

MINISTÉRIO DA SAÚDE
FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
INSTITUTO OSWALDO CRUZ

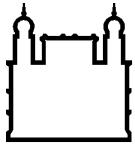
Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde

ANÁLISE DE UMA GESTÃO INTEGRADA EM DUAS ESCOLAS ESTADUAIS DO RIO DE JANEIRO

ISLENE DA CONCEIÇÃO FREITAS

Rio de Janeiro

Outubro de 2018



Ministério da Saúde

FIOCRUZ

Fundação Oswaldo Cruz

INSTITUTO OSWALDO CRUZ
Programa de Pós-Graduação em Biociências e Saúde

ISLENE DA CONCEIÇÃO FREITAS

**Análise de uma gestão integrada em duas escolas
estaduais do Rio de Janeiro**

Tese apresentada ao Instituto Oswaldo Cruz
como parte dos requisitos para obtenção do título
de Doutora em Ensino em Biociências e Saúde.

Orientador (es): Prof. Dra. Isabela Cabral Félix de Sousa

RIO DE JANEIRO

25 de outubro de 2018

Freitas, Islene da Conceição .

Análise de uma gestão integrada em duas escolas estaduais do Rio de Janeiro / Islene da Conceição Freitas. - Rio de Janeiro, 2018.

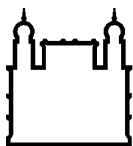
xix, 253 f.; il.

Tese (Doutorado) - Instituto Oswaldo Cruz, Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde, 2018.

Orientadora: Isabela Cabral Félix de Sousa.

Bibliografia: f. 214-232

1. Gestão. 2. Meritocracia. 3. Meta. 4. Educação. 5. Dimensão Ambiental.
I. Título.



Ministério da Saúde

FIOCRUZ
Fundação Oswaldo Cruz

INSTITUTO OSWALDO CRUZ

Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde

AUTOR: ISLENE DA CONCEIÇÃO FREITAS

ANÁLISE DA GESTÃO INTEGRADA EM DUAS ESCOLAS ESTADUAIS DO RIO DE JANEIRO

ORIENTADORA: Prof. Dra. Isabela Cabral Félix de Sousa

Aprovada em: ____/____/____

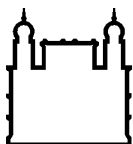
EXAMINADORES:

Prof. Dra. Lúcia de La Rocque Rodriguez (FIOCRUZ)

Prof. Dra. Maria Isabel Ramalho Ortigão (UERJ)

Prof. Dr. Agnaldo Esquinhalha (UFRJ)

Rio de Janeiro, 25 de outubro de 2018.



Ministério da Saúde

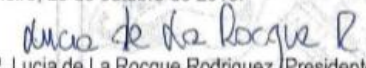
FIOCRUZ
Fundação Oswaldo Cruz

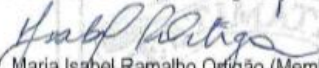


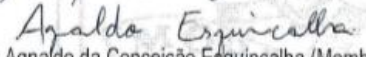
Ministério da Saúde

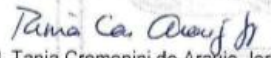
Fundação Oswaldo Cruz
Instituto Oswaldo Cruz

Ata da defesa de tese de doutorado em Ensino em Biociências e Saúde de **Islene da Conceição Freitas**, sob orientação da Dr^a. Isabela Cabral Félix de Sousa. Ao vigésimo quinto dia do mês de outubro de dois mil e dezoito, realizou-se às quatorze horas, no Sala 14B do Pavilhão Hélio & Peggy Pereira, o exame da tese de doutorado intitulada: **"Análise de uma Gestão Integrada em duas escolas estaduais do Rio de Janeiro"** No programa de Pós-graduação em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Ciências - área de concentração: Ensino Formal em Biociências e Saúde, na linha de pesquisa: Ciências Sociais e Humanas Aplicadas ao Ensino em Biociências e Saúde (F). A banca examinadora foi constituída pelos Professores: Dr^a. Lucia de La Rocque Rodriguez - IOC/FIOCRUZ (Presidente), Dr^a. Maria Isabel Ramalho Ortigão - UERJ/RJ, Dr. Agnaldo da Conceição Esquinalha - UFRJ/RJ e como suplentes: Dr^a. Eliane Portes Vargas – IOC/FIOCRUZ e Dr^a. Lêda Glicério Mendonça – IFRJ/RJ. Após arguir o candidato e considerando que a mesma demonstrou capacidade no trato do tema escolhido e sistematização da apresentação dos dados, a banca examinadora pronunciou-se pela aprovação da defesa da tese de doutorado. De acordo com o regulamento do Curso de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz, a outorga do título de Doutora em Ciências está condicionada à emissão de documento comprobatório de conclusão do curso. Uma vez encerrado o exame, a Coordenadora do Programa Dr^a. Tania Cremonini de Araújo-Jorge, assinou a presente ata tomando ciência da decisão dos membros da banca examinadora. Rio de Janeiro, 25 de outubro de 2018.


Dr^a. Lucia de La Rocque Rodriguez (Presidente da Banca):


Dr^a. Maria Isabel Ramalho Ortigão (Membro da Banca):


Dr. Agnaldo da Conceição Esquinalha (Membro da Banca):


Dr^a. Tania Cremonini de Araújo-Jorge (Coordenadora do Programa):

Para meus tesouros:

Minha filha Ana Luisa (3 anos), e meus
sobrinhos Gabriel (8 anos) e Miguel (2 anos).

Vejo no futuro um lindo caminho para vocês.

Com carinho, “mãe-tia”.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meus pais Freitas e Raimunda que me deram a vida, e que em meio a tantas dificuldades me ensinaram a amar os estudos e respeitar as pessoas. Sou grata pelos sacrifícios que fizeram para eu ser a pessoa que me tornei. Hoje eu sou mãe e entendo um pouco do que é abrir mão tanto do pouco, quanto do muito, para dividir com o filho ... (E algumas vezes dar tudo o que tem). Amo imensamente vocês!

Ao meu esposo Moisés Marcelo. Eu admiro o seu caráter e a sua tranquilidade...quantas vezes você me disse que tudo iria dar certo...E deu. Eu confio em você, na sua sensatez, na sua fé. Você tem se tornado um espelho para mim a cada dia em que convivemos juntos. Você me completa em todos os sentidos. Foi uma alegria casar com você durante o processo seletivo desse doutorado e ter a nossa filha Ana Luisa durante esse curso. Vocês fizeram doutorado comigo. E esse título pertence a toda nossa família!

A minha irmã Talita Freitas, que teve paciência de me ouvir, que é amiga e muito sincera (risos). Sou a sua irmã mais velha e sempre quis te proteger. Mas na realidade quem cuidou de mim foi você. Obrigada pelo ombro amigo nos meus anos difíceis que você enfrentou ao meu lado. Nós escolhemos os amigos. Mas os irmãos são presentes de Deus.

Aos meus sogros Maria Celeste e Seir Moreira a minha gratidão por serem meus segundos pais. Obrigada por saírem do Rio de Janeiro e virem até Minas Gerais cuidarem da minha filha para eu poder terminar este trabalho. Deus lhes recompense.

A Genilda Marques pelo apoio ao longo desses anos. Você me viu crescendo, conquistando e perdendo, e conquistando de novo. Vizinhos também são familiares.

Agradeço a minha amiga Viviane Bento de Goiás que assistiu a minha qualificação dessa tese. Obrigada pela amizade desde a graduação de Matemática na UFRRJ.

Sou grata a Roseli Nicastro por ler a minha tese e me dar contribuições fantásticas para a revisão desse trabalho. Você viu várias conclusões desse trabalho que nem eu mesmo havia percebido.

Sou imensamente grata a minha orientadora Isabela Cabral Félix de Sousa que me deu a oportunidade de entrar para o doutorado ao aceitar o meu projeto.

Obrigada por acreditar em mim e pela paciência que teve comigo. Obrigada por exigir de mim o melhor, e por entender as mudanças de vida que enfrentei durante esses quase cinco anos de curso. Obrigada pelo carinho e respeito com que sempre me tratou.

Ao professor Marcelo Almeida Bairral da UFRRJ que me apresentou a pesquisa científica ao me convidar para participar do GEPETICEM no final da minha graduação em Matemática. Com você eu pude ter o meu primeiro contato com a pesquisa científica. E eu me encontrei.

Ao amigo e companheiro de UFRRJ Agnaldo Esquinca pelas maravilhosas contribuições na minha qualificação de doutorado. Obrigada também por aceitar participar da banca da defesa desta tese.

A Isabel Ortigão, minha orientadora de mestrado que participou da banca de defesa dessa tese. Você foi, e ainda é muito importante na minha formação.

Agradeço imensamente a Lúcia de La Roque, ex-coordenadora deste programa de doutorado. Amei te conhecer. Você foi muito gentil comigo no final da gestação da minha filha. Não tenho como esquecer isso. Obrigada também por revisar o meu trabalho.

Aos demais membros da banca examinadora que aceitaram o convite para avaliação dessa tese. Minha gratidão.

Aos diretores, professores, alunos e ao coordenador pedagógico que colaboraram com esse trabalho. Vocês não têm ideia do grande bem que fizeram à ciência. Dar voz a vocês é o melhor que eu posso fazer. Agradeço também aos pais dos alunos por entenderem a importância de seus filhos na realização dessa pesquisa.

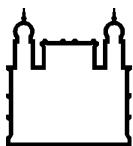
Por último, mas não menos importante. Você na realidade é o mais importante: obrigada Deus por ser o meu companheiro de todos os dias. Obrigada por renovar as minhas forças, por me carregar no colo nos momentos em que eu não pude andar. Obrigada pelos momentos de alegria, pelas surpresas, pelos braços amigos que enviou. Desejo que essa tese esteja a serviço do teu reino. Que ela possa chegar aonde não posso ir. Que esse texto ilumine as pessoas. Que essa tese ofereça reflexões sobre como ser pessoas melhores e/ou melhores profissionais da educação.

Com amor.

... Sou o intervalo entre o que desejo ser e o que os outros me fizeram, ou metade desse intervalo, porque também há vida...

Álvaro de Campos, Heterónimo de Fernando Pessoa

(adaptado)



Ministério da Saúde

FIOCRUZ

Fundação Oswaldo Cruz

INSTITUTO OSWALDO CRUZ

ANÁLISE DA GESTÃO INTEGRADA EM DUAS ESCOLAS ESTADUAIS DO RIO DE JANEIRO

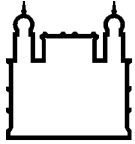
RESUMO

TESE DE DOUTORADO EM BIOCÊNCIAS E SAÚDE

Islene da Conceição Freitas

A Gestão Integrada da Escola (Gide) é um sistema que integra os aspectos estratégicos, políticos e gerenciais inerentes à área escolar, com foco em resultados do processo de ensino-aprendizado. A Gide é usada na rede estadual do Rio de Janeiro para alcançar a meta por meio de primeiramente constituir um diagnóstico dos pontos fracos de cada escola e depois estabelecer planos de ação. No intuito de compreender algumas percepções da comunidade escolar, a presente pesquisa de doutorado investiga como os professores, as coordenações pedagógicas, as direções, e os alunos de duas escolas percebem o plano de metas da Secretaria de Estado de Educação. Esta pesquisa enfatiza a Dimensão Ambiental no Plano de Metas. As variáveis dessa dimensão consideradas pela Gide são preservação do patrimônio público, prevenção do uso de drogas, aceitação de diferenças, prevenção da violência entre membros da comunidade escolar e gravidez na adolescência. Mais especificamente, são analisadas as percepções dos sujeitos pesquisados sobre a Gestão Integrada da Escola (Gide) no atendimento às metas, e analisado se escolas investigadas se modificam ou não para atingir os resultados exigidos. A metodologia desta pesquisa é qualitativa e envolve entrevistas semiestruturadas com 55 participantes de duas escolas estaduais do município de Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro. Ambas as escolas possuem Ensino Fundamental e Ensino Médio e pertencem ao mesmo bairro. A escola denominada B, foi bonificada por atender as metas propostas pela Secretaria de Estado de Educação no Rio de Janeiro. Já a escola NB não foi bonificada. Os resultados deste trabalho indicam que o plano de metas da Secretaria de Estado de Educação, ao promover a organização do trabalho escolar, gera competitividade e acirra a desigualdade entre as escolas.

Palavras-Chave: Gestão. Meritocracia. Meta. Educação. Dimensão Ambiental.



Ministério da Saúde

FIOCRUZ

Fundação Oswaldo Cruz

INSTITUTO OSWALDO CRUZ

ANALYSIS OF AN INTEGRATED MANAGEMENT IN TWO STATE SCHOOLS IN RIO DE JANEIRO

ABSTRACT

PHD THESIS IN EM BIOCÊNCIAS E SAÚDE

Islene da Conceição Freitas

The Integrated Management of the School (Gide) is a system that integrates the strategic, political and managerial aspects inherent to the school area, focusing on results of the teaching-learning process. Gide is used in the Rio de Janeiro state network to reach the goal by first constituting a diagnosis of the weaknesses of each school and then establishing action plans. In order to understand some perceptions of the school community, the current PhD research investigates how teachers, pedagogical coordination, directions, and students of two schools perceive the goals plan of the State Secretariat of Education. This research emphasizes the Environmental Dimension in the Goals Plan. The variables of this dimension considered by Gide are teenage pregnancy, prevention of violence among members of the school community, prevention of drug use, preservation of public patrimony and acceptance of differences. More specifically, the social actors' perceptions about the Integrated Management of the School (Gide) in meeting the goals are analyzed, and it is analyzed if the two schools investigated are changing or not to achieve the required results. The methodology of this research is qualitative and involves semi-structured interviews with 55 participants from two state schools in the municipality of Nova Iguaçu, in the state of Rio de Janeiro. Both schools have elementary and high school and belong to the same neighborhood. The school named B was subsidized for meeting the goals proposed by the State Secretariat of Education. NB school has not been subsidized. The results of this work indicate that the goals of the State Department of Education in promoting the organization of school work generate competitiveness and aggravate the inequality between schools.

Key words: Management. Meritocracy. Goal. Education. Environmental Dimension.

SUMÁRIO

RESUMO	X
ABSTRACT	XI
LISTA DE FIGURAS E QUADROS	XIV
LISTA DE TABELAS	XV
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	XVI
APRESENTAÇÃO	19
1 INTRODUÇÃO	23
1.1 Objetivos	23
1.1.1 Objetivo Geral	23
1.1.2 Objetivos Específicos	23
1.2 Construindo um olhar sobre a Gestão Integrada da Escola	24
1.3 A Gestão Integrada da Escola	37
1.3.1 A Dimensão Ambiental da Gestão Integrada da Escola	49
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	58
2.1 Educação Ambiental na Gide	58
2.1.1 A preservação do patrimônio público	63
2.1.2 A prevenção do uso de drogas	69
2.1.3 A aceitação das diferenças	70
2.1.4 A prevenção da violência que envolva membros da comunidade escolar	71
2.1.5 A prevenção da gravidez na adolescência	73
2.1.5.1 Pensando o controle da gravidez nas escolas	75

	2.2 Teorias de educação	82
	2.3 Clima cultural	98
	2.3.1 Sistemas de avaliação e meritocracia	101
3	METODOLOGIA	112
	3.1 Procedimentos metodológicos	112
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	117
	4.1 Perfil dos entrevistados	121
	4.2 Ações implementadas para as escolas serem bonificadas	125
	4.2.1 Percepção dos sujeitos sobre a Gide	125
	4.2.2 A Árvore do Índice de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS)	131
	4.2.3 A comparação entre as escolas e o ranqueamento	132
	4.2.4 Dificuldades na escola	136
	4.2.5 Cobrança pela produção de bons resultados, meritocracia e plano de metas	138
	4.2.6 Evasão, repetência e reprovação	148
	4.2.7 Aulas atrativas	152
	4.2.8 A influência do interesse do aluno no atendimento de metas	155
	4.2.9 Relatório de Desvio de Meta (RADM)	158
	4.3 Implementação das ações relativas à Dimensão Ambiental	161
	4.3.1 A prevenção do uso de drogas	166
	4.3.2 A aceitação das diferenças	169
	4.3.3 A prevenção de violência entre os membros da comunidade escolar e ocorrências graves na escola	172
	4.3.4 A Gide e a gravidez na adolescência	177

4.4	As percepções dos atores sobre as estratégias educacionais para alcançar as metas	188
4.4.1	Os objetivos das escolas	188
4.4.2	O grau de satisfação em relação à sua unidade escolar	190
4.4.3	A atribuição dos funcionários	192
4.4.4	Projetos, recursos e carência de professores nas escolas	194
4.4.5	Instrumentos de avaliação e recuperação paralela	197
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	203
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	214
7	APÊNDICES E ANEXOS	233
	APÊNDICE A – Termo de consentimento do aluno/aluna	234
	APÊNDICE B – Termo de consentimento dos pais ou responsáveis	235
	APÊNDICE C – Termo de consentimento do coordenador pedagógico	236
	APÊNDICE D – Termo de consentimento do diretor	237
	APÊNDICE E – Termo de consentimento do professor	238
	APÊNDICE F – Roteiro de entrevistas de alunos da Rede Estadual de Ensino	239
	APÊNDICE G – Roteiro de entrevistas de professores da Rede Estadual de Ensino	242
	APÊNDICE H – Roteiro de entrevistas de diretores e coordenadores da Rede Estadual de Ensino	246
	ANEXO A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP)	250

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1.1	Boletim de campanha do SEPE de boicote ao SAERINHO e ao SAERJ	29
Figura 1.2	Resultado fictício do Saerjinho	35
Figura 1.3	IDEB Ensino Médio 2009, 2011 e 2013	38
Figura 1.4	Árvore de Problemas	40
Figura 1.5	Árvore de Soluções	41
Figura 1.6	Planejamento Estratégico	43
Figura 1.7	Ciclo do PDCA	43
Figura 1.8	Peso das dimensões da Gide	44
Figura 1.9	Árvore do IFC/RS	45
Figura 1.10	Exemplo de ação e seus procedimentos que compõem o plano de ação	48
Figura 1.11	Exemplo de Resultado da Dimensão Ambiental	50
Figura 1.12	IFC/RS preservação do patrimônio público	50
Figura 1.13	IFC/RS prevenção do uso de drogas	51
Figura 1.14	IFC/RS de aceitação das diferenças	51
Figura 1.15	IFC/RS da preservação de violência entre membros da comunidade escolar	52
Figura 1.16	IFC/RS prevenção da gravidez na adolescência	53
Figura 1.17	Exemplo de IFC/RS da Dimensão Ambiental	53
Figura 1.18	Origem dos 5S	54
Figura 1.19	Exemplo de Programa 5S Empresas	55
Figura 2.1	Padrão Mínimo da escola	63
Quadro 3.1	Relação do roteiro com as questões de pesquisa formuladas	113
Figura 4.1	Mapa do município de Nova Iguaçu em relação ao território nacional	117
Quadro 4.1	O perfil das diretoras	121
Figura 4.2	Evolução da escolaridade dos diretores	123
Quadro 4.2	Perfil dos professores	124
Quadro 4.3	Posição dos professores sobre a Gide	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 4.1 A estrutura física das escolas pesquisadas

119

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAGE	AGENTE DE ACOMPANHAMENTO DA GESTÃO ESCOLAR
ANPEd	ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO
B	BONIFICADA
CAED/UFJF	CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAPES	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
CEP	COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS
CIEP	CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA
EJA	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
FIOCRUZ	FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
IBGE	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
ID	ÍNDICE DE DESEMPENHO
IDEB	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
IDERJ	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO ESCOLAR DO RIO DE JANEIRO
IGT	INTEGRANTE DO GRUPO DE TRABALHO
IFC/RS	ÍNDICE DE FORMAÇÃO E CIDADANIA E RESPONSABILIDADE SOCIAL
IF	INDICADOR DE FLUXO ESCOLAR
INEP	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
FDG	FUNDAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO GERENCIAL
FOFA	FORÇAS, FRAQUEZAS, OPORTUNIDADES, AMEAÇAS
GIDE	GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA

MBA	MASTER IN BUSINESS ADMINISTRATION
MMA	MIXED MARTIAL ARTS (ARTES MARCIAIS MISTAS)
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
NB	NÃO BONIFICADA
OMS	ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE
OCDE	ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONOMICO
PCNs	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PDCA	PLAN, DO, CHECK, ACTION (PLANEJAR, FAZER, CHECAR, AGIR)
PDE	PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
PG-EBS	PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO EM BIOCÊNCIAS E SAÚDE
PNLD	PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO
PROJOVEM	PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS
PRONATEC	PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E EMPREGO
RADM	RELATÓRIO DE DESVIO DE META
RIAP	RELATÓRIO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO
SAEB	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
SAERJ	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SAERJINHO	AVALIAÇÃO BIMESTRAL QUE INTEGRA O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO RIO DE JANEIRO
SEEDUC	SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO
SEPE/RJ	SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO
SWOT	STRENGTHS, WEAKNESSES, OPPORTUNITIES AND THREATS (FORÇA, FRAQUEZAS, OPORTUNIDADES E AMEAÇAS)
UFRRJ	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

UERJ/FEBEF UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO/
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAIXADA FLUMINENSE

APRESENTAÇÃO

Fui professora de Matemática da rede Estadual do Rio de Janeiro, e atuei com o Ensino Fundamental e com o Ensino Médio. Trabalhei em um Centro Integrado de Educação Pública, conhecido como um dos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública), no município de Nova Iguaçu, Estado do Rio de Janeiro. Trabalhei nove anos na rede Estadual do Rio de Janeiro.

A motivação para investigar o tema da influência das políticas de meritocracia na educação surgiu no campo de pesquisa da minha dissertação de mestrado e mais especificamente quando eu atuava como Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE) na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC).

Fiz a minha educação básica na escola pública e sou licenciada e bacharel em Matemática na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) em 2005. Defendi um trabalho de fim de curso que tinha o objetivo de identificar novas perspectivas em Educação Matemática que propiciassem a superação das condições de exclusão presentes no sistema educacional. Fiz também uma Especialização em Matemática tendo investigado a relação do desenvolvimento dos alunos do Programa Nacional de Inclusão de Jovens¹ (Projovem) com o binômio: inclusão social e Educação Matemática.

As questões relacionadas ao ensino sempre me instigaram. Sempre houve em mim uma fascinação pelo processo de ensino e aprendizado. Desejei ampliar e aprofundar a minha formação ao me submeter ao processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro em 2008. Defendi a dissertação com a investigação sobre os critérios de escolha do livro didático de Matemática no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2010, no município de Nova Iguaçu (FREITAS, 2010). Busquei dar a voz a 101 atores (diretores, professores e coordenadores pedagógicos) de 11 escolas do município de Nova Iguaçu, que estavam envolvidos no processo de escolha de livro. Percebi que os sujeitos entrevistados por mim nem sempre participavam diretamente do processo de escolha, apesar de toda a proposta do PNLD ter um cunho democrático. Durante o

¹É um programa de aceleração dos estudos voltado para um segmento da juventude que está em situação mais vulnerável e menos contemplada pelas políticas públicas atuais: jovens de 18 a 24 que terminaram o quarto ano, mas não concluíram o Ensino Fundamental de nove anos.

trabalho de campo desta pesquisa de mestrado, diversos docentes entrevistados fizeram colocações a respeito do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)². Muitos deles afirmaram que estavam sendo “pressionados” pelas coordenações a cumprirem o programa de ensino e treinar os alunos para as provas - referindo-se à Prova Brasil³.

Como esses breves relatos podem ser indícios de relações (desejáveis ou não) entre os resultados das avaliações externas e as formas como a escola lida com o currículo, com o ensino e com a aprendizagem dos estudantes, e que nos parece ser instigante investigar e compreender melhor.

No CIEP (Centro Integrado de Educação Pública), trabalhei também como Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE)⁴ da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) em 2011. Fiz um processo seletivo interno no final do ano de 2010 para atuar em um grupo de trabalho a fim de implementar a Gestão Integrada da Escola (Gide) em escolas estaduais.

No Brasil a Gestão Integrada da Escola (Gide) é um sistema que integra os aspectos estratégicos, políticos e gerenciais inerentes à área escolar, com foco em resultados do processo de ensino-aprendizado. A Gide é utilizada desde 2011 na rede estadual do Rio de Janeiro para alcançar um resultado por meio de diagnóstico dos pontos fracos de cada escola e depois estabelecendo planos de ação para minimizá-los.

A minha participação como Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE) motivou a investigação desta tese. Até agosto de 2016, fiz parte da equipe de AAGE na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC).

Quando me inscrevi no primeiro processo seletivo interno no final de 2010, não havia sido divulgada a função que os aprovados exerceriam. Após a aprovação foi realizado um curso com os criadores do sistema de gestão Gide, onde foram informados e orientados sobre a nova função. Identifiquei-me pela vertente da

² O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é composto pelas médias de desempenho das avaliações externas brasileiras, Prova Brasil e Saeb, aliadas às taxas de aprovação.

³ A Prova Brasil é uma avaliação Brasileira em larga escala realizada a cada dois anos, para diagnóstico, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Essa prova tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados, de Língua Portuguesa e Matemática, e questionários socioeconômicos aplicados ao quinto e nono anos. Os professores das escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho.

⁴ Anteriormente denominados Integrantes do Grupo de Trabalho Temporário (IGTs).

Matemática, pois havia muitos cálculos e estatística. Me esforcei para ser aprovada no curso para trabalhar com a Gide, pois desejava compreender como a Matemática poderia ajudar a organizar a escola e melhorar o aprendizado dos alunos.

Porém, ao analisar a minha trajetória, fui motivada a investigar o desafio proposto pela Secretaria de Educação, a partir de uma análise na série de mudanças na gestão das unidades escolares até a implementação de um plano de metas premiado associado ao desempenho dos alunos nas avaliações externas para atender as demandas do mercado. A função do AAGE é a de orientar, planejar e coordenar a Gide, envolvendo as equipes no desenvolvimento da metodologia e definindo as linhas de atuação de acordo com os objetivos, perfil e necessidade de cada escola para correção dos desvios, buscando viabilizar o alcance de metas e, por conseguinte, a mudança de patamar dos resultados das escolas.

Esse modelo de gestão mudou a minha vida de tal forma que as minhas crenças e percepções da educação foram colocadas em dúvida. Essa análise traz à tona conflitos que me motivaram a fazer uma pesquisa sobre esse assunto.

Para implementar o desafio proposto, em 2013 desejei fazer um projeto de tese em Educação Comparada. Busquei a orientação da professora Isabela Cabral Félix de Sousa que oferece esta disciplina e definiu o campo no Ensino formal em Biociências e Saúde, especificamente na linha de pesquisa em Ciências Sociais e Humanas Aplicadas no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde (PG-EBS). Foi considerado instigante devido à abrangência com educação formal e não formal. Esse programa também foi escolhido por mim para desenvolver a pesquisa, pois permite que questões ambientais e de saúde sejam investigadas, juntamente com o foco sobre o ensino formal.

Inicialmente, pretendia-se fazer um estudo comparativo de sistemas de ensino em dois países. Foi percebido que a proposta do estudo comparativo entre dois países poderia não ser facilmente financiável, pois não havia a certeza se a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) financiaria uma bolsa para uma viagem para outro país num intuito de coletar os dados. Em vista da incerteza de receber a bolsa sanduíche, o projeto foi reescrito, e aprofundado em uma análise da prática e do modelo em que eu estava inserida há algum tempo, a Gestão Integrada da Escola (Gide).

Este texto está estruturado em cinco capítulos. Neste texto realizamos a apresentação da pesquisadora principal e autora da tese e no primeiro capítulo

introduzimos os objetivos da pesquisa, o tema a ser estudado e apresentamos a Gestão Integrada da Escola (Gide).

No segundo capítulo é abordada a fundamentação teórica apresentando os autores que apoiam e discordam da Gide e suas argumentações, sendo destacado, neste capítulo, também a Educação Ambiental e o modelo de gestão da Gide. Discutimos como as questões de saúde são contempladas, tais como: a violência e a educação sexual na Dimensão Ambiental da Gide. Pelo fato de não haver muitos trabalhos acadêmicos sobre a Gide, situamos a relação do ambiente escolar em geral com a Gide, dentro das discussões sobre o clima escolar, com o foco nas relações de saúde. A discussão envolve ainda uma releitura do modelo metodológico da Gide a partir de que tipo de currículo e teoria educacional está baseada. São apresentadas, finalmente, discussões sobre qualidade da educação e sistemas de avaliação.

No terceiro capítulo é apresentada a metodologia usada na pesquisa, descrevendo-se o campo, os sujeitos entrevistados, o tipo de análise de dados e a relação com o campo investigado.

No quarto capítulo, são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa realizada em duas escolas da rede estadual do Rio de Janeiro com os diretores, alunos, professores e um coordenador.

Nas considerações finais são sintetizadas as características mais peculiares desta pesquisa, apresentando as conclusões que pudemos alcançar e algumas contribuições necessárias para o aperfeiçoamento do modelo de gestão escolar investigado. E por fim são apresentados as referências bibliográficas e os anexos.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

Investigar como professores, diretores, coordenadores e alunos de duas escolas estaduais do Rio de Janeiro percebem a implementação das metas de bonificação da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, sob o foco da Dimensão Ambiental na escola.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Descrever se, e como, houve aceitação da Gide pelos professores, diretores, alunos e coordenadores.
- Analisar a influência da avaliação externa associada à meritocracia e do plano de metas na Dimensão Ambiental nas duas comunidades escolares

As seguintes questões de pesquisa foram propostas nesse estudo:

1. Que ações estão sendo implementadas para as escolas serem bonificadas com a remuneração variável?
2. Quais as percepções positivas e negativas que o resultado da bonificação está gerando na comunidade escolar (professores, diretores, alunos e coordenadores)?
3. De que forma as ações relativas à Dimensão Ambiental⁵ são implementadas?
4. Quais as percepções dos atores sobre as estratégias educacionais para alcançar as metas?
5. Quais as percepções dos atores sociais sobre a implementação da dimensão ambiental como proposta pela Gide?

⁵ Consideramos nesse estudo que a Dimensão Ambiental deve abarcar, além da natureza, da sustentabilidade, questões políticas, sociais, culturais e econômicas. Esse conceito será definido no capítulo três desta tese.

O nosso questionamento é se há fortalecimento da Gestão Integrada da Escola através do plano de metas da Secretaria de Estado de Educação. Partimos do pressuposto de que a organização do trabalho escolar diferenciada pode gerar uma competitividade, acirrando a desigualdade entre escolas, o que é negativo para uma sociedade democrática.

Para responder ao pressuposto é necessário analisar a avaliação desta implementação educacional que visa resultados a partir dos relatos. A ideia é a de verificar se a desigualdade aumenta e se há intensificação dos processos de segregação e seleção educacional e social.

1.2 Construindo um olhar sobre a Gestão Integrada da Escola

O ensino de Ciências e a Matemática vêm se consolidando no Brasil nas últimas décadas, devido ao caráter interdisciplinar ou multidisciplinar⁶ da pesquisa nestas áreas. Essa consolidação tem favorecido a construção de uma agenda de estudos de avaliação das políticas públicas e educacionais nessa área. Como professora de Matemática⁷, com Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação nas Periferias Urbanas⁸, percebo que o uso da Matemática em pesquisas na área de ensino permite uma ampla análise dos dados sob diversas óticas, inclusive o das Ciências Sociais.

A Matemática fornece várias possibilidades de apresentar dados aplicados às políticas públicas e educacionais. Uma dessas é o fornecimento de informações simples, mas relevantes, como uma pesquisa⁹ do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2012):

A cada dez pais brasileiros que possuem filhos entre 13 e 15 anos, sete não estão informados sobre os deveres de casa do adolescente, e não sabem se eles entregam ou não a tarefa exigida pelos professores. Além disso, 40% deles não sabem o que as crianças fazem durante o tempo livre, e 25% desconhece que o filho havia faltado às aulas (PRATEANO, 2013, p.1).

⁶ Existem termos que dizem respeito a possibilidade do conhecimento não ser usado de forma fragmentada como usado na grade curricular da educação tradicional. A interdisciplinaridade busca mostrar a pertinência de discutir o mesmo objeto sobre prismas disciplinares distintos. A transdisciplinaridade ultrapassa a relação entre as disciplinas buscando uma “transferência de métodos de uma disciplina para outra” (NICOLESCU, 2000, p.13). Já a multidisciplinaridade, também chamada pluridisciplinaridade, explora o objeto de uma disciplina em várias disciplinas.

⁷ Licenciada e Bacharel em Matemática pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

⁸ Mestrado realizado na Universidade Estadual do Rio de Janeiro/ Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (UERJ/FEBEF), campus Duque de Caxias.

⁹ Os dados são da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (Pense), mas eles foram divulgados pelo (IBGE). Foram coletados ao longo do ano de 2012, sendo que ouviram 109 mil estudantes matriculados no 9.º ano do Ensino Fundamental de 2,8 mil escolas do país (PRATEANO, 2013).

O uso da Modelagem Matemática¹⁰ no ensino das ciências possibilita também um avanço na análise das políticas públicas verificando, por exemplo, por meio do modelo matemático Teoria de Resposta ao Item, que “quanto maior o número de fontes – o que permite supor maior montante de recursos financeiros -, melhor o desempenho escolar dos alunos” (WAISELFISZ, 2000, p.42). Esse dado é oriundo dos resultados de uma das primeiras edições do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

No entanto, o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE/RJ) tem apontado para uma manipulação dos resultados das provas com o uso da Matemática e de dados estatísticos como um meio para atender exclusivamente às demandas governamentais, em detrimento das necessidades reais da escola. Desde a implementação do desafio de trabalhar ações para se obter resultados, a Rede Estadual ficou dividida. Essa posição do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (SEPE) ficou evidente em um editorial que o jornal “O Globo” publicou no dia 18 de maio de 2016 intitulado “Maus passos na Educação Fluminense”, tratando das percepções do sindicato em relação ao plano de metas da Secretaria de Estado de Educação no Rio de Janeiro. A carta escrita ao jornal criticava o sistema de avaliação do estado do Rio de Janeiro e o seu sistema meritocrático. A carta do SEPE critica o jornal por não apoiar a greve dos professores da rede estadual do Rio de Janeiro. O texto a seguir é parte do editorial do SEPE que ilustra o repúdio à metodologia Gide.

Desde a implementação dos sistemas meritocráticos de avaliação, frutos de uma política neoliberal que tem por objetivo transformar a educação em “mercadoria” e os profissionais e alunos em máquinas voltadas para a produção de índices para a distribuição das parcas verbas para o setor, o SEPE e os profissionais das redes públicas em nosso estado têm lutado para a revogação de tais artimanhas (...) Outro ponto a ser discutido nesse sistema é o fato dos financiamentos concedidos se voltam para as escolas consideradas “melhores” em um universo em que as condições não são igualitárias e mantêm a precarização nas unidades mal avaliadas. No caso da rede estadual, que sofre as consequências de um processo de sucateamento ao longo de sucessivos governos seguidores da cartilha neoliberal e meritocrática, a implementação de um sistema de avaliação como o SAERJ¹¹ e sistema de gestão integrada como a famigerada GIDE (Gestão Integrada da Escola), implementada pela SEEDUC na rede, nada

¹⁰ A Modelagem Matemática é a área do conhecimento que estuda a simulação de sistemas reais a fim de prever seus comportamentos, sendo empregada em diversos campos de estudo, tais como física, química, biologia, economia e engenharias. Esta ciência consiste na arte de se descrever matematicamente um fenômeno.

¹¹ O SAERJ é o Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro.

mais são do que medidas visando a mercantilização do ensino que criam um sistema de premiações e bonificações por resultado, que nada tem a ver com uma educação voltada para a formação plena dos alunos (SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2016, p.1).

Com foco em resultados do processo de ensino-aprendizado, a proposta da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) tem sido considerada reducionista, mecanicista e generalizadora por muitos professores da rede estadual deste estado. Termos como “famigerada Gide” e “mercantilização do ensino”¹² têm sido atribuídos pelos professores que repudiam a implementação deste sistema. O relato do sindicato dos professores ilustra a reprovação à metodologia Gide, e seus desdobramentos em termos de atendimento a políticas públicas.

Atualmente temos vivido os reflexos de mudanças em todas as esferas públicas do país, prioritariamente a política e a econômica. Esta crise vem tomando proporções na mídia desde o ano de 2013. Por exemplo, no início de 2015, a queda do preço do petróleo confirmou o início da crise e a importância do investimento dos royalties do petróleo em cidades do Rio de Janeiro (ROSA, 2016; CAOLI, 2016). A crise veio à tona quando prefeituras passaram a cortar gastos na área social, reduzir o funcionalismo público e renegociar contratos por conta da crise na Petrobrás (ROSA, 2016; CAOLI, 2016).

Em 2016, vivenciamos uma mudança na presidência da república, mudança de governador no estado do Rio de Janeiro e grandes mudanças na Secretaria de Estado de Educação. E neste contexto, o estado do Rio de Janeiro é um dos estados que tem sofrido muito com a crise brasileira, especificamente a Secretaria de Estado de Educação.

A crise na rede estadual do Rio de Janeiro veio com a culminância da greve no ano de 2016, mais especificamente em março, e teve dentre a pauta de reivindicações o fim do Saerjinho e da Gestão Integrada da Escola (Gide)¹³. O Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro, o SEPE/RJ, tem incentivado, ao longo dos anos, que alunos e professores boicotem as avaliações externas e o sistema de meritocracia proposto pelo Estado, bem como a

¹² Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio De Janeiro (2016).

¹³ O Saerjinho é a avaliação externa bimestral que integra o sistema de avaliação da educação da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, e a Gide é a metodologia de gestão. Ambos serão detalhados ao longo desse capítulo.

Gide. A Gide foi o caminho adotado para melhorar o Índice da Educação Básica (IDEB) do estado do Rio de Janeiro desde 2011 até 2016.

No Rio de Janeiro reflexos da crise vêm sendo expressos pela Secretaria de Estado de Educação. O calendário de pagamento foi alterado, de forma que os professores e demais trabalhadores das diversas secretarias deixaram de receber os salários no início do mês e passassem a receber quase no meio do mês. Em meio à crise econômica, o salário de aposentados chegou a atrasar dois meses, sendo inclusive parcialmente restabelecido por meio de liminares concedidas ao estado para impedir a “falência do Estado” (CAOLI, 2016). Já o secretário de educação na época pediu a “compreensão” dos servidores com o atraso dos salários. E esta situação agravou-se em 2017 onde não apenas professores do estado, mas também os professores de universidades estaduais do Rio de Janeiro e aposentados sofreram com atrasos, por meses, de seus salários.

É nesse cenário de crise econômica e política que surgiram greves, manifestações de funcionários ativos e aposentados de diversas secretarias, e a troca de secretário de educação. Houve também a paralisação de delegacias, escolas, e peritos médicos de Institutos Médicos Legais. Veio à tona, nos noticiários, o repasse de apenas metade das verbas previstas para o setor de saúde.

O governador chegou a anunciar cortes de cargos comissionados e até cogitou a possibilidade de demitir funcionários públicos para conter a crise. Mas auditores fiscais sugeriram que a crise financeira do Rio de Janeiro tem como causa fundamental a renúncia fiscal somada ao aumento da dívida pública.

Com toda essa situação, o governador em exercício nesse momento, Francisco Dorneles, decretou o estado de calamidade pública no Estado do Rio de Janeiro em razão da grave crise financeira no Estado do Rio de Janeiro e do cumprimento das obrigações assumidas em decorrência da realização dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos Rio 2016 (BOECKEL et al, 2016). O governador efetivo desta época, Luiz Fernando Pezão, afirmou que, em vista da realização dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos Rio 2016, até os serviços públicos essenciais deveriam ser racionalizados. Segundo Rodrigues (2016, p.1) o decreto apontou a “incapacidade do governo estadual ou municipal em arcar com a totalidade dos custos do atendimento”.

O decreto dividiu a opinião de muitos cariocas, pois esse decreto só é válido para desastres naturais e adversos, e prevê dispensa de licitação para serviços e recursos

financeiros de outras fontes como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES).

A crise educacional do Estado do Rio de Janeiro foi ainda aguçada por sua associação ao antigo conflito de rejeição ao Plano de Metas e ao caminho adotado para alcançar as metas propostas, a Gide. Durante uma das maiores greves de professores da rede estadual que durou três meses em 2016, a categoria de professores conseguiu impedir as avaliações externas da rede estadual do Rio de Janeiro e assegurar a promessa da reformulação da Gide e do plano de metas. Neste momento histórico, também parte dos alunos na rede do Rio de Janeiro ocupou quase 70 escolas apoiando a greve dos docentes e reivindicando melhorias e mudanças nos prédios escolares e na qualidade na educação. E o caso do Rio de Janeiro não foi um caso isolado no Brasil. Por exemplo, alunos de Ensino Médio do Estado de São Paulo no final de 2015 ocuparam as escolas daquele estado devido à imposição do fechamento das escolas públicas.

Embora um dos motivos da greve dos docentes tenha sido o questionamento quanto ao plano de metas proposto pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, é bom lembrar que em 2014 a rede alcançou o terceiro lugar no ranqueamento brasileiro com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 3,6. Ponderou-se, então, este plano de metas como eficiente para atender às demandas dos sistemas de avaliação nacional.

Figura 1.1. Boletim de campanha do SEPE de boicote ao SAERINHO e ao SAERJ

ROS ESTUDANTES DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

POR QUE NÃO FAZER A PROVA DO SAERJ ?



BOICOTE AO SAERJINHO
EU APOIO!

A prova não foi planejada pelo seu professor, por isso não leva em conta a sua realidade nem o seu nível de conhecimento.

O ALUNO PODE SER PUNIDO OU AMEAÇADO?

Não. Essa é uma avaliação de fora da escola. Sendo assim, nenhum aluno pode ser obrigado a fazê-la. Sabendo que a sua verdadeira avaliação é realizada pelo seu professor durante todo o

ano, não apenas nas provas, mas também através de outras atividades.

E SE O ALUNO FOR PUNIDO OU AMEAÇADO?

Isso caracteriza crime, abuso de poder. O aluno deverá procurar a direção do Sepe e/ou Conselho Tutelar. Qualquer pessoa que afirme algo diferente disso estará mentindo para obrigá-lo a participar desse projeto.

SERÁ QUE A PROVA É JUSTA?

Não. Há turmas sem professor, não há livros suficientes para todos, faltam cadeiras e mesas, faltam materiais para os alunos, enfim, não há condições corretas para o estudo. Essa avaliação não leva nada disso em consideração, além de não trazer nenhuma contribuição para o desenvolvimento do aluno.

DIGA NÃO AO SAERJ!
LUTE CONOSCO POR UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE!



SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO
TEL. 21 95-0450 - WWW.SEPERJ.ORG.BR

Fonte: Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (2011).

O tema qualidade da escola ou da educação ofertada tem sido amplamente debatido. Um dos temas mais levantados pelos grevistas é a mensuração da qualidade da educação como uma medida injusta. O cartaz acima aponta que a avaliação externa, tal como o Saerjinho, não é elaborada pelo professor e não leva em conta a realidade de cada escola. Por isso o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE/RJ), desde a criação das avaliações em larga escala no estado do Rio de Janeiro, tem realizado uma campanha para que alunos e professores lutem por uma educação de qualidade. E uma das formas de luta é o boicote das avaliações consideradas como “impostas” pelo governo.

No caso do Estado do Rio de Janeiro, o atual secretário de educação afirmou em coletiva de imprensa em negociação sobre o fim da greve, que as avaliações

externas atuais seriam modificadas e um novo modelo de avaliação do ensino seria realizado em parceria com os professores.

Considerando outros tipos de avaliações que impactam a educação, é imprescindível lembrar que as avaliações em larga escala não são recentes no Primeiro Mundo. As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por importantes pesquisas de levantamento sobre as disparidades nas probabilidades de acesso à educação entre os grupos sociais dos Estados Unidos e da Inglaterra (SILVA, 2007). Segundo Forquin (1995, p. 22): “essas pesquisas, efetuadas a partir de diferentes amostras e segundo várias metodologias, apresentam o aspecto comum de terem estabelecido a desigualdade de acesso à educação entre grupos como um fato estatístico maciçamente irrecusável”. Ainda para esse autor, o estabelecimento de tal fato estatístico constituiu em si um fato social e abalou a crença liberal segundo a qual a expansão do sistema de ensino, a facilitação do acesso aos estudos, e a difusão de crenças e expectativas meritocráticas eram em si mesmas fatores suficientes de democratização.

Mas não podemos desprezar a forte influência do Banco Mundial que atribui à educação uma grande responsabilidade de melhoria da situação econômica do país e da diminuição da desigualdade (BANCO MUNDIAL, 1990). Muceniecks, Silva e Cecílio (2008) consideram que quando as recomendações do Banco Mundial relacionadas à educação são analisadas percebemos que a educação passa a ser submetida a uma perspectiva economicista. Segundo estes autores:

... a educação ainda passa a ser encarada como fator de eficiência dos serviços de ensino e de amparo social. O caráter educativo é depreciado em favor de uma lógica de mercado, e a educação passa a ser considerada um pilar estratégico para o desenvolvimento econômico mundial globalizado (MUCENIECKS, SILVA e CECÍLIO, 2008, p.12).

Roberto Leher (1999) em seu artigo intitulado “Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo” afirma que o Banco Mundial busca cada vez mais colaborar com a construção de instituições que estejam adequadas à “era do mercado”. Leher (1999) entende que a proposta desse banco parte do princípio que o capitalismo atual é justo com aqueles que souberem obter qualificações corretamente para atender às demandas do mercado e da economia. Souza e Oliveira (2003) apontam que a lógica do mercado produz resultados socialmente injustos. Logo, a intervenção do Banco Mundial nas políticas educacionais brasileiras evidencia a expansão das políticas mais

convenientes aos interesses do neoliberalismo e da política de mercado (LOPES, CAPRIO, 2008).

Além do Banco Mundial, diversos órgãos reguladores como a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) também têm tido forte influência na imposição de diagnósticos, técnicas e soluções para a educação mundial.

Termos como competitividade, empregabilidade e produtividade são usados no cenário mundial, bem como no cenário educacional brasileiro. A educação, nesse novo cenário, passa a ser encarada como uma mercadoria. As comparações dos resultados educacionais podem ser empregadas na lógica de mercado.

No entanto, é bom frisar que a educação comparada não necessariamente precisa ser utilizada para a lógica do mercado. Ela pode ser analisada numa perspectiva crítica ao mercado. Por definição, a educação comparada é um ramo de estudo que se propõe a compreender os sistemas nacionais de ensino, descrevendo-os e confrontando-os entre si, para marcar as diferenças e semelhanças de acordo com cada contexto. O principal objetivo da educação comparada é descobrir as forças e causas que produzem sistemas educacionais diferentes ao analisar "...as circunstâncias da existência dos vários grupos sociais, e da integração deles na sociedade nacional" (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 18).

Pouco a pouco, a gestão de sistemas educacionais tem assumido um caráter político, principalmente no que diz respeito aos objetivos e seus resultados. Com a chegada das avaliações em larga escala há uma "preocupação com o rigor do método comparativo e com a possibilidade de alcançar conclusões que servissem inclusivamente para posteriores decisões políticas" (FERREIRA, 2008, p.133). A adoção de tais estratégias provoca uma série de rejeições do método comparativo entre os profissionais da escola.

O termo "Educação sem Fronteiras" também tem sido usado para indicar "um processo de regulação transnacional dos sistemas educativos" (CANÁRIO, 2006, p. 30), o que aponta uma globalização dos objetivos da educação.

No plano nacional, a mercantilização da educação exprime-se, quer pela adoção, por parte dos sistemas públicos, de modalidades de gestão próximas dos critérios empresariais (importância crescente do designado "new public management"), quer pela instituição de mecanismos de "quasi-mercado", traduzidos na concorrência entre estabelecimentos de ensino, acompanhada por modalidades de segregação escolar, por via de escolhas parentais e de mecanismos de selecção dos alunos, ou pela atribuição a

entidades privadas da prestação de serviços educativos até agora internos aos serviços públicos (p.30).

Nos documentos reguladores dos sistemas educativos, já é comum o uso frequente da palavra cliente, e alguns pesquisadores da área da educação também tem se rendido a esse termo (ANDRADE e TEIXEIRA, 2009; KUENZER, 2000), principalmente nas discussões relacionadas à qualidade da educação (FRANCO, 1995; HELENA, 2001).

Para atender tais necessidades, o modelo educacional brasileiro precisou ser (re) estruturado em seus documentos orientadores para tal lógica de mercado e com a inserção de avaliações externas para mensurar o crescimento do setor. É através das informações colhidas mediante os processos de avaliação que gestores e demais agentes inseridos no processo educativo identificam prioridades e alternativas, a fim de alcançar a eficácia das ações e a otimização dos investimentos no setor.

As avaliações externas foram implementadas no Brasil na década de 90 do século passado (BARRETO et al., 2001). Mas muitos países já usavam avaliações em larga escola para verificar e analisar a aprendizagem de seus alunos e determinar quais fatores influenciavam os resultados de aprendizagem dos alunos.

Desde a divulgação do Relatório Coleman (COLEMAN et al., 1966), em meados dos anos 1960, a sociedade americana em geral vem tomando ciência das relações entre condições socioeconômicas e culturais dos alunos e os resultados por eles obtidos nas escolas.

Dentre as pesquisas realizadas nesse período, usando o modelo matemático de regressão linear¹⁴, destaca-se o Relatório Coleman (COLEMAN et al., 1966) tanto pela metodologia utilizada e pela amplitude do debate que veio a suscitar, como pela originalidade de suas conclusões. Publicado originalmente sob o título “Equality of Educational Opportunity”, tal estudo mostrou em que medida as diferenças de raça, cor, religião, origem geográfica e origem social poderiam criar obstáculos à igualdade de oportunidades educacionais. Para isso, o governo americano realizou uma pesquisa, a partir de uma amostra de 645.000 alunos, distribuídos por cinco níveis de estudos diferentes, e coletou dados sobre: as características das escolas frequentadas por esses alunos, os professores e dirigentes educacionais, os

¹⁴ Regressão linear é uma equação para se estimar um valor esperado de uma variável y, dados os valores de algumas outras variáveis x.

próprios alunos e seus respectivos ambientes familiares e sociais. Através da aplicação de cinco grupos de testes com a finalidade de medir desempenhos verbais e não verbais, procurou-se conhecer a variabilidade entre as escolas de modo a subsidiar a implementação de políticas de melhoria escolar. Os resultados dessa pesquisa apontaram que as diferenças de desempenho eram explicadas mais pelas variáveis extraescolares (variáveis socioeconômicas) do que pelas variáveis intraescolares, ou melhor, “não são as escolas que fazem a diferença” (FORQUIN, 1995, p. 30).

Trinta anos depois dos “abalos” provocados pelo Relatório Coleman, o cenário educacional voltou a fazer uso de pesquisas longitudinais com ênfase na avaliação de resultados escolares. Mas, segundo o artigo “Perfil da Escola Brasileira” (VEIGA FILHO et al, 1998), não se trata de um retorno ao mesmo lugar, uma vez que estas três décadas de pesquisas sobre as escolas, seu funcionamento interno e seus efeitos sociais foram sedimentando o consenso, entre pesquisadores, de que somente com a articulação das macro e micro análises, das abordagens quantitativas e qualitativas, pode haver avanço do conhecimento sobre as complexas relações envolvidas no processo de escolarização.

No Brasil, a preocupação com o desempenho das escolas apontou para a criação de indicadores de qualidade na educação brasileira. Seguindo as orientações do Banco Mundial, essa preocupação com a educação culminou com a criação de avaliações educacionais comparativas, cujo objetivo primordial é acompanhar o sistema educacional no que tange à eficácia e à equidade dos resultados educacionais. Tais iniciativas culminaram, em 2007, com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pelo Ministério da Educação/INEP, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE), a partir da integração entre os resultados da Prova Brasil e do fluxo escolar retirado do censo.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é realizado para comparar nacionalmente, ao traduzir em valores resultados da educação, a aprendizagem e o fluxo. A combinação de ambos indicadores tem também o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino retiver seus alunos, para obter resultados de melhor qualidade no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) ou na Prova Brasil o fator fluxo será monitorado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem

qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) propõe metas indicadoras da qualidade do sistema educacional, por meio do indicador estabelecido numa escala que vai de zero a dez. Ressalte-se que a fixação da média seis a ser alcançada pelo Brasil considera o resultado obtido pelos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) quando se aplica a metodologia do IDEB em seus resultados educacionais. A meta brasileira é alcançar IDEB 6,0 em 2021, pois esse é o IDEB dos países desenvolvidos que ficaram entre os 20 mais bem colocados do mundo. O IDEB de 2015 é o mais recente do Brasil, e teve como resultado 5,3 para as séries iniciais do Ensino Fundamental, e este resultado superou a meta do país de 5,0 neste nível de ensino. Nas séries finais do Ensino Fundamental o IDEB de 2015 registrou 4,2 sendo a meta 4,5. Já no Ensino Médio o Ideb 2015 cresceu de 3,4 para 3,5, mas não atingiu a meta de 4,0.

No intuito de a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro ter um acompanhamento mais próximo do IDEB, foi criado o Índice de Desenvolvimento Escolar do Rio de Janeiro (IDERJ), que permite o acompanhamento anual e até mesmo bimestral da previsão do IDEB. O Índice de Desenvolvimento Escolar do Rio de Janeiro (IDERJ) é um índice de qualidade escolar que visa fornecer um diagnóstico da escola, em uma escala de 0,0 (zero) a 10,0 (dez), calculado a partir da multiplicação do Indicador de Fluxo Escolar (IF) pelo Indicador de Desempenho (ID). Esse indicador, tal como o IDEB, avalia a qualidade do aprendizado do ciclo escolar, bem como o tempo necessário para assimilar o conteúdo proposto, definido pelo Currículo Básico, documento que orienta o que deve ser ensinado e aprendido a cada ano de ensino.

Para gerar um indicador de desempenho para o Índice de Desenvolvimento Escolar do Rio de Janeiro (IDERJ), em 2008 foi criado o Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), com o objetivo de promover uma análise do desempenho dos alunos da rede pública do Rio de Janeiro, em quatro níveis de proficiência: baixo, intermediário, adequado e avançado. O SAERJ compreende dois programas de avaliação: o Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar e o Programa de Avaliação Externa.

