

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

RITA DE CÁSSIA OLIVEIRA DA SILVEIRA

**POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO ESCOLAR ESTRATÉGICA NA
REGIONAL MÉDIO PARAÍBA - SEEDUC-RJ: UMA PROPOSTA PARA A
FORMAÇÃO DE GESTORES**

JUIZ DE FORA
2013

RITA DE CÁSSIA OLIVEIRA DA SILVEIRA

**POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO ESCOLAR ESTRATÉGICA NA
REGIONAL MÉDIO PARAÍBA- SEEDUC-RJ: UMA PROPOSTA PARA
FORMAÇÃO DE GESTORES**

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

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

JUIZ DE FORA

2013

TERMO DE APROVAÇÃO

RITA DE CÁSSIA OLIVEIRA DA SILVEIRA

POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO ESCOLAR ESTRATÉGICA NA REGIONAL MÉDIO PARAÍBA- SEEDUC-RJ: UMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DE GESTORES

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

Prof.^a Dr.^a Márcia Cristina da Silva Machado
Membro da banca - Orientador(a)

Membro da banca Externa

Membro da Banca Interna

Juiz de Fora, outubro de 2013.

Dedico este trabalho ao meu esposo Carlos Henrique e aos meus filhos Carlos Henrique Filho e Camila. Deus os abençoe pelo amor que só vocês e Ele sabem de onde vem e que em abundância chegou até meu coração, devolvendo-me a razão para continuar meu caminho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os professores e familiares que, de alguma forma, tornaram possível esta conquista. Algumas pessoas, entretanto, foram fundamentais para que eu vencesse cada desafio apresentado como condição de término deste mestrado:

À Prof.^a Dr.^a Beatriz de Basto Teixeira, meu reconhecimento à competência com que coordena o PPGP;

À Prof.^a Dr.^a Márcia Cristina da Silva Machado, pela competência docente e sensibilidade ímpar;

À tutora Carla Silva Machado, pela disponibilidade, solicitude e competência capazes de transformar uma relação *online* em uma eficaz mediação pedagógica;

Ao meu pai, Jacy Alves de Oliveira, primeira pessoa a dimensionar em minha vida o valor do patrimônio educacional;

A minha mãe, Selma de Souza Oliveira, cuja felicidade está condicionada implacavelmente a minha e a de meu irmão Carlos Eloy de Souza Oliveira;

Aos meus sobrinhos, diante dos quais meu desejo de ser exemplo me faz mais forte;

Aos meus sogros, Nilton e Hely Ferreira da Silveira, meus outros pais, pelas orações e pelas manifestações de apoio e incentivo;

Ao Carlos Henrique de Araújo Silveira Filho e à Camila de Oliveira Silveira, meus filhos, meus maiores amores, por despertarem em mim meu lado sagrado.

Ao meu marido, Carlos Henrique de Araújo Silveira, meu companheiro e maior incentivador, aquele que faz meus dias mais bonitos e com quem desejo a eternidade.

Ao meu avô, Virgino Antônio de Souza – *in memoriam* – cuja lembrança desejo honrar, sobretudo nos valores mais simples da vida.

“Viver é afinar o instrumento. De dentro para fora, de fora para dentro. A toda hora, a todo momento, de dentro para fora, de fora para dentro, Tudo é uma questão de manter a mente quieta, a espinha ereta, e o coração tranquilo. A toda hora, a todo momento. De dentro para fora De fora para dentro.” Serra do Luar.
Walter Franco

RESUMO

As políticas levadas a efeito no Estado do Rio de Janeiro têm sido balizadas pela gestão estratégica com foco em resultados. O objetivo desta dissertação é analisar como ocorre o desdobramento dessas políticas da secretaria para as escolas, avaliando até que ponto as políticas estaduais estão sendo apropriadas pelos gestores escolares, além de identificar se estas, quando apropriadas, resultam no alcance das metas previstas para as escolas, no âmbito da Regional Médio Paraíba no Estado do Rio de Janeiro. A pesquisa de natureza qualitativa foi realizada em oito escolas da regional pesquisada e contou com os seguintes instrumentos: pesquisa bibliográfica, observação participante e análise documental. Os paradigmas de gestão calcados no modelo diretivo-autoritário ou paradigma estático ou no seu oposto, modelo diretivo-participativo ou dinâmico, foram pesquisados, da mesma forma que a necessidade da gestão estratégica, como caminho para a eficácia na gestão escolar. Os perfis de liderança, as competências dos gestores e as características das escolas eficazes também constituem o arcabouço teórico que embasam esta dissertação. Como principal resultado deste estudo, pode-se verificar que, quando o gestor compreende o contexto das políticas e as utiliza estrategicamente em sua gestão, as possibilidades de eficácia da escola aumentam consideravelmente. Sendo assim, é possível concluir que, ao serem preparados para uma atuação balizada pela gestão estratégica, os diretores compreendem o papel da escola da qual são gestores enquanto parte de um todo organizado em torno de metas educacionais concatenadas, exercendo uma gestão em prol do sucesso educacional de seus alunos.

Palavras-chave: gestão escolar, gestão estratégica, gestão de resultados, formação de gestores escolares.

ABSTRACT

The politics taken to effect of Rio de Janeiro have been beacon by the strategic administration, with focus in results. The objective of this dissertation is to analyze how these politics of the general office is being unfolded to the school evaluating to what extent the state politics are being appropriate by the school managers, besides identifying these when appropriate, result to achieve the goals foreseen to the schools in the extent of Medium Regional Paraíba in the State of Rio de Janeiro. The research of qualitative nature was accomplished at eight schools of the regional researched. The bibliographical research, participant observation and documental analysis were also part of the methodology. The administration paradigms stepped on in the model directing-authoritarian or static paradigm or in the opposite, participative-directing model or dynamic were researched, as well as the need of the strategic administration as a way for the effectiveness in the school administration. The leadership profiles, the competences of the managers and the characteristics of the effective schools also constitute the theoretical outline that bases this dissertation. As main result of this study, it can be verified that when the manager understands the context of the politics and uses them strategically in their administration, the possibilities of effectiveness of the school increase considerably. That being the case, it is possible to conclude that when they are prepared to perform by the strategic administration, the directors will understand the school's role where they are managers, while part of a total organized around connected education goals, practicing a administration on behalf of their students' education success.

Word-key: school management, strategic management, results management, training of school managers.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional
GIDE	Gestão Integrada da Escola
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDERJ	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro
IGT	Integrantes do Grupo de Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE Escola	Plano de Desenvolvimento Educacional Escolar
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE	Programa Nacional do Transporte Escolar
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O Estado do Rio de Janeiro e as Regionais Administrativas e Pedagógicas.....	26
Figura 2 - Itinerário Formativo para Formação dos Gestores da Regional Médio Paraíba.....	92

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Perfil do Gestor por idade, tempo de experiência no magistério e na gestão Grupo I.....	68
Gráfico 2 - Perfil do Gestor por idade, tempo de experiência no magistério e na gestão Grupo II.....	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Indicadores de Fluxo e Rendimento da Regional Médio Paraíba 2011.....	24
Tabela 2- Escolas que fizeram parte da amostra com os respectivos percentuais de alcance das metas por indicador	43
Tabela 3 - Resultado do IDEB 2011 por Unidade Federativa - Rede Pública...	53
Tabela 4- Distribuição das escolas por municípios e grupos pesquisados.....	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Perfil do gestor por formação – Grupo I	70
Quadro 2- Perfil do gestor por formação – Grupo II	71
Quadro 3- Concordância com as ações estratégicas planejadas pela SEEDUC RJ – Grupo I	72
Quadro 4- Concordância com as ações estratégicas planejadas pela SEEDUC RJ – Grupo II	73
Quadro 5- Impressões acerca da coerência entre as políticas públicas nas três esferas – Grupo I	74
Quadro 6- Impressões acerca da coerência entre as políticas públicas nas três esferas – Grupo II	75
Quadro 7- A utilização do PDE Escola na gestão escolar – Grupo I	76
Quadro 8- A utilização do PDE Escola na gestão escolar – Grupo II	77
Quadro 9- Reconhecimento das variáveis que impactaram nos resultados da escola – Grupo I	78
Quadro 10- Reconhecimento das variáveis que impactaram nos resultados da escola – Grupo II	78
Quadro 11- Ações gestoras consideradas estratégicas – Grupo I	80
Quadro 12- Ações gestoras consideradas estratégicas – Grupo II	81
Quadro 13- Cronograma de realização da formação de gestores.....	99

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
 1 MODELOS, POLÍTICAS DE GESTÃO E PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO NAS ESFERAS FEDERAL E ESTADUAL – CAMINHOS DO MEC E SEEDUC-RJ MEDIADOS PELA REGIONAL MÉDIO PARAÍBA	 20
1.1 A urgência do modelo de gestão estratégica e participativa na gestão escolar.....	20
1.2 A Regional Médio Paraíba e a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro - SEEDUC-RJ	25
1.3 As Políticas de Gestão na Esfera Federal de Educação	28
1.4 As políticas de gestão e o planejamento estratégico da SEEDUC-RJ	30
1.5 O Plano Estratégico da Regional Médio Paraíba	34
1.5.1 Desafios para implantação do plano estratégico na Regional Médio Paraíba.....	36
 2 GESTÃO ESTRATÉGICA – UM CAMINHO PARA A EFICÁCIA ESCOLAR	 40
2.1 Aspectos Metodológicos da Pesquisa.....	40
2.1.1 A seleção da amostra de escolas para a pesquisa.....	42
2.2 A gestão estratégica e participativa como o caminho para uma gestão escolar efetiva	44
2.2.1 A Gestão Integrada no Sistema de Educação	48
2.2.2 O planejamento como instrumento de gestão	55
2.2.2. O planejamento e a gestão do cotidiano da escola.....	59
2.2.3. O Perfil, as competências e a formação de gestores de escola.....	60
2.2.4. O caminho para a eficácia do gestor de escola	64
2.3 Apresentação e Análise dos Resultados da Pesquisa	66
2.3.1. O Perfil do Gestor Escolar nas escolas pesquisadas.....	67
2.3.2 Aceitação das ações estratégicas propostas pela SEEDUC-RJ	71

2.3.3. Conhecimento das políticas públicas nos níveis MEC/SEEDUC	74
2.3.4. As variáveis que impactaram nos resultados escolares.....	77
2.3.5. Ações gestoras consideradas estratégicas	79
2.4 Considerações acerca dos resultados da pesquisa.....	81
 3 O PLANO DE AÇÃO ESCOLAR – PREPARANDO GESTORES PARA UMA GESTÃO ESTRATÉGICA.....	 84
3.1 O desenho da formação dos diretores da Regional Médio Paraíba .	87
3.2 A competência geral e as competências específicas do diretor escolar da Regional Médio Paraíba.....	88
3.2.1 Competência Geral do Diretor Escolar da Regional Médio Paraíba	89
3.2.2 Competências Específicas do Diretor Escolar da Regional Médio Paraíba.....	89
3.3 O itinerário formativo dos diretores escolares.....	91
3.4 A organização dos módulos de formação	92
3.4.1 Módulo Básico: Gestão Estratégica	93
3.4.2 Módulo Avaliação e PPP – 40h	94
3.4.3 Módulo Gestão do Cotidiano Escolar	95
3.4.4 Módulo Gestão de Pessoas	96
3.4.5 Módulo Gestão de Recursos.....	97
3.5 Avaliação de desempenho dos gestores nas atividades do curso..	98
3.6 Cronograma de realização da formação de gestores.....	98
3.7 Considerações Finais.....	99
 REFERÊNCIAS.....	 101
 APÊNDICE	 104
 ANEXO	 107

INTRODUÇÃO

No Brasil, a universalização do acesso ao Ensino Fundamental e a progressiva expansão do acesso ao Ensino Médio determinaram ações de monitoramento e controle por meio da avaliação. Sobretudo porque, sem monitoramento da aprendizagem, as diretrizes curriculares, ou mesmo a padronização de currículos não darão conta das desigualdades entre os sistemas de educação brasileiros. Os currículos oferecem diretrizes para o ensino, mas não são condicionantes para a aprendizagem do aluno. Assim, a avaliação a serviço da gestão educacional no Brasil e no mundo assume um caráter de monitoramento e controle das políticas educacionais.

As funções da avaliação também assumem outros espectros, podendo estar a serviço da gestão em todas as esferas educacionais. As avaliações educacionais fora do âmbito escolar serviam “para certificar se o aluno tinha ou não os requisitos necessários para ingressar em uma universidade ou em profissões clássicas.” (SHCHWARTZMAN, 2005, p. 21). A instituição escolar não era avaliada, os professores não eram avaliados, tampouco as políticas educacionais, cuja avaliação pretende proporcionar o entendimento dos condicionantes sociais dos bons e dos maus resultados e identificar os procedimentos que possam melhorar os resultados. (SHCHWARTZMAN, 2005).

O movimento de avaliação de larga escala iniciado nos Estados Unidos demorou 30 anos para atingir o Brasil. Contudo já existe no país uma grande diversidade dessas avaliações. Heyneman (2005, p. 47) destaca o “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e sistemas estaduais em estados como Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Ceará. Há o Exame Nacional de Cursos e o Enem”.

Essas avaliações de larga escala resultam em indicadores de qualidade na educação. O Índice Brasileiro da Educação Básica, IDEB, é o indicador educacional que vem direcionando as políticas educacionais brasileiras na esfera federal e também nas esferas estaduais, porquanto estabeleça metas educacionais bianuais para todos os estados e todas as redes até 2021. Nesse sentido, alguns estados saíram na frente na implantação de políticas

educacionais, outros iniciaram posteriormente e apenas mais recentemente foi possível perceber ações mais impactantes em alguns deles, como foi o caso do Estado do Rio de Janeiro.

Nesse estado, em 2009, o IDEB de 2,8 ficou abaixo da meta de 2,9 projetada para o biênio e muito abaixo do índice apresentado no Brasil. Em 2011, esse índice saltou 0,4 pontos, ficando no patamar de 3,2. Contudo, ainda ficou abaixo da média nacional. É importante destacar que o IDEB do Rio de Janeiro, em 2009, foi o mesmo de 2007. Esse fato pode dar indícios de que o estado não mudou a natureza das políticas educacionais no período. Uma evidência é que, em 2007, com IDEB de 2,8, o Rio de Janeiro ocupava a 16ª posição no ranking nacional, empatado com os estados do Maranhão, Goiás, Bahia e Amazonas. Os estados de Pernambuco, Amapá, Sergipe, Rio Grande do Norte, Alagoas, Piauí e Pará seguiam atrás com IDEB mais baixos. Com o resultado de 2009, os estados referenciados passaram à frente do Rio de Janeiro, com exceção do Piauí, indicando um esforço de melhoria de qualidade naqueles estados.

Neste contexto, vêm sendo planejadas no Rio de Janeiro, políticas públicas para reverter este quadro. É também possível observar o movimento de implantação da gestão estratégica em alguns estados e, após a divulgação, em junho de 2010, do IDEB 2009, acentuadamente no estado fluminense. Estes resultados serviram como indicadores de base para as novas políticas do estado do Rio de Janeiro. Assim, no mês de janeiro de 2011, foram lançadas políticas públicas que apontavam a gestão estratégica, com foco em melhoria dos resultados educacionais, como sendo “o caminho” para tirar o Rio de Janeiro do penúltimo lugar no *ranking* nacional e colocá-lo entre os cinco melhores IDEB até 2014.

Com a urgência de reverter esse resultado educacional, as ações foram engendradas pela Secretaria Estadual de Educação – SEEDUC-RJ e entraram em cena com força de decreto, a serem mediadas pelas regionais pedagógicas e administrativas e pelos gestores escolares. Desde então, o Rio de Janeiro vive o desafio de entender os conflitos e a dualidade que separam a gestão democrática e participativa da gestão estratégica no cotidiano da gestão escolar. Nesse âmbito, é importante lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação 9394/96 traz em seu texto a gestão democrática e a autonomia para as escolas como diretrizes.

Este desafio torna-se muito maior se considerarmos que os gestores escolares da Regional Médio Paraíba, foco de nossa pesquisa, chegaram às suas funções por diversas formas, de acordo com a política adotada no momento em que as assumiram. Essas passavam pela indicação política à indicação da comunidade escolar, eleição, apresentação de um plano de ação. Alguns foram permanecendo ao longo de suas carreiras como diretores de uma mesma escola, ocorrendo casos em que alguns diretores atuam há mais de 20 anos, sem que nunca tivessem sido avaliados pelo órgão central em suas práticas gestoras, como mediadores das políticas públicas que visam melhores resultados de seus escolares. Por hipótese, a falta de visão sistêmica e o desconhecimento acerca de como se desdobram as políticas pensadas em nível macro, governo federal e secretarias fazem com que alguns gestores as desprezem e até mesmo as ignorem. Como resultado, perdem o sentido de pertença ao todo, correndo o risco de personalizar a gestão, tornando-a ineficiente e ineficaz.

Diante deste quadro, a necessidade de uma formação para atuarem na gestão escolar, com foco em gestão estratégica para os gestores escolares vem tomando corpo e forma. Para a autora deste trabalho, sua importância se evidenciou durante a realização da Disciplina Liderança Educacional e Gestão Escolar do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação e da Educação Pública na Universidade Federal de Juiz de Fora, sobretudo durante a realização das discussões realizadas nos fóruns da disciplina em que foi possível constatar não só a necessidade de se planejar estrategicamente a escola, como também de se pensar melhor os processos de formação e apoio oferecidos aos Gestores Escolares.

O objetivo geral dessa dissertação é analisar como ocorre o desdobramento das políticas da secretaria para a escola, avaliando como as políticas estaduais estão sendo apropriadas pelos gestores escolares.

Os objetivos específicos são os apresentados a seguir:

- Descrever o desdobramento das políticas educacionais do nível federal para o nível estadual;

- Descrever as políticas de gestão da Secretaria Estadual do Rio de Janeiro, no âmbito da Regional Médio Paraíba;
- Identificar o perfil dos gestores escolares das escolas pesquisadas, no âmbito da regional Médio Paraíba;
- Identificar o nível de conhecimento que os gestores escolares da regional Médio Paraíba possuem a respeito das políticas de gestão do Estado;
- Identificar os principais obstáculos na apropriação e utilização das políticas dentro da gestão da escola;
- Propor um plano de ação que contribua para o aprimoramento dos gestores na condução do desdobramento e da implantação das políticas de gestão.

O presente trabalho desenvolveu-se no âmbito da Regional Médio Paraíba, onde a autora foi diretora regional pedagógica de abril de 2011 a maio de 2012, função que assumiu após passar por um processo seletivo inédito no Estado do Rio de Janeiro e da qual se desligou por motivos particulares. Neste sentido, fez parte do contexto que implementou a gestão estratégica em todas as regionais e em todas as unidades escolares da rede estadual. Na regional, a autora manteve contato direto e constante com todos os diretores das 97 escolas sob sua jurisdição.

Nessa perspectiva, surge a pergunta norteadora da pesquisa: Ao serem preparados para uma atuação balizada pela gestão estratégica, os diretores compreenderão o papel da escola da qual são gestores, enquanto parte de um todo organizado em torno de metas educacionais concatenadas, exercendo uma gestão profissional em prol do sucesso educacional de seus alunos?

A estrutura da dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo são apresentados os modelos, as políticas de gestão e o planejamento estratégico nas esferas federal e estadual de educação, com destaque para o planejamento estratégico da Regional Médio Paraíba.

No segundo capítulo, aborda-se a gestão estratégica e participativa como caminhos para uma gestão escolar efetiva, a gestão integrada do sistema de educação, a importância do planejamento como instrumento de

gestão, assim como o perfil, as competências e a formação dos gestores escolares e o caminho para a eficácia de sua gestão. É nesse capítulo que estão também as informações coletadas na pesquisa de campo, correspondente à hipótese básica de que as políticas estaduais e federais não estão sendo apropriadas pelos gestores escolares e que, no desdobramento destas políticas, por falta de visão sistêmica, pensamento estratégico e dificuldades com o planejamento, as metas escolares de qualidade não estão sendo alcançadas.

No terceiro capítulo, é apresentado um plano de intervenção com foco na formação de gestores escolares, com vistas ao desenvolvimento de competências exigidas para uma gestão eficaz.

1 MODELOS, POLÍTICAS DE GESTÃO E PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO NAS ESFERAS FEDERAL E ESTADUAL – CAMINHOS DO MEC E SEEDUC-RJ MEDIADOS PELA REGIONAL MÉDIO PARAÍBA

O presente capítulo pretende evidenciar a lógica existente entre as esferas federal, estadual e regional. Para tanto, além de estudar a necessidade de se efetivar o modelo de gestão estratégica e participativa na gestão escolar, situaremos a Regional Médio Paraíba dentro do contexto da Secretaria de Estado de Educação, localizando-a no espaço geográfico e procurando entendê-la enquanto estrutura organizacional. Igualmente, será apresentado um recorte das políticas educacionais federais, com destaque para o PDE Escola e as políticas educacionais na esfera estadual de educação. O planejamento estratégico estadual, o planejamento estratégico regional e os desafios para sua implantação também serão analisados neste capítulo.

1.1 A urgência do modelo de gestão estratégica e participativa na gestão escolar

Até a década de 1980, o modelo de gestão predominante na educação pública brasileira era o modelo diretivo-autoritário. Machado (2011) refere-se a este modelo como sendo pautado em práticas mecanicistas orientadas pelos princípios *tayloristas* e burocráticos. A preocupação com os meios, com os procedimentos, com as atividades emanadas da burocracia educacional fizeram com que os gestores escolares se perdessem da atividade fim da escola que consiste em promover a aprendizagem efetiva de seus alunos.

Machado (2011) chama a atenção para as características do modelo diretivo de gestão, das quais destaca a hierarquia de autoridade rígida; a centralização de autoridade, de decisão e de informações; os mecanismos de controle rígido e a estrutura organizacional piramidal burocratizada. Segundo Lück (2000), este tipo de gestão se adequa a uma concepção de escola típica deste período, caracterizada pelo modelo estático, concepção que está

associada ao entendimento limitado de que a escola é responsabilidade do governo. Lück (2000) chama a atenção para o fato de que o entendimento ao fato da determinação constitucional de que educação é dever do Estado, leva a compreensão limitada de que a educação para a sociedade é apenas um direito. Essa dissociação entre o que é responsabilidade do governo e o que é direito da sociedade tem produzido diretores de escola que não lideram, professores que não ensinam e alunos que não aprendem.

Creditar o ônus do fracasso da educação de forma isolada aos professores, aos diretores de escola, ao governo ou às secretarias de estado não é produtivo nem reverterá o atual quadro educacional. Faltam oportunidades para os gestores em todos os níveis e professores discutirem sua fatia de responsabilidade, cada uma delas muito importante no conjunto de fatores que interferem no fracasso ou no sucesso educacional. Estamos diante de um quadro em que é importante que todos os atores educacionais reconheçam suas responsabilidades para que, num esforço conjunto e sinérgico, possamos caminhar rumo a uma educação de qualidade. Soares (2008) adverte que a responsabilidade pelo sucesso do aluno deve ser creditada a um conjunto de fatores, não somente à escola.

Nesse sentido a escola é uma organização com grande especificidade. Para o melhor ou pior resultado do aluno concorrem também suas características pessoais, as opções de sua família, os condicionantes sociais a que está submetido no seu nível micro e macro (SOARES, 2008, p. 38).

Contudo, para Soares (2008, p. 42) “as escolas públicas não consideram o desempenho dos alunos na sua rotina diária. Se os alunos não aprendem, a resposta fácil, mas rotineira, é dizer que os fatores extraescolares são os responsáveis”. Temos, assim, um quadro escolar no qual todos têm direitos, já que não têm responsabilidades, e o ente que tem o “dever constitucional” está tão distante fisicamente, que a tendência é que o perfil de alguns diretores continue se construindo com características autoritárias e personalistas, sobretudo porque se a obrigação da educação não é da sociedade, não é do professor, tampouco é do aluno.

O diretor sem formação adequada em gestão educacional necessita de apoio do sistema no sentido do desenvolvimento de competências para uma

gestão profissional com foco na melhoria do aprendizado. Segundo Soares (2008, p.41), a gestão escolar é um “fator usualmente associado à pessoa do diretor, de forma que muitos autores associam a boa escola, como escola dos bons diretores” e deve se “organizar a partir da centralidade do processo ensino-aprendizagem” (SOARES, 2008, p. 41).

Uma gestão educacional que não organiza seus processos em função do ensino-aprendizagem não justifica suas decisões a partir desta lógica. Neste cenário, o diretor escolar é absorvido pelas muitas demandas em torno de interesses mais diversos e que nem sempre estão na centralidade do processo ensino-aprendizagem. Segundo Burgos e Canegal (2011, p. 3) o diretor se envolve tanto com a instituição que com ela se confunde.

Administrador e mediador de conflitos, o diretor é, sem dúvida, o personagem que encarna a instituição escolar. E não é por acaso que ele tende a se confundir com a própria instituição, imprimindo um padrão personalista à sua atuação – o que não deixa de evidenciar a fragilidade institucional da escola. (BURGOS e CANEGAL, 2011, p. 3).

A partir da década de 1980, observamos um processo de democratização do ensino e ampliação das oportunidades educacionais. Na década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 destaca a gestão democrática e a autonomia para as escolas. No entanto, esta autonomia, na maioria das vezes, foi entendida como um deixar fazer e não resolveu o problema do personalismo por parte dos gestores na condução de seus liderados.

