhorar a eficiência do Estado, aproveitando-se do conhecimento que as organizações não governamentais construíram com a experiência nas ações para as quais foram convidadas a estabelecer parcerias. Este é o caso da Fundação Roberto Marinho, que através da Metodologia Telessala tem garantido bons resultados na melhoria do fluxo escolar em diversas cidades brasileiras. Será que também tem obtido êxito nas escolas estaduais do Rio de Janeiro?

De certo modo, a busca pela resposta a tal pergunta norteou a presente pesquisa, para que a partir dela possamos construir um plano de ação necessário para a implementação do Programa Autonomia nas escolas, com vistas à obtenção de bons resultados pedagógicos e a correção do fluxo. Neste capítulo

apresentamos o referencial teórico sobre a gestão escolar, a reprovação e a parceria público-privado que nos tem possibilitado compreender o objeto investigado. Cabe agora descrever os caminhos metodológicos utilizados em nossa investigação.

2.2 Metodologia da Pesquisa

A realização da presente pesquisa se fez com base nos princípios da pesquisa qualitativa, que segundo Minayo (2010), se ocupa com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. A pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilha com seus semelhantes.

Segundo a autora, a pesquisa é um trabalho artesanal que, sem prescindir da criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade), realiza-se fundamentalmente por uma linguagem baseada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas. Portanto, a metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade.

Entretanto, o pesquisador não é um sujeito isolado que se norteia apenas pela sua intuição, como bem ressaltam Alves e Silva (1992). Precisa levar em conta o contato com a realidade pesquisada, associado aos pressupostos teóricos que sustentam seu projeto. Para uma análise qualitativa é fundamental verificar como deve ocorrer a coleta de dados. Ou seja, os instrumentos utilizados têm de estar acordo com os objetivos da pesquisa e a serviço de uma melhor compreensão dos significados dos sujeitos e da realidade investigada, uma vez que pesquisar através de uma análise qualitativa significa "apreender" o fenômeno dentro de todo o seu contexto e interpretando seu significado. Isto impõe a necessidade do pesquisador se deixar "impregnar" pelos dados, o que vai acontecendo à medida que ele faz "leituras" da fala dos sujeitos ao longo da

entrevista, “detendo-se ora numa análise mais imediata do conteúdo expresso, ora nas teias de relações que se evidenciam (entre diferentes pontos do discurso, entre ele e a abordagem, entre diferentes concepções do mesmo tema, e assim por diante)” (ALVES; SILVA, 1992, p. 66).

O presente trabalho seguiu as etapas da pesquisa qualitativa, conforme Minayo (2010): fase exploratória; trabalho de campo e análise e tratamento do material empírico e documental.

A fase exploratória ocorreu por meio da pesquisa documental referente aos pressupostos teóricos e metodológicos do Programa Autonomia, bem como o levantamento de dados acerca da distorção idade-série na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, quando pudemos compreender a necessidade urgente em se implementar um programa destinado à correção de fluxo. Todavia, além da implementação de um projeto de aceleração da escolaridade, este deve vir acompanhado por parte dos gestores da preocupação com a efetiva aprendizagem dos alunos. Os resultados obtidos pela Metodologia Telessala em outras redes de ensino a credenciava para o desafio proposto pela SEEDUC/RJ a Fundação Roberto Marinho, acelerar o ritmo do ensino sem deixar de levar os alunos em defasagem idade/série a aprender. Assim, os cadernos de formação elaborados pela Fundação destinados aos professores e gestores se constituíram no nosso acervo documental desta fase exploratória da pesquisa, em conjunto com os dados obtidos através do Portal do INEP e dos relatórios da SEEDUC/RJ referente ao fluxo escolar e aos indicadores de desempenho das escolas estaduais.

A fim de entender porque algumas unidades escolares conseguem corrigir o seu fluxo escolar e obtêm melhores êxitos na implementação do programa e outras não, decidimos fazer um estudo comparativo entre três unidades escolares da rede tendo como critério os resultados do IDEB 2009 e 2011 e da correção de fluxo. Portanto, a escolha das três escolas como objeto de estudo, identificadas nesta dissertação como Escola A, Escola B e Escola C, ocorreu com base na situação de sucesso (Escola A e Escola B) e pouco sucesso (Escola C) em relação melhoria dos seus resultados e à correção do fluxo da unidade.

A escolha de unidades localizadas no município de Nova Iguaçu se fez devido a minha facilidade de inserção nas escolas e na Regional Metropolitana I,

já que trabalhei como gestora de uma escola da rede estadual neste município. Trata-se de algo significativo posto que a autorização para a entrada nas escolas para a realização de pesquisas não é algo fácil na rede, sobretudo quando os pesquisadores esbarram com o não querer dos gestores escolares. Vencida esta dificuldade, constituímos como sujeitos da pesquisa os gestores escolares, uma vez que nesta pesquisa buscamos perceber se os critérios de apropriação e as estratégias de implementação do Programa Autonomia por parte deles contribuem para a melhoria dos resultados da correção de fluxo e do IDEB das suas unidades.

No trabalho de campo utilizamos as entrevistas com roteiros semiestruturados com os gestores das escolas como instrumentos para a coleta de dados, a partir da composição de roteiro com tópicos selecionados gerais elaborados para serem abordados com todas as entrevistadas, além de conversas (entrevistas abertas) com a gerente do programa (no âmbito da SEEDUC) e com a coordenadora de ensino (no âmbito da Regional), realizadas entre fevereiro e novembro de 2013.

Entrevistas com roteiros semi-estruturadas tratam-se, segundo Cannel e Kahn (apud ALVES; SILVA, 1992), de uma composição de roteiro com tópicos gerais selecionados e elaborados de tal forma a serem abordados com todos os entrevistados. Segundo Alves e Silva (1992), essas entrevistas pedem a formulação flexível das questões, cuja sequência e minuciosidade ficarão por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que flui no momento em que o entrevistador e o entrevistado se defrontam e partilham uma conversa permeada de perguntas abertas, destinadas a "evocar" uma verbalização que expresse o modo de "pensar ou de agir das pessoas posto aos temas focalizados, surgindo então a oportunidade de investigar crenças, sentimentos, valores, razões e motivos que se fazem acompanhar de fatos e comportamentos, numa captação, na íntegra, da fala dos sujeitos" (ALVES; SILVA, 1992, P. 64). Utilizamos o recurso da gravação a fim de não comprometer a interação entre o pesquisador e os entrevistados pela tarefa de tomar nota das respostas, como alerta Mettel (1988).

As observações indiretas à implementação do programa constituíram-se em outro instrumento para coleta de dados, o que ocorreu por meio de cinco

visitas às unidades escolares realizadas entre fevereiro e novembro de 2013. Em uma dessas visitas, participamos do Conselho de Classe (COC) da Escola C a fim de observar se os altos índices de reprovação escolar eram problematizados por parte do corpo docente e, principalmente, por parte da gestora, por ser esta uma das causas da distorção idade-série.

Apesar da minha facilidade de inserção nas escolas da Regional Metropolitana I, cabe ressaltar que encontrei muitas dificuldades para a realização do trabalho de campo, corroborando com a afirmação de Zago (2003, p.293) de que “o trabalho de campo dificilmente vai se desenrolar conforme planejado e desse modo está sujeito a sofrer um processo de constante construção”. Algumas das dificuldades foram: a falta de “espaço na agenda” das gestoras para realização das entrevistas - justificada por elas pelo “volume de trabalho e pelas excessivas cobranças instituídas pela SEEDUC”, além do desinteresse de uma delas em nos atender, constantemente remarcando a entrevista.

Além dessas dificuldades, existiram também aquelas concernentes à apropriação do campo por parte do sujeito/pesquisador, o que foi ocorrendo gradativamente, à medida que eu realizava as entrevistas e realizava as visitas às unidades, quando me foram permitidas.

A última etapa da pesquisa foi reservada à consolidação dos dados. Na análise de dados buscamos articular os dados coletados - a compreensão dos significados dos sujeitos (suas percepções, sentimentos e valores que orientam suas práticas) - com os aportes teóricos que problematizam a gestão escolar, relacionando-os com a discussão em torno da reprovação e estando atenta às contradições e lacunas entre os discursos e as práticas dos diferentes sujeitos da presente pesquisa.

Para melhor identificação dos sujeitos desta pesquisa e de suas falas ao longo da análise os identificaremos conforme o quadro 4:

Quadro 4: identificação dos sujeitos de pesquisa

Sujeitos	Como serão mencionados no texto?
Diretor da escola A	Gestora A
Diretor da escola B	Gestora B
Diretor da Escola C	Gestora C
Coordenadora da Regional I	Coordenadora

Fonte: formulado pela autora

2.3 Apresentação e Análise dos Dados da Pesquisa

Com base na Gide, o Plano de Ação a ser elaborado pela escola parte da análise dos réus resultados, constituindo-se em diagnóstico para as próximas ações. Entretanto, nas entrevistas realizadas com as gestoras das escolas pesquisadas percebemos que uma dificuldade existente é exatamente o acompanhamento dos resultados e a elaboração de projetos pouco focados nos problemas diagnosticados. Existem variados projetos elaborados na própria unidade, mas geralmente tratam-se de projetos temáticos, elaborados partir de um tema de interesse de algum professor, como meio ambiente, copa do mundo, diversidade cultural e não com base em dados reais que justifiquem a necessidade de tal projeto na escola. Por exemplo, percebemos na Escola A existência de algumas adolescentes grávidas, mas no rol dos projetos desenvolvidos e planejados pela equipe pedagógica junto aos docentes não há nenhum projeto na unidade voltado para a reflexão dessa questão; nenhum projeto de intervenção nesta direção. Quando questionamos sobre os projetos desenvolvidos na escola a gestora afirmou que

a escola sempre fez projetos, muitos projetos. Todo ano a professora de Biologia faz projeto sobre o meio ambiente, tem a gincana cultural que os professores se juntam e realizam... a professora de Artes monta a exposição no final do ano com os melhores trabalhos dos alunos; a gente reserva uma sala só para isso, que é toda decorada para parecer uma galeria de artes (Gestora A).