Em 2011, foi criado um sistema de avaliação bimestral do processo de ensino e aprendizagem nas escolas (Saerjinho). Os alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e das três séries do Ensino Médio das escolas estaduais de ensino regular presencial faziam avaliações externas bimestralmente. Tanto o Saerj quanto o Saerjinho eram elaborados pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Segundo a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, o objetivo era acompanhar mais de perto o rendimento dos estudantes, detectando de maneira mais ágil e fiel as dificuldades de aprendizagem.

O Saerjinho era uma avaliação diagnóstica realizada no primeiro, segundo e terceiro bimestres. Essa avaliação tinha o objetivo de identificar as deficiências no ensino e na aprendizagem dos estudantes em cada bimestre, para que houvesse possibilidade de recuperar o aluno por meio de uma intervenção pedagógica imediata e direcionada. Os relatórios produzidos apresentavam informações sobre a “evolução” da aprendizagem, a produtividade das atividades do currículo e da qualidade do trabalho do escolar.

Figura 1.2. Resultado fictício do Saerjinho

Aluno	B01	B02	B03	B04	B05	B06	B07	B08	B09	B10	B11	B12	Total(%)
Abel	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✗	✗	45,83
Ana	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	25,83
Berenice	✗	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	41,67
Caio	✓	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	40,83
Calque	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	20,83
Cosme	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✓	✗	✓	✗	✗	✗	40,83
Danilo	✓	✗	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	40,83
Denilson	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	20,83
Eva	✗	✓	✗	✓	✗	✗	✗	✓	✓	✗	✗	✗	40,83
Felicia	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✗	50,83

Fonte: Rio de Janeiro (2011a).

A figura 2 apresenta um resultado fictício do Saerjinho. Ele vem com o nome completo do aluno, e um destaque em vermelho (x) na habilidade que o aluno ainda

não alcançou na avaliação do bimestre. Já as figuras verdes (✓) representam as habilidades já alcançadas. O resultado é divulgado por turma, permitindo que os professores façam uma análise geral da turma, do resultado de um aluno em relação à turma, e do aluno especificamente.

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) também oferecia aos alunos que participam do Saerjinho e do Saerj a possibilidade de participar de diversos programas da rede, como Jovens Turistas¹⁵, Renda Melhor Jovem¹⁶ e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego¹⁷ (Pronatec). Caso o aluno não comparecesse a alguma avaliação externa da rede, o aluno não poderia se beneficiar destes programas.

Todas as polêmicas que envolvem desde os primeiros resultados de Coleman et al. (1966) nos Estados Unidos, até o cancelamento das avaliações externas na rede estadual do Rio de Janeiro por reivindicação de professores grevistas, envolvem práticas que norteiam o desempenho dos alunos, associado aos resultados das avaliações externas e às formas como a escola lida com o currículo, com o ensino e com a aprendizagem dos estudantes, e que precisam ser investigadas e compreendidas.

Concordamos com Ghisleni e Luce, (2016) que questionam “uma dita necessidade dos governos, alegando o interesse de contar com mecanismos de controle social sobre os resultados da educação (...) que aumentam a percepção e a reflexão crítica sobre a diferença entre a avaliação como um meio ou como um fim” (p.3). Para as autoras, é importante considerar, nas avaliações, as concepções e vivências que influenciam a prática docente e a gestão escolar, assim como a valorização das famílias sobre o que se faz e o que se sabe sobre a escola (GHISLENI e LUCE, 2016, p.3).

No próximo tópico apresentaremos a Gestão Integrada da Escola com as suas dimensões, e especificamente, a Dimensão Ambiental considerada nesta tese e suas respectivas variáveis: preservação do patrimônio público, prevenção do uso

¹⁵ É um prêmio para os alunos e professores do Ensino Médio da Rede Estadual que mostram boa participação nas avaliações do Saerjinho. Os participantes passam um fim de semana no Rio de Janeiro, conhecendo pontos turísticos, patrimônios e espaços culturais, acompanhados por guias.

¹⁶ O Renda Melhor Jovem é uma poupança-escola anual, destinada aos jovens integrantes de famílias beneficiadas pelo Programa Bolsa Família e Renda Melhor, matriculados na Rede Regular de Ensino Médio Estadual até 18 anos incompletos.

¹⁷ O programa busca ampliar as oportunidades educacionais e de formação profissional qualificada aos jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda com cursos de instituições do Sistema S, como o SENAI, SENAT, SENAC e SENAR.

de drogas, aceitação de diferenças, prevenção da violência entre membros da comunidade escolar e gravidez na adolescência. Apresentaremos também brevemente os 5 Sentos e o Padrão Mínimo da Dimensão Ambiental.

1. 3 A Gestão Integrada da Escola

A Gestão Integrada da Escola (Gide) é um sistema que integra os aspectos estratégicos, políticos e gerenciais inerentes à área escolar, com foco em resultados do processo de ensino-aprendizado (GODOY e MURICI, 2009). É utilizada na rede estadual do Rio de Janeiro para alcançar um resultado por meio de, primeiramente, constituir um diagnóstico dos pontos fracos de cada escola e depois estabelecer planos de ação para minimizá-los.

No ano de 2010, a Secretaria de Educação do Estado do Rio passou a ocupar o 26º no ranqueamento brasileiro de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no Ensino Médio. Esse resultado indicava que tínhamos um dos piores índices de educação do Brasil. Na figura abaixo, os estados do Paraná e Santa Catarina lideram o ranqueamento com as melhores posições na avaliação de 2009. A Gestão Integrada da Escola (Gide) foi implementada com o intuito de contribuir para que o Índice da Educação Básica (IDEB) no Rio de Janeiro alcançasse um dos cinco primeiros lugares no ranqueamento brasileiro até 2014.

Figura 1.3. IDEB Ensino Médio 2009, 2011 e 2013

IDEB EM								
Unidades da Federação		2009	Unidades da Federação		2011	Unidades da Federação		2013
1	Paraná	3,9	1	Santa Catarina	4,0	1	Goiás	3,8
2	Santa Catarina	3,7	2	São Paulo	3,9	2	São Paulo	3,7
3	Rondônia	3,7	3	Paraná	3,7	3	R. G. do Sul	3,7
4	R. G. do Sul	3,6	4	Minas Gerais	3,7	4	Rio de Janeiro	3,6
5	Minas Gerais	3,6	5	Goiás	3,6	5	Santa Catarina	3,6
6	São Paulo	3,6	6	M. G. do Sul	3,5	6	Minas Gerais	3,6
7	M. G. do Sul	3,5	7	Roraima	3,5	7	Pernambuco	3,6
8	Acre	3,5	8	Tocantins	3,5	8	Paraná	3,4
9	Roraima	3,5	9	Amazonas	3,4	9	M. G. do Sul	3,4
10	Espírito Santo	3,4	10	R. G. do Sul	3,4	10	Rondônia	3,4
11	Ceará	3,4	11	Ceará	3,4	11	Espírito Santo	3,4
12	Tocantins	3,3	12	Rondônia	3,3	12	Ceará	3,3
13	Amazonas	3,2	13	Acre	3,3	13	Acre	3,3
14	Distrito Federal	3,2	14	Espírito Santo	3,3	14	Distrito Federal	3,3
15	Bahia	3,1	15	Rio de Janeiro	3,2	15	Roraima	3,2
16	Goiás	3,1	16	Distrito Federal	3,1	16	Tocantins	3,2
17	Pernambuco	3,0	17	Pernambuco	3,1	17	Amazonas	3,0
18	Maranhão	3,0	18	Mato Grosso	3,1	18	Piauí	3,0
19	Paraíba	3,0	19	Amapá	3,0	19	Paraíba	3,0
20	Pará	3,0	20	Maranhão	3,0	20	Amapá	2,9
21	Mato Grosso	2,9	21	Bahia	3,0	21	Maranhão	2,8
22	Sergipe	2,9	22	Piauí	2,9	22	Bahia	2,8
23	Amapá	2,8	23	Paraíba	2,9	23	Sergipe	2,8
24	R. G. do Norte	2,8	24	Sergipe	2,9	24	Mato Grosso	2,7
25	Alagoas	2,8	25	R. G. do Norte	2,8	25	R. G. do Norte	2,7
26	Rio de Janeiro	2,8	26	Pará	2,8	26	Pará	2,7
27	Piauí	2,7	27	Alagoas	2,6	27	Alagoas	2,6

RJ	Público e Privada	3,3	RJ	Público e Privada	3,7	RJ	Público e Privada	4,0
	BRASIL (rede estadual)	3,4		BRASIL (rede estadual)	3,4		BRASIL (rede estadual)	3,4

Fonte: Rio de Janeiro (2014a).

A figura acima destaca o crescimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Estado do Rio de Janeiro entre os anos de 2009 e 2013. Para a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, o estabelecimento de estratégias e a implantação de uma política de gestão por resultados permitem um caminho em uma direção a uma educação pública de qualidade (GODOY e OLIVEIRA, 2015).

Oliveira (2010) afirma que o ranqueamento das instituições escolares se mostra como uma política que reflete a política de mercado, justificando a competição como incentivo ao desenvolvimento. Alguns fatores de desigualdade, como as propostas avaliativas que vêm se realizando no país, parecem condição para a de produção de qualidade (SOUZA E OLIVEIRA, 2003).

Dentro desta perspectiva de incentivo ao desenvolvimento, em 2011, a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro lançou o desafio para a rede: “Estar entre os cinco primeiros colocados no ranqueamento no IDEB de 2014¹⁸”. Para atingir este

¹⁸ Conforme macro objetivo da SEEDUC expresso na Lei Estadual nº 6.126 de 28 de dezembro de 2011 (RIO DE JANEIRO, 2011b).

desafio, a Secretaria visou implementar uma série de mudanças desde a gestão escolar até a implementação de um plano de metas considerado meritocrático associado ao desempenho dos alunos no IDERJ.

A bonificação consistia em “um programa que visa remunerar os servidores da SEEDUC lotados em Unidades Escolares, Regionais Administrativas, Regionais Pedagógicas e Regionais Pedagógico-Administrativa, que atingirem ou superarem as metas estabelecidas (RIO DE JANEIRO, 2012, p.6)”. O plano previa uma bonificação de acordo com o desempenho dos alunos nas avaliações internas e externas monitoradas bimestralmente pela Secretaria de Estado de Educação. Os funcionários estatutários da escola eram premiados¹⁹, recebendo até três salários do vencimento-base anualmente, se atingissem no mínimo 95% da meta.

De acordo com a cartilha de bonificação por resultados da Secretaria de Estado de Educação, os critérios para receber a bonificação eram:

- Cumprir 100% (cem por cento) do currículo mínimo quando de sua regulamentação;
- Participar de todas as avaliações internas e externas;
- Efetuar o lançamento das notas do alunado na forma e prazo estabelecidos;
- Alcançar, no mínimo, 95% (noventa e cinco por cento) de resultado de cada meta de IDERJ do ensino regular da Unidade Escolar;
- Alcançar, no mínimo, 80% (oitenta por cento) de resultado de cada meta de ID da Educação de Jovens e Adultos presencial da Unidade Escolar;
- Ter, pelo menos, 70% de frequência presencial no período de avaliação, que corresponde ao ano letivo.

(RIO DE JANEIRO, 2012, p. 10)

A implementação da bonificação por resultados tinha os seguintes objetivos:

- Aumentar o grau de comprometimento dos servidores com o processo de ensino e aprendizagem;
- Recompensar os servidores pelos resultados;
- Estimular a parceria e o trabalho em equipe dos servidores a partir da busca do alcance de melhores resultados (foco em resultados);
- Contribuir para uma maior profissionalização quando o bom desempenho é medido, reconhecido e recompensado;
- Estimular a produtividade.

(RIO DE JANEIRO, 2012, p. 6)

O Plano de metas²⁰ da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) foi divulgado em 2011, em sua primeira versão, e traçou metas para

¹⁹ O termo mais usado nas escolas para esta premiação se chama bonificação.

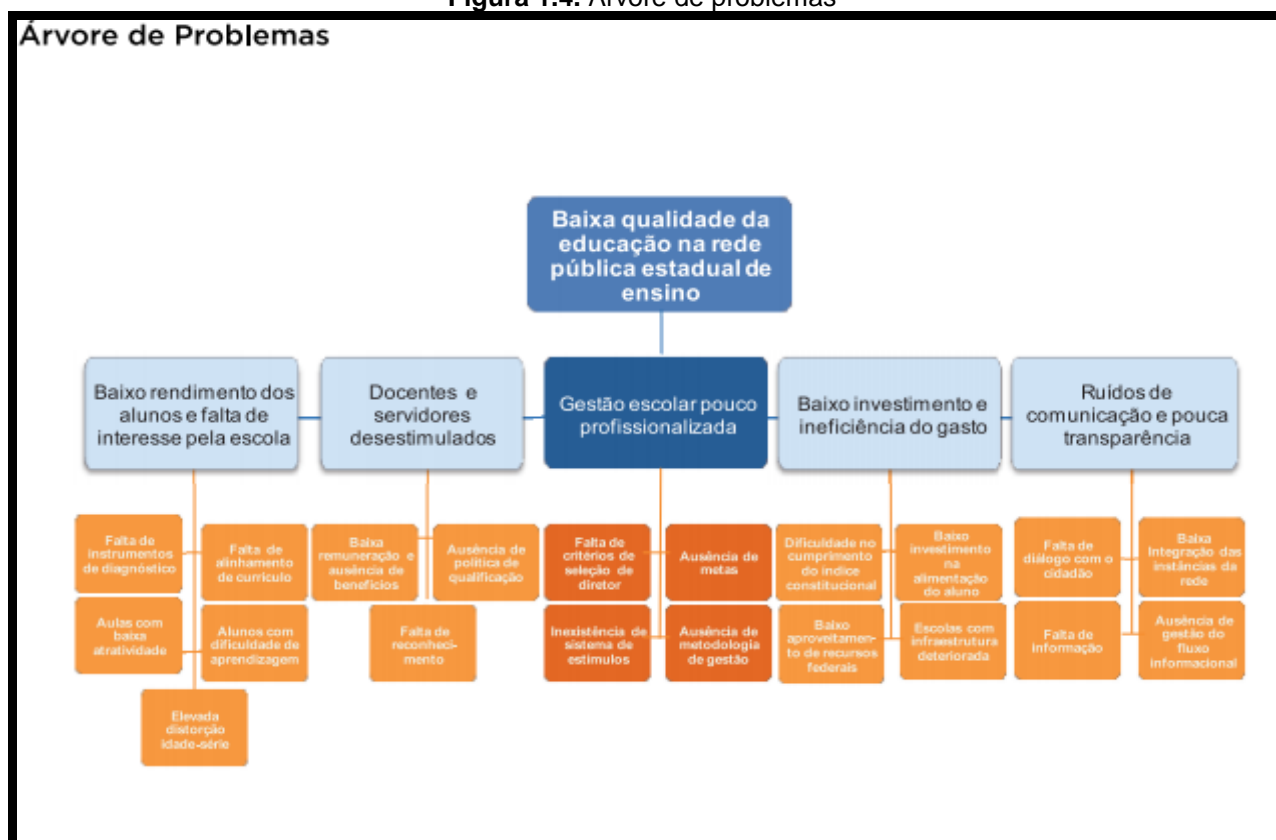
²⁰ Rio de Janeiro (2012).

2011, 2012 e 2013 para cada escola. As metas propostas eram relativas à avaliação externa e de aprovação interna da unidade.

O diagnóstico realizado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) em 2014 constatou que na rede havia um baixo rendimento dos alunos e uma falta de interesse pela escola, visto que os docentes e servidores estavam desestimulados; a gestão escolar era pouco profissionalizada, havia um baixo investimento e ineficiência do gasto e a rede possuía ruídos de comunicação e pouca transparência (RIO DE JANEIRO, 2014b). Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2015²¹, a rede estadual de ensino do Rio de Janeiro tinha 1.335 unidades escolares, 746.490 alunos e 75 mil professores, sendo 53.722 mil regentes de turma, o que significa que 75,3% trabalhavam em sala de aula. Além disso, outros professores ocupavam funções extraclasse como Direção Escolar, Coordenação Pedagógica, Orientação Educacional.

A partir desse documento de diagnóstico foi elaborado uma árvore de problemas para mapear os mesmos, transposta a seguir:

Figura 1.4. Árvore de problemas



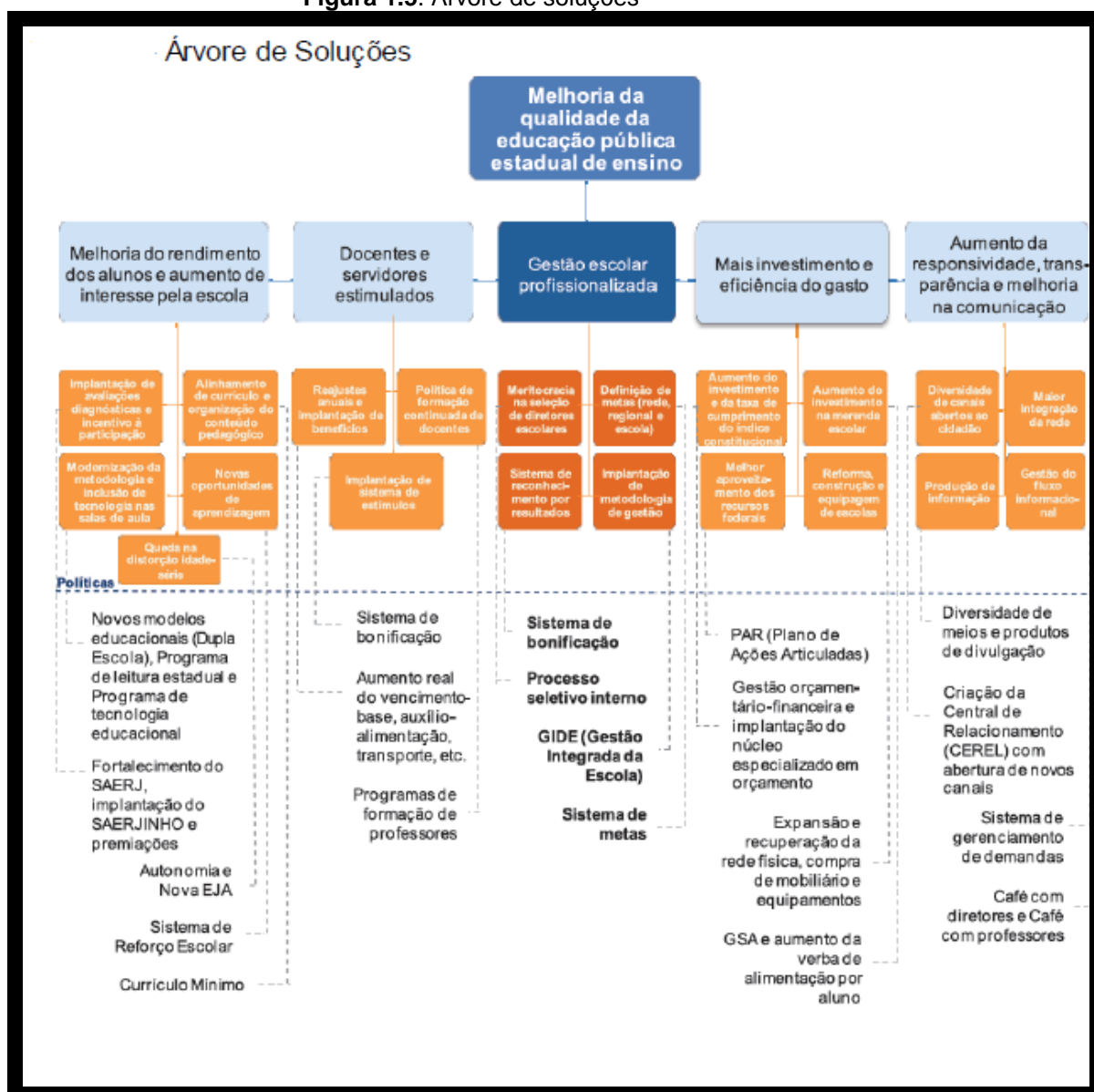
Fonte: Rio de Janeiro (2014b).

²¹ O número de matrículas de professores não corresponde ao número de professores, porque há professores com mais de uma matrícula (RIO DE JANEIRO, 2015a).

Na árvore de problemas, foi verificado que havia uma insuficiência de mecanismos de acompanhamento e controle da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2014b).

Para lidar com os problemas, foi construída uma árvore de soluções e definição de estratégias que poderiam ser utilizadas para resolver os problemas ou situações apresentadas no diagnóstico da rede. Essa técnica de administração e gestão é uma ferramenta para mapear caminhos e desdobrar o objetivo até alcançar a situação desejada.

Figura 1.5. Árvore de soluções



Fonte: Rio de Janeiro (2014b).

Um das estratégias usadas na árvore de soluções foi implantar a Gestão Integrada da Escola. Essa metodologia de gestão foi criada há mais de 15 anos pela professora Maria Helena Godoy²². A Gide se caracteriza pela integração de um conjunto de aspectos pedagógicos, estratégicos e gerenciais com foco na melhoria dos resultados do processo ensino-aprendizagem (GODOY e MURICI, 2009). A Gide prevê:

- Planejamento estratégico em redes de ensino;
- Abordagem financeira em redes de ensino;
- Melhoria das competências dos profissionais da educação;
- Desenvolvimento de lideranças de alta performance na educação;
- Melhoria dos processos e projetos na área educacional.

Antes de ser aplicada no estado do Rio de Janeiro, a Gide já havia sido aplicada em mais de cinco mil escolas públicas do Brasil, incluindo as redes estaduais do Ceará, Pernambuco e Sergipe, no intuito de beneficiar cerca de quatro milhões de alunos.

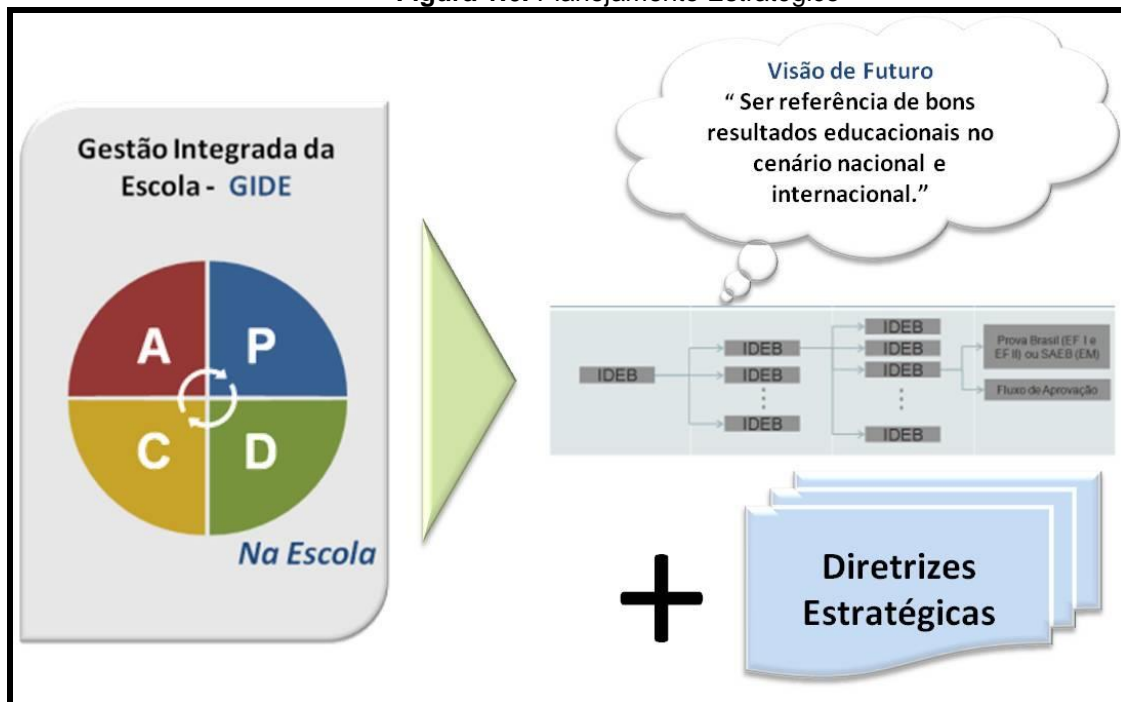
A Gestão Integrada da Escola (Gide) foi o caminho adotado para que as escolas estaduais tivessem melhoria em suas dimensões ambientais (ambiente da qualidade na escola) e de ensino aprendizagem, para que pudessem atingir os resultados esperados.

A Gestão Integrada da Escola (Gide) é orientada pelo método Planejar/Executar/Verificar/Agir, mais comumente chamado como o PDCA²³ (Plan/Do/Check/Action). Esse método de solução de problemas está associado ao indicador Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS). Este Índice, o IFC/RS, é um programa estatístico desenvolvido a partir de um banco de dados coletados em três mil escolas parceiras. O índice traduz as dimensões críticas da educação e associa a elas várias causas e meios que influenciam os resultados esperados. A Gide tem como objetivo diagnosticar os pontos críticos de cada escola que inviabilizam o atendimento às metas e promover soluções. Desta forma, acredita-se que ao se tratar os pontos críticos, será desencadeado o atendimento das metas.

²² A professora Maria Helena Godoy, que criou a Gide, é graduada em Pedagogia pela PUC/MG e especializada em gestão moderna aplicada à educação.

²³ O ciclo PDCA desenvolvido no Japão tem sua origem nos processos de produção em massa das organizações industriais. O PDCA não é um modelo restrito. Ele é usado para representar ou desenvolver algum processo ou atividade.

Figura 1.6. Planejamento Estratégico



Fonte: Rio de Janeiro (2011a).

Figura 1.7. Ciclo do PDCA

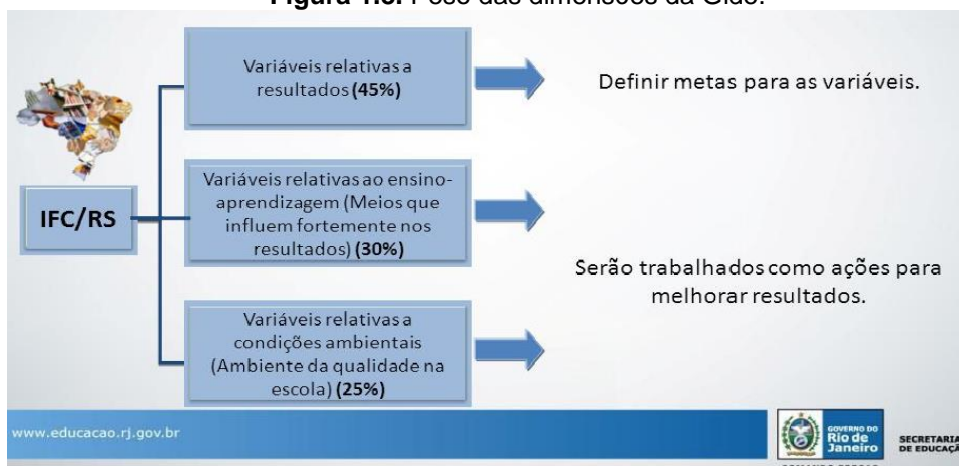


Fonte: Rio de Janeiro (2011a).

Chaves e Godoy (2009) apontam que o Índice de Formação e Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS) é o somatório de variáveis que mensuram as

dimensões críticas relacionadas à formação de cidadania e responsabilidade social. O IFC/RS é composto por três dimensões, com pesos diferenciados, referentes a: resultados, ensino aprendido e condições ambientais.

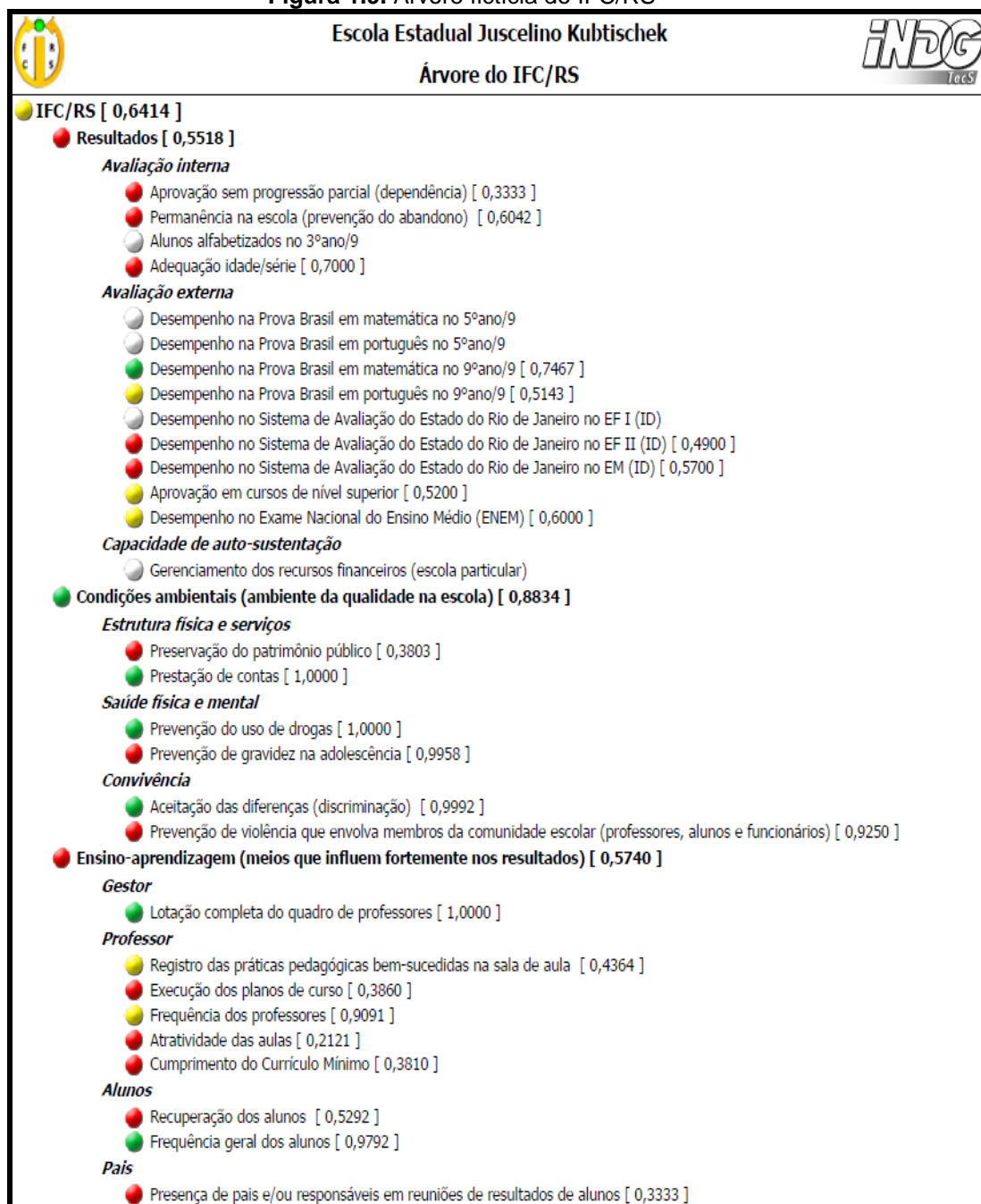
Figura 1.8. Peso das dimensões da Gide.



Fonte: Rio de Janeiro (2011a).

O sistema do Índice de Formação e Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS) original atribui um peso maior (45%) às variáveis da dimensão resultados, também chamada finalística, se comparado às dimensões processuais (Condições ambientais e Ensino-aprendizagem) que, segundo a Gide, são os meios para atingir os resultados. A dimensão condições ambientais possui 25% de peso no IFC/RS, e a dimensão ensino aprendizagem possui um peso de apenas 30%, sendo que essa última dimensão influencia fortemente os resultados.

Figura 1.9. Árvore fictícia do IFC/RS



Fonte: Rio de Janeiro (2011a).

Os resultados do Índice de Formação e Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS) não implicam diretamente na bonificação da escola. Porém, escolas com farol verde na maioria das variáveis do IFC/RS costumam receber a bonificação, pois são escolas que não têm muitos problemas nas variáveis da Gide, ou já as

corrigiram. Essas variáveis apontadas pelo IFC/RS têm algo grau de correlação com a eficácia da escola²⁴.

A Gestão Integrada da Escola (Gide) trabalha com o método PDCA nas dimensões resultado, nas condições ambientais e na dimensão ensino-aprendizagem na escola para atingir as metas propostas. A primeira etapa do PDCA é o planejamento onde a comunidade traça suas metas internas, toma conhecimento das metas da avaliação externa e de aprovação e elabora os planos de ação para o ano corrente de acordo com o diagnóstico realizado no ano anterior utilizando o IFC/RS e a Análise Estratégica. Essa análise é baseada na matriz da análise das Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças (FOFA) e conhecida com a sigla em inglês de ***Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats***, a matriz (SWOT). Essa matriz é comumente usada em empresas para identificar os fatores internos e externos que deverão ser traduzidos em estratégias para compor o plano de ação com foco nas metas estabelecidas.

Na matriz SWOT, a escola é aconselhada a não colocar fatores que não são de sua governabilidade, que é uma visão que pode ser questionada, pois todos podem causar impactos no resultado da escola. Por exemplo, pode haver danos se a escola sofre constantemente de enchentes ou se estiver localizada numa comunidade de risco. Portanto, tanto a direção como os professores são orientados a elaborar a Matriz SWOT com fraquezas e ameaças que a comunidade escolar dá conta de resolver por meio de suas ações.

Um fator de governabilidade da escola apontado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) é o desinteresse dos pais e dos alunos e no ensino. Para a SEEDUC, a escola tem a responsabilidade de motivar pais e alunos para as suas ações. Para a Secretaria, por exemplo, quando o desinteresse do aluno for considerado como um ponto crítico para o atendimento das metas da escola, não seria correto responsabilizar somente a família do aluno pela correção desta postura. A orientação é que a gestão escolar se mobilize para tomar ações no intuito de a escola fazer a diferença na vida dos alunos.

Considerando os pontos de vista sobre os fatores que são ou não de governabilidade da escola, o Agente de Acompanhamento de Gestão Escolar tem a função de ajudar a escola a elaborar os planos de ação. Esses planos contêm ações relativas às estratégias, com duração aproximadamente de um ano. Eles devem ser

²⁴ Esse conceito será definido no próximo capítulo.


elaborados no início do ano, e realizados no ano em curso. Além disso, nesse modelo de gestão os planos não são flexíveis. Após a elaboração do plano cada ação é implementada rigorosamente, independente de qualquer tipo de problema que apareça na comunidade escolar. A implementação dos planos se refere à etapa D do método PDCA.

Para a Gestão Integrada da Escola (Gide), um bom plano apresenta as ações essenciais; é claro e objetivo; é consistente; possui somente ações significativas para alcance das metas; é elaborado sem pressa e com a participação e consenso dos envolvidos; contém todas as ações suficientes para a melhoria do resultado proposto; é colocado à disposição de todos os envolvidos; e é acompanhado de acordo com os prazos de cada ação.

A escola aprende com a Gide não só a registrar as práticas que favoreceram a melhoria do desempenho dos alunos, mas também a divulgar para outras escolas. A Gide permite organizar o trabalho pedagógico direcionado aos conteúdos e objetivos da avaliação externa com a finalidade de elevar os índices.

A escola passa a organizar suas ações no início do ano e a se planejar. Porém, a inflexibilidade na criação do plano de ação com datas previstas para todo o ano letivo pode causar constrangimento com o atraso de alguma ação. Se a escola atrasar um dia na execução de sua ação terá o farol vermelho de atraso. Mesmo que essa ação seja elaborada em fevereiro para ser executada em outubro. O plano não pode ser reformulado.

Figura 1.10. Exemplo de ação e seus procedimentos que compõem o plano de ação

Implementação das Ações				
Tão importante quanto a elaboração de um plano de ação consistente, é a execução das ações propostas, no prazo correto!				
Ação	Responsável	Procedimento	Prazo	Justificativa
Implementar projeto "Pais presentes".	Maria de Lourdes	Selecionando temas de palestras motivacionais e de orientação para pais.	20/mai	Para ampliar a participação da família na escola.
		Contactando palestrantes em universidades e fundações.	10/jun	
		Elaborando calendário de palestras.	30/jun	
		Convidando pais por telefone para participarem das palestras.	30/jul	
		Montando modelo de acompanhamento do desenvolvimento dos pais.	15/ago	
www.educacao.gov.rj.br				

Fonte: Rio de Janeiro (2011a).

O acompanhamento do plano de ação é denominado Relatório de Implementação do Plano de Ação (RIAP). Para acompanhar a execução das ações, a escola deverá verificar o andamento de cada procedimento referente à determinada ação. Ao final, é possível verificar o percentual de implementação das ações dos planos que podem ser classificadas em: concluída, atraso, andamento no prazo, andamento fora do prazo, a iniciar e cancelada. Essa etapa é a C do PDCA, que se refere à checagem das ações e verificação dos resultados obtidos pela escola. O farol das ações deve ser exposto num mural de cada escola estadual que é denominado "Painel de Gestão à Vista", assim como a etapa do PDCA da escola.

A última etapa do PDCA é agir corretivamente ou padronizar as ações que deram um resultado satisfatório. Um arquivo usado quando há desvio de metas bimestrais é o Relatório de Desvio de Meta (RADM). Nele são identificadas as causas do desvio, e são traçadas contramedidas em curto prazo para impactar a próxima avaliação. Depois de identificados os desvios de resultados em relação às metas estabelecidas e as disciplinas críticas, a escola busca, imediatamente, reunir as pessoas responsáveis, encontrar as causas do baixo desempenho e definir contramedidas necessárias para revertê-las. Um exemplo de desvio em avaliações externas é quando muitos alunos de uma escola não correspondem às habilidades e competências avaliadas externamente, em cada área de conhecimento. Neste caso,

a unidade tem um desvio em relação à meta definida pela Secretaria de Estado de Educação.

Em consonância com esse modelo, o Relatório Nacional do Sistema de Avaliação do Ensino Básico de 1990 aponta que é necessário:

detectar, primeiramente, os problemas de ensino-aprendizagem existentes e, em segundo lugar, determinar em que condições (de gestão, de competência docente, de alternativas curriculares etc.), são obtidos melhores resultados e que áreas exigem uma intervenção para melhorar as condições de ensino (BRASIL, 1991, p. 7).

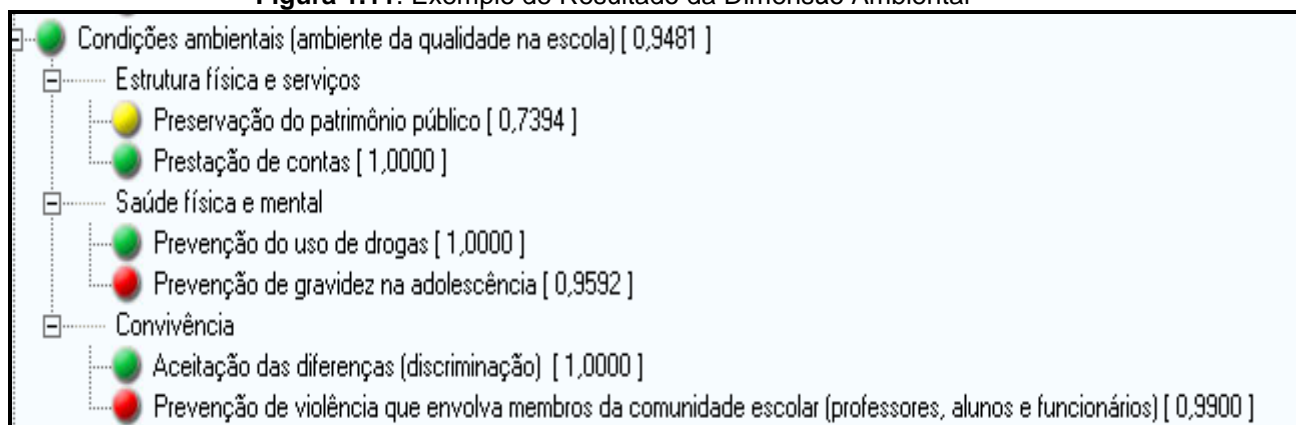
No entanto, questões relacionadas ao ensino de ciências e à Dimensão Ambiental não costumam aparecer em resultados que correlacionem o alcance das metas propostas pelas secretarias de educação, ou pelo governo federal.

1. 3. 1 A Dimensão Ambiental da Gestão Integrada da Escola

Trabalhamos nesta tese com o termo Dimensão Ambiental segundo o modelo definido pela Gestão Integrada da Escola (Gide) que mensura a qualidade do ambiente na escola por meio de avaliações relativas à estrutura física da escola, a de administração de serviços, de saúde física e mental, e a de convivência na escola. Ao adotar a Gide como caminho para atingir uma melhor pontuação no IDEB, a Secretaria de Estado do Rio de Janeiro reconheceu uma crise ambiental num sentido holístico e considera que essa impacta os resultados dos alunos.

A Gestão Integrada da Escola (Gide) original considera que 25% das condições ambientais de uma escola irão influenciar o desempenho dos alunos nos resultados da escola. A Dimensão Ambiental não parece tão valorizada porque, apesar de ser composta de variáveis relevantes que envolvem questões como: preservação do patrimônio público, prevenção do uso de drogas, aceitação de diferenças, prevenção da violência entre membros da comunidade escolar e gravidez na adolescência, essas variáveis não recebem destaque como as variáveis da dimensão resultado e ensino aprendizagem, que tem 45% e 30%, respectivamente. O cálculo dessas variáveis é realizado pelo programa de Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS).

Figura 1.11. Exemplo de Resultado da Dimensão Ambiental



Fonte: Chaves e Godoy (2009).

A preservação do patrimônio público é avaliada de acordo com a pontuação obtida no Padrão Mínimo da Vertente Ambiental do quarto bimestre, levando em conta todo trabalho realizado para manutenção do patrimônio público durante o ano.

Figura 1.12. IFC/RS preservação do patrimônio público

Cadastro de IFCRS

Dimensão Resultados: Dimensão Condições ambientais (ambiente da qualidade na escola) | Dimensão Ensino-aprendizagem (meios que influem fortemente nos resultados)

Selecione uma Variável: Preservação do patrimônio público

Preservação do patrimônio público

Descrição: Mede a capacidade da escola em sensibilizar os alunos para os cuidados com os bens patrimoniais de pessoas físicas e jurídicas.

Numerador: Pontuação obtida no Padrão Mínimo da Vertente Ambiental

Denominador: Pontuação máxima possível no Padrão Mínimo da Vertente Ambiental

Preencha os dados solicitados abaixo

Pontuação obtida no Padrão Mínimo da Vertente Ambiental [383,0000]
 A escola deverá inserir o resultado alcançado (valor absoluto) na última avaliação do Padrão Mínimo da Vertente Ambiental (4º bimestre).

Pontuação máxima possível no Padrão Mínimo da Vertente Ambiental [518,0000]
 A escola deverá inserir a pontuação máxima possível (valor absoluto) na avaliação do Padrão Mínimo da Vertente Ambiental

Faixa de valores do resultado: ● >= 0,8000 ● >= 0,6000 < 0,8000 ● < 0,6000

Resultado: 0,7394 ●

PRIMEIRO ANTERIOR PRÓXIMO ÚLTIMO LIMPAR VALORES SALVAR

Fonte: Chaves e Godoy (2009).

O cálculo da prevenção do uso de drogas é realizado levando em conta o número total de alunos que apresentaram desvio de comportamento em virtude do uso de drogas em geral.

Figura 1.13. IFC/RS prevenção do uso de drogas

The screenshot shows the 'Cadastro de IFCRS' window. At the top, there are tabs for 'Dimensão Resultados', 'Dimensão Condições ambientais (ambiente da qualidade na escola)', and 'Dimensão Ensino-aprendizagem (meios que influem fortemente nos resultados)'. A dropdown menu is set to 'Prevenção do uso de drogas'. Below this, the title is 'Prevenção do uso de drogas'. The 'Descrição' field states: 'Mede a capacidade da escola em atuar de forma interventiva e preventiva junto aos alunos que sinalizarem, por meio de mudança de comportamento, o uso de drogas'. The 'Numerador' is '(Número total de alunos computados na matrícula final - Número total de alunos que apresentaram desvio de comportamento em virtude do uso de drogas em geral.)'. The 'Denominador' is 'Número total de alunos computados na matrícula final'. A section titled 'Preencha os dados solicitados abaixo' contains two input fields: 'Número total de alunos que apresentaram desvio de comportamento em virtude do uso de drogas em geral.' with a value of '0,0000' and 'Número total de alunos computados na matrícula final' with a value of '1.756,0000'. Below these fields, there is explanatory text and a legend for the result: 'Faixa de valores do resultado: >= 0,9900 (green), >= 0,9700 < 0,9900 (yellow), < 0,9700 (red)'. The current 'Resultado' is '1,0000' with a green indicator. At the bottom, there are navigation buttons: 'PRIMEIRO', 'ANTERIOR', 'PRÓXIMO', 'ÚLTIMO', 'LIMPAR VALORES', and 'SALVAR'.

Fonte: Chaves e Godoy (2009).

Já para mensurar a capacidade da escola em intervir e tratar preventivamente as discriminações, a Gide recorre ao diagnóstico por meio do número total de integrantes da comunidade escolar que apresentaram queixas.

Figura 1.14. IFC/RS de aceitação das diferenças

The screenshot shows the 'Cadastro de IFCRS' window. At the top, there are tabs for 'Dimensão Resultados', 'Dimensão Condições ambientais (ambiente da qualidade na escola)', and 'Dimensão Ensino-aprendizagem (meios que influem fortemente nos resultados)'. A dropdown menu is set to 'Aceitação das diferenças (discriminação)'. Below this, the title is 'Aceitação das diferenças (discriminação)'. The 'Descrição' field states: 'Mede a capacidade da escola em intervir e tratar preventivamente as discriminações que podem desencadear em violência ou abandono.'. The 'Numerador' is '(Número total de integrantes da comunidade escolar - Número total de integrantes da comunidade escolar que apresentaram queixas)'. The 'Denominador' is 'Número total de integrantes da comunidade escolar'. A section titled 'Preencha os dados solicitados abaixo' contains two input fields: 'Número total de integrantes da comunidade escolar que apresentaram queixas' with a value of '0,0000' and 'Número total de integrantes da comunidade escolar' with a value of '1.828,0000'. Below these fields, there is explanatory text and a legend for the result: 'Faixa de valores do resultado: >= 0,9900 (green), >= 0,9800 < 0,9900 (yellow), < 0,9800 (red)'. The current 'Resultado' is '1,0000' with a green indicator. At the bottom, there are navigation buttons: 'PRIMEIRO', 'ANTERIOR', 'PRÓXIMO', 'ÚLTIMO', 'LIMPAR VALORES', and 'SALVAR'.

Fonte: Chaves e Godoy (2009).

Outra variável da Dimensão Ambiental que é analisada nesta tese é a prevenção de violência que envolve membros da comunidade escola. Segundo o modelo da Gestão Integrada da Escola (Gide), esta variável visa medir o grau de violência e desrespeito entre os membros da comunidade escolar no cotidiano e a segurança na escola. São consideradas ocorrências graves agressões físicas, porte de armas de fogo e uso indevido de arma branca, furtos e roubos, violência sexual.

Figura 1.15. IFC/RS da preservação de violência entre membros da comunidade escolar

Cadastro de IFCRS

Dimensão Resultados: Dimensão Condições ambientais (ambiente da qualidade na escola) | Dimensão Ensino-aprendizagem (meios que influem fortemente nos resultados)

Selecione uma Variável: Prevenção de violência que envolva membros da comunidade escolar (professores, alunos e funcionários)

Prevenção de violência que envolva membros da comunidade escolar (professores, alunos e funcionários)

Descrição Mede o grau de violência e desrespeito entre os membros da comunidade escolar no cotidiano e a segurança na escola.

Numerador (Número total de dias letivos - Número total de dias com ocorrências graves)

Denominador Número total de dias letivos

Caso aconteça mais de uma ocorrência grave em um dia, considerar apenas o dia e não o número de ocorrências.

Preencha os dados solicitados abaixo

Número total de dias com ocorrências graves 2,0000

São consideradas ocorrências graves: agressões físicas, porte de armas de fogo e uso indevido de arma branca, furtos e roubos, violência sexual, etc

Número total de dias letivos 200,0000

Faixa de valores do resultado: ● = 1,0000 ● >= 0,9950 < 1,0000 ● < 0,9950

Resultado: 0,9900 ●

PRIMEIRO ANTERIOR PRÓXIMO ÚLTIMO LIMPAR VALORES SALVAR

Fonte: Chaves e Godoy (2009).

Por fim, para a gravidez na adolescência a análise é realizada da seguinte forma: a gravidez na adolescência é computada levando-se em conta o número de estudantes que engravidam entre 12 e 17 anos do total de meninas desta faixa etária matriculadas na escola.

Figura 1.16. IFC/RS prevenção da gravidez na adolescência

Cadastro de IFCRS

Dimensão Resultados: Dimensão Condições ambientais (ambiente da qualidade na escola) | Dimensão Ensino-aprendizagem (meios que influem fortemente nos resultados)

Seleção de uma Variável: Prevenção de gravidez na adolescência

Prevenção de gravidez na adolescência

Descrição Avalia os cuidados da escola para atuar preventivamente junto aos adolescentes no tocante à gravidez precoce.

Numerador (Número total de estudantes do sexo feminino na faixa etária entre 12 e 17 anos - Número total de estudantes do sexo feminino na faixa etária entre 12 e 17 anos grávidas)

Denominador Número total de estudantes do sexo feminino na faixa etária entre 12 e 17 anos

A escola que só possuir alunos com idade inferior a 12 anos, não deverá preencher os campos abaixo e terá essa variável desconsiderada de forma a não alterar o resultado final do indicador.

Preencha os dados solicitados abaixo

Número total de estudantes do sexo feminino na faixa etária entre 12 e 17 anos grávidas

Número total de estudantes do sexo feminino na faixa etária entre 12 e 17 anos

Faixa de valores do resultado: ● = 1,0000 ● >= 0,9960 < 1,0000 ● < 0,9960

Resultado: 0,9592 ●

PRIMEIRO ANTERIOR PRÓXIMO ÚLTIMO LIMPAR VALORES SALVAR

Fonte: Chaves e Godoy (2009).

A figura abaixo é um exemplo de uma escola que tem suas variáveis com o farol vermelho. Para a metodologia da Gide, os membros da escola identificam os faróis vermelhos e amarelos por meio do IFC/RS e traçam metas de melhorias.

Figura 1.17. Exemplo de IFC/RS da Dimensão Ambiental

Variáveis críticas da dimensão ambiental do IFC/RS	Faróis
Prevenção de gravidez na adolescência	●
Aceitação das diferenças (discriminação)	●
Participação de pais e/ou responsáveis nos projetos e/ou eventos da escola	●
Prevenção da violência que envolva membros da comunidade escolar	●
Atendimento dos serviços da escola	●

Fonte: arquivo pessoal da autora principal²⁵.

²⁵ Referente ao material usado na sua atuação como agente de acompanhamento da gestão escolar (AAGE).

Um tema que é abordado na Dimensão Ambiental da Gide são os cinco Sensos, comumente chamado de 5S ou 5 Sensos. Esse conceito foi criado no Japão na década de 1970, em meio ao fim da Segunda Guerra Mundial. Esse país estava arrasado e as indústrias criaram ferramentas para evitar o desperdício para reestruturar a sua economia. A qualidade é o propósito da metodologia 5S, e a letra S deriva das cinco palavras japonesas: Seiri (Utilização), Seiton (Arrumação), Seiso (Limpeza), Shitsuke (Disciplina), Seiketsu (Higiene). Godoy e Murici (2009) indicam que os 5S são relacionados ao Índice de Formação e Responsabilidade Social (IFC/RS) da Gide e trazem benefícios como: a eliminação do desperdício de tempo, talento, energia e materiais; a melhoria da qualidade de vida no ambiente físico e psicológico; e a promoção do desenvolvimento do ser humano pelo trabalho em equipe, utilizando-se da criatividade em equipe e da mudança de comportamento.

A implementação de um modelo empresarial de conservação de ambiente nas escolas pode trazer um novo desafio: a equipe escolar precisará se adaptar ao processo que envolve metas e conflitos para serem resolvidos em curto prazo. É possível que os envolvidos nesse processo vivam um clima de desconforto no ambiente da escola por conta de uma nova cultura e/ou responsabilidades que pertencem a uma dimensão cultural, política e econômica, que está além dos muros da escola.

Figura 1.18. Origem dos 5S

	
JAPÃO	BRASIL
<i>Seiri</i>	Senso de Utilização
<i>Seiton</i>	Senso de Ordenação
<i>Seisou</i>	Senso de Limpeza
<i>Seiketsu</i>	Senso de Saúde
<i>Shitsuke</i>	Senso de Autodisciplina

Fonte: Soluções Criativas em Comunicação (2014).

No final dos anos 1980, o Brasil, através do Governo Federal, passou a adotar os 5S por meio do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP), “com objetivo de melhorar os níveis de produtividade e qualidade dos

produtos e serviços da indústria nacional” (ARRUDA, 2017, p. 3). De fato, o método Planejar, Executar, Verificar e Agir (PDCA) usado na Gide está intimamente relacionado com os 5S. É importante lembrar que o objetivo da criação dos 5S é a melhoria da competitividade organizacional, mesmo que a metodologia seja usada em outros ambientes. A palavra treinamento é muito utilizada, pois este pode ser aplicado na rotina pessoal, de empresas, de famílias, comunidades e serviços público ou privado.