Todo este processo aconteceu paralelamente com a universalização do Ensino Fundamental e com ela a obrigatoriedade de todos os jovens em idade escolar, cidadãos, cujo direito à educação fundamental é subjetivo e inquestionável. Neste sentido, de um lado, os jovens foram obrigados à escola, de outro, a escola obrigada ao aluno. Até este momento, tínhamos uma escola que segregava na entrada, por concursos, por exames de admissão ou por dar vagas somente para os amigos dos amigos. Com a chegada das minorias, dos pobres na escola, esta passou a desenvolver mecanismos de proteção ao que

entendia como qualidade de ensino e iniciamos o que Ribeiro (1991) denominou “Pedagogia da Repetência¹”.

O resultado educacional atual é fruto de todos os equívocos cometidos no final do século passado e início deste. É urgente repensar a gestão democrática para além da autonomia tal como foi entendida e praticada na maioria das escolas brasileiras. Sendo assim, se faz necessário um maior comprometimento por parte dos gestores educacionais em todos os níveis e este deve ser norteado por objetivos claros e estratégias bem definidas. Neste sentido, Lück (2000) situa a transição do modelo estático para um paradigma dinâmico de gestão, como uma necessidade imposta pelo tempo.

Um novo paradigma emerge e se desenvolve sobre a educação, a escola e sua gestão, como, aliás, em todas as áreas de atuação humana: não existe nada mais forte do que uma idéia cujo tempo chegou, em vista do que se trata de um movimento consistente e sem retorno. E a idéia que perpassa todos os segmentos da sociedade é a que demanda espaços de participação associados aos quais estão, inevitavelmente, os esforços de responsabilidade. Há de se dar conta, no contexto da escola, da multiculturalidade de nossa sociedade, da importância e riqueza dessa diversidade, associados à emergência do poder local e reivindicação de esforços de participação (LÜCK, 2000, p. 15).

Machado (2011) interpreta este paradigma dinâmico de gestão apresentado por Lück à luz dos modelos diretivo e participativo de gestão. De um lado, reconhece a oposição desses modelos; de outro, nos leva a refletir sobre a necessidade de que os participantes do sistema de ensino enfrentem o grande desafio de implantar um modelo participativo de gestão com toda a mudança de cultura e de comportamento no âmbito da rede de ensino que isso requer.

Para identificar as reais necessidades de mudanças na organização, Machado (2011) aponta a gestão estratégica como caminho, pois permite

¹ O Brasil é dominado pela “pedagogia da repetência”, que acha mais fácil reprovar alunos que ensiná-los. Somos o campeão de reprovação na América Latina e temos desempenhos lastimáveis nas avaliações internacionais. Precisamos cumprir o que diz a LDB, lei maior da educação: o papel do professor não é ensinar, é levar o aluno a aprender. Rose Neubaner. Professora da FEUSP. Disponível em: <<http://doisdedosdeprosa.wordpress.com/2007/05/31/a-pedagogia-da-repetencia-acha-mais-facil-reprovar-que-ensinar/>>. Acesso em 05 de maio de 2013.

identificar o que pode mudar, além de estabelecer prioridades em termos de mudanças e os meios para efetivá-las.

Todavia, reconhecemos que a gestão estratégica e seu foco voltado para resultados é um grande desafio, porquanto ainda, na maioria das escolas, não vivemos efetivamente a gestão democrática de forma participativa, com autonomia política baseada na assunção de um projeto político pedagógico forte, com fins e objetivos declarados e, enfim, verdadeiramente participativo.

No universo das escolas da Regional Médio Paraíba, é possível observar também que a pedagogia da repetência² resiste na prática escolar, na qual ainda alguns diretores e professores acreditam ser esta a forma derradeira de ter qualidade no fim do processo de escolarização.

Das vertentes que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – os indicadores de fluxo³ apontam altas taxas de reprovação. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira- (INEP), a média apresentada no indicador de fluxo nos doze municípios da regional foi de 0,78, ou seja, de cada 100 alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, 22 não foram aprovados, conforme destacado na tabela 1:

Tabela 1- Indicadores de Fluxo e Rendimento da Regional Médio Paraíba - 2011

Municípios da Regional Médio Paraíba	INDICADORES DE FLUXO		NOTA DA PROVA BRASIL	
	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais
Angra dos Reis	0,91	0,7	5,97	4,74
Barra Mansa	0,88	0,74	5,83	4,89
Itatiaia		0,89		5,77
Porto Real		0,66		4,71
Quatis		0,84		5,26
Rio Claro		0,9		4,61
Mangaratiba		0,66		3,78
Paraty	0,94	0,81	6,15	5,01

² Nesta prática, segundo Ribeiro (1997), alguns professores acreditam ser mais fácil reprovar do que ensinar para garantir que os melhores se formem com qualidade.

³ O fluxo, denominado na documentação técnica como taxa de rendimento, é calculado a partir das médias das taxas de aprovação nas séries de cada um dos níveis do Ensino Fundamental. Para o nível "ensino fundamental - anos iniciais" utiliza-se as taxas de aprovação do 1º ao 5º anos. Para o nível "ensino fundamental - anos finais", utiliza-se as taxas de aprovação do 6º ao 9º anos. Disponível em: <<http://ajuda.portalideb.com.br/knowledgebase/articles/105833-como-%C3%A9-calculado-o-indicador-de-fluxo->>. Acesso em 22 de novembro de 2013.

Resende	0,9	0,83	5,44	5,19
Volta Redonda	0,89	0,76	5,9	4,78
Piraí		0,81		4,96
Pinheiral		0,78		4,78
Média	0,904	0,78	5,8	4,8

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP.

É perceptível a dificuldade dos gestores escolares para lidar com uma gestão estratégica para resultados. Os resultados acima parecem apontar que maioria dos gestores ainda não mudou seu paradigma de gestão e, portanto, não se adequou ao novo perfil exigido pelo modelo de gestão estratégica, criando um descompasso diante desses novos desafios.

O modelo de Gestão Estratégica exige um gestor que, segundo Machado (2011), tem que

aprender a ter visão sistêmica, desenvolver a capacidade de pensar estrategicamente e aprender a utilizar/elaborar o planejamento, inclusive o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e o Projeto Político-Pedagógico (PPP), em prol da unidade escolar, mas sem deixar de seguir as políticas e diretrizes educacionais (MACHADO, 2011, p. 9).

No decorrer do presente capítulo, ao analisar como ocorre o desdobramento das políticas de gestão da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro para as escolas da Regional Médio Paraíba, este trabalho buscará avaliar como as políticas estaduais estão sendo apropriadas pelos seus gestores escolares.

Para tanto, é necessário, antes, descrever o posicionamento que a Regional Médio Paraíba, objeto dessa dissertação, tem diante da Secretaria de Estado do Rio de Janeiro, apresentando em seguida considerações acerca de seu planejamento estratégico bem como os desafios para sua implantação.

1.2 A Regional Médio Paraíba e a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro - SEEDUC-RJ

A Regional Médio Paraíba é uma das 15 regionais que, juntas, representam a SEEDUC-RJ no interior do estado e nas regiões metropolitanas. Destas 15, uma regional atende às escolas prisionais e as demais estão espalhadas por regiões geográficas em todo o território do estado, conforme figura 01.

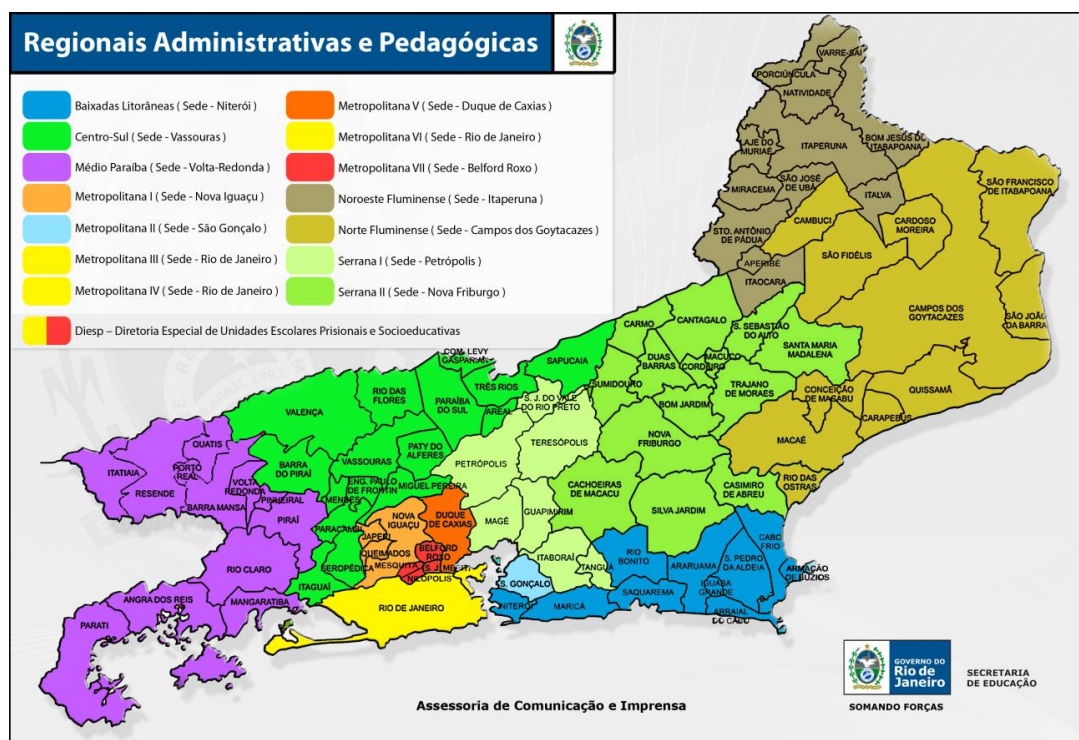


Figura 1 - O Estado do Rio de Janeiro e as Regionais Administrativas e Pedagógicas

Fonte: Site SEEDUC-RJ

Cada regional é composta de duas diretorias, uma pedagógica e uma administrativa. A Diretoria Pedagógica divide-se em três coordenações: Coordenação de Gestão Escolar, Coordenação de Ensino e Coordenação de Avaliação.

A Coordenação de Gestão Escolar é responsável pelo acompanhamento da frequência escolar, bolsa família, censo escolar, matrículas, acompanhamento dos IGTs – Integrantes do Grupo de Trabalho, também conhecidos como gestores de campo e da GIDE – Gestão Integrada da Escola.

A Coordenação de Ensino é responsável pelas ações de acompanhamento e implementação do currículo mínimo, do Projeto Político Pedagógico, monitoramento dos programas e projetos federais e estaduais.

A Coordenação de Avaliação realiza o acompanhamento dos resultados das avaliações externas e suas análises junto às unidades escolares além de coordenar o processo de avaliação diagnóstica estadual, o SAERJINHO – Sistema de Avaliação Bimestral do Estado do Rio de Janeiro, coordena as avaliações externas SAERJ – Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro, o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica e a Prova Brasil.

A Diretoria Administrativa divide-se em duas coordenações. A primeira é a Coordenação Financeira, responsável por acompanhar, orientar e encaminhar as prestações de contas de todas as verbas da escola e da regional. Estas verbas são de origem federal e estadual.

As verbas federais são viabilizadas pelo FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, como por exemplo o PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar, o PNATE – Programa Nacional do Transporte Escolar, o PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola, o PDE-escola, o Programa Mais Educação, o Escola Aberta, o Programa Segundo Tempo.

As verbas estaduais financiam os programas de origem estadual, como a complementação da merenda escolar e verba de manutenção escolar. A segunda é a Coordenação de Infraestrutura, responsável por acompanhar, solicitar e certificar obras nas unidades escolares e na regional, orientar a declaração dos bens e patrimônios das unidades escolares, tecnologias da informação, entre outros.

Existe ainda, atrelada às regionais, uma Coordenação de Gestão de Pessoas, cuja diretoria está situada no órgão central e não nas regionais, com o objetivo de imprimir igualdade no trato a todos os funcionários desta secretaria.

Os municípios que compõem a Regional Médio Paraíba são: Porto Real, Quatis, Itatiaia, Volta Redonda, Barra Mansa, Rio Claro, Paraty, Angra dos Reis, Mangaratiba, Piraí, Pinheiral e Resende. São 97 escolas, cerca de 70.000 alunos e 6.000 professores.

A Regional Médio Paraíba acompanha 97 diretores gerais, 82 diretores adjuntos e 85 coordenadores pedagógicos. Entretanto, é necessário compreendê-la enquanto parte de um sistema maior, tanto federal, como estadual, porquanto seja desse organismo educacional, uma célula.

1.3 As Políticas de Gestão na Esfera Federal de Educação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Título II, artigo 3º, traz a gestão democrática como sendo um “princípio e um fim” da Educação Brasileira. A LDBEN 9394/96 nos artigos 14 e 15 aponta a responsabilidade dos sistemas de ensino em definir as normas de gestão democrática e participativa e recomenda a progressiva autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas.

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público. (LDBN 9394/96)

Além disso, o Governo Federal estabelece normas que direcionam para o planejamento estratégico. Ao estabelecer metas bianuais de IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), o MEC, forçosamente, teve que planejar estratégias para que as metas fossem alcançadas. Em nível federal, estas estratégias formam um conjunto de políticas educacionais que traduzem o esforço que o Brasil deve fazer para alcançar a meta de melhoria de qualidade da educação até o ano de 2022. O PDE Escola faz parte desse conjunto de políticas e aponta a necessidade de se planejar a escola estrategicamente, posto que, segundo Lück (2009, p. 39) considera a “visão estratégica, composta de valores, visão de futuro, missão e objetivos estratégicos da escola e o plano de suporte envolvendo estratégias, metas e planos de ação”. No portal oficial do MEC também podemos encontrar referências ao PDE Escola como sendo:

Uma ferramenta de planejamento estratégico, a identificar os seus principais desafios e a partir daí, desenvolver e implementar ações que melhorem os seus resultados,

oferecendo apoio técnico e financeiro para isso. (Portal Gestão Escolar 2012 ⁴)

A gestão democrática e a gestão estratégica devem ser vistas como complementares. O primeiro parágrafo, destinado a responder a pergunta o que é PDE Escola no portal oficial do programa, destaca as bases do programa no planejamento participativo: “O PDE Escola é um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e destinado a orientar as escolas públicas a melhorar sua gestão” (Portal do MEC, 2012). Em outras palavras, é política educacional federal que adota as ferramentas da gestão estratégica e planejamento participativo na escola.

Entretanto, os gestores escolares não vivem uma gestão democrática em sua plenitude, no sentido de exercerem uma gestão balizada pelo paradigma estático, segundo Lück (2009) ou analogicamente, conforme aponta Machado (2011), a gestão de acordo com o modelo diretivo autoritário. Ao não abandonar os paradigmas estático, diretivo e autoritário os diretores escolares levam a termo por força da lei de diretrizes e bases, uma gestão democrática em que o projeto pedagógico da escola tem que ser construído como exigência do sistema, mas em sua maioria é engavetado.

Nas escolas em que atuou por mais de 20 anos, a pesquisadora observou que as associações escolares funcionam em assembleias que raramente envolvem todas as representações da comunidade escolar e, conseqüentemente, para ter respaldo de alguns funcionários, professores e comunidade adotam um modelo personalista de gestão escolar.

Para Burgos e Canegal (2011, p. 3) essa gestão personalista “estaria relacionada com o processo de precarização institucional da escola pública, que acompanha a chegada maciça dos pobres a ela, a partir dos anos de 1980”. Para os autores

(...) tudo contribui para fazer com que o diretor se perceba como aquele que encarna a instituição escolar. A administração central atua segundo uma lógica orientada por uma racionalidade abstrata, distante da realidade concreta da escola, responsabilizando-a individualmente pelo sucesso ou

⁴ Disponível em

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=93>, acesso em 06 de agosto de 2013

fracasso do desempenho escolar (BURGOS e CANEGAL, 2011, p. 4).

À medida que os sistemas assumem responsabilidades e adotam políticas educacionais para melhoria de resultados, as práticas personalistas perdem espaço e, no lugar delas, é imprescindível uma gestão profissional com foco central no ensino e na aprendizagem dos alunos.

Estas políticas emanadas dos sistemas federal e estadual entram em confronto com as práticas de gestão balizadas pelo modelo diretivo autoritário, fazendo emergir no dia a dia da gestão escolar a ideia de que o gestor encontra-se perdido entre as ações externas, o seu cotidiano escolar e o seu despreparo para exercer a liderança exigida pelo contexto educacional atual. Esse perfil será referenciado mais adiante.

1.4 As políticas de gestão e o planejamento estratégico da SEEDUC-RJ

Pensando o estado do Rio de Janeiro como parte do todo que contribuirá para o alcance das metas previstas no PDE⁵, é fundamental situá-lo como um importante referencial em nível de decisão e formação de políticas, a fim de que, na globalidade, a educação brasileira alcance suas metas. Machado (2011) aponta que a gestão estratégica se desdobra em todos os níveis, desde o MEC – Ministério da Educação, passando pelas secretarias estaduais e municipais, até chegar às unidades escolares. A autora destaca, ainda, a importância de se garantir que a gestão estratégica da escola seja realizada em consonância com as políticas de educação definidas no âmbito das demais instâncias.

O desenho da política pública que direcionou as ações educacionais do Estado do Rio de Janeiro e de todos os seus atores de 1º nível, de 2º nível e de

⁵ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é um conjunto de programas para melhorar a Educação no Brasil, em todas as suas etapas, num prazo de quinze anos a contar de seu lançamento em 2007. Pode-se dizer que nele estão fundamentadas todas as ações do Ministério da Educação (MEC). <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/27690/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/>

3ª nível, foi anunciado no dia 7 de janeiro de 2011 pelo Secretário de Estado de Educação. A principal meta da SEEDUC é estar entre as cinco primeiras posições no *ranking* de educação nacional até 2014.

O Programa de Educação do Estado traz diversas mudanças na estrutura, no ensino e no dia a dia em sala de aula, contemplando: a atualização e a valorização dos professores; a construção de novas escolas e a melhoria na infraestrutura das unidades escolares já existentes; um currículo mínimo para cada disciplina; o processo seletivo para funções estratégicas da área pedagógica e a criação das carreiras de Gestor e Técnico de Educação.

Esta agenda política é consequência da crescente incorporação pela sociedade da importância dos indicadores de qualidade educacionais provocou questionamentos acerca dos resultados de IDEB do Rio de Janeiro e gerou uma pressão da sociedade como um todo, de parcela dos professores e de atores políticos.

Uma das primeiras ações da SEEUC-RJ foi contratar um instituto para assessoria na gestão, o INDG – Instituto de Desenvolvimento Gerencial, que se apresentou interativo com a própria burocracia estatal. Neste sentido, em fase da formulação, os próprios atores políticos não foram consultados e a *expertise*⁶ empregada foi a do instituto contratado para este fim. Entendamos aqui que a SEEDUC-RJ é uma secretaria que abarca cerca de 94.000 funcionários ativos. Formular políticas com a participação de todos os atores políticos demandaria um longo tempo, o que seria difícil dada a urgência de se implementar as ações estratégicas que nasciam deste estudo, feito por este corpo de especialistas em gestão estratégica.

A tarefa do instituto, inicialmente, seria a de propor soluções conduzidas por diferentes estratégias planejadas para o problema em questão. A princípio não houve constrangimentos financeiros, até porque uma das estratégias passava por renegociação de contratos e corte de despesas em projetos cujos objetivos não levassem a uma melhoria no resultado dos indicadores de

⁶ *Expertise* é o conhecimento adquirido com base no estudo de um assunto e a capacidade de aplicar tal conhecimento, resultando em experiência, prática e distinção naquele campo de atuação. Está relacionada com as habilidades e competência para executar algo. No mercado de trabalho, *expertise* pode ser considerada sinônimo de **know-how**. Por exemplo, "a *expertise* tecnológica da empresa será exportada". É uma forma de reconhecimento da competência da empresa naquele campo. <http://www.significados.com.br/expertise/>

qualidade. Nesta fase, a política aparece de forma *top-down*⁷, de cima para baixo, já que os *decisionmakers*⁸ do instituto estabeleceram quais os valores a serem maximizados e as alternativas possíveis de serem viabilizadas. Como é característica desta maneira de formular políticas, podemos dizer que as mudanças propostas não foram graduais e tampouco dispensaram rupturas. Assim sendo, o resultado não foi negociado e os conflitos iriam aparecer na fase de implementação da política.

O instituto procedeu com análise de todos os estados brasileiros e traçou metas para que o estado do Rio de Janeiro, ao cumpri-las, conseguisse estar entre os 05 (cinco) melhores indicadores educacionais em 2014. A partir desta análise macro, foram estratificando este esforço no sentido de fixar metas em todos os níveis. Assim sendo, cada uma das 15 regionais pedagógicas e 15 regionais administrativas receberam as suas metas que, por sua vez, foram estratificadas entre suas escolas de acordo com as realidades que se apresentavam.

Dessa forma, cada unidade escolar, analisando suas prioridades e identificando as causas locais que contribuía para o baixo IDEB do estado, preparou um Plano de Ação Estratégico que, efetivado, proporcionasse o esforço necessário para o alcance de suas metas. Nas regionais, também foram levantadas as principais causas que contribuía para o baixo desempenho de sua região e, a partir daí, assim como nas unidades escolares, foi desenvolvido um plano de ação que também traduzisse em esforço necessário para o alcance de suas metas.

A implementação do planejamento estratégico iniciou com a publicação dos decretos:

- Decreto 42.838 de 04 de fevereiro de 2011 – transforma a estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação, conferindo uma hierarquia mais horizontalizada, diminuindo a distância entre a Secretaria de Estado, as Regionais e as unidades escolares na medida

⁷ Também designadas por estudos de 1.^a geração, as teorias *top-down* partem da premissa de que a implementação se inicia com uma decisão de topo que é (ou deveria ser) implementada tal e qual como formulada, negligenciando qualquer influência dos implementadores (PÜLZL e TREIB, 2006, p. 90-91)

⁸ Tomadores de decisão.

em que elimina níveis hierárquicos e promove uma melhor comunicação com a “ponta” ou unidades escolares.

- Decreto 42.838 de 04 de fevereiro de 2011 – confere nova redação ao art. 9º do decreto 42.791, de 06 de janeiro de 2011, que dispõe sobre a cessão de servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação. Verifica-se a possibilidade de fazer retornar com os servidores cedidos para outros setores para as salas de aula.
- Decreto nº 42.793 de 06/01/2011 – Estabelece programas para o aprimoramento e a valorização dos servidores públicos – Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC e dá outras providências. Aqui verificamos a forte presença da meritocracia no trato com os servidores, evidenciando claramente a necessidade de se valorizar e investir naqueles profissionais cujos resultados são efetivos na tarefa que se propõem a realizar. Este decreto valoriza principalmente os profissionais que exercem efetiva docência e os gestores escolares, em cuja liderança parte do sucesso do planejamento estratégico é depositada.

Todos os níveis hierárquicos foram impactados pelas mudanças: no primeiro nível, SEEDUC-RJ⁹ e seu corpo de gestores e membros de equipe; no segundo nível, as antigas coordenadorias transformadas em regionais pedagógicas e administrativas; no terceiro nível, as escolas e seus diretores, corpo docente, corpo discente e funcionários de apoio. Além disso, houve atores políticos, vereadores e deputados estaduais que se colocaram contra ou a favor das mudanças na gestão da educação nas escolas estaduais.

É evidente que, com tantos atores, os conflitos seriam inevitáveis, sobretudo porque o modelo *top-down* de implementação já prevê conflitos. O Governo do Estado enfrentou muitas dificuldades nesta fase, ainda que tenha estabelecido objetivos claros, metas bem definidas e possibilidades de acompanhamento efetivo dos resultados de forma processual.

Podemos dizer que a resistência dos próprios atores políticos de primeiro nível ao novo modelo da SEEDUC-RJ, a inexperiência dos gestores

⁹ Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

para trabalhar com gestão estratégica e a greve por parte de cerca de 15% dos professores docentes em todo o estado foram as causas dos maiores conflitos que surgiram durante esta fase.

O instituto contratado acompanha *in locus* todas as ações estratégicas propostas a fim de que as metas sejam alcançadas. Para isso, existem consultores acompanhando as ações em todos os níveis e ferramentas de gerenciamento da escola, GIDE – Gestão Integrada da Escola, que possibilita um “olhar para dentro” da própria escola, a fim de que, em várias dimensões, a instituição pense o seu problema e as formas de vencê-lo por meio de um plano de ação, em que cada grupo de 05 escolas é acompanhado por um gestor de campo, que orienta aos gestores nas suas ações prioritárias. Eles também são responsáveis por alimentar um sistema informatizado conhecido como Plataforma MODUS que possibilita à própria escola, às regionais pedagógicas e administrativas e à SEEDUC-RJ gerenciarem os resultados a partir dos indicadores que vão sendo extraídos durante todo o ano letivo.

Outra ação importante que permitiu um acompanhamento durante o processo foi a criação do sistema de monitoramento processual por meio da aplicação bimestral de avaliação (SAERJINHO), que permitiu, ao longo do ano, propor ações de intervenção pedagógica nas escolas, para correção dos desvios observados, das metas propostas para aquela fase do ano.

Foram estudadas metas específicas para cada regional e para cada unidade escolar – os objetivos a serem alcançados foram definidos de acordo com a realidade de cada regional e de cada escola. O Rio de Janeiro conta com um índice próprio, o IDERJ (Índice da Educação Básica do Rio de Janeiro) que tem o objetivo de acompanhar e aferir o progresso dos estudantes.

Na Regional Médio Paraíba, a primeira reunião aconteceu no início do mês de abril de 2011, quando as primeiras ações estratégicas começaram a ser planejadas, em consonância com o planejamento estadual e com as metas recebidas do primeiro nível de decisão.