Como a escola faz o acompanhamento dos projetos? A gente avalia se determinado projeto deu certo ou o que deve mudar nos

próximos... as vezes um projeto consegue ter maior participação dos alunos e outros não... Depende pra isso de uma série de coisas, do professor que desenvolve, da época do ano, do tema proposto (Gestora C).

No corpo de um projeto as metas são criadas para facilitar o acompanhamento do projeto para que no percurso de seu desenvolvimento se verifique se há a necessidade de se fazer ações corretivas para o alcance dos objetivos esperados. Percebemos que nos projetos das escolas não existem instrumentos elaborados com esta finalidade. Há a culminância dos projetos em caráter festivo, mas pouca reflexão a respeito dos objetivos dos mesmos, se eles foram alcançados ou não, as razões do sucesso ou do não êxito.

Isso advém, de certo modo, da dificuldade da gestora em realizar o acompanhamento dos resultados ao longo do ano letivo, uma vez que não era uma prática muito requerida por parte do órgão central até a pouco tempo, embora o acompanhamento feito pela atual gestão da SEEDUC/RJ não seja bem compreendido pelos gestores, ou melhor, seja compreendido como uma cobrança por “melhorismos” estatísticos, como bem revela uma das gestoras:

Essa coisa de meta, de eu ser chamada a atenção porque a escola não teve os resultados esperados é coisa de agora; é modismo de agora... Claro que a gente sempre se preocupou quando os meninos ficam muito reprovados, ou com aquele professor que gosta de reprovar demais, mas também não podemos concordar que eles passem de qualquer jeito... Fica parecendo que se quer isso mesmo, que passe os meninos de qualquer jeito apenas para os números melhorarem (Gestora C).

O Conselho de Classe é o momento para esta reflexão coletiva a respeito dos projetos desenvolvidos na escola e dos objetivos expressos no Projeto Político Pedagógico, por se constituir, segundo o capítulo 8ª da Portaria SEEDUC/SUGEN nº 419, de 27 de setembro 2013,

órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, fundamentado no Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar e nos marcos regulatórios vigentes, com a responsabilidade de analisar as ações educacionais, indicando alternativas que busquem garantir a efetivação do processo ensino e

aprendizagem (Portaria SEEDUC/SUGEN nº 419, de 27 de setembro 2013; grifos nossos).

Desse modo, no Conselho de Classe deve-se “debater o aproveitamento geral da turma, analisando os fatores que influenciaram o rendimento dos discentes” e, caso seja necessário, “estabelecer mecanismos de recuperação de estudos, concomitantes ao processo de ensino/aprendizagem, que atendam à real necessidade do educando” (SEEDUC/SUGEN, 2013). Para isso a reunião do Conselho de Classe terá como base matriz de análise de turma, previamente elaborada pela equipe técnico-pedagógica. Nesta matriz proposta pela SEEDUC constarão, para fins de acompanhamento e avaliação, os discentes que não alcançaram os objetivos propostos para o período, bem como os percentuais mínimos de frequência definidos por lei.

Ocorre que o Conselho de Classe não adquire esta dimensão na Escola C, à medida que não houve uma problematização aprofundada em relação às causas do baixo rendimento dos alunos, limitando-se os comentários dos professores e equipe administrativo-pedagógica ao “não querer dos alunos”. Nenhuma causa foi apontada em relação ao corpo docente, a administração escolar ou a infraestrutura do prédio. Naturaliza-se a reprovação porque a culpa é exclusiva do aluno. Sem haver reflexão a respeito da metodologia utilizada pelo professor, a linguagem, o currículo, a escola deixa de planejar ações corretivas com a finalidade de superar as lacunas de aprendizagem dos alunos. O que percebemos no Conselho de Classe foi listagem de algumas ações a serem feitas com o aluno ou seu responsável, mas nada a ser feito com o professor, ainda que se perceba que mais de 70% dos alunos estão com baixo rendimento em sua disciplina.

Com a finalidade de provocar a mudança de mentalidade do gestor no sentido de levá-lo a ter o compromisso de acompanhar os resultados de sua escola, a SEEDUC instituiu a necessidade das unidades que não alcançam suas metas bimestrais elaborarem o Relatório de Análise do Desvio de Metas (RADM). Elaborado de forma coletiva, envolvendo todos os atores da escola (direção, equipe técnica-pedagógica, professores, funcionários de apoio e alunos), nele deve-se registrar as possíveis causas para não se atingir as metas, as ações a serem implantadas a fim de corrigir o desvio apresentado, bem como os prazos

para a execução das ações planejadas e os responsáveis pelo monitoramento das ações.

Em relação ao Programa Autonomia, os resultados do SAERJ de 2012 e 2013 (das turmas iniciadas em 2011 e 2012, respectivamente) demonstraram a necessidade de reformulação do programa, tanto em nível central, por parte da gerência do programa, como no chão da sala de aula. Como a avaliação externa é aplicada no final do programa (quando se está finalizando o módulo 4) e afere os rendimentos em Língua Portuguesa e Matemática, na matriz curricular essas disciplinas eram dadas no início, nos módulos 1 e 2, respectivamente. Na nova matriz curricular, para as turmas iniciadas neste ano de 2014, os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática estão diluídos ao longo dos quatro módulos.

Com base nos resultados do SAERJ de 2013, dos 22 alunos existente na turma do Ensino Fundamental da escola A, apenas 16 realizaram as provas de Língua Portuguesa e Matemática. Em Língua Portuguesa, a turma obteve proficiência média de 226,0 encontrando-se no padrão de desempenho baixo, já que 72,7%% da turma encontra-se no nível baixo (que corresponde de 0 a 25 pontos em uma escala de 0 a 100) e 18,2% no nível intermediário (que corresponde de 25,1 a 50 pontos em uma escala de 0 a 100) e 9,1 no adequado (que corresponde de 50,1 a 75 pontos em uma escala de 0 a 100). Em Matemática a turma obteve proficiência média de 226,9, encontrando-se no padrão de desempenho baixo, já que 81,8% da turma encontra-se no nível baixo e 18,2% no nível intermediário.

Quanto à turma do Ensino Fundamental da escola B, dos 23 alunos existentes na turma, 22 realizaram as provas. Em Língua Portuguesa a turma obteve proficiência média de 212,2, encontrando-se no padrão de desempenho intermediário, uma vez que 45,5% da turma encontra-se no nível intermediário e 9,1% no adequado. Em Matemática, a turma obteve proficiência média de 230,6, encontrando-se também no padrão de desempenho intermediário, já que 54,5% da turma encontra-se no nível intermediário e 4,5% no adequado.

Em relação ao Ensino Médio, na escola C, dos 16 alunos previstos para realizarem as provas, apenas 11 compareceram. Em Língua Portuguesa, a turma obteve proficiência média de 172,8, encontrando-se no padrão de desempenho baixo, já que 75% da turma encontra-se no nível baixo e 25% no nível

intermediário. Em Matemática, a proficiência média da turma foi 191,0, encontrando-se no padrão de desempenho baixo, já que 87,5% da turma encontram-se no nível baixo e 12,5% no nível intermediário.

Para as gestoras o resultado do Programa Autonomia deve-se ao fato de que

o Autonomia é um programa de resgate; seu objetivo maior é resgatar a autoestima dos alunos, por isso as aulas e a provas não são as mesmas aplicadas no colégio. Acho errado colocar os alunos do Autonomia pra fazer a prova do SAERJ (Gestora B).

No SAERJ os alunos só fazem prova de Português e Matemática. É errado colocar Português, no módulo um e Matemática no módulo dois e os alunos fazerem prova dessas disciplinas no final do módulo quatro. Querem o quê, que os alunos lembrem de tudo que estudaram no ano passado? (Gestora C).

(...) Outra coisa é a falta do material ocorrida no ano de 2012. Não podemos esquecer isso. Os livros só chegaram praticamente no final do ano. Eu com pena da minha professora tirei xerox para os alunos dos livros. Foi um gasto enorme da escola com uma coisa que era obrigação da Secretaria de Educação entregar os livros, a TV... Eles pediram pra gente compreender a demora da entrega dos livros, que foi por causa da gráfica etc e tal, mas agora esquecem de tudo e nos cobram os resultados? (Gestora A).

Para a gerente do Programa uma das razões para o baixo resultado do programa na rede deve-se ao fato de que as provas não estavam parametrizadas com a matriz curricular do programa; algo que já foi corrigido para este ano de 2014. Outra causa foi que os alunos do Autonomia não participavam das avaliações bimestrais aplicadas às escolas pela Secretaria de Educação, chamadas de Saerjinho. Só realizavam o SAERJ, aplicado no final do programa. Com isso os alunos não estavam preparados para o formato das avaliações externas.

Para a Coordenadora de Ensino da Regional Metropolitana I, além das dificuldades com a falta dos livros didáticos em algumas escolas,

Outra coisa grave que ocorreu no ano de 2012 e prejudicou o funcionamento do programa foi o atraso do pagamento dos supervisores e da equipe multidisciplinar. Muitas turmas ficaram sem supervisão por dois ou três meses, porque os supervisores abandonaram o programa enquanto seu pagamento não fosse regularizado... Houve época em que os professores do Autonomia se sentiram largados, sem material e sem acompanhamento da supervisora (Coordenadora).

Outro ponto que merece destaque e que constatamos ao participar do Conselho de Classe da Escola C e nas visitas feitas às três escolas é que, em geral, o Programa Autonomia não é bem aceito pelo corpo docente e pela gestão da escola por não concordarem e acreditarem na unidocência, e/ou pelas consequências geradas ao deixar de ofertar uma turma de ensino regular na unidade, em substituição a turma do Autonomia. Menos uma turma de ensino regular significa, na contabilidade do corpo docente e da gestão, que alguns professores correm o risco de não conseguir cumprir toda sua carga horária na escola, tendo que complementá-la em outra unidade, gerando um transtorno para os professores.