Figura 1.19. Exemplo de programa 5S Empresas



PROGRAMA 5S EMPRESAS

CÓDIGO	NOMENCLATURA	EXTENSÃO
5S001	LISTA DE VERIFICAÇÃO 1 - DIAGNÓSTICO INICIAL	XLS
5S002	LISTA DE VERIFICAÇÃO 2 - DESCARTE	XLS
5S003	LISTA DE VERIFICAÇÃO 3 - ORGANIZAÇÃO	XLS
5S004	LISTA DE VERIFICAÇÃO 4 - LIMPEZA	XLS
5S005	LISTA DE VERIFICAÇÃO 5 - AUTO HIGIENE	XLS
5S006	LISTA DE VERIFICAÇÃO 6 - HIGIENE	XLS
5S007	LISTA DE VERIFICAÇÃO 7 - ORDEM MANTIDA	XLS
5S008	AVALLIAÇÃO DOS 5S	DOC
5S009	AVALLIAÇÃO DOS 5S - SETOR DE PRODUÇÃO	DOC
5S010	CHECK LIST 5S (ING)	XLS
5S011	CHECK LIST 5S PLANO DE AÇÃO	XLS
5S012	IMPLANTAÇÃO E MANUTENÇÃO DOS 5S	PDF
5S013	QUESTIONÁRIO PROGRAMA 5S	XLS
	TOTAL 13 ARQUIVOS	

Fonte: SOS Empresarial (2014).

A implementação dos 5S na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro ocorreu com a introdução do tema proposto em cartazes e em debates com os professores em sala de aula. Cada unidade possuía um mural para destacar os 5S e divulgar na comunidade o que era a metodologia. Bimestralmente, esta Secretaria de Estado de Educação usava uma lista de verificações como de uma empresa. O Padrão Mínimo da Dimensão Ambiental pontua os itens da escola de zero (0) a um (1), referente à conservação da escola com o objetivo de estruturar o seu sistema de gestão para tornar-se referência no cenário nacional da educação. Uma nota final é associada à escola naquele bimestre representando o quanto ela atingiu de padrão mínimo de qualidade ambiental, gerada por um método quantitativo. Contrastando essas ideias, Bispo e Cazarini (2006) apontam que para avaliação qualitativa de um sistema de gestão ambiental, notas baseadas em

medidas qualitativas paraconsistentes (lógica não clássica que aceita e trata contradições) podem proporcionar melhores resultados.

No caso do Padrão Mínimo da Dimensão Ambiental, a nota final da unidade escolar representa uma nota quantitativa que não é gerada pelo diálogo, mas pela função diagnóstica e classificatória. Assim, é possível considerar que a escola passa a ter uma visão materialista e é vista de forma isolada nos aspectos avaliados. A objetividade dos 5S não permite estabelecer a subjetividade das vivências na escola. Os resultados das partes específicas não são discutidos nem mediados a fim de perceber contradições.

A avaliação, nas escolas da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, era realizada por sete pessoas: um professor, um diretor, um aluno, um auxiliar de serviços gerais, a coordenação pedagógica, a secretária e o representante da Secretaria de Estado de Educação. Os itens da Dimensão Ambiental avaliados pela Gide contemplavam a estrutura física da escola (pátio limpo, agradável e seguro; portaria limpa, segura e com boa visibilidade; áreas não construídas; quadra esportiva, banheiros dos alunos e demais banheiros da escola; salas de aula e sala dos professores; computador/televisão/vídeo e outros equipamentos; refeitório; biblioteca; sala de multimeios/ laboratórios de informática e ciências; jardins/ hortas/ áreas gramadas/ áreas arborizadas), administração de serviços (secretaria; painéis informativos; utilidades; consumo de água; consumo de luz; consumo de telefone; materiais de uso coletivo), saúde física e mental, e convivência na escola. São considerados ainda itens pessoais como as atitudes e o vestuário.

A avaliação dos 5 Sentidos regula a qualidade ambiental na escola a partir de um formulário individual, que tem o objetivo de identificar a situação da unidade em essência. Porém, desconsidera que no processo de sua definição e formulação os sujeitos da escola não foram ouvidos, e o produto final gera contradições. Isto indica que a escola tem que se responsabilizar por toda mudança ambiental, mesmo que o item avaliado não faça parte da governabilidade da equipe gestora.

Os itens que mais geravam polêmica eram: segurança, limpeza dos muros e paredes da escola que sofriam com constantes pichações, e uso das salas de multimeios, laboratórios de informática e ciências que em geral não possuem um funcionário exclusivo para atuar nesses ambientes. Ressalte-se ainda outras querelas advindas das condições de uso dos computadores, televisão, vídeo, quadra

esportiva coberta e banheiros. Havia ainda controvérsia sobre o uso dos celulares em sala de aula.

No próximo capítulo explicitamos a fundamentação teórica desta tese. No capítulo três discorremos sobre a metodologia deste estudo. No capítulo quatro apresentamos e discutimos os resultados da pesquisa. Por fim, nas considerações finais, manifestamos as especificidades desta pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Educação Ambiental na Gide

Neste trabalho adotamos a visão de que o debate Ambiental deve ir além da crise Ambiental e do sentido ecológico da palavra. Assim, também a Educação Ambiental, que é um recorte do Ambientalismo, não deve ser reduzida ao ensino de Ecologia, para resolver os problemas ambientais (VENTURA, 2007). Esta autora ainda aponta que:

... existem diversos “fazer” na Educação Ambiental, e cabe, então, ter clareza das concepções de ambiente e educação subjacentes aos projetos político-pedagógicos, sob pena de cair em uma simplificação grosseira e acrítica da complexidade das questões ambientais, em uma abordagem a favor da manutenção do sistema dominante, sem mudanças relevantes na problemática Ambiental (VENTURA, 2007, p. 18).

A questão social deve estar presente na Educação Ambiental. Conforme Ventura e Sousa (2010) já apontaram muitas vezes os contextos social, cultural e político são ocultados da questão Ambiental, “como se houvesse uma desarticulação entre a esfera natural e o plano cultural e social dos seres humanos (p.15)”. Essas autoras, ao desenvolverem uma pesquisa buscando a percepção de estudantes do Ensino Médio sobre a natureza humana, valores capitalistas e a crise Ambiental, explicam que esses alunos revelaram possuir um pensamento dissociativo entre a natureza humana e os valores históricos e culturais.

A Educação Ambiental não crítica, que é a primeira concepção de Educação Ambiental, e surgiu em meados dos anos 70 do século passado, tem o objetivo de despertar a sensibilização ecológica, como, por exemplo, ensinar como se faz a separação dos tipos de lixo. Contudo, a Educação Ambiental não crítica não busca entender a complexidade e a real origem dos problemas socioambientais. Ela pode pecar em ensinar os indivíduos a buscar o ideal, desconsiderando o que é possível de acordo com os contextos.

A apreensão limitada do conceito de Educação Ambiental não crítica contradiz com a crítica que busca agregar uma discussão política à análise desta ciência (LOUREIRO, LAYRARGUES, CASTRO, 2006). Grün (1996) aponta que a “ecologização das sociedades” precedeu a emergência da crise Ambiental de forma que as sociedades passaram a criticar a ordem social vigente que tinham o olhar,

por exemplo, sobre questões como a ameaça à diversidade biológica e a preservação da natureza. Com isso, “a década de 80 marcou a popularização da questão Ambiental, mas o movimento ecológico, enquanto movimento social global, data da década de 1960” (BRÜGGER, 1994, p. 31). Após os anos 90 do século passado, a Educação Ambiental Crítica baseou o seu projeto contra-hegemônico em levantar a tese de que com a Educação Ambiental conservacionista voltada para a ecologia não se propõe as transformações da condição humana, pois esse tipo de Educação Ambiental compreende os problemas ambientais separados dos conflitos sociais. Orlandi (1996) indica que:

Chegamos, enfim à crítica mais consequente ao material que analisamos e que se configura como discurso de Educação Ambiental: é um discurso que se inscreve no "comportamentalismo" com todos os inconvenientes que vejo nessa posição e em seus efeitos. Dentre esses, destaca-se seu efeito moralista, doutrinário e autoritário (sob o modo paternalista ou iluminista). (p. 47)

Em contraposição ao comportamentalismo, Loureiro (2004) indica que a Educação Ambiental Crítica surgiu na busca de novos padrões de sociedade onde o objetivo é evidenciar a crise ambiental de forma individual e coletiva “com finalidades de mudança social (absoluta ou não) (p.64)”. Esse movimento de contestação da ordem social vigente se caracteriza pela rejeição aos valores individuais e consumistas do modelo excludente dos seres humanos em suas relações sociais e da natureza (GUIMARÃES, 2000). Para Guimarães, Educação Ambiental é:

...uma Educação Ambiental Crítica aponta para transformações radicais nas relações de produção, nas relações sociais, nas relações homem-natureza, na relação do homem com a sua própria subjetividade, num processo de construção coletiva de uma ética, uma nova cultura, novos conhecimentos. Processos esses assumidos por sujeitos indivíduos e coletivos que desvelam a necessidade da construção de um novo paradigma, um novo modelo de relacionamento com a natureza e intervenção na história (GUIMARÃES, 2000, p. 84).

Layrargues (2002) percebe que a disputa ideológica no discurso à luz das ideologias pode gerar práticas como “bons comportamentos ambientais (CARVALHO, 2004, p. 153)”. Layrargues (2002) destaca que por meio da ideologia são estabelecidos as normas e os valores culturais, os mitos e os paradigmas.

Na medida em que a busca da compreensão das causas da crise Ambiental foi rápida e gradativamente deslocando-se do terreno natural para o social, tecendo vínculos explícitos com o modelo de organização social, as

relações sociais, o sistema econômico e os meios de produção (...) o que aparece para explicar a “crise Ambiental” se torna, (...), um “dilema civilizacional do sistema capitalista”, cujo pano de fundo encontra-se não nas relações estabelecidas entre a sociedade e natureza, mas no seio da própria sociedade (LAYRARGUES, 2002, p.179).

Para o autor, a disputa ideológica movimentada toda ordem de subjetividade que permeia a leitura e a interpretação, seja ela individual e/ou coletiva no/do mundo. Complementando o pensamento destes autores, Loureiro (2004) indica que os desafios que a crise civilizatória apresenta é ter uma atitude reflexiva diante das questões, e ele propõe a Educação Ambiental numa perspectiva crítica.

Para o Ambientalismo e o tipo de educação que fundamentam a prática social transformadora, um dos problemas associados ao pragmatismo reinante (...) está no entendimento do quadro histórico em que vivemos a partir da categoria crise ecológica, como se os problemas existentes decorressem da ação humana genérica, facilitando análises superficiais do que se sucede na sociedade (LOUREIRO, 2004, p. 66).

Este sistema pode nos levar a um “adestramento Ambiental” (BRÜGGER, 1994) em detrimento de uma reflexão crítica apoiada em uma reconstrução histórica. Isto nos impede de redefinir as relações entre homem e natureza que estejam associados com condições objetivas de existência. A sustentabilidade da vida, a atuação política consciente e a construção de uma ética passam a serem fatores de extrema importância para processo de construção de uma ordem política, cultural e econômica.

A necessidade de um diálogo da articulação entre a Educação Ambiental Crítica e o projeto societário anticapitalista têm o intuito de evidenciar o sentido ecológico político por detrás das relações sociais previamente estabelecidas. O entendimento de que o campo das questões ambientais não é homogêneo pode expressar o próprio movimento de amadurecimento desse campo e não sua fragilização (LOUREIRO, LAYRARGUES, p. 64, 2013). Para esses autores, a Educação Ambiental Crítica é:

...aquela que em síntese busca pelo menos três situações pedagógicas: a) efetuar uma consistente análise da conjuntura complexa da realidade a fim de ter os fundamentos necessários para questionar os condicionantes sociais historicamente produzidos que implicam a reprodução social e geram a desigualdade e os conflitos ambientais; b) trabalhar a autonomia e a liberdade dos agentes sociais ante as relações de expropriação, opressão e dominação próprias da modernidade capitalista; c) implantar a transformação mais radical possível do padrão societário dominante, no qual se definem a situação de degradação intensiva da natureza e em seu interior, da condição humana (LOUREIRO, LAYRARGUES, p. 64, 2013).

As variáveis apontadas pela autora da Gide indicam que fatores ambientais, além dos relacionados diretamente ao ensino e aprendizagem, influenciam fortemente na qualidade do processo educacional. Paro (2012) aponta que:

...de fato, é importante refletir sobre o modelo de avaliação externa que se consolida a nível nacional e estadual por um caminho que termina por desviar a preocupação com a qualidade do processo educativo para os resultados quantitativos. Diante desses problemas e dificuldades, a gestão enquanto meio para organizar o trabalho pedagógico e atingir os objetivos educacionais da escola enfrenta desafios, dentre eles, fazer-se democrática (PARO, 2012, p.39).

Conforme já descrito no capítulo 1, e baseando-se na mudança de comportamento do indivíduo, a metodologia Gide propôs parâmetros de avaliação na Dimensão Ambiental, sendo eles: a preservação do patrimônio público, a prevenção do uso de drogas, a aceitação das diferenças, a prevenção da violência que envolva membros da comunidade escolar e a prevenção da gravidez na adolescência. A ideia é que esses eventos sofram ações de grande relevância para que os índices que não são ideais sejam revertidos por meio da equipe escolar.

Dentro do guarda chuva da Dimensão Ambiental da Gide foram incluídos comportamentos preventivos, como se esses comportamentos pudessem ser acolhidos e vistos como práticas da Educação Ambiental.

Com a implementação da Dimensão Ambiental nas escolas públicas, a Educação Ambiental pode ser confundida com a Dimensão Ambiental. No artigo “Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola”, o autor Luiz Freitas aponta que as reformas educacionais no Brasil têm aparência de inovação, mas são outras formas de controle do mercado (FREITAS, 2014).

O modelo de gerir um ambiente saudável da Gide ao se relacionar com um modelo empresarial pode expor o dilema civilizador do sistema capitalista apontado por Layrargues (2002), impedindo assim que a Dimensão Ambiental da Gide tenha características de Educação Ambiental. Há um reducionismo da Dimensão Ambiental na Gide, que impõe uma visão acrítica ao modelo de gestão implementado nas escolas da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Assim, são reforçadas as estratégias de manutenção do status quo em detrimento da análise do significado ideológico de um ambiente saudável.

Como o campo educacional é um campo de disputa ideológico, é notório que se busque manter a tendência conservacionista de educação. De acordo com Chauí, “a noção de ideologia pode ser compreendida como um corpus de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir” (CHAUI, 2016, p.245). A autora ainda questiona “quem silencia o discurso da educação” no tocante à regra da competência onde se define previamente quem “pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância” (CHAUI, 2016, p.249). O controle da ideologia que manipula o comportamento dos indivíduos a um único saber, propõe dissimular os conflitos criando ideologias universais, como o ensino da ecologia.

Layrargues (2002) aponta que o “problema, que deriva então na alienação, é que a ideologia é um mecanismo que faz alusão a um aspecto parcial da realidade, apresentando-a como a “legítima” realidade (...)” (p. 174). A ocultação das relações sociais, culturais e naturais que envolvem a Educação Ambiental, inviabiliza a Dimensão Ambiental da Gide de ser caracterizada como Educação Ambiental, seja ela crítica ou não crítica.

Nota-se também que há uma ausência na literatura sobre como a Dimensão Ambiental pode estar articulada com o alcance das metas de prevenção. O sistema Gide e a meritocracia têm sido muito questionados porque muitas das variáveis consideradas não são controláveis pela escola (DUQUE, 2014), como por exemplo: a gravidez na adolescência e o uso de drogas por alunos da escola.

Ao observarmos os itens de avaliação da gestão integrada da escola (Gide), percebemos que eles não estão relacionados à Educação Ambiental, pois não há uma relação com a natureza de forma geral. Com esses pressupostos, pode-se indicar que a Gide desconsidera as questões socioambientais envolvidas, e os motivos intrínsecos para que essas variáveis possam estar em tais condições. A dimensão Ambiental aparece num formato tecnicista que exclui os demais saberes e as questões éticas em detrimento das técnicas instrumentalizadas fundamentando a metodologia. Lima (2009) indica que:

O tecnicismo também recebe críticas de mais duas direções. Em primeiro lugar, ao partir da consideração da ciência como único saber válido, a ênfase técnica tende a excluir todos os demais saberes populares, tradicionais, religiosos, artísticos e filosóficos construídos pela acumulação histórica com amplo potencial de contribuição aos problemas ambientais contemporâneos. A outra fonte de crítica contrapõe as respostas técnicas às respostas éticas argumentando que a esfera técnica é a dimensão dos meios enquanto a esfera ética corresponde à dimensão dos fins sociais.

Ora, restringir a questão Ambiental à discussão dos meios é uma estratégia instrumental que reduz nossa condição humana ao fazer, implementar e negar nosso direito de discutir os fins e os objetivos éticos e sociais, ou seja, por que e para que agimos e em que direção para corresponder exatamente ao tipo de vida e sociedade que julgamos desejável (p.10).

Como já salientado antes, o fato de usar a Matemática na coleta e análise dos dados não é por si só o fator gerador de tal “instrumentalização” da Gide que causaria a tendência ao tecnicismo. Como professora de Matemática, acredito que esta ciência pode ser útil em pesquisa qualitativa, mesmo sendo considerada uma ciência exata. De fato, a história da Matemática mostra que ela é definida culturalmente e suas estruturas baseiam-se nas ciências naturais. A crítica à Dimensão Ambiental da Gide inicia-se ao não fundamentar teoricamente o motivo dessas variáveis fazerem parte do modelo Ambiental da Gide. A partir daqui, serão descritos como são avaliados todos os itens da Dimensão Ambiental.

2.1.1 A preservação do patrimônio público

Para a preservação do patrimônio público, onde se mede a capacidade da escola em sensibilizar os alunos para os cuidados com os bens patrimoniais de pessoas físicas e jurídicas, um resultado aceitável está em torno de 80%. Esse resultado é obtido quando sete avaliadores (aluno, professor, diretor, Agente de acompanhamento de Gestão Escolar, coordenador pedagógico, auxiliar de limpeza e ajudante da cozinha) dão nota zero ou um para cada evidência, caso o item avaliado esteja satisfatório. Caso todos os avaliadores atribuam nota um a todas as evidências a escola terá um resultado de 100% em seu Padrão Mínimo. Os itens avaliados são:

Figura 2.1. Padrão Mínimo da escola

LOCAL	EVIDÊNCIAS	SENSOS
PORTARIA LIMPA, SEGURA E COM BOA VISIBILIDADE	1 - Sem presença de mato, sujeira e objetos.	LIMPEZA
	2 - Há identificação da escola visível, sem sujeiras e sem pichação.	ORDENAÇÃO

	3 - A entrada é segura - alguém controla a portaria ou é fechado com campainha.	ORDENAÇÃO
	4 - Muros externos, cercas ou grades em boas condições e sem pichação.	LIMPEZA
PÁTIO LIMPO, AGRADÁVEL E SEGURO	1 - Tem lixeiras visíveis, identificadas e em local de fácil acesso.	LIMPEZA
	2 - Piso sem buracos.	LIMPEZA
	3 - Muros internos, cercas ou grades sem pichação.	LIMPEZA
	4 - Piso sem lixo no chão.	LIMPEZA
	5 - Não acumula materiais desativados (sacos, embalagens, sucatas, etc.).	UTILIZAÇÃO
ÁREAS NÃO CONSTRUÍDAS	1 - Sem presença de mato.	LIMPEZA
	2 - Ausência de lixo e outros objetos que acumulem água e possam proliferar a dengue.	LIMPEZA
QUADRA ESPORTIVA	1- As quadras são cobertas.	SAÚDE
	2- O piso está em boas condições.	LIMPEZA
	3- Existe pintura de demarcação dos jogos no piso.	ORDENAÇÃO
SECRETARIA	1 - O local é limpo arejado e claro.	LIMPEZA
	2- Há arquivos suficientes para todas as pastas dos alunos.	UTILIZAÇÃO
	3- Os arquivos estáticos (morto) ficam em locais de fácil acesso.	ORDENAÇÃO
	4- Existem padrões (POPs, PGP ou documentos de orientações e/ou passo a passo que permitam o entendimento por uma terceira pessoa) para assegurar a movimentação dos alunos na escola: matrícula de alunos, transferências, remanejamentos, elaboração de histórico.	ORDENAÇÃO
	5- Os materiais de uso comum estão sempre à mão quando necessário.	UTILIZAÇÃO

PAINÉIS INFORMATIVOS	1 - Apresentam informações atualizadas.	ORDENAÇÃO
	2 - O Painel de Gestão à Vista contém plano da Dimensão Ensino-Aprendizagem, plano da Dimensão Condições Ambientais, metas, gráficos de resultados, missão, visão, valores e dados gerais da escola.	ORDENAÇÃO
	3 - Estão em locais de circulação e fácil leitura.	ORDENAÇÃO
BANHEIROS DOS ALUNOS	1 - As paredes estão limpas, sem pichação e buracos.	LIMPEZA
	2 - Vasos sanitários limpos e bem afixados.	SAÚDE
	3 - Não há odor desagradável.	LIMPEZA
	4 - Há identificação de banheiro feminino e masculino.	ORDENAÇÃO
	5 - Possui lixeira.	LIMPEZA
	6 - Fornece papel e sabão.	SAÚDE
	7 - As instalações estão livres de vazamentos e/ou entupimentos.	UTILIZAÇÃO
	8 - Existem avisos de conscientização nos banheiros.	ORDENAÇÃO
DEMAIS BANHEIROS DA ESCOLA (DIREÇÃO, SALA DOS PROFESSORES ETC)	1 - As paredes estão limpas, sem pichação e buracos.	LIMPEZA
	2 - Vasos sanitários limpos e bem afixados.	SAÚDE
	3 - Não há odor desagradável.	LIMPEZA
	4 - Há identificação de banheiro feminino e masculino.	ORDENAÇÃO
	5 - Possui lixeira.	LIMPEZA
	6 - Fornece papel e sabão.	SAÚDE
	7 - As instalações estão livres de vazamentos e/ou entupimentos.	UTILIZAÇÃO
	8 - Existem avisos de conscientização nos banheiros.	ORDENAÇÃO
SALAS DE AULA (OU QUALQUER OUTRO AMBIENTE EM QUE SEJA UTILIZADO)	1 - As paredes estão limpas, sem pichação e sem buracos.	LIMPEZA
	2 - A sala é limpa, arejada e clara.	LIMPEZA

COMO SALA DE AULA)	3 - Há carteiras suficientes para todos os alunos.	UTILIZAÇÃO
	4 - As carteiras estão em bom estado, limpas e sem pichação.	SAÚDE
	5 - Quadro com boa visibilidade para todos os alunos.	SAÚDE
	6 - Lixeira em local de fácil acesso.	ORDENAÇÃO
	7 - As janelas não têm vidros quebrados, abrem e fecham adequadamente.	SAÚDE
SALA DOS PROFESSORES	1 - O local é limpo arejado e claro.	LIMPEZA
	2 - Os armários estão em locais que não atrapalham a circulação.	ORDENAÇÃO
	3 - Os armários estão com boa apresentação, inclusive por cima.	LIMPEZA
	4 - Em cima da mesa, se veem apenas itens utilizáveis.	UTILIZAÇÃO
	5 - Os armários estão identificados.	ORDENAÇÃO
COMPUTADOR/TV/VÍDEO E OUTROS EQUIPAMENTOS	1 - Equipamentos limpos.	LIMPEZA
	2 - Está localizado em local arejado, sem incidência de sol.	SAÚDE
	3 - A fiação está em local sem riscos de provocar acidentes.	SAÚDE
	4 - Não há equipamentos sem utilização.	UTILIZAÇÃO
	5 - Existem padrões (POPs, PGP ou documentos de orientações e/ou passo a passo que permitam o entendimento por uma terceira pessoa) para utilização dos equipamentos.	SAÚDE
REFEITÓRIO	1 - Os alimentos estão guardados em recipientes com tampas e prateleiras isoladas de outros produtos.	ORDENAÇÃO
	2 - Os itens utilizados para alimentos estão separados dos utilizados para faxina.	ORDENAÇÃO
	3 - Não há água empoçada na pia ou no chão.	LIMPEZA
	4 - Ausência de acúmulo de resíduos que provocam a infestação de insetos e animais.	LIMPEZA

	5 - Há sinais de higiene em todos os equipamentos e instalações observados.	LIMPEZA
BIBLIOTECA	1 - Os livros estão dispostos de forma a não serem danificados.	ORDENAÇÃO
	2 - Há mesas/cadeiras para os alunos utilizarem os livros.	UTILIZAÇÃO
	3 - Não há presença de pó e outras sujeiras.	LIMPEZA
	4 - Há lixeira.	LIMPEZA
	5 - Há separação dos livros dentro de critérios definidos e conhecidos.	ORDENAÇÃO
	6 - Não há livros sem utilização.	UTILIZAÇÃO
SALA DE MULTIMEIOS/ LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA E CIÊNCIAS	1 - Os locais são limpos, arejados e claros.	LIMPEZA
	2 - Os materiais do Laboratório estão identificados, dispostos no lugar certo e limpos.	ORDENAÇÃO
JARDINS/ HORTAS / ÁREAS GRAMADAS / ÁREAS ARBORIZADAS	1 - Estão cuidados (livres de lixo, materiais de construção, podas e com grama cortada).	SAÚDE
PESSOAL	1 - Os alunos utilizam vestuário limpo.	LIMPEZA
	2 - Os professores dão exemplo de vestuário.	AUTODISCIPLINA
	3 - A cozinheira apresenta roupa limpa e cabelos presos e/ou toucas.	SAÚDE
	4 - A faxineira utiliza luvas para lavar os banheiros.	SAÚDE
UTILIDADES	1 - Não há vazamentos nas torneiras.	UTILIZAÇÃO
	2 - Não há luzes ligadas indevidamente.	UTILIZAÇÃO
	3 - A escola tem água potável disponível para todos os alunos.	SAÚDE
	4 - A escola divulga a prestação de contas dos recursos públicos para toda comunidade escolar.	UTILIZAÇÃO
CONSUMO DE ÁGUA	1 - O consumo de água tem sido acompanhado (via conta ou hidrômetro de água), registrado e divulgado todos os meses.	UTILIZAÇÃO

CONSUMO DE LUZ	1 - O consumo de energia elétrica tem sido acompanhado (via conta ou medidor de luz), registrado e divulgado todos os meses.	UTILIZAÇÃO
CONSUMO DE TELEFONE	1 - O consumo de telefone tem sido acompanhado (via conta ou registro interno), registrado e divulgado todos os meses.	UTILIZAÇÃO
MATERIAIS DE USO COLETIVO	1 - O book/portfólio/pasta de boas práticas com os padrões (POPs, PGP's ou documentos de orientações e/ou passo a passo que permitam o entendimento por uma terceira pessoa) tem local definido, está organizado, é disseminado e do conhecimento de toda equipe.	ORDENAÇÃO
	2 - A pasta/portfólio/book com os documentos de implementação da GIDE (Gestão Integrada da Escola) está em local conhecido e de fácil acesso.	ORDENAÇÃO
ATITUDES	1 - A escola realiza mutirões envolvendo alunos e/ou pais quando necessário.	AUTODISCIPLINA
	2 - Há cuidados com os aspectos estéticos da escola (quadros decorativos, flores, vasos, plantas, etc.).	SAÚDE
	3 - Há observância dos avisos de NÃO FUMAR, principalmente no turno da noite.	SAÚDE
	4 - Há observância dos avisos de NÃO USAR CELULAR nas salas de aula.	SAÚDE
	5 - A escola possui um pacto de convivência entre alunos e professores.	AUTODISCIPLINA
	6 - A escola possui um código de ética.	AUTODISCIPLINA

Fonte: Godoy e Murici (2009).

Após esses itens serem avaliados, independente de analisar o quanto a escola recebe de verbas, ou a localização da escola e cultura do bairro, se o índice

ficar abaixo ou igual a 60%, a escola ficará com o farol vermelho, pois a equipe escolar não cumpriu eficazmente o seu papel de sensibilizar a comunidade escolar. A porcentagem intermediária corresponde ao farol amarelo. Os diversos itens do padrão mínimo evidenciam as limitações da comunidade escolar. A meta é atingir 100% de cada item avaliado. Por exemplo, se a escola está localizada num bairro violento, provavelmente, os muros da escola estarão pichados. Caso a direção pinte o muro, poderá trazer um problema de ordem de segurança para a escola, visto que a pichação indica uma demarcação de território para “os donos” do bairro. Outro exemplo é a verificação se a escola possui um código de ética. Aparentemente é um indicativo de uma proposta educacional ambiental Crítica, mas é bom lembrar que:

Apenas uma visão ingênua tenta sugerir que a boa intenção de respeitar a natureza seria premissa suficiente para fundamentar nova orientação educativa apta a intervir na atual crise ecológica – que implica o questionamento e a disputa dos territórios do conhecimento – e social – relativa ao rumo das relações entre sociedade e natureza e suas conseqüências para nossos projetos e condições de existência no mundo (CARVALHO, 2004, p.154).

O código de ética pode não ser ético o bastante para propor uma construção e reconceitualização num movimento coletivo sinérgico que contextualize com a realidade socioambiental da escola e da comunidade escolar.

2.1.2 A prevenção do uso de drogas

Na prevenção do uso de drogas, a escola é incentivada a verificar a sua capacidade em atuar de forma interventiva e preventiva junto aos alunos que sinalizarem, por meio de mudança de comportamento, o uso de drogas. O índice de satisfação para essa variável exige que 99% dos alunos não apresentem problemas com drogas. Se na coleta de dados 3% da escola apresentar algum desvio de comportamento em virtude de drogas, a escola ficará com o farol vermelho. A proposta deste item é claramente evidenciada por mudanças de comportamento individualizado. Fonseca (2006) indica que as escolas podem prevenir o abuso de drogas em três etapas: primária, secundária e terciária. A prevenção primária refere-se à prevenção antes do uso de drogas. A prevenção secundária dirige-se aos alunos que usam droga, mas não são dependentes. Já a prevenção terciária destina-se aos alunos dependentes de drogas que necessitam de acompanhamento

em centros especializados de recuperação e terapia. No entanto, o sucesso não depende somente de a escola cumprir o seu papel de trabalhar pedagogicamente no intuito de prevenir o uso de drogas.

Primeiramente, é questionável o uso de drogas fazer parte de uma Dimensão Ambiental, já que é um problema de Saúde Pública. A identificação, intervenção e prevenção de “casos” remete a pessoas que são indivíduos envolvidos em uma trama da vida que está além dos muros da escola. Acreditamos que a escola deva propor ações para a prevenção do uso de drogas. Mas a cultura individualista que exclui o usuário de drogas da comunidade ao apontá-lo como um problema para toda escola está longe da Educação Ambiental Crítica. Acaba por afastar o sentimento do aluno de pertencimento à comunidade escolar, ao identificar que sua condição pode trazer um sinal vermelho para a unidade escolar.

O medo da equipe escolar de falar na prevenção do uso de drogas em um bairro dominado pela criminalidade não pode ser desconsiderado. Isso não difere da implementação da prevenção do uso de drogas na Gide, pois muitas comunidades escolares têm de enfrentar a realidade do medo de debater este assunto.

2.1.3 A aceitação das diferenças

No caso da aceitação de diferenças, a escola ficará com farol vermelho quando apenas 2% de casos em toda a escola forem registrados no sentido de se ter deixado de intervir e tratar preventivamente as discriminações que poderiam desencadear em violência ou abandono. A coleta desta variável proposta pela metodologia permite que toda comunidade escolar participe, respondendo um questionário em que é verificado se alguém apresentou queixa sobre algum tipo de discriminação.

A questão desta variável é o que se fará com o resultado do diagnóstico, já que nenhuma escola quer ter o seu farol vermelho. Isto é, com um indicativo de discriminação em sua unidade, a escola não alcança a meta. Importa neste caso que a variável aceitação das diferenças dentro da Educação Ambiental tenha um caráter e uma interpretação sociológica para promover a aceitação da diversidade. Dentro desta perspectiva Layrargues (2006) afirma que

A Educação Ambiental, antes de tudo, é educação, esse é um pressuposto inquestionável. Nesse sentido, nenhuma discussão a respeito das metas, objetivos e avaliação da Educação Ambiental que mereça credibilidade

pode deixar de abordar a perspectiva sociológica da educação como instrumento ideológico de reprodução das condições sociais. (LAYRARGUES, 2006, p.85)

Ouvir as pessoas deixa de ser o principal foco desta variável da Dimensão Ambiental, que toma como foco a Educação Ambiental tradicional, que nesse caso atua apenas identificando o comportamento, e indicando o quanto ele não é desejado em sua unidade.

O hibridismo cultural sob a visão de Stuart Hall (2003) e Homi Bhabha (2010) tem como fundamento as relações assimétricas de poder entre seus envolvidos. A negociação cultural marca a ideia do hibridismo como um processo definido por ambivalência e antagonismos, trazendo a possibilidade de adaptação e readaptação do sujeito a novos cenários. Analisando a variável aceitação das diferenças em Hall e Bhabha, percebe-se uma estranheza na Gide, pois os autores vão na direção da descontinuidade de entendimentos. Já a escola é orientada a trabalhar a diferença e ao mesmo tempo excluí-la, pois ela pode ser uma ameaça.

2.1.4 A prevenção da violência que envolva membros da comunidade escolar

A variável prevenção de violência que envolva membros da comunidade escolar mede agressões físicas, porte de armas de fogo e uso indevido de arma branca, furtos e roubos, violência sexual. Esta variável considera que para a escola estar com o farol verde ou amarelo é necessário que não ocorra nenhuma ocorrência grave dentro da escola.

Muitas escolas brasileiras estão situadas dentro ou perto de comunidades, o que acaba aumentando o número de escolas com alto índice de ocorrências graves durante o ano letivo na escola por conta do tráfico de drogas e das armas. Sob outro olhar, escolas localizadas em bairros nobres também não estão livres da violência entre membros da comunidade escolar. É importante salientar isso, pois muitas vezes a violência fica rotulada somente a bairros pobres sob o domínio do tráfico de drogas.

Porém há diferentes tipos de violência como a física, já citada, a verbal e a simbólica, que muitas vezes pode ser tão ou mais “perversa” quanto a violência física. Retornando aos valores culturais, a escola hoje assume um novo papel, onde a ausência de legitimidade do professor, a depredação ao patrimônio da escola, e os

casos de *bullying*, que muitas vezes resultam em morte de estudantes e professores, não são mais casos raros noticiados.

Violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e as atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local. Violência da escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violência que visam diretamente à instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada com a violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas). (CHARLOT, 2002, p. 434).

Priotto e Boneti (2009) apontam que a violência nas escolas pode ser percebida como “um fenômeno essencialmente humano, construído histórica e culturalmente pelas civilizações, permeada em suas modulações, tanto por fatores psicológicos como sociais e culturais (p. 177)”. Mas os autores indicam que a escola além de ser a vítima, é também produtora de violência, na medida em que marginalizam, criam práticas de assujeitamento e que instrumentalizam estratégias de poder. Carvalho também (2004) enfatiza:

(...) o surgimento de uma realidade complexa onde diferentes orientações políticas disputam a interpretação dos problemas ambientais. Esta é a luta pelos sentidos que atravessa o debate político contemporâneo e, por conseguinte, configura as contradições do campo Ambiental, (...) (p.46).

É importante buscar alternativas de ação dentro das escolas. Mas não podemos olhar a questão da violência sobre um prisma tradicional, institucionalizando-a. As questões sobre violência dentro da escola devem partir do pressuposto que a violência é um problema social, caracterizando-a com a ideologia da Educação Ambiental Crítica. Assim podemos observar que na Gide, a variável prevenção de violência está estranhamente relacionada à Dimensão Ambiental, baseada numa mudança comportamental, no sentido ecológico da Educação Ambiental conservadora.

2.1.5 A prevenção da gravidez na adolescência

Para a prevenção da gravidez na adolescência, a escola é avaliada caso tenha atuado preventivamente junto aos adolescentes no tocante à gravidez precoce. O índice satisfação para essa variável é que 100% das alunas entre 12 e 17 anos não apresentem casos de gravidez. Caso contrário, a escola ficará com farol vermelho.

Costa e Heilborn (2006) ressaltam que a gravidez na adolescência deve ser tratada com atenção, pois se o perfil socioeconômico das adolescentes for de baixa renda, é mais provável que haja interrupção no processo educacional, e dificuldade de obtenção de qualificação profissional e de inserção no mercado de trabalho da jovem.

A gravidez na adolescência se configura como problema principalmente quando os jovens acabam por ser alvo de preconceitos e críticas. Isso constitui muitas vezes um motivo para o abandono dos estudos. O apoio dos pais e da equipe escolar é muito importante na prevenção e no apoio aos pais adolescentes. É imprescindível que se produza espaço para análises e debates sobre direitos e deveres na descoberta da sexualidade na escola, na família e em outros espaços (HEILBORN et al, 2008).

Apesar da importância da prevenção da gravidez na adolescência, questionamos o fato de este item fazer parte da Dimensão Ambiental a ser avaliada na escola.

Há de fato, no campo do debate ambiental um senso comum generalizado e pouco reflexivo sobre conceitos que, ao serem apropriados indistintamente sem rigor teórico, ocasionam a perda de competência para se estabelecerem com clareza o que se quer com e o que é o fazer educativo, ecológico, cidadão e crítico (LOUREIRO, 2004, p.20).

Posteriormente, distante de uma prática diferenciada de Educação Ambiental, não se politiza e não se discute os motivos de a jovem engravidar na sociedade atual. A escola é diagnosticada diretamente como responsável por não trabalhar ações que previnam a gravidez precoce.

Nas análises de avaliações em larga escala e na política meritocrática não existe uma cultura de valorização da educação em saúde. Essa demanda tem passado despercebida em trabalhos sobre a qualidade da educação, num sentido mais amplo. Apesar de a gravidez na adolescência fazer parte do modelo de gestão

da Gide, a autora desta metodologia Maria Helena Godoy, não fundamenta os motivos pelo que esta variável foi inserida na Dimensão Ambiental. Mas a teoria da Gide aponta que todas as ações da escola, inclusive as do plano Ambiental devem ser bem planejadas, implementadas e acompanhadas pelos atores da escola para a solução de problemas que impedem a eficácia da escola (GODOY e MURICI, 2009).

Atualmente a avaliação da Dimensão Ambiental não é mais realizada nas escolas, pois a variável ambiental foi extinta da Gide pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro no ano de 2015, quando este estudo estava em curso. Assim, essa secretaria passou a assumir uma postura em que as variáveis da Dimensão Ambiental não contavam mais no atendimento das metas. Pode ser que o fato de a Dimensão Ambiental ter saído da Gide revele uma contestação explícita de todo o modelo.

Assim, esta avaliação da escola no modelo empresarial traz à tona uma tendência tecnicista de ensino, onde por um lado o aluno é visto como um cliente, e por outro lado a equipe escolar passa a precisar apresentar resultados de avaliação e se adaptar ao processo que envolve metas para serem resolvidos em curto prazo. Os envolvidos neste processo podem viver um clima de desconforto no ambiente da escola por conta de uma nova cultura que foi planejada além dos muros da escola. A lógica estranha de considerar alguns comportamentos preventivos como parte da Dimensão Ambiental, como a gravidez da adolescência, aceitação de diferenças e a violência entre membros da comunidade, gera uma demanda para a escola exercer esse controle. Consideramos, por outro lado, ser o papel da escola o da promoção de escolhas informadas no âmbito da saúde e dos direitos.

O fato de a Gide não estar mais sendo implementada na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC)²⁶, como proposto anteriormente, suscita questões interessantes sobre o uso da Dimensão Ambiental nas escolas. Em que pese o fato de os eventos da Dimensão Ambiental terem sido excluídos para o atendimento das metas, parece que o uso e a posterior retirada destes itens se tornam estratégias retóricas, táticas de discurso.

Mesmo que a prevenção da gravidez na adolescência não faça parte de uma discussão da Educação Ambiental, é preciso que novas estratégias de prevenção e cuidados se abram para as escolas, onde o diálogo pode ser privilegiado.

²⁶ Rio de Janeiro (2012).

2.1.5.1 Problematizando o controle da gravidez nas escolas

É importante problematizar o fato de a gravidez na adolescência fazer parte do modelo de gestão Ambiental da Gide. De modo geral, a Gide parece não ser bem definida teoricamente. De fato, a autora da Gide, Maria Helena Godoy, não fundamenta os motivos pelos quais esse aspecto tenha sido inserido na Dimensão Ambiental. No entanto, a metodologia da Gide propõe que todas as ações da escola, inclusive as da Dimensão Ambiental, devam ser bem planejadas, implementadas e acompanhadas pelos atores da escola para a solução de problemas que impeçam a eficácia da escola (GODOY e MURICI, 2009).

Há então uma possibilidade de questionar a metodologia de gestão da Dimensão Ambiental da Gide. Em primeiro lugar, Dimensão Ambiental não é sinônimo de Educação Ambiental. Em segundo lugar, a liberdade de direitos reprodutivos pressupõe que os estudantes, incluindo moças e rapazes, são livres para escolher como exercer sua sexualidade e como se prevenir ou não para uma gravidez na adolescência. Sabe-se que a gravidez na adolescência pode ser um fator de risco para o sucesso escolar (SANTOS e PAZELLO, 2014) através do abandono escolar das gestantes e das mães em idade escolar devido à forma discriminatória como a jovem é tratada (CERQUEIRA-SANTOS et al., 2010) “geralmente tentando excluir das salas de aula as meninas gestantes, com o intuito de não servirem de "mau exemplo" às outras colegas (SANTOS JÚNIOR, 1999)”. No entanto, os jovens precisam ser livres para escolher seus caminhos. Cabe à escola ajudá-los nestes caminhos.

A gravidez na adolescência também pode impactar os resultados econômicos e sociais das adolescentes brasileiras, como a redução das chances de as jovens terminarem o ensino básico e se inserirem do mercado de trabalho (SANTOS e PAZELLO, 2014). O contexto econômico, histórico, político e cultural deve ser considerado na gravidez na adolescência. Para Dias e Teixeira (2010), esses contextos podem ser vistos como um problema de saúde pública ao analisarmos como eles estão relacionados com a gestação precoce que, portanto, deve ser encarada como um fenômeno complexo e multifatorial.

Dadoorian (2003) em seu estudo observou que a constituição de um novo núcleo familiar em camadas populares gera para a mulher um status e reconhecimento. Assim, é possível que as adolescentes desejem engravidar,

mesmo inconscientemente, para obter atenção, status e reconhecimento. A gravidez na adolescência pode ser vista como um processo de transição para a vida adulta e um caminho fácil de sair de uma família fragilizada e construir um novo lar (CERQUEIRA-SANTOS et al., 2010). Dadoorian (2003) aponta que os casos analisados de abandono de estudo pela grávida ou jovem mãe não foram devidos à rejeição do colégio, mas sim por vergonha diante da sua sexualidade ativa ou por estar feliz de experimentar a gravidez. Nesse estudo, ficou evidenciado também que as escolas públicas aceitam melhor essa situação do que as escolas privadas. Dadoorian (2003) aponta ainda que os pais geralmente valorizam mais o trabalho e a expectativa de aumento da renda familiar do que a gravidez na adolescência.

A gravidez, de forma geral, pode atrapalhar a continuação de estudos e dificultar uma inserção qualificada no mercado de trabalho. No entanto, Rangel e Queiroz (2008), ao compararem adolescentes de camadas populares e de estratos médios, concluíram que a gravidez na adolescência dentre as jovens com melhor situação financeira representaria socialmente menos danos para a realização pessoal das jovens. Outro resultado desse estudo é que as adolescentes entrevistadas apontam que a gravidez gera responsabilidades e que segundo elas, o período da adolescência não deveria ser o momento ideal para vivenciar esta experiência. Eles abordaram a questão relacionada ao julgamento da adolescente que engravida.

A gravidez na adolescência envolve outro condicionante negativo, segundo Rangel e Queiroz (2008), que é a maior estabilidade financeira necessária para o sustento de uma criança, o que poderia indicar um comprometimento de planos futuros.

A gestação pode ser concebida como um novo “projeto de vida” para a adolescente ser valorizada como mãe, porém a construção da gravidez na adolescência necessita ser analisada enquanto um problema social tanto para a menina como para o menino (HEILBORN et al., 2002). O percurso escolar do adolescente que é pai é pouco impactado, de acordo com essa autora, até mesmo nas camadas populares.

Porém estudos realizados por Benincasa, Rezende e Coniaric indicam que há uma dificuldade de os jovens repensarem seus hábitos e “refletirem sobre os riscos aos quais estão expostos diariamente... tornam-se vulneráveis a experiências sexuais sem proteção, que podem lhes trazer consequências irreversíveis

(BENINCASA, REZENDE E CONIARIC, 2008, p.132)". Essa dificuldade de dificuldade de refletir sobre os riscos é um dos fatores que tornam os adolescentes vulneráveis à ocorrência de gestação.

Apesar de os jovens afirmarem que conhecem os métodos contraceptivos,

... outro estudo mostrou que apesar das adolescentes possuírem um bom nível de conhecimento sobre métodos contraceptivos, 67,3% delas não utilizaram nenhum método na primeira relação sexual. As razões para a não utilização citadas foram: 32,4% não pensarem nisso na hora; 25,4% desejarem a gravidez; 12,7% não esperavam ter relação sexual naquele momento; 11,3% não conhecerem nenhum método contraceptivo; 8,5% os parceiros não queriam que elas usassem; 5,6% não se importavam em ficar grávidas e 5,6% achavam caro ou inconveniente usar alguma forma de método contraceptivo (BELO e SILVA, 2001).

Essa pesquisa acima conclui que grande parte dos adolescentes entrevistados têm o pensamento mágico e a crença de que algo de ruim não poderia acontecer. Para os jovens há um sentimento de imunidade perante os riscos oferecidos pela prática de sexo desprotegido. Não há falta de informação para os adolescentes, mas sim falta de formação, "visto que os desejos e fantasias dessas adolescentes quanto à sua gravidez não são priorizados (DADOORIAN, 2003, p.90)".

Brandão e Heilborn (2006) sinalizam que a sociedade espera que os jovens adotem os anticoncepcionais de forma automática, mas a incorporação dos métodos é uma experiência subjetiva que "se aprende e se adquire com o tempo (p.1426)".

Culturalmente, a não utilização de nenhum método para ter relação sexual pode também estar ligada ao papel do homem e o da mulher ao exercerem as suas sexualidades. A mulher costuma ser culturalmente reprovada quanto à sua curiosidade e as iniciativas femininas frente à sua sexualidade. Caso uma adolescente afirme que utiliza anticoncepcional antecipando o exercício da atividade sexual, ela pode ser considerada promíscua. No caso masculino, o homem é representado como aquele que deve e precisa exercer a sua sexualidade de maneira livre, associado ao descontrole emocional fruto da virilidade. O homem ao exercer a sua sexualidade incorpora precocemente papéis de dominação sexual masculina, de trabalhador e de pai, deixando de ser criança e alcançando a condição de homem (ALMEIDA e HARDY, 2007; HEILBORN et al., 2002).

O contexto familiar é outro fator que é associado com a gravidez na adolescência. A comunicação incompleta e parcial entre pais e filhos a respeito da

sexualidade e contracepção tem sido comprometida pela falta de intimidade (PATIAS, GABRIEL, DIAS, 2013). Também a baixa escolaridade dos pais e o uso frequente de drogas ilícitas por uma componente da família podem contribuir para a gestação na adolescência, uma vez que geram estresse na família, o que limita o diálogo aberto entre seus membros. Já um fator de proteção à gravidez na adolescência é a possibilidade de cursar a faculdade antes dos 18 anos para jovens de escolas públicas, caso a família esteja inserida em um contexto de baixa renda e baixa escolaridade dos pais (CAPUTA e BORDIN, 2008). Um fator familiar que contribui para a ocorrência da gestação é a repetição da história reprodutiva da família. O estudo de Persona, Shimo e Tarallo (2004) identificou o perfil biopsicossocial das adolescentes com repetição da gravidez. O estudo demonstrou que as adolescentes desse perfil possuem pais que, em sua maioria, passaram por essa experiência durante a adolescência. Persona, Shimo e Tarallo (2004) ainda indicam outros fatores relacionados à repetição da gestação na adolescência como: menarca, repetência escolar, abandono escolar, ausência de ocupação remunerada, baixa renda familiar, envolvimento com parceiros mais velhos, residir com o parceiro, união consensual com o parceiro, um parceiro fixo, baixo uso de preservativo, ausência do pai por morte ou abandono, reação positiva da família à gravidez anterior, aborto anterior, parto anterior bem conceituado pela adolescente, e ausência à revisão pós-parto anterior.

Gomide et al. (2005) indicam que práticas abusivas como o abuso físico, a negligência, a disciplina relaxada e a punição inconsciente podem ser motivos para a gravidez precoce. Nesse caso, a gravidez na adolescência pode se configurar tanto na busca de libertação como na rebeldia da adolescente (BRANDÃO e HEILBORN, 2006).

A gravidez na adolescência nem sempre é percebida como um problema pela família. Para os familiares pode haver o desejo de criar a criança e aceitarem a gravidez sem casamento (LIMA, FELICIANO, CARVALHO, 2004). Isso evidencia a necessidade da criação de estratégias com os responsáveis dos adolescentes. Na mesma direção, Silva e Tonete (2006), em seu estudo, apontam que os familiares percebem a gravidez adolescente como algo impotente quanto à sua prevenção. Os pais demonstram conformismo, alegria e melhora no relacionamento familiar. Mas há certa frustração devido à mudança de planos na estrutura familiar e nos projetos de vida dos adolescentes.

A percepção dos pais é algo que não se pode ignorar no processo de prevenção, na gravidez na adolescência, e na chegada do bebê. Dias e Gomes (1999, 2000) identificaram que os pais tinham dificuldades de conversar abertamente com seus filhos sobre a sua sexualidade, mesmo quando percebiam o que estava ocorrendo, por três motivos: 1) por estimarem equivocadamente o conhecimento das filhas sobre anticoncepcionais; 2) por tentarem postergar a iniciação sexual das filhas; 3) por não se considerarem aptos para falar de sexualidade e de métodos anticoncepcionais. A pesquisa evidenciou que os pais não se sentiam fracassados por não ter um diálogo aberto com os filhos, como ocorreu com as mães. Dias e Gomes (1999) indicam que a responsabilidade de conversar sobre sexualidade com as filhas ainda continua sendo considerada culturalmente uma função feminina. Muitos pais entrevistados não tinham um diálogo aberto com os filhos sobre método de prevenção à gravidez por não aceitarem a sexualidade dos filhos ou por acreditarem que estarão incentivando a prática do sexo. Nessas justificativas opostas identificamos uma diferença de gênero. Em geral os pais incentivam a prática do sexo apenas para os rapazes. No entanto, as orientações dadas às moças são mais conservadoras, e assim, as orientações dos pais consistiam em dar conselhos e determinar proibições. Outros pais acreditavam que as filhas tinham mais informações sobre sexualidade do que eles, gerando uma inversão no fluxo de informação familiar. O estudo de Dias e Gomes (1999) apontou o estabelecimento de regras diferenciadas para meninos e meninas. No caso dos rapazes, um dos adolescentes entrevistados afirmou que o pai lhe orientava para que ele se cuidasse com quem iria ter relação sexual e aonde seria. O jovem ainda declarou que o conselho era para buscar uma menina de família não tradicional e desconhecida para evitar um choque entre as famílias.

É bom lembrar que a gravidez na adolescência pode ser também um momento de amadurecimento e de entrelaçamento entre os membros da família. É importante que os adolescentes recebam apoio de diferentes esferas para que seus projetos sejam realizados, mesmo que a médio e longo prazo.

Apesar de a Gide ser caracterizada por um sistema que integra os aspectos estratégicos, políticos e gerenciais inerentes à área educacional, o seu modelo não deixa muito espaço para a discussão da carga imensa de subjetividade por detrás de suas questões. A Gide é vista, por muitos sujeitos da escola como uma tentativa de controle por parte do governo. Nessa visão, o Estado pode ser visto como o

opressor que domina e a escola como oprimida. Os sujeitos desse cenário estariam envolvidos em um jogo de poder. Utilizando esse sistema de poder, a Gide pode ser imposta como controle social.

O controle social pode ser exercido pelo controle da sexualidade. A tese de Foucault aponta estratégias de dominação complexas. O autor indica que existem micropoderes interferindo na autonomia dos indivíduos, de maneira que o poder está em toda parte, como uma rede de poderes (FOUCAULT, 1979). O conhecimento, o poder e o saber não tendem a “produzir” diferentes tipos de subjetividades e identidades, a não ser uma “realidade” a partir de um discurso que direcionam “(...) aos sujeitos as maneiras de pensar e agir “adequadas” para a sociedade (KRAEMER et al., 2014, p.1345)”.

Os estudos de Foucault (1979) sobre o poder ou as relações de poder podem colaborar para a compreensão das tentativas de impor “saberes absolutos”. Os discursos e as políticas implementadas nas escolas podem ser vistos funcionando como regimes de saber, independente se este discurso vem do governo ou dos professores contrários às propostas do governo. A sexualidade é apresentada por Foucault (1993) também como uma estrutura social e cultural situada dentro de um sistema de poder adquirido e de significado simbólico. O autor destaca o estudo da sexualidade confrontando-o com a moral contemporânea, onde este conceito varia de acordo com cada sociedade.

O que não é regulado para a geração ou por ela transfigurado não possui eira, nem beira, nem lei. Nem verbo também. É ao mesmo tempo expulso, negado e reduzido ao silêncio. Não somente não existe, como não deve existir e à menor manifestação fá-lo-ão desaparecer – sejam atos ou palavras (FOUCAULT, 1993, p.10).

Foucault (1979) afirmou que a sexualidade nas culturas cristãs se tornou algo que era preciso “examinar, vigiar, confessar e transformar em discurso” (FOUCAULT, 1979, p. 23), vinculada ao exame de consciência.

A negação ou repressão da sexualidade é justificada por Foucault (1993) por uma função discursiva autorizada em algumas instituições como a escola e o consultório médico. Taticamente, para este autor, há um filtro sobre o discurso do sexo a fim de controlar a população do local e de quando se pode falar de sexualidade, determinando até regiões de silêncio ou discricção.