1.5 O Plano Estratégico da Regional Médio Paraíba

Considerando que a principal meta da Secretaria de Estado é fazer com que o Rio de Janeiro figure, em 2014, entre os 05 melhores resultados do IDEB, o esforço calculado pela SEEDUC-RJ para o mês de dezembro de 2011, para a Regional Médio Paraíba traduziu-se nas seguintes metas:

- Aumentar de 4,7 para 5,6 o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano escolar);
- Aumentar de 3,4 para 4,1 o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano escolar);
- Aumentar de 3,8 para 4,7 o IDERJ – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro, do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano escolar);
- Aumentar de 2,1 para 2,8 o IDERJ – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro, do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano escolar);
- Aumentar de 1,4 para 2,1 o IDERJ – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro, do Ensino Médio.

Na regional, já com metas definidas, foram analisados os problemas apontados no questionário respondido pelos gestores e professores na avaliação do SAERJ (Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro), em novembro de 2010. Em seguida, em reunião que contou com a participação de vários atores da regional e de unidades escolares, foram analisadas as principais causas para o baixo IDEB da regional, quais sejam:

- Desconhecimento, por parte dos gestores das unidades escolares que compõem a regional, da importância das avaliações externas e dos indicadores que a compõem, fazendo com que esses gestores não dessem o valor necessário a ações de melhoria de fluxo e de rendimento escolar;
- Não efetivação de um currículo mínimo nas escolas; gestores escolares pedagógica e administrativamente despreparados;

- Falta de professores nas unidades escolares.

A partir daí, foi construído um plano de ação estratégico da regional (anexo I), com responsáveis e prazos definidos para cada ação. As principais diziam respeito à formação administrativa e pedagógica dos gestores escolares.

O plano não logrou êxito. Com a virada do ano 2011/2012 nenhum dos envolvidos em nível regional, Diretoria Administrativa, Diretoria Pedagógica e Coordenação de Gestão de Pessoas, conseguiu alcançar suas metas, conforme pode ser constado no anexo 2 desta dissertação. Das 97 escolas que compõem a regional, apenas 18% bateram suas metas. Cada escola possui um plano estratégico em separado do plano estratégico da regional, de forma que cada uma pudesse contribuir para as metas gerais desse último.

Muitos esforços foram empreendidos pela regional rumo ao sucesso de seu plano. Entretanto, alguns fatores interferiram em seu resultado positivo. Estes fatores se apresentaram como desafios para a Regional Médio Paraíba e estão descritos na próxima seção.

Embora não tenha sido foco deste trabalho, uma observação importante acerca dos resultados mais gerais das demais regionais é que nenhuma delas atingiu as metas previstas em seus planos estratégicos. A principal causa é que a condição para as regionais obterem sucesso estava atrelada ao sucesso de 95% de suas escolas. Em outras palavras, para cada regional alcançar sucesso seria necessário que suas escolas também batessem as próprias metas.

1.5.1 Desafios para implantação do plano estratégico na Regional Médio Paraíba

Uma dificuldade para a implantação do plano estratégico na regional pesquisada parece ter sido a junção de três coordenadorias em apenas uma regional. Doze municípios com características políticas e territoriais muito diferenciadas, separados da regional por uma distância de até 120 km, como o caso dos municípios de Paraty e Mangaratiba. No desenho anterior, estas distâncias eram, no máximo, de 50 km entre um e outro município. Vale

ressaltar, ainda, a diversidade pedagógica da região, pois há escolas em aldeias indígenas, em comunidades quilombolas e outras em cidades com internet sem fio para todos os cidadãos.

Além disso, antes da reestruturação de 2011, as coordenadorias eram pequenas, possuindo de 20 a 50 escolas. Os gestores escolares eram mais próximos de suas chefias regionais e pareciam sentir-se mais amparados. Com o novo formato, não obstante as tentativas de acolhimento a todos os diretores por todos os membros da nova regional e o trabalho intensivo dos gestores de campo, que os visitavam uma vez por semana, os diretores sentiram muita diferença nessa relação que pretendia ser mais profissional e menos personalista.

Tudo isso provocou uma grande insatisfação por parte dos gestores. Ademais, muitos atuavam como diretores na mesma escola há muitos anos, alguns estavam nessa condição por 20 anos. Práticas personalistas e o modelo diretivo autoritário de gestão foram o grande problema enfrentado pela regional. Diretores indicados por deputados cujos redutos eleitorais pertenciam à mesma região da escola não acreditaram ser possível que uma regional, cujos diretores regionais que ascenderam aos cargos por concurso público, pudessem sobreviver a mais de seis meses de pressão política sem que fossem desligados de seus cargos. Memórias recentes de planos que não deram certo reforçavam a hipótese de que o novo modelo era frágil.

Outros gestores, entretanto, se posicionavam como mediadores desta política e, dispostos a somar esforços, se colocaram junto às regionais e à SEEDUC-RJ a caminho das metas propostas. Parece que de fato entenderam que o desempenho das escolas fluminenses não poderia continuar no patamar ínfimo que se apresentava. Entenderam, também, que os problemas relativos ao fluxo e ao desempenho de seus escolares são fatores que apontam para uma necessidade urgente de se colocarem na posição de líderes de suas equipes, promovendo debates em busca de soluções e ações plausíveis e eficazes.

Outra dificuldade enfrentada pertinente à junção das coordenadorias foi a comunicação. Apesar dos cuidados, foi possível perceber através do movimento grevista que surgiu em 2001, que os professores desconhecem em grande parte as principais políticas do estado e o papel que a regional

representa. Parecem desconhecer, ainda, como as ações em nível escolar dialogam com as ações da regional, esta com a SEEDUC-RJ e assim sucessivamente. Esse desconhecimento e a insatisfação com o pagamento de bônus por produtividade foram o estopim para uma greve de professores que atingiu uma adesão de até 70% por cerca de 60 dias, além do boicote feito por aqueles que não estavam em greve declarada, mas agiram contra as ações do plano e suas ferramentas.

Outro problema foi o impacto provocado pelas políticas vindas da secretaria, em confronto com a forma de pensar a escola pelos diretores, como se eles desconhecessem fazer parte de um sistema de educação em rede. Aqui, a suposta ausência de visão sistêmica na maioria dos gestores da Regional Médio Paraíba pode ser a causa desse sentimento. É importante que os gestores conheçam como a escola, com a qual constroem relações vinculares afetuosas e longas, dialoga com as metas de seu Estado e estas com as metas federais. A esse respeito, Machado (2011) alerta que é necessário que os gestores escolares desenvolvam:

Uma visão sistêmica, capacidade de pensar estrategicamente e aprender a utilizar/elaborar o planejamento, inclusive o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e o Projeto Político Pedagógico (PPP), em prol da comunidade escolar, mas sem deixar de seguir as políticas e diretrizes educacionais. (MACHADO, 2011, s/p).

Não pensar estrategicamente faz com que os gestores não utilizem, ao longo do ano, ações corretivas e preventivas, a fim de que as causas que levam ao fracasso de seus alunos fossem tratadas preventivamente com os próprios recursos do PDE Escola e o referendo de um Projeto Político Pedagógico verdadeiramente participativo, sem deixar de ter autonomia e exercer a gestão democrática, tal e qual determinam as diretrizes educacionais.

O caminho para a implantação de um modelo participativo de gestão, para a ampliação do grau de descentralização no âmbito do sistema educacional e a construção da autonomia das unidades escolares passa, necessariamente, pela adoção da prática de uma gestão estratégica nas escolas. (MACHADO, 2011, p. 9).

Pelo exposto, desenvolver estas competências nos gestores da Regional Médio Paraíba parece ser uma necessidade, pois, sem elas, toda a estrutura, seja no nível federal, seja no nível estadual, seja no nível regional, perde o sentido, sobretudo porque o aluno, principal elemento de todas estas políticas, não está recebendo todos os benefícios que delas deveriam advir. Essa estrutura e suas políticas fazem parte do cenário atual de qualquer gestor de escola pública; não compreendê-la e utilizá-la a favor do sucesso de sua gestão pode não ser uma decisão democrática e equânime.

Essa compreensão certamente passa pela formação em gestão. Nesse sentido, a pesquisadora buscou referenciais teóricos em gestão estratégica e participativa, em gestão integrada no sistema de educação e na importância do planejamento como instrumento de gestão. Buscou, também, compreender os perfis e as competências necessárias aos gestores e os caminhos para a eficácia da gestão. Sendo assim, o capítulo 2 desta dissertação versa sobre estes conceitos fundamentais para a compreensão da dinâmica da gestão escolar eficaz.

2 GESTÃO ESTRATÉGICA – UM CAMINHO PARA A EFICÁCIA ESCOLAR

O presente capítulo tem por objetivo a busca de entendimento dos fatores que têm determinado o não alcance das metas dentre as escolas da Regional Médio Paraíba, tendo foco principal na gestão escolar. Pretende-se assim encontrar as respostas à questão central investigada, em que os gestores escolares não estão se apropriando das políticas estaduais por não compreenderem o lugar da escola como parte de um todo, organizado em torno de metas educacionais concatenadas.

A principal evidência para as dificuldades de implantação das políticas de gestão emanadas da SEEDUC-RJ e mediadas pela Regional Médio Paraíba em suas escolas passa, principalmente, pelo fato de que as políticas estaduais não têm sido apropriadas pelos gestores escolares e que no desdobramento destas políticas, por falta de visão sistêmica, pensamento estratégico e dificuldades com o planejamento, as metas escolares de qualidade não estão sendo alcançadas.

O capítulo está organizado em cinco seções distintas. A primeira descreve os principais procedimentos metodológicos adotados. A segunda aborda as teorias estudadas, destacando o que foi possível concluir a partir da contribuição dos autores escolhidos. Na sequência, são apresentados o perfil das escolas pesquisadas e os resultados da pesquisa de campo. A quinta e última seção resume o que foi possível observar, destacando as possíveis bases para a construção do Plano de Ação Educacional, proposto no capítulo seguinte.

2.1 Aspectos Metodológicos da Pesquisa

O presente trabalho guiou-se pelos princípios da pesquisa qualitativa já que esta “considera que há uma relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre o pesquisador e objeto de estudo” (MICHEL, 2009, p. 36).

Assim, toda a interpretação das variáveis propostas na pesquisa foi realizada “à luz do contexto, do tempo dos fatos” (MICHEL, 2009, p. 36).

A experiência da pesquisadora construída ao longo de uma carreira ascendente no magistério, da docência à gestão escolar e regional corrobora com o aspecto das pesquisas qualitativas que, segundo Michel (2009, p. 37) “há termos nas respostas dadas que estão tão carregadas de valores, que só um participante do sistema social estudado, que vive e conhece a realidade daquele grupo pode compreendê-los e interpretá-los.”

O método adotado foi o estudo de caso, que “consiste na investigação de casos isolados ou de pequenos grupos, com o propósito básico de entender fatos, fenômenos sociais.” (MICHEL, 2009, p. 53).

A investigação, cujos resultados são apresentados nesta dissertação, foi desenvolvida, utilizando-se de pesquisas bibliográfica, documental e de campo. Para esta última, os instrumentos de coleta de dados foram entrevista com roteiro semiestruturado e observação participante.

Para a consulta dos indicadores estaduais, federais e regionais, a análise documental foi utilizada como técnica de pesquisa, sobretudo por tratar-se de dados de domínio público. De acordo com Michel (2009, p. 68) “esta faz parte do processo de conhecimento e identificação do problema, sem a qual a busca da solução será inócua e sem eficácia”. Neste sentido, a pesquisa baseou-se também em dados obtidos no portal do INEP, no qual é possível acessar os resultados do IDEB dos estados, municípios, rede de ensino e unidade escolar.

A pesquisa bibliográfica teve como foco principal estudos sobre gestão escolar, com destaque para gestão estratégica e participativa e nas políticas de gestão das esferas federal e estadual. O resultado será sintetizado na próxima seção que representa o referencial teórico adotado.

Para responder às proposições da pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas em oito unidades escolares da Regional Médio Paraíba no sentido de verificar: o perfil do gestor escolar, qual o conhecimento que estes gestores possuem acerca das políticas da SEEDUC-RJ mediadas pela Regional Médio Paraíba, qual a opinião dos gestores acerca do planejamento de metas e avaliação dos resultados, sobre a percepção da

coerência entre as políticas emanadas do governo federal e estadual que são mediadas pela Regional Médio Paraíba.

A entrevista com roteiro semiestruturado possibilitou investigar, ainda, a opinião dos gestores sobre os projetos político-pedagógico das escolas, os problemas relativos à operacionalização das políticas de gestão estadual e da implementação do plano estratégico nas escolas da rede. Esta técnica foi escolhida por permitir ao entrevistado, segundo Michel (2009, p. 68), a “liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada e permite explorar mais amplamente uma questão”

A observação participante também foi uma técnica eleita para este trabalho, posto que a pesquisadora exerceu o cargo de diretora regional pedagógica, durante parte do período em que a pesquisa foi realizada. Segundo Michel (2009, p. 67), nesta técnica de coleta de dados, “o pesquisador participa com a comunidade ou grupo ou realidade estudada.”

Foram entrevistados diretores escolares, sendo oito diretores gerais e dois adjuntos. Essas entrevistas foram realizadas no final de 2012, após a divulgação dos resultados do IDEB e do IDERJ e depois de selecionado o grupo de escolas, de acordo com os critérios detalhados no item apresentação dos resultados da pesquisa.

2.1.1 A seleção da amostra de escolas para a pesquisa.

A amostra foi composta por oito escolas distribuídas em quatro dos doze municípios que compõem a regional, sendo duas em cada um dos municípios: a de melhor resultado e a de pior resultado no IDERJ-2011, respectivamente. Um dos critérios de seleção dos municípios foi que eles deveriam oferecer duas escolas no mínimo, uma vez que, na regional pesquisada, alguns municípios não atendem a este pré-requisito (Itatiaia, Porto Real e Quatis).

Outro critério foi a localização geográfica, assim foram escolhidos os municípios de Volta Redonda, Resende, Angra dos Reis e Paraty, cujas dimensões geográficas são as maiores da região e, territorialmente, abarcam, diferentes regiões dentro da regional. Barra Mansa não compôs a amostra por guardar as mesmas características territoriais e de população que Volta

Redonda. Os municípios de Rio Claro, Mangaratiba, Pinheiral e Pirai não compõem a amostra por não possuírem duas escolas estaduais nas condições estabelecidas para a pesquisa, visto que suas escolas não alcançaram as metas estaduais compactuadas no plano de gestão.

A tabela 2 traz as respectivas escolas com os resultados percentuais de alcance das metas. Destaco que esta condição foi a determinante para a seleção das mesmas.

Tabela 2- Escolas que fizeram parte da amostra com os respectivos percentuais de alcance das metas por indicador

Escolas	METAS	NOTAS	Currículo Mínimo	Saerjinho1	Saerjinho2	Saerjinho3	SAERJ
1 Resende	Sim	100.0%	100.0%	88.7%	89.8%	84.1%	88.5%
2 Paraty	Sim	100.0%	100.0%	92.6%	84.1%	89.2%	85.7%
3 Angra dos Reis	Sim	100.0%	100.0%	89.9%	89.1%	90.8%	81.7%
4 Volta Redonda	Sim	100.0%	100.0%	86.9%	76.0%	76.3%	82.5%
5 Resende	Não	100.0%	100.0%	81.0%	68.8%	80.3%	77.6%
6 Paraty	Não	100.0%	100.0%	61.6%	56.6%	68.9%	63.8%
7 Angra dos Reis	Não	100.0%	100.0%	48.0%	52.7%	67.2%	55.9%
8 Volta redonda	Não	100.0%	100.0%	61.1%	61.9%	70.1%	67.9%

Fonte: Regional Médio Paraíba

Dentre as variáveis levadas em conta na composição das metas de cada escola temos: lançamento de notas, currículo mínimo, Saerjinho¹⁰ 1, realizado ao fim do 1º bimestre, Saerjinho 2, realizado ao fim do 2º bimestre e Saerjinho 3 realizado ao fim do 3º bimestre. Ao fim do 4º bimestre é realizado o SAERJ¹¹.

As quatro primeiras escolas fazem parte do GI e as quatro últimas do GII. Todas as escolas do GI e do GII cumpriram em 100% o lançamento de notas e o currículo mínimo. Essa aferição é feita *online* em uma plataforma. Nela, os professores ou os gestores lançam as notas e o conteúdo trabalhado no bimestre. Se essa ação for realizada, o sistema entende que ela foi 100%. Com relação às avaliações de desempenho, contudo, podemos observar que as escolas do GI possuem rendimento superior às escolas do GII.

¹⁰ Sistema de Avaliação do Rio de Janeiro realizado bimestralmente com objetivo de acompanhar cumprimento do currículo mínimo e desempenho dos alunos.

¹¹ Sistema de Avaliação do Rio de Janeiro realizado anualmente com os mesmos parâmetros da Prova Brasil e do SAEB, cujo objetivo principal é monitorar o desempenho dos escolares fluminenses.

2.2 A gestão estratégica e participativa como o caminho para uma gestão escolar efetiva

Conforme relatado no capítulo 1, o Rio de Janeiro vem apresentando baixo desempenho no IDEB. Esse indicador, calculado com base na taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e no desempenho dos alunos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB e na Prova Brasil, apontou que os resultados fluminenses estavam abaixo das metas projetadas para o Estado. Além disso, existe um crescente amadurecimento da sociedade acerca da urgência por uma educação de qualidade. Segundo Lück:

Educação, portanto, dada sua complexidade e crescente ampliação, já não é vista como responsabilidade exclusiva da escola. A própria sociedade, embora muitas vezes não tenha bem claro de que tipo de educação seus jovens necessitam, já não está mais indiferente ao que ocorre nos estabelecimentos de ensino. Não apenas exige que a escola seja competente e demonstre ao público essa competência, com bons resultados de aprendizagem pelos seus alunos e bom uso de seus recursos, como também começa a se dispor a contribuir para a realização desse processo, assim como a decidir sobre os mesmos. (LÜCK, 2000, p. 12)

Nesse contexto, o governo fluminense se organizou para reverter esse quadro. Assim, a gestão estratégica aparece como uma das ações desenhadas no conjunto de políticas implantadas a partir de janeiro de 2011.

Para melhor compreendermos todo o contexto que balizou a opção pela gestão estratégica neste estado, encontramos em Machado (2011) conceitos esclarecedores acerca do tema. Para a autora

a gestão estratégica pode ser compreendida como processo de adaptação contínua que as organizações têm que enfrentar, mudando visão, hábitos, cultura, postura e estratégias, a fim de se adequarem às mudanças do ambiente em que atuam e às tendências futuras para, com isso, criarem valor para os *stakeholders* (MACHADO, 2011, p. 3).

Para esse cenário, os encaminhamentos legais projetaram um cenário educacional que pretendeu levar a uma transição do modelo mecanicista de

gestão para o modelo participativo de gestão. Lück (2006, p. 11) destaca que a democratização preconizada pelas reformas educacionais, sobretudo pela LDBN-9394/96, leva a uma transição do modelo estático para um modelo mais dinâmico de gestão. Machado (2011, p. 3) aponta que o princípio básico da administração é a “adequação do modelo de gestão a cada tipo de organização e suas especificidades” e que “qualquer que seja o modelo adotado na organização, ele tem também que permitir a gestão de mudanças de maneira consciente”.

Assim sendo, é preciso gerenciar as mudanças sem que elas melindrem as pessoas. Não se trata de trazer novos modelos de gestão, trata-se de abraçar novos paradigmas, novos valores, novos hábitos, uma nova cultura na escola. É preciso compreender o que mudar, por que mudar e como mudar. Nesse sentido, Machado (2011) destaca que a gestão estratégica pode ser entendida como o mecanismo adequado que permitirá identificar as reais necessidades de mudanças: o que mudar na organização e estabelecer as prioridades; o que é urgente mudar e quais serão os meios, ou seja, como mudar. Isso significa gerenciar as mudanças de forma planejada dentro da própria escola.

Assim, o gestor, como mediador que entende as relações de interdependência em todos os níveis, será capaz de chamar no âmbito escolar todos os seus atores e estabelecer em conjunto as prioridades e os melhores caminhos para uma gestão verdadeiramente participativa.

Segundo Machado (2011), compreendendo o mecanismo adequado da gestão estratégica, teremos o alicerce, as bases para a construção da autonomia da escola. Nesse âmbito, a autora aponta os limites da autonomia quando a gestão se desdobra em níveis hierárquicos, características das organizações complexas:

O desdobramento da gestão estratégica em níveis de decisão com poderes hierarquizados é característica das organizações complexas. É o caso das organizações corporativas, no setor privado, cujas estratégias são primeiramente elaboradas no nível de administração corporativa e desdobradas na forma de diretrizes para as várias unidades de negócio da corporação. Essa característica das organizações complexas é também o que limita e condiciona a autonomia das unidades

organizacionais, seja no setor privado, seja no setor público (MACHADO, 2011, p. 5).

Ora, se falarmos em sistemas educacionais e diretrizes que os orientam, estamos necessariamente apontando limites de autonomia e, por conseguinte, limites de participação dos *stakeholders*¹².

Segundo Machado (2011, p. 6), “a adoção de um modelo participativo de gestão, traz implícita a discussão sobre o grau de descentralização e construção da autonomia da organização” e, mais adiante, “as razões que levam as organizações a adotarem estruturas mais descentralizadas estão relacionadas com o crescente dinamismo do ambiente em que operam”. Acerca das razões apontadas acima, Machado (2011, p. 6) completa: “as razões que levam ao processo de descentralização no sistema educacional não são muito diferentes”.

Existem, nos sistemas educacionais, diversos níveis de centralização e descentralização. Sendo assim, no Estado do Rio de Janeiro, como mediador das políticas federais e protagonista das próprias estratégias, não seria diferente. Ao demandar suas políticas para as escolas, precisa de estratégias de monitoramento que possibilitem a efetivação dessas políticas. Nesse sentido,

o Estado devolve (para as escolas) as táticas, mas conserva as estratégias, ao mesmo tempo em que substitui um controle direto, centrado no respeito das normas e dos regulamentos, por um controle remoto, baseado nos resultados. (LÜCK, 2000, p. 18 *apud* BARROSO, 1997, p. 11).

Em outras palavras, a escola tem relativa autonomia para escolher as táticas, os caminhos, desde que cumpra com o seu papel, qual seja, a melhoria dos resultados de seus escolares, seja no fluxo, seja na aprendizagem. Para tanto, escola e estado serão parceiros, coautores do sucesso ou fracasso escolar, na medida em que os caminhos que o gestor escolher forem coerentes

¹² O termo inglês *stakeholder* designa uma pessoa, grupo ou entidade com legítimos interesses nas ações e no desempenho de uma organização e que são por ela afetados de alguma maneira. Estão incluídos nos *stakeholders* os funcionários, gestores, proprietários, fornecedores, clientes, credores, Estado (enquanto entidade fiscal e reguladora), sindicatos e diversas outras pessoas ou entidades que se relacionam com a organização.

com as prioridades elencadas como estratégicas na instância estadual. Neste ponto, Machado (2011, p. 7) destaca os conceitos de maturidade dos gestores e os níveis de autonomia possíveis. Destaca que, no âmbito da gestão participativa e da descentralização, há dois tipos de autonomia: a autonomia dos indivíduos e a autonomia das unidades organizacionais.

Segundo Machado (2011, p. 7), “para ambos os tipos de autonomia vale a seguinte premissa: a autonomia é relativa, é construída e é conquistada ao longo do tempo através das experiências práticas e dos resultados alcançados”. Para Lück,

[...] autonomia, no contexto da educação, consiste na ampliação do espaço de decisão, voltada para o fortalecimento da escola como organização social comprometida reciprocamente com a sociedade, tendo como objetivo a melhoria da qualidade do ensino. Autonomia é a característica de um processo de gestão participativa que se expressa, quando se assume com competência a responsabilidade social de promover a formação de jovens adequada às demandas de uma sociedade democrática em desenvolvimento, mediante aprendizagens significativas (LÜCK, 2000, p. 21).

Podemos concluir que quanto mais positivos os resultados que a escola apresenta, no sentido de promover uma educação adequada às demandas da sociedade democrática, maiores níveis de autonomia ela conquistará, devido à efetividade com que desempenha seu papel social.

Na Regional Médio Paraíba, é preciso pontuar que a diversidade dos gestores, a forma com que chegaram às suas funções, os níveis de formação acadêmica podem ser determinantes para o êxito da gestão estratégica, posto que esta necessita de uma construção da autonomia que segundo Lück (2000) tem que ter

[...] por parte dos gestores da escola e de sua comunidade, assim como dos responsáveis e dos agentes de ensino, um amadurecimento caracterizado pela confiança recíproca, pela abertura, pela transparência, pela ética e pela transcendência de vontades e interesses setorializados, em nome de um valor maior, que é a educação de qualidade para os alunos. Tal prática é o antídoto para vencer os medos e receios. E as escolas e os sistemas que iniciam nesse processo tomam iniciativas e constroem sua autonomia, dessa forma, construindo sua

credibilidade e desenvolvendo sua competência pedagógica e social. (LÜCK, 2000, p. 23).

Machado (2011) destaca características da gestão capazes de elucidar como e de que maneira a construção da autonomia pode e deve ser estrategicamente planejada, sem que com isso estejamos colocando a educação dentro da lógica do mercado e muito menos formando cidadãos sem criticidade para viver em um mundo globalizado. Nesta direção, Lück (2000) destaca as características que tornaram efetiva a discussão sobre autonomia e que segundo a autora, estão interligadas:

Autonomia é: construção; ampliação das bases do processo decisório; processo de mão dupla e interdependência; autonomia e heteronomia se complementam; pressupõe um processo de mediação; é um processo contraditório; implica responsabilização; é transparência; é expressão da cidadania; é um processo de articulação entre os âmbitos macro e micro; implica gestão democrática (LÜCK 2000, p. 25-26).