Se fosse por mim eu não queria o Autonomia aqui na escola, agora que tem essa ordem de otimizar turmas com poucos alunos e fazer com que o professor cumpra sua carga horária em outra escola... Pra cada turma do Autonomia eu deixo de abrir uma do regular, e aí é menos uma turma que o professor tem na escola para trabalhar... Eu não concordo com isso. Dependendo do número de alunos da escola, a turma do Autonomia pode deixar vários professores com carga horária livre (Gestora C).

Depois desse negócio de otimizar turmas que a Secretaria vem fazendo os professores têm ficado bastante aborrecidos. Não querem nem falar do Autonomia porque falam que isso é uma enrolação; como é possível um professor ensinar tudo... Eu falo do trabalho de excelência que a professora do Autonomia faz em nossa escola, mas eles falam que isso é bom pra Secretaria de Educação que gasta menos pagando apenas um professor (Gestora A).

Na concepção dos diferentes sujeitos envolvidos com o programa foram várias as causas para os baixos resultados dos alunos na avaliação externa. Em síntese podemos identificar o despreparo do aluno em relação ao formato dessas avaliações; a não aplicação integral da metodologia por conta da inadequação do espaço (sala de aula) e/ou a falta ou a demora em providenciar os recursos necessários (TV, DVD, material de papelaria e os livros didáticos); o acompanhamento irregular por parte da equipe de supervisores, o descaso no acompanhamento por parte da equipe técnico-pedagógica e da gestão escolar, sobretudo quanto às especificidades do programa.

Alijado dos recursos necessários para aplicação da metodologia, o professor recorre ao método tradicional da aula, ao “método bancário” tão

criticado por Freire, isto é, no famoso “cuspe e giz”. Método este, a qual já fora utilizado com os alunos do programa e não lhes possibilitou a construção satisfatória dos conhecimentos e o “querer aprender”, levando-os a um processo de reprovação constante. Por isso, disponibilizar ao professor os recursos didáticos requeridos pela Metodologia Telessala é algo fundamental. Na implantação surgiu o desafio do material, pois este demorou um pouco para ser entregue por parte da SEEDUC. Para resolução de tal problema, na Escola A destaca-se o trabalho do professor em conjunto com a gestão da escola, uma vez que o professor foi preparando materiais e atividades que havia recebido durante a formação e o gestor garantindo sua reprodução. Superada essa demora, a gestora da Escola B promovia a entrega do material ao professor de forma rápida, buscando-o nos primeiros dias da entrega feita pela SEEDUC, ao contrário da gestora da Escola C.

Por se apropriar fragilmente da proposta do programa, a gestora da Escola C nem sempre garantiu que os recursos necessários para aplicação da metodologia estivessem a disposição dos professores em tempo hábil, o que fora justificada pela distância entre a escola e a Regional Metropolitana I (responsável pela entrega dos livros didáticos, os paradidáticos, as fitas de DVDs e o material de papelaria). Sem tais recursos, a aula se transforma facilmente na aula tradicional, a qual o professor possui maior segurança.

Portanto, não promover a entrega dos livros didáticos e das fitas de DVDs ao professor de forma rápida é algo que pode comprometer a qualidade do processo ensino-aprendizagem se considerarmos que o regente do programa leciona uma gama de conteúdos com os quais nunca trabalhou ao longo da sua experiência de docência, por não ser a sua área de formação e de entrada na rede. Por consequência, ou deixa de desenvolver os conteúdos que não possui segurança, ou trabalha de forma muito superficial, de modo a ter apenas o registro formal (no diário de classe e no caderno dos alunos) de que o conteúdo fora trabalhado. Isto porque o professor ainda está muito refém da concepção de que ele não pode demonstrar ao aluno e aos colegas de profissão insegurança em relação ao conhecimento a ser ensinado. Por outro lado, encontramos alguns professores do programa desprovidos desta concepção e se coloca na posição de pesquisador e aprendiz junto com o aluno. De que estão aprendendo juntos. E por

estarem aprendendo juntos, esses professores reconhecem as dificuldades de aprendizagem dos alunos e constroem uma boa relação professor e aluno, pautada no diálogo e no respeito mútuo.

A unidocência tem aspectos positivos e negativos. Por ser o único professor da turma e acompanhá-la durante os cinco dias da semana, o professor constrói vínculos mais sólidos com os alunos, se sentindo mais responsabilizado pela sua freqüência a sala de aula - sendo comum a professora telefonar para os alunos faltosos ou para seus responsáveis para saberem os motivos da sua ausência - e acompanhando mais de perto os avanços dos alunos, tanto nos aspectos cognitivos, quanto nos aspectos sócio-emocionais. Este é um ponto destacado por duas gestoras.

O que mais me chama atenção no Autonomia é que geralmente eu encontro a professora sentada aqui na direção ou na secretaria da escola ligando para os alunos que estão faltando. Nossos professores não têm muito esse hábito (Gestora A).

A gente percebe a diferença de comportamento dos alunos. E olha que os alunos do Autonomia não são fáceis. Estão no projeto porque repetiram de ano e muitos repetiram de ano por causa da bagunça... Mas a professora consegue dobrá-los. Eu fico encantada com o trabalho dela (Gestora B).

Sendo o programa destinado aos alunos em defasagem idade-série, são, em geral, jovens marcados pela reprovação, pelo fracasso, abandono escolar e com baixa autoestima. Alunos que na maioria das vezes não conhecem suas potencialidades e não acreditam que são capazes de trilhar um caminho de sucesso. E como o próprio nome do programa sugere, o que se pretende é a autonomia dos sujeitos, que os alunos sejam capazes de fazer as suas escolhas de modo consciente e por meio da reflexão.

Portanto, além da dimensão cognitiva e conteudista, para a formação de sujeitos com autonomia o programa baseia-se nos pilares necessários para a educação do século XXI, como ressalta o Relatório Delors: aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser. Por meio do trabalho em equipe, da aprendizagem colaborativa, do trabalho em círculo (roda de conversa), da problematização e da contextualização encoraja os alunos resolução de problemas, a traçar um projeto de vida e aprender a estudar. Esta, como

dissemos, é uma das dimensões a ser trabalhada pela Autonomia e é bastante ressaltada pelos gestores e professores quando falam do programa. Nas entrevistas que realizamos com os gestores isso fica claro, quando evidenciam a mudança de comportamento de alguns alunos depois que passaram a participar do programa. Afinal, são jovens, de 17 a 20 anos, em sua maioria com histórico de descompromisso com os estudos e com a escola, de modo geral. Mas se esta dimensão sócio-emocional (ou não cognitiva) é importante, não significa que a dimensão cognitiva e dos conteúdos deva ser negligenciada, pois é direito dos jovens terem acesso a uma educação de qualidade, que lhe instrumentalize para os desafios do mercado de trabalho e lhe dê chances de continuidade aos estudos, seja no ensino superior ou na educação profissional, caso seja do seu interesse.

Uma das preocupações do programa é promover a formação crítica do aluno, uma vez que reconhece “que todas as escolas devem oferecer um ensino de qualidade, fazendo de seus discentes cidadãos críticos ativos e participativos transformadores da realidade atual, não mascarada por uma minoria dominadora” (TAVARES, p. 86, 2009).

Para a realização dos objetivos propostos, um passo importante é a escolha do professor. O programa requer um professor estudioso, ou melhor, o “professor-pesquisador” como defende alguns autores, que pesquise e reflita sobre a própria prática e busque sanar as dúvidas sobre os conteúdos para melhor ensiná-los. E que se aproprie da Metodologia Telessala. O reverso desse perfil constitui o aspecto negativo da unicência. O professor que não tenha esta competência e habilidade dificilmente fará com que a aprendizagem dos alunos ocorra satisfatoriamente e obtenham os resultados esperados. Por isso, a escolha do professor por parte do gestor deve ser baseada nessas competências e habilidades e não apenas para evitar que um determinado professor saia da unidade por não ter turma para lecionar.

Este pode ser um dos motivos dos resultados não satisfatórios alcançados pela turma da escola C, onde constatamos o pouco comprometimento e a falta de entusiasmo da professora para com o programa, que poucas vezes se utilizou da equipe multidisciplinar para sanar as suas dúvidas de conteúdos e frequentou de forma irregular as formações promovidas pela Fundação Roberto Marinho e os

encontros mensais de planejamento promovidos pela supervisora. E qual a corresponsabilidade do gestor nisso?

Os regentes do Programa Autonomia possuem carga horária de trabalho de 24 horas semanais, sendo 4 horas destas reservadas ao planejamento, estudos e outras atividades pedagógicas. Recebem uma gratificação extra de um mil e duzentos reais como forma de incentivar a sua dedicação ao programa. Sendo assim, ao aceitar a regência de turma do Autonomia, tem consciência que entre as suas atribuições estão a participação nas formações feitas semestralmente pela Fundação Roberto Marinho e nos encontros de planejamento e estudos, feitos quinzenalmente pela supervisão. Caso o gestor não incentive o professor a participar dessas ações, deixa de zelar pelos resultados da turma do Autonomia, demonstrando não preocupar-se com os resultados de sua escola. Afinal, esta turma faz parte da sua escola e entra no cômputo do resultado da unidade.

A gestora da escola A, por sua vez, tomou uma série de cuidados. A princípio a gestora encontrou dificuldades para conseguir o professor para o projeto, seja pela apreensão dos docentes em torno da unidocência, mas, sobretudo por conta da carga horária e a necessidade de um regente com boa integração com os alunos. Por isso, a diretora escolheu um professor que tivesse habilidade para trabalhar com alunos em defasagem. Ou seja, professores que já possuíam experiências e compromisso político de resgate dos alunos com baixa autoestima. A gestora observou o trabalho de alguns professores e realizou entrevistas para saber a posição do professor em relação à proposta do projeto. A diretora indicou dois professores que realizaram um trabalho satisfatório, se identificaram com a proposta e permaneceram no projeto posteriormente à formação da primeira turma.

O mesmo cuidado teve a gestora da escola B. A professora regente que assumiu a turma já trabalhava no projeto em outra escola e tinha boas referências do gestor e dos alunos. Com a experiência que tinha, a professora conseguiu conquistar a turma para a nova metodologia.