No entanto, quando se estuda a sexualidade e não se desvincula de valores próprios, de problemas econômicos e políticos podem surgir preconceitos ao se

estabelecer um saber, regulando a sexualidade. Porém a sexualidade para Foucault (1993) não é regulada por um determinado aparelho como o Estado:

Dizendo poder, não quero significar “o poder”, como um conjunto de instituições e aparelhos que garantem a sujeição dos cidadãos num determinado estado. Também não entendo poder como um modo de sujeição que, por oposição à violência, tenha a forma de regra. Enfim, não entendo o poder como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre o outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessem o corpo social inteiro. A análise em termos de poder não deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma de lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas e, antes de mais nada, suas formas terminais. Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas da sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (FOUCAULT, 1993, p. 88-89).

O crescimento da população pode gerar mecanismos de incitação discursiva para regular da sexualidade. O poder repressivo pode ser evidenciado ao buscar e analisar o discurso dos "saberes" produzidos. Para o autor, o discurso sobre a sexualidade tem o poder de repressão e liberação, onde esses dispositivos funcionam até o seu limite, ultrapassando-os.

“O falar mais sobre sexo” revela que o discurso necessariamente não precisa ser moralista, mas contado e ouvido, e assim pode gerar a estimulação do corpo, a formação de conhecimento, a intensificação dos prazeres e também o fortalecimento da resistência.

Para Foucault²⁷ (2004, p. 206) “o sexo não é uma fatalidade; ele é uma possibilidade de aceder a uma vida criativa”. Segundo o autor a sexualidade deveria ser compreendida em outro sentido: uma fonte de produção do ser como uma arte. A ideia de proibição do sexo impede a possibilidade de ver a sexualidade como uma fonte de multiplicidade e de prazer (FOUCAULT, 2004).

A centralidade do discurso sobre o sexo em reprimir ou buscar o desejo não funciona na tese de Foucault (2004). Ele afirma que a busca pela descoberta da identidade do homem ou da mulher torna-se mais importante do que uma regra de ética universal ou local.

²⁷ No próximo tópico trataremos das teorias de Foucault.

Analisando a questão da gravidez na adolescência nesse paradigma, há uma relação de poder com o governo com o objetivo de influenciar a “conduta ou não conduta” das jovens que são livres para decidir sobre a hora de ser mãe. Este pode ser visto como um movimento de resistência às orientações de não engravidarem antes de atingirem a idade adulta.

O estereótipo da adolescente grávida usado para denegrir a sua imagem em instituições escolares como mau exemplo não tem funcionado de fato. Pelo contrário, algumas no trabalho de campo deste estudo exibiram seus corpos grávidos como troféus, mesmo sendo “rejeitadas” pelas normas institucionais, como a da Gestão Integrada da Escola (Gide).

Uma questão que queremos também apontar é a centralidade da questão da gravidez em torno da jovem e não do jovem. A virilidade masculina é algo que ainda é celebrada nas sociedades. A produção do discurso de que o homem precisa expressar a sua sexualidade resulta na formação de poderes específicos que atribuíram à mulher, em maior parte, a responsabilidade de evitar uma gravidez precoce.

Ao receber a determinação fixa de examinar e vigiar o seu corpo para não engravidar precocemente, a mulher pode e tem usado como dispositivo um objetivo estratégico, de forma voluntária e involuntária para vencer esse jogo de poder. Essa manobra busca atender a necessidade humana e não o padrão vigente.

Há séculos jovens adolescentes vêm se casando cedo e engravidam. Porém, a gravidez não costumava ser considerada precoce, sendo bem aceita, quando ocorria dentro do casamento. Hoje em dia, há uma maior preocupação das adolescentes se tornarem mães, mesmo dentro do casamento. A gravidez fora do casamento acaba por ser tornar um problema econômico, social e político diante das instituições que tentam assumir o controle do jogo estratégico nas relações de poder, como a escola e a família.

2.2 Teorias de Educação

Esse tópico trata das principais ideias de alguns proeminentes teóricos da Educação ligadas as teorias do currículo do último e a do atual século. As teorias curriculares podem ser divididas em teorias tradicionais, críticas, pós-críticas e pós-críticas do currículo (SILVA, 2007). Foi escolhido fazer o uso de autores de

diferentes perspectivas (críticas e pós-críticas) para esta tese considerando que é possível buscar diálogo entre estas perspectivas mais do que estabelecer fronteiras entre as mesmas. Ribeiro (2016) considera mesmo que há possibilidades com a articulação das diferenças e ressignificações teóricas educacionais.

Estamos alinhados com a perspectiva pós-crítica onde o currículo é texto, discurso, território onde a identidade pode ser tecida (SILVA, 2007). Nesta perspectiva pós-crítica, o olhar para o currículo é de um espaço político, cultural e de disputa de poder (MACEDO, 2006). O currículo é um campo político que ensina discursos e delinea trajetórias dos atores sociais participantes. Neste sentido, é preciso rever como ele vem sendo pensado.

As teorias tradicionais educacionais do currículo buscam resposta para “o quê?” e “como?” deve ser ensinado o conhecimento. Esses estudos começaram a ser desenvolvidos no início do século XIX e são representados por palavras como planejamento, metodologia, didática, avaliação e objetivos. Os estudiosos John Bobbitt (1918), John Dewey (1959, 1978) e Frederick Taylor (1966) descreveram modelos educacionais para a organização e eficiência do ensino e aprendizagem. Com seus estudos, eles trouxeram respostas para uma sociedade que precisava se adaptar ao processo crescente de industrialização e urbanização, baseado num processo de racionalização ou moldagem (BOBBITT, 1918). Nesse modelo o processo administrativo curricular da escola busca avaliar o desempenho dos alunos a partir de uma matriz, comparando os resultados previstos e esperados.

Essas teorias preveem um resultado e sistematizam uma maneira de alcançá-lo. Quando o resultado não é encontrado, aponta-se algum problema no processo execução e que houve falha no planejamento. Essas teorias são caracterizadas pela organização e pelo planejamento, tendo em vista a eficiência didática para a obtenção de objetivos.

As teorias tradicionais da educação partem do pressuposto de que o desenvolvimento humano é homogêneo. Um dos teóricos bem conhecidos é Jean Piaget, que desenvolveu um método clínico de investigação das ideias infantis ao sistematizar a percepção e a lógica desses sujeitos. Piaget destaca em seu trabalho que há quatro modos de se relacionar com a realidade, classificados como quatro etapas no processo de desenvolvimento da criança ao mundo adulto. Segundo sua teoria, em cada período as crianças estão aptas para significar o mundo de uma forma específica. A teoria de Piaget tem contribuições importantes e pode ser válida

para um grupo específico de crianças visto que o contexto sócio cultural contribui para o desenvolvimento humano e explica diferenças entre os diferentes grupos sociais (VYGOTSKY, 2005).

É importante afirmar que a teoria de Piaget tem uma abordagem epistemológica, e não pedagógica (CUNHA, 2000), como frequentemente tem sido usada. Embora o trabalho de Piaget não tivesse este objetivo, ele evidenciou como os seres humanos são programados para agir com o mundo e suas realidades, com uma linha pré-definida. Piaget vinculou sua psicologia genética a ideias de renovação da educação, com a proposta de compreender o percurso do conhecimento dos alunos.

Uma importante teoria educacional tradicional é o comportamentalismo, que também é chamado de behaviorismo, e é representada por autores como Watson e Skinner. Para Watson, é possível prever “a transformação do indivíduo por meio da educação ou de reeducação, naquilo que desejamos” (CUNHA, 2000, p. 48). Mas a teoria comportamentalista trabalha com a possibilidade de conseguir o controle, nunca com a certeza (CUNHA, 2000). A teoria aponta que os estímulos que os alunos recebem do professor podem reforçar determinados comportamentos desejáveis, ou não. Já Skinner propôs a organização de matérias escolares a fim de dar eficiência ao ensino. O planejamento e a fixação dos conhecimentos serviriam como base para aprimorar a educação. Nesse caso, o tecnicismo passa a ser central nos objetos da educação ocupar (CUNHA, 2000). Assim como na pesquisa de Piaget, a falha poderia estar no procedimento pedagógico de “formar pessoas”.

A concepção comportamentalista da educação afirma que podemos condicionar seres humanos em um ambiente, com determinados estímulos, e esperar respostas previsíveis. Essa concepção é usada no campo educacional para uma mudança previsível de comportamentos do professor e do aluno, esperando a melhoria da aprendizagem e do ensino.

John B. Watson foi caracterizado como comportamentalista ao apresentar possíveis fontes de controle. Watson (1928) afirmou que “o medo pode ser ensinado tão facilmente quanto ler e escrever, construir com blocos ou desenhar” e “quando ensinada cientificamente a vida emocional está sob controle” (WATSON, 1928, p 68). O autor inaugurou o comportamentalismo, em 1913, com o artigo intitulado de “Psicologia: como os comportamentalistas a veem” e nas suas análises apresentou uma cientificidade à Psicologia e ao seu objeto de estudo que era o comportamento.

Dê-me uma dúzia de crianças saudáveis, bem formadas, e meu próprio mundo especificado para fazê-los crescer e, garanto, qualquer um que eu pegue ao acaso posso treiná-lo para se transformar em qualquer tipo de especialista que eu poderia escolher - médico, advogado, artista, o comerciante-chefe e, sim, até mesmo mendigo e ladrão, independentemente dos seus talentos, inclinações, tendências, habilidades, vocações e raça dos seus antepassados (WATSON, 1930).

Deste modo, para Watson, a educação é capaz de transformar a conduta de alunos, moldando-os para que eles assumam uma profissão ou postura quando adultos.

Por sua vez, Skinner acredita que é preciso avaliar as variáveis do ambiente: “quando novos comportamentos verbais são construídos, eles precisam frequentemente ser confirmados” (SKINNER, 1957, p. 425). Isso significa que nosso autoconhecimento não está livre de influência do ambiente em que somos criados. Para ele, essas dificuldades podem surgir porque não estamos atentos para os princípios básicos da análise do comportamento no contexto educacional. Skinner (1987) observa:

- O que os professores estão fazendo e porque o estão fazendo assim;
- O que, e porque, os alunos aprendem quando os professores ensinam como ensinam.

Quando analisamos a orientação da Secretaria de Estado de Educação, percebemos que o ensino de conteúdos importantes é associado a comportamentos governado por regras, ao invés do comportamento mantido pelas contingências de cada indivíduo e escola. Temos nas escolas o uso de controle aversivo, hoje de uma forma mais aceitável, através da ridicularização pelo não empoderamento ou da crítica pelo não alcance da meta. Para Cunha e Chequer (2005) “muda a topografia, não a função”. Ainda segundo esses autores:

outros tipos de técnicas coercitivas utilizadas são as tarefas por notas, ou a obrigatoriedade em participar de matérias que o aluno não se sente inclinado. Isso pode fazer com que o aluno chegue atrasado, não fique quieto, não preste atenção nas aulas. Há um aumento na frequência de comportamentos de fuga ou esquiva (p.1).

O sistema Gide se destaca dentro das perspectivas da concepção tradicional da educação. O modelo de gestão se propõe a descobrir a causa do desempenho

baixo ou do não atendimento da meta, e motiva a comunidade escolar a visualizar a possibilidade de prever e controlar os comportamentos e, de certa forma, a também manipulá-los. Os membros da comunidade escolar da rede estadual do Rio de Janeiro têm recebido estímulos para o alcance das metas. Esses meios podem ser conhecidos como punição, reforço positivo e reforço negativo.

Uma importante contribuição dos estudos críticos é questionar muitos dos pressupostos da teoria educacional tradicional. As suas primeiras publicações se iniciaram na década de 60 do século passado, e estes estudos ainda questionam a (re)produção das desigualdades sociais através do poder. Muitas perguntas são feitas tais como “Por que são esses conhecimentos e não outros?” e “Que classe social se beneficia do modo que as escolas são organizadas?”. As teorias críticas do currículo apontam falhas no pensamento e na lógica das teorias tradicionais. São usados termos como resistência, currículo oculto, ideologia, (re)produção cultural e social, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, e poder (SILVA, 2007).

Essas teorias podem ser representadas por Michel Young, Paulo Freire, Michael Apple, Magda Soares e Pierre Bourdieu. De acordo com Silva (2007) as teorias tradicionais ajustam e adaptam as pessoas e buscam transmitir uma ideologia através de seu currículo, estimulando-as a assumir um papel de subordinação, obediência e reprodução (BOURDIEU, PASSERON, 1975) sem uma justificativa do motivo daquela postura (FREIRE, 1987).

Paulo Freire (1986) propõe uma perspectiva em que “o educando” cria o rumo do seu aprendizado, relacionando os saberes com a realidade em que vive. Paulo Freire faz uma crítica às sociedades pela falta de reflexão e pela alienação das massas, com a verticalização da educação. Freire (1986) afirma que a raiz da educação está em compreender que o homem é um ser inacabado, e seu saber sempre será inacabado. Segundo Freire (1986) ninguém educa ninguém a partir do pressuposto que não há seres educados e outros não educados. Há apenas saberes relativos. O autor faz uma crítica às sociedades pela falta de reflexão e pela alienação das massas, com a verticalização da educação. Ele ainda evidencia a “consciência bancária da educação” onde o professor é o ser superior que ensina aos ignorantes. Para Freire as nossas escolas enfatizam uma consciência ingênua, onde há uma fragilidade na interpretação dos problemas. Quando a escola assume uma consciência crítica, há um compromisso de mudança das velhas estruturas.

Freire indica que a libertação autêntica se dá na reflexão do sujeito sobre si e sobre o mundo, sobre a realidade. O autor tece suas considerações em relação ao homem como ser individual e inconcluso em seu permanente movimento de busca “do ser mais”. O conceito de consciência de Freire significa “conhecer o mundo para, de acordo com um interesse de classe particular – o interesse da classe trabalhadora – poder modificá-lo” (DAMO, MOURA, CRUZ, 2011, p.1). Este conceito está vinculado à inserção no processo histórico e à busca de afirmação do sujeito neste espaço com a consciência de si como pessoa e a consciência de classe oprimida (FREIRE, 1987). Também é importante salientar que, para Freire, o reconhecimento crítico da “razão” da situação pode permitir que a ação transformadora liberte o oprimido dos mecanismos dos opressores. Freire (1987) defende que o discurso no ensino formal se autoproclama como legítimo por meio do processo de conscientização e de educação dos alunos. Porém, Bourdieu (1998) nega o caráter autônomo do sujeito, contrariando a tese de Freire.

O estudo de Pierre Bourdieu é relevante para esta tese pois o autor tece reflexões acerca do papel da escola na sociedade. Ele propõe uma forma diferenciada de analisar as atribuições da escola e da educação na sociedade. Bourdieu afirma que a bagagem social e cultural diferenciada de cada aluno não permite uma competição justa. Logo a escola é criticada em sua teoria, por não ser uma instituição imparcial e neutra. Para Bourdieu a escola ensina e avalia pelo viés de uma única cultura, a dominante. Neste trabalho, o estudo de Bourdieu permite que a análise da Gide seja percebida como um caminho de reproduzir na comunidade escolar velhas estruturas políticas, morais e éticas da sociedade.

Bourdieu (1998) faz uma análise da sociedade a partir de sistemas simbólicos como estruturantes que organizam a percepção que os sujeitos têm do mundo. Os sistemas simbólicos são percebidos pelo autor como instrumentos de dominação ideológica e podem ser vistos como um recurso utilizado para legitimar o poder. A tese central dele é a de que os indivíduos não percebem que a cultura dominante é a cultura das classes dominantes. E os indivíduos aceitariam a sua posição na sociedade baseados na percepção da elite que não dominam a “verdadeira cultura”, logo são vistos como incultos ou até pouco inteligentes. E os indivíduos aceitariam a sua posição na sociedade baseados nesta percepção de que não dominam a “verdadeira cultura” ou cultural da elite, da linguagem formal.

Aplicando essa teoria ao campo educacional, a escola teria a função de oferecer instrumentos de acumulação, sendo ela própria um mercado de capital cultural industrializado. A teoria de Bourdieu aborda o problema das desigualdades escolares. Para ele as escolas não seriam instituições neutras, e o sucesso alcançado pelos indivíduos não poderia ser explicado por uma questão biológica. O argumento usado pelo autor é que não somos condicionados e que podemos reverter o quadro pela ação transformadora.

Nesse sentido, o alcance de uma alta pontuação, ou seja, um bom resultado do aluno na avaliação externa da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, pode refletir a ideia de que os indivíduos que possuem o capital cultural possuem melhores condições de serem bem-sucedidos, e esse sistema cobraria dos estudantes uma socialização que os levaria a ser inserido na cultura dominante.

Pierre Bourdieu (1998) também afirma que cada indivíduo é caracterizado por uma bagagem socialmente herdada. A posse do capital cultural favoreceria um melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação, partindo do princípio que a família do indivíduo o preparou intelectualmente para a escolarização. Os capitais econômico e social funcionam como meios auxiliares de acumulação para o capital cultural.

Quanto mais amplo for o acesso a um título escolar, maior a tendência de sua desvalorização. É o que Bourdieu (1979) chamou de “inflação dos títulos escolares”. Por existir uma maximização do valor de determinados diplomas, Bourdieu (1979) descreveu a “Lei do rendimento diferencial do diploma”, onde o valor de um título dependeria do pertencimento do indivíduo a determinado grupo social.

Em relação às classes populares, Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1968) afirmam que há um envolvimento moderado com os estudos, como se a classe buscasse evitar aquilo que lhes seria negado pela sociedade. E o investimento no mercado escolar tenderia oferecer um retorno baixo, incerto e em longo prazo. Por esse motivo, os pais não cobrariam intensamente o sucesso escolar dos filhos, e não haveria o acompanhamento escolar sistemático como nas outras classes.

Os estudos de Magda Soares sobre o poder da linguagem se tornam relevantes para esta pesquisa, devido ao seu caráter questionador dos instrumentos avaliadores usados na escola ligados ao domínio da norma culta. Com esta análise, instrumentos de medida de qualidade do ensino, como a Gide, têm confundido o

fracasso do aluno com a capacidade dele se adaptar ao que lhe é oferecido na escola, legitimando desigualdades e diferenças individuais.

Magda Soares (1997) apresenta a hipótese do déficit linguístico como responsável pelas dificuldades de socialização na escola. Na escola, os alunos podem perceber que se desenvolverem bons hábitos e comportamentos adequados isso pode ser um indicativo de sucesso na socialização. Magda Soares (1997) apresenta a colaboração do sociólogo inglês Basil Bernstein que é considerado um dos responsáveis pela teoria da deficiência linguística. Para o autor, a estrutura social determina o comportamento linguístico. Bernstein defende uma tese circular de que o código linguístico não apenas reflete a estrutura das relações sociais, mas também as regula. Para ele, numa sociedade dividida em classes é possível identificar duas variedades linguísticas: o código elaborado e o código restrito. As crianças de classe média adquirem os dois códigos. Já o processo de socialização das crianças de classe trabalhadora daria acesso apenas ao código restrito. O discurso acaba por ser o condutor dos códigos elaborados e restritos.

Baccega (2009) analisa que os meios de comunicação são responsáveis por selecionar o que devemos conhecer, e a indústria cultural trabalha para a manutenção do *status quo*, via um mundo editado. O discurso da mídia é, portanto, um exemplo de normatização da memória comum (BACCEGA, 2009). Num universo regulamentado e produzido, “nenhum objeto, nenhuma coisa é ou tem movimento na sociedade humana, exceto pela significação que os homens lhe atribuem” (SAHLINS, 2003, p. 170). A produção e o consumo de bens materiais simbólicos são característicos de um mundo capitalista que “identifica a política que se preocupa com a vida dos cidadãos a fim de lhe impor as formas de bem-estar social: um poder de regulamentação” (KRAEMER et al, 2014, p. 1344).

A escola, segundo Bernstein (1996), usa e quer ver usado o código elaborado, o regulamentado. Isso explicaria o fracasso escolar das crianças oriundas de classe trabalhadora. Apesar disso, o autor afirma que um código não é melhor do que o outro, mas o termo restrito nos remete a algo pobre e limitado. Magda Soares (1997) aponta que a hipótese de Bernstein deu suporte involuntariamente aos partidários de programas de “educação compensatória”.

O sistema meritocrático busca nivelar a “diferença entre as escolas”. Soares (1997) aponta que a “Diferença não é deficiência”, e considera que tanto a competição como a desigualdade entre as escolas pode ser acirrada com o sistema

supostamente meritocrático, pois a escola ganharia o papel de promotora de diferenças, ao invés de ser um espaço de acolhimento do outro diferente.

Nesse sentido, William Labov (1972) afirmou que a situação social é o mais poderoso determinante do comportamento verbal. Associa esse resultado de Labov (1972) à política meritocrática. O autor afirma que crianças de classes populares não dominam o dialeto padrão e se sentem ameaçadas quando estão em contato com outra classe social. Labov (1972) afirmou isso se baseando no fato das crianças de classes trabalhadoras viverem num contexto e numa cultura de maior estimulação verbal. Nas suas pesquisas, o autor percebeu que os falantes da classe trabalhadora usam frases bem-formadas, ao serem comparados aos falantes da classe média. No entanto, quando crianças de classes populares são submetidas à entrevista, onde o entrevistador pertence à outra classe social, a criança interpreta a situação como ameaçadora e hostil e tenta defender-se.

Para a teoria das diferenças linguísticas há apenas um conflito funcional entre dialetos que não são padrão e o dialeto padrão. A solução seria compreender que todos os dialetos são importantes de igual forma, e que as crianças deveriam ser alfabetizadas no seu dialeto. Mas essa postura é criticada como utópica e alienada da realidade social, quando associada a uma avaliação externa que mensura e premia profissionais da escola que conseguem atingir um número alto de alunos que dominam os conhecimentos da classe padrão. Uma solução seria o bidialetalismo, que é quando falantes de dialetos não padrão aprendem o dialeto padrão para usá-lo em momentos específicos e necessários. Mas essa solução pretende mostrar às classes desfavorecidas a necessidade de se integrar à classe dominante para possuir determinados privilégios, o que na nossa concepção ainda é contraditório e discriminador.

As contribuições de Magda Soares, analisando as relações entre linguagem e educação formam junto com a teoria pedagógica crítico-reflexiva de Paulo Freire e a teoria crítico-reprodutivista de Bourdieu uma tentativa de interpretar as relações sociais, a fim de compreender a desigualdade nos sistemas de ensino. Consideramos esse tipo de concepção importante para este estudo, pois buscamos averiguar se a Gide acirra a desigualdade entre escolas. Para a visão crítica, a democratização do conhecimento e do aprendizado é evidenciada como um resultado da ação e das decisões humanas. Porém, tanto no espaço escolar, quanto na vida, estamos envolvidos num jogo em que desmascarar os saberes absolutos

não nos garante alcançar as promessas modernas de liberdade, conscientização, justiça, cidadania e democracia tão difundidas pelas pedagogias críticas brasileiras.

Nos estudos pós-críticos, dois autores que se destacam nessa teoria são Jacques Derrida com a ideia de “texto” e Michel Foucault com a noção de “discurso”. Julgamos pertinente a relação dos estudos pós-críticos com este estudo devido à criação de novos sentidos educacionais. Os termos usados na defesa da teoria pós-crítica são significação, subjetividade, discurso e representação, ética, gênero, raça, etnia, identidade e sexualidade. Consideramos importantes esses termos para este estudo, pois investigamos temas relativos à preservação do patrimônio público, prevenção do uso de drogas, aceitação de diferenças, prevenção da violência entre membros da comunidade escolar e gravidez na adolescência. Os temas investigados na tese são apresentados pela Gide como precisos e indiscutíveis, mas os termos da teoria pós-crítica buscam desconstruir os sentidos. Nossa investigação está sob um novo olhar onde desejamos o fim das utopias e das certezas que nosso objeto afirma existir. A Gide visa ter como resultado a construção de uma identidade fixa no aluno. No caminho adotado pelos estudos pós-críticos, a identidade é uma questão de saber-poder e a própria possibilidade de formar um cidadão crítico é colocada em questão. Nessa perspectiva, não se pode separar as questões de poder de questões culturais.

As pesquisas pós-críticas têm se caracterizado pelo questionamento do que seria o conhecimento, procurando fazer aparecer o que ainda não estava significado num contexto socialmente instituído e definido. O pensamento pós-crítico se caracteriza também por uma busca incansável pela produção de novos sentidos na educação, isto é, não produz explicações universais, nem totalidades, nem completudes ou plenitudes. Para os autores que se identificam com a linha pós-crítica, os alunos são um efeito da linguagem, dos textos, do discurso, da história, dos processos de subjetivação.

As teorias pós-críticas são caracterizadas pelo posicionamento contra os saberes absolutos, as classificações, a fixidez de significados, de narrativas, de valores. As pesquisas pós-críticas em educação no Brasil têm se caracterizado pelo questionamento do que seria o conhecimento, o sujeito, os textos educacionais, procurando fazer aparecer o que ainda não estava significado na educação. Tais pesquisas têm problematizado as promessas modernas de liberdade,

conscientização, justiça, cidadania e democracia, tão difundidas pelas pedagogias críticas brasileiras.

A teoria pós-crítica se destaca das teorias tradicionais como das teorias críticas que as precederam. Paraíso (2004) discute as principais temáticas exploradas por essas pesquisas e descreve as expansões, as fraturas, as conquistas e as aberturas produzidas no campo educacional brasileiro discutindo os efeitos dessas teorias sobre a pesquisa educacional brasileira. A autora aponta que tem objetivo de mostrar um campo que está sendo mapeado, e não se encontra fechado.

As teorias pós-críticas no Brasil fizeram substituições e rupturas com as outras teorias ao receber influências da chamada “filosofia da diferença”, do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria *Queer*, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos. Suas produções e invenções têm pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença. Para realizar o mapeamento dessas pesquisas, Paraíso (2004) buscou trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) desde 1993 até 2003 que adotam perspectivas-críticas, e incorporou alguns livros.

As pesquisas pós-críticas em educação no Brasil não dão explicações universais, nem de totalidades, nem de completudes ou plenitudes. Não se preocupam com comprovações daquilo que já foi sistematizado na educação, nem com “revelações” ou “descobertas”. Não acreditam na “suposta” autonomia do sujeito ou da subjetividade e consideram o sujeito um efeito da linguagem, dos textos, do discurso, da história, dos processos de subjetivação. Além disso, essas pesquisas não se interessam por modos “certos” de ensinar, formas “adequadas” de avaliar ou por conhecimentos “legítimos”.

O pensamento pós-crítico se caracteriza também por uma busca incansável pela produção de novos sentidos na educação. As linhas mais exploradas por essas pesquisas são a das relações de poder na educação; a do sujeito; e a da descrição e análise da artificialidade da produção de saberes na educação.

Os estudos sobre as relações de poder na educação (inspiradas no pensamento de Michel Foucault) e das identidades subjugadas (inspiradas nos estudos culturais, nos estudos feministas, pós-coloniais, étnicos e na teoria *Queer*)

consideram que existem problemas a serem resolvidos, e não se deixam aprisionar nas amarras das ações do poder identificadas e analisadas. Os estudos atuam na zona do indeterminado e aí fazem problematizações, interrogações e questionamentos.

Foucault (1983) defende que poder e saber não são idênticos. Para ele o poder e o saber funcionam de formas circulares. O saber pode inverter, apagar ou desafiar a dominação do poder repressivo. Na educação, por exemplo, o poder não está apenas nas mãos do professor. Os estudantes, o governo, os pais, também exercem poder na escola. Foucault (1983) se preocupa especialmente com as formas de governo, mas “governo” no sentido de estruturar o campo de ação dos outros, de disciplinar do eu. O conceito de poder disciplinar explica a autoregulação dos estudantes, por meio da “invisibilidade” de tecnologias normatizadoras.

Foucault (1983) debruçou os seus estudos sobre os mecanismos que constroem instituições e experiências institucionais em seu livro “Vigiar e Punir”. Na educação, segundo o autor, o processo pedagógico corporifica as relações de poder entre professores e aprendizes. Para ele, a pedagogia tem enfatizado o autodisciplinamento, pelo qual os estudantes devem conservar a si e os outros sob controle. Pode-se dizer que a pedagogia produz regimes corporais políticos particulares, também chamados tecnologias do eu. Essas pedagogias funcionam como regimes de saber. Os discursos podem ser instrumentos de poder e de resistência. Logo não existem práticas pedagógicas totalmente libertadoras ou totalmente repressivas (FOUCAULT, 1983).

O pensamento de Michel Foucault sobre as relações de poder atua na zona do indeterminado e aí faz problematizações, interrogações e questionamentos. Uma questão central que pode ser explorada na escola é a da identidade fixa e pré-determinada. Para os estudos sobre o sujeito, a noção de identidade é questionada com ênfase no conceito de diferença. “Por que queremos que alguém se torne um sujeito de certo tipo?” é uma pergunta que a teoria pós-crítica busca ao evidenciar a regulação de nossa subjetividade.

Os estudos pós-críticos da subjetividade e do sujeito juntamente com a análise de Foucault do poder ou das relações de poder podem colaborar para a compreensão das tentativas de impor “saberes absolutos”. Os discursos da escola podem ser vistos funcionando como regimes de saber. Na visão de Foucault (1979, p.14), “a “verdade” está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e

a apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem”. Tal como a escola, o discurso educacional se autoproclama como legítimo por meio do processo de conscientização e de educação dos alunos. Interpretamos o termo “verdade” como um saber de poder.

Por fim, o currículo numa visão pós-colonial é caracterizado pela a análise das relações coloniais de poder entre diferentes nações, no que diz respeito à definição do “Outro”. A obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire é considerada uma obra pós-colonial por analisar a sociedade sob uma ótica de grupos dominados e dominantes. Homi Bhabha, Fanon, Memmi também são autores considerados da teoria pós-colonial.

Uma perspectiva pós-colonialista idealiza um currículo descolonizado, em que o “outro” que não domina o código cultural dominante não seja considerado inferior, irracional e alienado. Muitos alunos são considerados inferiores e alienados por não dominarem a identidade cultural hegemônica e uniforme. O currículo escolar pode reforçar essa identidade juntamente com outras instituições sociais.

O campo educacional é um campo privilegiado de confrontação para o pensamento pós-moderno e pós-estruturalista. Em que outro local o sujeito e a consciência são tão centrados, e as metanarrativas tão necessárias? Com a virada linguística, a consciência e o sujeito são descentrados, e a linguagem passa a ser encarada como um movimento sempre indefinido. A concepção pós-estruturalista coloca em dúvida a suposição da consciência e do sujeito soberano, e enfatiza o caráter transgressivo e subversivo de tal perspectiva.

As teorias educacionais críticas acreditam que através de uma crítica ideológica, é possível penetrarmos nos arranjos educacionais e chegarmos a um conhecimento não mistificado do mundo social. Já a posição pós-estruturalista vai contestar essa visão, pois a própria visão de poder sofre um deslocamento. Não mais se tenta identificar a fonte do poder. O objetivo será a construção de um estado permanente de luta contra as relações de poder, incluindo os educadores, tal como os intelectuais.

O papel privilegiado do intelectual como isento ao mundo social será um dos elementos mais contestados pelo pós-modernismo e pelo pós-estruturalismo. As noções de pós-estruturalista do poder vão conferir ao intelectual uma posição mais modesta, menos universal e mais local, se expressando na noção de “intelectual específico”.

Para a perspectiva pós-estruturalista, o poder constitui, produz, cria identidades e subjetividades. A regulação e o governo dos sujeitos não estão necessariamente localizados numa instituição específica como o Estado. Nenhum dispositivo, nem mesmo os críticos, estão absoldidos de envolvimento em relações de poder, regulação e governo. A teoria crítica marxista crê que uma vez eliminado os dispositivos e práticas reguladoras teríamos uma situação de libertação, isto é, de não poder. Mas para a perspectiva pós-estruturalista foucaultiana, apenas se instauraria outro regime de regulação e controle. Um exemplo é a pedagogia construtivista. Outra implicação são as disciplinas escolares que contêm aspectos reguladores dos quais não podem ser separadas.

Alguns pesquisadores extraem as consequências do projeto de desconstrução de Derrida como teoria/prática, sujeito/objeto, natureza/cultura. Derrida tenta demonstrar que um termo não representa a superação do outro, e que a essência subjacente na oposição não existe. O campo da educação e da teoria educacional é baseado nesses binarismos. Mas a perspectiva pós-estruturalista inspirada na desconstrução buscaria desmontar essas oposições, relacionando-as com a crítica dos significados transcendentais.

As teorias pós-críticas circunscrevem um campo constituído por sistemas abertos, composto por linhas variadas que sempre permite construções, significações e modificações constantes. Essas teorias evidenciam caminhos investigativos e saídas metodológicas que tentam escapar das totalizações, homogeneizações e metanarrativas. Buscam produção de novos sentidos.

Apesar de todos esses estudiosos investigarem o currículo sob diversas óticas e denunciarem a necessidade de desocultar alguns processos curriculares, uma sociedade capitalista que usa a função social do currículo para a manutenção dos interesses sociais e ideológicos não tem o interesse de “produzir” diferentes tipos de subjetividades e identidades, a não ser de manter os processos de dominação de classe baseados numa economia capitalista.

Baseado nessas análises, concordamos com as teorias pós-críticas que o currículo é um campo político, com que mais nos identificamos para analisar as percepções dos atores sociais do nosso estudo. Consideramos a necessidade de ao desvendar o currículo em ação evidenciar as questões sociais relacionadas a este híbrido de saber, poder e identidade. Ponderamos como as teorias tradicionais, críticas, pós-críticas e pós-coloniais são elucidadoras de como as sociedades em

diferentes momentos históricos vêm pensando o papel da educação. Estas diferentes perspectivas iluminam o papel da escola e da educação e nos fazem questionar as possíveis mudanças para buscar sociedades mais democráticas.

A escola em geral procura transmitir um conhecimento legítimo com valores e tendências culturais. Esse conhecimento está vinculado à vida econômica e às regularidades cotidianas no intuito que o aluno ascenda socialmente (APPLE, 2006).

A escola, mesmo que sendo já considerada por Althusser (1983) como um aparelho ideológico do estado, ainda é vista como o melhor lugar para se adquirir o código cultural dominante (BOURDIEU, PASSERON, 1975). O conceito de emancipação e libertação que o processo pedagógico curricular pode permitir (GIROUX, 1986; FREIRE, 1987) se reflete nas propostas curriculares atuais. Mas a “pedagogia invisível” (BERNSTEIN, 1984) e o “currículo oculto” (FORQUIN, 1996) presentes no dia a dia das escolas dificulta que o controle do conhecimento seja denunciado (YOUNG, 1971). A classificação dos conteúdos transmitidos (BERNSTEIN, 1996) pela escola ainda é considerada legítima, original e inquestionável em detrimento de outros conhecimentos (APPLE, 2006).

O currículo oculto como visto por Forquin (1996) se reflete com os padrões de recompensa e castigo, obediência, conformismo, delineando a sala de aula como um espaço rigidamente organizado e relações de autoridade com o objetivo, implícito, de contribuir para a formação e padronização nas relações sociais desejáveis. Michael Apple (2006) afirma que, em primeiro lugar, as escolas são instituições que produzem desigualdades de poder e acesso aos recursos. E em segundo lugar, as escolas produzem desigualdades por meio de atividades curriculares e pedagógicas e de avaliações. Baseado nesses aspectos, nós podemos concluir que as escolas “não controlam apenas pessoas, mas também ajudam a controlar significados” (APPLE, 2006, p.103).

Apple (2006) aponta também que a função social do currículo é a homogeneidade social. A “escola para todos” passou a ter um propósito de preservar a hegemonia cultural e ensinar as pessoas a sentir e pensar de uma forma semelhante ao partir das necessidades da “comunidade”²⁸. Esse papel normativo não pretende eliminar a diversidade cultural, mas controlá-la a partir da definição de que o outro não é tão natural quanto eu.

²⁸ Nesse sentido, comunidade é a classe social dominante.

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) vieram baseados em disciplinas tradicionais e permanecem prometendo uma proposta inovadora. Para Macedo (2008), “as disciplinas tradicionais não dão conta de um conjunto de questões posta pela realidade vivida pelos alunos (p. 43, 44)”.

O pesquisador espanhol Cesar Coll teve forte influência na elaboração da proposta curricular brasileira fundamentando os PCNs. Apesar de assumir uma proposta construtivista e psicopedagógica em seu plano curricular (COLL, 1987), o modelo de currículo e as suas intenções possuem metas, objetivos de instrução, métodos de transferência e domínio de conteúdos relevantes, o que não caracteriza uma postura crítica do currículo, mas tradicional. Assim, mesmo com a inserção dos temas transversais nos Parâmetros, a natureza seletiva da escola continua inalterada (MACEDO, 2008). Outro aspecto é que os PCNs valorizam em seu texto a pluralidade de saberes culturais, mas o produto final do currículo ainda precisa ser o patrimônio cultural da humanidade, remetendo-se a uma proposta conservadora (LOPES, 2008).

Concordamos com a afirmação de Lopes (2008) de que o guia curricular brasileiro celebra a diferença e desconsidera o conflito, como se o embate não fosse necessário para cultivar a tolerância e o espírito de solidariedade. Nessa direção, temos os estudos pós-críticos, onde o currículo é considerado uma ficção discursiva e esse discurso tem um papel fundamental para construção da diferença. O conhecimento é visto como um artefato para a criação, e o currículo como uma invenção social (SILVA, 2007). Nessa perspectiva, o sujeito é “pensado, falado e produzido” (SILVA, 2007, p.113). É daí que podem surgir algumas:

... práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer da sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo... (FOUCAULT, 1994, p. 15).

Assim, a democratização do conhecimento e do aprendizado é evidenciada como um resultado da ação e das decisões humanas, considerando a realidade de que a teoria tradicional assume e perpetua a dominação da classe favorecida, tal como a política meritocrática.

2.3 Clima Cultural da Escola

O conceito de clima escolar está relacionado à maneira como a comunidade escolar (alunos, professores, pais, diretores e demais funcionários) se relaciona na unidade em termos de padrões de interações sociais.

O clima de uma escola resulta do tipo de programa, dos processos utilizados, das condições ambientes que caracterizam a escola como uma instituição e como um agrupamento de alunos, dos departamentos, do pessoal e dos membros da direção. Cada escola possui o seu clima próprio. O clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O clima é um fator crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola. (CUNHA e COSTA, 2009 p. 12-13).

Diversos autores diferenciam a cultura e o clima da escola, apontando a cultura como a dinâmica da própria escola que exprime os valores e as crenças partilhadas pelos seus membros (NÓVOA, 1995). Já o conceito de clima é definido com a percepção da comunidade escolar em relação ao ambiente (CODA, 1998). Souza (1978) indica que “como cada um dos elementos culturais é formado por diversos componentes, são inúmeras as combinações possíveis entre eles, criando-se climas de maior ou menor rigidez, realização ou emocionalidade (p. 37)”. A relação do clima escolar com os resultados dos alunos é apontada por Brunet (1995) que “o clima organizacional tem um efeito direto e determinante sobre a satisfação e o rendimento dos membros (BRUNET, 1995, p.133)”.

Bonamino e Franco (2005) afirmam que o clima escolar tem sido apontado como uma variável de controle associada à eficácia escolar. Dentre os fatores que contribuem para um bom clima escolar, Franco, et, al (2007) consideram que a escola que costuma passar e corrigir o dever de casa²⁹ contribui para a eficácia do ensino. Machado Soares (2003) enfatizou a alta correlação³⁰ do interesse, da dedicação e do nível de exigência do professor sobre o bom desempenho das escolas, e isso pode gerar um ambiente satisfatório na equipe. Esse estudo também apontou que o absenteísmo do professor tem efeito regressivo sobre a eficácia escolar.

Além do trabalho do professor, a falta de material adequado, a ausência de apoio da família e de perspectiva para o futuro são fatores na perspectiva de Zagury

²⁹ Estudo baseado no SAEB 2001, 9º ano.

³⁰ Dados da avaliação estadual mineira de 2002, 5º ano.

(2006) que contribuem para a desmotivação do aluno. Para essa pesquisadora, o aluno precisa dedicar tempo e esforço para as atividades escolares. Zagury (2006) ainda declara que o professor pode e deve ajudar a despertar o interesse dos alunos, mas nos diz que “professor não é psicólogo nem assistente social, sua função precípua é ensinar. E ensinar bem (p. 70)”.

Costa e Brito (2010) realizaram uma pesquisa em duzentas escolas: cem escolas que obtiveram os melhores resultados na avaliação da Prova Brasil (2007) e nas cem escolas com resultados inferiores à média da rede. Os autores investigaram se as características do ambiente escolar podem influenciar a prática docente e o desempenho dos seus alunos. Eles buscaram conectar o conceito de clima escolar e rendimento de alunos. Costa e Brito (2010) afirmaram que muitos professores lecionavam em escolas do mesmo bairro. Dentre essas escolas, os alunos possuíam perfis semelhantes. Mas os professores dessa pesquisa afirmaram que no mesmo bairro, apesar do perfil dos alunos, haviam diferenças reforçadas pelas escolas. Desta forma, Lück (2009) aponta que:

a essência da cultura de uma escola é expressa pela maneira como ela promove o processo ensino-aprendizagem, a maneira como ela trata seus alunos, o grau de autonomia ou liberdade que existe em suas unidades e o grau de lealdade expresso por todos em relação à escola e à educação. A cultura organizacional representa as percepções dos gestores, professores e funcionários da escola e reflete a mentalidade que predomina na organização (p.120).

Lück ainda define o conceito de cultura organizacional, como “às práticas regulares e habituais da escola, à sua personalidade coletivamente construída e amalgamada” (LÜCK, 2009, p.116). Essas práticas podem estar associadas ao currículo oculto (FORQUIN, 1996) e ao currículo em ação. No Brasil, ao analisarmos a cultura escolar consideramos a interferência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) nas práticas institucionais. O pesquisador espanhol Cesar Coll, como já mencionado, teve forte influência na elaboração da proposta curricular brasileira fundamentando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ele baseou seus trabalhos nas teorias de Piaget, Vygotsky, Ausubel e Bruner. Coll afirma que para ocorrer a aprendizagem “o aluno deve estar motivado, e previamente deve-se ter uma atitude favorável para aprender significativamente, ou seja, o aluno deve estar motivado para relacionar o que aprende com o que já sabe” (COLL, 1987, p. 55).

Mas, como já foi apontado, o clima escolar vai interferir diretamente no aprendizado. Souza (1978) indica que a interação de elementos culturais produz mudanças no clima escolar. Logo, como afirma Candau (2002, p.133), “o que precisa ser mudado não é a cultura do aluno, mas a cultura da escola, que é construída com base em um único modelo cultural, o hegemônico, apresentando um caráter monocultural”. A ideia de administrar a cultura e/ou o clima escolar se confronta com a cultura de cada membro da escola.

O não reconhecimento da cultura organizacional da escola permitirá, certamente, que *um discurso sobre* se sobreponha a *um discurso do*. Ou seja, os habitantes da escola, legitimamente, são os autores do seu próprio discurso, o qual deveria subsidiar toda e qualquer medida. É o discurso daquele que faz o dia a dia da escola. Entretanto, tais medidas são, não raro, elaboradas pelo viés do discurso daqueles que são hierarquicamente superiores, os que elaboram um discurso sobre o que se vivencia, ou deverá se vivenciar, na escola...O que se evitaria se as estruturas dos órgãos superiores fossem mais circulares e menos piramidal, como preconizam as teorias mais atuais para a gestão das organizações (BRITO, 2008, p.7).

As mudanças curriculares atingem a cultura e o clima da escola diretamente, tornando-se questão prioritária no ambiente escolar. Logo “(...) uma constelação de fatores circunstanciais (...), tem influência nesse contexto” (SOUZA, 1982, p. 4). As variáveis da Dimensão Ambiental da Gide são atravessadas pelo “meio ambiente psicológico” da organização (SOUZA, 1978; FREITAS, 1991; XAVIER, 1984; MOTTA E CALDAS, 1997). Essas variáveis não podem ser consideradas neutras como é definido pela Gide. Por exemplo, na variável preservação do patrimônio público, a metodologia Gide não considera se a escola pertence a um bairro onde o muro da escola pode ser alvo de pichações de criminosos para demarcação de território. A Gide define que o muro deve ser limpo pela comunidade escolar, sem considerar as possibilidades de represálias dos criminosos e o clima que permeia a escola. O ambiente escolar depende das circunstâncias concretas do território onde a escola está inserida.

O processo de mistura, também chamado de hibridismo cultural que é objeto de estudo Stuart Hall (2003) e Homi Bhabha (2010), parte da ideia de hibridismo como o processo de negociação cultural envolvendo relações assimétricas de poder. Segundo os autores as posições são políticas e diferentes. Os atores envolvidos nesse processo não podem ser considerados finitos, antes, a sua identidade está sendo constantemente reformulada, ressignificada e reconstruída.

O hibridismo *não* se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os “tradicionais” e “modernos” como sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade (HALL, 2003, p. 74).

Associando o conceito de hibridismo cultural e clima cultural da escola, percebemos a luta travada pela autoridade do discurso na escola. O diálogo nesse contexto, é sempre reformulado, e o processo de ressignificação de identidade é “eterno”. As relações entre o currículo, a cultura e o clima escolar são um local de conflito, onde o efeito circular das relações entre as diferentes culturas e as percepções do clima da escola incidem diretamente no desempenho dos alunos. Além disso, há de se considerar a influência do ambiente externo da escola e seus conflitos. A ideia não é eliminar os conflitos, mas buscar um ambiente onde o binômio clima-cultura seja favorável à uma negociação que propicie posições menos relações assimétricas de poder.

2.3.1 Sistema de avaliação de desempenho e a meritocracia

As teorias educacionais adotadas por uma rede de ensino têm um papel fundamental no desenho do modelo de avaliação para verificar o desempenho ou o aprendizado de seus alunos. Para este estudo os temas de avaliação de desempenho e meritocracia são importantes de serem discutidos, pois a Gide utiliza esses temas como pilares fundamentais de sua metodologia. Na Gide, a avaliação de desempenho dos alunos é a medida usada para aferir se a escola atendeu a meta proposta. Já a meritocracia faz parte da política da Gide, onde a bonificação financeira é o incentivo dado aos profissionais que atenderam a meta da escola.

O termo sistema de avaliação de desempenho é um termo usado em diversos setores, ao se buscar comparar o desempenho esperado e o apresentado. Ele pode ser usado em diversas organizações, por meio de mecanismos como provas, entrevistas e análise de produção para verificar a efetividade e qualidade do serviço prestado. Na escola, a avaliação de desempenho cumpre um papel diagnóstico e serve como indicador para formulação de políticas educacionais.

O conceito de escola eficaz foi construído em um cenário onde possíveis dificuldades da escola eram projetadas nos seus atores sociais: o aluno, pais e professores que podiam não estar contribuindo para que a escola obtivesse o

sucesso esperado. Atualmente, quando uma escola é considerada eficaz, ela é caracterizada por conseguir ensinar os conteúdos curriculares aos seus alunos e atingir seus objetivos, não podendo culpabilizar o aluno e a família pelo baixo desempenho. A ideia de projetar da escola maximizou seu papel como responsável pelo sucesso escolar.

O sucesso ou eficácia escolar também podem ser definidos como:

- de modo muito geral, é associada ao desempenho dos alunos: obtêm êxito aqueles que satisfazem as normas de excelência escolar e progridem nos cursos;
- com a moda das escolas efetivas e a publicação das “listas de classificação das escolas”, o “sucesso escolar” acaba designando o sucesso de um estabelecimento ou de um sistema escolar no seu conjunto; são considerados bem-sucedidos os estabelecimentos ou os sistemas que atingem seus objetivos ou que os atingem melhor que os outros. (PERRENOUD, 2003, p.10).

Mas Perrenoud (2003) garante que há uma confusão entre sucesso escolar ou sucesso educativo, e que há uma necessidade de ajustar “uma definição coletiva e democrática dos objetivos da escolaridade e uma limitação desses objetivos, deixando um amplo espaço para a diversidade cultural (PERRENOUD, 2003, p. 22).”.

Brooke e Soares (2008) no livro intitulado “Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória” apontam que identificar fatores de sucesso escolar não garante a qualidade da educação. Lima (2011) ao fazer uma análise do livro garante que da mesma forma como os:

...estudos de casos particulares não podem ser generalizados, as conclusões da antologia das pesquisas apontadas no livro não podem ser simplesmente desprezadas, pois evidenciam que existem fatores internos e externos à unidade escolar (alguns recorrentes) correlacionados com a excelência do desempenho discente (LIMA, 2011, p. 597).

A literatura educacional atual tem ressaltado que as escolas fazem sim a diferença com as seguintes estratégias: professores criativos, fortalecimento da gestão escolar, uso coerente dos recursos escolares, bom clima acadêmico da escola, liderança do diretor e pedagogia centrada na resolução de problemas (OLIVEIRA e ALENCAR, 2008; GODOY e OLIVEIRA, 2015; BONAMINO e FRANCO, 2005), contrariando a tese de Coleman et al. (1966). Dentre os diversos significados dessas iniciativas, não podemos desconsiderar a importância e o papel desempenhado pela avaliação nos avanços metodológicos e institucionais e no acompanhamento de políticas educacionais que tem gerado a promoção de

equidade (FRANCO et al., 2007; MACHADO SOARES, 2005). É através das informações colhidas mediante os processos de avaliação que gestores e demais agentes inseridos no processo educativo identificam prioridades e alternativas a fim de alcançar a eficácia das ações e a otimização dos investimentos no setor. Da mesma forma, indicam o que se deve esperar que os alunos aprendam em suas trajetórias escolares à luz dos currículos propostos e identificam quais são os fatores escolares ou extraescolares que favorecem ou limitam a aquisição das competências esperadas (ORTIGÃO e AGUIAR, 2010).

De modo geral, em todas essas avaliações os alunos são submetidos a testes de proficiência/habilidades cognitivas e respondem a um questionário contextual. Seus professores, bem como os diretores de suas escolas também respondem a questionários específicos. As informações coletadas por esses questionários buscam conhecer as condições e os processos de escolarização dos estudantes brasileiros. Especificamente, as avaliações têm por objetivo conhecer a qualidade do ensino no Brasil.

A qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente e que envolve múltiplas dimensões. “Só tem sentido falar em escola de qualidade ou escola eficaz se consideramos um conjunto de qualidades ou de aspectos envolvidos” (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2005, p. 10). Para Dourado, Oliveira e Santos (2005, p.11), um ensino de qualidade:

... é o resultado de uma construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pesem, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, as desigualdades socioeconômicas e culturais dos alunos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação.

Nesse sentido, o Ministério da Educação brasileiro desenvolveu uma pesquisa, em 2008, intitulada Desempenho dos alunos na Prova Brasil: diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino. Esse estudo apontou fatores que estão associados ao bom desempenho das redes municipais e também exemplifica doze casos de municípios bem-sucedidos identificando a adesão do currículo aos bons resultados. Dentre eles, destacam-se a atuação dos professores, sua capacitação e compromisso com uma educação de qualidade. No estudo, ainda é apontado que não é justificável culpar o mau desempenho dos alunos nas provas por conta de sua baixa condição socioeconômica, por dois motivos:

1º) uma função fundamental da educação é a de reverter o círculo vicioso de pobreza e, além disso, o sistema educacional deve contribuir para que as crianças saiam do entorno social de seu nascimento e desenvolvam habilidades e destrezas que lhes possibilitem uma vida melhor do que a de seus pais;

2º) não são todas as crianças de famílias pobres que obtêm um baixo desempenho nas provas, pois, seja pela maior atenção dada pelos pais, seja pelo próprio esforço ou pelo apoio do Estado, muitas deles alcançam bons resultados.

(AMORIM, OLIVEIRA, PARANDEKAR, p. 20, 2008).

Amorim, Oliveira, Parandekar (2008) identificaram fatores que estão associados ao bom desempenho das redes municipais a inúmeros fatores, tais como: à liderança do/a secretário/a municipal de educação; à visão e planejamento definido com os objetivos e metas a serem alcançados; à implementação dos programas federais, estaduais e municipais destinados à educação; à importância dada à educação infantil; à caracterização da secretaria municipal de educação quanto à equipe, ao financiamento da educação no município, ao apoio e acompanhamento das escolas; à gestão escolar no que diz respeito às formas de administração das escolas, à qualificação e aos critérios de seleção para o cargo de diretor de escola, ao papel do conselho escolar e indicação dos conselheiros; à proposta pedagógica da escola; os professores atuantes, capacitados e comprometidos com uma educação de qualidade; aos elos entre comunidade, secretarias municipais e escolas.

Para o aluno, influenciam fortemente nos resultados o acesso, a permanência e desempenho escolar, que é influenciado por três fatores: recursos educacionais, habilidades prévias dos estudantes e características socioeconômicas (NASCIMENTO, 2007), atentando para o fato que os recursos e habilidades podem ser fortemente influenciados indiretamente pelas condições socioeconômicas dos alunos.

Em relação aos recursos destinados à educação, a pesquisa de Wößmann, (2000) revela que “as diferenças internacionais na performance estudantil não são causadas pelo desnível de recursos financeiros, mas principalmente pelas diferenças institucionais dos diversos sistemas educativos (p.119)”. O que pode fazer diferença na construção de uma escola eficaz é avaliar a maneira como os recursos são aplicados, ao invés de aumentar as verbas destinadas à educação (NASCIMENTO, 2007).

Num estudo sobre o desempenho dos alunos brasileiros do Ensino Médio em Português e Matemática, Lockheed e Bruns (1990) verificaram que o número de

horas aulas de Matemática elevada influencia no melhor desempenho dos estudantes. Em relação à repetência, Crahay (2006) indica que fazer um aluno repetir um ano de escolaridade não o ajuda a superar obstáculos para ser bem-sucedidos na escola.

Ortigão e Aguiar (2013) discutem a associação da repetência com as características dos alunos e de suas famílias no artigo intitulado “Repetência escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: evidências a partir dos dados da Prova Brasil 2009”. Estes autores apontam que a repetência está associada a: características de gênero dos alunos (os meninos repetem mais na disciplina de Matemática do que as meninas); cor declarada do aluno, pois alunos pretos estão mais sujeitos à reprovação e ao apoio econômico e escolar da família ao estudante.