Acerca da gestão estratégica, Machado (2011, p. 4) afirma, “quando a unidade escolar adota a gestão estratégica, a visão sistêmica de seus gestores serve como uma das bases para a construção da autonomia da escola”, nesse sentido, torna-se urgente a mudança da cultura da gestão, de um modelo estático para um modelo dinâmico, no qual os profissionais e usuários das organizações não são considerados como participantes cativos e passíveis de cooptação.

No modelo dinâmico de gestão, o talento e a energia humanos associados são os melhores e mais poderosos recursos para mover a organização e transformá-la. Com profissionais e usuários participantes ativos, práticas personalistas são dispensadas, pois prescinde de ações paternalistas e condescendentes.

2.2.1 A Gestão Integrada no Sistema de Educação

Para Lück (2006, p. 25), ao falarmos em gestão educacional, fazemos “referência à gestão em âmbito macro, a partir dos órgãos superiores dos sistemas de ensino, e em âmbito micro, a partir das escolas.” Isso porque

entendemos que a concepção de gestão tal como apresentamos deve ser abrangente e praticada em todas as instâncias, a fim de que seja efetivamente colocada em prática no estabelecimento de ensino, “em vista que, em sua essência e expressões gerais é a mesma, tanto no âmbito macro (gestão do sistema do ensino) como no micro (gestão de escolas).” (LÜCK, 2006, p. 26).

A gestão educacional em todos os níveis deve se apresentar organicamente, com ações concatenadas em torno da eficácia do sistema como um todo. Para Lück (2000), a metáfora do dominó representa a compreensão da realidade como um sistema.

A realidade atua como um conjunto de peças de dominó colocadas em pé, lado a lado: ao se empurrar uma, todas as demais irão caindo subsequentemente. Essa situação ilustra a compreensão da realidade como um sistema, daí por que todos os conceitos seriam inter-relacionados. Mais do que isso ocorre, uma vez que um conceito está, de fato, inserido no outro. (LÜCK, 2000, p. 17).

Contudo, as práticas dicotomizadas ao longo da evolução da história da educação têm sido comum. O currículo pensado como grade curricular, a matemática separada do português, a didática da sociologia, a filosofia da psicologia. Com o conceito de gestão não aconteceu diferente. Para Lück (2006, p. 66), “é possível identificar que, a partir dessa dissociação, criam-se entendimentos distorcidos da realidade do processo educacional”. Nesse contexto, é possível compreender o motivo pelo qual os sistemas e seus órgãos representativos, secretarias e regionais, estejam tão distantes fisicamente quanto politicamente. É fato também que a escola não se vê como parte integrante deste todo, assim como também o professor na sala de aula não se vê como participante no processo de gerir a escola para que ela cumpra o seu papel. Segundo Lück (2006)

Em sistemas de ensino, é possível identificar a existência de vários departamentos ou unidades de trabalho, cada um com seus focos de ação específicos, exercendo sua influência, de forma desarticulada, sobre as escolas, e até mesmo desorientando e desestimulando, por suas múltiplas demandas, as iniciativas próprias dos estabelecimentos de ensino e a efetivação de seu projeto político pedagógico (LÜCK, 2006, p. 67).

Esse contexto desorganizado enquanto sistema, ainda que organizado sob a ótica de cada gestor educacional que planeja na solidão de seus gabinetes, apresenta “certas estimulações, inibições e imposições”. Lück (2006 *apud* Morin, 1987, p. 69). Em outras palavras, todos planejam com excelentes intensões, mas os resultados são isolados, pontuais e não logram êxito em nível de sistema.

Consciente disso, faz-se necessário abandonar a visão fragmentada de educação, superando sua ótica idealizadora e olhar para ela tal como realmente é, complexa e una, entendendo que, “problemas globais e complexos demandam uma visão abrangente e articuladora de todos os seus segmentos e ações” (LÜCK, 2006, p. 67).

Para tanto, a Gestão na Educação tem que ser integrada, tem que considerar a integração entre diretrizes, políticas ações do nível macro e do nível micro do sistema. Isso só será possível, na medida em os gestores pensarem sistemicamente, com visão de conjunto e definição de responsabilidades. É necessário que todas as instâncias educacionais se unam rumo a uma única direção, em que o ponto de chegada seja consecução do objetivo geral da educação brasileira, utilizando-se das políticas públicas federais em harmonia com as estaduais e municipais, sem que nenhuma sobreponha a outra e que juntas, sinergicamente, proporcionem a melhoria da educação brasileira.

Toda esta quebra de paradigmas no modo de gerir a educação implica mudanças em todos os níveis. O nível macro necessita dialogar com o nível micro e vice e versa. Precisam ser planejados organicamente, coerentemente em direção à melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos, que deve ser a meta compactuada em todas as esferas. Para tanto é urgente uma gestão que seja estrategicamente participativa. Necessitamos de uma gestão que adote o planejamento estratégico, mas que seu processo de implantação em todas as esferas seja participativo. Lück (2000) explica que

O enfoque do planejamento estratégico enfatiza, em especial, o conteúdo, a orientação e os resultados da organização proposto no plano resultante. Já o planejamento participativo enfatiza o processo envolvido na elaboração do plano, considerado como legitimador do mesmo. (LÜCK. 2000, p. 3).

Portanto, não significa que, para efetivarmos a gestão integrada do sistema educacional, utilizaremos um modelo de gestão em detrimento do outro. Significa dizer que ambos são complementares e que potencializam um ao outro. Para Machado *et al* (2012, p. 3)

a gestão educacional contempla três modos de gestão não excludentes: a gestão integrada, a gestão participativa e a gestão estratégica. Embora possam ser apresentados de forma separada para efeitos de compreensão teórica, na prática estes três modos de gestão são complementares e formam o que se pode denominar de tríade educacional.(Machado *et al*, 2012, p. 3).

No sistema educacional, a gestão estratégica já está presente no governo federal e nos sistemas de ensino. Este modelo de gestão deve desdobrar-se coerentemente, a fim de permitir a sinergia das políticas engendradas por todos os níveis de decisão, para tanto Machado (2011) destaca que este modelo exige um gestor que

Tem que aprender a ter visão sistêmica, desenvolver a capacidade de pensar estrategicamente e aprender a utilizar/elaborar o planejamento, inclusive o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e o Projeto Político-Pedagógico (PPP), em prol da unidade escolar, mas sem deixar de seguir as políticas e diretrizes educacionais. (MACHADO, 2011, p. 4).

Poderíamos pensar que um gestor assim não existe ou teria que se transformar em um “supergestor”. Ora, esse gestor, evidentemente não se concretizará por meio de práticas personalistas. Ao contrário, ele precisará lançar mão da gestão participativa, na qual a coautoria dos planejamentos educacionais, seja no PPP, seja no PDE Escola, lhe garanta a adesão responsável e legítima de todos os atores escolares. Lück (1996) entende que a gestão em si já traz a ideia de participação; portanto, já faz parte da gestão educacional e, por conseguinte da gestão estratégica.

O entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus

componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva. (LÜCK,1996, p. 37).

É necessário cuidar para que a participação de todos os atores educacionais seja algo verdadeiro e não uma pseudoparticipação, em que alguns elementos são chamados a constituírem quórum para o referendo de decisões já tomadas autoritariamente. Nesse sentido, Gandin (2001) chama a atenção para o planejamento participativo como forma de intervir na realidade educacional.

Planejamento Participativo é, de fato, uma tendência dentro do campo de propostas de ferramentas para intervir na realidade. Ele se alinha ao lado de outras correntes, como o Planejamento Estratégico, o Gerenciamento da Qualidade Total... Como tal, ele tem uma filosofia própria e desenvolveu conceitos, modelos, técnicas e instrumentos também específicos (GANDIN, 2001, p. 82).

Esta intervenção na realidade segue um modelo de gestão, assim como a gestão estratégica. Dessa forma, podemos concluir que as definições de Gestão Educacional, de Gestão Estratégica e de Gestão participativa não são excludentes. Ao contrário, elas se complementam e conformam a visão de gestão no sistema educacional nos dias atuais.

Na visão de gestão educacional, os objetivos gerais da educação devem ser o grande norte para uma gestão eficaz. Estes estão claramente explicitados na LDBEN/9394/96

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 (LDBEN/9394/96).

Neste sentido, a qualidade do ensino, cujo IDEB tem sido o termômetro brasileiro, deve ser o mote das políticas de gestão integrada criadas no âmbito das secretarias, buscando considerar as realidades de cada região, a fim de desdobrar estes objetivos gerais em objetivos de cada rede de ensino. Sem gestão integrada entre todos os níveis, desde as políticas das esferas federal,

estadual e municipal até a gestão praticada intramuros, não será possível cumprir com os objetivos mais gerais da educação.

Serão necessários esforços de todas as redes para que o Brasil alcance as metas de qualidade educacional projetadas até o ano de 2021. Nesse sentido, é inadmissível que se continue fazendo gestão do jeito que fizemos até aqui. Lück (2006) explica que as ações não podem ser solitárias, independentes e incoerentes entre si, sob pena de alcançarem melhorias passageiras e localizadas.

Nenhuma ação setorial, por si, é adequada e suficiente para promover avanços consistentes, sustentáveis e duradouros no ensino, e que dessa forma, apenas consegue promover melhorias localizadas, de curto alcance e de curta duração. (LÜCK, 2006, p. 23).

Este posicionamento da autora corrobora com os resultados do Estado do Rio de Janeiro em 2011 que, embora expressivos, foram pontuais. Na Tabela 2 encontramos registrada a melhoria dos resultados apresentados pelo Rio de Janeiro, antes em 28º lugar entre os estados brasileiros, no Ensino Médio. Ao apresentar um IDEB de 3,2, o estado bateu suas metas depois de passar as últimas três edições do IDEB estagnado em 2,8. O crescimento apresentado de 0,4 foi o segundo maior do país, já que o estado de Goiás subiu 0,5. No entanto, o resultado ainda ficou abaixo da média nacional, de 3,7 e longe da meta estabelecida pela SEEDUC-RJ de estar entre os cinco estados com melhor média nacional em 2014.

Tabela 3 - Resultado do IDEB 2011 por Unidade Federativa - Rede Pública

SÉRIES INICIAIS À 4ª SÉRIE			5ª SÉRIE À 8ª SÉRIE			ENSINO MÉDIO		
1	MG	5,6	1	SP	4,5	1	PA	4,2
2	DF	5,6	2	SC	4,5	2	SC	4,1
3	SP	5,5	3	DF	4,4	3	MG	3,9
4	PR	5,4	4	MG	4,3	4	SP	3,9
5	SC	5,2	5	PR	4,3	5	RS	3,9
6	ES	5,1	6	MT	4,3	6	ES	3,8
7	RS	4,9	7	ES	4,1	7	MS	3,8
8	MT	4,9	8	RS	4,1	8	DF	3,8
9	GO	4,9	9	MS	4,1	9	RO	3,7
10	RJ	4,7	10	AC	4,1	10	CE	3,6

11	MS	4,6	11	GO	4	11	AC	3,5
12	TO	4,5	12	CE	3,9	12	PB	3,4
13	CE	4,4	13	TO	3,9	13	GO	3,4
14	RO	4,3	14	PI	3,8	14	RR	3,4
15	AC	4,3	15	RJ	3,8	15	TO	3,4
16	RR	4,3	16	RO	3,7	16	PE	3,3
17	PE	4,1	17	MA	3,6	17	BA	3,3
18	PI	4	18	AP	3,6	18	RJ	3,3
19	MA	3,9	19	RO	3,5	19	AM	3,3
20	RN	3,9	20	AM	3,5	20	MA	3,2
21	PB	3,9	21	PE	3,4	21	SE	3,2
22	AM	3,9	22	PA	3,4	22	MT	3,2
23	SE	3,8	23	RN	3,3	23	RN	3,1
24	BA	3,8	24	PB	3,2	24	AL	3,1
25	AP	3,8	25	SE	3,2	25	PA	3,1
26	AL	3,7	26	BA	3,1	26	AP	3,1
27	PA	3,6	27	AL	2,9	27	PI	3

Fonte: Portal do IDEB acesso em setembro de 2013

Tais índices não afastam o Estado do Rio de Janeiro e suas escolas do resultado ainda inadequado, uma vez que apenas 305 das cerca de 1500 escolas estaduais cumpriram com as metas pactuadas. O cenário de qualidade que se deseja alcançar passa pela melhoria da gestão educacional que, nesse caso, deve posicionar-se estrategicamente para a melhoria de seus resultados. Somente assim teremos efetivamente um novo cenário educacional, conforme projeção estadual, cuja meta é estar entre os cinco melhores indicadores de qualidade educacional em 2014.

Lück (2006) indica os motivos pelos quais a gestão estratégica é importante na formulação do que chamou de “novo destino”:

O fato de que a partir de seu enfoque de visão de conjunto e orientação estratégica de futuro, tendo por base a mobilização de pessoas articuladas em equipe, permite articular ações e estabelecer a devida mobilização para maximizar resultados. (LÜCK, 2006, p. 23).

Essa articulação defendida pela autora, entretanto, só poderá se consolidar na educação como um todo se, para além da articulação de pessoas, elas forem preparadas para os desafios de uma gestão educacional eficiente. Diante dos resultados educacionais brasileiros, isto se faz urgente, como em

nenhum outro período. Acerca da gestão educacional neste contexto, Lück (2006) esclarece que:

Muito mais do que em quaisquer outras épocas, quando os sistemas e unidades educacionais nem sequer admitiam utilizar os mecanismos e instrumentos gerenciais disponíveis nos setores produtivos, há necessidade, hoje, de considerarmos que o desenvolvimento de conhecimentos e a formação de profissionais entendidos em gestão educacional, capazes de implementar e operar as transformações necessárias dos sistemas de ensino e escolas, é prioritário, por ser condição fundamental para o imprescindível salto qualitativo da educação brasileira. (LÜCK, 2006, p. 25).

Esses profissionais entendidos em gestão educacional deverão atuar em todos os níveis, nas escolas, nas secretarias, nos ministérios. Todos convictos de que a

Gestão Educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do processo de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógico das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo, de participação e compartilhamento, autocontrole e transparência. (LÜCK, 2006, p. 111 e 112).

Entretanto, não necessitamos de entendidos em gestão apenas no nível filosófico e conceitual; pelo contrário, devem ser profissionais aptos a exercerem uma gestão profissional e, para tanto, um bom planejamento é o ponto de partida.

2.2.2 O planejamento como instrumento de gestão

Para Lück (2009, p. 32), a “ação do gestor escolar será tão ampla ou limitada, quão ampla ou limitada for sua concepção sobre a educação, sobre a gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola”. Contudo, sem planejamento, nenhuma concepção pode garantir o sucesso de uma gestão, ainda que o gestor tenha amplos conceitos

educacionais. Segundo a autora, “essas condições somente são garantidas mediante a adoção de uma sistemática de planejamento das ações educacionais em todos os segmentos de trabalho da escola.” Lück (2009, p. 32).

Esse cuidado é importante para evitar que, no cotidiano escolar, as ações aconteçam em torno da demanda do dia de maneira improvisada, desfocada, como se as soluções e encaminhamentos suscitados fossem tirados da cartola ou dependessem do “ensaio e erro, condições que tantos prejuízos causam à educação.” (LÜCK, 2009, p. 32).

Sem planejamento é como se a escola simplesmente enfrentasse seus dias letivos mecanicamente, a depender da época do calendário letivo, esperando os feriados, fins de semana e férias como quem espera o néctar da vida. Sem planejamento, a escola nunca poderá oferecer a essência da educação que concede ao ser humano a dignidade e a cidadania. Sem planejamento, a educação, seja em nível macro, seja em nível micro, estará reagindo apenas ao cotidiano sem que nele interfira de forma consistente, sem visão sistêmica. Sem planejamento, as secretarias continuarão a encaminhar políticas sem efetividade e as escolas continuarão a ignorá-las por descrédito. Lück (2009) chama a atenção para o que acontece com a falta de planejamento:

Sem planejar, trabalha-se, mas sem direção clara e sem consistência entre as ações. Dá-se aula, mas não se promovem aprendizagens efetivas; realizam-se reuniões, mas não se promove convergência de propósitos em torno das questões debatidas; realizam-se avaliações, mas seus resultados não são utilizados para melhorar os processos educacionais; enfrentam-se os problemas, mas de forma inconsistente, reativa e sem visão de conjunto, pela falta de análise objetiva da sua expressão e da organização das condições para superá-las. (LÜCK, 2009, p. 32).

No contexto desse trabalho, o planejamento estratégico emerge como uma eficiente ferramenta de gestão, sobretudo por compor com a visão sistêmica e o pensamento estratégico um dos componentes da gestão estratégica (MACHADO, 2011). Segundo a autora, os dois últimos permitem a utilização do planejamento estratégico como ferramenta de apoio.

Como deve então atuar o diretor escolar se considerarmos os três níveis de planejamento: estratégico, tático e operacional?

No nível estratégico, decisões acerca da melhor metodologia de planejamento pode ser uma decisão cuja autonomia seja limitada. No caso do PDE Escola, essa metodologia já é definida, assim como também no caso em estudo, a SEEDUC-RJ, também já definiu em nível de sistema educacional a metodologia. Machado (2011) aponta que, nesse caso, cabe ao diretor coordenar o trabalho do Grupo Gestor e ser o intermediário entre o grupo e rede de ensino. A autora destaca que as tarefas que são realizadas no Nível de Planejamento Estratégico devem considerar as diretrizes estratégicas e políticas determinadas no âmbito das redes de ensino.

Nos níveis tático e operacional, o grupo gestor deve acompanhar junto aos representantes de setores, o desdobramento de tudo o que foi planejado no primeiro nível, em termos de objetivos e diretrizes estratégicas, em metas e planos de ação por setor. Significa pensar em como tornar realidade, em quanto tempo e em como será realizado tudo o que foi pensado no nível estratégico.

O PDE Escola é um excelente exercício de gestão estratégica, já que desde o nível estratégico até o operacional, desafia o grupo gestor a planejar ações estratégicas, nomeando responsáveis pela implementação dessas ações, de acordo com o conjunto de planos de ação que o compõe. Ele faz parte das ações estratégicas do governo federal e foi desenvolvido no sentido de oferecer às escolas, cujo IDEB estivesse abaixo da média nacional, apoio financeiro e pedagógico.

Para Machado (2011), o PDE Escola decorre de um modelo de planejamento organizacional, pois contempla tanto o processo de planejamento de nível estratégico, quanto o de nível operacional, na medida em que define as diretrizes estratégicas no nível estratégico e define, no nível operacional, as metas e os planos de ação.

O PDE Escola requer adesão dos entes federados. Nesse sentido, só estão a eles obrigadas, as escolas cujos sistemas assinaram o termo de adesão às políticas federais. Uma vez contemplada pelo PDE Escola, a escola se torna uma Unidade executora e, a partir de então, deve atender a duas exigências: fazer o Projeto Político Pedagógico da Escola – PPP e,

concomitantemente, fazer o PDE Escola. O primeiro como exigência de seu sistema educacional; o segundo, porque deverá ser inserido em um sistema *online* de nome SIMEC, para que o sistema federal libere as verbas após avaliá-lo quanto à coerência com as metas e para que também possa monitorá-lo.

Em outras palavras, são duas exigências que podem perder a eficácia pedagógica, caso não sejam construídos com legitimidade. No caso de obrigatoriedade de apresentar ambos, Machado (2011) explica que a escola deve encontrar uma forma de fazê-los na forma de um planejamento integrado.

Esse cuidado no momento do planejamento é muito importante. Caso não exista uma integração entre eles, podemos ter um ou outro engavetado, distante do dia a dia da escola. O PDE Escola é ferramenta que possibilita à escola uma adaptação à sua realidade, na medida em que faz com que ela dê atenção para seus problemas, suas fragilidades e planeje estratégias para resolver seus problemas, tendo como foco a melhoria da aprendizagem de seus alunos. Requer competência gerencial, pois cria planos de ação com responsáveis que não são o gestor da escola, define prazos e responsabilidades e metas a alcançar, tudo isso em bases de gestão participativa. Para Lück (2009)

Trata-se de um plano estratégico, em que se define a natureza da escola, a sua missão, visão, valores, finalidades e objetivos gerais, estratégias de atuação, além de seu plano de melhoria organizacional, para promover a realização do Projeto Político Pedagógico. O PDE engloba a política educacional da escola e as regras e regulamentos que possam garantir a sua efetivação. Portanto, se constitui em um instrumento da melhoria e organização institucional escolar, de modo que possa realizar seu trabalho educativo. (LÜCK, 2009, p. 38).

As escolas, contudo, não prescindem de elaborar seu Projeto Político Pedagógico, sobretudo por este último ser mais amplo e de natureza diferente do primeiro. Ele abarca o PDE Escola, posto que este pode e deve ser uma das estratégias para efetivação do primeiro. Segundo Lück (2009)

O PPP é o instrumento balizador para o fazer educacional e, por consequência, expressa a prática pedagógica das escolas, dando direção à gestão e às atividades educacionais, pela explicitação de seu marco referencial, da educação que se

deseja promover, do tipo de cidadão que se pretende formar. (LÜCK, 2009 *apud* GADOTTI e ROMÃO, 1994, p. 38)

Assim como o PDE Escola, o PPP focaliza o aluno, sua formação e aprendizagem. Entretanto, diferentemente do primeiro, o PPP focaliza o estado da arte da educação que se deseja desenvolver. Nesse sentido, abarca o planejamento curricular, traduzindo em experiências o que o aluno deve viver para que se cumpra os objetivos maiores da educação, promovendo o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Lück (2009) corrobora com este pensamento ao destacar que

O Projeto Político-pedagógico, como não poderia deixar de ser, tem como foco o aluno, a sua formação e aprendizagem e a organização do processo pedagógico para promover essa formação e aprendizagem. Em vista disso, ele engloba o planejamento curricular, isto é, o conjunto das experiências a serem promovidas pela escola para promover a formação e aprendizagem dos alunos. (LÜCK. 2009, p. 38).

Ambos, PPP e PDE Escola só têm sentido se forem traduzidos em ações gestoras que interfiram no cotidiano escolar.

2.2.3. O planejamento e a gestão do cotidiano da escola

Para Lück (2009, p. 35), planejar é um processo de reflexão. Assim “será tanto mais eficaz quanto mais cuidada for a reflexão promovida: rigorosa, crítica, de conjunto e livre de tendências e de ideias preconcebidas”. Esse processo de planejamento envolve uma dinâmica que perpassa o cotidiano escolar, com todas as demandas planejadas e não planejadas a que os processos de interação escolar estão sujeitos.

Se a educação brasileira apresentasse indicadores de qualidade de excelência, teríamos professores com dedicação exclusiva, gestores bem formados, alunos com perspectiva de futuro acadêmico e profissional, infraestrutura pedagógica favorável, entre outras condições externas ao processo ensino aprendizagem, mas que interferem no sucesso ou no fracasso escolar. Entretanto, nossa realidade é outra. Nossos professores sofrem

acúmulo de trabalho e de horas-aula, a fim de garantir um salário que o sustente minimamente; nossas escolas apresentam certas deficiências estruturais; nossos alunos estão inseridos em uma dinâmica social que lhes revela desemprego, salários baixos e pouca perspectiva de futuro.

Para conciliar o planejamento com o cotidiano da escola, o gestor tem que enfrentar desafios que se apresentam como contingências, tais como mobilizar um corpo docente que trabalha em até cinco escolas diferentes e alguns, em várias redes.

Com um modelo de gestão adequado, em meio aos dois desafios, planejamento e cotidiano escolar, o gestor deve, necessita e pode ser eficaz. Segundo Lück (2009)

Planejar representa: pensar analítica e objetivamente sobre a realidade e sobre as estratégias que possam promover a sua transformação; refletir criticamente sobre a realidade educacional e tomar decisões a respeito de ações necessárias; desenvolver uma compreensão clara sobre o trabalho educacional e seu direcionamento; definir compromisso de trabalho com a promoção de mudança e melhoria; explicitar tanto quanto possível os elementos necessários para fundamentar; organizar, subsidiar e orientar as ações educacionais. (LÜCK, 2009, p. 37).

Contudo, um bom planejamento estratégico requer um gestor com uma formação adequada, com perfil de liderança e que desenvolva competências adequadas às suas atividades profissionais.

2.2.4. O Perfil, as competências e a formação de gestores de escola.

Não é possível pensar em um gestor que não tenha liderança, principalmente em se tratando de um gestor escolar, para quem os espaços não são só administrativos. Nesses espaços, circulam professores, coordenadores, orientadores, secretários, trabalhadores de serviços gerais, auxiliares administrativos, merendeiras, cantineiros, pais de alunos e alunos, esses últimos os atores mais importantes de todo esse contexto; aqueles para os quais a escola deve ser pensada, planejada, cuidada, edificada. As decisões devem ser para que eles recebam uma educação de qualidade, no tempo certo e com proficiência adequada, e ainda que sejam felizes.