A Escola C, por sua vez, não teve o cuidado com a escolha dos docentes do programa. Em vez de priorizar o professor com base em sua competência e habilidade, sua experiência em projetos de aceleração e comprometimento com a

questão da inclusão de jovens no processo da escolarização, a escola ofereceu as turmas do programa aos professores que estavam com carga horária livre e, como tal, corriam riscos em ter de complementar sua carga horária em outra escola ou ser movimentado de vez para lá. O programa significava para esses professores, unicamente, a possibilidade de resolver sua vida funcional sem causar grandes transtornos em sua vida pessoal.

A evasão foi grande nas turmas da escola C, iniciadas com 25 alunos em 2009, 32 em 2010 e 22 alunos 2011 e finalizadas, respectivamente, com cerca de 35%, 45% e 60% do quantitativo de alunos que iniciara. De certo o critério utilizado para a escolha dos docentes contribuiu para tal índice de evasão, pois sem motivação para com a proposta do programa e sem querer ousar na sua metodologia o professor não consegue motivar os alunos; alunos estes, que possuem, majoritariamente, um grande histórico de reprovações e abandono escolar.

Outra condição para o sucesso do programa nas escolas A e B foi o cuidado de reservar uma sala própria e adequada para o programa.

A Escola A optou por implantar apenas duas turmas, uma de cada modalidade, já que não possuía muitas salas disponíveis e profissionais dispostos a trabalhar todos os dias no mesmo horário. A turma de Ensino Fundamental foi oferecida no turno da tarde, enquanto a turma de Ensino Médio foi aberta no turno noturno. Como as aulas ocorreriam nos turnos da tarde e da noite, a gestora optou por instalar o projeto em uma sala que não fosse usada no turno da manhã. Essa decisão foi muito importante, pois a metodologia prevê trabalhos dos alunos expostos nos murais das paredes das salas e as turmas que compartilhavam a sala com outras turmas no contra turno sofreram o problema de ter seus trabalhos retirados dos murais. Na escola B a gestora também reservou uma sala exclusiva para o Autonomia.

A ambientação é fundamental para a construção da identidade e do sentimento de pertencimento dos alunos ao programa, para a construção dos vínculos necessários a aprendizagem colaborativa preconizada na Metodologia Telessala. A sala de aula ambientada com os trabalhos dos alunos os leva a se auto reconhecerem e valorizarem o processo de construção dos mesmos. Precisa que a escolha da sala seja pautada na infraestrutura que a metodologia requer.

Uma sala ampla, onde as carteiras podem ser postas em círculo, propiciando que todos os integrantes da sala se olhem mutuamente e estabeleçam relações horizontais e não de forma verticalizada.

Um aspecto que também merece ser considerado para o pouco êxito do programa na Escola C foi a ausência de explicação aprofundada aos alunos e aos seus responsáveis sobre o programa, bem como as razões dele ter sido implantado na unidade escolar. Querer participar de um projeto de aceleração é uma condição fundamental para o sucesso do mesmo, já que constitui em um percurso formativo diferentemente do modelo seriado, e, por conseguinte, em outros ritmos e objetivos para além da dimensão meramente cognitiva, por considerar os aspectos socioemocionais que interferem na aprendizagem, como a autoestima, o diálogo, o respeito mútuo, o convívio com as diferenças, a aprendizagem colaborativa.

As Escolas A e B não negligenciaram essa ação. Como a escola B já sabia quais alunos participariam da turma, pois tentava combater o problema da defasagem há algum tempo e conhecia bem seu público frequentador e a comunidade que a cercava, promoveu a seleção dos alunos através da pesquisa entre o corpo discente, considerando a idade e o quantitativo de vezes que havia repetido o ano. Foram priorizados a participar da turma os alunos que estavam mais tempo retidos e com alta distorção idade/série.

A proposta foi apresentada aos responsáveis e aos alunos e inicialmente foi mais bem aceita pelos responsáveis. Os alunos não se sentiram muito confortáveis com a nova metodologia e a princípio criaram certa barreira. Mas o trabalho realizado pela professora com o apoio da gestão conquistou os alunos e logo todos estavam “abraçando” a metodologia e contribuindo com o andamento e desenvolvimento da turma, o que evidencia a importância da escolha acertada do regente para o projeto.

A escola A também teve este cuidado com a seleção dos alunos. Apesar do Programa Autonomia ter sido oferecido à escola no ano de 2009, a problemática da distorção já havia sido apontada no Projeto Político Pedagógico da escola no ano anterior. Esta problemática já era conhecida pela direção escolar e pelos profissionais envolvidos. No primeiro momento, a gestora fez um levantamento apurado dos alunos que poderiam participar do projeto. A partir

dessa listagem a direção e a equipe pedagógica pensaram qual modalidade oferecer, quantas turmas e em qual turno implementaria o projeto. Posteriormente, para explicar o projeto a equipe entrou em contato com os responsáveis para agendar reunião, que fora realizada juntamente com a presença dos alunos. Como foi bem aceito pelos alunos, imediatamente após a reunião muitos responsáveis optaram por matricular seus filhos no Autonomia e, de certo, esta aceitação por parte dos alunos facilitou a adesão a nova metodologia.

O que constatamos nas escolas A e B, mas não verificamos na escola C, foi certa atenção em não estigmatizar os alunos da turma do Autonomia entre o corpo docente e discente da escola como “problemáticos”, “fracos” ou “repetentes”. Percebemos na Escola A e B certa atenção em não promover a segregação entre o corpo discente, o que certamente contribuiria para o rebaixamento de sua autoestima. A intenção é fazer com que os alunos sejam compreendidos como alunos da escola e como afirma uma das gestoras, “o que vale para os alunos do ensino regular vale para os alunos do Autonomia. As regras são as mesmas e eles são convidados a participar de tudo que é feito pela escola, dentro ou fora dela” (Gestora Escola B). Pois precisam reconhecer que também fazem parte dos resultados da escola, daí a importância das intervenções por parte da gestão escolar e da equipe técnico-pedagógica, em caso de desestímulo, infrequência, indisciplina, violência, dificuldade de aprendizagem, entre outras situações que venham comprometer a qualidade almejada do ensino.

Tais cuidados demonstram que a gestão preocupa-se com a qualidade do processo ensino-aprendizagem. E compreende os efeitos negativos que a massiva reprovação produz para os alunos, para a rede e aos cofres públicos. De modo geral, a massiva reprovação gera conseqüências de âmbito social, financeiro e de infraestrutura. De cunho social podemos considerar a perda do futuro por parte dos jovens, ao gerar desestímulo e levando-o a deixar de acreditar na escola. Este, por certo, é um dos maiores erros que a escola produz. No âmbito financeiro produz alto custo aos cofres públicos, pois se considerarmos que o custo anual por aluno é de quatro mil e oitocentos reais, um aluno do Ensino Médio ao ficar retido por várias vezes, o custo que ficaria em 14 mil e quatrocentos reais por três anos de escolaridade transforma-se em torno de 40 mil

reais. O alto índice de reprovação também provoca impacto na infraestrutura, uma vez que demanda por mais salas de aulas e mais professores, por exemplo. Afinal, para que novos alunos possam entrar na rede, é preciso garantir a terminalidade dos que estão em curso. Só assim é possível gerar novas vagas.

O gestor da escola desempenha papel político, pedagógico e de liderança no espaço escolar. É o responsável pela consecução eficaz da política educacional do sistema e desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços nesse sentido, e controlando todos os recursos para tal. Deve se constituir em um constante pesquisador e articulador de todas as esferas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de modo assegurar a qualidade da educação.

Ao investigar as causas da não melhora nas taxas de distorção idade-série e do fluxo escolar constatamos que a gestora não tomou uma série de cuidados necessários para a implantação do programa na sua unidade escolar, como ocorreu com as gestoras das escolas A e B.

Na entrevista realizada com a gestora da Escola C percebemos uma concepção de administração escolar diferente da que é requerida pela nova política de gestão, a Gestão Integrada da Escola, implementada pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro desde 2011. Percebemos a não apropriação da discussão acerca de metas, fluxo escolar, indicador de desempenho, IDEB, SAEB, SAERJ e tampouco acerca da distorção idade-série. Para ela, tudo isso trata-se de “um modismo, uma chuva passageira que já acontecer em outros tempos, mas que mudando o governo tudo mudará” (Gestora Escola C).

A gestora reforça sempre a dedicação dos professores em contraste ao não querer dos alunos, sendo esta a razão da enorme taxa de reprovação existente em algumas disciplinas, como percebemos nas entrevistas e na participação do Conselho de Classe da escola. Ao naturalizar a reprovação e não planejar coletivamente ações corretivas que venham modificar esta realidade, a gestora não se dá conta da existência massiva da reprovação, o que contribui para aumentar o índice de distorção idade-série na rede e na sua unidade escolar.

Vimos no corpo desta dissertação, que a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro além de estabelecer metas para cada unidade escolar, baseada nos seus resultados pregressos, instituiu uma ferramenta de gestão capaz de favorecer os gestores a realizarem o acompanhamento das variáveis que interferem nos resultados (meta-fim) da unidade – a Gestão Integrada da Escola (GIDE). Neste sentido, o compromisso do gestor com a redução da taxa de distorção idade-série do seu corpo discente demonstra o acompanhamento de uma das variáveis que interfere no resultado de sua escola. Por outro lado, a implementação e o êxito de um programa que tem esta finalidade ficam comprometidos caso ele seja concebido como um ônus, “uma tarefa a mais entre tantas outras, jogada nas costas do gestor”, conforme a fala da gestora da Escola C ao se referir ao programa. Tal discurso demonstra que a distorção idade-série não é concebida pela gestora como um problema, pois o alto índice de reprovação também não é.