Também a evasão escolar é permeada de diversos fatores que levam os alunos a abandonar a escola por um período de tempo determinado ou indeterminado. Silva (2016) assinala que a necessidade de trabalhar, falta de professores devido às greves, falta de interesse do próprio aluno em continuar estudando e dificuldades de acompanhar o conteúdo ministrado pelos docentes promovem a evasão.

Considerando o professor, além da sua formação, profissionalização e ação pedagógica, existem alguns fatores já identificados na construção de uma escola eficaz. São eles:

- Perfil docente: titulação/qualificação adequada ao exercício profissional; vínculo efetivo de trabalho; dedicação a uma só escola; formas de ingresso e condições de trabalho adequadas; valorização da experiência docente; progressão na carreira por meio da qualificação permanente e outros requisitos.
- Políticas de formação e valorização do pessoal docente: plano de carreira, incentivos, benefícios.
- Definição da relação alunos/docente adequada ao nível, ciclo ou etapa de escolarização.
- Garantia de carga horária para a realização de atividades de planejamento, estudo, reuniões pedagógicas, atendimento aos pais, etc.
- Ambiente profícuo ao estabelecimento de relações interpessoais que valorizem atitudes e práticas educativas, contribuindo para a motivação e solidariedade no trabalho.
- Atenção/atendimento aos alunos no ambiente escolar
(DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2005).

A lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 aprovou o mais recente plano nacional de educação (PNE) ³¹ que propõe, dentre outras ações vinculadas ao trabalho docente, a criação de dispositivos legais que garantam a aplicação da

³¹ Corresponde ao planejamento das metas dos próximos dez anos, 2014 a 2024.

dedicação exclusiva dos docentes em uma única instituição de ensino. Desde 2008 já existe uma lei que tem o objetivo de implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar. Porém na prática, poucas secretarias de Educação vêm implementando essa legislação. E algumas que estão implementando têm sido criticadas pela dedicação exclusiva do docente que vem se transformando em uma dupla jornada de trabalho (MINHOTO, 2012), e um profundo processo de intensificação do seu trabalho, não garantindo uma melhor condição de trabalho (MOURA, 2015).

Em geral é bem aceito que a dedicação do docente a uma só escola seja um fator de sucesso escolar. A resolução nº 2, de 28 de maio de 2009 que fixa as diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação básica pública, afirma que um dos princípios que a administração pública deve seguir para instituir os planos de carreira é que os profissionais da educação tenham incentivos à dedicação exclusiva em uma única unidade escolar.

Outro caso considerado como fator para o desempenho do aluno é a experiência do docente. Por exemplo, Vélez, Schiefelbein e Valenzuela (1993) encontram evidências em vários estudos que a maior experiência dos professores está positivamente relacionada com o desempenho dos alunos.

Amorim, Oliveira, Parandekar (2008) identificaram ações dentre os municípios que apresentaram bom resultado na Prova Brasil. O município de Tramandaí (RS) destacou-se por ser um dos municípios que melhor remuneraram os docentes na região litorânea do Rio Grande do Sul. Mesmo com condições socioeconômicas não tão satisfatórias, Tramandaí apresentou destaque nos resultados da Prova Brasil. Dessa forma, Amorim, Oliveira, Parandekar (2008) indicam que a remuneração associada a um plano de carreira se constitui num importante mecanismo de valorização docente. Em contrapartida, Nascimento (2007) desmistificou algumas variáveis que teriam uma ligação direta sobre a qualidade da educação, trazendo o trabalho de Gustavo Ioschpe (2004). Ioschpe que mostra que estudos realizados por economicistas nos Estados Unidos indicam que o aumento de salários dos professores ou o aumento do número de funcionários da gestão da escola não refletem na melhoria da qualidade da educação.

Já os sistemas de avaliação referentes à educação no Brasil como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) hoje são reconhecidos e situados dentro

do contexto mundial. Hoje o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um referencial para a qualidade da educação brasileira. E a qualidade da educação de muitas escolas é indicada por esse índice.

Devido à importância do IDEB, e pelo fato de ele ser realizado a cada dois anos, a Secretaria de Educação do Estado do Rio (SEEDUC) criou o Índice de Desenvolvimento Escolar do Rio de Janeiro (IDERJ), para um acompanhamento, análise e tomada de ações corretivas em seus resultados de periodicidade bimestral.

A avaliação escolar da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) tem duas modalidades. Em geral, as avaliações podem ser internas ou externas. As avaliações internas se referem ao conjunto de atividades que os professores escolhem utilizar para verificar o aprendizado dos alunos. Já as externas se baseiam no Currículo Básico³² adotado pela rede. Esse currículo fundamenta a avaliação de desempenho usada na rede.

A meritocracia é um tema significativo para este estudo pois, quando analisamos a Gide, questionamos até que ponto é ético avaliar as pessoas por mérito. Nessa metodologia as pessoas são remuneradas com base em seus talentos e esforços. No entanto, a comunidade escolar é composta de pessoas que possuem diferentes classes, gêneros e raças, e esses indivíduos não podem ser comparados com uma medida impessoal e inflexível. A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) anunciou em 2011 um plano de metas associado à meritocracia.

Meritocracia significa reconhecer de diferentes formas que uma pessoa, ou comunidade, tem mais mérito ou merecimento do que outra. Todo sistema meritocrático depende do esforço para o alcance do reconhecimento.

A meritocracia na educação não é algo recente. Na década de 90 do século passado, iniciou-se nos Estados Unidos a aplicação de testes padronizados com o objetivo de monitorar a educação. O livro intitulado “A morte e vida do grande sistema educacional americano”, de Diane Ravitch, traz um panorama das mudanças implementadas na nação e discorre sobre como o modelo de mercado pode ameaçar a educação americana. Dianna Ravitch é pesquisadora da Universidade de Nova York, e participou ativamente como conselheira e secretária-adjunta no Departamento de Educação dos Estados Unidos. Ela se envolveu nos

³² O currículo Básico é a referência para o ensino nas escolas da rede estadual do Rio de Janeiro. Ele apresenta as competências e habilidades básicas que devem estar contidas nos planos de curso e nas aulas.

movimentos pela busca de referências curriculares, responsabilização e escolha escolar. Dianna publicou o livro após anos de análise sobre a validade da implementação das avaliações em larga escala e das punições, se voltando contra toda a política que ajudou a implementar.

Já na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), o sistema meritocrático veio associado a uma bonificação. Como no caso americano os diretores também foram treinados para atuar com o modelo de gestão adotado, a Gestão Integrada da Escola (Gide), e os professores passaram a ser treinados a trabalhar com as competências e habilidades do currículo que foi estabelecido. Já a aplicação de sanções não foi realizada como na comunidade americana. Mas existe a possibilidade do(a) diretor(a) ser exonerada por meio de avaliações frequentes sobre sua capacidade de gerir pedagogicamente e administrativamente a unidade escolar.

Novas escolas de Ensino Médio foram criadas com participação da iniciativa privada com objetivo de ofertar uma educação integral e formação técnica no intuito de atender às demandas do mercado. Outro ponto da reestruturação da educação na rede estadual é a criação de escolas interculturais e bilíngues, como as escolas de Ensino Médio Intercultural Brasil-China, Brasil-EUA, Brasil-França e Brasil-Espanha.

A imagem de sucesso projetada nas novas escolas é reiterada por seus excelentes resultados, já que elas atraem estudantes mais motivados, oferecem turmas menores e possuem mais tempo disponível para as atividades.

Nogueira, Aguiar e Ramos (2008), discutem em seu artigo que a internacionalização das experiências escolares marca cada vez mais a trajetória dos alunos oriundos de classes sociais menos favorecidas. Há também uma construção social de que o internacional é melhor do que o nacional, e a criação de escolas interculturais e bilíngues na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) vêm acompanhando a tendência internacional de uma globalização da cultura e do pensamento (SANTOS, 2006) através do currículo escolar. A SEEDUC/RJ possui cinco colégios nessa tendência, a saber, o Colégio Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto que oferece ensino em Português-Espanhol e eixo em Ciências Humanas, o CIEP 117 Carlos Drummond de Andrade com o ensino Intercultural Brasil-Estados Unidos e foco em Globalização, o CIEP 449 Leonel de Moura Brizola com o ensino Intercultural Brasil-França e foco em Biologia

e Meio Ambiente, o Colégio Matemático Joaquim Gomes de Sousa Intercultural Brasil-China oferecendo Mandarim e Inglês e eixo em Ciências Exatas, e o CIEP 218 Ministro Hermes Lima Brasil Intercultural Brasil-Turquia com aulas de Turco e Inglês e eixo em Física e Informática.

Na atual conjuntura mundial, percebemos um movimento da globalização da cultura e do pensamento (SANTOS, 2006). A tendência de um mercado mundial único (MERCURE, 2001) aponta para a regulação dos sistemas educativos (CANÁRIO, 2006).

A educação passou a tentar garantir uma coesão nacional e a democrática a partir do objetivo de formar um novo cidadão com capacidade crítica. A adoção de um currículo com uma concepção assimilacionista (SILVA, 2003), baseado numa cultura hegemônica, considera o discurso da elite dominante (SOUSA, 2004), em detrimento de outros saberes. Logo, o currículo pode se tornar um modo de regulação do sucesso escolar e econômico. McCarthy (1994) aponta que o empoderamento ou a emancipação cultural é um instrumento que permite que as classes menos favorecidas tenham o mesmo êxito que outras classes dominantes. Porém o autor aponta que trazer para o currículo algumas questões em detrimento de outras pode ignorar complexidade das relações sociais dentro e fora da escola. Sadle (1964) afirma que as coisas que estão fora da escola, são mais importantes que aquelas dentro delas.

Dianna Ravich aponta ao final de seu livro que as autoridades deveriam deixar as decisões sobre a escola para os atores que atuam nela; que os profissionais da escola deveriam ganhar um salário melhor, e não um salário por mérito; e que as famílias dos estudantes deveriam ser incentivadas a se envolverem com a escola desde as séries iniciais. Dianna Ravich indica que as escolas públicas não estão melhorando com a competição e os professores não são os únicos responsáveis pelo aprendizado dos alunos.

Alguns autores brasileiros que analisaram o sistema meritocrático nos últimos anos no Brasil (RAMOS, 2015; SCORZAFAVE, FERREIRA e DORIGAN, 2014) têm olhares que apontam diferentes visões sobre o aprendizado dos alunos e sobre a bonificação. Ramos (2015) avaliou o cenário de embates da adoção do modelo gerencial da Gide, na percepção de 63 profissionais, sobre a bonificação e a política de premiação. A maioria dos respondentes foi contra, apesar de reconhecerem que os índices dos resultados dos alunos melhoraram bastante. Porém, apesar dos

respondentes conhecerem a Gide e afirmarem que ela exige que o professor burocratize seu trabalho, identificam que a metodologia é eficiente. Para a autora do modelo de gestão, essa busca transformar o docente em mero executor de tarefas a fim de atingir resultados, sem reflexão de sua prática. Em relação às bonificações, a mesma foi considerada indutora de fraude. Foi sugerido que a meritocracia fosse incorporada ao salário dos professores. O conceito de injustiça percebido pelos professores pela competição entre escolas de diferentes realidades gerou um desconforto, provocando rivalidade entre os professores que recebem o bônus e os que não recebem, isso podendo acontecer dentro da mesma escola³³. A autora conclui que a premiação gera automaticamente o sentimento de punição nos professores que conseguiram o bônus. Assim importará mais para os docentes uma boa posição no ranqueamento do que as ideais condições para o ensino e o aprendizado.

Em relação ao aprendizado dos alunos, Ramos (2015) pontua que, em geral, a metodologia para atingir a bonificação culpabiliza indiretamente o professor pelo fracasso dos alunos. Isso gerou uma insatisfação entre os professores, pois eles se declararam que sentiam pressionados pelo governo e por sua direção para melhorar as notas dos alunos e assim atingir os índices esperados para receberem a bonificação, tal como para estarem em uma melhor posição no ranqueamento para satisfazer as necessidades políticas. Nessa pesquisa, dentre os respondentes, não há unanimidade entre o que seja qualidade da educação, por ser um termo polissêmico. O conceito varia de “redução do número de alunos por sala” até “melhor remuneração docente”.

Em relação, ao aprendizado do aluno, alguns professores falaram sobre a incapacidade dos alunos, sugerindo que esse poderia ser o motivo para a escola não atender as metas (RAMOS, 2015). A pesquisa de Scorzafave, Ferreira e Dorigan (2014) sobre o efeito das políticas de bonificação indicou que é possível que os professores busquem uma melhoria nas notas dos alunos que já tem um bom resultado para atender às metas propostas, e assim elevar o desempenho da turma, ao invés de a escola se concentrar na melhoria dos alunos de baixo rendimento.

³³ Para o professor receber a bonificação em sua unidade, ele deverá cumprir no mínimo 75% da frequência mínima do ano letivo. Caso o professor esteja de licença por doença ou licença maternidade não terá o direito de receber o bônus.

O breve panorama das pesquisas busca compreender os significados de qualidade educacional. A preocupação com o sucesso escolar aponta para a criação de indicadores de qualidade na educação brasileira.

A Gestão integrada da escola foi usada como o caminho para atingir qualidade educacional na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Tal como a teoria tradicional e a crítica de educação³⁴, considera que a aplicação de forma consistente do currículo é capaz de transformar a conduta de indivíduos, inserindo nos alunos competências e habilidades previamente programadas. Além disso, o sistema Gide aponta que se a escola conseguir impedir³⁵ com ações todas as causas do mau desempenho dos alunos, a escola irá atingir todas as metas e teremos uma escola com bons resultados e suas boas práticas deverão ser divulgadas para outras escolas que não atingiram suas metas.

Assim, a presente revisão é uma tentativa de evidenciar os teóricos analisando a Gide, pois o caminho usado para atender as metas estabelecidas pela Secretaria de Estado de Educação tem provocado diversos problemas que precisam ser analisados. Portanto, compreender o significado da Gide para os sujeitos da escola, nos permite pensar sobre as relações de poder para problematizar, interrogar e questionar.

³⁴ As teorias serão descritas no segundo capítulo.

³⁵ O termo mais comumente usado na Gide é bloquear o motivo do mal resultado.

3 METODOLOGIA

3.1 Procedimentos Metodológicos

O presente projeto se insere em uma análise qualitativa na perspectiva de dar voz aos atores responsáveis através de entrevistas com professores, diretores, coordenadores e alunos para saber suas percepções sobre as metas propostas pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Os procedimentos metodológicos típicos de coleta e análise de dados buscam compreender o que acontece na educação e com a educação (DERRIDA e BORRADORI, 2004), através da identificação das percepções sobre a implementação da Gide, considerada conforme destacado anteriormente, fator de qualidade da educação para a comunidade escolar.

Segundo Goldenberg, para a realização de uma pesquisa científica (1999, p.106), é importante considerar: “a) a existência de uma pergunta que se deseja responder; b) a elaboração de um conjunto de passos que permitam chegar à resposta; c) a indicação do grau de confiabilidade na resposta obtida”.

Para Babbie (1999) a pesquisa é um compromisso entre o ideal e o possível. Dessa forma, com a leitura dos documentos e com as entrevistas realizadas, cruzamos os dados e os confrontamos com a literatura específica. Tudo isto se constitui em uma árdua tarefa que exigiu enorme esforço e criatividade, muitas releituras e, também, “julgamentos cuidadosos sobre o que é realmente relevante e significativo nos dados” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 44).

Todo o contexto envolvendo a escola é bastante complexo e envolve diversas questões, tais como: crenças e concepções sobre educação, ensino, aprendizagem e sobre a matéria a ser ensinada, formação do professor ou condições de escolarização. A minha experiência como Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE) nos permitiu participar da implementação da Gide e acompanhar o processo de gestão por resultados na Secretaria de Estado de Educação do estado do Rio de Janeiro. O meu vínculo na rede e nas escolas entrevistadas ajudou a ter boas relações com a comunidade escolar.

O trabalho foi submetido ao Comitê de Ética da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) antes da entrada nas escolas, foi aprovado em quatorze de outubro de 2014 e recebeu o número 835.138. Os processos de validação foram realizados pelo

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Fundação Oswaldo Cruz por meio da plataforma Brasil, tendo sido atendidas as solicitações exigidas para a realização da pesquisa.

Houve a necessidade de solicitar a autorização da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro para realizar a pesquisa exploratória nas duas escolas da rede. Estas escolas não serão identificadas para preservar o anonimato destas unidades. Nas duas escolas investigadas os pais dos alunos menores de idade autorizaram a realização das entrevistas com estes alunos. Todos os participantes da pesquisa também assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Eles não foram identificados para preservação de seu anonimato, e a pesquisa não teve um caráter de intervenção.

Os instrumentos desta pesquisa, os roteiros, foram construídos a partir de um estudo aprofundado na metodologia da Gestão Integrada da Escola (Gide), buscando evidenciar na percepção dos sujeitos entrevistados o alcance dos objetivos desta tese. O quadro abaixo apresenta a relação do roteiro com as questões de pesquisa formuladas.

Quadro 3.1. Relação do roteiro de entrevista com as questões de pesquisa formuladas

Questões de pesquisa formuladas	Perguntas do roteiro (apêndice F)
Que ações estão sendo implementadas para as escolas serem bonificadas com a remuneração variável?	10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22.
Quais as percepções positivas e negativas que o resultado da bonificação está gerando na comunidade escolar (professores, diretores, alunos e coordenadores)?	23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33,34,35,36,37,38,39,40,59,60,61,62,63,64,65.
De que forma as ações relativas à Dimensão Ambiental são implementadas?	49,51,53,54,55,56,57.
Quais as percepções dos atores sobre as estratégias educacionais para alcançar as metas?	48,52,54,58.
Quais as percepções dos atores sociais sobre a implementação da Dimensão Ambiental como	41,42,43,44,45,46.

A pesquisa foi realizada em duas escolas que possuem Ensino Fundamental e Médio. A título de comparação uma escola da pesquisa foi premiada e outra não foi premiada. A escola premiada foi denominada escola B, e a escola não premiada foi chamada de NB. As escolas pesquisadas pertencem ao município de Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro. A escolha das escolas foi pré-determinada, pois havia a necessidade de se incluir na pesquisa uma escola bonificada e outra não bonificada pertencente ao mesmo bairro.

Em cada escola, entrevistei um diretor, três professores do Ensino Fundamental e três professores do Ensino Médio. Apenas na escola NB o coordenador pedagógico foi entrevistado, visto que a escola B não possui coordenador pedagógico. Foram entrevistados dez alunos do Ensino Fundamental e dez alunos do Ensino Médio de cada escola investigada. Nesta pesquisa foram entrevistados 55 participantes, sendo o total de 40 alunos, dois diretores e um coordenador pedagógico, e doze professores. Buscou-se o contato com todos os professores, diretores e coordenadores e foi solicitada a participação destes nas entrevistas. Não houve rejeição inicial por parte dos professores em nenhuma escola. Muitos deles se dispuseram a participar da pesquisa, mas alguns no momento posterior da entrevista não puderam, pois tinham outros compromissos. Em relação aos alunos do Ensino Fundamental, o critério de escolha foi entrevistar cinco alunos do 6º e do 7º e cinco alunos do 8º e do 9º. Já para os alunos do Ensino Médio, foram entrevistados três alunos do 1º, três do 2º ano, e quatro alunos do 3º ano. Apenas um aluno recusou participar da pesquisa ao ler o termo de compromisso. Perguntei o motivo, mas o aluno não quis responder. As duas escolas investigadas pertencem ao mesmo bairro e atendem a população semelhante.

O percurso de campo nesta pesquisa se deu em algumas etapas: após a um estudo aprofundado no tema, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a temática. Foi realizado um trabalho de pesquisa piloto para aprimorar a adequação do roteiro para responder às questões de pesquisa. Após esta análise e a realização de alguns ajustes, foi considerado o número ideal de pessoas a ser entrevistada e também preparado um cronograma com visitas pré-agendadas às escolas.

Na construção de estratégias para o campo, primeiramente, foi desenvolvido uma boa relação com os atores da pesquisa e depois na fase seguinte, é que se processou a coleta dos dados. A coleta dos dados foi por meio de entrevistas semiestruturadas em duas escolas estaduais do município de Nova Iguaçu, da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro.

Depois de finalizar a coleta de dados, procedemos à análise de conteúdo, informadas pelas leituras de Bardin (2011), criando categorias temáticas a partir das entrevistas. A análise dos dados buscou coerência, consistência, originalidade e objetivação. No tratamento dos dados buscamos identificar estruturas e regularidades no texto coletado, transformando o conteúdo em unidades e classificando as unidades em categorias. Posteriormente, realizamos a descrição e as inferências, buscando no produto das entrevistas a resposta aos objetivos da tese. A análise do texto foi essencialmente temática, explorando o material demarcado dentro do universo coletado para ser submetido aos procedimentos de análise. Segundo Bardin (2011) a análise de conteúdo é

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

As fases da análise de conteúdo desta tese se deram primeiramente pela leitura do *corpus* das entrevistas, e posteriormente com a seleção de unidades de análise ou significados. No processo de seleção de unidades de análise as categorias foram evidenciadas de duas formas diferentes:

- Categorização Apriorísticas – as categorias de interesse na pesquisa, que compõe as variáveis da Dimensão Ambiental relativas à preservação do patrimônio público, prevenção do uso de drogas, prevenção da gravidez na adolescência, aceitação das diferenças e a violência que envolve membros da comunidade escolar.
- Categorização não-apriorística – informações que emergiram do contexto de resposta dos sujeitos, colaborando para atender os objetivos da pesquisa.

O método qualitativo usado busca os significados dos fatos na linguagem como expressão do sentido humano. Procuramos que a linha tênue entre a autora da pesquisa e os entrevistados fosse considerada e negociada com os sujeitos.

No jogo interacional presente os elementos conscientes e inconscientes do pesquisador devem ser considerados, para que a “... prática de pesquisa ‘suscite’ representações, valores, emoções que favoreçam a valorização de certas temáticas e percursos teóricos e metodológicos do pesquisador, em detrimento de outras” (BERNARDES DE SANT’ANA, 2010, p. 384) e esse movimento precisa ser identificado e sensibilizado pelo pesquisador durante o processo de investigação.

Durante a interpretação dos resultados, foi verificado se as hipóteses da pesquisa foram validadas ou refutadas. Esta pesquisa qualitativa preocupou-se com a validade na formulação, no desenvolvimento e nos resultados (OLLAIK, ZILLER, 2012). Foi verificado também se os textos coletados nas duas escolas produziram um resultado fidedigno e válido cruzando as entrevistas dos professores, alunos, diretores e do coordenador pedagógico. Também foram levados em consideração os contextos social e histórico em que foi produzida a análise, pois a produção de inferências confere ao método a relevância teórica.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As duas escolas pesquisadas estão localizadas no bairro de Comendador Soares do município de Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro. O bairro é estritamente residencial de classe popular, e abriga casas em sua maioria sem acabamento. Também há um pequeno comércio, algumas igrejas evangélicas, um posto médico, alguns supermercados, farmácias, pequenas lojas de roupas e nenhuma área de lazer. Além das duas escolas estaduais, há uma escola municipal no bairro. Não há propriamente uma integração entre os grupos organizados, como a Associação de Moradores e as Organizações Religiosas. A localização das escolas é de fácil acesso, próximas à Rodovia Presidente Dutra, a BR116.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), estima-se que a população deste município está em torno de em 798.647 habitantes, sendo a maioria mulheres (IBGE/2017). O município de Nova Iguaçu foi considerado em 2017 o quarto mais populoso do Rio de Janeiro, e o 21º do país.

Figura 4.1. Mapa do município de Nova Iguaçu em relação ao território nacional.



Fonte: Rio de Janeiro Mapas (2016).

O Produto Interno Bruto (PIB) de Nova Iguaçu é um dos maiores do Estado (IBGE/2017). O município possui o segundo maior centro comercial do estado.

Apesar disso, mais de 54% da população é pobre³⁶. O acesso ao atendimento na área da saúde é precário, devido à alta demanda na procura e à capacidade das Unidades de Saúde Pública. Grande parte do município não tem saneamento básico: apenas 46,7% das ruas do município possuem pavimentação, 30% dos domicílios têm drenagem de águas pluviais, 60% deles com redes coletoras de esgoto, 83.1% possuem esgoto sanitário ligado à rede de coleta e 81% dos domicílios têm acesso à rede geral de abastecimento de água. Em relação à cultura e lazer, esse município, abrangendo o bairro estudado nesta pesquisa, possui dois teatros, sete cinemas, duas bibliotecas públicas institucionais e dez bibliotecas ligadas à Rede Municipal.

A população da circunvizinhança das escolas pesquisadas é de baixa renda, com uma condição econômica que varia da classe média baixa a classe baixa³⁷. Entretanto, há uma discrepância entre a comunidade que se localiza à frente das escolas e a comunidade situada atrás das unidades. Na frente das escolas, há asfalto e saneamento básico. Já atrás das duas escolas não há saneamento básico, nem asfalto. Há uma imensa distorção de nível econômico dentro do próprio bairro das escolas. A maior parte dos alunos dessas escolas conta com o auxílio do governo federal (Bolsa família) para complementar a renda familiar.

Boa parte dos moradores é oriunda de um assentamento erguido no bairro em 2002, e que hoje já conta com mais de três mil moradores. Atrás de cada escola funcionam as chamadas “bocas de fumo³⁸”. O tráfico de drogas domina a região, sendo comum haver confronto entre policiais e criminosos, o que muitas vezes interfere no dia a dia das escolas. Por isso a Dimensão Ambiental privilegiada nesse estudo é de suma importância.

O entorno das escolas apresenta diversos problemas sociais gritantes e um índice de violência muito grande, que muitas vezes interferiu na condução da pesquisa de campo, como assaltos de alunos em frente à escola durante o dia,

³⁶ Segundo dados de quase seis anos atrás a baixa classe média é caracterizada pela renda per capita entre R\$ 291 e R\$ 441. Já a classe baixa é dividida em extremamente pobre, pobre e vulnerável. A família extremamente pobre tem renda per capita de até R\$89,00; as pobres têm renda per capita de R\$89,01 até R\$178,00, e a vulnerável R\$178,01 até R\$320,00 (SECRETARIA DE ASSUNTOS ESTRATÉGICOS, 2012).

³⁸ A boca de fumo é um ponto de venda de drogas ilícitas.

tiroteios no período da tarde, sequestros de professores, e rapazes de motos possivelmente armados que ficam rondando a “área”.

Nenhuma escola entregou o seu histórico até a finalização da coleta de dados em maio de 2015 com suas características peculiares físicas, administrativas e pedagógicas. A estrutura física das escolas investigadas é bastante diferente. Apresentamos a seguir uma tabela resumindo essas características das escolas B e NB.

Tabela 4.1. A estrutura física das escolas pesquisadas

ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA	ESCOLA B	ESCOLA NB
Salas de aulas	17	8
Sala do professor	1	1
Sala do diretor	1	1
Sala de Leitura	1	0
Secretaria	1	1
Auditório	1	0
Biblioteca	1	1
Laboratório de Informática	1	1
Laboratório de Ciências	1	0
Almoxarifado	1	0
Refeitório	1	1
Cozinha	1	1
Depósito merenda	1	1
Estacionamento	1	0
Quadra coberta	1	0
Quadra descoberta	1	1
Vestiários	1	0
Espaço para Tênis de Mesa	1 (com 3 unidades)	1 (sem unidades)
Banheiro alunos	6	2
Banheiro adaptado para portadores de necessidades especiais	1	0
Banheiro de apoio	2	0
Banheiro professor	2	1

Fonte: elaborada pelos autores.

A escola B é um Centro Integrado de Educação Pública, mais comumente conhecida como CIEP (Centro Integrado de Educação Pública). Ela foi construída em 1986 e conta com uma ampla infraestrutura e climatização em todas as salas. Já a escola NB foi construída em 2006 com um material provisório de amianto.

A Organização Mundial da Saúde, a OMS, publicou no ano de 2017 um material de esclarecimento sobre o amianto. Segundo a OMS, o amianto é um material bastante perigoso, e a exposição ao seu pó pode causar câncer e doenças respiratórias. O amianto costuma ser usado na construção civil por ser de baixo custo.

Wünsch Filho, Neves e Moncau (2001) apontam que já existem legislações aprovadas nos estados de Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo acerca do banimento do amianto ou crisólita. Para os autores, é insustentável cientificamente afirmar que o amianto possa ser usado sem riscos para a saúde dos trabalhadores e de seus familiares. No caso desta pesquisa, a escola NB é toda construída de amianto trazendo riscos ambientais para os funcionários e alunos da escola. A escola NB também não pode ser climatizada com ar condicionado por conta da sua estrutura.

As condições ambientais da escola implicam diretamente no clima escolar e no currículo oculto (FORQUIN, 1996) e em ação da escola, influenciando também o ensino e o aprendizado dos alunos, e o resultado dos sistemas de avaliação de desempenho.

A minha atuação em seis escolas na rede como Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE), a tornava peça chave na implementação da Gide. Por um lado, isso facilitou a pesquisa de campo por causa da experiência e traquejo no campo. No entanto, foi um desafio definir esse novo papel também como pesquisadora. Pensamos que a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro teria interesse num estudo desta natureza visto que o plano de metas da Gide poderia ser mais bem avaliado através de pesquisa desta natureza.

Os perfis das escolas foram acima descritos. Denominamos a escola bonificada de escola B e a não bonificada de escola NB. A escola B possui além do ensino regular a modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Já a escola NB oferece somente o ensino regular. Ambas as escolas funcionam nos turnos da manhã, da tarde e da noite. As escolas possuem três diretores. Mas somente a escola NB possui um coordenador pedagógico. Como a escola B não possui um coordenador pedagógico, os professores acabam por atuar muitas vezes como articuladores das propostas desenvolvidas na escola. Nenhuma das duas escolas possui orientador educacional.

Dentre as diversas atribuições do orientador educacional, destacamos o acompanhamento do aluno em seu processo educacional global escolar e pós-escolar e a promoção da integração entre escola, família e comunidade. Já o papel do orientador pedagógico se destaca com o acompanhamento e avaliação da prática docente, do ensino e do processo de aprendizagem dos alunos, juntamente com um trabalho de formação continuada dos docentes.

Apresentamos inicialmente os perfis dos entrevistados, a percepção geral de cada escola, na visão das diretoras, do coordenador, dos professores e dos alunos. Posteriormente, são discutidas as ações para as escolas serem bonificadas com a remuneração variável e as percepções positivas e negativas que o resultado da bonificação está gerando na comunidade escolar. Analisamos também a execução de ações relativas à Dimensão Ambiental e as percepções dos atores sociais sobre a implementação da Dimensão Ambiental como proposta pela Gide. E por fim, destacamos as percepções dos atores sobre as estratégias educacionais para alcançar as metas.

Neste trabalho, a escolha dos relatos dos sujeitos entrevistados se deu pela importância hierárquica da atuação na escola no caso das diretoras e do coordenador e no caso de professores e alunos por serem as falas mais marcantes. Os nomes dos atores sociais são fictícios, a fim de preservar a identidade dos mesmos.

4.1 Perfil dos entrevistados

Nesse tópico é apresentado o perfil das diretoras, dos professores, do coordenador pedagógico e dos alunos das duas unidades pesquisadas. O quadro a seguir apresenta o perfil das duas diretoras envolvidas na pesquisa.

Quadro 4.1. O perfil das diretoras.

ROTEIRO DIRETORA	DIRETORA TEREZA DA ESCOLA NB	DIRETORA HELENA DA ESCOLA B
IDADE	47	51
SEXO	Feminino	Feminino
FORMAÇÃO	Advogada	Pedagoga
TEMPO DE EXPERIÊNCIA COMO	Dezoito anos	Vinte e cinco anos

DIRETORA		
TEMPO NO CARGO DE DIREÇÃO DESTA ESCOLA	Nove anos	Quinze anos
A EQUIPE DIRETIVA DE SUA ESCOLA É COMPOSTA COM	A direção, a coordenação pedagógica e a secretaria	A direção geral e dois adjuntos
SEU SONHO...	Melhoria do prédio, fim da violência. De resto, temos tudo	Ter o melhor IDEB do estado
A ESCOLA TEM CARÊNCIA?	Sim, de professores e de funcionários.	Sim, de professores
SUAS ATRIBUIÇÕES DE DIRETOR...	Administrar a escola	Implementar, acompanhar e supervisionar

Fonte: Elaborado pela autora principal.

Ambas as diretoras gerais, são do sexo feminino. A diretora da escola B, Helena, tem 51 anos e é formada em Pedagogia, e possui quatro pós-graduações: Supervisão Escolar, Gestão pública, Mestre em Administração de Negócios (MBA/Master in Business Administration), Especialização em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação à Distância. A diretora da escola NB, Tereza, tem 47 anos e é formada em Direito.

O tempo que as diretoras das duas escolas trabalham nessa função é próximo. A diretora Helena da escola B tem 25 anos de experiência como diretora e quinze anos na escola pesquisada. Já Tereza, a diretora da escola NB, tem dezoito anos de experiência, e há nove anos dirige a escola pesquisada. As diretoras foram nomeadas para atuar nessas escolas por indicação há muitos anos, sendo que existiu em 2015 um processo seletivo para diretores e as diretoras da pesquisa não participaram. Helena, a diretora da escola B, fez esse processo seletivo em 2014 para garantir a sua permanência na unidade. A diretora Tereza da escola NB, afirmou não ter interesse em realizar um processo seletivo para o seu cargo.

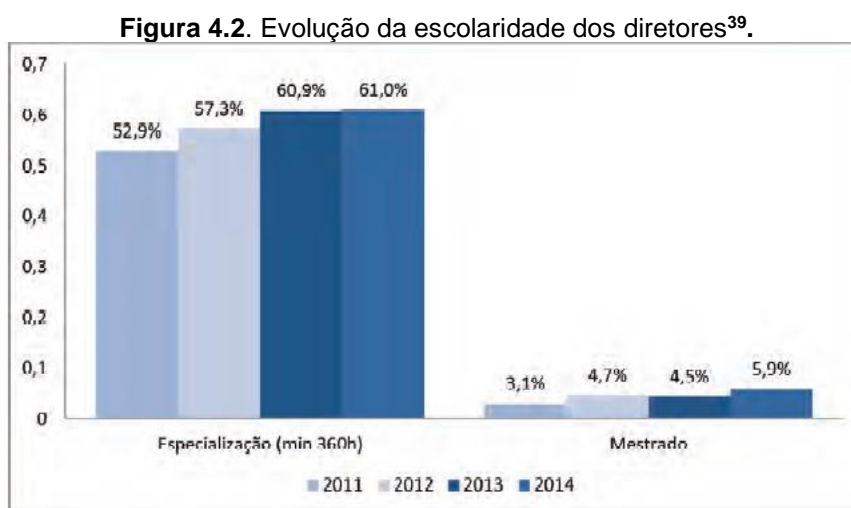
Como já apontado, Amorim, Oliveira, Parandekar (2008) identificaram que a gestão escolar e a qualificação e os critérios de seleção para o cargo de diretor de escola são fatores que estão associados ao bom desempenho das redes. Por outro lado, questionamos até que ponto um diretor experiente precisa entrar no formato de

um novo modelo de gestão por meio de um processo seletivo para validar a sua qualificação diante da Secretaria de Educação.

Em relação à equipe diretiva, a diretora Helena da escola B cita somente a direção geral e dois diretores adjuntos que fazem parte da direção. Já Tereza, a diretora da escola NB, cita que a secretaria e a coordenação pedagógica também fazem parte da sua equipe diretiva.

Para a diretora Helena da escola B, o seu principal sonho enquanto gestora da escola é ter o melhor IDEB do estado do Rio de Janeiro. A melhoria do prédio da escola e o fim da violência é o sonho da diretora Tereza da escola NB.

O Relatório de Governança 2015 (RIO DE JANEIRO, 2015b) da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro aponta a evolução da escolaridade dos diretores no gráfico a seguir.



Fonte: Rio de Janeiro (2014b).

Segundo a SEEDUC, uma das políticas de gestão do servidor é a valorização do seu desenvolvimento. Lück (2000), considerando a mudança de concepção de escola e seus novos desafios, afirma que a preparação para ser um diretor escolar se tornou uma tarefa para os sistemas de ensino. A autora considera que o processo de profissionalização de gestores precisa incluir uma orientação para resultados, monitoramento e avaliação, sendo essa uma condição para a autonomia e a democratização da escola frente aos novos desafios.

Contudo, não se pode descartar a formação de uma nova identidade plural do diretor para atender às necessidades do modelo de educação vigente. Essa

³⁹ Rio de Janeiro (2015b).

“identidade plural projetada pela política é, assim, vinculada ao domínio de conhecimentos sociais selecionados de fontes diversas por critérios que privilegiam certa universalidade do conhecimento” (MACEDO, 2012, p.733).

Apenas um coordenador pedagógico foi entrevistado, o da escola NB. O coordenador pedagógico que denominarei de Lucio da escola NB é formado em História e Especialista em Gestão de Políticas Sociais. Estava exercendo a função há três meses, mas trabalha na escola há nove anos.

A escola B não possui coordenador pedagógico. Como a diretora Helena da escola B não tem o coordenador, o trabalho fica dividido entre os professores e a direção. A escola encontrou um modo de se reinventar, de forma que a falta da figura do coordenador não impede que a escola atinja os seus objetivos. A diretora desta escola entende que a maior urgência de sua escola é a falta de recursos humanos.

Em relação aos professores das escolas B e NB, todos são concursados. Os professores da escola NB estão trabalhando na escola pelos períodos entre onze meses a oito anos. Já os da escola B estão entre quatro e quatorze anos.

Quadro 4.2. Perfil dos professores

ESCOLA NB					
ENSINO FUNDAMENTAL			ENSINO MÉDIO		
Carolina 27 anos, Feminino, Língua Portuguesa	Leonardo 28 anos, Masculino, Língua Portuguesa	Tadeu 34 anos Masculino, História.	Roberto 35 anos, Masculino, Estudos Sociais	Fernanda 34 anos, Feminino, Biologia	Clara 34 anos, Feminino, Geografia
ESCOLA B					
ENSINO FUNDAMENTAL			ENSINO MÉDIO		
Vivian 30 anos, Feminino, Geografia	Patrícia 47 anos, Feminino, Ciências	Jorge 38 anos, Masculino, Matemática	Mariana 33 anos, Feminino, Biologia	Amanda 29 anos, Feminino, Matemática	Tito 34 anos, Masculino, Matemática

Fonte: elaborado pelos autores.

Os alunos de ambas as escolas B e NB são moradores da região, já que as duas escolas pertencem ao mesmo bairro. Os estudantes da escola NB estão estudando lá no período de no mínimo quatro meses a seis anos. Já na escola B, o aluno que está há mais tempo nesta escola estuda há oito anos. Em geral, os alunos residem com seus pais e irmãos. Na família dos alunos a maior escolaridade

encontrada foi a do Ensino Médio. Os alunos da escola NB tem entre dez e 21 anos. Já os da escola B possuem entre 12 e 22 anos.

4.2 Ações implementadas para as escolas serem bonificadas

Neste tópico, são apresentadas e discutidas: percepção dos sujeitos sobre a Gide, comparação entre as escolas e ranqueamento, dificuldades na escola, o Sistema meritocrático implementado na Secretaria de Estado de Educação, aulas atrativas, interesse dos alunos e o Relatório de Desvio de Meta.

4.2.1 Percepção dos sujeitos sobre a Gide

Para as diretoras das duas diferentes escolas, o significado da Gestão Integrada da Escola (Gide) é bem semelhante. Helena, a diretora da escola B, a Gide é uma tentativa de unificar a rede e padronizar. Segundo ela, o sistema gerencial da Gide contribui para atender as metas da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, e considera que esse modelo de gestão tem melhorado os resultados da sua escola.

A Gide contribui sim com a escola, e melhorou os nossos resultados. Acho que as dimensões são suficientes para atender as metas pois são abrangentes. Trabalho as metas de evasão e de repetência com os projetos e com a Gide (Tereza, diretora da escola NB).

Sim, a Gide contribui muito. Nossos resultados melhoraram também. Mas nós não temos recursos para implementar o que é proposto. Não mudamos nada do que fazemos para as metas de evasão e repetência depois da Gide pois não temos recursos (Helena, diretora da escola B).

De acordo com Tereza, a diretora da escola NB, a Gide é um projeto para (re)pensar os problemas da escola separadamente. Ela considera a Gide como um apoio para escola, pois cria a possibilidade de ver a escola de forma holística ao abranger muitos pontos. Para Tereza, a sua escola também tem melhorado os resultados em função da Gide. Um exemplo citado por Tereza é que no primeiro

bimestre de 2015 a escola não teve desvio de meta no primeiro Saerjinho, logo não foi necessário fazer o Relatório de Desvio de Meta⁴⁰ (Radm).

Sobre os principais problemas na implantação de um sistema integrado de gestão, Tereza, a diretora da escola NB, diz que não vê problemas. Ela relembra que na implementação da Gide em 2011 houve uma resistência dos professores, mas “a Gide já perdeu a cara de bicho papão”.

É importante destacar que apesar das diretoras definirem a Gide de forma semelhante, as percepções das duas diretoras em relação à Gide são bem diferentes. A aceitação da Gide pela diretora Helena da escola B pode ter contribuído para a bonificação da escola ao incentivar a comunidade a se mobilizar nas ações propostas. Já o descontentamento com a Gide por parte de Tereza, a diretora da escola NB, pode ter contribuído em reforçar a imagem negativa que a Gide tem na rede e desmotivar ainda mais a comunidade. Destaco que a liderança escolar tem papel fundamental no estímulo de sua equipe. Pode-se dizer que a postura do líder contagia os profissionais, principalmente quando é proposta à equipe novas ações ou metodologias de trabalho.

Ambas as diretoras concordam que as dimensões da Gide são suficientes para o atendimento de metas. Mas Helena, a diretora da escola B, critica a dificuldade de não ter recursos necessários para implementar a Gide como de fato ela é proposta.

Na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro a percepção da implementação da Gide se deu para as diretoras como uma ameaça a permanência no seu cargo, mas ao longo do tempo estas se adequaram ao novo modelo de gestão.

O coordenador pedagógico da escola NB entende que a Gide é uma forma de padronizar, sistematizar e otimizar a educação.

A Gide contribui efetivamente para o atendimento das metas, sim. Sem a Gide você fica solto. A educação ficava muito no pedagógico e faltava a parte administrativa. As pessoas reclamam que a Gide transforma a escola numa parte mais exata. Mas a educação precisa disso mesmo. Não consigo perceber o antes e o depois, pois tenho o mesmo tempo aqui na escola que a Gide foi implementada. Agora percebo que pensar a educação a partir do diagnóstico, da Fofa, da matriz do Saerjinho junto com a equipe de professores dá para ver

⁴⁰ Realizado bimestralmente.

que antes da Gide estavam fazendo tudo de forma isolada. Mas a cobrança do estado é maior do que as ferramentas do dia a dia. Me refiro à estrutura precária. Não temos nem sala de vídeo. A quadra é precária, as salas de aula não têm ventilação, o teto está caindo...(Lucio, coordenador pedagógico da escola NB).

Os doze professores da amostra têm opiniões distintas quanto à Gide. Alguns professores são contra outros são a favor e há professores que se mostram indiferentes à Gide. Com o passar do tempo da implementação da Gide, os professores em geral não se apropriaram do modelo, mesmo alguns dizendo que são a favor.

Quadro 4.3. Posição dos professores sobre a Gide

ESCOLA NB					
ENSINO FUNDAMENTAL			ENSINO MÉDIO		
Carolina	Leonardo	Tadeu	Roberto	Fernanda	Clara
A favor	A favor	Indiferente	A favor	A favor	Contra
ESCOLA B					
ENSINO FUNDAMENTAL			ENSINO MÉDIO		
Vivian	Patrícia	Jorge	Mariana	Amanda	Tito
A favor	A favor	A favor	Contra	Contra	A favor

Fonte: elaborado pelos autores.

Quando a Gide é implementada em uma escola, ela mobiliza a comunidade com um plano de ação que identifica os pontos fracos da escola que dificultam o atendimento das metas. Se uma unidade atende a meta proposta pela Secretaria de Educação ela é reconhecida em nível estadual e os funcionários podem receber até três salários bases⁴¹.

A maioria dos professores das duas escolas investigadas é a favor da gestão integrada na escola. Mesmo na escola NB (não bonificada) quatro professores acham as ações da Gide importantes como propostas para as escolas.

Em relação aos relatos dos professores, identificamos diferenças nas percepções dos docentes, indicando que há micropoderes (FOUCAULT, 1979) seduzindo os professores, seja pelo Sindicato dos Professores, ou pela Secretaria

⁴¹ Valor Igual a X em relação ao salário do professor.

de Estado Educação, e até mesmo pelo sonho do professor de ver a escola inserida em uma intervenção. Para eles, o discurso sobre a Gide pode estar num continuum de algo de positivo até o total desconhecimento do seu uso desde 2011 na rede. Por exemplo, a professora Patrícia, da escola bonificada, percebe a Gide e o trabalho Ambiental proposto pela metodologia como algo importante para o bom andamento da escola, e não faz nenhuma crítica à metodologia de gestão.

A Gide é uma gestão participativa porque leva em conta o pensamento da comunidade e a forma como os professores e funcionários atuam. Vejo como um movimento de gerenciamento do público para o público. A influência da Dimensão Ambiental no atendimento das metas é grande. Principalmente a questão da preservação do patrimônio. Acho que a evasão não influencia o atendimento das metas da escola. É um problema de falta de planejamento familiar que se agrava na adolescência. Conheço bem as condições ambientais da Gide (Patrícia, professora da escola B).

Já a professora Mariana, da mesma unidade, pensa um pouco diferente. Ela tem uma imagem da Gide como algo ruim, e não como uma gestão participativa. Mariana afirma que os professores são obrigados a afirmarem que a culpa do mau desempenho da escola é deles mesmos, e não podem apontar outros fatores como a falta de interesse do aluno. Ela diz:

Quando penso na Gide, eu penso em avaliação, inspeção e cobrança. O modo como é feito é muito ruim. Muita coisa que é avaliada não depende da gente. Na semana passada participei de uma reunião, e a SEEDUC colocou como possíveis causas do mau desempenho: a falta do professor, o atraso do professor, não cumprimento do conteúdo... Tudo relacionado ao professor. Não tinha nenhuma opção do aluno. Mas o investimento final é no aluno. Tem que ter boa aula para o aluno, sala para o aluno. Se o problema está no professor, porque o investimento final não está no professor? No mínimo, deveriam se considerar tanto o professor quanto o aluno. A minha pós numa universidade foi sobre o ensino. O tema da monografia foi “As causas e consequências do mau desempenho”. Eu entrevistei 60 professores daqui desta escola. O resultado do meu trabalho mostrou que os professores não estão preocupados com a questão salarial. Eles responderam que a questão é o desinteresse dos alunos. É a dura realidade que eles enfrentam no dia a dia. Já em relação à questão Ambiental da Gide, apesar de toda problemática com o tráfico, mantemos uma rotina de limpeza

para os alunos e o tráfico não interfere diretamente na escola. Então, as condições ambientais não interferem muito. Já em relação às metas de saúde, eu só conheço a gravidez na adolescência e cinco sentidos (Mariana, professora da escola B).

Tanto a professora Patrícia, quanto a professora Mariana receberam a bonificação por resultados. Consideramos que quando a professora Mariana (Escola B, Ensino Médio) corrobora com a tese da Gestão Integrada da Escola (Gide) afirmando que o número de meninas grávidas pode afetar o ambiente saudável, ela desvincula fatores culturais e socioeconômicos, gerando preconceito e declarando que a imagem da escola não é boa pelo alto número de abandono dos alunos. Neste caso, poderíamos considerar que esse ponto de vista está vinculado com a moral contemporânea associada à subjetividade da Gide, que acaba por interferir na autonomia dos indivíduos e de sua sexualidade.

O professor Tadeu, do Ensino Fundamental de uma escola não bonificada, indica a sua posição contrária a Gide, independente de conhecer o significado de Gide. Ele indica que os professores são sempre culpados dos maus resultados dos alunos.

Não sei o que é a Gide. Não conheço. Eu não concordo com o discurso da Gide e da direção que diz que os professores não estão ensinando o suficiente. Todas às vezes a culpa é dos professores que não explicam, não ensinam e não estão comprometidos. O estado funciona assim. A irmã⁴² do Ayrton Senna também está dando “pitaco” agora. Mas ela não fala dos milhões que o estado paga pelos seus projetos. Nenhuma escola é uma fábrica. Para mim, questões ambientais se referem à Greenpeace, baleias. Aqui questões ambientais não interferem no aprendizado dos alunos. Aqui não tem falta de aula por causa de enchente (Tadeu, professor da escola NB).

O discurso do professor Tadeu é enfático ao declarar que desconhece a Gide, mas argumenta sobre o que ouviu falar sobre a metodologia. Ele aponta que as questões ambientais da sua escola não interferem no aprendizado dos alunos. Tadeu considera que o modelo da Gide é questionável. Embora sua afirmação seja

⁴² Viviane Senna é diretora do Instituto Ayrton Senna. A organização, com mais de 20 anos de história, defende que todas as crianças e jovens tenham direito à educação integral, que os prepara para os desafios do Século 21. E, para concretizar este objetivo, pesquisa e produz novos conhecimentos em pedagogia, gestão educacional e avaliação de impacto e os transforma em soluções educacionais inovadoras que são levadas para as redes públicas, nos Ensinos Fundamental e Médio, em larga escala (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2016).

ambígua quanto ao desconhecimento, há no seu relato claramente a influência de agências reguladoras (BACCEGA, 2009) que perpetuam a definição do que seria a Gide.

As agências reguladoras têm como estratégia evidenciar com veracidade a face da Gide. A Secretaria de Estado de Educação afirma que a Gide veio para mudar a realidade da educação no Rio. Já o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE/RJ) correlaciona a Gide com um discurso que busca manipular os sujeitos da escola. Ambos estão lutando pelo poder. Mas os sujeitos da escola ao se posicionarem com a sua percepção sobre a Gide expressam discursos embebidos de micropoderes (FOUCAULT, 1979).

Já os alunos em sua maioria desconhecem o que é a Gide. Na escola NB uma aluna chega a questionar se a Gide é uma “pessoa”. Dos vinte alunos entrevistados da escola NB, somente dois disseram conhecer o que é a Gide. Mas ainda assim esses dois alunos não sabem dizer se a escola melhorou depois da implementação da Gide. Na escola NB apenas quatro alunos sabem que a sua escola tem metas de aprovação. Como a Gide é desconhecida pelos alunos, nenhum deles soube dizer como a Gide contribui para o atendimento das metas da Secretaria de Estado de Educação, e também não souberam quais são as dimensões da Gide. Na escola B quatro alunos conhecem a Gide dos vinte entrevistados.

Os alunos da escola B e da NB ficam divididos quando questionados se as ações do plano de ação de sua escola são o suficiente para melhorar o desempenho deles. Parte significativa dos alunos da escola NB considera que a escola está melhorando, mas eles dizem que o problema são os próprios alunos. Os outros alunos da escola NB entendem que os professores deveriam melhorar as suas aulas. Na escola B metade dos alunos percebem que os professores dão mais chance, e a outra metade não conhece as ações que a sua escola tem feito depois da implementação da Gide.

Em geral, o significado de Gide para os sujeitos entrevistados não é claro. Acreditamos que a Gide também pode ser percebida como uma expressão moderna da educação tradicional comportamentalista onde busca atingir determinadas metas. Os comportamentos desejáveis são bem claros e determinados para a comunidade escolar. Um conjunto de regras é estabelecido pela Gide e a meta pode ser vista como uma punição, um reforço positivo e ou negativo, dependendo do resultado.

4.2.2 A Árvore do Índice de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS)

A palavra pecado foi citada pela diretora da escola NB, Tereza, quando o tema coleta de variáveis para a árvore do Índice de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS) foi citado. A diretora afirmou que a coleta de IFC/RS “é ótima porque identificamos os pontos em que estamos pecando”. A palavra pecado se destacou na entrevista. Essa ideia remete a uma culpabilização pela perda da disputa no espaço social. O espaço escolar se transformou num espaço de disputa de poder e luta pelo controle para regular a vida (FOUCAULT, 1993, 2000). Assinalamos uma profunda crítica ao programa Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS) que é usado para avaliar a qualidade do ambiente na escola, que já vem com os parâmetros consolidados. Segundo a Gide, o papel da diretora escolar seria manter uma padronização estabelecida pelo Índice de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS). Quando o padrão da Gide não é cumprido, o IFC/RS indica a perda da diretora de sua figura de controle sócio espacial. Mesmo com as diretoras tendo opinião semelhante, Helena, a diretora da escola B, acredita que a coleta é importante, pois ela sinaliza as situações em que se pode melhorar. Para ela, isso facilita a organização do plano de ação e mostra onde devemos estar mais atentos.

No artigo intitulado “Os sete pecados da governação global: Paulo Freire e a reinvenção das possibilidades de uma pedagogia democrática e emancipatória da educação” a autora Madalena Mendes (2009) usa a metáfora da palavra pecado para indicar novas vertente políticas e econômicas da globalização. Mas Freire (1997) aponta que a educação não pode ser reprodutora e domesticada pelas regulações de novos modos de governo. A tese de Freire também aponta que professor precisa ser crítico-reflexivo sobre as suas práticas educativas para que as suas aulas sejam instrumentos de ressignificação da escola.

Já Helena, a diretora da escola bonificada, entende que a árvore do Índice de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS) é importante. Segundo ela, a árvore sinaliza as situações em que pode melhorar, facilitando a organização do plano de ação. A diretora acredita que a árvore mostra aos gestores os pontos em que devem estar mais atentos.

Já o coordenador pedagógico da escola NB questiona a veracidade das informações coletadas, pois a execução das medidas a serem tomadas serão os

pontos críticos que serão “atacados” (Lucio, escola NB). Os professores das duas escolas conhecem a Árvore do Índice de Cidadania e Responsabilidade Social.

Na escola B, os docentes afirmam que a árvore é importante pois é um parâmetro para analisar os erros e os acertos da escola. Na escola NB professores apontam a importância da árvore, mas indicam que o método quantitativo pode ser tendencioso.