Para tanto, tudo deve funcionar bem, as questões administrativas, os registros escolares, as prestações de contas, o trabalho dos docentes, a merenda, a cantina, o acolhimento aos pais. Com tudo acontecendo ao mesmo tempo, não há como não ver estabelecido o caos, se os gestores não tiverem liderança. Segundo Polon e Bonamino (2005, p.13 e 14), os perfis de liderança podem ser divididos em Liderança Pedagógica, Liderança Organizacional e Liderança Relacional. Esses perfis apresentam-se de maneiras distintas por conta do contexto dinâmico em que são exercidos e se estabelecem por

Processos de combinação e recombinação de prioridades em face de: a) as qualidades pessoais e profissionais dos diretores e membros da equipe; b) as pressões exercida pelas demandas próprias às diferentes frentes de atuação existentes na escola, a saber, aspectos político-pedagógicos, administrativo-organizacionais e humano-relacionais; c) as condições materiais da escola e o nível sócio-econômico do público atendido; d) o tipo de rede de ensino em que se inserem, pela fato de essas redes serem em grande parte determinantes de valores, códigos próprios e condições de trabalho e e) pela cultura institucional estabelecida (POLON e BONAMINO, 2005, p.14).

As autoras consideram que esses perfis podem interferir nos resultados escolares, na medida em que afirmam que “considera-se válido admitir, portanto, que estilos ou perfis de liderança escolar se constituem em fatores a afetar a eficácia do ensino”. (POLON e BONAMINO , 2005, p.14).

Não podemos pensar em gestores que não sejam líderes ou que não desenvolvam minimamente as competências tão necessárias à eficácia escolar. Lück (2009) aponta uma série de competências que os gestores devem apresentar em observância às várias dimensões da gestão escolar. Assim, para a autora, o gestor escolar é aquele que

Garante o funcionamento pleno da escola [...] com foco na formação de alunos e na promoção de sua aprendizagem, mediante o respeito e aplicação das determinações legais [...]; Aplica nas práticas de gestão escolar e na orientação dos planos de trabalho e ações promovidas na escola, fundamentos, princípios e diretrizes educacionais consistentes e em acordo com as demandas de aprendizagem e formação de alunos como cidadãos autônomos, críticos e participativos; Promove na escola o sentido de visão social do seu trabalho e elevadas expectativas em relação aos seus resultados

educacionais [...]; Define, atualiza e implementa padrões de qualidade para as práticas educacionais escolares, com visão abrangente e de futuro, de acordo com as demandas de formação promovidas pela dinâmica social e econômica [...]; Promove e mantém na escola a integração, coerência e consistência entre todas as dimensões e ações do trabalho educacional, com foco na realização do papel social da escola e qualidade das ações educacionais voltadas para seu principal objetivo: a aprendizagem e formação dos alunos; Promove na escola o sentido de unidade e garante padrões elevados de ensino, orientado por princípios e diretrizes inclusivos, de equidade e respeito à diversidade [...]; Articula e engloba as várias dimensões da gestão escolar e das ações educacionais [...]; Adota em sua atuação de gestão escolar uma visão abrangente de escola, um sistema de gestão escolar e uma orientação interativa, mobilizadora dos talentos e competências dos participantes da comunidade escolar. (LÜCK. 2009, p.15).

Com algumas exceções, encontramos gestores autodidatas ou mesmo aqueles que, agindo intuitivamente, conseguem plenitude no exercício de sua função. Em relação aos que não se encontram nesse grupo, mas que têm o desejo de exercer a função, ou mesmo para os que já exercem e necessitam aprimorar sua prática, precisamos conhecer sua formação, pensar em como tem sido até aqui e como a desejamos daqui para frente, sobretudo porque essa formação é muito diversa. É raro encontrar profissionais que fizeram um curso específico para a função, como se a desejasse como carreira profissional antes de atuarem como gestores.

Para suprir essa lacuna de formação em gestão, os sistemas têm se esforçado para oferecer cursos que objetivam preparar esses diretores para a gestão educacional. Assim, temos profissionais formados nas mais diversas licenciaturas atuando como gestores escolares. *Lück* destaca que os poucos que têm formação específica a tem de “forma livresca e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social.” (LÜCK, 2000, p.28)

Ainda assim, na década de 1970, o MEC propunha que todos os diretores escolares fossem formados em Administração Escolar, habilitação oferecida nos cursos de pedagogia. Segundo *Lück* (2000, p. 29), “com a abertura política na década de 80 e a introdução da prática de eleição para esse cargo, diminuiu acentuadamente a procura desses cursos que, por falta de alunos, tornaram-se inviáveis.” Entretanto, os diretores escolares, eleitos ou

indicados para os cargos, precisam ser preparados para o exercício da função e para tanto a responsabilidade por essa formação tende a recair sobre os sistemas educacionais. Segundo Lück (2000 *apud* Machado, 1999, p. 29), “essa responsabilidade se torna mais marcante quando se evidencia a necessidade de formação contínua, complementarmente à formação inicial”. Essa formação continuada é primordial, tendo em vista as constantes mudanças no cenário globalizado que exige, segundo Lück (2000, p. 29) “acentuar o processo de profissionalização de gestores, de modo que enfrentem os novos desafios a que estão sujeitas as escolas e os sistemas de ensino”.

Muitos gestores se lançam no desafio da direção escolar e é no dia a dia que aprendem os processos da escola, algumas vezes às custas de muito esforço e de muito sofrimento de todos os envolvidos nas relações escolares. Em alguns casos, a sinergia da equipe faz com que os resultados sejam muito bons; na maioria dos casos, entretanto, isso não acontece. Assim, existem os diretores desolados e ansiosos, o que poderia ser minimizado se a formação fosse inicial e continuada. Para Lück (2000, p. 29), essa é uma prática que não pode continuar, porquanto “os resultados da ineficácia dessa ação são tão sérios em termos individuais, organizacionais e sociais, que não se pode continuar com essa prática. A responsabilidade educacional exige profissionalismo.”

Nesse sentido, Lück (2000, p. 29) destaca que “o trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes”.

Com estas pesquisas acerca da gestão e do cenário atual da educação brasileira, podemos concluir que a experiência dos gestores não basta para que possamos sonhar com um cenário futuro diferente.

Considerando-se, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada, em serviço, além de programas específicos e concentrados, como é o caso da formação em cursos de Pedagogia e em cursos de pós-graduação, assim como os frequentes cursos de

extensão oferecidos e/ou patrocinados pelos sistemas de ensino (LÜCK, 2000, p. 29).

É preciso conhecimento, é preciso mobilizar competências, desenvolver perfis de liderança, seja na formação inicial, seja na formação continuada em serviço, seja nos cursos de pós-graduação.

2.2.5. O caminho para a eficácia do gestor de escola

Segundo *Polon* (2011), os autores *Sammons*, *Hillman* e *Mortimore* são atualmente tomados como referência para os estudos das características-chaves identificadas nas escolas eficazes. Segundo os autores, é possível identificar onze características presentes e escolas eficazes, tais como:

Liderança profissional do diretor; objetivos e metas compartilhadas (e pactuadas) pelos diversos atores sociais envolvidos no projeto educativo – professores, equipe de gestão escolar, pais, alunos e comunidade; um ambiente organizado, atraente e intelectualmente desafiador; um clima institucional de concentração no ensino e na aprendizagem (ênfase acadêmica); uma organização curricular planejada adequadamente com situações didáticas bem estruturadas; a capacidade de a escola comunicar altas expectativas em relação à capacidade de realização de seus profissionais e alunos; o monitoramento do progresso das aprendizagens; atividades favorecedoras do protagonismo dos alunos; parceria família-casa; entre outros (SAMMONS, HILLMAN E MORTIMORE, 1994 *apud* POLON, 2011, p.6)

Não é coincidência o fato de que a liderança profissional do diretor encabece a lista. Ela é fundamental na gestão de todos os demais processos, como vimos anteriormente. A gestão estratégica vem logo a seguir ao lado da gestão participativa, na medida em que os objetivos e metas devem ser definidos e de forma conjunta com todos os atores envolvidos na escola, dos alunos aos professores, por todos da equipe de gestão, orientadores, coordenadores, secretários, familiares, enfim, aqueles que, de uma forma ou de outra, interagem nesse ambiente de ensino e aprendizagem.

Ambiente, clima institucional, currículo organizado, expectativas de futuro mediadas pela escola aos seus alunos, parceria com as famílias, enfim, todas essas características fazem parte de processos que, ainda que possuam

excelente qualidade, sem um bom líder e uma boa gestão, perdem o sentido. É comum encontrarmos escolas muito bem equipadas, bem construídas, enfim, com excelente infraestrutura e com resultados nada eficazes.

Polon (2011) aponta também a predominância de aspectos ligados à gestão em escolas eficazes nos estudos qualitativos sobre o “efeito escola” em áreas de pobreza, no Chile. Nesses estudos:

[...] os fatores de eficácia são classificados em dois grupos: os que ocorrem na escola e os que se dão na sala de aula. Os aspectos diferenciais identificados no nível da escola pelos autores referem-se ao que eles nomeiam de “Gestão Institucional” e se caracteriza por uma gestão centrada nos aspectos pedagógicos, o que compreende o total apoio aos professores no desenvolvimento de suas atividades em sala de aula, a participação no planejamento e avaliação em todos os níveis da organização escolar, a liderança institucional e técnica, ou seja, com clareza de objetivos e capacidade de estabelecimento de diretrizes gerais orientadoras da ação coletiva, a abertura de espaços para o desenvolvimento profissional dentro da escola e o bom aproveitamento do potencial humano e dos recursos materiais disponíveis (BONAMINO, 2005 *apud* POLON, 2011, p.22)

Com destaque para os fatores que ocorrem na escola, os aspectos que fazem a diferença são os relativos à gestão escolar. Nesse sentido retomamos as considerações acerca da gestão estratégica como sendo a indicada para que as escolas apresentem resultados eficazes, já que o ambiente escolar é cada vez mais dinâmico. Machado (2011) lembra que para esses ambientes a gestão estratégica é

O mecanismo que permite, por exemplo: a visão global da organização, integrando os condicionantes de sucesso externos e internos a ações de curto, médio e longo prazo; a integração das ações organizacionais às condições ambientais; a administração das mudanças de forma planejada; a realização de objetivos organizacionais e dos *stakeholders*; a utilização eficiente dos recursos; a melhoria contínua do desempenho da organização (MACHADO, 2011, p. 4).

Como vimos, é urgente e necessário investir em gestão, sobretudo em gestão estratégica, principalmente no que diz respeito à formação dos profissionais que atuam em um contexto de mudanças como é o caso das escolas estaduais do Rio de Janeiro.

2.3 Apresentação e Análise dos Resultados da Pesquisa

Para apresentar os resultados, as escolas foram numeradas de 01 a 08, sendo que as de 01 a 04 formarão o grupo das escolas cujas metas previstas no planejamento estratégico da SEEDUC-RJ foram atingidas – GRUPO I; as de 05 a 08 formarão o grupo das escolas cujas metas não foram atingidas- Grupo II. Serão também identificadas por municípios, conforme tabela abaixo:

Tabela 4- Distribuição das escolas por municípios e grupos pesquisados.

Escola	Município	Grupo
01	Resende	I
02	Paraty	I
03	Angra dos Reis	I
04	Volta Redonda	I
05	Resende	II
06	Paraty	II
07	Angra dos Reis	II
08	Volta Redonda	II

Fonte: Elaborado pela autora.

As categorias de análise foram definidas a partir do questionário semiestruturado. A pesquisadora agrupou os dados em categorias sendo que a primeira destina-se a evidenciar os dados mais específicos do gestor. Foram investigados variáveis como idade, tempo de magistério, tempo de atuação como gestor escolar e também a forma como chegou à função. Nessa categoria também se enquadra a formação acadêmica e a formação em gestão educacional.

A segunda categoria pretendeu evidenciar o conhecimento dos gestores acerca das políticas públicas em nível nacional e estadual. É pertinente também que o PDE Escola e o Programa Mais Educação tenham sido investigados nessa segunda categoria.

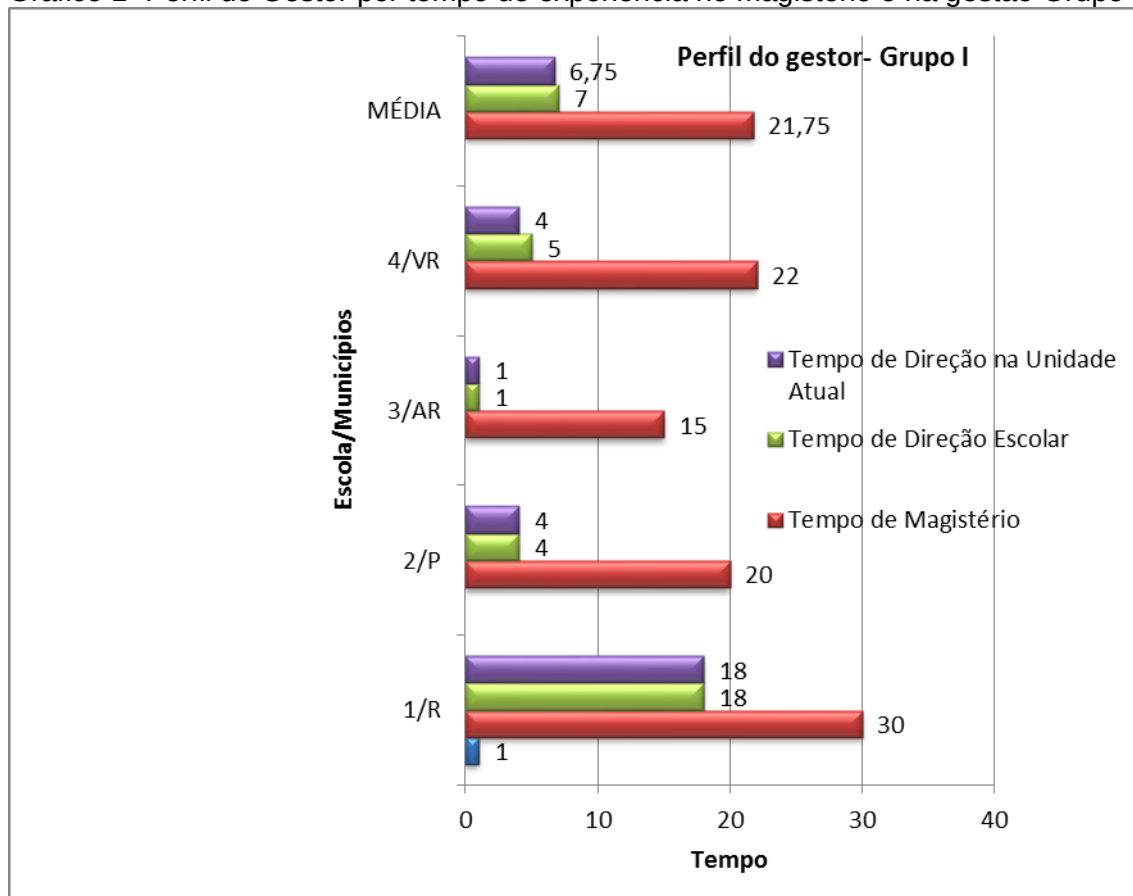
Para uma terceira categoria, a pesquisadora selecionou algumas das ações estratégicas propostas pela SEEDUC e o nível de concordância dos gestores com todas elas.

A quarta categoria pretendeu investigar se os gestores conhecem as variáveis escolares que impactaram nos indicadores educacionais da escola, e por último, uma categoria que pretendeu investigar o que pensam os gestores sobre ação estratégica.

2.3.1. O Perfil do Gestor Escolar nas escolas pesquisadas.

No universo de pesquisa, as escolas cujas metas previstas no planejamento estratégico foram alcançadas, têm a média de idade de seus gestores menor em sete anos em relação às escolas do grupo II. Igualmente, a média de tempo de permanência na direção também é menor, tanto no tempo na atual unidade, quanto no tempo total de direção escolar. Para o Grupo I, o tempo atual na unidade é de 6 anos e o tempo de direção total é de 7 anos em média; para o Grupo 2, as médias são de 11anos para o tempo de direção na atual unidade e 15 anos para o tempo total de direção escolar. Vale pontuar ainda que os dados do Grupo I estão elevados pelo fato de um dos diretores apresentar 18 anos de direção, elevando a média desse grupo de pesquisa, medida de tendência central utilizada para a análise desses dados.

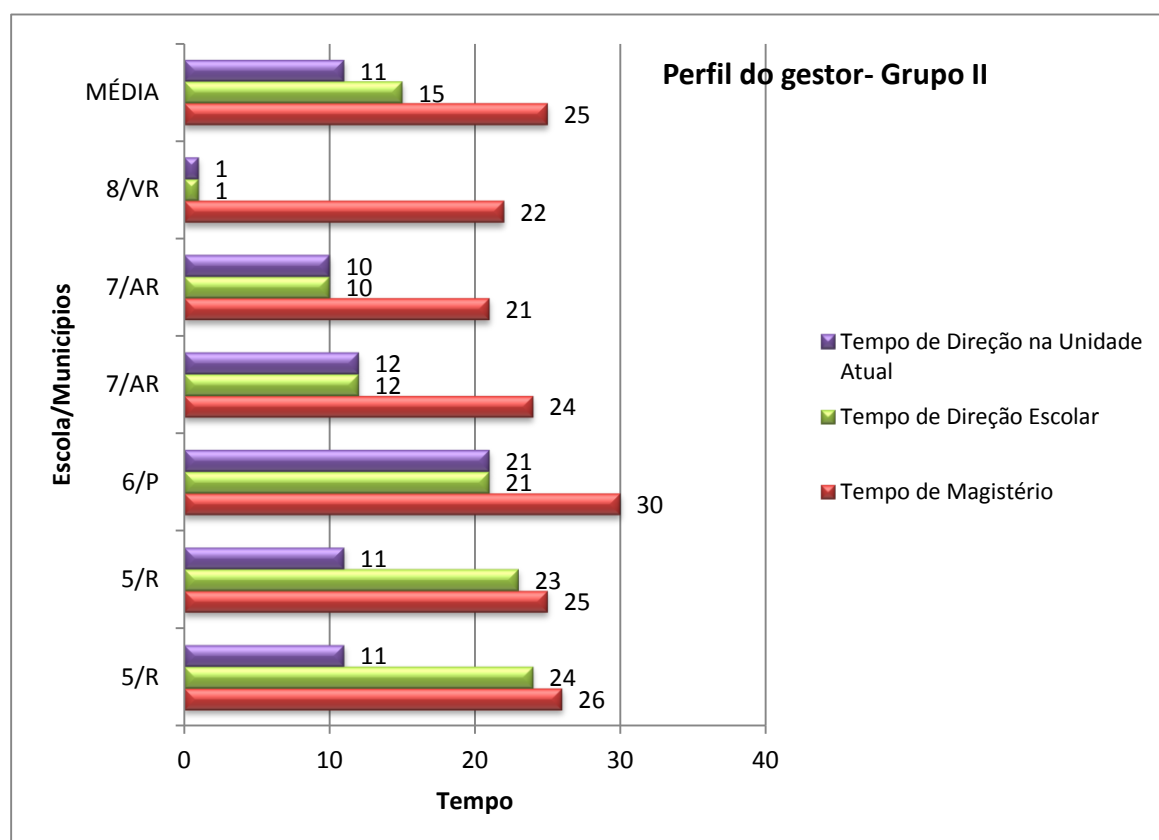
Gráfico 1- Perfil do Gestor por tempo de experiência no magistério e na gestão Grupo I



Fonte: Elaborado pela autora.

De outro lado, as médias do Grupo II também estão influenciadas para menor, já que um dos diretores possui apenas 1 ano de direção contra os declarados 21, 22, 23 e 24 anos de direção dos demais indivíduos desse grupo. O tempo de magistério não é muito díspar entre os dois grupos, ambos com mais de 21 anos de experiência no magistério. Desconsiderando esses valores extremos para apenas o indicador tempo de direção, temos uma média de 3 anos para o Grupo I e de 18 anos para o Grupo II.

Gráfico 2 - Perfil do Gestor por tempo de experiência no magistério e na gestão Grupo II



Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à formação, a maioria dos gestores dos dois grupos possuem formação acadêmica e formação em gestão escolar, exceção verificada para aqueles que estão no cargo há pouco tempo. É possível observar que a formação em gestão tem sido oferecida pela SEEDUC-RJ. O que chama a atenção nesse campo é que para os gestores do Grupo I, a formação é uma oportunidade de implantar processos mais participativos entre direção e corpo docente, de refletir sobre a prática e possibilitar mudanças e também fator determinante no papel da implementação da gestão. No Quadro 1, estão compiladas as respostas do grupo de gestores, cujas escolas atingiram suas metas.

Quadro 1 - Perfil do gestor por formação – Grupo I

Grupo 1	1/Resende	2/Paraty	3/Angra dos Reis	4/Volta Redonda
Forma com que chegou à Direção	Indicação e eleição	Indicação	Eleição	Indicação e Processo Seletivo
Formação Acadêmica	2º Grau	Pedagogia	3º Grau	Pós-graduação
Formação em Gestão Escolar	Sim	Sim	Não	Sim
Motivos da procura pela formação em gestão	Oferta SEE	Oferta SEE	Não possui formação	Compromisso com melhores práticas
Como percebe os efeitos da formação em gestão para sua atuação?	Implantando processos mais participativos entre direção e corpo docente	Como oportunidade de refletir sobre a prática e possibilitar mudanças.	Acabou de assumir o cargo.	Formação em gestão é fator determinante no papel da implementação do gestor.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os gestores do segundo grupo, entretanto, apresentaram certa resistência com a formação em gestão. Declararam que é com a experiência que o trabalho vai fluindo, que a comunidade é muito específica e é “preciso um jeito próprio” para atuar. Um deles acabou de assumir o cargo e não quis opinar. Apenas uma dupla de diretores de uma escola, a 7/Angra dos Reis vislumbra a melhoria na atuação e no entrosamento de toda a comunidade escolar, tanto administrativa quanto pedagogicamente.

No Quadro 2, estão listadas as respostas do Grupo II, cujas escolas não atingiram as metas.

Quadro 2 - Perfil do gestor por formação – Grupo II

Grupo 2	5/R	5/R	6/P	7/AR	7/AR	8/VR
Forma com que chegou à Direção	DG - Eleição	DA - Eleição	Indicação	DG - Processo de intervenção/ Eleição	DA - Convite do Diretor Geral	Processo seletivo
Formação Acadêmica	3º grau	2º grau	2º grau	3º grau	Pedagogia	3º grau
Formação em gestão Escolar	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Motivos da Procura pela formação em gestão.	Oferta SEE	Oferta SEE	Oferta SEE	Compromisso com melhores práticas		Não possui formação
Como percebe os efeitos da formação em gestão para sua atuação?	Pela própria experiência o trabalho vai fluindo. Cursos enriquecem e confirmam as ações praticadas.		Minha comunidade é muito específica. É preciso um jeito próprio.	Melhor atuação no entrosamento de toda a comunidade escolar, tanto administrativamente quanto pedagogicamente.	Melhoria da gestão e base para disseminação de metodologia de planejamento participativo e construtivo no desenvolvimento do PPP.	Acabou de assumir o cargo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Essas informações parecem apontar para a necessidade de uma formação em gestão mais focada às atividades da escola, em que o diretor consiga tomar decisões estrategicamente. Outra inferência possível para essa categoria de análise diz respeito ao tempo de permanência na direção e os resultados escolares. Os diretores do Grupo I apresentaram resultados mais efetivos em relação aos mais experientes no cargo. Esse fato pode suscitar questões como a necessidade de formar gestores que atuarão por determinado tempo em uma unidade, para depois atuar em outra, com novas variáveis e desafios.

2.3.2 Aceitação das ações estratégicas propostas pela SEEDUC-RJ

No conjunto geral, ao analisarmos as respostas dos dois grupos, fica evidenciado que a maior quantidade de concordância com as ações da SEEDUC-RJ fica com os diretores do Grupo I que reúne as escolas que atingiram suas metas e a quantidade de discordância do Grupo II, cujas metas não foram alcançadas. No Quadro 3, estão listadas as respostas do grupo de gestores que atingiram metas.

Quadro 3 - Concordância com as ações estratégicas planejadas pela SEEDUC-RJ

Grupo I

GRUPO 1	1/RESENDE		2/PARATY		3/ANGRA DOS REIS		4/VOLTA REDONDA	
	Sim/não	Por quê?	Sim/não	Por quê?	Sim/não	Por quê?	Sim/não	Por quê?
Fomento a atualização dos professores através de cursos de extensão com pagamento de bolsas de estudos.	Sim		Sim		Sim		Sim	
Bônus pela produtividade e alcance de metas	Sim		Não	Cria clima competitivo que prejudica as relações	Sim		Sim	
Criação do vale cultura	Não	Falta de controle e entendimento real da aplicabilidade	Sim		Sim		Sim	
Processo seletivo para funções estratégicas da área pedagógica diretor geral	Sim		Sim		Sim		Sim	
Processo seletivo para funções estratégicas da área pedagógica diretor	Sim		Sim		Sim		Sim	
Processo seletivo para funções estratégicas da área pedagógica diretor regional pedagógico	Sim		Sim		Sim		Sim	
Processo seletivo para funções estratégicas da área pedagógica diretor regional administrativo	Sim		Sim		Sim		Sim	
Processo seletivo para funções estratégicas da área pedagógica: orientador educacional e coordenador pedagógico	Não	O processo não atende a demanda	Sim		Sim		Sim	
Criação das carreiras de orientador de gestão	Sim		Sim		Sim		Sim	

Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro 4, estão compiladas as respostas acerca da concordância das ações do planejamento estratégico da SEEDUC-RJ. Num universo de nove perguntas referentes às ações estratégicas engendradas pela SEEDUC-

RJ, o primeiro Grupo respondeu sim, que concorda com as ações em 92% das respostas, contra 53% de concordância apresentado pelos gestores do segundo grupo.