Naturaliza-se a reprovação, a distorção idade-série, porque no seu entendimento administrar é “fazer as coisas acontecerem com disciplina e organização”. É “controlar a entrada e saída dos alunos; impedindo a entrada e circulação de pessoas estranhas na escola”. “É fazer com que os professores cumpram sua carga horária e tarefas”, por exemplo: “controlar a disciplina da turma, participar dos Conselhos de Classe, entregar as notas bimestrais no período exigido para a secretaria da escola etc.” Para a referida gestora são muitas as tarefas a serem cumpridas por ela:

sinalizar a carência do quadro de professores da escola, lançar a frequência, ausências e licenças dos professores e demais servidores e funcionários terceirizados; fazer a prestação de contas do dinheiro gasto no prazo exigido, realizar pequenos reparos no prédio escolar, zelar pela disciplina dos alunos” (Gestora C).

De certo, as ações elencadas são de competência da gestão, uma vez que o aspecto administrativo não pode ser negligenciado, mas defendemos que a administração escolar não se restringe apenas aos aspectos administrativos, devendo também ser dada atenção ao pedagógico. Muitas vezes este se restringe a alguns eventos ou culminâncias de projetos elaborados em torno de

um tema. O que reivindicamos é a necessidade de um olhar sistêmico por parte do gestor, o que implica na construção de um plano de ação que lhe possibilite realizar o acompanhamento dos resultados da escola com vistas à elaboração de ações corretivas, caso haja necessidade.

Defendemos ao longo desta dissertação a importância do gestor escolar mudar a concepção de gestão, elemento importante para promoção da gestão democrática, a gestão integrada da escola. Isto implica em estar atento às necessidades da sua comunidade para que possa, juntamente com ela, buscar soluções para os problemas que se apresentam no cotidiano escolar. A gestão escolar deve conhecer as necessidades locais para então realizar um planejamento do seu fazer administrativo-pedagógico. Pois como afirma Tavares (2009, p.85) “a gestão pedagógica estabelece os objetivos, tanto os gerais, quanto os específicos, e nela também serão definidas as linhas de ação”. Ao se defrontar com um problema recorrente na escola, cabe ao gestor escolar pensar coletivamente em estratégias para enfrentá-lo.

O Programa Autonomia para funcionar com eficiência na escola e cumprir o seu objetivo de minimizar a distorção idade-série necessita da participação de todos da comunidade escolar e de uma gestão participativa e integrada. Essa participação acontece quando há o envolvimento da comunidade ao criar coletivamente as estratégias para a resolução da situação-problema. Isso demonstra o comprometimento dos diversos atores que a compõe com as ações propostas. O que demonstra uma construção democrática do planejamento. De certo, o gestor escolar tem o seu papel na tomada de decisões, mas ao dividir a responsabilidade e dar importância à opinião dos integrantes da comunidade escolar, consegue potencializar os participantes e fazê-los se sentirem corresponsáveis para a superação dos problemas encontrados.

A descentralização consiste nesta divisão de poder e responsabilidades. Confere aos participantes de um projeto ou programa a atuação ativa nas ações e decisões tomadas, o que significa participar de todas as etapas de planejamento e execução das ações. Na implantação do programa essa tarefa é essencial, posto que a efetivação do resultado é construída coletivamente. Por isso consideramos fundamental que a gestão mobilize os meios e os procedimentos necessários para o bom funcionamento do programa, constituindo-se em dos

objetivos da sua ação, por ser o Autonomia a estratégia utilizada para correção do fluxo de sua escola.

Em síntese percebemos que as escolas apresentaram as seguintes características, que contribuíram para o êxito ou não do Programa Autonomia.

Quadro 4- Critérios de Análise sobre a Implementação do Programa Autonomia nas Escolas A, B e C

	ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C
Problematização do índice de reprovação escolar	Percebe-se a mudança de postura para este aspecto. A reprovação não é algo tão naturalizado.	Já havia certa preocupação, mas com a Gide a preocupação com os altos índices de reprovação aumentou.	Não demonstra muita preocupação com os altos índices de reprovação da escola.
Instrumentos para acompanhamento dos resultados da UE e dos projetos	Criaram algumas rotinas para o acompanhamento dos resultados, com base na Portaria/SEEDUC nº 419	Criaram algumas rotinas para o acompanhamento dos resultados, com base na Portaria/SEEDUC nº 419	Não existe um acompanhamento sistemático dos resultados, exceto as listagens fitas no COC dos alunos com baixo rendimento.
Execução da gestão participativa e integrada	A gestão incentiva a participação da dos atores da escola, ainda que perceba a pouca participação dos responsáveis dos alunos neste processo	A gestão é democrática e consegue a colaboração e participação de grande parte da comunidade escolar.	Gestão pouco democrática, centralizadora das decisões
Conhecimento da proposta metodológica do Programa Autonomia	Com as reuniões feitas pela SEEDUC foi se apropriando cada vez mais da proposta do programa	Já conhecia a Metodologia Telessala antes do programa ser implementado na sua unidade escolar	Conhece parcialmente a proposta, sendo o programa encarado como mais um ônus para sua gestão
Escolha dos regentes com base nas competências e habilidades	Escolha dos regentes se fez com base nas competências e	Escolha dos regentes se fez com base nas competências e	A escolha do regente se deu com base na carga horária livre

requeridas pelo programa	habilidades adequadas a proposta filosófico-metodológica do programa	habilidades adequadas a proposta filosófico-metodológica do programa	do professor e não com base em suas competências e habilidades.
Sala de aula adequada a Metodologia Telessala	Reservou uma sala própria para o programa	Reservou uma sala própria para o programa	Não reservou uma sala própria para o programa
Entrega dos recursos didáticos em tempo hábil para o professor	Entrega em tempo hábil e reprodução de materiais extra.	Preocupação com o material e entrega em tempo hábil a professora	A entrega do material ocorria sempre atrasadamente.
Reunião com os alunos e responsáveis para explicar o Programa	Realizou no início do programa	Realizou no início do programa	Não realizou

Fonte: Elaborado pela autora

A presente dissertação buscou realizar uma descrição sobre o funcionamento do Programa Autonomia em três escolas da Diretoria Regional Metropolitana I, escolhidas com base no IDEB, nas altas taxas de distorção idade-série e na maneira que escolheram para lidar com o problema citado. Entre as três escolas privilegiadas neste estudo, duas conseguiram alcançar as metas e diminuir a distorção idade-série, enquanto uma delas não conseguiu alcançar as metas e nem diminuir a referida distorção. Consideramos que este resultado é, em parte, decorrente da não apropriação do Programa Autonomia por parte da gestora, o que a fez negligenciar ações importantes no processo de sua implementação, bem como a pouca compreensão do novo perfil de gestão, apresentado no início deste capítulo, requerido para as escolas do novo milênio.

A partir do exposto neste capítulo, pretende-se no capítulo 3 deste trabalho propor ações de melhoria para que o Programa Autonomia seja de fato uma ação efetiva da gestão das escolas em prol da melhoria do fluxo escolar nas escolas do Estado do Rio de Janeiro.

3 PROPOSTAS PARA MELHORIA NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA AUTONOMIA NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

Para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, que pode se traduzir aqui na melhoria dos resultados e no alcance das metas estabelecidas para as escolas, consideramos ser necessária a constituição de uma gestão escolar comprometida com os resultados da unidade escolar, isto é, com os objetivos-fins da instituição administrada, que envolva a comunidade escolar para o compromisso com os objetivos-fins da escola, o que só é possível com a instituição de uma gestão democrática onde haja a participação de todos os integrantes na elaboração de ações para a correção de baixos resultados; que compreenda as avaliações (internas e externas) como diagnoses para o planejamento e replanejamento de novas ações; que problematize a massiva reprovação na escola, buscando as causas por parte do aluno, do professor e da escola e que realize o acompanhamento das ações e projetos elaborados com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos (melhoria dos resultados).

Em específico ao Programa Autonomia, para que sua implementação nas escolas da rede estadual de educação do Rio de Janeiro seja feita com eficácia, apresentamos o seguinte plano de ação:

3.1 Incluir o Programa Autonomia no Planejamento Estratégico da Escola

O planejamento estratégico da escola é registrado no Projeto Político Pedagógico da escola. E deve ser feito com base na realidade escolar. É interessante que o gestor da unidade, apresente os números de distorção idade/série presente em cada turma da escola e em seguida trate do tema de resgate do aluno e regularização do fluxo escolar.

O diretor deve fazer a sensibilização da equipe pedagógica para o tema nas reuniões pedagógicas marcadas para este fim, para que seja possível que toda a comunidade escolar participe efetivamente da implementação do Programa Autonomia na escola. É preciso que essa equipe pense junto quais são os alunos mais indicados e como deve ser o encaminhamento deles para o programa. Criar

estratégias para a implementação, tratando o programa como uma oportunidade de terminalidade dos estudos de forma diferenciada e não como oportunidade de tirar os alunos repetentes das salas de aulas tradicionais.

Para isso é importante que a equipe esteja reunida e juntamente tome essa decisão. É importante definir as prioridades para o funcionamento do programa no ano de 2015 e quais professores, mesmo os que não são regentes da turma do Autonomia, podem ajudar e como podem ajudar na implementação e no funcionamento.

A equipe designada pelo diretor para elaborar a confecção do PPP deve manter encontros sequentes, com toda a equipe escolar, durante o final do ano de 2014 e início de 2015 para montar o projeto. É importante estabelecer como meta para as turmas do programa que pelo menos:

- ✓ 90% dos alunos da turma alcancem a aprovação final e aprovação em todas as disciplinas.
- ✓ 90% dos alunos da turma participem das avaliações externas
- ✓ 70% dos alunos da turma tenham um bom resultado nas avaliações externas.
- ✓ Frequência de 75% da turma.

Para tanto, deve ser elaborado pela equipe de criação do PPP, juntamente com a equipe pedagógica, estratégias de acordo com a realidade de cada unidade escolar. Durante a execução das ações, tal equipe deve fazer a avaliação dos resultados e o acompanhamento das propostas e objetivos. Deve registrar o que está sendo cumprido, como e os resultados alcançados. O registro pode ser feito através de atas, relatórios, fotos e evidências como listas de presenças e atas.