Acho que a coleta da árvore fica muito presa à quantificação. É bom para ver a infraestrutura da escola. Acho ruim quando o quantitativo tenta explicar porque o aluno sai da escola, a repetência, se tem ou não tem professor, se o professor faz as atividades. A escola não é só isso. Tem que se considerar entorno. A escola tem que ter uma infraestrutura para ser referência no bairro e fazer uma mudança na vida das pessoas (Clara, professora da escola NB).

Os professores apontam que a quantificação é um grande problema e acaba não sendo válida para a escola. Os alunos das duas escolas desconhecem a coleta da árvore (IFC/RS).

4.2.3 A Comparação entre as escolas e o ranqueamento

Sobre a possibilidade de comparação entre escolas, a diretora da B considera que alguns aspectos são possíveis de comparar. Para ela, cada escola é única e há uma falha da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) ao nivelar as escolas igualmente.

Tem escola que tem menos que 600 alunos e tem a equipe de funcionários completa. Essa escola é comparada com a minha, que tem uma comunidade e um número de alunos diferente (Helena, diretora da escola B).

A diretora da escola B Helena considera que o fato de a escola não ter recursos humanos suficientes (inspetores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais) é um dos maiores problemas de sua instituição. A diretora Helena da escola B, costuma comparar a sua escola com outras em alguns aspectos como infraestrutura. Para essa diretora é necessário ter um cuidado com a parte física escolar. A diretora Tereza da escola NB também costuma comparar a sua escola com outras da rede, mas restringe a comparação dentro de uma região. Tereza, a diretora da escola NB, declara que para a comparação ser fidedigna é preciso ter a

mesma clientela: “Se uma escola daqui deste bairro está indo bem, a minha tem que ir bem também”.

A comparação entre escolas está subjetivamente ligada ao conceito de clima cultural. A dinâmica do clima da escola faz parte da percepção de cada sujeito imerso no hibridismo cultural (HALL, 2003; BHABHA, 2010) que compõe essa instituição. O clima escolar pode indicar também a unicidade de uma escola e as suas características diretamente correlacionadas ao aprendizado de seus alunos. A cultura organizacional de cada membro das escolas B e NB irá também corroborar para a construção da identidade das escolas. Os fatores que contribuem para um bom clima escolar ou não (BONAMINO e FRANCO, 2005; ALBERNAZ, FERREIRA, FRANCO, 2002; MACHADO SOARES, 2003), já explicitados nesta tese, indicam também que a percepção sobre a escola pode influenciar a classificação das escolas, isto é, seus resultados para um futuro ranqueamento.

Sobre o ranqueamento de escolas, a diretora Helena da escola B afirma que: “a classificação das escolas atende a uma cobrança de um plano educacional de interesse do governo federal. Mas acredito que não há benefícios práticos disto para a comunidade escolar”. Já Tereza, a diretora da escola NB, tem uma postura indiferente sobre o ranqueamento. Para ela, o ranqueamento só serve para os pais que querem escolher uma escola melhor para os filhos. Segundo esta diretora, nem sempre a escola que está na melhor colocação é a melhor. Já o coordenador pedagógico da escola NB afirma que a comparação pode gerar desigualdade. Segundo ele, a comparação entre escolas é algo para gerar resultados em termos políticos.

As escolas podem ser comparadas somente no segundo plano. Ela tem que ser comparada com ela mesma. Comparar com outra é desigualdade. É preciso ver os instrumentos que ela tem e se está fazendo o uso máximo de suas potencialidades. As escolas são diferentes no alunado, na verba, na estrutura. Mas vejo que o ranqueamento de escolas é importante. Mas me preocupa em pensar a escola só como um número e os resultados não serem precisos. O resultado é para dar uma satisfação para a política, para sociedade. É para ver a situação do Brasil comparando outros países (Lucio, coordenador da escola NB).

Lucio entende que existem aspectos positivos e negativos da comparação entre escolas. Ele considera que a escola não pode ser tratada como um dado

numérico. Para ele, é negativo não considerar as peculiaridades da escola em uma comparação:

O positivo é estimular a escola a se comprometer mais, a ficar numa posição legal no ranqueamento. O injusto é a realidade de cada contexto que não é contemplado no ranqueamento: o alunado é diferente em escolas centrais, de periferia, até mesmo de escolas no interior em áreas isoladas. Nas escolas rurais o resultado é maior. O aluno é mais educado. As famílias são mais conservadoras, o que acaba ajudando na formação. Aqui a gente compete com o tráfico, com o consumo de drogas. É uma briga diária.

Na mesma direção dos aspectos negativos que Lucio coloca também a diretora Tereza da escola NB menciona que a comparação entre escolas não é justa, pois são clientela diferentes.

Os professores da escola NB entendem em sua maioria que a comparação entre as escolas pode ser algo muito positiva. A falta de recurso e a presença de violência no entorno da escola foram citados como fatores que prejudicam a comparação entre as escolas.

É interessante a parceria, a troca de informação. Mas se compararmos no mesmo bairro...as realidades são múltiplas, e não será uma coisa positiva. Vão se comparar os alunos mais inteligentes com os menos inteligentes. A comparação gera segregação. Nossas maiores dificuldades são a infraestrutura do prédio e a falta de perspectiva do aluno. O aluno não enxerga a escola como instrumento de inclusão e nem possibilidade de ascender socialmente através do estudo (Tadeu, professor da escola NB).

Quanto aos professores da escola B, metade são contra a comparação entre escolas e metade a favor.

Tem aspecto positivo, pois acaba estimulando a ser bom também, o aspecto negativo vem do avaliador. O avaliador é uma caixinha de surpresa. A escola é boa e esta em processo de melhora, não recebe a premiação e se sente menosprezado, sem esperança. Tem amigos que trabalham em escola que não são bonificados. Eles não conhecem o processo e batem a meta. É a família e o contexto social é que estão inserido. A família também é vítima do sistema social. A família é desestruturada. Só posso dar o que recebo. Isso dificulta em sala de aula o aluno só recebe orientações de hábitos e de postura em sala de aula e na instituição religiosa.

A família não está dando conta hoje em dia (Patrícia, professora da escola B)

Os professores da escola NB e da escola B concordam com a comparação entre escolas com o objetivo de melhoria, mas acham injusta a comparação de aspectos como a localização e a realidade de cada escola. Os professores das duas escolas não concordam quando a comparação não leva em conta os fatores externos como violência, falta de recursos e os problemas da comunidade em que a escola está situada.

Bourdieu (1998) afirmando a existência do capital econômico, o capital social e o capital cultural, parece dar menos relevo ao caráter autônomo do sujeito. Ele também indica que os capitais, como a escola, seriam hierarquizados e classificados de modo que os indivíduos se dividiriam em grupos. Para se referir ao consumo de bens culturais, o autor utiliza o termo capital cultural. A ideia é que os indivíduos detentores desse capital possuem melhores condições de ser bem-sucedidos no sistema escolar, e esse sistema cobraria dos estudantes uma socialização que os levaria a dominar a cultura dominante. O autor se aproxima bastante da concepção marxista ao apontar uma luta de classes de diferentes sistemas simbólicos.

Diferentemente das classes detentoras de maior capital como as classes altas, as classes médias buscam ascensão através da educação formal. Há uma luta constante das classes médias para se diferenciarem da classe popular. E por outro lado há uma tentativa das classes médias de se aproximarem das elites investindo na escolarização dos filhos. Já as elites buscam uma distinção das outras classes de outros modos. O ranqueamento das escolas de elite ajuda nesta distinção. Para as elites, o sucesso escolar é algo natural, pois eles já ocupam uma posição dominante na sociedade e não dependem do sucesso escolar para ascender socialmente (BOURDIEU, 1998).

Os alunos das duas escolas afirmam que costumam comparar a sua escola com as outras. No geral essa comparação é negativa na escola NB e positiva na escola B. Os alunos da escola NB reclamam que as outras escolas têm ar-condicionado e a sua escola tem uma péssima infraestrutura.

Aqui tem mais coisas negativas. Comparo muito porque na outra escola tem ar condicionado, boa estrutura. A diretora diz que na sala dos alunos não pode ter ar condicionado por causa da estrutura das salas. Mas na sala dos professores tem ar

condicionado. E a estrutura da sala dos professores é igual a da sala dos alunos. A diretora diz que a SEEDUC tem que fazer obras. E não sei o que a SEEDUC tem a dizer. Eles não se comunicam. Aqui no verão é muito quente. Você não consegue ficar aqui nessa sala. Na maioria das salas os ventiladores são horríveis, e o vento é quente. Na minha sala tem um pedaço do teto que caiu por causa de cupim. Ano passado eu estudava a tarde. Até a água saía quente do bebedouro. Era horrível. Eu queria muito um ar condicionado (Núbia, aluna da escola NB, Ensino Fundamental).

Sim, porque na outra escola em que eu estudava o ensino era mais forte. Tinha informática, inglês, espanhol. Aqui tem laboratório de informática, mas não usam. Os alunos faltam com respeito com o professor. É um desrespeito que vai se tornando natural (Ester, aluna da escola NB, Ensino Fundamental).

Costumo comparar. Aqui tem coisas positivas? Mas a escola Estadual Rangel Pestana tem uma estrutura melhor que esta nossa. O Pezão ligou para nossa casa e disse que iria à escola para fazer uma entrevista para trazer uma melhoria para escola, mas ele foi ao Rangel Pestana que já tem uma boa estrutura. Aqui tem falta de estrutura e de professor (Laura, aluna da escola NB, Ensino Médio).

A descrição dos alunos sobre a sua escola indica uma precariedade na estrutura física. É notório que esta estrutura irá compor o clima da escola afetando diretamente o dia a dia da escola e a sua identidade (HALL, 2003).

4.2.4 Dificuldades nas escolas

Quando questionada sobre as suas maiores dificuldades na escola, a diretora Tereza da NB indica a falta de apoio dos pais e a violência. Para a Helena, a diretora da escola B, a falta de recursos humanos é o principal problema na implantação da Gestão Integrada da Escola (Gide). Segundo ela, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) afirma que hoje os diretores são os executivos da educação. Mas segundo essa diretora, “no ramo empresarial o executivo trabalha cercado de técnicos e pessoal de apoio” e indica que a maior urgência de sua escola é falta de recursos humanos.

Lucio, o coordenador pedagógico da escola NB, vê que as dificuldades de sua escola estão ligadas à parte administrativa da secretaria. Segundo ele, os

professores têm pouca agilidade e deveria haver regras mais fixas em relação ao corpo docente. Este coordenador reclama também da precariedade da estrutura física.

Os professores da escola B entendem que suas maiores dificuldades são a indisciplina, acompanhar o currículo, a violência e a falta de estrutura das famílias. Já para os professores da escola NB as dificuldades estão relacionadas à infraestrutura da escola, à dificuldade de acesso da escola, à violência no bairro e à falta de recursos.

Apesar de ter os recursos que eu tenho é difícil usá-los. Tem o *datashow*, mas não tem extensão. Tenho que trazer os meus próprios recursos. Acho que esse momento é muito peculiar porque as pessoas não sabem dividir o que é Gide e o que é governo. Os professores não sabem diferenciar. O sindicato dos professores tem uma influência com o discurso socialista e rejeita tudo o que o governo lança. Eles precisam ter outro mecanismo de luta, precisam evoluir, e não usar mecanismos arcaicos em novas realidades. É um discurso do contra para fugir do serviço (Roberto, professor da escola NB).

O professor Roberto indica a dificuldade de usar os recursos na escola. Para ele, o diálogo aberto e sem resistências é fundamental entre os professores, juntamente com o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE/RJ) e com o governo para que os grupos se unam na busca de uma escola melhor. Porém, as estratégias de dominação dos diversos segmentos pertencem a uma rede de poderes onde os discursos promovem relações tensas com a tentativa de impor saberes (FOUCAULT, 1979).

Os alunos da escola B na sua maioria dizem que a sua escola não tem muitos problemas. Eles afirmam que estudam na melhor escola do bairro. Somente dois alunos reclamam da alimentação, da falta de faxineira e da indisciplina dos alunos.

Comparo a minha escola sim. A organização é muito boa. Aqui tem interesse maior dos alunos ou a escola passa esse interesse para a gente. Mas a refeição não é boa. Achamos um bicho na comida. Ela é feita de qualquer jeito. Nem parece que somos gente (Manuela, aluna da escola B, Ensino Médio).

Aqui tem mais as coisas positivas organização em tudo. Muita limpeza. Vale bastante. O ensino é mais qualificado que outras escolas, pelo fato de os professores estarem presentes. Passam o máximo para gente, se eles não sabem pesquisam tudo. É feita a divulgação de notas e das metas batidas da

escola. A direção quer tudo certo. Não enxergo um defeito. Não tem nenhum problema. O único problema que tinha era na antiga diretora que pegava no pé do aluno (Beatriz, aluna da escola B, Ensino Médio).

Os alunos da escola NB, afirmam que falta água na escola, a parede é de isopor, as salas são pichadas, que a quadra não tem cobertura, há buracos na parede e no teto, que tem muito mato na escola e carrapato, falta papel higiênico no banheiro e material de limpeza para a escola.

O discurso da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro é de que as escolas são capazes em sua governabilidade de resolver a maioria dos seus problemas que as impede de alcançar as metas propostas. Esse discurso é fruto da política de responsabilização implementada inicialmente nos Estados Unidos na década de 90. Podemos questionar a) quem responsabiliza quem? b) a partir de quais critérios ou padrões? e c) com quais consequências? (KOSLINSKI et al., 2015). A implementação de políticas educacionais ainda tem uma relação pouco saudável quando se utiliza da avaliação educacional sem dialogar com as escolas que são avaliadas.

4.2.5 Cobrança pela produção de bons resultados, meritocracia e plano de metas

Ambas as diretoras afirmam serem cobradas pelos diretores regionais pelos resultados de avaliações negativas de sua unidade em reuniões de diretores. A diretora Helena da escola B se sente incentivada e cobrada por bons resultados e acredita que a sua unidade vai alcançar a meta. Segundo ela, a diretoria regional quer novas ações da escola. Tereza, a diretora da escola NB, afirma não ser incentivada por suas lideranças quando atinge um bom resultado, mas acredita que a unidade vai alcançar a meta de 2015. A diretora se sente cobrada nas reuniões com a diretoria regional sobre os resultados da escola. Mas a diretora Tereza da escola NB, não concorda com a meritocracia.

É um sistema injusto porque ele não retrata a realidade da escola na maioria das avaliações. A escola não vai bem e às vezes o problema é o entorno. Não é que a escola não tenha uma boa diretora (Tereza, diretora da escola NB).

A diretora da escola B Helena concorda com a meritocracia na instituição educacional. Para ela o ganhar por merecimento faz parte do mundo, e isso já existia há muitos anos nas instituições financeiras e administrativas. A aceitação do sistema empresarial nas escolas é algo recente, mas não podemos nos esquecer de que o administrativo é o suporte necessário para atender o maior objetivo da escola: o pedagógico. No entanto, a competitividade proveniente do sistema meritocrático pode legitimar as instabilidades de uma escola.

A meritocracia exige uma criatividade imensa para que não ocorra a estagnação. Mas uma escola que chegou no topo da meta pode ficar desestimulada. Esta é uma situação complicada (Helena, diretora da escola B).

Na direção da diretora Helena, Waiselfisz (2000) indica em seu estudo que um fator de relevância para uma escola ser eficaz é possuir um número suficiente de recursos humanos na escola. Mesmo alegando ter carência de professores e funcionários, a diretora Helena da escola B não perde as esperanças. Ela acredita que planejar, acompanhar e replanejar são os caminhos para alcançar as metas, mesmo com estas dificuldades.

Ressalte-se que as diretoras têm opiniões diferentes quanto à premiação dos alunos. A diretora Tereza da escola NB, entende que a premiação é uma questão capitalista. Segundo ela “o aluno perde o interesse de tirar uma boa nota para ser um bom aluno”. Já a diretora Helena da escola B, pensa que todo esse movimento incentiva o aluno. Para esta “a premiação do aluno é a melhoria da qualidade de vida com o estudo. Eles devem ser reconhecidos (Helena, diretora da escola B)”. Em relação à premiação as diretoras afirmam:

A minha escola não foi premiada. Sinto-me decepcionada. Os professores ficam desanimados. A comparação entre escolas não é justa, pois são clientelas diferentes. Isso não é justo. Aqui temos uma estrutura precária, falta de apoio dos pais e a violência (Tereza, diretora da escola NB).

Sim, fui premiada. A sensação é de dever cumprido. Até os alunos gostam de falar que fazem parte da equipe. Percebo que alguns aspectos na comparação entre escolas são possíveis. Mas na nossa escola temos a falta de recursos humanos (Helena, diretora da escola B).

Ruiz (2004) indica que o uso de recompensa como estratégia motivacional pode oferecer riscos e benefícios. A premiação da Gide pode ser comparada à tentativa de regulação do código linguístico para transformá-lo no código elaborado (BERNSTEIN, 1996). A premiação acaba por nivelar a “diferença entre as escolas” e conseqüentemente entre as pessoas, neste caso, professores, diretores e alunos.

Na direção de Gore (2002), o plano de metas pode ser uma forma de condução e regulação de pessoas por meio da pedagogia. Ambas as diretoras concordam com a iniciativa do plano de metas. Na opinião da diretora B, os fatores que influenciam no atendimento das metas são “bons professores, ambiente adequado e metodologias variadas” (Helena, diretora da escola B). Para a diretora Tereza da escola NB, a violência da comunidade tem impedido o aluno de ir à escola, e conseqüentemente de a escola atingir a meta. Segundo ela, o tráfico é atrativo.

Temos aluno que já foi morto e aluno preso. Vários alunos são da boca: do sexto ano, do sétimo e do oitavo ano da tarde. Temos inclusive alunos menores de idade da turma de correção de fluxo. No turno da noite temos alunos da boca do Ensino Fundamental e do médio também (Tereza, diretora da escola NB).

Quando questionadas pelas ações realizadas pela escola a fim de atender às metas, as diretoras respondem de forma diferente. A diretora Helena da escola B cita algumas ações, como por exemplo, a capacitação de professor. Helena afirma que a capacitação contribui para que os professores possam usar metodologias variadas e proporcionar o ambiente mais adequado possível. Já a diretora Tereza da escola NB pensa numa direção diferente quando questionada em relação aos fatores que influenciam as metas:

A violência da comunidade que impede o aluno de vir na escola. O tráfico é atrativo. Tem aluno que já foi morto, aluno preso. Vários alunos são da boca de fumo: 6º, 7º e 8º da tarde (menores de idade), da turma de correção de fluxo. Na noite também temos alunos da boca de fumo do Ensino Fundamental e do Médio também (Tereza, diretora da escola NB).

Contudo, a diretora Tereza tem esperança de receber a bonificação, e a da escola B, Helena tem o desejo de receber novamente.

O coordenador pedagógico Lucio da escola NB concorda com o sistema meritocrático, mas aponta que o problema é desconsiderar a particularidade de cada escola. Para ele, meritocracia estimula: conhecimento e desenvolvimento, mas segundo Lucio “não se pode deixar de lado os valores éticos”. O coordenador assinala que a cobrança de resultados não é proporcional com a realidade de cada instituição: “o problema é tratar a escola como um dado (Lucio)”.

Para Lucio, os fatores que influenciam no atendimento das metas são as avaliações externas, caso não haja boicote. Para ele, o caminho para atender as metas é:

...buscar um equilíbrio entre a parte administrativa e a pedagógica. A Gide precisa ser mais flexível. Aquilo que for notificado de problema, o governo deveria assumir a solução do problema, e não jogar o problema nas costas da escola (Lucio, coordenador da escola NB).

O sistema meritocrático pode ser comparado a um discurso comportamentalista onde a instrumentalização e a tentativa de controle (CUNHA, 2000) sobre os indivíduos se torna evidente ao reforçar determinados comportamentos. Quando condicionamos os sujeitos da escola ao plano de metas, já esperamos resultados prévios com o incentivo da premiação.

Todos os professores da escola B concordam em premiar os alunos. Na escola NB alguns professores não consideram correto premiar o aluno por algo que é dever dele alcançar.

Não. Porque é obrigação dos alunos. Se eu tenho 100% de aprovação da minha turma eu não recebo premiação. Eles têm que cumprir com a obrigação deles (Leonardo, professora da escola NB).

Eu não sou completamente contra a meritocracia. Mas vivemos numa comunidade complicada que a meritocracia pode prejudicar ainda mais. Ela pode excluir os alunos. Seria positivo se viesse outras ações em conjunto com a meritocracia (Clara, professora da escola NB).

E, em relação ao contexto de bonificação, apresento a fala da professora Clara, da escola não bonificada:

A Gide é a meta. Nada é completamente bom ou ruim. O ponto positivo é conhecer a escola. O negativo é estabelecer metas loucas e inexistentes. Não sei os critérios. Não se leva em consideração os problemas que a escola tem. Mas a cobrança excessiva contribuiu para a mudança de alguns professores. Percebo que a Dimensão Ambiental, no que diz respeito à estrutura dessa escola não é adequada. Precisamos de espaço refrigerado e adequado com relação à paisagem. Penso no teto da sala, nas cadeiras, no chão. Aqui temos buraco na parede numa sala. Na outra, buraco no teto. Os alunos agora dão socos na parede. Parece que a parede vai cair. Não entendo a razão dessa escola não ter sido reformada ainda. Isso aqui é um absurdo (Clara, professora da escola NB).

A professora Clara confunde a metodologia com o plano de metas, e afirma desconhecer os critérios da premiação. Esta professora não apoia o modelo de gestão da Gide. Mesmo não sendo do movimento grevista, Clara tem uma posição muito perceptível em relação a este modelo. A metodologia foi proposta pela Secretaria como um caminho para alcançar as metas de melhoria propostas para a rede de educação. Clara enfatiza que as metas foram estabelecidas sem a participação dos sujeitos da escola e “não leva em consideração os problemas que a escola tem”. A professora também reconhece que a situação Ambiental de sua escola não é adequada para o aprendizado dos alunos. Ela associa a Dimensão Ambiental da escola aos aspectos físicos como as paredes esburacadas e o paisagismo local. Clara mostra em seu discurso conhecer um pouco da Dimensão Ambiental da Gide para argumentar sobre a mesma em seus “pontos bons e ruins”.

Os doze professores da amostra têm opiniões distintas quanto ao sistema de meritocracia proposto pela Secretaria de Educação. Os professores da escola B concordam com a premiação e demonstram satisfação ao afirmar que a sua escola já foi premiada. Para eles, o impacto da premiação foi o aumento da assiduidade e da participação do aluno, e o incentivo aos professores menos envolvidos. Porém, quando questionados sobre o plano de metas da Secretaria de Estado de Educação, até a maioria dos professores da escola B (bonificada) é contra tal proposta, pois submete o trabalho a uma avaliação financeira, lembrando uma empresa. Na escola NB, os professores afirmam que a sua escola não foi premiada e demonstram sentimentos de frustração e indiferença.

Não. Acredito que não seremos nem tão cedo. O sistema faz com que não dependa da gente, pois ouvimos diversos boatos

de escolas que forjam o SAERJ para obter um melhor resultado, e o nosso intuito não é mascarar e sim ajudar os alunos a crescerem. Sinto-me decepcionada, triste e desmotivada. Não só pelo valor, que ajudaria muito. Mas pela sensação de que não há reconhecimentos, apesar de muitos trabalhos bem feitos. (Carolina, professora da escola NB).

Não vejo como algo ruim para mim. O que me incomoda em outra escola que tenho matrícula é que o discurso é que o professor é o culpado pela escola não ter conseguido o prêmio. Aqui na escola não há esse discurso, essa postura. A direção não faz pressão. Na outra escola eles alegam que a direção não sabe escolher professor e por isso a escola não ganha prêmio. (Tadeu, professor da escola NB).

Não tenho nenhum sentimento. É indiferente. Nunca tive contato com isso. A escola tem que cumprir o papel dela, e o Estado tem que cumprir o papel dele: oferecer à escola o que é de direito dela. Não é a premiação (Leonardo, professor da escola NB).

Para os professores da escola NB, o impacto do resultado da não premiação foi muito negativo para a escola, causando desestímulo entre os professores. A maior parte dos professores é contra o plano de metas. Segundo o professor Leonardo o plano de metas é “comercializar a educação”. Para esses professores, o que influenciaria a sua unidade para a escola atender a meta seria um bom resultado na avaliação externa do estado do Rio de Janeiro, o comprometimento dos alunos e uma reforma na infraestrutura da escola. Na escola NB, a ação que foi realizada para a escola receber a premiação no futuro foi uma palestra sobre a importância das avaliações externas para os alunos do 3º ano do Ensino Médio.

Os professores da escola B, em sua maioria, concordam com a premiação e demonstram satisfação ao afirmar que a sua escola já foi premiada. Segundo eles, a união de toda comunidade escolar colaborou para a escola atender a meta. Na escola B, os professores declararam que as maiores ações que foram realizadas para surtir efeito foram a pressão da diretora sobre os professores, o investimento neles, corrigir os pontos fracos da escola e a criação de projetos para atrair os alunos para a escola.

A implementação da meritocracia na educação nos Estados Unidos também se deu em meio à grande resistência dos professores. Mas o sistema de premiações ou punições não permitia que houvesse tanta resistência, pois, muitos profissionais

foram demitidos baseando-se nos resultados dos testes dos alunos. Já outros foram recompensados (RAVITCH, 2011).

Com dificuldade de reconhecer as desigualdades sociais, os primeiros programas compensatórios indicavam que as falhas estavam nos indivíduos, e não na escola, nem na sociedade. Nos Estados Unidos, estes programas começaram a ser implementados por volta da década de 60 do século passado. Esta foi uma época de grande questionamento das desigualdades sociais (SILVA, 2007).

Um exemplo de educação compensatória no Brasil foi a implementação de turmas fortes, fracas e especiais para os alunos. Outro exemplo foi a oferta da pré-escola às camadas populares a fim de reparar as deficiências e carências culturais e linguísticas para que bons hábitos e comportamentos adequados fossem desenvolvidos nas crianças de classe econômica desprivilegiada (SOARES, 1997; VASCONCELLOS, 2009). As relações entre origem social e fracasso social têm sido estudadas no Brasil por Magda Soares (1997) que apresenta inicialmente três explicações. A primeira explicação é a ideologia do dom fundamentada na psicologia diferencial e na psicometria. A mensuração de aptidões intelectuais explicaria as diferenças de rendimento escolar. Logo, a escola não seria responsável pelo fracasso dos alunos. A segunda explicação é a ideologia da deficiência cultural que responde questões que a ideologia do dom não atende. Porque o fracasso escolar está maciçamente concentrado nos alunos provenientes das camadas populares, socioeconomicamente desfavorecidas? A resposta seria que a posição dos indivíduos na hierarquia social estaria determinada por suas características pessoais. A solução para isso seria estimular e corrigir as deficiências afetivas, cognitivas e linguísticas responsáveis pela incapacidade de aprender e pelo fracasso escolar. Já a última explicação consiste na ideologia das diferenças culturais. Os padrões culturais das classes dominadas são considerados uma subcultura pela classe dominante. Assim a diferença se transforma em privação, em deficiência, em carência. Estudantes provenientes de classes sociais menos favorecidas sofrem de um processo chamado “marginalização cultural”. Os testes e as provas aplicados na escolar regular são baseados nos padrões culturais da classe dominante. Essas explicações culpam de certa forma o indivíduo e o seu contexto cultural pelo fracasso na escola, dissimulando as razões sociais, políticas e econômicas das desigualdades.

Os alunos da escola B e NB desconhecem o plano de metas de suas escolas. Na escola NB todos os alunos da escola concordam com a premiação dos alunos de acordo com os resultados das avaliações. Quando os alunos foram questionados se a sua escola já tinha batido a meta e tinha sido premiada, na escola NB ninguém soube responder. Ao serem comunicados que a sua escola não bateu a meta, os alunos expressaram tristeza. O aluno Henrique afirma “estou estudando no lugar em que não estou absorvendo o máximo que eu poderia absorver. O ensino é precário.” O aluno Douglas, com um olhar triste afirmou que nem sabia o que dizer.

Eu tenho que estudar mais. Os professores explicam bem e dão aula em escola particular. Os professores já tiveram alunos advogados, se a metade dos alunos estudassem a escola bateria a meta (Bruno, aluno da escola NB, Ensino Médio).

Sinto-me mal por não poder fazer nada. Fazemos uma boa prova e nunca ganhamos nada. A diretora falou que se a escola for bem no Saerj, a escola recebe alguma coisa de verba para consertar a escola. No início do ano, não tínhamos dinheiro nem para a comida. Aqui falta infraestrutura e professores (Laura, aluna da escola NB, Ensino Médio).

Fico triste em saber que a escola em que eu estudo não foi premiada. O maior problema da minha escola é a falta de respeito com o professor. É um desrespeito que vai se tornando natural (Ana, aluna da Escola NB, Ensino Fundamental).

Já na escola B, a maioria dos alunos tinham o conhecimento de que a sua escola já tinha sido bonificada pela Secretaria de Estado de Educação, porém eles não sabiam em que consistia a premiação. Os alunos da escola B não perceberam mudanças na escola depois da premiação, apesar de a maioria desses alunos terem tido acesso ao resultado das avaliações externas. Grande parte dos alunos afirmaram que os professores corrigem essas avaliações em sala de aula para os alunos verem seus acertos e erros, onde dizem se sentir responsáveis pelos mesmos. Como na escola NB, os alunos da escola B concordam em premiar os estudantes que tirarem boas notas nas provas. Os alunos da escola NB se queixaram de não terem sido comunicados que não conseguiram atingir os objetivos da unidade, isto é bater a meta da Gide.

Rosenthal e Jakobson (1968) apontam que o fracasso da educação compensatória foi explicado em três vertentes. Nos Estados Unidos chegou-se a afirmar que havia diferenças genéticas entre brancos e negros que não podiam ser corrigidos por uma educação compensatória. Mas as explicações se voltaram para a característica dos programas compensatórios. A primeira explicação é que a postura dos professores era a responsável pelo fracasso do aluno. Isso foi exposto numa pesquisa publicada no livro “Pigmaleão em sala de aula⁴³”, ao demonstrar que a expectativa que o professor tem do aluno acaba por se converter em realidade. A segunda explicação é atribuir as falhas no uso da língua culta à escola, e não à criança. Soares (1997) afirma que para além das diversas explicações sobre o fracasso escolar, o uso da língua na escola acaba por evidenciar as diferenças entre grupos sociais, que pode gerar discriminações e o fracasso escolar. O uso de variantes linguísticas pelos alunos de camadas populares não atende a variante-padrão culta usada na escola e exigida nos exames escolares. A hipótese do déficit linguístico aponta que a pobreza do contexto linguístico em que vive a criança é responsável pela “privação linguística”, e conseqüentemente pelas dificuldades de aprendizagem na escola. A terceira explicação aponta a própria sociedade e a sua estrutura como a causa do fracasso escolar, pois atribui à escola um poder de transformação social que ela possui parcialmente. Assim, o fato de uma escola ser compensada ou premiada pode acirrar a desigualdade entre escolas porque não altera os preconceitos dos professores, o *status* da língua e suas variantes linguísticas, e nem promove grandes mudanças estruturais.

A meritocracia na educação pode ser analisada sob a ótica da classe cultural (BOURDIEU,1998). Bourdieu (1998) faz uma análise da sociedade a partir de sistemas simbólicos como estruturantes que organizam a percepção que os sujeitos têm do mundo. Para ele, os sistemas simbólicos são instrumentos de dominação ideológica e podem ser vistos como um recurso utilizado para legitimar o poder de determinada classe social. O conceito de “campo” é usado por Bourdieu (1998) para se referir a espaços de posições sociais onde os indivíduos lutam pelo controle da produção e pelo direito de classificarem e hierarquizarem os bens produzidos. Em cada campo de produção simbólica há um palco de disputa, onde agentes - dominantes e pretendentes - adotam estratégias visando manter a estrutura atual do

⁴³ Refere-se a uma pesquisa realizada por Rosenthal e Jakobson. A pesquisa traz contribuições sobre a expectativa do professor e o desenvolvimento intelectual do aluno (ROSENTHAL, R.; JAKOBSON, L., 1968).

campo, desde que isso os beneficie. O autor, a partir dessa luta, define uma estratégia chamada violência simbólica que é a imposição de uma determinada cultura. Os indivíduos que sustentam a cultura dominante podem fazer dois movimentos na tentativa de reconhecimento de outras culturas. O primeiro, a boa vontade cultural, é um esforço de apropriação da cultura dominante por parte daqueles que não a possuem. O segundo consiste em apenas reconhecer a superioridade da classe dominante.

Os alunos da escola NB acreditam que a sua escola vai alcançar a meta no próximo ano se melhorar a infraestrutura da escola e se a direção oferecer passeios para incentivar os alunos.

Colocando atividades, feiras de ciências, interagir com alunos de outras escolas. Tinha um professor que nos levava para a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ele conseguiu cadeiras para alunos que não tinha. Ele levou a gente na Coca-Cola e num museu. Esse professor saiu porque bateu de frente com a direção. A escola não tem condições de mudança na estrutura física porque a escola não tem verba. A diretora fala que isso não é com a escola, a Secretaria de Educação que tem que mandar pessoas para consertar a escola. Queria que o ensino melhorasse mas os professores tem que ter dedicação no que faz. O ensino é bom mas já foi melhor. Esse ano esta ficando ruim. Os professores bons tiveram que sair ou se aposentar. Entraram professores novos e jovens. Os antigos estavam por amor e gostavam da profissão (Raquel, aluna da escola NB, Ensino Médio).

Os alunos da escola B acreditam que a sua escola também vai bater a meta se o número de brigas diminuïrem, se a escola oferecer mais aula de reforço, se os professores e a direção forem mais rigorosos e se a escola incentivar mais os alunos.

A crença de que a escola vai melhorar com o rigor e incentivo se remete à ideia da biopolítica (FOUCAULT, 2000), que implica em adotar uma disciplina rígida e autoritária com o intuito de melhorar o bem-estar da comunidade. Nesse caso, o bem-estar da comunidade escolar seria atender às metas propostas pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Porém, o bem-estar da comunidade pode ser algo ilusório quando se tem por objetivo atender demandas políticas nacionais e internacionais, e não necessariamente o que os sujeitos da escola percebem como necessidade, como a melhora da infraestrutura e o aumento de funcionários de apoio.

4.2.6 Evasão, repetência e reprovação

Sobre a forma como a escola trabalha as metas de redução da evasão e de diminuição da repetência, a diretora Helena da escola B afirma que antes da Secretaria de Estado de Educação implementar a Gide, a unidade já indicava o aluno faltoso no conselho de classe e fazia a visitação e o atendimento individualizado com os responsáveis. Atualmente a escola está com o projeto “Evasão escola, responsabilidade de todos”. Esse projeto tem o objetivo de diminuir a reprovação e a evasão. A diretora da escola B, Helena, alega que os professores usam atividades diversificadas para melhoria dos resultados. Já a diretora Tereza da escola NB, cita os Projetos Mais Educação do governo federal, o reforço escolar e o Projeto de Arte Marcial Mista, o MMA⁴⁴ para atender a fins tais como melhorar a aprovação e diminuir a evasão, porém ela não explica como as ações para atingi-los têm sido realizadas em sua unidade.

Quando questionadas sobre uma escola que reprova muito, a diretora Helena da escola B declara que esse tipo de escola não está cumprindo a sua função. Para ela a responsabilidade desse fracasso escolar (SOARES,1997) é de todos os envolvidos, menos o aluno. Para a Helena, o aluno não pode ser responsabilizado pois é a vítima de todo o processo porque ele não recebe a orientação correta.

Quando a família (digo, os adultos) investe e orienta, o aluno consegue. A família atualmente é permissiva ou ausente. Os pais estão hoje preocupados com o conforto. É isso não ajuda a construir o caráter dos filhos. Muitos pais de alunos ricos que frequentam escolas com mensalidade de 5000 mil reais, isto é, pagando mais de cinco vezes o salário mínimo, também não vão às reuniões escolares. Eles são representados por porteiros e por babás nas reuniões da escola (Helena, diretora da escola B).

Já Tereza, a diretora da escola NB, acredita que a escola que reprova muito não está cumprindo a sua função, mas todos os membros da comunidade escolar, inclusive os alunos são responsáveis pela reprovação. Quando questionados sobre o que fazem para receber a premiação, Tereza, a diretora da escola NB, diz que tenta melhorar a aprovação e diminuir a evasão. O coordenador Lucio, da escola NB, afirma que isso já era feito quando ele assumiu o cargo de coordenador, e continuará sendo realizado na escola. Lucio faz a conscientização sobre as

⁴⁴ Programa de Artes Marciais Mistas.

avaliações externas, reunião com responsáveis e palestras com os alunos sobre as avaliações da Secretaria de Estado de Educação, o Saerj e o Saerjinho. Ele afirma que para evitar a evasão e a repetência na escola, os professores notificam o nome dos alunos nessa situação para a escola procurar saber a causa.

Nós fazemos gincanas e projetos para incentivar os alunos a estudarem aqui. Estamos com mais alunos do que no ano passado. O que leva uma escola com salas quentes como a nossa a ter uma maior procura por vagas? As outras escolas da região têm ar condicionado nas salas. Aqui temos uma relação muito particular com os alunos e com os responsáveis (Lucio, coordenador pedagógico da escola NB).

Lucio entende que todos são responsáveis pela reprovação: alunos e professores. Segundo ele, tem professor que faz de tudo para dar uma boa aula para o aluno, mas o aluno não quer assistir ou aprender aonde a família se torna responsável pelo acompanhamento do estudante. Lucio reclama que falta a participação da família:” tem mãe que nem sabe a série que o filho está.”

Os professores em geral demonstram frustração ao responder à pergunta sobre a reprovação, indicando que esse assunto os incomoda. Alguns professores da escola NB não veem o aluno como único culpado pela situação, e outros percebem a reprovação como um conjunto de diversas variáveis.

Quem tem a responsabilidade de ser reprovado é o aluno pois o professor usa todos os meios possíveis para o aluno ser aprovado (Fernanda, professora da escola NB).

Não é ideal. É complexo. Tem vários fatores, e não é problema de um, mas de vários fatores socioeconômicos, socioculturais, regionais, os atores da escola, questão familiar (Jorge, professor da escola B).

É uma escola que não cumpre o papel dela, a função dela é ensinar 100% os alunos, o sistema está errado todo mundo é culpado, a escola toda: Alunos, professor, secretaria... (Tito, professor da escola B).

É interessante apontar que nenhum professor da escola B indica o aluno como único responsável por sua reprovação, e que nesta escola, os alunos também citam diversas maneiras pelas quais a equipe diretiva tenta atrair os alunos para evitar a evasão e a repetência, dentre eles:

Eles dão muito trabalho e se a pessoa merece dão um ponto a mais esforçado. O professor não dá ponto para o aluno bagunceiro (Cristina, aluna da escola B, Ensino Fundamental).

Dá reforço, se acontecer alguma coisa a direção está junto, as aulas são legais para a gente não abandonar. A gente se diverte com os professores. Para gente aprender tem que ter professor que interage e brinca com os alunos (Paula, aluna da escola B, Ensino Fundamental).

Não sei. Quando o pessoal está faltando muito só não te mandam carta. Eu estou com muita falta, se eu vier para os sábados letivos vão abonar minhas faltas. Já tenho falta para ser reprovada. Eu faltei porque tinha muita preguiça de acordar cedo. Faço pré-vestibular de tarde e curso de segurança do trabalho. Estou com um atestado de 24 faltas por conta de uma cirurgia nos seios. Eles não me abandonaram ainda (Maria, aluna da escola B, Ensino Médio).

Os alunos da escola NB não sabem dizer o que a sua escola faz para prevenir a evasão. Inclusive uma aluna diz que prevenir evasão “não tem jeito (Luiza, aluna da escola B, cadeirante, Ensino Fundamental)”. Um resultado muito interessante é que a maioria dos alunos da escola NB acreditam que se uma escola reprova muito o único responsável pela reprovação é o próprio aluno.

A escola quer o melhor para o aluno por isso que ela reprova. A escola que reprova é uma escola boa. Os culpados são os alunos que não se esforçam (Lucas, aluno da escola NB, Ensino Fundamental).

Se o aluno não estuda, ela não tem que reprovar muito. Não é escola. É o aluno que não estuda, se eu reprovado aqui vou reprovar em outra escola (Bruno, aluno da escola NB, Ensino Médio).

Na escola B, a maioria dos alunos entendem que se a escola reprova muito a instituição não é boa, os professores não se importam com os alunos e o ensino é ruim.

Quando a maioria dos alunos é reprovada a responsabilidade é da escola e pelo ensino. Quando a turma tem muita dificuldade o problema é do professor que não explica bem. Já estudei numa escola que os alunos ficavam reprovados em uma

matéria só, mas as escolas não admitiam. Eles nunca admitem. A razão é sempre do professor (Priscila, aluno da escola B, Ensino Médio).

Em meio a esse tema tão polêmico, voltando a Bourdieu, é percebido que a sua tese central é que os indivíduos não percebem que a cultura dominante é a das classes dominantes. E os indivíduos aceitariam a sua posição na sociedade baseados na percepção de que não dominam a “verdadeira cultura”, logo são incultos ou até pouco inteligentes. Segundo Bourdieu (1979, 1997), a transformação das hierarquias sociais em simbólicas justificaria ou legitimaria as diferenças sociais. Ao atribuir a importância a dimensão cultural, o autor rompe com o economicismo.

Aplicando essa teoria ao campo educacional a escola teria a função de oferecer instrumentos de acumulação, já que ela mesma é um mercado de capital cultural industrializado, e uma escola que reprova muito não está cumprindo o papel de acumular capital em seus alunos.

Para as famílias que possuem capital econômico, a estratégia é manter a reprodução desse capital. Para as famílias ricas de capital cultural (BOURDIEU, 1998) a ideia é priorizar o investimento escolar para a manutenção do status. Já o indivíduo que detém um menor capital cultural se ajustaria de acordo com o seu baixo nível cultural, de acordo com a visão da classe dominante.

O conceito de “espaço social”, criado por Bourdieu (1979, 1997), aponta o caráter multidimensional da realidade social, onde alguns indivíduos teriam muito capital econômico e pouco cultural. Outros teriam pouco capital econômico e muito capital cultural, e alguns teriam muito dos dois e outros só um pouco de cada um. Logo o espaço social seria algo dinâmico, onde os indivíduos estariam em disputa para manter ou elevar sua posição nas hierarquias sociais.

Outra análise pode ser feita com a reprovação sob o olhar de Foucault (1983) em seu livro “Vigiar e Punir”. O discurso do modelo escolar se torna um instrumento de poder na relação professor e aluno, produzindo regimes corporais políticos particulares.

Na escola NB a maioria dos alunos não percebem o que a escola tem feito de diferente para aprovar mais alunos. Na opinião deles, a escola precisa “pegar mais pesado dando mais trabalhos e exercícios para casa” (Ana, aluna da escola NB, Ensino Fundamental). Outros alunos sugerem que a escola chame os pais para conversar, que os professores devem incentivar os alunos, oferecer prêmios aos que

se esforçam, melhorar a infraestrutura da escola e trabalhar com diferentes métodos de ensino. Nenhum aluno da escola B sabe dizer se a escola melhorou depois da implementação da Gide, e desconhecem as dimensões da Gide. Nesta unidade sete alunos sabem que a sua escola tem metas de aprovação. Segundo um desses,

aqui não pode ficar muito aluno reprovado. Só pode reprovar no máximo 12 alunos em uma turma só. Tem gente que diz que nem falta reprova. Se o aluno tiver nota boa, a falta não reprova (Priscila, aluna da escola B, Ensino Médio).

Os alunos da escola B afirmam que a sua escola tem realizado diversas ações com intuito de aprovar mais alunos, tais como: diversos trabalhos, provas e testes, aulas aos sábados, reforço, intensivão do Enem e avaliações em sala e fora de sala de aula. Para a maioria desses alunos a escola já faz o suficiente para aumentar a aprovação.

A aprovação nesse caso seria o resultado do esforço do aluno e dos professores para preservar a hegemonia cultural por meio do código linguístico elaborado (BERNSTEIN, 1996). A avaliação do rendimento escolar culpa de certa forma os indivíduos envolvidos no processo, determinando que as classes desfavorecidas se integrem ou adquiram o código da classe dominante.

Relembrando o estudo exploratório realizado por Ortigão e Aguiar (2013), a repetência pode ser minimizada nas escolas B e NB com políticas públicas de proteção à aprovação. Alguns fatores que podem diminuir o risco de ocorrer à repetência são: o início da escolaridade dos estudantes na pré-escola, a frequência dos pais em reunião escolar e o apoio dos pais nos estudos, o hábito de fazer o dever de casa, a localização da escola e a maior escolarização da família (ORTIGÃO e AGUIAR, 2013). Em relação à evasão, os resultados dessa tese estão na mesma de direção de Silva (2016).

4.2.7 Aulas atrativas

Sobre o registro de aulas atrativas, a diretora Helena da escola B afirma que a Gide incentivou uma maior quantidade de registros de aulas atrativas, mas segundo ela, isso não significa que os professores deram aulas atrativas ou os

alunos aprenderam mais. A diretora Helena afirma que o processo ensino aprendizado está ligado ao acompanhamento do trabalho dos professores.

A Gide incentiva as aulas atrativas, mas o registro destas aulas não garante a execução das mesmas. Não posso afirmar que os alunos aprendem mais. Isso está ligado ao comprometimento dos professores (Helena, diretora da escola B).

Na escola B a diretora Helena declara que a Gide não tem proporcionado que os alunos aprendam mais. Na opinião desta diretora são os professores que atuam junto aos alunos, e, além disso, o professor precisa estar comprometido, não por conta do dinheiro, mas por acreditar que a educação é o único pilar responsável pela mudança de vida.

Faço capacitação de professor para que eles possam usar metodologias variadas e deve ser oferecido o ambiente mais adequado possível, porque a gente conserta e eles quebram o tempo todo. O caminho para alcançar a meta é planejar, acompanhar e replanejar (Helena, diretora da escola B).

Para a diretora Helena, qualquer coisa na vida tem que ter metas, inclusive a escola. Segundo ela: “A meta é interessante. Trabalhávamos pela paixão. Agora temos a razão.” Para atender as metas segundo a diretora na escola B precisa-se ter bons professores, ambiente adequado e metodologias variadas.

Já Tereza, a diretora da escola NB, concorda que a Gide tem incentivado os professores a elaborarem aulas atrativas e que os alunos têm aprendido mais. Ela entende que o caminho é a união de todos os níveis da comunidade escolar. Mas tanto a diretora quanto o coordenador da escola NB percebem que as maiores urgências de sua escola são as obras no espaço físico.

Para a diretora e o coordenador da escola NB a implementação da Gide tem proporcionado que os alunos aprendam mais. Ambos concordam com o plano de metas. Mas, especificamente Lucio, considera que “é muita coisa que se pede com pouco tempo, pouca estrutura e instrumentos. Sem contar com a falta de incentivo de remuneração dos professores”.

Os professores da escola NB divergem quanto à percepção da atratividade das aulas. A metade deles se sente incentivado a elaborarem aulas mais atrativas, mas esses professores não souberam explicar o porquê desse incentivo. Os outros

docentes declararam que não se sentiram incentivados. Um professor em especial afirmou:

Não. O grande conceito é aula atrativa, mas é tendencioso. O que é aula atrativa? A aula atrativa não ensina. Ela é um instrumento perigoso. É para o professor fazer teatro ou outra coisa que precisa de conhecimentos prévios que o aluno não tem, não sabe.

Os professores da escola B afirmam que já eram incentivados a criarem aulas atrativas antes da implementação da Gide. Para metade deles, a Gide tem um papel de fiscalização para a escola, mas os problemas relacionados ao aprendizado vêm da sala de aula. Para a outra metade dos professores da escola B, a implementação auxilia, pois, muitos professores se comprometeram no cumprimento do currículo escolar.

Os alunos da escola NB não perceberam aulas mais interessantes depois que a Gide foi implementada e afirmam que não aprenderam mais depois de sua implementação. Já na escola B os alunos, em sua maioria, afirmam que aprenderam mais depois da implementação da Gide, porém não consideram as aulas mais interessantes.

Manuel Alvarado e Bob Ferguson (1983) especificamente em relação aos currículos escolares modernos, afirmam que meio dos currículos os sistemas educacionais controlam a sociedade e reproduzem a estratificação social em termos de gênero, raça, religião e idade, por exemplo.

A concepção de aprender mais somente pelo professor considerar que elaborou uma aula interessante pode também ser vista como um ato solitário, se não se dá escuta à percepção dos alunos quanto aos aspectos motivadores e desmotivadores em relação à atratividade das aulas⁴⁵.

Gore (2002)⁴⁶ é reconhecida por sua luta pelas pedagogias. A autora centra-se em mostrar que as práticas pedagógicas são sempre perigosas. Ela usa o conceito de regimes de saber para mostrar que os discursos feministas e os pedagógicos críticos podem funcionar como dominadores, na medida em que são

⁴⁵Staviski e Cruz realizaram um estudo com aluno do 9^a de uma escola pública de Florianópolis, Santa Catarina, em 2008 sobre os aspectos motivadores e desmotivadores no contexto das aulas de Educação Física (STAVISKI, CRUZ, 2008).

⁴⁶A autora é apresentada como pedagoga e feminista que tem direcionado sua produção acadêmica no sentido de analisar as práticas, discursivas e não discursivas, das pedagogias radicais, especialmente as chamadas pedagogias feministas e críticas. Gore propõe uma pequena taxonomia das pedagogias radicais, usando as ferramentas foucaultianas de análise.

incapazes de alterar os aspectos reguladores e autoritários da pedagogia. Uma contribuição da autora é seu apelo para nos fazer “conhecer as técnicas pelas quais conduzimos outras pessoas” para estimular futuros professores a não as reproduzir.

O incentivo à produção de aulas atrativas deve também ser analisado pelo viés do currículo oculto. A “pedagogia invisível” (BERNSTEIN, 1984) e o “currículo oculto” (FORQUIN, 1996) têm o mesmo padrão da meritocracia, onde a recompensa e o castigo por atingir ou não padrões desejáveis reforça e produz a desigualdade (BOURDIEU, PASSERON, 1975).

4.2.8 A influência do interesse do aluno no atendimento das metas

Ao serem questionadas sobre o interesse do aluno no impacto ao atendimento às metas, as diretoras respondem na mesma direção. Para a diretora da escola B, Helena, os alunos devem ser os principais interessados, pois o resultado são eles.

Nós não damos conta de tudo isso. Teríamos que mudar a formação docente. O docente I⁴⁷ é muito despreparado para lidar com os adolescentes. Os professores antigos são os melhores. Os recém-formados já chegam à escola mestres, bem distantes da garotada. Eles sabem muito conteúdo, mas têm dificuldade de transmitir o saber para o aluno (Helena, diretora da escola B).

Para Helena alguns alunos perdem o interesse pela escola porque a escola deveria ser agradável, ativa, dinâmica. Já Tereza, a diretora da escola NB, indica que o motivo da falta de interesse do aluno pela escola é a facilidade da droga e da violência do entorno. Tereza afirma sentir uma melhoria no resultado no terceiro e no quarto bimestre depois que eles veem o resultado dos primeiro e do segundo bimestre. Já o coordenador pedagógico entende que são diversos fatores que faz o aluno perder o interesse pela escola. Segundo ele:

A questão de uma escola pouco atrativa, a dificuldade de aprendizagem, de cognição, a falta de presença da família, o tráfico, o dinheiro fácil, a indisciplina. A educação é construída

⁴⁷ Professor que é habilitado para ministra aulas no Ensino Fundamental do Sexto ao Nono ano e no Ensino Médio.

paulatinamente. Nós apresentamos um vídeo para os alunos sobre abuso infantil. Dava para ver no olhar de alguns que eles sabiam na pele o que era isso. Os alunos tiveram a oportunidade de se abrir, mas ninguém quis. Às vezes o mau comportamento e o baixo rendimento têm relação com o abuso que o aluno está sofrendo (Lucio, coordenador pedagógico da escola NB).

Durante a entrevista, a professora Patrícia (da escola B) indica outro motivo do mau desempenho: o desinteresse do aluno. A professora se contrapõe ao discurso da Secretaria de Educação de culpabilização do professor no insucesso das ações implementadas. O motivo para o mau desempenho do aluno também é enunciado pela Gide como um problema relacionado ao desempenho do professor em sala de aula. Essa pode ser uma “maneira adequada” em atribuir ao docente a tensão da instituição e a decadência de um sistema que não garante que ações previamente planejadas gerem resultados imediatos. Os professores da escola NB, em geral, apontam que a escola é chata, sem estrutura e pouco atrativa e isso desmotiva o aluno. Destacamos as falas de dois docentes que apontam a estrutura social (BOURDIEU, 1998) como um sistema de poder e privilégios.

As coisas que eles conseguem lá fora são mais fáceis do que na escola. Na escola pública, os alunos não têm interesse em aprender. Dou aula em preparatório, onde o interesse pelos estudos é absurdo. No público é outra história. Aqui os alunos não têm objetivo (Leonardo, professor da escola NB).

A escola não é preparada para o aluno de nível socioeconômico baixo. O nosso conteúdo é de uma escola elitista. É um problema estrutural da sociedade capitalista (Tadeu, professor da escola NB).

Na visão dos alunos o interesse dos estudantes de uma escola vai impactar diretamente na meta da unidade. Na escola NB os alunos afirmaram:

Sim. Os alunos têm que estudar. O principal é o interesse dos alunos depois vem o interesse da diretora e dos demais professores. Tem escola no Pará que batem meta o ensino lá é o mesmo daqui. O interesse que é diferente (Bruno, aluno da escola NB, Ensino Médio).

Sim, se a pessoa fosse mais interessada no Saerj, teríamos mais recursos. Os colégios que batem a meta, tem ar-condicionado e mais estrutura (Laura, aluna da escola NB, Ensino Médio).

Vai, porque se os alunos se interessarem para participar. Os alunos aqui participam, então devíamos bater a meta (Rafael, aluno da escola NB, Ensino Médio).