Quadro 4 - Concordância com as ações estratégicas planejadas pela SEEDUC-RJ
Grupo II

GRUPO 2	5/RESENDE		6/PARATY		7/ANGRA DOS REIS		8/VOLTA REDONDA	
	Sim/não	Por quê?	Sim/não	Por quê?	Sim/não	Por quê	Sim/não	Por quê
Processo seletivo para funções estratégicas da área pedagógica diretor regional administrativo	Sim		Sim		Sim		Sim	
Bônus pela produtividade e alcance de metas	Não	Piso salarial tem que ser para todos. Bônus não	Não	Os professores querem é salário digno.	Não	Clima competitivo	Sim	
Criação do vale cultura	Não		Não		Não	Foge ao controle dos objetivos propostos.	Sim	
Processo seletivo para funções estratégicas da área pedagógica diretor geral	Não	Não é aberto a todos os professores (alguns n têm formação)	Não	As comunidades são muito diferentes. Têm que ser indicação.	Sim		Sim	
Processo seletivo para funções estratégicas da área pedagógica diretor	Não	O diretor deveria escolher seu adjunto.	Não		Sim		Sim	
Processo seletivo para funções estratégicas da área pedagógica diretor regional pedagógico	Não	O Plano de Carreira deveria permitir ascensão das funções.	Não	As Regionais têm que ter diretores da própria região.	Sim		Sim	
Processo seletivo para funções estratégicas da área pedagógica diretor regional administrativo	Não		Não		Sim		Sim	
Processo seletivo para funções estratégicas da área pedagógica: orientador educacional e coordenador pedagógico	Não		Não	Não tem profissionais na rede com formação.	Sim		Sim	
Criação das carreiras de orientador de gestão	Sim		Não	Pessoas que vem de fora não deveriam interferir na gestão escolar.	Sim		Sim	

Fonte: Elaborado pela autora.

Uma inferência possível para a discordância com as ações de primeiro nível verificadas nos entrevistados do Grupo II, é que a falta de visão sistêmica leva ao não entendimento de como estas ações estão conectadas com o momento educacional fluminense.

2.3.3. Conhecimento das políticas públicas nos níveis MEC/SEEDUC

Sobre as políticas públicas nos níveis MEC/SEEDUC, os gestores dos dois grupos declaram perceber o diálogo entre elas e a regional. Declararam igualmente ter essa percepção quanto à coerência do PPP – Projeto Político Pedagógico da escola e às políticas da SEEDUC e do MEC. No Quadro 5, estão compiladas as respostas dos gestores do GI.

Quadro 5 - Impressões acerca da coerência entre as políticas públicas nas três esferas – Grupo I

GRUPO I	1/RESENDE			2/PARATY			3/ANGRA DOS REIS			4/VOLTA REDONDA		
	Sim	Não	Por quê?	Sim	Não	Por quê?	Sim	Não	Por quê?	Sim	Não	Por quê?
Você percebe as políticas engendradas do MEC, SEEDUC-RJ e mediadas pela regional como coerentes?	Sim			Sim		Os resultados são visíveis em relação ao IDEB 2011. Sentimos mais seguros e estimulados a desenvolver um trabalho de qualidade.	Sim			Sim		
Você percebe um diálogo entre as políticas dos outros níveis (MEC e SEEDUC*) e o Projeto Político Pedagógico da Escola?	Sim			Sim			Sim			Sim		
Como você avalia a reorganização das 30 coordenadorias em 15 regionais a partir de janeiro de 2011?	Tentativa de otimizar gastos públicos, descentralizar e unificar as propostas apresentadas. Avalia-se de forma técnica, profissional, sem interferência pessoal.			Acredito que diminuir a distância e o número de escolas por Regional, possibilitaria um maior acompanhamento. Entretanto, só isso não basta, pois notamos o empenho das Regionais e o preparo para nos atender. Talvez unir a competência com a proximidade e um menor número de escolas por Regional, oportunizaria um trabalho mais efetivo.			Para uma escola insular ficou mais distante a descentralização. Entretanto, a competência dos membros da regional compensa o difícil acesso.			Temos ainda que superar os obstáculos de logística e comunicação.		

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa categoria de análise, fica evidente para os dois grupos que a distância territorial da regional em relação às escolas é um agravante, posto que 50% das escolas do Grupo II não estão satisfeitas com a nova organização.

Isso pode indicar que existia uma relação de dependência com as antigas coordenadorias regionais e uma necessidade de contato constante. Indica também que o Orientador de Gestão presente semanalmente nas escolas não foi percebido como extensão da regional ou como elo nas atividades de gestão.

No Quadro 6, estão compiladas as respostas do GII.

Quadro 6 - Impressões acerca da coerência entre as políticas públicas nas três esferas – Grupo II

Sobre as políticas públicas na educação	5/RESENDE			6/PARATY			7/ANGRA DOS REIS			6/VOLTA REDONDA		
GRUPO II	Sim	Não	Por quê?	Sim	Não	Por quê?	Sim	Não	Por quê?	Sim	Não	Por quê?
Você percebe as políticas engendradas do MEC, SEEDUC-RJ e mediadas pela regional como coerentes?	Sim			Sim			Sim			Sim		
Você percebe um diálogo entre as políticas dos outros níveis (MEC e SEEDUC*) e o Projeto Político Pedagógico da Escola?	Sim				Não	Estão distantes da realidade local.	Sim			Sim		
Como você avalia a reorganização das 30 coordenadorias em 15 regionais a partir de janeiro de 2011?	Desgaste com idas e vindas à Regional.			Ficamos mais isolados ainda, já que estamos na ponta do estado.			Positivo de acordo com as novas normas da SEEDUC, onde direcionam mais as ações e acompanham com mais funcionalidade e prontidão, e negativo geograficamente, devido à distância e aos gastos que são maiores. Houve uma aproximação funcional entre escola e processo de desenvolvimento das ações propostas pela SEEDUC.			Não tivemos problemas de logística, já que a regional fica em nosso município.		

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao serem questionadas sobre a utilização do PDE Escola e do Programa Mais Educação, os dois grupos demonstram um conhecimento superficial de como esses programas podem vir em auxílio ao sucesso escolar, já que os gestores declararam apenas a criação de oficinas de reforço aos alunos, em sua maioria.

Esse pouco conhecimento do PDE Escola nas atividades pedagógicas da escola pode indicar uma dificuldade dos dois grupos em utilizar o planejamento estratégico como uma ferramenta de gestão a favor do sucesso escolar. No Quadro 7, estão compiladas as respostas acerca do programa.

Quadro 7 - A utilização do PDE Escola na gestão escolar – Grupo I

PDE E MAIS EDUCAÇÃO/ GRUPO I	1/RESENDE	2/PARATY	3/ANGRA DOS REIS	4/VOLTA REDONDA
A escola é atendida pelo PDE-escola?	Sim	Sim	Não	Sim
A escola é atendida pelo Programa Mais Educação?	Sim	Não	Não	Sim
De que forma utilizou o PDE-escola para o alcance de suas metas?	Inserindo os alunos com maior dificuldade nos projetos do PDE Escola e fazendo encontros pedagógicos com professores.	Utilizamos o PDE Escola e montamos uma sala de recursos para atender alunos com dificuldades de aprendizagem, além daqueles com necessidades especiais.	Não se aplica.	Reunindo com os alunos, responsáveis e professores para conscientizar a todos a respeito da importância da participação da participação do aluno nos programas.
De que forma utilizou o Programa Mais Educação para o alcance de suas metas?	Inserindo os alunos com maior dificuldade nos projetos de Programa Mais Educação.	Não respondeu.	Não se aplica.	

Fonte: Elaborado pela autora

No Quadro 8, estão compiladas as respostas do Grupo II acerca da utilização do PDE Escola na gestão escolar.

Quadro 8 - A utilização do PDE Escola na gestão escolar – Grupo II

PDE E MAIS EDUCAÇÃO/ GRUPO II	5/RESENDE	6/PARATY	7/ANGRA DOS REIS	8/VOLTA REDONDA
A escola é atendida pelo PDE Escola?	Sim	Sim	Sim	Sim
A escola é atendida pelo Programa Mais Educação?	Sim	Não	Sim	Sim
De que forma utilizou o PDE Escola para o alcance de suas metas?	Criando oficinas de letramento e raciocínio lógico-matemático, mas nem sempre conseguimos monitores.	Oficinas pedagógicas para professores e alunos.	Tornando a escola mais agradável através de estímulo e motivação, elaborando e executando projetos com objetivo de melhorar o índice de aprovação e abandono, garantindo o reforço escolar, integração família-escola e criação de um espaço favorável ao processo ensino-aprendizagem.	As oficinas não foram direcionadas com foco nas prioridades dos alunos.
De que forma utilizou o Programa Mais Educação para o alcance de suas metas?	Criando oficinas de letramento e raciocínio lógico-matemático, mas nem sempre conseguimos monitores.	Não se aplica.		As oficinas não foram direcionadas com foco nas prioridades dos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesses dois casos, emerge a necessidade de formação em gestão para uma gestão estratégica dentro de seu campo de ação, afinados, contudo, com as demais instâncias gestoras, sobretudo as Regionais e a SEEDUC-RJ.

2.3.4. As variáveis que impactaram nos resultados escolares

Por mais simples que possa parecer, os indicadores de fluxo e rendimento ainda não ocupam um lugar estratégico nas ações gestoras. Não é que os gestores estejam despreocupados com o IDEB ou com o IDERJ, é que quando perguntados sobre os indicadores que impactam positivamente ou negativamente nestes resultados, a resposta não é automática. Veja nos quadros 09 e 10.

Quadro 9 - Reconhecimento das variáveis que impactaram nos resultados da escola Grupo I

Avaliações externas GRUPO I	1/RESENDE	2/PARATY	3/ANGRA DOS REIS	4/VOLTA REDONDA
Nas avaliações externas, quais os indicadores influenciam nos resultados conquistados pelas escolas positivamente.	Comprometimento de todos. A conscientização do aluno na melhoria de seu desempenho. A adequação do ensino as dificuldades dos alunos por meio das análises das provas do SAERJINHO. Adesão a GIDE.	Preparando alunos para outras avaliações (SAERJ; Prova Brasil), através da apresentação de uma forma avaliativa coerente com as habilidades e competências fundamentais a serem desenvolvidas.	Fluxo e rendimento	NO IDEB a nota da proficiência da disciplina Matemática cresceu e o fluxo da escola também. Na remuneração variável foi possível superar as metas propostas pela SEEDUC no ID e IF.
Negativamente	Resistência por parte dos docentes em aceitar mudanças.			—

Fonte: Elaborado pela autora.

Nas escolas do Grupo I, apenas dois gestores apontaram tais indicadores como impactantes e no Grupo II, apenas I.

Quadro 10 - Reconhecimento das variáveis que impactaram nos resultados da escola Grupo II

Avaliações externas GRUPO II	5/RESENDE	6/PARATY	7/ANGRA DOS REIS	8/VOLTA REDONDA
Nas avaliações externas, quais os indicadores influenciam nos resultados conquistados pelas escolas: Positivamente	Premiação dos alunos	Não respondeu	Comparar os dados, sistematizar, levantar discussões e avaliar todo trabalho desenvolvido.	Não respondeu
Negativamente	Alto índice de evasão e desistência	Falta de professores	Divergências de informações em relação à contemplação do currículo mínimo nas avaliações.	Não respondeu

Fonte: Elaborado pela autora.

Temos aqui mais uma evidência da necessidade de formação dos gestores para uma gestão estratégica, com foco no sucesso escolar. A escola deve ser toda planejada em função dos alunos que nela estudam. O mote deve ser sempre ensinar bem e ensinar no tempo certo. Em outras palavras, a escola deve oferecer educação de qualidade e os alunos a devem receber no tempo certo, sem interrupção. Assim, o ensino fundamental deve ter toda a qualidade possível em nove anos e o ensino médio em três anos. Para isso, os gestores necessitam desenvolver visão sistêmica e pensamento estratégico de forma que, ao planejar, as ações permitam que essa qualidade educacional se efetive no cotidiano escolar.

2.3.5. Ações gestoras consideradas estratégicas

Nas escolas do Grupo I, foram consideradas estratégicas ações como: conhecer a unidade escolar; sanar as dificuldades; estar presente; buscar parcerias; ter conhecimento de todo o processo educacional; ver as particularidades e o todo; saber ouvir e dividir problemas; fortalecer o grupo, valorizando todos os indivíduos envolvidos no processo educativo; que o gestor disponha de tempo e possua capacidade de liderar, delegar, gerenciar sem perder o contato com a comunidade escolar; esteja presente nas reuniões da regional, tenha trabalho pedagógico bem estruturado; conduza o conselho de classe focado em análise de dados e tratamento dos desvios quando ocorrem; possibilite a recuperação paralela e faça uma gestão integrada da escola.

Quadro 11 - Ações gestoras consideradas estratégicas – Grupo I

AÇÕES ESTRATÉGICAS GRUPO I	1/RESENDE	2/PARATY	3/ANGRA DOS REIS	4/VOLTA REDONDA
Que ações gestoras você aponta como estratégicas para o resultado de uma escola?	Conhecer a Unidade Escolar em que trabalha; Sanar as dificuldades; Ser presente; Buscar parcerias; Ter conhecimento de todo processo educacional, ver as particularidades e o todo; ter visão geral e parcial do processo.	É fundamental saber ouvir e dividir problemas. Podemos somar ideias e fortalecer o grupo quando valorizamos todos os envolvidos no processo educativo, do faxineiro à equipe técnico-pedagógica. Cabe ressaltar que temos a parceria e o apoio de uma Empresa e, com isso, nosso quadro de professores e funcionários é completo. Isso é fundamental para que o gestor tenha tempo e capacidade de liderar, ouvir, estar presente, delegar, enfim, gerenciar sem perder o contato com a comunidade escolar.	Minha escola é muito isolada. Considero estratégico morar na comunidade. Estar presente nas reuniões com a regional também é de fundamental importância.	Trabalho pedagógico realizado na comunidade escolar e em sala de aula bem estruturado; Conselho de Classe focado em análise de dados e tratamento dos desvios quando ocorrem; Recuperação paralela; Gestão Integrada da Escola.

Fonte: Elaborado pela autora

Nas escolas do Grupo II, foram consideradas estratégicas para o resultado de uma escola: a elaboração de um PPP – Projeto Político Pedagógico de acordo com as ações da ferramenta de gestão escolar; ter um quadro completo de extraclasse e professores; fazer uma gestão democrática e transparente; manter a escola organizada e viabilizar reuniões com a comunidade para buscar cumplicidade dos pais.

Quadro 12 Ações gestoras consideradas estratégicas – Grupo II

AÇÕES ESTRATÉGICAS GRUPO II	5/RESENDE	6/PARATY	7/ANGRA DOS REIS	8/VOLTA REDONDA
Que ações gestoras você aponta como estratégicas para o resultado de uma escola?	Elaborar um PPP de acordo com as ações da GIDE, construído com toda a equipe escolar e ter um quadro completo de extraclasse, professores e apoio.	É preciso ter a escola completa.	Gestão democrática, efetivamente transparente, voltada a participação e integração da comunidade escolar.	A escola está muito desorganizada. Antes de tudo é preciso arrumar a casa, colocar os professores em sala de aula. Fazer reuniões com a comunidade e buscar cumplicidade com os pais.

Fonte: Elaborado pela autora.

Parece claro para os dois grupos quais são as ações importantes para uma gestão eficaz, se considerarmos o conjunto de respostas. Entretanto, o planejamento como ação estratégica não foi citado, apenas subentendido. Uma inferência possível para esta categoria de análise é a distância entre o que se aprende na teoria de gestão educacional e o que se efetivamente pratica no dia a dia da escola.

2.4 Considerações acerca dos resultados da pesquisa

Foi possível observar com a pesquisa que o fator tempo de gestão não é determinante para uma gestão eficaz. Ao contrário, no grupo de escolas que não atingiu metas, os gestores são os mais experientes. Esse fato reforça a ideia de que a “ação do gestor escolar será tão ampla ou limitada, quão ampla ou limitada for sua concepção sobre a educação, sobre a gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola” Lück (2009, p. 32). Tanto a concepção de educação ampla ou a concepção limitada, não parecem estar condicionadas ao tempo de experiência em gestão.

Outra conclusão possível dentro deste universo de pesquisa é a de que os gestores com mais tempo de atuação, tendem a ter os paradigmas de

gestão mais cristalizados, e por isso são mais resistentes a mudanças, ou mesmo que, por terem mais tempo de direção são mais críticos.

Nas escolas pesquisadas, a maioria dos gestores declarou possuir formação em gestão oferecida pela própria SEEDUC-RJ. Isso parece evidenciar que existe um “distanciamento entre teoria e prática, que, se expressa nos programas de capacitação, em vistas do que as ideias e concepções são consideradas como belos discursos, mas impossíveis de se colocar em prática”. Lück (2000, p. 11), ou mesmo que esta formação tem sido oferecida fora de um contexto sistêmico, afinal,

Nenhuma ação setorial, por si, é adequada e suficiente para promover avanços consistentes, sustentáveis e duradouros no ensino, e que dessa forma, apenas consegue promover melhorias localizadas, de curto alcance e de curta duração. (LÜCK, 2006, p. 23).

A análise da categoria “concordância com as ações da secretaria de educação” parece denunciar uma falta de visão sistêmica e pouco pensamento estratégico por parte dos gestores em exercício nas escolas do Grupo II. Ao não concordar com as ações, provocam uma insatisfação geral em todos os demais membros da escola, tornando a consecução das metas muito difícil.

Nas escolas do Grupo II, o desconhecimento das variáveis que impactaram nos resultados escolares, em um contexto de gestão para resultados, com metas claras e objetivos definidos, é preocupante. Como exercer uma gestão estratégica, com foco voltado para resultados, cujo IDEB desafia a oferecer uma educação de qualidade no tempo certo, ou seja, ensinar bem e no intervalo de anos considerados adequados segundo a LDBEN 9394/96, desconhecendo que o fluxo escolar e o rendimento são as variáveis principais? Segundo Lück (2000):

Não se espera que os dirigentes escolares aprendam em serviço, pelo ensaio e erro, sobre como resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão, como desenvolver trabalho em equipe, como monitorar resultados, como planejar e implementar o projeto político-pedagógico da escola, como promover a integração escola-comunidade, como criar novas alternativas de gestão, como realizar negociações, como mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, como manter um processo de

comunicação e diálogo abertos, como estabelecer unidade na diversidade, como planejar e coordenar reuniões eficazes, como articular interesses diferentes, etc. (LÜCK, 2000, p. 29).

É urgente levarmos a efeito ações formativas para os gestores escolares, sobretudo para os diretores escolares que devem exercer liderança pedagógica, organizacional e relacional. POLON e BONAMINO (2005, p.14) . Essa formação tem que ter foco em gestão estratégica, com objetivo de quebrar paradigmas e migrar do modelo diretivo-autoritário para o modelo diretivo-participativo de gestão.

No próximo capítulo, a pesquisadora propõe um plano de ação de formação para os gestores da Regional Médio Paraíba.

3 O PLANO DE AÇÃO ESCOLAR – PREPARANDO GESTORES PARA UMA GESTÃO ESTRATÉGICA

“Aprender não é um ato findo. Aprender é um exercício constante de renovação.”

Paulo Freire

Conforme declarado no início desta dissertação, o objetivo que norteou as pesquisas foi pautado na análise de como ocorre o desdobramento dessas políticas da secretaria para as escolas, avaliando até que ponto as políticas estaduais estão sendo apropriadas pelos gestores escolares, além de identificar se estas, quando apropriadas, resultam no alcance das metas previstas para as escolas, no âmbito da Regional Médio Paraíba no Estado do Rio de Janeiro. Como principal conclusão da pesquisa temos que as dificuldades de implantação das políticas de gestão emanadas da SEEDUC-RJ e mediadas pela Regional Médio Paraíba em suas escolas passa, principalmente, pelo fato de que as políticas estaduais não têm sido apropriadas pelos gestores escolares e que no desdobramento destas políticas, por falta de visão sistêmica, pensamento estratégico e dificuldades com o planejamento, as metas escolares de qualidade não estão sendo alcançadas.

Nesse capítulo, será apresentado um Plano de Ação Educacional com o objetivo de desenvolver o perfil profissional dos diretores escolares em exercício nas escolas da Regional Médio Paraíba – SEEDUC-RJ.

Muito se espera desse gestor como mediador das políticas estaduais rumo a uma educação de qualidade. Nessa direção, o edital do concurso interno para o cargo de diretor escolar aponta a descrição sumária das funções desse profissional que deve

articular toda a equipe e comunidade escolar para o planejamento, divulgação, execução e avaliação das atividades pedagógicas e administrativas no âmbito de sua competência em consonância com o Projeto Pedagógico da Escola, definindo as linhas de atuação de acordo com os objetivos e

metas estabelecidas, viabilizando a melhoria da qualidade do ensino. (SEEDUC RJ, 2012, p.1)¹³

Ainda no mesmo documento, encontramos descritas as atribuições que o gestor escolar deve desempenhar:

Promover o cumprimento das normas legais e da política definida pela Secretaria de Estado de Educação e pelo MEC; propiciar o bom funcionamento da escola, coordenando as atividades administrativas, acompanhando a frequências de professores e funcionários, a preservação do patrimônio e a conservação de seu espaço; prover a segurança dos alunos na unidade escolar; assegurar a integridade dos documentos e atualização das informações dos docentes e discentes; utilizar os materiais destinados à Unidade Escolar de forma racional; estimular e apoiar o aperfeiçoamento profissional dos servidores sob sua direção; supervisionar a elaboração e a execução da Proposta Pedagógica da Unidade Escolar; monitorar o fluxo escolar, adotando medidas para minimizar a evasão escolar, informando aos pais e/ou responsáveis sobre a frequência dos alunos; monitorar o rendimento escolar, adotando medidas que garantam a realização de recuperação para alunos com menor rendimento; gerenciar os recursos financeiros destinados à Unidade Escolar de forma planejada, atendendo às necessidades do Projeto Pedagógico, assegurando a prestação de contas de acordo com os termos da legislação vigente; implementar normas de gestão democrática e participativa, integrando objetivo das Políticas Nacional, Estadual e da Unidade Escolar, promovendo a integração Escola/Comunidade; acompanhar as avaliações internas, externas e diagnósticas da Unidade Escolar, responsabilizando-se pela correta aplicação e utilização dos resultados no Planejamento Pedagógico; convocar e/ou presidir reuniões, assembleias, colegiado da escola, associação de apoio escolar, grêmio estudantil e outros; promover a atuação integrada da equipe escolar nos diversos turnos da Unidade Escolar. SEEDUC RJ, 2012, p.1.¹⁴

Quando algum profissional se candidata a uma vaga de diretor de uma escola estadual do Rio de Janeiro, é esperado que, ao ser aprovado, ele esteja predisposto a desempenhar todas as atribuições declaradas no edital do certame. Nele, a SEEDUC-RJ deixa explícito o que dele se espera. Por outro

¹³ Disponível em http://concurso.ceperj.rj.gov.br/concursos/seeduc2012/docs/seeduc2012_dad.pdf acesso em 06 de outubro de 2013.

¹⁴ Disponível em http://concurso.ceperj.rj.gov.br/concursos/seeduc2012/docs/seeduc2012_dad.pdf, acesso em 06 de outubro de 2013.

lado, as exigências de formação acadêmica restringem-se ao nível superior, atrelada a uma experiência de, no mínimo, três anos de magistério. Os aprovados ainda passam por uma capacitação de uma semana antes de iniciarem suas funções.

Contudo, conforme abordado nos capítulos 1 e 2, a Regional Médio Paraíba conta com gestores que estão há anos em suas funções, alguns ainda exercendo uma gestão nos paradigmas estático ou diretivo autoritário. Além disso, os resultados de suas escolas apontam para uma necessidade de formação em serviço, para que desenvolvam práticas de gestão com paradigmas do modelo dinâmico ou consultivo participativo.

O desenvolvimento do perfil desse diretor escolar passa por uma conscientização de suas principais competências e pelo conhecimento do contexto atual da educação. Equivale a dizer que, para esse momento educacional, o perfil do gestor não pode ser o mesmo de vinte anos atrás.

O perfil profissional é a descrição do que idealmente o trabalhador deve ser capaz de realizar no campo profissional correspondente à ocupação. É o marco de referência, o ideal para o desenvolvimento profissional. Expressa o nível de desempenho que espera que o trabalhador alcance, indicando o que assegura que ele será competente ou o que o torna apto a atuar, com qualidade, no contexto de trabalho da ocupação. É constituído pelas competências profissionais e pelo contexto de trabalho da ocupação. SENAI, 2013, p.21¹⁵

Considerando que “a competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso.” (ZARIFIAN, 2001 *apud* BONFIM 2012), esta proposta de formação assume como perfil profissional do diretor escolar o declarado nos editais de concurso para a função no Estado do Rio de Janeiro (Anexo 3). Essa escolha se justifica pela necessidade de atender ao atual momento educacional do Estado do Rio de Janeiro em geral e em particular, às necessidades de formação dos diretores de escola da Regional Médio Paraíba, apontadas no capítulo 2 deste trabalho. Esse perfil será expresso em forma de uma competência geral e de competências específicas. Segundo Lück (2009),

¹⁵SENAI. Departamento Nacional. Metodologia Senai de Educação Profissional. Brasília: ISBN, 2013.

A busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação passa, pois, pela definição de padrões de desempenho e competência dos diretores escolares, dentre outros, de modo a nortear e orientar seu desenvolvimento. (LÜCK, 2009, p.15).

As políticas educacionais nas esferas federal e estadual e o contexto educacional que as fizeram surgir, as mudanças paradigmáticas dos modelos de gestão na ótica de Lück (2000, 2006) e Machado (2011), as dimensões da gestão escolar de Lück (2009) e conceitos de gestão estratégica e ferramentas gerenciais como o planejamento estratégico e ciclo PDCA farão parte dos conhecimentos propostos para o desenvolvimento do perfil profissional do diretor escolar.