3.2 Selecionar os Participantes do Programa Autonomia

Para realizar a tarefa de implementar uma turma do Programa Autonomia em sua unidade escolar, o diretor deve pensar no público que frequenta a escola e na equipe que trabalha com ele. Ao conhecer a proposta de aceleração do Programa Autonomia, baseada no ensino modular e na unidocência, o diretor

deve pensar no perfil do professor que fará a regência da turma e no perfil do aluno que a frequentará.

Para tanto, ele deverá fazer uma reunião, no final do ano letivo, com sua equipe pedagógica, para falar da proposta de regência do Programa, apresentar uma ficha de inscrição e pedir que o professor interessado preencha essa ficha. Como as turmas do programa percorrem um curso de dois anos, o professor deverá fazer a previsão de dois anos com a referida turma.

Na reunião com os professores o diretor deve ressaltar a importância da frequência do professor na turma, esclarecer que a carga horária da turma é de quatro horas diárias e que o professor deve ter esse tempo livre e comprometer-se a estar na escola para a regência na turma.

Essa ação cabe ao diretor juntamente com o coordenador pedagógico, que deve através da reunião pedagógica apresentar a proposta de regência da turma do Programa Autonomia como uma oportunidade de um trabalho mais próximo do aluno e um trabalho de resgate de alunos repetentes, para que o professor esteja preparado para o desafio e conheça melhor a metodologia do programa.

A ficha de inscrição deve ter questões sobre a postura do professor diante de algumas situações que são vividas em turmas de aceleração - formadas majoritariamente por alunos com histórico de reprovação ou abandono escolar. Nas questões também é possível saber se o professor tem o hábito de praticar o resgate de alunos faltosos.

As perguntas do questionário buscarão perceber a posição do professor diante de uma turma de aceleração, no intuito de verificar se ele tem potencial para se adaptar ou não à metodologia. O coordenado pedagógico precisa fazer uma entrevista pessoal e ter uma conversa direcionada com os professores interessados. Somente depois da entrevista e da análise do formulário é que o diretor e o coordenador pedagógico podem fazer a escolha.

Após a escolha do regente, é preciso fazer um termo de compromisso para que ele assine. Neste documento deverá conter todas as orientações de funcionamento do programa e suas responsabilidades enquanto professor de um programa que possui objetivos claros e metodologia e recursos próprios. É importante deixar claro ao professor que ele é uma peça importante da metodologia, já que o aluno conta unicamente com a regência dele.

CE Escola A

Data: _____

Nome: _____

Ficha de inscrição para regência do Programa Autonomia

1- Por que você se interessou em fazer a inscrição para regência do Programa Autonomia?

2- Você tem facilidade em lidar com outras áreas do conhecimento?

Demonstre _____

3- Com que frequência os projetos interdisciplinares deve acontecer na escola? _____

4- O que você faz quando um aluno para de frequentar suas aulas?

5- Qual é o seu horário disponível?

6- Em sua opinião, como deve ser feito o resgate dos alunos faltosos?

7- Em sua opinião e de acordo com o seu conhecimento, qual é a maior causa da distorção idade-série nas escolas públicas?

Para a escolha do aluno, o diretor também deve montar uma ficha de inscrição. Porém, antes de preencher essa ficha deve-se fazer uma reunião de sensibilização com o responsável do aluno, apresentando a oportunidade de seu filho terminar os estudos através de um método diferenciado e apontando as responsabilidades do aluno, bem como as consequências caso ele não cumpra as suas responsabilidades. Essa reunião deve acontecer no final do ano letivo, após os resultados de aprovação/reprovação escolar e ser conduzida pelo diretor geral e pelo diretor adjunto. Deve ser registrada com ata, fotos, relatórios e lista de presença. Após a reunião, o diretor geral e o diretor adjunto devem fazer um relatório sobre a reunião e os resultados, como o número de autorização para a participação do aluno no programa.

3.3 Preparar um Espaço de Ação para as turmas do Programa Autonomia

A gestão democrática e participativa se realiza através da participação da comunidade escolar nas decisões e seu consequente comprometimento na efetivação dos resultados. Para que haja esta participação, a comunidade escolar deve ter informação e conhecimento da realidade da escola, assim como a escola deve promover espaço e meios para que esse processo aconteça.

No caso do Programa Autonomia, para que haja a participação dos alunos o primeiro espaço de ação deve ser a sala de aula, que deve ser ampla e de uso exclusivo da turma do programa para que sejam preservados os trabalhos elaborados pelos alunos e se torne referência de um lugar de debate e reflexão social criado e mantido pelo aluno.

O segundo espaço de ação é o âmbito escolar, isto é, a comunidade escolar. As turmas do Programa Autonomia contam com uma metodologia que dividem os alunos em equipes de ação que se integram. Como foi explicado no capítulo I, as ações são sínteses, envolvendo, entre outras, a capacidade de avaliar - ao incentivar a prática de avaliação constante do fazer do grupo, buscando melhorias e não críticas vazias -, a capacidade de socialização, já que há equipes responsáveis pela organização e melhor integração do grupo, assim como a capacidade de coordenar, por haver equipes que faz o papel de coordenar as regras acordadas pelo grupo.

Propõe-se que o diretor faça a indicação para que esses alunos ampliem a atuação dessas equipes da sala de aula para o universo da escola, integrando essa ação no funcionamento da unidade escolar. Assim, cada equipe organizaria seu fazer para intervir, juntamente com a equipe pedagógica no fazer da escola.

O diretor deve sugerir ao professor regente da turma do Programa, no início do ano letivo, que haja uma atividade mensal realizada pelo aluno da turma no âmbito escolar. Fará uma reunião de sensibilização com os outros professores da unidade escolar buscando apoio para a proposta e tratando do tema do resgate desses alunos que farão parte do programa, mas que são alunos da escola.

As ações serão orientadas pelo professor da turma que se utilizará da metodologia que prevê que esse aluno seja atuante na sala de aula. Um membro da equipe da direção da escola fará uma reunião com esses alunos semanalmente, para acompanhamento pedagógico e preparação dos alunos para as tarefas.

A intervenção mensal será realizada através de pesquisas e cartazes expostos num mural que será montado para esse fim e de responsabilidade de manutenção da turma. A realização da tarefa será avaliada pelo professor da turma, que lançará o trabalho como um dos instrumentos de avaliação da composição da nota final do aluno.

A pesquisa, de responsabilidade da equipe de avaliação, será sobre a atuação da comunidade escolar no fazer educacional, não terá questões específicas e será construída com questões que abordem a auto avaliação e a avaliação do seu papel na instituição. O resultado será exposto no mural, no início de cada mês. A síntese e a montagem do mural serão de responsabilidade da equipe de síntese. A equipe de avaliação também colocará, no mural, artigos de revistas e jornais sobre o ato de avaliar.

A equipe de socialização e a equipe de coordenação realizará uma pesquisa sobre as regras que devem ser cumpridas na escola e sobre direitos e deveres e criará um canal de comunicação do aluno, que pode ser através de folheto informativo. Essas equipes também colocarão no mural, artigos de revistas e jornais que tratem de leis, direitos e deveres, além de dinâmicas de socialização.

Os alunos devem ser preparados e devidamente informados sobre o seu fazer na proposta. A efetivação da realização dessa tarefa do aluno vai conferir às turmas do Programa Autonomia mais credibilidade e tirar o estereótipo de que aquele aluno que é repetente não consegue fazer nada na escola. Além de integrar as ações e ferramentas do Programa ao cotidiano da escola e fazer o programa conhecido por todos os participantes da comunidade escolar.

Como forma de registro, as equipes e o professor farão os relatórios do processo realizado para a pesquisa, e a avaliação sobre a aceitação das pesquisas na escola e registro fotográfico dos murais.

3.4 Preparar os Alunos para as Avaliações Externas

As avaliações externas têm por objetivo verificar a qualidade e efetividade do ensino na educação pública. Por isso é importante preparar um plano para que as turmas tenham uma boa participação e um bom resultado nessas avaliações.

As turmas de aceleração são compostas, majoritariamente, por alunos que por algum motivo repetiram suas séries e ficaram em atraso escolar. Esses alunos são estereotipados dentre os demais grupos de alunos e, geralmente, apresentam baixa auto-estima em relação à educação e às perspectivas de vida. Daí a necessidade de o diretor, juntamente com o professor da turma, auxiliado por um professor de Língua Portuguesa e por um professor de Matemática, preparar um planejamento para que essa turma alcance um bom resultado nas avaliações externas.

Esses professores deverão montar um projeto interdisciplinar que funcionem uma vez a cada quinzena com aulas integradas e com junção das turmas que farão as avaliações externas. O professor da turma de aceleração fará o resgate da autoestima através das ferramentas proporcionadas pela metodologia e reforçará o aluno para a participação desta aula interdisciplinar.

Ao final da aula os alunos responderão questões referentes aos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, extraídas do banco de itens existente no Sistema Conexão Professor/SEEDUC/RJ, e receberão o gabarito para avaliarem seus conhecimentos. Assim os alunos tornarão hábito resolverem questões no

formato das avaliações externas, além de terem a oportunidade de assistir aulas com outros professores.

O registro dessa ação será feito através lista de frequência e de foto. Os professores farão esta aula no auditório e deverão utilizar recursos de mídia, como o projetor, som, computador etc. O responsável por acompanhar essa ação será o coordenador pedagógico e o diretor adjunto.

3.5 Montar Sistema de Acompanhamento e Avaliação do Programa Autonomia

Para saber como está ocorrendo o funcionamento do Programa autonomia e acompanhar os resultados na escola, o diretor deve escolher alguns membros da equipe pedagógica para fazer essa ação. O prazo para elaboração do relatório dos primeiros resultados deve estar descrito no Projeto Político Pedagógico da escola. Sugere-se que seja estabelecido o prazo de dois meses para fazer o primeiro relatório e saber se todas as ações estabelecidas foram executadas.