Os alunos da escola NB entendem que alguns colegas perdem o interesse pela escola por preguiça de estudar, pelo crime e pelo tráfico de drogas, pelo mau relacionamento com professores e por problemas em casa. De forma semelhante, na escola B os alunos declaram que a gravidez precoce e a necessidade de trabalho, o namoro, as drogas, os problemas na família, ausência de professores e problemas de relacionamento na escola causam o desinteresse pela escola. Os alunos da escola B afirmam, como na escola NB, que seu interesse vai impactar diretamente na meta da escola.

Pode ser... tem vários jovens que não querem nada, fogem todo dia da escola...assim a escola não vai bater meta (Vitória, aluna da escola B, Ensino Fundamental).

Claro. Como que a escola vai ter alunos com nota boa? Fica complicado para a escola. Já estudei aqui no 1º ano, tinha aluno que estudava aqui e não vinha para a escola, mais foi aprovado. Isso é normal aqui... (Priscila, aluna da escola B, Ensino Médio).

Sim. Os alunos que não são interessados prejudicam os que querem e a escola acaba ficando prejudicada (Mara, aluna da escola B, Ensino Médio).

Umas das grandes polêmicas da rede estadual é que a causa do não atendimento das metas não pode ser atribuída à falta de interesse do aluno. Essa orientação é vinda da Secretaria de Estado por meio do discurso dos Agentes de Acompanhamento da Gestão escolar (AAGE).

Mas o desinteresse do aluno pela escola pode se dar por vários motivos, como os pessoais e talvez a necessidade de afrontar a instituição testando limites. A padronização da escola desenvolve a todo o momento atitudes de vigilância e adestramento do corpo e da mente (FOUCAULT, 1979). Uma escola onde seus alunos não se submetem e se interessam pelos seus regimes de saber tende ao fracasso (SOARES, 1997), e no caso da Gide, a escola pode ter desvio de meta e não atenderá à meta.

Barboza e Cardoso (2006) escreveram um artigo intitulado “De quem é a responsabilidade pela falta de interesse dos alunos?”. Eles apontam que a escola não é atraente e que os professores deveriam se lembrar como eles pensavam e quais eram os seus interesses quando eram jovens. Mas retomando a ideia de Coll (1987) que influenciou fortemente a construção do currículo brasileiro, para o aluno aprender é preciso ele desejar.

Tonche (2014) aponta alguns fatores que contribuem para o desinteresse dos alunos:

“... número excessivo de alunos nas salas de aula, falta de recursos pedagógicos ou tecnológicos que despertem o interesse dos alunos ou quando estes existem não são utilizados de forma correta pelo professor, fatores internos do aluno como problemas emocionais ou psicológicos, a desestrutura familiar, as políticas de governo, o desemprego, a desnutrição, a dificuldade de absorção do conteúdo passado em sala de aula, conflitos com colegas, desentendimento com professores e também a repetência do ano letivo”(TONCHE, 2014, p. 7).

Tonche (2014) ainda indica que a total responsabilidade do desinteresse dos alunos é devido aos problemas familiares, questões socioeconômicas, políticas, de infraestrutura e culturais da escola e da comunidade. No entanto, o autor aponta que muitos professores se esquivam da sua responsabilidade de motivar a aprender e considera que a escola deve rever o seu papel social em parceria com a família.

A busca pelo desejo do aluno pode ser um início de caminhada na tentativa de recuperar o interesse do aluno. Tanto o interesse como o desinteresse do aluno devem ser fontes de pesquisa do professor na construção de caminhos que promovam novos sentidos na educação.

4.2.9 Relatório de Desvio de Meta (RADM)

Em relação ao desvio de meta, Tereza, a diretora da escola NB, afirmou que a escola teve esse problema em todos os bimestres de 2014 e foi necessário realizar o Relatório de desvio de meta (RADM). Mas segundo ela, no primeiro bimestre de 2015 não foi necessário realizá-lo, pois a escola teve bons resultados. A diretora afirma que a reunião de Radm é positiva, porque aparecem boas ideias para melhorar o aprendizado dos alunos. Mas para a diretora Tereza da escola NB, as ações não são suficientes, se não houver o apoio dos responsáveis e o interesse dos alunos. Já o coordenador pedagógico desta escola afirma que:

A reunião é legal. Mas temos uma dificuldade para montar uma reunião: os professores trabalham em vários lugares. Quando as ações sugeridas nessa reunião são executadas elas são suficientes para minimizar algumas das causas do mau desempenho dos alunos. As aulas atrativas surgem mais efeito (Lucio, coordenador da escola NB).

A escola B realiza com pouca frequência reuniões de RADM. Para a diretora desta escola, estas reuniões são positivas, pois a reunião de RADM é vista como um momento em que o grupo de professores analisa o resultado da escola por meio de uma ferramenta gerencial para a tomada de decisões, o PDCA. A diretora da escola B, Helena, gosta muito destas reuniões, pois tem a possibilidade de analisar com o grupo o resultado da escola e, segundo ela, as ações que surtem efeito para minimizar o mau desempenho dos alunos são o plano de ação e a recuperação paralela. Helena acredita que só as ações do Radm não são suficientes para minimizar algumas das causas do mau desempenho dos alunos. Para ela, o plano de ação tem essa prerrogativa.

Tanto a diretora quanto o coordenador pedagógico da escola NB declaram que não há encontros sistemáticos para tratar de problemas na unidade. Mas esse assunto é levantado diariamente, sem haver reuniões específicas para isso. Ambos declaram que não são incentivados quando a sua unidade tem resultados positivos. Diferentemente, na escola B há encontros mensais para tratar de problemas da unidade. Consideramos importante que a equipe da escola se reúna, de acordo com a necessidade, para discutir problemas de sua unidade. Consideramos também que um dos motivos da ausência destas reuniões é o fato de as turmas não poderem ficar sem aulas. Muitos professores também trabalham em outras escolas ou redes de ensino e não podem ficar na escola além do seu horário. Quando as reuniões são marcadas nas escolas B e NB, apenas comparecem os professores que dão aula no dia. Logo, as diretoras não conseguem unir todo o corpo docente em uma só reunião.

Os professores da escola B afirmam, em sua maioria, que a sua escola não realiza com frequência a reunião de Relatório de Desvio de Meta (RADM), mas esta quando realizada é repetitiva e não produz o resultado esperado. Os professores da escola B acreditam que as ações sugeridas no RADM são insuficientes para minimizar algumas causas do mau desempenho dos alunos, pois o aluno e a sua família precisam ser responsabilizados pelos resultados também, e não só os

professores. Segundo metade dos professores, há em sua unidade encontros sistemáticos para tratar de problemas, se sentem cobrados pelos resultados negativos, e são incentivados pelos resultados positivos. Os alunos da escola B se sentem incentivados pelos resultados positivos das avaliações, mas não se sentem cobrados pelos seus resultados negativos.

Já na escola NB os professores declaram que sempre realizam a reunião de Relatório de Desvio de Meta (RADM), mas na mesma direção dos professores da escola B, eles consideram que a reunião é cansativa, embora rápida, e foca em coisas erradas. Para eles, as ações da reunião, apesar das propostas serem válidas, não surtem resultados pois os professores não colocam em prática o que foi combinado na reunião. Os professores afirmaram que em sua escola não há encontros sistemáticos para tratar de problemas. E diferentemente da escola B, os professores dessa unidade não se sentem cobrados pelos resultados negativos, nem incentivados pelos positivos. Os alunos da escola NB não se sentem incentivados pelos resultados positivos alcançados por eles. Em relação à cobrança dos resultados negativos, somente os alunos do Ensino Médio percebem que os professores cobram a melhoria de seus rendimentos. Já os alunos do Ensino Fundamental não se sentem cobrados por seus resultados desfavoráveis.

Os alunos da escola NB nunca participaram de uma reunião de Relatório de Desvio de Meta (RADM) e nunca participaram de reuniões para tratar de problemas de sua escola. Eles indicam que é o representante da turma que deveria participar dessas reuniões. De maneira semelhante, quando a escola B bateu a meta, os alunos não foram avisados e nunca participaram da reunião de RADM. Já alguns alunos entrevistados da escola NB participaram de encontros para tratar de problemas na escola, mas estas reuniões foram realizadas para solucionar brigas envolvendo estes participantes. Alguns alunos das duas escolas afirmaram que gostariam de participar de reuniões coletivas para tratar de problemas da sua unidade.

Consideramos a escola como um espaço coletivo de construção de ideias e ideais onde toda comunidade deveria estar envolvida na decisão de quais projetos serão desenvolvidos na unidade. O que acontece na escola reflete estratégias de dominação dos indivíduos: os micropoderes (FOUCAULT, 1979). Os micropoderes são uma rede de poderes que tentam legitimar a autonomia dos indivíduos. Os alunos também querem expressar o seu poder ao desejar participar das reuniões

para tratar de problemas da escola, não desejando que esse assunto seja decidido pelas redes de poderes dos professores.

4.3 Implementação das ações relativas à Dimensão Ambiental

A diretora Helena da escola B acredita que há em sua unidade condições ambientais com um ambiente arejado, iluminado e humanizado. Para ela, o aluno tem que se sentir amado, e ele tem que saber que as pessoas gostam dele. Ela acredita que a influência da dimensão das condições ambientais no atendimento às metas é de 30% ou 40%, e não 25% como declara a Gide. Helena percebe o ambiente da escola relacionado com as questões humanas.

De modo geral, Tereza, a diretora da escola NB, acredita que não há condições ambientais propícias para o aprendizado dos alunos por causa da violência do entorno da escola. E em relação à sua unidade ela afirma que o prédio é quente, sem ar condicionado e sem quadra para os alunos. A diretora Tereza da escola NB, entende que condições ambientais podem ser consideradas como o local de vivência do aluno, no plano natural. Tereza também faz colocações sobre a infraestrutura da escola, afirmando que isso desanima os alunos.

Ventura (2007), em sua dissertação de mestrado, buscou as percepções da crise socioambiental de um grupo de estudantes do Ensino Médio de uma escola da rede federal. Segundo eles, “os problemas ambientais são, principalmente, causados pelo ser humano e afetam a natureza, mostrando uma perspectiva dualista entre o plano natural e social (p. 56).” A percepção de Tereza, a diretora da escola NB, está na mesma direção do resultado da pesquisa de Ventura (2007) pois ela não relaciona a Gide com questões sociais.

Na mesma direção que sua diretora, o coordenador pedagógico da escola NB afirma não haver condições ambientais propícias para o aprendizado. Ele afirma que nunca entendeu a gravidez na adolescência como problema ambiental. Mas somente a estrutura física, o espaço e a localização. Para Lucio, as condições ambientais influenciam no atendimento de metas.

Quando temos um espaço físico precário, temos dificuldade para ministrar uma aula com qualidade. Tanto o professor quanto o aluno são prejudicados. As ameaças de violência são constantes também. Muitos alunos se sentem atraídos pelo tráfico. Eles acham maneiro, e veem os bandidos como super-

heróis. As meninas ficam atraídas pelos bandidos (Lucio, coordenador pedagógico da escola NB).

Os professores da escola NB afirmam que não há condições ambientais para o aprendizado dos alunos em sua escola. Eles afirmam que as salas são quentes, e com o calor os alunos ficam agitados. Alguns professores também citam a questão da violência no entorno da escola que desfavorece de alguma forma sua unidade. Diferentemente na escola B, professores percebem que em sua unidade há condições ambientais propícias para o aprendizado dos alunos. Eles dizem que apesar das dificuldades com o tráfego no entorno a escola é limpa, arejada e acolhedora. Na escola NB e B os professores percebem o conceito de Dimensão Ambiental como a estrutura física da escola, e acreditam unanimemente que a Dimensão Ambiental influencia no aprendizado e na meta.

Os alunos da escola NB percebem que não há condições agradáveis para o seu aprendizado devido à infraestrutura da escola. Eles reclamam que o teto da escola está caindo, que há muito mato na escola, que a parede é de isopor, as portas não fecham e os ventiladores estão quebrados. O aluno Pedro de 12 anos, que trabalha com gás, afirma: “sentimos muito calor aqui na escola. A parede é de papelão e às vezes cai. Me sinto pouco valorizado por estudar numa escola de papelão”. Pedro quer ser engenheiro, mas ninguém de sua família ainda fez faculdade. De forma semelhante, os alunos da escola NB entendem a palavra condições ambientais como as condições estruturais da escola. Para a maioria dos alunos do Ensino Médio, estudar numa escola confortável colabora com o aprendizado dos alunos. Para a maioria dos alunos do Ensino Fundamental não existe influência da dimensão condições ambientais no atendimento de metas. Porém a maioria dos alunos entrevistados escola NB afirma não estar contente nem com a estrutura física, nem com a pedagógica de sua escola.

Já os alunos da escola B dizem que a sua escola tem condições ambientais que colaboram com o aprendizado deles e de seus colegas. A percepção do conceito de condições ambientais é semelhante ao da escola NB, porém mais ampla. Eles associam as condições estruturais da escola com questões sociais, como gravidez precoce, bagunça na escola, tráfego de drogas no entorno da escola e o namoro que pode atrapalhar os estudos, tendo uma visão mais diferenciada do conceito de ambiente associado aos valores socioambientais. A maioria dos alunos

entrevistados percebe que há influência das condições ambientais da escola no atendimento de metas.

A Dimensão Ambiental da Gide parece estar mais fortemente correlacionada a questões sociais da escola em suas múltiplas dimensões do que a questões ecológicas e à crise do meio ambiente. Consideramos a Dimensão Ambiental da Gide mais próxima do clima escolar do que dos conceitos da educação ambiental, seja ela de origem tradicional ou da perspectiva crítica da educação ambiental.

O modelo de Gestão Integrada da Escola aponta que a Dimensão Ambiental, envolvendo variáveis como prevenção do uso de drogas, da violência, de ocorrências graves na escola e da gravidez na adolescência, em apenas 25%, colabora apenas com um quarto no peso total do resultado final da escola. Consideramos esse valor de 25% pequeno e pouco valorizado pela metodologia Gide. Essa desvalorização da dimensão pode desconsiderar o clima escolar como fator de bom desempenho dos alunos.

O clima escolar está associado fortemente a fatores de eficácia da escola (BONAMINO e FRANCO, 2005; COSTA e BRITO, 2010), e relacionado ao padrão de interações entre a comunidade escolar no que diz respeito à Dimensão Ambiental. Como já apontado, o clima de uma escola pode gerar condições ambientais não satisfatórias quando escolas visam à competição e à melhoria dos resultados para atender demandas da Secretaria de Estado de Educação.

O envolvimento dos pais na comunidade escolar é algo que afeta diretamente o clima escolar, pois a educação dos alunos é promovida de forma conjunta, favorecendo o aprendizado. Para Helena, a diretora da escola B, as ações da Gide têm colaborado principalmente no ano de 2015 para elevar o número de pais presentes na escola. A diretora relata cada encontro de pais é realizado com os professores, e é apresentado um vídeo ou um relato de experiência dos docentes. Para a diretora da escola B, Helena, se a variável “presença de pais em reuniões de resultados” fosse considerada como pertencente à Dimensão Ambiental, poderia facilitar as relações na escola. Na opinião dessa diretora, para termos uma escola ideal é preciso uma parceria entre escola e a família com 60% de uma boa escola associados a 40% de dedicação da família. A diretora Helena da escola B declara que a “família poderia sim ser considerada uma variável da Dimensão Ambiental”.

A diretora Tereza da escola NB tem observado que as ações da Gide não têm contribuído diretamente para elevar o número de pais que acompanham a vida

escolar de seus filhos. Segundo ela, a família é responsável em 100% pelo atendimento das metas da escola. Já o coordenador Lucio, da escola NB, declara que os pais têm participado mais na escola devido à implementação da Gide. Para ele, na Gide a relação da família com a escola tem uma forte influência no atendimento das metas.

O problema é que os pais presentes não são os pais dos alunos problemáticos. Mais de 50% é a família. O aluno está em processo. Ele não tem autonomia. Você fala uma coisa e a família ensina tudo diferente. A educação é um dever da família e não do Estado. O Estado está em segundo lugar (Lucio, coordenador pedagógico da escola NB).

Sob a ótica dos professores, na escola NB as ações da Gide não têm contribuído para elevar o número de pais que acompanham a vida escolar de seus filhos. Segundo esses docentes, ela poderia ser uma variável da Dimensão Ambiental. Os professores da escola B, no entanto, consideram que a Gide tem colaborado para os pais irem cada vez mais na escola. Segundo eles, essa variável poderia ser considerada uma variável da dimensão ambiental e a família está diretamente relacionada ao atendimento de metas. A maioria dos professores das duas escolas afirmam que a família tem total influência no atendimento de metas.

Já os alunos das escola B e NB não percebem a correlação da Gide com a presença de pais na escola, mas compreendem a importância da presença dos pais na vida escolar dos estudantes. Segundo os alunos da escola NB, os pais podem incentivar os filhos a fazerem o dever de casa, dando bom exemplo, boas orientações e educação. Os alunos da escola B indicam que os pais precisam estar presentes na vida do filho, ir na escola, conversar com a equipe diretiva e com os professores, ensinando o filho a respeitar as pessoas e a se comportar. Para os alunos, os pais deveriam orientar e estudar com eles.

Eu faltava muito. Só parei de faltar quando chamaram a minha mãe. Ela conversou comigo e eu parei de faltar. Antes eu pegava o número da matrícula para ver a nota na internet, e agora apenas o responsável pode pegar o boletim na reunião. Eles não dão boletim para aluno, só para maior de idade. É para fazer os pais virem na escola (Maria, aluna da escola B, Ensino Médio).

Atualmente aqui no Brasil, a Proposta de Lei do Senado (PLS) nº 189, de 2012 está em tramitação no Senado. É um projeto que obriga os responsáveis a

comparecer a pelo menos uma reunião escolar por bimestre ao ano. Caso o responsável não compareça ele pode ser penalizado “com dificuldades na inscrição em concursos públicos, na emissão de documentos e até na obtenção de empréstimos governamentais, além do pagamento de uma multa equivalente à que se paga por não comparecer às eleições⁴⁸”.

Consideramos o projeto importante, mas questionamos os motivos de os pais não estarem presentes na vida escolar dos seus filhos. Dentre alguns motivos apontados por Diogo (2010), estão os pais que não acompanham seus filhos devido à sua baixa escolaridade, outros trabalham com horários pouco flexíveis. O autor ainda aponta que a ida à escola pode significar um confronto com uma cultura que eles não possuem e muitos pais já sabem que vão receber uma avaliação que irá condenar a sua “demissão” no acompanhamento escolar de seus filhos. Ainda segundo Diogo (2010), outros pais percebem que o território pedagógico do professor não pode ser invadido e preferem deixar para a escola a função de ofertar o conhecimento social relevante associado a valores universais.

Diogo (2010) relembra que apesar do consenso que o envolvimento dos pais constitui um fator de sucesso, também é notado nas várias esferas da sociedade que muitos pais não se envolvem suficientemente na escolaridade dos filhos. Para a diretora Tereza da escola NB, este é um grande problema que impede a sua escola de atingir as metas propostas pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

A teoria pedagógica de Magda Soares (1997) dá um enfoque na perspectiva social da linguagem e da escola, partindo do princípio do sentimento de rejeição das camadas populares pela escola. A autora afirma que a escola que existe é antes de tudo contra o povo do que para o povo (SOARES, 1997).

Outra explicação é a de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1968) que indicam que os pais de classes populares não cobram o sucesso dos filhos na escola, pois a sociedade já lhes negou o pertencimento a determinado grupo social.

Mas Malavazi (2000) indica uma nova configuração da família que acaba por atingir a educação dos filhos, tanto em casa quanto no acompanhamento escolar. A autora evidencia um novo papel da mãe responsável pela educação infantil que passa a ser a mãe trabalhadora. A reorganização da família e de seu novo papel para os filhos “atribui à escola toda a função da educação, do ensinamento

⁴⁸ (EMPRESA BRASIL DE COMUNICAÇÃO, 2015).

pedagógico, humano e pessoal, em outra, a família cobra e exige da escola um trabalho correspondente à sua responsabilidade” (MALAVAZI, 2000, p. 299).

Se a escola vê acrescidas as suas funções, os documentos que a norteiam⁴⁹ preveem que a escola também deve preparar o aluno para a vida, além dos conteúdos mínimos exigidos para cada ano de escolaridade.

4.3.1 A Prevenção do uso de drogas

O uso de drogas tem sido um dos principais problemas de saúde pública no Brasil e no mundo. A prevenção do uso de drogas deve ser realizada antes da adolescência, pois os jovens atualmente estão sendo incentivados a usarem droga cada vez mais cedo. O álcool é a droga lícita mais consumida no Brasil e ela, em geral, começa a ser consumida entre 12 e 13 anos de idade em casa na companhia dos pais (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2017). As drogas ilícitas geralmente são oferecidas por amigos e traficantes com a promessa de ajuda e de entrosamento no grupo. A dimensão cultural das drogas precisa ser encarada com seriedade pelas agências públicas e privadas de saúde.

As pessoas usam drogas para melhorar alguma coisa em suas vidas. No entanto, as drogas afetam diretamente a mente distorcendo a realidade. A dependência do uso de drogas é considerada um transtorno mental. Há quem defenda a legalização do uso de drogas, outros buscam a descriminalização de seu uso. No entanto, a orientação e o diálogo aberto ainda tem sido a melhor forma para diminuir o seu consumo.

Nas últimas décadas, a escola tem sido um local, ainda que tímido, de falar sobre a prevenção do uso de drogas. A conscientização sobre o prejuízo do uso de drogas, em geral, acontece por meio de recursos pedagógicos interdisciplinares com o intuito de reflexão e formação de valores éticos e morais, seja em sala de aula ou em conversas informais.

A comunidade local influencia o falar muito ou pouco sobre o uso de drogas, visto que muitas escolas estão em locais dominados pelo tráfico de drogas causando medo aos profissionais que desejam trabalhar com essa temática. Isso dificulta a abertura de um diálogo para a prevenção e o tratamento de usuários. O

⁴⁹ Tais como a Base Nacional Comum Curricular (2017) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997).

foco da prevenção do uso de drogas deve ser a valorização da saúde física, emocional e mental.

Em relação às escolas investigadas, a diretora Helena da escola B acredita que a variável prevenção do uso de drogas pode impactar no atendimento das metas porque o aluno que usa drogas perde a concentração e pode abandonar a escola. Esta diretora considera que é mais difícil lidar com a droga do que com a gravidez. Sobre o uso de drogas, a diretora Tereza da escola NB acredita que essa variável pode impactar muito no atendimento das metas porque “os drogados não conseguem aprender, mas a grávida aprende sim”. Esse tema tem sido tratado na escola com uma “conversa suave usando o vídeo porque o entorno é problemático” (Tereza, diretora da escola NB). Segundo essa diretora, não se pode bater de frente com os criminosos. É importante evidenciar neste trabalho que as duas diretoras comparam a prevenção ao uso de drogas com a prevenção da gravidez na adolescência.

O coordenador pedagógico dessa escola, Lucio, declara que “os alunos consumidores influenciam outros e transformam a escola num espaço para zoar e consumir drogas. A escola perde a sua razão de ser. Isso impacta a meta.” O coordenador ainda afirma que esse tema tem sido trabalhado na escola de forma transversal, pois muitos professores têm medo de falar sobre esse assunto.

Os professores das duas escolas também afirmam que o uso de drogas pode impactar no atendimento das metas. Para os professores da escola B as drogas diminuem o rendimento e prejudicam a concentração do aluno podendo causar a evasão. Os professores da escola NB apontam também o baixo rendimento dos alunos usuários e o *status* que o aluno obtém ao usar a droga.

A droga impacta muito a escola porque depois que a comunidade foi tomada pelo tráfico de drogas é status usar drogas. Conversamos com os alunos. O tema tem sido tratado de forma superficial por medo de possíveis represálias. (Fernanda, professora da escola NB)

O problema não são as drogas ilícitas, são as lícitas. Na segunda-feira é difícil trabalhar com as turmas do EM, porque eles ainda estão com o reflexo da balada do final de semana. Fazemos palestra (Patrícia, professora da escola B).

Os professores das duas escolas apontam que o tráfico na região atinge diretamente o trabalho dos professores. Mas os professores da escola B demonstram

mais ousadia para falar do tema das drogas com os alunos do que os professores da escola NB. A fala do professor Leonardo da escola NB aponta isso: “Aqui é perigoso. Há uma linha muito tênue e você pode ser mal interpretado”.

Tanto os alunos da escola B quanto da NB percebem que o uso de drogas prejudica o aprendizado. Os alunos mais novos acreditam que a droga vai prejudicar os estudos.

Os caras que usam são doidos. Já senti cheiro de maconha no corredor da escola, de manhã. A droga influencia, pois tem pessoas que fiscalizam a escola. Se elas vierem aqui podem ver que tem cheiro de maconha dentro da escola. É meio difícil de evitar isso. Não se pode revistar o aluno. Não é só a escola que é culpada (Raquel, aluna da escola NB, Ensino Médio).

No entanto, uma parte dos alunos não pensa assim. Os alunos dos últimos anos do Ensino Médio apresentam desculpas para o uso de droga e afirmam que ninguém sabe quem usa entorpecentes e que os bons alunos vão tirar boas notas para compensar o déficit de aprendizagem de quem usa drogas. O aluno Rafael da escola NB afirma que a droga não prejudica os estudos, pois ele tem muitos amigos que usam drogas mas possuem bom desempenho na escola. Na escola B, poucos alunos declaram que esse assunto tem sido tratado na escola. Já na escola NB, os alunos afirmam que a escola fez uma palestra sobre o uso de drogas e os professores falam sobre esse assunto em sala de aula.

Os professores passam textos, explicam que faz mal. Eu perdi um irmão que usava droga e a gente não sabia. Foi um choque. Fez seis anos. A gente não o viu sendo enterrado. Ele foi enterrado como indigente. Às vezes toca o telefone achamos que é ele. É muito ruim perder uma pessoa querida para as drogas. Tenho primos que usam, e fico com o com o “coração na mão” (Alicia, aluna da escola B, Ensino Fundamental).

O sofrimento de parentes que têm usuários de droga na família é evidenciado nesta fala de Alicia. Há uma forte correlação da violência com o uso de drogas e o seu tráfico. Além disso existem os problemas mentais a que muitos usuários são submetidos pelo uso indiscriminado tanto de drogas ilícitas como lícitas.

Ultimamente há um debate de que a escola deve suprir as carências da família, do poder público e das demais instâncias que não atendem de forma sistemática às necessidades dos educandos. Há de se notar que se coloca uma

grande expectativa na escola, de forma que o seu projeto pedagógico atenda e efetivamente resolva diversos problemas sociais, como os das drogas, nesse caso. Acreditamos que a escola deva cumprir o seu papel de educar e mostrar os diversos caminhos. Mas responsabilizar a escola de responder sozinha por problemas sociais é contribuir para que a instituição nunca consiga atender a este propósito.

Outro ponto a ser considerado é que a prevenção ao uso de drogas da Gide não faz parte de um debate Ambiental. A identificação de alunos que apresentam desvios de comportamento devido ao uso de drogas e a mera quantificação desses sem o foco na saúde do aluno não aponta para um trabalho voltado para Educação Ambiental.

Apontamos que ao trabalhar com a prevenção da violência na escola, o tema deve ser amplamente debatido para que não se produza um sujeito subordinado, obediente e reprodutor (BOURDIEU, PASSERON, 1975). A equipe escolar pode trabalhar com a percepção de mundo do aluno a partir de seus sistemas simbólicos (BOURDIEU, 1998) com o intuito de oferecer instrumentos de conhecimento e poder sobre o seu próprio corpo, para uma decisão mais consciente dos riscos à saúde de se usar drogas.

Consideramos também importante que a escola seja um local para o desenvolvimento do pensamento pós-crítico (FOUCAULT, 1983; MACEDO, 2008; LOPES, 2008) onde não se busca “descobertas” ou “revelações” do saber. Mas um local de produção de novos sentidos para o debate sobre o uso de drogas.

4.3.2 A aceitação das diferenças

Outra variável apresentada na Dimensão Ambiental da Gide são os possíveis atos discriminatórios, em que a escola precisa identificar e trabalhar com o tema da aceitação das diferenças entre os alunos.

A ideia por trás do questionário de discriminação da Gestão Integrada da Escola é identificar se a pessoa já sofreu discriminação e, se a resposta for positiva, busca-se também identificar pela metodologia Gide se a discriminação foi religiosa, étnico-racial, de gênero, de grupos socioeconômicos, sobre a orientação sexual, de diferentes identidades territoriais, em relação a portadores de necessidades especiais, dentre outros. A partir da identificação, a escola elabora uma ação dentro

de seu plano de ação ambiental para conscientizar os alunos quanto à ação discriminatória.

A discriminação é também considerada uma forma de violência e produtora de mais violência. A discriminação é muitas vezes identificada por meio de um “instrumento ideológico de reprodução das condições sociais” (LAYRARGUES, 2006, p.85). Sob este ponto de vista, pode ser mais acessível trabalhar ações na escola para excluir a diferença, uma vez que o diferente não se encaixa no modelo escolar e ameaça o atendimento das metas, no caso da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

Ao excluir a diferença, criamos regimes de saber com a ideia de uma identidade fixa e legítima. Para Foucault (1983), o saber está ligado a sistemas de poder, produzindo-os e reproduzindo-os (GORE, 2002). Essa saber pode ser usada num processo de “conscientização” e de “educação” onde o indivíduo e/ou instituição podem se “autoproclamar” inutilizando os discursos alternativos. O outro se torna um sujeito genérico universal definido por um grupo, ao invés de ser visto como um sujeito singular (MACEDO, 2012).

Em relação aos sujeitos da pesquisa, a diretora Helena da escola B afirmou nunca ter respondido qualquer questionário sobre discriminação. Segundo ela, em sua unidade já foram realizados diversos trabalhos no intuito de propor a aceitação das diferenças. Já a diretora Tereza da escola NB declarou ter respondido o questionário sobre discriminação da Gestão Integrada da Escola (Gide) e que os trabalhos voltados para a prevenção da discriminação são feitos interdisciplinarmente.

Na escola NB, a diretora e o coordenador pedagógico afirmam que já responderam o questionário sobre a discriminação. Mas o coordenador pedagógico critica que a equipe gestora de sua escola ainda não fez nenhum trabalho sobre o tema. Segundo ele, apenas alguns professores falam sobre o assunto de forma individualizada. A diretora diz que o tema discriminação é tratado de forma interdisciplinar com os alunos, contradizendo o coordenador.

Na mesma direção do coordenador pedagógico, e contradizendo o discurso da diretora, os professores da escola NB reiteraram que a sua escola nunca fez um trabalho para prevenir a discriminação. Eles declararam que responderam ao questionário de discriminação.

De forma diferente, os professores da escola B declararam que a escola já fez trabalhos no intuito de propor a aceitação das diferenças, confirmando a fala da diretora. Eles também afirmaram ter respondido o questionário de discriminação.

Os alunos da escola NB, em sua maioria, nunca responderam um questionário sobre discriminação e afirmam que a sua escola não faz trabalho de aceitação das diferenças. Igualmente na escola B os alunos também nunca responderam o questionário sobre discriminação, mas já viram o tema tratado em cartazes e debates em sala de aula. Esses alunos declaram que a escola já fez ações para propor a aceitação das diferenças.

Abramovay e Rua (2002) relacionam os conceitos de escola, exclusão social e racismo a partir da perspectiva da exclusão e da discriminação social entre os membros da comunidade escolar. As autoras ainda declaram que:

As classes menos favorecidas economicamente vivenciam a exclusão como fenômeno cultural, social e institucional. Nem sempre o acesso à escola garante trabalho e melhores salários. Quando estudantes verificam essa realidade, podem perder o interesse nos estudos (p.43).

Nessa direção, afirmamos que o ato de discriminação pode se realizar por comportamentos disfarçados de brincadeiras e de piadas entre os alunos, nas relações entre professores e professores, e sobretudo entre os professores e alunos de escolas públicas. É importante lembrar que muitas vezes os alunos de escolas públicas são vistos como marginalizados pela sociedade (SOUSA, MORAES, 2013).

Na Gide a diferença é percebida como uma ameaça ao bem estar da comunidade local. Falar sobre o conflito nem sempre é agradável, principalmente quando há metas para atender. As relações assimétricas de poder que fundamentam o hibridismo cultural (HALL, 2003; BHABHA, 2010) estão presentes no espaço escolar que se torna um local de luta, onde as diferentes identidades lutam por um espaço.

Consideramos que a escola seja um lugar para a promoção da diversidade. No entanto, a escola não é o único local responsável por mudar a estrutura e a dinâmica social. Nessa lógica, concordamos que

...a cultura escolar é parte da cultura do ambiente social, vivida em casa, no trabalho ou nos meios de comunicação, de forma que não será modificada sem políticas mais abrangentes, envolvendo todos os recursos, mais do que pelo refinamento de leis e prescrições (MENEZES, 2017, p. 2).

Percebemos a escola como um lugar privilegiado para discutir o conflito e a diferença. Mas para isso precisamos de um currículo e uma política que permita que a Dimensão Ambiental, em questão, seja valorizada e evidenciada em todas as suas vertentes, e até mesmo sob a influência de variáveis como o uso de drogas, violência, ocorrências graves e discriminação no ensino e no aprendizado dos alunos.

4.3.3 A Prevenção da violência entre membros da comunidade escolar e ocorrências graves na escola

Atualmente a configuração no entorno das escolas mudou com fatores como o acesso a bebidas alcoólicas, a insegurança, a falta de policiamento, o aumento da venda de drogas ilícitas e a corrupção da polícia. Em relação ao ambiente escolar, a estrutura física das escolas, a indisciplina dos estudantes, as constantes transgressões dos alunos as normas da escola e a falta de punições deveriam promover reflexões sobre as dificuldades da escola.

Por um lado, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) proíbe algumas formas de repressão e punição aos menores de idade. Passou a ser inclusive de senso comum afirmar que o referido Estatuto não é mais eficiente para punir os crimes cometidos pelos menores dentro e fora da escola. Por outro lado, a escola costuma encaminhar o aluno ao Conselho Tutelar, mas eles tendem a permanecer com o mesmo comportamento, seja de venda de drogas na escola, ou de agressão a colegas, professores e funcionários. No entanto o exercício da violência simbólica ainda tem sido uma das formas de “minimizar” a situação. A sociedade em geral, ainda não encontrou uma forma para diminuir a tensão cotidiana do ambiente escolar gerada pelas diversas formas de violência.

Atualmente, o tema da violência urbana tem sido levantado nas aulas na escola B e a direção tem sentido a necessidade de fazer um trabalho com os pais, pois a diretora afirma que a violência foi banalizada na comunidade do entorno da escola. Segundo esta diretora: “os alunos não ligam para violência, eles se acostumaram”. Para incentivar os alunos a não participarem do tráfico de drogas, a diretora tem realizado exposições de vídeo com informações sobre os males físicos da droga lícitas e ilícitas. A escola também fez uma parceria com o grupo Papo de

Resposta da Polícia Civil⁵⁰. A maneira como a escola B trata o tema prevenção das drogas buscando parceria com a Polícia Civil é um indicativo de que os sujeitos da escola não se apropriaram da problemática e buscam outros sujeitos para falarem por eles. A parceria com a Polícia Civil também pode ser um risco para a comunidade escolar, visto que, o entorno da escola é dominado pela violência e pelo tráfico de drogas.

Sobre ocorrências graves dentro da escola, Helena, a diretora da escola B, afirma nunca ter tido ocorrência de aluno portando arma. Mas ela acredita que a escola pode diminuir o número de ocorrências graves a partir do pacto de convivência que fortalece o relacionamento interpessoal entre as pessoas.

Podemos dar orientações, conversar e ter muito diálogo com os alunos. Estamos o tempo todo tentando exercitar a gentileza entre eles. O aluno do nono ano é completamente diferente de quando ele chegou no sexto ano. A escola faz a diferença! (Helena, diretora da escola B).

Na mesma direção, a diretora Tereza da escola NB acredita que somente através da conscientização a escola que pode impedir ocorrências graves. O coordenador pedagógico da escola NB afirma que em sua escola já houve várias ocorrências graves como agressão física. Para ele, só a conscientização pode fazer a diferença na escola.

Os professores conversam com os alunos dentro de sua disciplina. Há um acompanhamento pedagógico com o aluno com desvio de comportamento e com sua família. Fazemos um trabalho com o aluno junto com os professores, a coordenação pedagógica, a orientação educacional e os pais (Lucio, Coordenador pedagógico da escola NB).

Questionamos o fato de a escola ter o dever de conscientizar quem não quer ser conscientizado. Mas Paulo Freire (1997) aponta que o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno. O autor afirma que há três etapas para a escola conscientizar o aluno. O primeiro passo é o professor conhecer o que o aluno conhece, para explorar o seu conhecimento. O momento de exploração é o segundo passo rumo à problematização de diferentes questões, a terceira etapa. Porém Macedo (2012) põe o ensino sob suspeita ao questionar a fixação de uma identidade

⁵⁰É um programa da Polícia Civil do Estado do Rio de Janeiro que atua junto às escolas públicas e privadas, promovendo uma conversa descontraída sobre prevenção às drogas, violência e o papel do policial na sociedade (RIO DE JANEIRO, 2015c).

pronta e pré-determinada pelo currículo escolar. A autora ainda afirma que o aluno precisa compreender que não está sendo inventado. Contrariando a Freire, a autora elege o currículo “como instituinte de sentidos, como enunciação da cultura, como espaço indecível em que os sujeitos se tornem sujeitos por meio de atos de criação” (MACEDO, 2012, p. 756).

Os professores da escola B afirmam que falam sobre a prevenção da violência, mas a situação é tensa. Para a maioria dos professores, não há ações que possam impedir ocorrências graves na escola. Já na escola NB, eles acreditam que a escola pode fazer alguma coisa para inibir a violência, mas não sabem o que e como. De acordo com o professor Leonardo da escola NB, o assunto “é meio complicado. A gente não sabe de que forma o aluno vai entender isso”. De forma semelhante, na escola B a professora Amanda afirma:

É complicado. Temos que ser muito superficiais ao abordar o tema da violência. É para falar de prevenção, do que a droga causa fisicamente e falar da questão social do bairro. Temos alunos que são do movimento (tráfico de drogas).

Na escola B o tema que tem sido tratado para prevenir a violência é o *bullying*, segundo os alunos. Mas estes afirmam que a escola não tem trabalhado o suficiente para diminuir as brigas. Foi relatado pelos alunos durante as entrevistas que o entorno da escola é o que mais os preocupa.

Aqui tem muita briga. Eu já briguei. O moleque me perturbou e eu briguei. A diretora chamou os pais, fez ocorrência, conversou perguntando o motivo pelo qual eu briguei. Foi esse ano. Depois eu não briguei mais. Foi na frente do colégio (Carlos, aluno da escola B, Ensino Fundamental).

O que a diretora diz que não se responsabiliza com o que acontece do portão para fora. Eles assaltam, pegam celular, bolsa. Ontem cinco alunos foram assaltados com o celular na mão. Quando o aluno apronta e está com a blusa da escola, a escola é responsável, pois não podem brigar. Mas se assaltam, se sequestram, a escola não tem nada a ver. É igual roubo dentro da escola, a câmera não vê nada, quando tem roubo, a escola não se responsabiliza. Só quando é bagunça, já vi muita gente sendo assaltada dentro da sala e a câmera não vê nada (Manuele, aluna da escola B, Ensino Médio).

Os alunos da escola NB afirmam que a escola não tem tratado do tema prevenção de violência entre membros da comunidade escolar. Vale lembrar que ambas as escolas estão situadas em uma comunidade dominada pelo tráfico de drogas.

A escola não faz um trabalho de uma forma geral. Alguns professores dão conselhos. A gente fica acuado e fugimos para debaixo das mesas quanto tem tiroteio. Às vezes temos que correr para o refeitório. O refúgio deles é aqui na escola. A boca é atrás da escola e tem que cancelar as aulas quando tem tiros (Núbia, aluna da escola NB, Ensino Fundamental).

Aqui é uma escola. Eles são responsáveis por nós. Se eles veem que tem uma situação esquisita... um aluno está agindo diferente, tem que conversar com o aluno, chamar o responsável, fazer alguma coisa! Tem aluno que se encostar nele, ele já quer brigar. Hoje não tem tanta briga. Antigamente era quase todo dia. A escola fez reunião com os pais ano passado porque a escola não estava mais tendo controle dessa situação. Mas a escola atualmente não está fazendo nada para evitar (Raquel, aluna da escola NB, Ensino Médio).

Na escola NB, os alunos indicaram diversas ações que a escola pode executar para impedir as ocorrências graves, como: punir os alunos que têm desvio de comportamento, conversar com os pais, ter segurança como policiamento e controle no portão, aumentar o muro da escola, encaminhando o aluno indisciplinado ao conselho tutelar, e trabalhar com projetos educativos para incentivar a cooperatividade na escola.

Não tem como conversar e convencer. Entra num ouvido e sai no outro. O aluno só escuta o que é do interesse dele (Paula, aluna da escola B, Ensino Fundamental).

Não tem como impedir. A pessoa de fora entra e não tem como impedir que comece a violência. Já teve aluno que bateu em professor (Mara, aluna da escola B, Ensino Médio).

Não podem fazer nada. O cara da boca pulou para a escola. Lá fora a pessoal briga. Mas aqui dentro não. As brigas são mais de meninas. A escola não tem feito nada. Vai fazer o quê? (Maria, aluna da escola B, Ensino Médio).

Já na escola B alguns alunos pedem reforço da polícia e dos inspetores para tomar conta dos alunos. Muitos alunos da escola B afirmam que não têm como impedir as ocorrências graves da escola.

Segundo os relatos de todos os entrevistados, não existem muitas ações efetivas para que se possam impedir ocorrências graves dentro da escola. E as ações que costumam ser realizadas como conversas e palestras costumam não surtir efeitos na comunidade escolar.

A violência dentro e fora do espaço escolar já não é uma batalha de ideias. É um reflexo da produção da violência produzida fora da escola e dentro dela também (ABRAMOVAY e RUA, 2002). Abramovay e Rua (2002) indicaram que no Brasil, na década de 80 e 90 do século passado há um silêncio sobre as questões de violência. Essas autoras ainda apontam que na literatura norte-americana, a violência na escola recai sobre gangues, xenofobia e *bullying*. Já na Europa referem-se a delitos contra objetos e propriedades, intimidações físicas e verbais e ostentação de símbolos de violência. Logo não se pode negar a cultura da violência.

As ocorrências graves numa escola envolvem casos de agressões físicas, porte de armas de fogo e uso indevido de arma branca, furtos e roubos, violência sexual. Porém a violência verbal e simbólica também tem se reproduzido na escola. Bourdieu e Passeron (1975) abordam o tema da violência simbólica investigando como as sociedades de classe se reproduzem, e ao se reproduzirem produzem desigualdades. O processo de reprodução de desigualdades das classes sociais perpassa as relações do sistema de ensino, onde a cultura escolar é considerada socialmente legitimada. Para que a cultura imposta pelas classes dominantes seja inquestionável, a violência simbólica é transformada numa violência institucional da escola, e é usada na luta de classes para o controle do poder.

Não se pode falar em violência produzida na escola, sem falar da violência que a escola produz em seu espaço ao impor uma determinada cultura. O código curricular evidenciado por Bernstein (1996) é também produtor da violência simbólica na escola. O currículo produz o controle de significados nas mais variadas formas e ele é um território onde a identidade pode ser (re)construída.

A violência entre membros de uma comunidade escolar pode ser a tentativa da não aceitação de determinado grupo da escola. No entanto, a violência pode ser alimentada pelo currículo escolar. Assim, é preciso que a violência simbólica seja considerada como uma ocorrência grave na escola para que o espaço escolar seja

um local de (re)pensar formas de conscientização da comunidade e de construir coletivamente ações que provoquem mudanças no clima institucional.

4.3.4 A Gide e a gravidez na adolescência

Um dos aprofundamentos desta tese acabou sendo a discussão da categoria prevenção da gravidez na adolescência, na forma como ela foi trabalhada na Gide. Quando a escola tinha uma menina grávida, o farol da escola ficava vermelho nesse item no Índice de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS) da escola. Apesar de a discussão da gravidez na adolescência não ser o foco central da tese, a relevância do assunto se sobressaiu nas entrevistas, merecendo um espaço maior de observação.

Em relação aos gestores, Helena, a diretora da escola B, afirma conhecer as metas de saúde como a da gravidez na adolescência, mas declara que a escola não tem sucesso com a prevenção na gravidez, pois é uma questão familiar. Para ela, isso prejudica o atendimento de metas por conta da evasão ou a falta de continuidade nos estudos pelas moças grávidas. A diretora Helena declara que “a adolescente na periferia tem a ideia de que namorar, casar e engravidar vai trazer a liberdade à adolescente”. A gestora afirma que a escola tem feito palestras para prevenir a gravidez na adolescência. Uma das ações da escola B para 2015 era promover encontros das grávidas que deram continuidade no estudo com as meninas da escola. “Essas moças que engravidaram conheciam os métodos anticoncepcionais e mesmo assim decidiram engravidar. Temos que falar para as meninas das dificuldades da gravidez na adolescência para dar continuidade nos estudos”. A diretora Helena da escola B também relata que com o trabalho realizado na escola nos últimos anos a quantidade de meninas grávidas diminuiu, e aumentou a quantidade de mães adolescentes que continuaram a estudar.

A diretora Tereza da escola NB diz desconhecer as metas de saúde inseridas na Dimensão Ambiental, e a relação dessas metas com o trabalho da sua unidade. Mas quando questionada sobre a questão da gravidez na adolescência, a diretora prontamente responde sobre o assunto.

Não precisamos ter alunas grávidas para trabalhar a sexualidade, porque a gravidez é o menor dos problemas. As alunas contam para todo mundo o que fazem. Até para os funcionários. Acredito que ter adolescentes grávidas na escola

não prejudique o atendimento das metas, pois a Gide aponta esse fato. Mas o fator delas estarem grávidas, não as impede de serem boas alunas. Já desenvolvemos um trabalho com elas que é a conscientização (Tereza, diretora da escola NB).

A diretora Tereza da escola NB afirma que apesar do trabalho de conscientização realizado em sua escola, o número de meninas grávidas não tem diminuído. O motivo é que as alunas não entendem a problemática dessa questão. Segundo a diretora, isso se tornou um problema social.

Para Lucio, o coordenador pedagógico da escola NB, as meninas engravidam mesmo com informação. O coordenador desconhece as metas de saúde de sua escola, mas ele entende que a Gide inclui a gravidez na adolescência na Dimensão Ambiental.

Não é falta de informação. Percebemos que há um histórico familiar de gravidez na adolescência. A gravidez na adolescência é algo comum dentro da comunidade. A escola acha estranho. Os alunos não. A mente dos alunos é outra. O professor estudou. Às vezes o discurso religioso atrapalha, pois, eles falam uma coisa e fazem outra, e não usam camisinha (Lucio, coordenador pedagógico da escola NB).

Lucio também percebe que a gravidez na adolescência pode prejudicar o atendimento das metas. Segundo ele os professores conversam com os alunos em sala de aula, mas entende que é necessário fazer palestras para “tirar a questão da coisificação da mulher, que muitas vezes é vista apenas como objeto para atender à necessidade sexual do homem.” Ainda assim, Lucio afirma que as ações que a escola tem feito não têm surtido efeito, pois os casos continuam a aparecer.

Heilborn et al. (2002) apontam que “a gravidez na adolescência não constitui um fenômeno novo no cenário brasileiro (p.16)”. Os autores declaram que a gravidez na adolescência tem assumido uma característica de problema social.

Sociologizar o fenômeno em pauta importa, em primeiro lugar, identificar as condições sociais e históricas que propiciaram a emergência da gravidez na adolescência como um *problema*, os atores que se mobilizam em torno dele e sua representação atual. Entender a construção social do problema significa empreender sua relativização. Em segundo lugar, implica responder às insatisfações com o paradigma analítico dominante e fundar o exame em uma perspectiva sociológica (HEILBORN et al., 2002, p. 16)

A gravidez na adolescência tem sido encarada como um fenômeno onde o jovem perde oportunidades e não merece novas oportunidades como a emancipação feminina (HEILBORN et al., 2002). Além disso, os problemas de riscos dessa gravidez passam a ser encarados como uma questão social, onde o grupo de risco é composto por mães adolescentes pobres e solteiras. Os novos arranjos domiciliares distintos da família tradicional também são criticados por serem frutos de uma gravidez precoce (HEILBORN et al., 2002).

A Organização Mundial de Saúde (OMS)⁵¹ aponta que uma gravidez antes dos dezoito anos pode ser caracterizada por precoce, e a Gestão Integrada da Escola (Gide) considera que o grupo de risco para uma gravidez na adolescência está entre doze e dezessete anos. Em 2011, a OMS aprovou uma resolução incentivando que os países considerem jovens de até dezoito anos como adolescentes a fim de reduzir os casamentos antes de 18 anos, diminuindo assim as gestações entre adolescentes (GIRALDI, 2012).

Knijkni (2009) realizou um estudo com 20 mães adolescentes e entre 11 e 18 anos do Hospital Materno-Infantil público de Porto Alegre. Ela observou que a maioria das jovens já não estudavam ou estavam em distorção idade-série. Logo, "... não foi a gravidez que interrompeu os planos das adolescentes de estudar... (p. 2)". Segundo Knijkni (2009) as jovens afirmaram que a gravidez poderia ser uma possibilidade de inclusão social e de manutenção de um padrão social de uma cultura familiar onde as moças já eram bastante atrasadas em termos de escolaridade. A autora conclui que "pode-se entender que engravidar dentro de uma vida tão sem perspectivas possa representar uma tentativa de valorização pessoal e de busca de aumento da auto-estima (p.8)". Logo, essa meta de saúde proposta pela Secretaria de Estado de Educação pode nunca ser alcançada, com a escola não possuindo nenhuma grávida. Esse é o ideal para a Gestão Integrada da Escola (Gide).

Na percepção dos professores das duas escolas, a gravidez na adolescência é um motivo para que a aluna perca o interesse pela escola. Mas somente o abandono escolar das meninas foi apontado pela maioria dos professores como resultado da gravidez precoce. Fatores como o risco para o sucesso escolar e a falta de comunicação não foram citados. Uma professora revela:

⁵¹ Giraldi (2012).

Eu tenho uma aluna do Autonomia⁵² que quer ser pediatra. Engravidou ano passado e saiu da escola. Esse ano ela está grávida de novo. As ações que a escola tem feito não tem diminuído o número de meninas grávidas na nossa escola. A mesma aluna que critica a grávida, no outro ano ela fica grávida. Alguns professores tentam conversar com os alunos, mas eles estudam cada vez menos, apesar de estarem mais horas na escola. É a falta de perspectiva muitos cuidam dos irmãos. Elas acham que não vai acontecer nada, fazem sexo sem usar nada e acham que nada vai acontecer (Clara, professora da escola NB).

O depoimento da professora mostra a mutabilidade das opiniões das adolescentes quando “a mesma aluna que critica a grávida, no outro ano ela fica grávida”, como se fosse exemplo ruim a barriga e não as possíveis consequências sociais da gravidez, como a falta de perspectiva escolar e profissional. Isso nos remete ao conceito de biopoder de Foucault (1993, 2000) com as estratégias de regulação da vida. Os alunos acabam por assumir o discurso autorizado de controle que nega a sexualidade, e logo após um breve momento esse discurso é desfeito pela manifestação explícita da sua sexualidade, quando ocorre a gravidez.

A opinião dos professores da escola bonificada se divide quanto à diminuição de casos de gravidez na adolescência devido às ações de conscientização da escola. Para os professores do sexo masculino, a gravidez precoce está cada vez maior, porém é “uma questão individual e também socioeconômica”. Isso deveria ficar fora da avaliação da escola” (Jorge, professor da escola B).

É interessante notar que outro professor entrevistado da mesma escola indicou que “a gravidez não é uma doença, e as mulheres engravidam e podem frequentar a aula normalmente. O que eu acho injusto é quando a Gide cobra zero alunas grávidas na escola” (Tito, professor da Escola B). Esse professor declara que o número de alunas menores de idade que estão grávidas é muito pequeno dentro do universo da escola, e isso não impacta a meta.

Os posicionamentos dos professores Jorge e Tito indicam uma percepção de que as adolescentes podem decidir sobre a sua sexualidade e o seu futuro. Foucault (2004) conforme já citado anteriormente, aponta que a possibilidade de a jovem descobrir a sua identidade é mais importante do que uma regra imposta. Isso vai ao

⁵² Autonomia é um programa de aceleração de estudos, com o objetivo de reduzir a distorção idade-série, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio.

encontro da declaração do professor Tito de que a Gide não pode exigir que nenhuma aluna esteja grávida na escola.

Já as professoras identificam um prejuízo na gravidez precoce para a aluna, como o abandono dos estudos e a falta de estrutura para a formação de uma nova família.

A prostituição (*in off*) e a gravidez precoce são um problema. Para as alunas voltarem à escola é um sacrifício. A gente abona as faltas de uma aluna que falta muito, pois não tem com que deixar o bebê. Fazemos isso para não perder a aluna. A gravidez precoce atrasa a vida escolar. A adolescente não tem estrutura para formar uma família. E se tivermos uma aluna grávida o farol da Gide fica vermelho. Isso pode prejudicar o atendimento de metas. Fica difícil ter controle. Os jovens adolescentes vão morar juntos muito cedo (Amanda, professora da escola B).

A escola percebe que a questão da gravidez precoce de maneira muito delicada. Algumas alunas dizem que engravidam por desejo próprio, por se sentirem sozinhas no mundo. Elas pensam que vão ter uma ascensão social por serem mães. Mas daí elas se deparam com as dificuldades. O difícil não é a gravidez, é o processo posterior à gravidez. A barriga é um troféu. Outras alunas engravidam por mero descuido. Algumas acreditam em lendas urbanas que a primeira vez não engravida. Mas acredito que adolescentes grávidas na escola não prejudica o atendimento de metas porque são poucos casos. Elas servem de alerta, e muitas não desistem (Patrícia, professora da escola B).