3.1 O desenho da formação dos diretores da Regional Médio Paraíba

Os itinerários de formação serão constituídos por um módulo básico obrigatório e módulos independentes que serão escolhidos pelo diretor escolar, de acordo com as suas necessidades mais urgentes. Estas escolhas definirão os grupos de trabalho que serão compostos por, no máximo, 20 diretores em cada grupo. O módulo básico será constituído de 60 horas, sendo que este módulo tem carácter obrigatório na definição das prioridades do itinerário formativo. Os demais serão ofertados com 40 horas e apenas um deles em 20 horas. Todo o itinerário possui 160 horas.

A metodologia de ensino e aprendizagem escolhida será predominantemente o “Estudo de Caso”. Para cada caso de gestão escolar escolhido, serão identificadas as competências específicas de gestão destacadas para o módulo. Serão também estudados os conceitos envolvidos para a proposição de soluções eficazes para cada caso.

Os casos de gestão foram selecionados do livro “Casos de Gestão: políticas e situações do cotidiano educacional brasileiro”¹⁶, que oferece uma oportunidade ímpar de encontrar casos de gestão educacional em todo o território brasileiro e nos temas que são pertinentes à realidade da gestão fluminense.

Os grupos de diretores escolares deverão ser definidos no início do ano, durante a realização do módulo básico, que será desenvolvido para todos os grupos ao mesmo tempo, preferencialmente antes do início do ano letivo. O itinerário formativo deverá ser percorrido por todos os diretores, conforme calendário a ser compactuado entre a Regional Médio Paraíba e os diretores escolares.

Esse capítulo está organizado em seis seções. Na primeira seção, estão descritas as competências gerais e específicas do diretor escolar. Na segunda, será apresentado o itinerário formativo. A terceira versa sobre a divisão dos módulos de acordo com o agrupamento de competências específicas. Os conteúdos e sugestões de cases que estarão presentes no itinerário formativo também fazem parte desta seção. A quarta seção apresenta os critérios de avaliação dos diretores escolares na trajetória da formação. A quinta apresenta uma proposta de cronograma da formação, com definição de prazos, responsabilidades e custos. Por último são apresentadas as considerações finais do capítulo.

3.2 Competência geral e as competências específicas do diretor escolar da Regional Médio Paraíba

Compreender o conceito de competência geral para o exercício de uma função implica compreender o conceito de competência profissional. Para Bonfim (2012), competência profissional pressupõe

¹⁶ CUNHA, Manuel Fernando Palácios de Melo; LIMA, Ana Paula de Melo (orgs). *Casos de Gestão, políticas e situações emblemáticas do cotidiano educacional brasileiro*. Juiz de Fora: FADEPE/CAEd, 2012. O livro traz um panorama da pioneira produção discente do Programa de Pós Graduação Profissional em gestão e Avaliação da Educação Pública, doravante denominado PPGP.

um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas. Em outras palavras, a competência é percebida como estoque de recursos que o indivíduo detém. Embora o foco de análise seja o indivíduo, [...] sinaliza a importância de se alinharem às competências às necessidades estabelecidas pelos cargos, ou posições existentes nas organizações. (FLEURY E FLEURY 2001, p. 185 *apud* BONFIM, 2012, p. 6).

Assim sendo, a competência geral deve expressar globalmente as funções principais que serão desempenhadas pelo profissional e as competências específicas devem representar um detalhamento da primeira. Esta última deve estar contida na competência geral, de modo a representar claramente uma atribuição identificável no desempenho de suas funções, aqui em particular, no desempenho da gestão escolar no contexto da Regional Médio Paraíba.

Não se trata de reduzir o conceito de competência à simples atribuições ou a uma grande função. O que indicamos aqui pode ser entendido como a parte da competência geral e das competências específicas do diretor escolar que podem ser identificadas como padrões de desempenho quando estiverem atuando.

3.2.1 Competência Geral do Diretor Escolar da Regional Médio Paraíba

Articular toda a equipe e comunidade escolar para o planejamento, divulgação, execução e avaliação das atividades pedagógicas e administrativas no âmbito de sua competência, em consonância com o Projeto Pedagógico da Escola, definindo as linhas de atuação de acordo com os objetivos e metas estabelecidas, viabilizando a melhoria da qualidade do ensino.

3.2.2 Competências Específicas do Diretor Escolar da Regional Médio Paraíba

- Implementar normas de gestão democrática e participativa, integrando objetivo das Políticas Nacional, Estadual e da Unidade Escolar, promovendo a integração Escola-Comunidade;

- Promover o cumprimento das normas legais e da política definida pela Secretaria de Estado de Educação e pelo MEC; Supervisionar a elaboração e a execução da Proposta Pedagógica da Unidade Escolar;
- Acompanhar as avaliações internas, externas e diagnósticas da Unidade Escolar, responsabilizando-se pela correta aplicação e utilização dos resultados no Planejamento Pedagógico;
- Monitorar o fluxo escolar, adotando medidas para minimizar a evasão escolar, informando aos pais e ou responsáveis sobre a frequência dos alunos;
- Monitorar o rendimento escolar, adotando medidas que garantam a realização de recuperação para alunos com menor rendimento;
- Propiciar o bom funcionamento da escola, coordenando as atividades administrativas, acompanhando a frequência de professores e funcionários, a preservação do patrimônio e a conservação de seu espaço;
- Prover a segurança dos alunos na unidade escolar;
- Assegurar a integridade dos documentos e a atualização das informações dos docentes e discentes;
- Utilizar os materiais destinados à Unidade Escolar de forma racional;
- Estimular e apoiar o aperfeiçoamento profissional dos servidores sob sua direção;
- Gerenciar os recursos financeiros destinados à Unidade Escolar de forma planejada, atendendo às necessidades do Projeto Pedagógico, assegurando a prestação de contas, de acordo com os termos da legislação vigente;
- Convocar e ou presidir reuniões, assembleias, colegiado da escola, associação de apoio escolar, grêmio estudantil e outros;
- Promover a atuação integrada da equipe escolar nos diversos turnos da Unidade Escolar.

Neste Plano de Ação Educacional, as competências específicas serão agrupadas por afinidades e constituirão o marco referencial de cada módulo.

Todos os conteúdos e todos os casos selecionados para estudo obedecerão à competência selecionada para o módulo de estudo.

3.3 O itinerário formativo dos diretores escolares

O objetivo geral do itinerário formativo proposto por este PAE é desenvolver nos gestores escolares um perfil profissional que lhes permita a efetivação de uma gestão estrategicamente comprometida com a eficiência, com a eficácia escolar e com o papel social da escola, numa visão sistêmica.

Para tanto, propõe-se uma formação composta de cinco módulos, em que o módulo básico tem caráter obrigatório na escolha de prioridades dos gestores ao planejarem seu itinerário formativo. Esta obrigatoriedade se justifica pela natureza das competências do perfil profissional que se propõe a desenvolver. Estas competências estão relacionadas à gestão integrada da escola, à gestão estratégica e à gestão participativa.

Os demais módulos, também de realização obrigatória, deverão ser planejados de acordo com as necessidades mais urgentes dos gestores. Em outras palavras, apenas a ordem de realização do itinerário formativo é facultativa, posto que são independentes, mas, no conjunto são obrigatórios, uma vez que atendem globalmente às competências específicas a a competência geral do diretor escolar assumido por este PAE. A figura 3

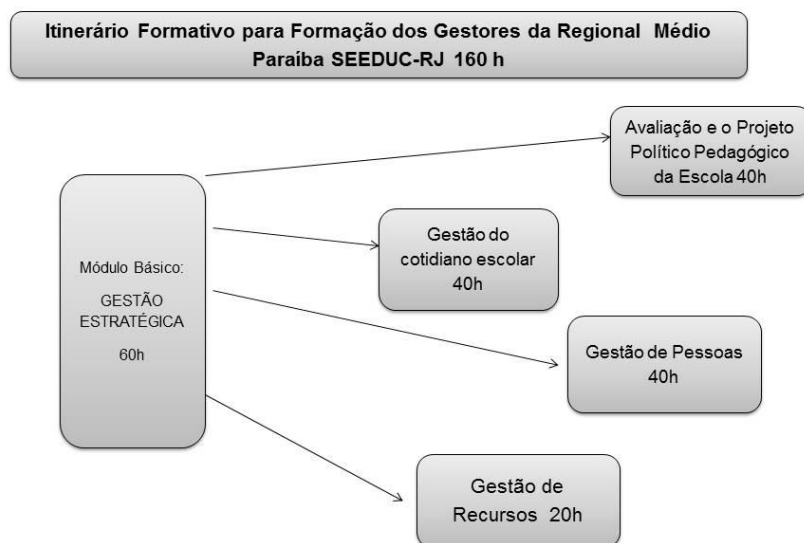


Figura 2: Itinerário Formativo para Formação dos Gestores da Regional Médio Paraíba. Fonte: Elaborado pela autora.

3.4 A organização dos módulos de formação

Em gestão educacional, todos os processos acontecem concomitantemente. Tudo é muito dinâmico e complexo. Nesse sentido, a proposta de agrupamentos das competências específicas, a seguir apresentada, tem fins didáticos, com o único objetivo de organizar a formação dos diretores escolares.

Assim, os casos de gestão selecionados para análise estarão a serviço do desenvolvimento das competências específicas propostas no módulo e também das competências da gestão que são transversais a todas as ações gestoras em análise.

3.4.1 Módulo Básico: Gestão Estratégica

Este módulo tem por objetivo desenvolver o perfil dos diretores escolares nas seguintes competências:

Competência Específica 1 - Implementar normas de gestão democrática e participativa, integrando objetivo das Políticas Nacional, Estadual e da Unidade Escolar, promovendo a integração Escola-Comunidade

Competência Específica 2 - Promover o cumprimento das normas legais e da política definida pela Secretaria de Estado de Educação e pelo MEC; Supervisionar a elaboração e a execução da Proposta Pedagógica da Unidade Escolar.

Conteúdos de apoio:

A evolução da gestão educacional: uma mudança paradigmática, por Heloísa LÜCK.¹⁷

A Gestão estratégica e o caminho para a construção da autonomia no sistema educacional, por Márcia Cristina da Silva Machado¹⁸

Fundamentação e princípios da educação e da gestão escolar, por Heloísa Lück¹⁹

O Plano Nacional de Educação.²⁰

O plano estratégico da SEEDUC-RJ.²¹

Gestão democrática e participativa, por Heloísa Lück.²²

Casos de gestão para estudo:

¹⁷ LÜCK, Heloísa. *Gestão Educacional - Uma questão paradigmática*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

¹⁸ MACHADO, Márcia Cristina da Silva. *A Gestão Estratégica e o Caminho para Construção da Autonomia do Sistema Educacional. Apostila do Curso Liderança Educacional e Gestão Escolar – PPGP/CAEd/UFJF*. Juiz de Fora, 2011.

¹⁹ LÜCK, Heloísa, *Fundamentação e princípios da educação e da gestão escolar*. In LÜCK, Heloísa. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. 2ed. Curitiba: Positivo, 2009.pp 15-30

²⁰ Disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107 acesso em 10 de outubro de 2013.

²¹ Disponível em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=374683> acesso em 10 de outubro de 2013.

²² LÜCK, Heloísa. *Gestão Democrática e Participativa*. In LÜCK, Heloísa. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. 2ed. Curitiba: Positivo, 2009.pp 69-80

Caso 1 - O programa de educação do Rio de Janeiro: uma reflexão sobre os integrantes do grupo de trabalho e da gestão integrada da escola. Por Maria Minerva de Medeiros Valle.²³

Caso 2 - Gestão estratégica e participativa: a política pública de gestão escolar fluminense. Por Alessandro Sathler Leal da Silva²⁴

3.4.2 Módulo Avaliação e PPP – 40h

Este módulo tem por objetivo desenvolver o perfil dos diretores escolares nas seguintes competências:

Competência Específica 3 - Acompanhar as avaliações internas, externas e diagnósticas da Unidade Escolar, responsabilizando-se pela correta aplicação e utilização dos resultados no Planejamento Pedagógico;

Competência Específica 4 - Monitorar o fluxo escolar, adotando medidas para minimizar a evasão escolar, informando aos pais e ou responsáveis sobre a frequência dos alunos;

Competência Específica 5 - Monitorar o rendimento escolar, adotando medidas que garantam a realização de recuperação para alunos com menor rendimento.

Conteúdos de apoio:

As avaliações de nova geração, por Simon Schwartzman²⁵

A avaliação da qualidade da educação: lições para o Brasil, por Stephen P Heyneman²⁶

A Pedagogia da Repetência, por Sérgio Costa Ribeiro²⁷

²³ VALLE, Maria Minerva de Medeiros; FERREIRA, Vanessa Nolasco; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de Oliveira. O programa de educação do Rio de Janeiro: uma reflexão sobre os integrantes do grupo de trabalho e da gestão integrada da escola. In CUNHA, Manuel Fernando Palácios de Melo; LIMA, Ana Paula de Melo (orgs). *Casos de Gestão, políticas e situações emblemáticas do cotidiano educacional brasileiro*. Juiz de Fora: FADEPE/CAEd, 2012, pp 127-138

²⁴ SILVA, Alessandro Sathler Leal; MACHADO, Carla Silva Machado; HORTA, Patrícia Maia do Vale; MACHADO, Márcia Cristina da Silva. In CUNHA, Manuel Fernando Palácios de Melo; LIMA, Ana Paula de Melo (orgs). *Casos de Gestão, políticas e situações emblemáticas do cotidiano educacional brasileiro*. Juiz de Fora: FADEPE/CAEd, 2012, pp 231-241

²⁵ SCHWARTZMAN, Simon. *As avaliações da nova geração*. In SOUZA, Alberto de Mello. *Dimensões da Avaliação Educacional*. Petrópolis:Vozes, 2005.

²⁶ HEYNEMAN, Stephen P. *A avaliação da qualidade da educação*. In SOUZA, Alberto de Mello. *Dimensões da Avaliação Educacional*. Petrópolis:Vozes, 2005.

Caminhos para o sucesso na escola pública, por José Francisco Soares²⁸

Gestão Pedagógica, por Heloiza Lück²⁹

Melhoria dos índices educacionais: como alcançá-la? por Rafaela Reis Azevedo de Oliveira³⁰

Casos de gestão para estudo:

Caso 3 - Avaliação Institucional, o caso da rede pública cearense, por Webster Guerreiro Belmiro.³¹

Caso 4 - Gestão pedagógica das escolas da rede municipal de educação de Belo Horizonte, por Stelita Alves Gonzaga.³²

Caso 5 - Currículo mínimo no estado do Rio de Janeiro: a implementação da proposta em uma unidade escolar.

3.4.3 Módulo Gestão do Cotidiano Escolar

Este módulo tem por objetivo desenvolver o perfil dos diretores escolares nas seguintes competências específicas:

Competência Específica 6 - Propiciar o bom funcionamento da escola, coordenando as atividades administrativas, acompanhando a frequências de professores e funcionários, a preservação do patrimônio e a conservação de seu espaço; prover a segurança dos alunos na unidade escolar;

²⁷ RIBEIRO, Sérgio Costa. *A Pedagogia da Repetência*. Disponível em < <http://www.scielo.br> > Acesso em: 18 de setembro de 2012.

²⁸ SOARES, Francisco Soares. *Caminhos para o Sucesso Escolar na Escola Pública*. In GATTI, Bernadeti. *Anais do Seminário Internacional Construindo Caminhos para o Sucesso Escolar*. Brasília: UNESCO, Inep, MEC, Consed, Undime, 2008.

²⁹ LÜCK, Heloísa. *Gestão Pedagógica*.

³⁰ OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo. *Melhoria dos índices educacionais: como alcançá-la?* In CUNHA, Manuel Fernando Palácios de Melo; LIMA, Ana Paula de Melo (orgs). *Casos de Gestão, políticas e situações emblemáticas do cotidiano educacional brasileiro*. Juiz de Fora: FADEPE/CAEd, 2012, pp.53-58

³¹ BELMIRO, Webster Guerreiro; FERREIRA, Vanessa Nolasco; ALVIM, Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim. *Avaliação Institucional, o caso da rede pública cearense*. In CUNHA, Manuel Fernando Palácios de Melo; LIMA, Ana Paula de Melo (orgs). *Casos de Gestão, políticas e situações emblemáticas do cotidiano educacional brasileiro*. Juiz de Fora: FADEPE/CAEd, 2012, pp.23-35

³² GONZAGA, Stelita Alves; FERREIRA, Vanessa Nolasco; SOARES, Tufi Machado. *Gestão pedagógica das escolas da rede municipal de educação de Belo Horizonte*. In CUNHA, Manuel Fernando Palácios de Melo; LIMA, Ana Paula de Melo (orgs). *Casos de Gestão, políticas e situações emblemáticas do cotidiano educacional brasileiro*. Juiz de Fora: FADEPE/CAEd, 2012, pp.37-50

Competência Específica 7 - Assegurar a integridade dos documentos e atualização das informações dos docentes e discentes;

Competência Específica 8 - Utilizar os materiais destinados à Unidade Escolar de forma racional.

Conteúdos de apoio:

Gestão do cotidiano escolar, por Heloísa Lück³³

Gestão administrativa, por Heloísa Lück³⁴

O Sistema de Organização e Gestão da Escola, por José Carlos Libâneo³⁵

Estratégia de aprendizagem: debates sobre os casos locais.

3.4.4 Módulo Gestão de Pessoas

Este módulo tem por objetivo desenvolver o perfil dos diretores escolares nas seguintes competências específicas:

Competência Específica 9 - estimular e apoiar o aperfeiçoamento profissional dos servidores sob sua direção;

Competência Específica 10 - Convocar e ou presidir reuniões, assembleias, colegiado da escola, associação de apoio escolar, grêmio estudantil e outros;

Competência Específica 11 - Promover a atuação integrada da equipe escolar, nos diversos turnos da Unidade Escolar.

Conteúdos de Apoio:

Gestão de Pessoas, por Heloísa Lück³⁶

Aspectos Comportamentais da Gestão de Pessoas, por Maria das Graças Ferreira³⁷

³³ LÜCK, Heloísa. Gestão do Cotidiano Escolar. In LÜCK, Heloísa. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. 2ed. Curitiba: Positivo, 2009.pp 127-138

³⁴ LÜCK, Heloísa. Gestão administrativa. In LÜCK, Heloísa. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. 2ed. Curitiba: Positivo, 2009.pp 105-115.

³⁵ LIBÂNEO, José Carlos. O Sistema de Organização e Gestão da Escola. In: LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola- teoria e prática*. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001

³⁶ LÜCK, Heloísa. Gestão de Pessoas. In LÜCK, Heloísa. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. 2ed. Curitiba: Positivo, 2009.pp 81- 92

Casos de gestão para estudo:

Caso 6 - Participação e cidadania na gestão da escola pública, por Luiz Carlos Silva Cunha³⁸

3.4.5 Módulo Gestão de Recursos

Este módulo tem por objetivo desenvolver o perfil dos diretores escolares na seguinte competência específica:

Competência Específica 12 - Gerenciar os recursos financeiros destinados à Unidade Escolar de forma planejada, atendendo às necessidades do Projeto Pedagógico, assegurando a prestação de contas, de acordo com os termos da legislação vigente.

Conteúdos de apoio

Políticas de financiamento educacional, por Sheila Rigante Romero³⁹

Fundamentos de uma Lei de Responsabilidade Educacional, por Cândido Alberto Gomes.⁴⁰

Casos de gestão para estudo:

Caso 7- Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE): implicações na gestão e na qualidade do desempenho da educação básica, por Iara Ferreira Pinheiro⁴¹

³⁷ FERREIRA, Maria das Graças; KANAANE, Solange, FILHO; SEVERINO, Fátima. Aspectos Comportamentais na Gestão de Pessoas. In Alécio Fiel, et al. *Gestão Pública. Planejamento, Processos, Sistemas de Informação e Pessoas*. São Paulo: Atlas, 2010

³⁸ CUNHA, Luiz Carlos Silva; FREITAS, Adriana Duque; JUNIOR, Lourival Batista de Oliveira. Participação e cidadania na gestão da escola pública. In CUNHA, Manuel Fernando Palácios de Melo; LIMA, Ana Paula de Melo (orgs). *Casos de Gestão, políticas e situações emblemáticas do cotidiano educacional brasileiro*. Juiz de Fora: FADEPE/CAEd, 2012, pp.467-472

³⁹ ROMERO, Sheila Rigante. Políticas de Financiamento Educacional. In CUNHA, Manuel Fernando Palácios de Melo; LIMA, Ana Paula de Melo (orgs). *Casos de Gestão, políticas e situações emblemáticas do cotidiano educacional brasileiro*. Juiz de Fora: FADEPE/CAEd, 2012, pp.467-472

⁴⁰ Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1398/fundamentos-de-uma-lei-de-responsabilidade-educacional/>. Acesso em 07 de outubro de 2013.

⁴¹ PINHEIRO, Iara Ferreira; FREITAS, Adriana Duque; ALVIM, Maria Isabel da Silva Azevedo. Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE): implicações na gestão e na qualidade do desempenho da educação básica. In CUNHA, Manuel Fernando Palácios de Melo; LIMA, Ana

Caso 8 - O impacto da distribuição de recursos na promoção da equidade: o caso Caxias do Sul, por Sandra Mariz Negrini.⁴²

3.5 Avaliação de desempenho dos gestores nas atividades do curso

Os diretores escolares serão avaliados em situações de avaliação formativa no módulo básico e no decorrer de seu percurso nos itinerários formativos.

São critérios de avaliação:

- 1- Participação nos debates a partir dos conteúdos de apoio do módulo.
- 2- Apresentação dos relatórios referentes aos estudos de casos de gestão propostos e sua relação com o seu dia a dia na sua prática de gestão escolar.
- 3- Apresentação de resenhas críticas dos conteúdos estudados.
- 4- Frequência – 75% de frequência nos ciclos de estudos e debates.

3.6 Cronograma de realização da formação de gestores

No quadro 13 estão descritas as ações, prazos, definição de responsáveis e custos do programa de capacitação.

Paula de Melo (orgs). *Casos de Gestão, políticas e situações emblemáticas do cotidiano educacional brasileiro*. Juiz de Fora: FADEPE/CAEd, 2012, pp.271-282.

⁴² NEGRINI, Sandra Mariz; FERREIRA, Vanessa Nolasco; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita. O impacto da distribuição de recursos na promoção da equidade: o caso de Caxias do Sul. In CUNHA, Manuel Fernando Palácios de Melo; LIMA, Ana Paula de Melo (orgs). *Casos de Gestão, políticas e situações emblemáticas do cotidiano educacional brasileiro*. Juiz de Fora: FADEPE/CAEd, 2012, pp.297-308.

Quadro 13 Cronograma da formação dos gestores escolares da Regional Médio Paraíba.

Ação	Local	Período de Realização	Público Alvo	Responsável	Custos per capita Café= R\$8,00 Almoço= R\$ 20,00
Reunião de Sensibilização	Auditório da Regional Médio Paraíba	17/01/2014	97 Diretores Gerais 82 Diretores Adjuntos	Diretora Regional Pedagógica	Alimentação R\$ 1.432,00
Realização do Módulo Básico: Gestão Estratégica 60h	Auditório da Regional Médio Paraíba	20/01 à 29/01			Alimentação: R\$5.012,00 Material Didático: R\$ 500,00
Realização dos Módulos Complementares	O local será definido conforme a formação aleatória dos grupos. Serão escolhidas salas de aulas mais próximas para o grupo de diretores formados a partir da definição do itinerário formativo.	As semanas de formação para os módulos complementares serão oferecidas nas seguintes datas: 17-21/03 05-09/05 09-13/06 30/06 à 04/07		Coordenador de Avaliação da Regional Médio Paraíba	Alimentação: R\$5.012,00 Material Didático: R\$ 500,00
Avaliação e Projeto Político Pedagógico 40h*				Diretor Regional Administrativo	Alimentação R\$ 1.432,00 Material Didático: R\$500,00
Gestão de Recursos 20h*					
Gestão de Pessoas 40h*				Coordenador de Gestão de Pessoas	Alimentação: R\$5.012,00 Material Didático: R\$ 500,00
Gestão do Cotidiano Escolar 40h*				Coordenador de Gestão Escolar	Alimentação: R\$5.012,00 Material Didático: R\$ 500,00
* Os módulos complementares serão oferecidos concomitantemente em todas as semanas de formação, conforme a definição do itinerário formativo, de acordo com as necessidades mais urgentes de cada diretor. Na última semana de formação, todos os diretores deverão ter completado o itinerário.				Custo total	R\$ 25.412,00

Fonte: Elaborado pela Autora

3.7 Considerações Finais

Insistir em uma formação livresca, onde os gestores não visualizem possibilidades reais de aplicação dos conceitos estudados é repetir um erro já cometido pelas propostas anteriores.

Neste sentido, a escolha de casos de gestão atuais, cujos autores são igualmente gestores educacionais, pode fazer com que a distância entre a teoria e a prática da gestão educacional diminua.

Trata-se de uma contextualização necessária para que todos os atores envolvidos na formação proposta se reconheçam em seus pares, adaptando as boas práticas de gestão estudadas à sua realidade, potencializando as chances de sucesso escolar. Igualmente, a possibilidade de desenvolver a visão sistêmica e o pensamento estratégico dos diretores escolares aumenta, na medida em que analisam diferentes contextos educacionais para além dos muros nos quais efetivam sua gestão.