A aplicação de um simulado é outra ação que deve ser realizada pela equipe pedagógica da escola, que em conjunto com o resultado das avaliações externas (Saerjinho) aplicadas bimestralmente constituirão no resultado a ser acompanhado pela gestão da escola. A “prova simulado” - elaborada pelo professor da turma com o auxílio da equipe multidisciplinar do programa -, deve ser composta por questões objetivas das disciplinas trabalhadas no módulo com base nos modelos de provas do SAERJ e SAEB. De certo, além dessa avaliação o professor poderá aplicar outros instrumentos de verificação da aprendizagem, tanto no que tange à mensuração dos aspectos cognitivos quanto aos aspectos não cognitivos. O professor continuará tendo autonomia para avaliar seus alunos, no entanto, a gestão fará uso em um mês a avaliação do Saerjinho e no outro da prova simulado para fins de acompanhamento dos resultados mensais.

Em caso de baixos resultados (isto é, abaixo de 5 pontos em uma escola de 0 a 10), a gestão da escola, juntamente com a equipe técnico-pedagógica, deverá realizar reuniões com professor e alunos a fim de levantar as causas de tal resultado e pensar ações corretivas. Por exemplo, caso o motivo dos baixos resultados de alguns alunos seja a frequência irregular o gestor deve convocar os

pais para uma reunião no intuito de saber os motivos da irregularidade da frequência dos seus filhos a escola e conscientizar alunos e responsáveis dos danos que isso tem acarretado na aprendizagem deles. É preciso também pensar em estratégias a fim de possibilitar novas oportunidades de aprendizagem a esses alunos.

Esta ação demonstra que a gestão escolar está atenta a efetiva aprendizagem dos alunos e aos resultados da escola, por reconhecer que a função mais elementar da escola é ensinar e o aluno aprender. Caso isso não ocorra, a escola viola um direito e deixa de cumprir o seu dever, não importando se o aluno é de projeto de aceleração de estudos ou não. As mesmas práticas de acompanhamento dos resultados das turmas do ensino regular devem ser realizadas com as turmas do Programa Autonomia; desse modo, ações que venham melhorar os resultados das avaliações externas não podem ser negligenciadas em relação aos alunos do programa.

3.6 Considerações finais

Nas considerações finais deste estudo cabe-nos salientar, em princípio, que as propostas por nós apresentada para a melhoria no processo de implementação do Programa Autonomia na rede de ensino estadual do Rio de Janeiro não tem a pretensão de resolver todos os problemas da distorção idade-série, e sim minimizar a referida distorção, ressaltando que, o programa quando bem executado se constitui em uma poderosa ferramenta que pode trazer impactos positivos no resultado geral da unidade escolar. De certo, o maior impacto que um programa de aceleração causa na escola é a correção do fluxo, ao reduzir as taxas de distorção idade-série e a reprovação escolar. O que, por conseguinte, pode ocasionar o atingimento das metas projetadas no IDEB.

Sinalizamos em nossas propostas algumas ações fundamentais por parte da gestão escolar. Indicamos os responsáveis pela ação, o público a que se destinam, os indicadores para acompanhamento da ação, quando deve ser executada, os custos e a justificativa para que ela ocorra. Contudo, as cinco ações presentes no Plano de Ação trazem em si a necessidade do seguinte comportamento do gestor:

À luz do que até aqui foi exposto, a presente dissertação tem o objetivo específico de:

- ✓ Conhecer o perfil das turmas e as competências e habilidades individuais do corpo docente da unidade escolar, o que favorecerá encaminhar professores com perfis adequados às especificidades do projeto;
- ✓ Conhecer o perfil das turmas e as competências e habilidades individuais do corpo docente da unidade escolar, o que favorecerá encaminhar professores com perfis adequados às especificidades do projeto;
- ✓ Apropriar-se do programa isto é, de sua matriz curricular, metodologia, recursos didáticos e objetivos;
- ✓ Criar condições favoráveis para aplicação da metodologia com vistas à qualidade do ensino-aprendizagem;
- ✓ Providenciar os equipamentos necessários para a execução da metodologia do programa, quais sejam: aparelho de TV e DVD, os livros didáticos e paradidáticos e os materiais de papelaria.
- ✓ Destinar espaço (sala de aula) exclusivo para o programa, onde poderão ser expostos os trabalhos realizados pelos alunos e a guarda do material didático.
- ✓ Aplicar simulados mensais para verificação da aprendizagem dos conteúdos disciplinares, com base nos modelos de provas do SAERJ e SAEB;
- ✓ Acompanhar e refletir os resultados das avaliações realizadas;
- ✓ Planejar ações corretivas, caso o resultado das avaliações indique esta necessidade;
- ✓ Acompanhar a frequência dos alunos, a fim de minimizar sua evasão ou frequência irregular. Entrar em contato com os alunos que se encontram nesta situação, por meio de telefonemas, visitas domiciliares ou redes sociais;
- ✓ Garantir o acompanhamento da equipe técnico-pedagógica da unidade escolar junto aos professores do programa;
- ✓ Incentivar os professores a participarem dos encontros de estudos com a equipe multidisciplinar, das reuniões de planejamento coletivo promovidas pelos supervisores do programa e das formações promovidas pela Fundação Roberto Marinho;
- ✓ Estabelecer diálogo com os supervisores do programa quando em visitas realizadas semanalmente as escolas;

- ✓ Tratar os alunos do programa com o mesmo zelo e respeito destinado aos demais alunos da escola, ainda que reconheça tratar-se de um programa com percurso formativo diferenciado.
- ✓ Incluir a turma do programa no conjunto das ações da Unidade Escolar, a fim de evitar a estigmatização dos alunos perante o corpo discente e docente, com imagens preconceituosas.

As pesquisas têm indicado uma correlação entre a qualidade do processo educacional e o bom desempenho dos seus gestores. Esta relação também tem sido destacada pelas políticas públicas educacionais das últimas décadas, que destacam a figura do gestor da escola básica, dos sistemas e redes de ensino, como elemento para favorecer a melhoria da qualidade da educação em todo o mundo. Enguita (2004) ressalta que a escola precisa se recriar para atender as demandas da vigente sociedade tecnológica e da nova configuração do mundo do trabalho. Neste papel de recriação da escola o gestor adquire grande importância, devendo possuir um perfil bem diferente do que era requerido anteriormente. Deve ser um gestor comprometido com os objetivos-fins da instituição gerida, que no caso da escola corresponde a efetiva aprendizagem dos alunos. A dificuldade de muitos gestores da rede de se constituir neste perfil demandado pode advir do seu não querer, bem como da dificuldade de não compreender a mudança necessária.

As dificuldades para a constituição deste novo perfil de gestor é algo a ser considerado, sobretudo, quando as políticas públicas implementadas constituem políticas de governo e não de Estado, fazendo com que as diretrizes propostas anteriormente corram o risco de serem anuladas e modificadas com a mudança do governo estadual. O gestor da rede pública estadual do Rio de Janeiro atua “nesta corda bamba de sombrinha” e para não se “machucar”, muitos agem de forma camaleônica, adaptam-se as mudanças de governo, a nova gestão da SEEDUC/RJ, as novas orientações, mas sem modificar sua visão de mundo, sua concepção sobre educação e, conseqüentemente, sobre o que é ser gestor da rede pública de ensino. Afinal, alguns estão mais de 20 anos na função, passaram por vários governos e viram isso acontecer.

Estudos no campo das Ciências Sociais e da História têm mostrado que as estruturas econômicas, sociais, políticas e ideológicas possuem ritmos diferentes

de mudanças. Os estudos históricos, sobretudo os da História Nova, têm demonstrado que entre essas estruturas as mentalidades são as que possuem maior vagarosidade em relação à mudança. E por não acompanhar o ritmo das mudanças econômicas e políticas, as mentalidades podem se constituir em obstáculos para a aquisição de novos comportamentos por parte dos gestores, maioria deles sem curso de gestão, cuja ação é regida, a grosso modo, pela experiência adquirida em um modelo ultrapassado de gestão. Daí a necessidade da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro investir na formação dos seus gestores, por ter consciência dos benefícios advindos com a gestão profissionalizada. Esta é a razão para que algumas legislações façam referência à formação desse profissional, a exemplo da LDBEN, que no artigo 64 ratifica a formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientadores educacionais em nível de graduação em pedagogia ou pós-graduação, e o PNE, Lei nº 10.172/2001, que amplia a oferta desses cursos para atender às metas nacionais relativas à gestão da educação¹⁶.

No caso da SEEDUC/RJ, nos últimos dois anos ela tem oferecido cursos de MBA em administração escolar aos gestores escolares por meio da parceria estabelecida com a Universidade Federal Fluminense (UFF). O que está subjacente nessas ações pontuais e nas políticas educacionais, de modo geral, é a identificação de que o problema da educação possui um forte componente de natureza administrativa, isto é, sua capacidade de ajustar-se às exigências da vida contemporânea. Ajustamento este que requer ação organizada e planejada, realizada por pessoas qualificadas para que sejam atendidas as demandas da sociedade atual. A gestão escolar precisa ser profissionalizada; trabalhar com planejamento orientado para que a escola cumpra sua função mais elementar, que é fazer o aluno aprender. Precisa estabelecer metas a fim de se verificar, no curso da execução das ações, se o plano traçado está alcançando os resultados esperados.

¹⁶ A fim de formar gestores com o perfil requerido, o MEC, INEP e o Consed têm contribuído com iniciativas voltadas para a preparação de gestores municipais e escolares, entre eles, o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares e o Progestão, cujo objetivo é “formar lideranças escolares comprometidas com a construção de um projeto de Gestão democrática da escola pública, focada no sucesso escolar dos alunos”. Iniciativas municipais e estaduais também têm sido realizadas.

As propostas feitas nesta dissertação para a melhoria da implementação do Programa Autonomia na rede estadual de ensino fundamentam-se nessas premissas, isto é, na necessidade de elaboração de plano de ação focado nos problemas reais, em que cada ação é devidamente monitorada/acompanhada pela gestão, com base nos indicadores - metas projetadas, e corrigidas caso seja necessário.