É uma proposta que torna possibilita o “*banchmarking*”⁴³ entre os gestores, seja entre os gestores da mesma regional, de escolas e municípios diferentes, seja na análise dos casos de gestão propostos dentro e fora do Estado do Rio de Janeiro.

Como a adesão à formação não será opcional, gestores de escolas eficazes e de outras com baixos resultados estarão em um mesmo espaço relacional, onde as interações podem corroborar para a quebra dos paradigmas de gestão cristalizados e possibilitar as mudanças necessárias à efetivação de práticas gestoras de sucesso.

Assim, ampliando seus espaços de análise de práticas gestoras, poderá imprimir em sua gestão ações de eficácia comprovadas em outras escolas, cuidando para que estas não se afastem da gestão democrática e participativa, condição para que todos os atores se envolvam no processo de construção de uma escola eficaz.

⁴³ “*Benchmarking*” é mais do que uma simples combinação de palavras - exprime uma filosofia. Este processo não se limita na simples identificação das melhores práticas, mas, principalmente, na sua divulgação através das diversas técnicas do Marketing. “Benchmarking é simplesmente o método sistemático de procurar os melhores processos, as ideias inovadoras e os procedimentos de operação mais eficazes que conduzam a um desempenho superior” (Christopher E. Bogan). Disponível: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Benchmarking>>. Acesso em 03 de novembro de 2013.

REFERÊNCIAS

BONFIM, Rosa Amorin. Competência Profissional: uma revisão bibliográfica. **Revista Organização Sistêmica**. V.1, n.1. jan/jun.2012.

BURGOS, Marcelo Baumann; CANEGAL, Ana Carolina. Diretores Escolares em Contexto de Reforma da Educação. **Pesquisa e Debate em Educação**. V.1, n1, pp. 14-36. 201.

BRASIL. Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 02 out. de 2013.

CUNHA, Manuel Palácios de Melo; LIMA, Ana Paula de Melo; MACHADO, Carla Silva; CARVALHO, Débora Cristina Alexandre; MAGALDI, Juliana Alves; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo; ROMERO, Sheila Rigante. **Casos de Gestão. Políticas e situações emblemáticas do cotidiano educacional brasileiro**. Juiz de Fora: FADEPE, 2012.

EDITAL que dispõe sobre o processo de seleção interna com vistas ao provimento das funções gratificadas de diretor de unidade escolar, para exercício no âmbito da SEEDUC-RJ. Disponível em <http://concurso.ceperj.rj.gov.br/concursos/seeduc2012/dad_00.asp> Acesso em: 06 de outubro de 2013.

GANDIN, Danilo. A Posição do Planejamento Participativo entre as Ferramentas de Intervenção na Realidade. **Currículo sem Fronteiras**. Porto Alegre, v.1, n.1, pp.81-95, jan/jun 2001.

GOMES, Candido Alberto. **Fundamentos de uma Lei de Responsabilidade Educacional**. Disponível em <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1398/fundamentos-de-uma-lei-de-responsabilidade-educacional/>>. Acesso em: 07 out. de 2013.

HEYNEMAN, Stephen P. A avaliação da qualidade da educação. *In* SOUZA, Alberto de Mello. **Dimensões da Avaliação Educacional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. O Sistema de Organização e Gestão da Escola. *In* LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola - teoria e prática**. 4 ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. 2 ed. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional** - Uma questão paradigmática. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

LÜCK, Heloísa. A Aplicação do Planejamento Estratégico na Escola. **Gestão em Rede**. n.19, pp.8-13, abril. 2000.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações Quanto à Formação de Gestores. **Em Aberto**. Brasília Vol. 17. nº 72, pp. 11-33, fev/jun 2000.

MACHADO, Márcia Cristina da Silva. A Gestão Estratégica e o Caminho para Construção da Autonomia do Sistema Educacional. **Apostila do Curso Liderança Educacional e Gestão Escolar – PPGP/CAEd/UFJF**. Juiz de Fora, 2011.

MACHADO, Márcia Cristina da Silva; STROPPIA, Elder; HORTA, Patrícia Maia. Processos de Apoio e de Formação de Gestores de Escola na Perspectiva da Gestão Integrada: O caso da Superintendência Regional de Ensino de Ubá-MG. *In*: **Anais do Casi: Congresso de Administração, Sociedade e Inovação**. Volta Redonda/RJ, 2012.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

POLON, Thelma Lucia Pinto. **Perfis de Liderança e seus reflexos na gestão escolar**. Disponível em: < <http://www.anped.org.br>> Acesso em: 02 de maio de 2013.

POLON, Thelma Lucia Pinto; BONAMINO, Alícia Maria Catalano. **Identificação dos Perfis de Liderança e Características relacionadas à Gestão Pedagógica das Escolas Eficazes**. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/simposio2011>> Acesso em: 15 set. de 2013.

SCHWARTZMAN, Simon. As avaliações da nova geração. *In* SOUZA, Alberto de Mello. **Dimensões da Avaliação Educacional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SENAI. Departamento Nacional. **Metodologia Senai de Educação Profissional**. Brasília: ISBN, 2013.

SOARES, Francisco Soares. Caminhos para o Sucesso Escolar na Escola Pública. *In* GATTI, Bernadeti. **Anais do Seminário Internacional Construindo Caminhos para o Sucesso Escolar**. Brasília: UNESCO, Inep, MEC, Consed, Undime, 2008.

RIBEIRO, Sérgio Costa. **A Pedagogia da Repetência**. Disponível em <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 18 set. de 2012.

PDE Escola. Disponível em <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=93>> Acesso em: 06 ago. de 2013.

APÊNDICE

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS GESTORES DA REGIONAL MÉDIO PARAÍBA

1. Dados gerais da escola:

Escola:

Município:

Resultados do IDEB de sua escola dos anos entre 2005 e 2011:

2005	2007	2009	2011
Anos Iniciais – Anos Finais –	Anos Iniciais – Anos Finais –	Anos Iniciais – Anos Finais –	Anos Iniciais – Anos Finais –

Insira no quadro abaixo os resultados projetados e alcançados do IDERJ/2011 em sua escola:

Ensino fundamental II	
Projetado	
Alcançado	
Ensino médio	
Projetado	
Alcançado	

2 Dados do Gestor:

Diretor Geral () Diretor Adjunto ()

Idade: anos

Tempo de magistério:

Tempo de direção escolar:

Tempo de direção na unidade atual:

Forma pela qual chegou à função:

Formação acadêmica: () Médio () Superior

Possui formação em gestão escolar? () sim () não

Período em que aconteceu a formação em gestão:

() antes de assumir a função () depois de assumir a função

Motivos da procura pela formação:

() necessidade surgida do compromisso com melhores práticas de gestão;

() imposição do órgão central;

() oferta do órgão central de adesão facultativa

3 Como percebe os efeitos da formação em gestão para sua atuação?

4 Sobre as políticas públicas na educação:

Você percebe as políticas engendradas do MEC, SEEDUC-RJ e mediadas pela regional como coerentes? () sim () não Por quê?

Você percebe um diálogo entre as políticas dos outros níveis federal e estadual e o Projeto Político Pedagógico da Escola? () sim () não Justifique sua resposta:

Como você avalia a reorganização das 30 coordenadorias em 15 regionais a partir de janeiro de 2011?
Com quais ações abaixo você concorda?

Ações Estratégicas SEEDUC-RJ	Sim	Não	Por quê?
Fomento à atualização dos professores (cursos de extensão com pagamento de bolsas de estudos)			
Bônus pela produtividade – alcance de metas			
Criação do vale cultura			
Processo seletivo para funções estratégicas da área pedagógica diretor geral			
Processo seletivo para funções estratégicas da área pedagógica diretor			
Processo seletivo para funções estratégicas da área pedagógica diretor regional pedagógico			
Processo seletivo para funções			

estratégias da área pedagógica diretor regional administrativo			
Processo seletivo para funções estratégicas da área pedagógica: orientador educacional e coordenador pedagógico			
Criação das carreiras de orientador de gestão			

Quais as maiores dificuldades de sua gestão ao implantar a GIDE - Gestão Integrada da Escola?

Como você utilizou a GIDE em sua gestão para o alcance de suas metas institucionais? Caso não as tenha alcançado, você acredita que a GIDE interferiu neste resultado?

Como você estabelece a ponte entre os planos de ação resultantes da GIDE e o Projeto Político Pedagógico da escola?
A escola é atendida pelo PDE Escola (MEC) e ou o Programa Mais Educação?
() sim () não () outro - especificar

Você utilizou estes programas para o alcance de suas metas educacionais?
() sim () não Se sim, de que forma? Se não, por quê?
Nas avaliações externas, quais os indicadores influenciam nos resultados conquistados pelas escolas:

- a) Positivamente:
- b) Negativamente:

5 Que ações gestoras você aponta como estratégias para o resultado de uma escola?

ANEXOS

ANEXO 1

Plano de Ação da Regional Médio Paraíba

	Etapas / Ação	Responsável	Início previsto	Término Previsto
1	Conceituar SAEB, IDEB e SAERJ para as equipes diretivas escolas.	Cláudio	02/05/11	31/05/11
1.1	Preparar materiais sobre SAEB, IDEB e SAERJ.	Cláudio	02/05/11	13/05/11
1.2	Organizar o conteúdo do curso sobre SAEB, IDEB e SAERJ.	Cláudio	02/05/11	13/05/11
1.3	Alinhar os conceitos do SAEB, IDEB e SAERJ com a equipe interna da regional.	Rita	16/05/11	20/05/11
1.4	Definir data, horário, local e público-alvo.	Marcos	02/05/11	13/05/11
1.5	Agendar os encontros com as equipes diretivas das UEs.	Marcos	02/05/11	13/05/11
1.6	Realizar os encontros.	Cláudio	23/05/11	26/05/11
1.7	Avaliar os resultados dos encontros.	Rita	27/05/11	31/05/11
2	Instrumentalizar equipes diretivas para discussão nas Unidades Escolares.	Rita	03/05/11	30/06/11
2.1	Disponibilizar, para a equipe diretiva, material de suporte para apresentação e discussão nas UEs.	Nathália	26/05/11	27/05/11
2.2	Determinar o período para discussão nas UEs.	Vanei	03/05/11	06/05/11
2.3	Definir padrão de apresentação virtual dos resultados das discussões.	Vanei	23/05/11	25/05/11
2.4	Receber as apresentações virtuais.	Vanei	06/06/11	10/06/11
2.5	Analisar as apresentações e dar os encaminhamentos necessários.	Cláudio	13/06/11	30/06/11
3	Garantir o cumprimento do conteúdo curricular com eficiência.	Rita	03/05/11	19/12/11
3.1	Buscar informações/orientações detalhadas junto à SEEDUC sobre as disciplinas que ainda não foram contempladas no currículo mínimo.	Vanda	03/05/11	13/05/11

3.2	Pesquisar e organizar material para estudo do currículo mínimo.	Marluci	03/05/11	17/05/11
3.3	Realizar estudo interno sobre currículo mínimo.	Marluci	18/05/11	31/05/11
3.4	Preparar material resultante dos estudos para apresentação e apreciação junto aos membros da Diretoria Regional.	Marluci	01/06/11	08/06/11
3.5	Organizar as UEs em polos e agendar encontros de formação sobre currículo mínimo.	Jorge	03/05/11	13/05/11
3.6	Promover encontros de estudos sobre currículo mínimo junto aos coordenadores pedagógicos e representantes de professores das escolas.	Maria Aparecida	10/06/11	08/07/11
3.7	Determinar e divulgar o período para que os representantes multipliquem, em suas UEs, os conceitos construídos durante os encontros.	Jorge	01/06/11	09/06/11
3.8	Definir padrão de apresentação virtual dos encontros realizados nas UEs e agendar seu prazo de entrega.	Maria Aparecida	01/06/11	09/06/11
3.9	Publicar webfólio dos encontros realizados nas UEs no site da Diretoria Regional.	Jorge	13/06/11	05/08/11
3.10	Criar e enviar para as UEs padrão virtual de acompanhamento bimestral do cumprimento eficiente do conteúdo curricular.	Jorge	09/05/11	30/05/11
3.11	Registrar em planilha as informações do padrão virtual recebidas das UEs - 1º ciclo.	Jorge	31/05/11	13/06/11
3.12	Analisar os resultados obtidos acompanhamento bimestral e dar os encaminhamentos necessários - 1º ciclo.	Vanda	14/06/11	31/08/11
3.13	Registrar em planilha as informações do padrão virtual recebidas das UEs - 2º ciclo.	Jorge	01/09/11	15/09/11
3.14	Analisar os resultados obtidos a partir do padrão de acompanhamento bimestral e dar os encaminhamentos necessários - 2º ciclo.	Vanda	16/09/11	19/12/11
4	Instrumentalizar equipes diretivas, visando o desenvolvimento de competências em gestão pedagógica.	Rita	03/05/11	09/12/11

4.1	Realizar parceria com o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) para a formação em Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) das equipes da regional e das escolas.	Rita	03/05/11	06/05/11
4.2	Formar em Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) os membros da regional e das equipes das escolas no Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE).	Marcos	06/05/11	30/08/11
4.3	Inserir a prática do uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), para otimizar o processo de gestão.	Marcos	06/05/11	30/08/11
4.4	Convidar gestores da regional que apresentem boas práticas em gestão, para ministrar cursos/palestras às equipes diretivas das UEs sobre gestão pedagógica.	Cláudio	16/05/11	20/05/11
4.5	Promover encontros de alinhamento e planejamento das ações de formação a serem executadas para os gestores convidados.	Adriana	23/05/11	22/06/11
4.6	Agendar momentos de formação a serem realizados nos polos regionais para Diretores das UEs.	Adriana	30/05/11	10/06/11
4.7	Garantir a infraestrutura necessária para realização dos encontros de formação.	Adriana	06/06/11	17/06/11
4.8	Realizar encontros de formação em gestão pedagógica com os diretores de UEs em seus respectivos polos - 1º ciclo.	Rita	04/07/11	15/07/11
4.9	Avaliar resultados dos encontros - 1º ciclo.	Rita	18/07/11	22/07/11
4.10	Realizar encontros de formação em gestão pedagógica com os diretores de UEs em seus respectivos polos - 2º ciclo.	Rita	01/09/11	09/09/11
4.11	Avaliar resultados dos encontros - 2º ciclo.	Rita	12/09/11	16/09/11
4.12	Realizar encontro de formação em gestão pedagógica com os diretores de UEs em seus respectivos polos - 3º ciclo.	Rita	01/11/11	11/11/11
4.13	Avaliar resultados dos encontros - 3º ciclo.	Rita	14/11/11	18/11/11
4.14	Criar interface com a inspeção	Rita	23/05/11	31/05/11

	escolar / IGT.			
4.15	Realizar encontros bimestrais na Regional com a inspeção escolar para acompanhar os processos de gestão pedagógica das UEs - 1º ciclo.	Cláudio	01/06/11	01/07/11
4.16	Realizar encontros bimestrais na Regional com os IGTs para acompanhar os processos de gestão pedagógica das UEs, com base no banco de dados do IFC/RS (Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social) e no Sistema MODUS Educação - 1º ciclo.	Cláudio	01/06/11	01/07/11
4.17	Propor ações de intervenção nas escolas a partir do diagnóstico feito no banco de dados e dos registros das reuniões - 1º ciclo.	Rita	02/06/11	18/07/11
4.18	Realizar encontros bimestrais na Regional com a inspeção escolar para acompanhar os processos de gestão pedagógica das UEs - 2º ciclo.	Cláudio	26/09/11	30/09/11
4.19	Realizar encontros bimestrais na Regional com os IGTs para acompanhar os processos de gestão pedagógica das UEs, com base no banco de dados do IFC/RS (Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social) e no Sistema MODUS Educação - 2º ciclo.	Cláudio	26/09/11	30/09/11
4.20	Propor ações de intervenção nas escolas a partir do diagnóstico feito no banco de dados e dos registros das reuniões - 2º ciclo.	Rita	27/09/11	07/10/11
4.21	Realizar encontros bimestrais na Regional, com a inspeção escolar, para acompanhar os processos de gestão pedagógica das UEs - 3º ciclo.	Cláudio	28/11/11	01/12/11
4.22	Realizar encontros bimestrais na Regional com os IGTs para acompanhar os processos de gestão pedagógica das UEs, com base no banco de dados do IFC/RS (Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social) e no Sistema MODUS Educação - 3º ciclo.	Cláudio	28/11/11	01/12/11
4.23	Propor ações de intervenção nas escolas a partir do diagnóstico feito no banco de dados e dos registros das reuniões - 3º ciclo.	Rita	29/11/11	09/12/11

ANEXO 2 - RESULTADO GERAL DO PLANO ESTRATÉGICO DA REGIONAL MÉDIO PARAÍBA 2011

Escolas da Regional Médio Paraíba	Metas	NOTAS	Currículo mínimo	Saerjinho1	Saerjinho2	Saerjinho3	SAERJ
Volta Redonda	Sim	100.00%	100.00%	0.01%	0.01%	0.01%	100.00%
Volta Redonda	Sim	100.00%	100.00%	91.90%	79.70%	74.60%	92.90%
Volta Redonda	Não	100.00%	100.00%	74.10%	91.70%	91.70%	94.50%
Resende	Não	100.00%	100.00%	93.00%	88.90%	79.20%	87.30%
Barra Mansa	Sim	100.00%	100.00%	0.01%	0.01%	0.01%	100.00%
Barra Mansa	Sim	100.00%	100.00%	80.00%	55.00%	76.50%	92.30%
Resende	Não	100.00%	100.00%	93.90%	78.40%	72.20%	77.30%
Volta Redonda	Não	100.00%	100.00%	87.50%	86.40%	75.70%	82.10%
Volta Redonda	Não	100.00%	100.00%	100.00%	96.80%	91.70%	91.30%
Resende	Não	100.00%	100.00%	95.70%	91.00%	89.20%	91.40%
Volta Redonda	Sim	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	96.80%	98.00%
Volta Redonda	Não	100.00%	100.00%	77.60%	82.70%	83.60%	84.30%
Volta Redonda	Não	100.00%	100.00%	100.00%	80.40%	78.40%	77.60%
Resende	Sim	100.00%	100.00%	91.40%	77.80%	75.40%	84.50%
Volta Redonda	Não	100.00%	100.00%	86.40%	84.90%	85.10%	84.10%
Resende	Não	100.00%	100.00%	92.80%	86.70%	86.10%	96.40%
Barra Mansa	Não	100.00%	100.00%	86.00%	86.50%	83.60%	74.40%
Volta Redonda	Não	100.00%	100.00%	86.80%	77.10%	78.40%	90.80%
Angra dos Reis	Não	100.00%	100.00%	87.60%	45.20%	78.60%	77.70%
Resende	Sim	100.00%	100.00%	87.00%	5.20%	87.90%	72.10%
Volta Redonda	Não	100.00%	100.00%	88.90%	86.30%	90.40%	85.80%
Resende	Não	100.00%	100.00%	89.90%	89.10%	90.80%	81.70%
Angra dos Reis	Não	100.00%	100.00%	80.80%	49.90%	76.70%	65.90%
Resende	Não	100.00%	100.00%	82.00%	45.20%	81.10%	79.30%
Volta Redonda	Não	100.00%	100.00%	90.10%	56.50%	73.70%	86.70%
Barra Mansa	Não	100.00%	100.00%	89.30%	54.90%	78.70%	65.80%
Volta Redonda	Não	100.00%	100.00%	94.20%	81.20%	81.70%	66.20%
Resende	Não	100.00%	100.00%	85.40%	66.20%	81.00%	88.10%
Barra Mansa	Não	100.00%	100.00%	81.00%	68.80%	80.30%	77.60%
Piraí	Não	100.00%	100.00%	87.60%	84.20%	83.70%	85.20%
Quatis	Não	100.00%	100.00%	84.30%	76.00%	86.70%	85.60%

Itatiaia	Não	100.00%	100.00%	85.10%	81.30%	87.10%	96.00%
Barra Mansa	Não	100.00%	100.00%	77.10%	68.00%	97.60%	75.30%
Resende	Não	100.00%	100.00%	86.20%	84.30%	85.40%	87.60%
Porto Real	Não	100.00%	100.00%	78.40%	77.80%	79.10%	77.10%
Volta Redonda	Não	100.00%	100.00%	85.80%	68.20%	69.80%	81.10%
Angra dos Reis	Não	100.00%	100.00%	78.00%	77.40%	89.10%	62.70%
Barra Mansa	Não	100.00%	100.00%	82.20%	67.80%	80.00%	80.00%
Volta Redonda	Não	100.00%	100.00%	80.50%	65.10%	67.60%	76.70%
Paraty	Sim	100.00%	100.00%	88.70%	89.80%	84.10%	88.50%
Angra dos Reis	Não	100.00%	100.00%	61.60%	56.60%	68.90%	63.80%
Volta Redonda	Não	100.00%	100.00%	76.80%	71.10%	74.10%	67.50%
Volta Redonda	Não	100.00%	100.00%	90.00%	80.50%	82.40%	90.50%
Volta Redonda	Sim	100.00%	100.00%	92.30%	85.70%	86.90%	83.50%
Rio Claro	Não	100.00%	100.00%	81.60%	67.70%	80.20%	78.00%
Barra Mansa	Não	100.00%	100.00%	90.40%	69.30%	77.60%	88.90%
DIR ADMIN	Não	--	--	--	--	--	--
DIR PEDAG	Não	--	--	--	--	--	--
GP-REGM PARAIBA	Não	--	--	--	--	--	--
Angra dos Reis	Não	100.00%	100.00%	80.30%	84.30%	76.50%	85.80%
Resende	Não	100.00%	100.00%	64.90%	71.90%	77.10%	85.50%
Volta Redonda	Não	100.00%	100.00%	79.90%	81.30%	77.60%	83.30%
CEILN	Não	100.00%	100.00%	69.20%	58.70%	76.40%	64.10%
CEJSC	Não	100.00%	100.00%	77.50%	73.90%	80.20%	77.40%
Volta Redonda	Não	100.00%	100.00%	75.60%	67.30%	84.50%	82.40%
Volta Redonda	Não	100.00%	100.00%	77.50%	77.40%	80.60%	74.00%
Resende	Não	100.00%	100.00%	79.70%	31.10%	96.60%	74.20%
Volta Redonda	Não	100.00%	100.00%	81.80%	80.20%	72.00%	79.40%
Angra dos Reis	Não	100.00%	100.00%	44.70%	38.10%	68.10%	42.90%
Resende	Não	100.00%	100.00%	79.80%	62.10%	85.40%	80.20%
Volta Redonda	Sim	100.00%	100.00%	90.70%	70.20%	75.20%	79.70%
Volta Redonda	Sim	100.00%	100.00%	72.90%	66.70%	66.70%	58.60%
Volta Redonda	Não	100.00%	100.00%	78.80%	79.30%	78.10%	73.80%
Volta Redonda	Não	100.00%	100.00%	61.90%	61.10%	64.70%	68.10%
Volta Redonda	Não	100.00%	100.00%	78.30%	80.40%	85.40%	65.90%
Resende	Não	100.00%	100.00%	83.80%	74.40%	61.10%	91.40%
Barra Mansa	Não	100.00%	100.00%	81.40%	77.40%	78.70%	80.50%

Volta Redonda	Não	100.00%	100.00%	69.20%	64.10%	66.00%	71.20%
Piraí	Sim	100.00%	100.00%	75.10%	79.20%	75.10%	61.10%
Angra dos Reis	Não	100.00%	100.00%	59.10%	68.60%	75.20%	59.60%
Volta Redonda	Não	100.00%	100.00%	72.50%	71.00%	79.60%	72.60%
Volta Redonda	Sim	100.00%	100.00%	86.90%	76.00%	76.30%	82.50%
Volta Redonda	Não	100.00%	100.00%	79.20%	70.90%	76.90%	80.40%
Barra Mansa	Não	100.00%	100.00%	77.60%	71.70%	73.50%	83.40%
Pinheiral	Não	100.00%	100.00%	75.50%	41.50%	79.20%	66.70%
Volta Redonda	Não	100.00%	100.00%	53.29%	65.00%	68.10%	78.70%
Barra Mansa	Não	100.00%	100.00%	71.30%	68.90%	76.70%	92.30%
CEGVG	Não	100.00%	100.00%	74.70%	44.50%	72.60%	62.50%
Mangaratiba	Não	100.00%	100.00%	76.90%	72.90%	82.80%	71.50%
Volta Redonda	Não	100.00%	100.00%	85.90%	76.90%	71.90%	72.10%
Volta Redonda	Não	100.00%	100.00%	71.60%	64.20%	70.70%	77.60%
Volta Redonda	Não	100.00%	100.00%	78.40%	66.90%	73.20%	78.40%
Pinheiral	Não	100.00%	100.00%	57.10%	30.00%	70.00%	41.40%
Angra dos Reis	Sim	100.00%	100.00%	92.60%	84.10%	89.20%	85.70%
Angra dos Reis	Não	100.00%	100.00%	48.00%	52.70%	67.20%	55.90%
Angra dos Reis	Não	100.00%	100.00%	64.10%	50.00%	71.10%	54.40%
Volta redonda	Não	100.00%	100.00%	74.30%	50.00%	55.30%	70.50%
Volta Redonda	Não	100.00%	100.00%	61.10%	61.90%	70.10%	67.90%
CEBN	Sim	100.00%	100.00%	67.10%	58.80%	93.10%	61.50%
CENSA	Sim	100.00%	100.00%	87.50%	87.90%	93.80%	83.00%
Volta Redonda	Não	100.00%	100.00%	65.00%	68.90%	73.90%	84.10%
Barra Mansa	Não	100.00%	100.00%	53.30%	47.80%	65.90%	49.40%
MEDIO PARAIBA	Não		100,00%				