As afirmações que aqui temos feito não significam culpabilizar os gestores escolares pelos baixos resultados da educação brasileira obtidos nas avaliações nacionais e internacionais das últimas décadas e tampouco considerar que a reversão deste cenário encontra-se exclusivamente na formação da gestão escolar profissionalizada. A atual realidade da educação brasileira, assim como a educação do Estado do Rio de Janeiro, é fruto da conjugação histórica de múltiplos fatores de diversas ordens. Fatores que perpassam pelo baixo financiamento público na educação (em torno de 4,8% do PIB), pela não priorização da educação no rol das políticas públicas, conjugadas pelos efeitos da intensa concentração de rendas e da enorme desigualdade social historicamente presentes na sociedade brasileira.

Com efeito, os fatores externos se fazem presentes dentro da escola, pois sendo a escola uma instituição social, formada pelos indivíduos sociais, constituídos na sociedade, ela é determinada (mas também determinante) pelas estruturas econômicas, políticas e sociais. Acreditar, com base em Freire, que “a escola não muda a sociedade, tampouco a sociedade é mudada sem ela” significa que há um papel social importante a ser cumprido pela escola, cuja base encontra-se no ensinar e no aprender. O trabalho da escola é fazer o aluno aprender e se isso não se efetiva não pode ser naturalizado. A não aprendizagem não deve se tornar algo natural tanto na escola quanto na sociedade.

Constituindo-se o gestor escolar em um líder, se essas forem as suas inquietações, certamente também serão da sua comunidade. Em vez da meta e a melhoria dos resultados serem concebidos como obstáculos intransponíveis, transformam-se em desafios que faz todo grupo caminhar. Em vez de ônus, pode ser compreendida como elemento motivador e catalisador de reflexões coletivas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Zélia Maria M.B.; SILVA, Maria Helena G. F. Dias. **Análise Qualitativa de Dados de Entrevista: uma proposta**. Paidéia, FFCLRP – USP, Ribeirão Preto, e, Fev/Jul, 1992.

ARAÚJO, Carlos Henrique. **Para Superar o Fracasso Escolar**: Jornal de Brasília. Edição de 03/10/2005.

BARBOSA, Carlos Soares. **A participação da Sociedade Civil na Qualificação Profissional de Jovens**: uma análise do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

BIRD/BANCO MUNDIAL. **Do confronto à colaboração**: relação entre a sociedade civil, o governo e o Banco Mundial. Washington D.C., 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

CHIAVENATO, Idalberto. **Teoria Geral da Administração**. São Paulo: McGraw-Hill, 1979, 2.v.

BARRETO, M. I. **As organizações sociais na reforma do Estado brasileiro**. In: BRESSER PEREIRA, L.C; GRAU, N.C. (orgs.). *O público não-estatal na reforma do Estado*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

ENGUITA, Mariano Fernández. **Educar em Tempos Incerto**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **Dados preliminares do Censo da educação escolar**. Disponível em: www.inep.com.br. Acesso em: 27/11/2012

IPEA. *Educação no Brasil: Atrasos, Conquistas e Desafios in Brasil: O Estado de uma Nação*. Disponível em <http://www.ipea.gov.br>. 2006.

KLEIN, R.; RIBEIRO, S. C. *O censo Educacional e o Modelo de Fluxo: O Problema da Repetência*. Revista Brasileira de Estatística, Rio de Janeiro, v. 52, n. 197/198, p. 5-45, 1991.

KLEIN, R.; RIBEIRO, **Como está a Educação no Brasil? O que fazer?**. In: *Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais*. Rio de Janeiro, v14, nº 51, p.139-172, abr./jun. 2006.

LEHER, Roberto. _____. **PAC, Educação e Heteronomia Cultural**. Revista Políticas Públicas, UFMA, vol:11, 2007, pp. 9-34.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo, 7ª edição, Cortez, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. São Paulo, Cortez, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira: 500 Anos de História (1500-200).** Rio de Janeiro, 2ª edição, Edições CONSULTOR, , 1995.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. **A correção do fluxo escolar: um balanço do programa Acelera Brasil (1997-2000).** Cadernos de Pesquisa, n. 116, jpu.l h1o7/72-201052, julho/ 2002

_____. **Dos Males, o Menor.** In: Folha de São Pulo, Seção Opinião. São Paulo, 29 de janeiro de 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação Escolar, renúncia à educação.** 2 ed. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. **Administração Escolar:** introdução crítica. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1986.

PERRENOUD, Phillippe. **Construir as Competências desde a Escola.** Porto Alegre: Artemd Editora, 1999.

RIBEIRO, Sergio Costa. A Pedagogia da Repetência. In: Estudos Avançados 12(5), 1991.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A Educação em Tempos de Neoliberalismo.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil:** reforma do Estado e mudança na produção. Bragança Paulista: Edusf, 1999.

TAVARES, Ricardo Wolmer. **Gestão Pedagógica: Gerindo escolas para a cidadania crítica.** Rio de Janeiro, Wak editora. 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação: Concepção Dialética Libertadora do Processo de Avaliação Escolar** – 15. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

ZAGO, N. **A entrevista e seu processo de construção:** reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.P.; VILELA, R.A.T. (org.). **Itinerários de Pesquisa: pesquisas qualitativas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICE

APÊNDICE 1

APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR

Eu, Luciana Gomes Magalhães, nascida em 19/05/1973, tive uma infância sofrida, pois meu pai faleceu quando eu tinha um ano e sete meses e com isso minha mãe necessitou trabalhar muito, motivo que fez com que eu fosse morar com a minha avó materna.

O tempo passou... Eu cresci, amava dançar e desejava muito aprender a falar o idioma Inglês. Fiz balé clássico por muitos anos, assim como o curso de Inglês, onde me formei Professora. Concomitantemente, cursei o Ensino Médio Profissionalizante de Formação de Professores de 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental, no Instituto Iguaçuano de Ensino.

Devido ao meu excelente desempenho como professoranda, no dia de minha Formatura fui convidada pela Diretora Geral da Instituição a fazer parte da equipe de profissionais da Educação, onde assumi a turma de Alfabetização, exercendo tal função de 1991 a 1994.

Ingressei e concluí minha Graduação no curso de Direito, porém me rendi a minha verdadeira vocação, que é o Magistério. Sendo assim, concorri a um cargo de Professor Docente II através de Concurso Público, para a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

Para minha total realização e felicidade fui classificada, iniciando assim minha árdua, porém gratificante jornada na carreira da Educação e no Serviço Público, lecionando nos anos de 1994 a 1997 quando, neste mesmo ano, assumi a função de Orientadora Pedagógica. Retornei a sala de aula no ano de 1998 e logo após concorri, através de uma eleição realizada com toda a Comunidade Escolar, para a função de Diretora Geral do CIEP 111 Gelson Freitas, situado à Rua Ricardo S/Nº, Santo Elias, no Município de Mesquita.

Durante o período de 1999 à 1º de abril de 2011, me deparei com inúmeros obstáculos, porém tive o apoio de uma equipe coesa, disponível e atuante constantemente ao meu lado, o que tornou minha caminhada mais

engrandecedora, de modo a contribuir positivamente tanto para meu crescimento profissional como pessoal.

Neste mesmo período cursei uma Pós-graduação em Gestão da Educação Pública, a qual me proporcionou ampliar meus conhecimentos e contribuiu para que eu pudesse mais uma vez concorrer à função de Diretora Regional. Após ser aprovada, pude escolher a Regional em que desejava atuar, escolhendo então a Regional Metropolitana I, no Município de Nova Iguaçu, Onde atuo até os dias atuais como Diretora Administrativa.

Minha função consiste, entre outras, em intermediar as orientações que partem da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro para as cento e quatro Unidades Escolares pertencentes à Diretoria Regional Metropolitana I, que abrange os Municípios de Japeri, Nova Iguaçu e Queimados, intervindo na solução de conflitos de interesse e orientando os Gestores da melhor maneira possível na administração e na resolução de problemas em suas respectivas Unidades Escolares, de modo a proporcionar uma Educação de qualidade aos educandos do Ensino Público do Governo Estadual do Rio de Janeiro.

A Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro ofereceu-me a oportunidade de aprimorar ainda mais meus conhecimentos, proporcionando-me o ingresso neste engrandecedor Mestrado, o qual me tornará ainda mais capacitada e preparada para enfrentar conscientemente os desafios da carreira de Educador.

Atualmente, pelo bom desempenho da função de Diretora Regional Administrativa, a meritocracia desta Secretaria me tornou Superintendente da Gestão das Regionais Administrativas.

Apêndice 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

CAEd- CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Unidade Escolar: _____

Questões sobre a implantação do Programa Autonomia na unidade escolar

1 – Qual o resultado das turmas do Programa Autonomia na avaliação do SAERJ?

2 – O Resultado foi previsto pela escola?

3 – Quais as causas apontadas para o resultado obtido?

4- Qual é a aceitação do corpo docente em relação ao Programa Autonomia?

Apêndice 3

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

CAEd- CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Unidade Escolar: _____

Questões sobre a implantação do Programa Autonomia na unidade escolar

1 – Como o Gestor conheceu a proposta do Programa Autonomia?

2 – Porque a Escola escolheu implantar o Programa Autonomia ?

3 – Havia previsão de alunos em distorção idade/série? Onde consta essa previsão e como foi feita?

4 – Quando foi a última reunião para o planejamento do PPP da escola?

5 – Houve mobilização da equipe pedagógica para a implementação do Programa Autonomia? Como aconteceu essa mobilização?

6 – Houve planejamento das ações para a implementação? Como foi feito ? e quem fez ?

7 – Com relação à implantação do Programa, quem ficou responsável pelas ações de implementação na escola?

8 – Como foi feito o levantamento do Público alvo?

9 – Como foi feita a escolha do professor regente da turma?

10 – Como foi feita a escolha e a preparação do espaço?

11 – Como é feito o acompanhamento pedagógico na turma ?

12 – Como é feito o acompanhamento administrativo na turma?

13 – Como é feita a avaliação dos resultados do funcionamento da turma do Programa Autonomia na unidade escolar?