A questão da prostituição apareceu em um dos relatos (Amanda, professora da escola B). O fato de a professora ter dito que esse tema deve ser falado discretamente demonstra o quanto este assunto tem sido ignorado nos debates que a escola tem realizado, como um grande pacto de silêncio. A prostituição na adolescência pode ser um dos motivos de desinteresse de discussão pela escola por ser um tabu, já que as promessas de exercício de cidadania e de independência econômica, social e política parecem distantes para os jovens que buscam estilos de vida com reconhecimento financeiro imediato e ligado à sexualidade. Isto mostra como os jovens estão vulneráveis ao buscar uma autonomia buscando bens financeiros e sociais.

Em comunidades de risco ou periféricas, a realidade agressiva e violenta pode desencadear processos onde os adolescentes passam a usar um vestuário

mais adulto e sensualizado e uma linguagem erotizada como uma fonte de multiplicidade e de prazer (FOUCAULT, 2004).

A professora Patrícia (escola B) demonstra em seu discurso que tem intimidade com algumas alunas. Segundo ela, algumas meninas dizem que se sentem sozinhas e veem na maternidade a possibilidade de serem amadas, aceitas e ascenderem socialmente com as mudanças nas suas relações interpessoais. Mas essa concepção passa a ser desfeita ao se depararem com as exigências da maternidade.

Os professores da escola B apontam que são realizadas diversas ações para prevenir a gravidez na adolescência como palestras sobre o uso de preservativos, gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis; projeto de ciências, dinâmica, aulas e vídeos e visitas de agentes externos. Para a maioria dos professores, apesar de afirmarem que o número de adolescentes grávidas continua aumentando, as ações da escola têm eficácia. Apenas a professora Vivian diz que as ações servem para informar, mas sem resultados, e salienta: “É melhor do que não ter informações”. Para ela isso não é relevante para a meta, pois apesar de ter alunas grávidas, a escola já atendeu a meta duas vezes. O discurso da professora se remete a ideia de Foucault do livro “A Vontade de Saber (1993)”, onde essa informação pode representar uma diversidade de discursos e um mecanismo de controle, ou simplesmente uma “nova” repressão que incita na libertação da ideia do que fazemos do sexo.

Em relação à escola não bonificada, a professora Carolina (professora da escola NB) afirma que percebe que a equipe escolar não está interessada e não se importa com tal temática, pois não vê nenhuma mobilização dos docentes para tratar de tal assunto que segundo ela é preocupante, pois colabora com a evasão. Todos os outros professores indicam que há algumas mobilizações como conversas em sala de aula, palestras e cartazes para prevenção da gravidez.

Divergindo do discurso da professora Carolina, o professor Tadeu, aponta:

A escola identifica o problema da gravidez na adolescência, mas é um problema de estatística. Isso se dá por vontade do casal. A menina engravida porque quer. É parecida com a questão da evasão. Elas engravidam na sua maioria conhecendo os métodos contraceptivos. A escola deveria distribuir preservativos e poderia ter um convênio com o Sistema Único de Saúde (SUS) para vacinar contra as doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) e métodos contraceptivos.

Ter filho é algo normal para as adolescentes. Mas a mentalidade deveria não ter filhos nessa época. Era para usarem métodos para não engravidar. Aqui conversamos, fazemos campanha, diálogos e palestras. Mas a sociedade não tem uma mentalidade de prevenção. Temos barreiras de saúde pública e políticas. Por questões religiosas a família não enxerga desta maneira. Se a escola distribuir preservativo no 3º ano, amanhã a polícia está aqui na porta. Os alunos fazem sexo sim! (Tadeu, professor da escola NB).

Este professor desconsidera que a gravidez pode ser fruto de relacionamentos difíceis com a família, ou da influência da sua situação socioeconômica. Para ele, elas engravidam conscientemente e com o consentimento do parceiro, embora admita que isto possa não acontecer sempre. Tadeu desconsidera que muitas adolescentes acreditam no mito da primeira relação, e ele também argumenta sobre a ausência de mentalidade preventiva na sociedade por questões religiosas e barreiras de saúde pública. As questões religiosas são apontadas pelo professor como um impedimento para a escola desenvolver seus projetos, como a distribuição de camisinhas. Mas no argumento anterior ele afirma que a gravidez na adolescência “se dá por vontade do casal” que “na sua maioria conhecem os métodos contraceptivos”. Logo, o seu relato aponta que os projetos da escola nunca conseguiriam evitar a gravidez precoce. Na mesma direção de Tadeu, Roberto, declara:

A gravidez na adolescência aqui é como uma tendência, como um viral, mesmo os adolescentes tendo acesso à educação sexual. Tenho relatos de alunas que engravidaram propositalmente. É moda ficar grávida cedo. As que têm foco deixam o filho para depois. As que têm uma vida mais simples querem ser donas de casa e engravidam logo (Roberto, professor da escola NB).

O professor Roberto compara a gravidez na adolescência como um “viral”, um termo usado na internet de conteúdos que são divulgados e ganham repercussão com velocidade. Para ele, quando a menina engravida como um viral, ela faz isso quase que inconscientemente e acaba sendo influenciada por uma rede de repercussão. A atenção recebida por quem está na onda do momento também está relacionada a esse termo, o que coaduna com a necessidade da jovem em conquistar o seu espaço no mundo se identificando com as tendências. Mas o significado de viral tem origem na palavra vírus do latim, veneno ou toxina, o que

pode fazer com que esta palavra tenha aspecto de uma epidemia, explicando o seu significado como algo da “moda”.

Em relação à gravidez na adolescência estar ligada ao programa de metas, os professores demonstram irritação, pois afirmam que a escola não tem o “controle” e garantem que ela não pode ser prejudicada por isto. Segundo a professora Fernanda (escola NB) “o controle vem da família”. Como já citado na revisão teórica, quando as adolescentes pertencem a famílias onde as mães têm um histórico de gravidez na adolescência, há uma grande possibilidade de elas “imitarem” (talvez inconscientemente) o comportamento de suas progenitoras.

Os professores, em sua maioria indicam que ter adolescentes grávidas na escola pode prejudicar o atendimento de metas por conta da evasão, e que durante a gravidez a aluna “não vai mais dar atenção aos estudos do jeito que ela daria se não estivesse grávida”. Apenas o professor Tadeu acredita que a gravidez precoce não interfere na meta.

Sobre a eficácia das ações, os professores se dividem em suas opiniões, acerca do papel da escola não ter nenhuma eficácia para sensibilizar os alunos. Dois professores afirmam que não podem ter certeza sobre a eficácia da ação na escola, pois “elas engravidam porque querem, e temos que respeitar a vontade delas. Uma menina de 14 anos sabe o que quer nesse sentido” (Tadeu, professor da escola NB). Já a professora Fernanda (escola NB) declara que a prevenção da gravidez na adolescência não depende só dos professores. Mas a professora Clara (escola NB) afirma que levantar o tema pode ajudar os alunos a pensarem sobre o assunto.

Os alunos da escola B e NB desconhecem as metas de saúde de sua escola. As percepções das alunas são bem diversificadas em relação à gravidez na adolescência. As alunas das duas escolas apontam que esse acontecimento não é por falta de aconselhamento. Já a aluna Janaina (escola B) deu um depoimento de como ela engravidou na adolescência. Ela revela:

Eu queria engravidar, então me juntei com meu namorado. Ele tem 21 anos. Eu planejei a gravidez com 16 anos e morávamos com o pai dele. Eu queria muito engravidar, pois achava bonito. Eu queria, eu achava bonito. Eu não pensei. Avisei a ele que eu iria engravidar. Ele acreditou, mas ficava rindo. No início, a família não gostou e depois de um tempo acabaram se acostumando. Ficaram surpresos quando contamos que eu

estava grávida. Eles avisavam que não era para engravidar, mas eu engravidei. Eu parei de estudar por dois anos. Fiquei até o terceiro mês em casa. Voltei para escola e tentei fazer o primeiro ano, mas não consegui. Ter engravidado foi ruim porque atrapalhou os estudos. Mas eu gostei de ser mãe. Se não fosse pela minha filha eu não teria voltado à escola para terminar os estudos. Eu estaria aí pela vida... Depois da maternidade fiquei mais responsável. Mas em relação às outras meninas não é falta de informação. A escola aqui não fala muito. Mas também as alunas não dão nem ouvidos. Por outro lado, para mim foi falta de informação. Eu sabia que seria bom ser mãe, mas não sabia com detalhes, o quanto iria me prejudicar (Janaína, aluna da escola NB, Ensino Médio).

Embora o relato da moça acima identifique prejuízo na sua gravidez aos dezesseis anos, como atraso dos estudos e a falta de estrutura para a formação de uma nova família, seu depoimento mostra fragilidade quando ela diz que as outras meninas têm informação, e que para ela faltou informação de como seria difícil esse momento, apesar de a família ter aconselhado a não engravidar. A responsabilidade do pai da criança não foi colocada em questão, pois ele apenas riu quando ela explicou que iria engravidar, deixando a tomada de decisão e a responsabilidade de uma gravidez inteiramente sobre ela, a mulher. As consequências sociais da gravidez são evidentes no discurso de Janaína, que mostra implicitamente que poderia ter esperado um pouco mais. A questão socioeconômica está explícita na fala da aluna, pois o casal não tinha estrutura para receber uma criança. Ambos moravam com o pai do rapaz, o avô da criança. Outra interpretação é que esta gravidez pode ser vista como uma busca de libertação rebelde do casal (BRANDÃO e HEILBORN, 2006).

A maioria dos relatos indica que as ações das escolas B e NB eram ausentes, insuficientes e quando presentes, muitas adolescentes ignoravam as informações. Por exemplo:

É difícil! A escola pode aconselhar, mas não tem controle sobre a vida das alunas. Não sei se as professoras deixarem de falar no assunto vai prejudicar a meta da escola, mas aqui quase não tem palestra. Quando se fala sobre o assunto é um professor ou outro dentro da sala, apenas conversando (Elisa, aluna da escola NB, Ensino Médio).

Se a aluna estiver grávida, ela pode estudar. A gravidez não é desculpa. Na minha escola tem muitas palestras com a

professora de português no auditório, mas os professores também falam em sala de aula (Victória, aluna da escola B, Ensino Médio).

Acho que a gravidez não prejudica. Ela não influencia porque tem muitas gestantes aqui da escola que continuam estudando. Nunca vi os professores falarem nada sobre prevenção da gravidez na adolescência. Mas eles ensinam muita coisa. Na minha sala tem muitas meninas virgens que precisam de orientação (Letícia, aluna da escola B, Ensino Médio).

A aluna Elisa (escola B) deixa claro que a escola não consegue controlar a vontade dos jovens casais de planejarem uma gravidez ou a falta de prevenção dos adolescentes. Muitas adolescentes ignoram a determinação de examinar e vigiar o seu corpo para não engravidarem ou adquirirem doenças sexualmente transmissíveis. Mas de certa forma, inconscientemente ou não, eles enfrentam a biopolítica (FOUCAULT, 2000), os “discursos legítimos” relacionados à disciplina e os mecanismos reguladores. Muitos se submetem à tradição quando tomam a maternidade como maior valor. O intuito da biopolítica é manter os regimes de autoridade integrando a perspectiva disciplinar, com a justificativa do bem-estar coletivo (FOUCAULT, 2000). A escola também acaba por assumir o discurso autorizado de controle que nega a sexualidade. Este discurso é desfeito pela manifestação explícita da sexualidade dos alunos, quando ocorre a gravidez entre eles.

Quando a aluna Victória (escola B) afirma que “a gravidez não é desculpa”, ela não considera as dificuldades de uma gestação, pós-parto e cuidados necessários ao bebê mesmo depois do período de licença da aluna. Há uma necessidade de grande esforço aqui relacionado à mulher ser mãe e continuar os estudos com sucesso, como qualquer outra jovem. Isto indica “uma rede de conhecimento, poder e saber que tendem a “produzir” subjetividades e identidades aos sujeitos com maneiras de pensar e agir “adequadas” para a sociedade” (KRAEMER et al., 2014, p.1345), ao invés de várias “realidades”.

Na mesma direção de Elisa (escola NB) e Victória (escola B), a aluna Letícia declara que não percebeu orientações na escola sobre a prevenção da gravidez na adolescência. Para Brandão e Heilborn (2006) a sociedade espera que os jovens adotem os anticoncepcionais de forma automática, mas a incorporação dos métodos é uma experiência subjetiva que “... se aprende e se adquire com o tempo (p.1426)”.

Assim, parece que a pouca discussão sobre a gravidez na adolescência pode ser um reflexo da dificuldade social em que se concebe que os adolescentes, ao iniciarem a vida sexual, já devem ter iniciativas por si só de usar métodos contraceptivos.

Outros relatos apontam preconceito com alunas que engravidam na adolescência:

Sim. As grávidas prejudicam a escola. Elas pegam a vaga e não continuam a estudar. Elas prejudicam quem está interessado em estudar e quer a vaga. Aqui os professores conversam sobre os métodos anticoncepcionais. A diretora traz palestrantes profissionais (Carol, aluna da escola B, Ensino Médio).

É muito raro falar disso na escola. A escola nem sempre é prejudicada. Elas que se prejudicam e dão exemplo negativo as outras meninas. Elas não precisam abandonar a escola, pois tem licença e elas podem fazer os trabalhos em casa. Mas depende de elas fazerem os trabalhos (Thalya, aluna da escola NB, Ensino Médio).

Os alunos do sexo masculino das escolas B e NB, se dividem quanto ao número de jovens grávidas na escola prejudicar o atendimento de metas. Alguns acreditam que isso vai aumentar a evasão pois as meninas precisam sair da escola para cuidar dos filhos e trabalhar. Já outros alunos do sexo masculino pensam que mesmo elas estando grávidas podem continuar a estudar, mesmo que, após o nascimento do filho, as adolescentes precisem se esforçar para ir à escola. Os rapazes da escola NB afirmam que a escola tem feito pouca coisa para prevenção da gravidez na adolescência, e que essas poucas ações não têm surtido efeito para a maioria das meninas. Já na escola B os rapazes falaram que foram feitas palestras sobre gravidez, abuso e pedofilia, distribuição de camisinhas e confecção de cartazes e mural. Para esses alunos da escola B, a maior parte dos estudantes não presta atenção nas orientações passadas em relação à prevenção da gravidez e as meninas continuam engravidando. É importante considerar que os meninos entrevistados consideraram que a prevenção da gravidez deve ser feita pelas meninas e não pelos meninos.

O fato de a gravidez ser vista como prejudicial aos colegas deve ser vista com preocupação. A negação ou repressão da sexualidade é justificada por Foucault (1993) por uma função discursiva autorizada em algumas instituições como a escola

e o consultório médico, e posteriormente esse discurso é assumido pelos alunos. Taticamente, para este autor, há um filtro sobre o discurso do sexo a fim de controlar a população do local e de quando se pode falar de sexualidade, determinando até regiões de silêncio ou discricção. No entanto, no estudo da sexualidade podem surgir preconceitos quando assim se desvincula de valores próprios dos problemas econômicos e políticos.

4.4 As percepções dos atores sobre as estratégias educacionais para alcançar as metas

Neste subitem é descrita as percepções dos sujeitos da escola na visão dos sujeitos da pesquisa em relação aos objetivos da escola e ao grau de satisfação, à atribuição dos funcionários, aos projetos e recursos, à carência de professores em cada unidade, aos instrumentos de avaliação e à recuperação paralela.

4.4.1 Os objetivos das escolas

As duas escolas estão em ambientes violentos. Mas a meritocracia é o foco da diretora Helena da escola B, tanto em termos de reconhecimento estadual com a bonificação, e em termos nacionais com o melhor IDEB do Rio de Janeiro. Em relação aos objetivos da escola, a diretora da escola B, Helena, diz que um deles é a mudança da situação de tráfico de drogas no entorno da escola. Durante a entrevista com essa diretora, houve um tiroteio na rua da escola. Ela afirmou que a confusão havia sido liderada por um ex-aluno da escola.

Para a diretora Tereza da escola NB, o objetivo da escola é a formação cidadã dos alunos. Até esse momento da entrevista, a diretora Tereza da escola NB não parecia se importar com o sistema meritocrático adotado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC). O coordenador pedagógico Lucio da escola NB concorda com a diretora, que o maior objetivo de sua escola é a formação do cidadão.

Os professores da escola não bonificada entendem que o maior objetivo da sua escola é formar cidadãos preparados para o mercado de trabalho e dar uma formação de valores sociais, em sua maioria. Na escola B, os professores entendem que a escola deve formar o aluno para as avaliações, preparando-o para o mercado

de trabalho e para a cidadania. Isto pode explicar, em parte, o caso de ela ser bonificada. De fato, na escola bonificada, a maioria dos professores está contente com a escola. Segundo alguns deles:

Sim. Gosto da comunidade o povo é guerreiro, tem tanta diversidade e eles buscam a escola. A escola é uma experiência e temos liberdade para trabalhar. A escola é muito organizada e tem uma boa administração (Patrícia, professora da escola B).

Da escola sim, não em relação aos alunos. Esperamos que eles queiram aprender mais, porém vemos o desinteresse (Mariana, professora da escola B).

Sim. Eu já entrei na gestão da Gide, teve uma melhora muito grande em relação ao currículo, quando eu estudava era equação do segundo grau o ano todo. A gente pode trazer ideias, é bacana (Amanda, professora da escola B).

Em relação ao objetivo da escola, quase metade dos alunos entrevistados alegaram desconhecê-lo. Os outros apontaram objetivos como ensinar, buscar a qualidade do aluno, dar uma visão de futuro.

É alcançar o nível mais alto, com mais aprendizado. Fazer um curso, uma faculdade boa (Ana, aluna da escola NB, Ensino Fundamental).

Só prometem... Não sei. Prometem que vai melhorar e não cumprem. O sinal não bate no horário (Valentina, aluna da escola NB, Ensino Médio).

De alguns professores é fazer com que os alunos tenham a visão do mundo. Não sei se essa é a visão da escola. A diretora quase não aparece na escola. Não sei se ela está aqui por amor ou por dinheiro. Hoje é terça. Ontem ela não veio, nem hoje e semana passada ela veio duas vezes. Eu acho errado o aluno chegar atrasado e ter que voltar para a casa. Não pode entrar, nem no próximo tempo. Eu cheguei atrasada e o professor nem estava na sala ainda. Eu tive que voltar para casa. Tem aluno que já virou rotina o atraso. Mas tem aluno que pode se atrasar por alguma coisa (Raquel, aluna da escola NB, Ensino Médio).

Quando os alunos foram questionados sobre o objetivo de sua escola citaram palavras como educação, ensino, disciplina e bom futuro. Dos vinte alunos entrevistados na escola B, apenas uma não soube dizer qual o objetivo de sua

escola. Rosa, de 16 anos, que estuda no 9º ano do Ensino Fundamental da escola B afirmou que: “Dar um futuro melhor para todo mundo. O bairro não é muito bom, mas a escola é ótima”.

Analisando a posição dos sujeitos entrevistados em relação ao objetivo da escola, é esperado que a escola mude a posição social dos alunos por meio do ensino. Aos olhos de Bourdieu (1998) a escola pode ser um *locus* para que o instrumento de poder, que é o saber, empodere os alunos para que eles possam dominar a “verdadeira cultura”. O sistema capitalista também está presente na percepção dos sujeitos sobre o objetivo da escola. A esperança de preparar o aluno para um cenário de competitividade, empregabilidade e produtividade para o mercado também faz parte das diretrizes educacionais brasileiras.

4.4.2 O grau de satisfação em relação à sua unidade escolar

Sobre a percepção do contentamento dos sujeitos sobre a sua escola, ambas as diretoras declaram que estão contentes com o andamento pedagógico de suas escolas. A diretora da escola B diz:

Estou contente com o andamento da escola pelo que tenho disponível para trabalhar sim. Temos a falta de recursos humanos. Essa semana teve a culminância de um trabalho no pátio. Preciso de mais técnicos para ajudar a olhar os alunos (Helena, diretora da escola B).

A diretora Tereza da escola NB diz estar contente com a escola, mas quer melhoria na estrutura física e pede o fim da violência. Já o coordenador pedagógico da mesma escola, quando questionado se está feliz com o seu andamento pedagógico, afirma que “mais ou menos”. Para ele, apesar de gostar de trabalhar na escola há muita coisa pendente que desmotiva, como o problema do tráfico, a falta de comprometimento de alguns profissionais e a estrutura física da escola. Para Lucio,

Seria muito interessante que o governo investisse na escola em relação à nossa infraestrutura. Isto *otimizaria* bastante o trabalho, pois o maior objetivo da nossa escola é oferecer uma educação de qualidade. Mas nem todos os professores

pensam assim, mas a maioria sim (coordenador pedagógico Lucio, escola NB).

Já a maioria dos professores da escola NB declara o descontentamento com o andamento pedagógico da escola.

Não. Porque você trabalha e não vê resultado. É pouco. Eu não culpo a escola por isso. São diversos fatores. É o momento da comunidade, o momento da adolescência, a dificuldade de ter foco e objetivo, a formação familiar. Tenho alunos aqui que é a primeira geração que estuda. É cada vez mais difícil o aluno entender a importância do estudo (Clara, professora da escola NB).

Não. Por conta das dificuldades técnicas e estruturais. A administração faz o que pode, mas a infra é debilitada. Eu gosto da escola por conta da administração e pela qualidade dos alunos. Não há pressão sobre aspectos de violência dentro da escola. Há uma boa participação dos pais (Roberto, professor da escola NB).

Razoável. As coisas não acontecem. Sinto que temos material humano desde a direção até a limpeza da escola. Não sei porque não flui (Tadeu, professor da escola NB).

Os alunos da escola NB, em sua maioria afirmam não gostar da escola por causa da convivência, dos relacionamentos, dos professores e dos amigos. Porém o a infraestrutura da escola é a maior reclamação dos alunos. Alguns relatos afirmam:

Mais ou menos. Aqui não tem quadra coberta. É cheio de matos. Dão livros, mas não usam. Só usam de Português e Geografia. A escola não é pintada direito, as salas não têm ventiladores. É difícil dizer o que gosto (Luiza, aluna da escola NB, cadeirante, Ensino Fundamental).

Não aqui é pequeno, desorganizado. É muita cobrança desnecessária (Valentina, aluna da escola NB, Ensino Médio).

Gosto. De um tempo para cá está ficando degradada. As pessoas estão tristes por causa da aparência, mas o ensino é bom (Laura, aluna da escola NB, Ensino Médio).

Já a maioria dos alunos da escola B, com idade entre 12 e 19 anos, afirmam gostar da escola. Apenas uma aluna reclama que o ensino da escola não é o suficiente para preparar o aluno para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Gosto do estudo, do desempenho dos professores, eles pegam no pé dos alunos para estudarem, vamos para a biblioteca para fazer pesquisa (Pedro, aluno da escola B, Ensino Fundamental).

Gosto por causa dos alunos, gosto de alguns professores que dão aulas interessantes. Aqui não tem brigas ou confusão. Eu nunca fui criticada aqui, nem com piada de mau gosto. Eles me respeitavam. Quando eu era adolescente eu apanhava, me xingavam e ninguém fazia nada. Eu já cheguei a ficar um mês sem ir à escola por causa disso. Mas essa escola é diferente (Priscila, aluna da escola B, Ensino Médio).

Gosto. As pessoas são legais, educadas. As coisas estão certas, tudo limpo, câmeras funcionando. Isso ajuda a manter a organização e segurança dos alunos e professores (Beatriz, aluna da escola B, Ensino Médio).

O contentamento e o descontentamento dos entrevistados em relação à escola se originam da ideia de que uma boa escola é aquela que propõe melhores estímulos para que haja a acumulação do capital cultural (BOURDIEU, 1998). A aluna Beatriz da escola B apontou isso em sua fala, acerca da importância de pessoas educadas e legais no espaço de ensino aprendizagem. Já na escola NB a aparência da escola desmotiva os alunos, independentemente de a escola ter um bom ensino. Isso pode demonstrar que estar num ambiente aconchegante é mais importante do que a qualidade do ensino para esse grupo de alunos. Da mesma forma, os professores da escola NB apontam que o motivo do descontentamento são as dificuldades estruturais, mencionando também o não alcance dos objetivos da escola.

4.4.3 A atribuição dos funcionários

Em relação às principais atribuições da direção, a diretora Helena da escola B declara que seu papel é implementar, acompanhar e supervisionar todas as ações administrativas, pedagógicas e comunitárias da escola. A diretora Tereza da escola NB diz que as suas atribuições consistem em fazer um pouco de tudo. Ela

administra a parte pedagógica e a administrativa da escola, também atende na secretaria e até costuma varrer a sua sala. Os professores da escola NB entendem como sua atribuição ensinar, despertar interesses, avaliar e desenvolver o pensamento crítico do aluno. Já o coordenador pedagógico dessa escola entende que a sua atribuição é:

Coordeno e estou gerindo o trabalho dos professores. Eu trabalho com a Gide. Também estou dando suporte à orientação educacional. Mas em toda escola o orientador pedagógico faz tudo. Ficamos também de para-raios (Lucio, coordenador pedagógico da escola NB).

Os professores da escola B entendem que suas atribuições são formação cidadã, ensinar o conteúdo disciplinar e associá-lo com o cotidiano, preencher diário, lançar notas, faltas e conteúdos no sistema, preparar aula, participar de reunião da escola, verificar a participação dos alunos e as metas.

Além de trazer o conteúdo diário, controlar preguiça dos alunos, discriminar os conteúdos, preparar os trabalhos de aula, sejam atrativos ou não. Tudo o que eu falo é uma realidade, eu trabalho com vidas. Tenho que ter cuidado com isso (Amanda, professora da escola B).

A maioria das palavras atribuídas ao trabalho dos professores, do coordenador e das diretoras estão relacionadas a processos empresariais: gerenciamento, controle e supervisão. A disputa pelo controle do processo pedagógico na escola por metodologias empresariais já foi apontada por Freitas (2014). O Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE/RJ) também apontou que o editorial “Maus passos na Educação Fluminense”⁵³ evidencia as formas de controle do mercado que a escola tem vivenciado, mesmo com uma aparência de inovação.

Mas escolas podem fazer sim a diferença (OLIVEIRA e ALENCAR, 2008; GODOY e OLIVEIRA, 2015; BONAMINO e FRANCO, 2005) quando seus funcionários fortalecem o seu fazer buscando a promoção de equidade (FRANCO et al., 2007; MACHADO SOARES, 2005).

⁵³ (O GLOBO, 2016).

4.4.4 Projetos, recursos e carência de professores nas escolas

Em relação aos projetos e recursos didáticos ofertados pela Secretaria de Educação a diretora Helena da escola B afirma que a escola tem projetos Escola Aberta⁵⁴ e o Mais Educação⁵⁵, que são pertencentes ao governo federal e não à Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC). Em relação aos recursos, essa diretora cita que tem à sua disposição, DVD, rádio, laptop, quadro, tablete, *datashow* interativo, aparelho de som e TV. Ambas as diretoras afirmam que os projetos têm impactado positivamente os resultados da escola.

Tereza, a diretora da escola NB, diz que a escola tem computadores, *datashow*, biblioteca, livros, mapas, microscópio e dorso do corpo humano. Quando questionada pelos projetos da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) ofertados na sua unidade escolar, ela cita as metas da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro junto aos projetos Transforma e Matemática 360^o⁵⁶, e pede ajuda ao coordenador pedagógico (que entra na sala) para responder a essa pergunta, demonstrando certa insegurança sobre o assunto. Para essa diretora, não há projetos da SEEDUC⁵⁷ sendo ofertados em sua unidade escolar, mas somente as metas da Secretaria de Educação. Ela ainda afirma que no Programa Transforma foram colocados os alunos mais indisciplinados e que a equipe diretiva tem visto uma melhora no comportamento desses alunos. Já o projeto de Matemática 360^o está começando agora, e a diretora afirma não tem nada de concreto para avaliar.

Lucio coloca que tem um pouco de dificuldades com os recursos da escola.

O Mais Educação que está sem verba. Os instrutores do projeto do esporte (LPD) são voluntários. Aqui tem o Reforço, a Correção de Fluxo e o programa Autonomia, que está acabando. O reforço começou com pouco tempo. Tirando a parte do esporte, eu não posso fazer uma avaliação ainda. Mas o esporte é bem significativo na vida deles. A escola só tem um

⁵⁴ O programa federal que incentiva e apoia a abertura, nos finais de semana, de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social. A estratégia potencializa a parceria entre escola e comunidade ao ocupar criativamente o espaço escolar aos sábados e/ou domingos com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecidas aos estudantes e à população do entorno (BRASIL, 2004).

⁵⁵ É uma estratégia do Ministério da Educação (MEC) para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

⁵⁶ Os projetos Transforma e Matemática 360^o pertencentes a SEEDUC têm diferentes focos. O projeto Transforma tem o objetivo de desenvolver nos alunos valores por intermédio dos esportes olímpicos e paraolímpicos. Já o Matemática 360^o busca estimular o desenvolvimento das habilidades de raciocínio lógico e de resolução de problemas.

⁵⁷ Outros projetos que a SEEDUC oferece são o Reforço Escolar, a formação continuada dos professores, o Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a especialização.

datashow, TV, salas, quadros. Os professores não tem hábito de usar o laboratório. Mas estão sendo incentivados pela Mediadora de Tecnologia.

Os professores da escola NB afirmam que os projetos não ajudam os alunos a melhorar as notas, mas em contrapartida eles melhoram o comportamento. Já os professores da escola B dizem que os projetos de sua escola preferidos pelos alunos são os de esportes, e que muitos alunos “críticos” que deveriam assistir aulas de Português buscam outras atividades. Outro fator citado pelos professores é que os projetos são no contraturno e que muitos alunos não voltam para ter mais aula de reforço.

Os professores da escola B afirmam usar mais recursos didáticos do que os professores da escola NB, como *tangran*, *datashow*, TV, sala de leitura, jogos, calculadora, o espaço fora de sala, auditório, laboratório de informática. Contrariando a fala dos professores, os alunos da escola B indicam, em geral, que seus professores só usam o quadro, o *datashow*, filmes e alguns usam livros. No geral, os professores da escola NB usam o *datashow*, os livros e o quadro. Os alunos da escola NB confirmam na entrevista os instrumentos usados pelos professores. Inclusive uma aluna, que foi entrevistada na sala de informática fez a seguinte declaração durante a entrevista, mostrando que os professores não utilizam a sala de informática: “aqui é a sala de informática? Eu nem sabia que tinha sala de informática aqui na escola” (Escola NB, Julia, Ensino Fundamental).

Os alunos da escola NB, em sua maioria, desconhecem os projetos de sua escola. Apenas dois alunos da escola NB declararam que o projeto Luta Desportiva Pedagógica é conhecido por eles. Os alunos da escola B também desconhecem os projetos de sua escola. Na escola B dois dos vinte alunos conhecem, mas não participam do projeto de fotografia.

Os recursos destinados à educação podem fazer diferença nos resultados dos alunos das escolas B e NB de acordo com a sua aplicação. Nascimento (2007) apontou que o desempenho escolar é influenciado fortemente nos resultados pelos recursos educacionais, e a maneira como esses recursos são aplicados à escola. O fato de a escola NB ter laboratório não implica que a escola terá um bom resultado se o laboratório não é usado pelos alunos ou professores. De igual modo, será o resultado do projeto de fotografia da escola B, onde foi verificado que poucos alunos

participam. Mas Waiselfisz (2000) aponta em sua pesquisa⁵⁸ que há aumento da proficiência dos alunos de acordo com a medida em que cresce o número de fontes de repasses.

Tanto os alunos da escola B quanto da NB declararam que nunca foram consultados sobre a sugestão de projetos. Eles afirmam, em sua maioria, que esse não é um trabalho só do professor. Para os alunos da escola B e NB, a participação dos discentes na elaboração dos projetos escolares possibilitaria o envolvimento de toda a escola.

Não! Eles tomam a decisão entre eles e só passam para a gente. Alguns professores deixam a gente participar. Mas pela minha experiência em outras escolas, vejo que os professores sempre decidem sozinho. A gente quer se expressar, opinar (Manuela, aluna da escola B, Ensino Médio).

Uma aluna da escola NB reclamou que não pode participar de passeios da escola porque é cadeirante.

Nunca perguntaram, mas eu gostaria de participar da elaboração dos projetos. Teve um passeio para o Cristo Redentor. Não me deixaram ir porque tinha escada. Teve um passeio para o bondinho e falaram que eu não poderia ir. Disseram que não tinha vaga, mas minha colega falou que tinha. Na realidade, eles não queriam que eu fosse porque eu sou cadeirante. Nunca fui a nenhum desses lugares. No pão de açúcar eu queria ir muito (Luiza, aluna da escola NB, Ensino Fundamental).

Dourado, Oliveira e Santos (2005) apontaram que é importante que na prática pedagógica da escola se estabeleça um ambiente que dê bons resultados para as relações que valorizem atitudes e práticas educativas, inclusive do educando. Isso contribui para a motivação de toda comunidade escolar. O interesse da maioria dos alunos em participar da elaboração de projetos da escola pode trazer um vínculo maior de pertencimento, aumentar o interesse na participação das atividades escolares, o que colabora para um melhor clima cultural na escola. Sobre a carência

⁵⁸ Esse estudo foi realizado com dados do Saeb 97 de 4.304 escolas de 80 municípios das capitais das regiões Norte e Centro-Oeste com o objetivo de verificar “em que medida os aspectos físicos da escola, a disponibilidade dos materiais didáticos, a organização escolar e a composição dos recursos humanos influenciam diretamente no rendimento do aluno” (WAISELFISZ, 2000, p. 5).

de professores, todos os grupos entrevistados afirmaram que não havia professores suficientes na escola para atender os alunos.

4.4.5 Instrumentos de avaliação e recuperação paralela

Os critérios de avaliação são bem definidos pelas diretoras, seguindo o modelo definido na portaria 419⁵⁹ sobre a aplicação mínima de três instrumentos diferenciados. Os outros dois critérios quantitativos usados pelas escolas são a prova e o teste. É comum escolas regulares usarem duas modalidades de avaliação, a qualitativa e a quantitativa. A diretora Tereza da escola NB muda de assunto quando questionada sobre os critérios de avaliação e afirma que todos os professores usam os mesmos critérios.

Sei que para a recuperação paralela os professores dão aulas, avaliações em forma de prova e trabalhos. Aqui todos os professores fazem a recuperação paralela. Não há questionamentos sobre isso. Sim, me sinto responsável pelos resultados, mas não concordo em premiar os alunos. É algo capitalista (Tereza, diretora da escola NB).

Na escola B a diretora afirma que cada professor define o que vai usar na recuperação bimestral, à medida que o aluno não alcança o resultado esperado. Ela afirma que muitos professores usam as atividades autorreguladas. Essa diretora ainda afirmou que precisou conversar com três professores da sua unidade por causa do não cumprimento dos critérios de avaliação e/ou a recuperação paralela. Segundo ela, eles adequaram os seus instrumentos após a conversa. Em relação à recuperação paralela, a diretora Tereza da escola NB declara que as aulas e as avaliações, incluindo prova e trabalho, servem para recuperar a nota do aluno. A diretora Tereza da escola NB diz que percebe que há professores que questionam os critérios, mas garante que eles cumprem o combinado. Essa diretora declarou que acompanha o processo olhando o diário dos professores.

A portaria 419 determina os critérios de avaliação dos alunos e que todos os professores usem os mesmos critérios. Mas em relação aos critérios de recuperação

⁵⁹ RIO DE JANEIRO (2013).

paralela cada professor define o que usa. Muitos usam as atividades autorreguladas⁶⁰.

Uma vez percebi que alguns professores não faziam a recuperação paralela. Conversei com eles e se adequaram. Com certeza me sinto responsável pelos resultados da escola. Também concordo em premiar os alunos. Na minha época tinha estrelinha no caderno. Eu adorava (Helena, diretora da escola B).

O coordenador pedagógico da escola NB declara que a escola segue o padrão da Secretaria de Estado de Educação de três avaliações: duas avaliações são quantitativas e uma qualitativa.

Na quantitativa usamos prova, teste, simulado, nota do Saerjinho e Saerj. Na qualitativa assiduidade, participação, comportamento e desempenho. Todos os professores utilizam esses critérios. A maioria dos professores dá trabalho, prova e atividades de pesquisa. Tudo isso durante o bimestre. Nunca percebi professor que não utiliza algum critério de avaliação. Se ele não usa, oculta dos outros. Falamos muito da recuperação paralela em conselho, reunião... (Lucio, coordenador pedagógico da escola NB).

Em relação aos critérios de avaliação, na escola B os professores usam mais critérios de avaliação do que na escola NB, como seminários, caderno e frequência. Os professores dessa escola declararam que nem todos os professores utilizam esses critérios, como também identificado na escola NB. Para a recuperação paralela, os professores da escola B usam os mesmos critérios de avaliação do bimestre. Segundo eles, “tem professor que lança nota no sistema, antes de aplicar os instrumentos de avaliação” (Mariana, professora da escola B).

Percebemos em conversa na sala dos professores que eles reclamam. A recuperação paralela não é contra o professor. Na medicina, se o médico cometer o erro, tem o óbito, na educação, tem como recuperar uma falha no trabalho do professor (Patrícia, professora da escola B).

⁶⁰ As atividades autorreguladas são um caderno de atividades elaborado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, com o objetivo de que os alunos desenvolvam os exercícios de forma autônoma para desenvolver as suas capacidades de auto-observação e autoanálise, passando a ter maior domínio daquilo que fazem.

Na escola NB, foi identificado que nem todos os professores utilizam os mesmos critérios. A professora Clara, dessa escola, diz que “tem gente que tem preconceito com alguns instrumentos de avaliação”. Ainda segundo ela, a recuperação paralela “é um absurdo do jeito que é cobrado, pois poderia ser feita ao final de cada semestre. Fazemos por causa da cobrança...”. E na mesma direção da resposta dos alunos, segundo os professores também, nem todos fazem a recuperação paralela. O professor Roberto da escola NB afirma que “tem professor que diz que não dá ou que vai dar de acordo com a cara do aluno”.

Em relação aos professores, em geral prevalecem como critérios de avaliação e de recuperação provas, trabalhos e teste como nota quantitativa. Em relação aos aspectos qualitativos, os professores consideram que a nota de participação é algo essencial para avaliar o comportamento dos alunos em sala de aula. Na escola B, os professores declaram que a maioria usa os mesmos critérios de avaliação, mas nem todos usam critérios definidos para a recuperação paralela.

Os discursos dissonantes dos professores sobre a avaliação indicam que poder e saber não são idênticos (FOUCAULT, 1983). O poder que o professor exerce sobre os alunos é evidenciado nas avaliações que muitas vezes são usadas para classificar os alunos ao invés de serem usadas como um instrumento de construção e gestão do conhecimento. É importante considerar que alguns professores da pesquisa apontam que, por vezes, a avaliação parece ser mais um peso contra o seu trabalho, do que algo a favor da sua prática docente.

Dar a nota de avaliação de acordo com a “cara” do aluno ou lançar as notas da turma antes de aplicar os instrumentos são ações que põem em dúvida a objetividade nas avaliações. Não há aspectos contraditórios quanto aos discursos e práticas de avaliação neste caso. Alguns professores afirmam claramente que não existe um processo transparente e justo em algumas avaliações na escola, mas essas avaliações são realizadas do modo que cada professor acredita.

A avaliação quantitativa é caracterizada por provas, trabalhos e/ou atividades, e a avaliação qualitativa atribui uma nota ao comportamento do aluno. A avaliação qualitativa também pode ser chamada de nota de participação. Sgarbi (2006) em seu artigo “O valor da nota conceito⁶¹ de participação: currículo avaliação na brincadeira de ser deus” enfatiza que muitas vezes o professor se sente

⁶¹ O autor usa esse tipo de recurso (o neologismo) para expressar, de maneira mais completa e complexa, alguns conceitos que ele considera que a semântica atual não consegue dar conta.

onisciente quando realiza uma aferição de conhecimento que envolve aspectos cognitivos, sociais e afetivos. Para o autor, parece mais importar para o professor que o aluno seja “igual” à professora e o que o movimento de avaliação da professora seja eficaz a ponto de “adivinhar” os motivos que os fazem fracassar em uma aferição de conhecimento (SGARBI, 2006, p.3).

Os alunos apontam um cenário diferente sobre a recuperação paralela, indicando que ela não é realizada paralelamente durante o bimestre. Segundo os alunos da escola NB e da escola B, os professores esperam terminar o bimestre para dar outra prova, trabalho ou exercício de recuperação. Na escola NB, segundo os alunos, nem todos os professores dão a recuperação. Na escola B todos dão a recuperação no final do bimestre com teste, trabalho e prova.

Nas duas escolas são considerados os aspectos qualitativos, sendo então considerados a assiduidade, a participação e o comportamento. Sgarbi (2006) ainda levanta alguns questionamentos sobre a avaliação:

- ✓ Que tipo de questão é melhor: objetiva ou subjetiva ou?⁶²
- ✓ O que é uma avaliação qualitativa e como se organiza um instrumento de avaliação que seja capaz de medir qualidade?
- ✓ Quem escolhe o conteúdo a ser aferido pelas questões da prova? De outra forma, quem define o currículo e, dentro dele, o que deve ser privilegiado como objeto de uma prova?
- ✓ Provas podem ser feitas coletivamente ou é pessoal e intransferível?
- ✓ Como medir a participação dos indivíduos num grupo de trabalho?

(SGARBI, 2006, p.11)

Em minhas observações enquanto trabalhava na escola como professora da rede, percebi alguns professores questionando o uso de teste e prova como dois instrumentos diferentes, sendo que na opinião deles, o teste e a prova são o mesmo instrumento, dificultando assim o desempenho do aluno que tem dificuldade ou nervosismo como esse tipo de instrumento avaliativo.

Especificamente nas escolas da rede Estadual do Rio de Janeiro, uma estratégia de valorização das avaliações externas é a obrigatoriedade dessa modalidade de avaliação ser um dos componentes da avaliação bimestral. Ambas as escolas pesquisadas usam as notas das avaliações externas para compor o resultado bimestral dos alunos. É importante notar que na escola B os professores

⁶²Recurso do autor indicando que pode haver mais possibilidades que ainda não usamos.

não elaboram uma avaliação bimestral. Eles utilizam a nota do Saerjinho⁶³ como a avaliação do bimestre. A escola NB usa o resultado da avaliação multiplicado por um peso para compor, junto com a prova bimestral e com a avaliação qualitativa, o resultado do aluno. Ambas as diretoras afirmam que todos usam o mesmo critério fidedignamente definido para as avaliações bimestrais.

O coordenador dessa escola diz que agora que assumiu a função de coordenar, tem acesso à internet e pega os resultados. Mas Lucio afirma que o antigo coordenador imprimia os resultados e entregava aos professores. Os professores da escola NB dizem ter acesso aos resultados das avaliações externas por meio do coordenador pedagógico. Tanto Lucio quanto a Tereza, a diretora da escola NB, dizem se sentir responsáveis pelo resultado discente.

Metade dos professores da escola NB se sentem responsáveis pelos resultados de seus alunos. Os outros docentes entendem que o resultado é amplo e não depende somente do professor.

Não. Porque a avaliação não é ruim. Não demonizo as avaliações externas. Mas não se leva em consideração que o aluno não está a fim de fazer. O aluno não está preparado para fazer as avaliações externas. Ele não compreende que isso pode lhe trazer um benefício. O discurso oficial coloca sempre a culpa no professor. Se o aluno tem um desempenho ruim a culpa é do professor. Eu não vejo dessa maneira (Tadeu, professor da escola NB).

Sim. Sinto-me como se fosse um técnico. Preciso ensinar para vida e ensinar os alunos a fazerem uma avaliação técnica. Mas fiquei feliz que ano passado um aluno que eu não esperava gabaritou a prova. Tem que elogiar o aluno (Roberto, professor da escola NB).

As diretoras das duas escolas dizem ter acesso aos resultados das avaliações externas da SEEDUC e que se sentem responsáveis por eles. A diretora Helena da escola B diz que toda orientação é dada e que ela busca participar de todo o processo, tentando buscar as falhas. Essa diretora declara que quando encontra falhas na sua unidade não se deixa abater. A diretora Tereza da escola NB afirma ser a chefe da unidade de ensino e por isso se sente responsável por seu

⁶³ Prova bimestral que faz parte do Sistema de avaliação do Estado do Rio de Janeiro já definida no capítulo um.

resultado. Em relação aos resultados das avaliações externas, essa diretora afirma que tem acesso ao desempenho dos alunos.

A maior parte dos alunos da escola NB tiveram acesso ao resultado das avaliações externas. Eles entendem que se erraram a prova a culpa é deles, pois os professores não têm culpa do resultado do aluno. Na escola B, os alunos se sentem os únicos responsáveis pelos seus resultados. Já os professores afirmam:

Tenho acesso aos resultados das avaliações externas e uso bastante. Eu estou a frente apesar do desânimo deles. Eu me sinto mal. Eu tento melhorar os pontos fracos deles, mas eles não se interessam e tem sempre aquele aluno que progride. Quando vou fazer o meu trabalho, penso nesse aluno, mais interessado que sai ganhando (Amanda, professora da escola B).

Tenho acesso pelo *site* e faço uma palestra com os alunos para mostrar o resultado dos alunos em relação à escola, à meta e às outras escolas. Sinto-me responsável sim. Eu cumpro com as atividades para que esses resultados sejam atingidos (Tito, professor da escola B).

Todos os professores da escola B tiveram acesso ao resultado das avaliações externas e se sentem responsáveis pelo seu resultado.

O termo responsabilização pelos resultados surgiu com a implementação da primeira avaliação externa (COLEMAN et al., 1966) nos Estados Unidos, e na década de 90 do século passado, no mesmo país, o conceito de responsabilização tomou novamente força com a implementação das avaliações externas, chamadas de testagens, que vinham acompanhadas das punições para professores e escolas que não atingissem o resultado esperado. O perigo do termo responsabilização é compreender a escola como um espaço de “comércio mundial de serviços educativos” (LAWN, 2005). No entanto, compreender a complexidade da responsabilização sobre um resultado do aluno é uma tarefa que requer maturidade de todos que estão envolvidos no espaço híbrido que é a escola (BHABHA, 2010) e fora dela.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos ter contribuído na avaliação da atual da política de governo para a educação pública do Estado do Rio de Janeiro, baseada no plano de metas e na implementação da Gestão Integrada da Escola (Gide) de duas unidades escolares pertencentes ao mesmo bairro. Nos baseamos na análise com as percepções dos diferentes atores sociais a quem são destinadas o cumprimento das metas.

É preciso mais pesquisas para entender se e em que medida a escola realmente precisa das metas para a “eficácia” do ensino. É também igualmente essencial verificar o que a comunidade pensa do impacto de políticas educacionais mercadológicas influenciadas por agências internacionais.

Pensando na influência das teorias educacionais na escola, percebemos como ideologias complementares nos ajudam a pensar a escola como sendo um híbrido de saber, poder e identidade. Embora o poder ideológico dominante pode ser chave para constituir, produzir, e criar identidades e subjetividades (SILVA, 2002) na visão pós-crítica, ninguém está absoldido de envolvimento em relações de poder, regulação e governo.

As práticas não são totalmente libertadoras nem totalmente repressivas. Uma das estratégias de luta é identificar os regimes de saber. Nessa pesquisa se assume uma postura foucaultiana “de permanente desconfiança sobre as verdades que se costumam tomar como dadas, tranquilas e naturais” (VEIGA-NETO, 2002, p.243). Se diversas formas de educação têm enfatizado o auto disciplinamento, buscando o controle corporal de si e dos outros, é sempre bom lembrar que há discursos que podem ser instrumentos de poder e outros de resistência.

Esta tese buscou analisar a implementação do plano de metas através da Gide. Esta análise permitiu evidenciar que

... a aceitação da desigualdade como condição mesma de produção de qualidade, pois sendo diferentes e diversificadas as condições dos sistemas e unidades escolares estaríamos caminhando na direção de intensificar os processos de segregação e seleção educacional e social (SOUZA e OLIVEIRA, 2003, p. 890).

Ao olharmos para a Gestão Integrada da Escola (Gide) percebemos que o plano de metas da Secretaria de Estado de Educação ao promover a organização do trabalho escolar com a Gide, parece ter acirrado uma luta de poderes e desigualdades entre escolas. Olhar só para a meta não é analisar o processo. A Gide assim não se configura assim como uma gestão participativa, mas imposta aos

membros da comunidade escolar, que não obstante exerce seu poder sobre os diretores, coordenador pedagógico, professores e alunos.

No entanto, a educação pode ser transformadora. Para Ventura e Sousa (2010) a educação pode ser uma forma de intervenção no mundo, possibilitando compreender os educandos como “seres imersos em um mundo de cultura e significados” (p.15). Uma investigação do processo, ou seja, do caminho adotado para atingir as metas nas escolas desta pesquisa pôde evidenciar diferentes olhares produzidos na prática de uma política educacional. A investigação das diferentes percepções dos diretores, coordenador pedagógico, professores e alunos de duas escolas sobre a implementação das metas de bonificação da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, sob o foco da Dimensão Ambiental, indicou o caráter político da Gide e evidenciou uma pressão sobre as escolas investigadas para que as mesmas produzam resultados. Ora, o resultado esperado é o aluno aprender. Mas se desconsiderarmos a importância da Dimensão Ambiental e colocarmos como função da escola apenas atender as demandas do mercado, nunca teremos uma educação comprometida com transformações sociais.

A Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG), sob a liderança de Maria Helena Godoy, a criadora da Gide, continua trabalhando com o modelo original da Gide que contempla a Dimensão Ambiental. Isso indica que as escolas parceiras da FDG têm implementado a Gide na íntegra, contemplando as dimensões Resultado, Ambiental e Ensino Aprendizagem. Porém, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), que não é mais acompanhada pelos consultores da FDG, compreendeu no ano de 2016 que trabalhar com as dimensões Resultado e Ensino Aprendizagem são suficientes para alcançar as metas. Logo, a decisão de excluir a Dimensão Ambiental nas escolas do estado do Rio de Janeiro indica um descomprometimento com uma dimensão que abarca questões sociais relevantes que atingem diretamente o clima escolar, e são importantes para a reflexão da comunidade escolar. A Dimensão Ambiental foi mal definida em termos de abarcar itens que não deveria contemplar, como a gravidez precoce. No entanto, é importante destacar que a greve de 2016 não influenciou a saída da Dimensão Ambiental da SEEDUC. Nesta época, como Agente de Acompanhamento de Gestão fui surpreendida pela decisão da SEEDUC de retirar a Dimensão Ambiental do modelo original.

Até o presente momento, a Gide continua como a metodologia de gestão da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Porém, o plano de metas e a avaliação externa estadual, o Saerj e o Saerjinho, foram abolidos desta secretaria desde o fim da greve dos professores do ano de 2016, que tinha como principal pauta de reivindicações o fim das avaliações externas e da Gide. A permanência da Gide na Secretaria de Educação do Rio de Janeiro indica que a política de gestão adotada nesse estado é marcada pela rejeição dos discursos contrários ao atendimento às políticas de mercado e do controle sobre os sistemas de ensino. Isso revela que mesmo a parte representativa da comunidade escolar que participou do movimento de greve pedindo o fim da Gide teve o seu discurso desconsiderado. Identificamos que os sujeitos da escola não foram ouvidos quanto à implementação da metodologia, e nem sobre a sua permanência na rede.

A rejeição da Gide pela maioria dos atores das duas escolas indica que implementar modelos de gestão na escola sem ouvir a comunidade escolar pode gerar um grande desconforto na comunidade ao se sentir pressionada ao adotar a metodologia. O fato da diretora da escola B evidenciar maior aceitação da Gide pode ter contribuído para a bonificação desta escola. No entanto, essa aceitação não influencia a maioria dos professores da escola B, pois mesmo recebendo a bonificação não apoiam a metodologia. A percepção dos atores da pesquisa indica que a metodologia não atende o que eles consideram como os maiores problemas das escolas, como a falta de funcionários, a falta de estrutura do prédio e o desinteresse dos alunos.

É importante considerar a relevância da normatização do conceito de Gide e de suas dimensões na rede estadual do Rio de Janeiro. A Dimensão Ambiental usada considera fatores que não dependem da escola. Assim, é relevante desnaturalizar os preconceitos e abrir caminhos e saídas por meio do diálogo para escapar das totalizações e homogeneizações das metanarrativas, e buscar a produção de novos sentidos para a escola. Propomos uma mudança que permita um novo olhar para o ambiente de forma holística, de modo a promover uma atitude reflexiva.

Percebemos que o conceito de Educação Ambiental Crítica e não crítica não cabem no discurso da Dimensão Ambiental da Gide, pois a metodologia de gestão desconsidera as relações sociais, culturais e naturais. Pensando na Dimensão Ambiental, percebemos que nenhum modelo teórico de gestão dá conta de todas as

questões que envolvem tanto as organizações sociais e humanas, quanto os sistemas naturais. A Dimensão Ambiental da Gide pode ter uma amplitude que visasse a transformação mútua da sociedade e do indivíduo (SILVA, 2007), considerando a importância do reconhecimento e fortalecimento do clima cultural da escola. No entanto, este estudo revela que a Dimensão Ambiental não recebeu o mesmo grau de importância na Gide, por meio da análise dos resultados pelos sujeitos envolvidos.

Ao analisar a influência da avaliação externa associada à meritocracia e do plano de metas na Dimensão Ambiental nas duas comunidades escolares, foi evidenciado que essa avaliação passa a ser apenas um objeto da meritocracia. Ao invés disso, seria relevante considerar a importância de uma avaliação ampla e significativa que pudesse promover melhorias nos resultados internos da escola ao longo do ano, ao se realizar um trabalho articulado. É importante considerar que a escola não deve só preparar seus alunos para o momento da avaliação, mas para a vida.

As ações implementadas para as escolas serem bonificadas com a remuneração variável dependem das: ações do plano de ação da escola, aulas atrativas, premiação dos alunos e diminuição dos casos de reprovação. As percepções que o resultado da bonificação está gerando na comunidade escolar dividem muitas opiniões. Os sujeitos da escola NB entendem que a não bonificação de sua escola causou um desestímulo um sentimento de frustração na comunidade. Já a comunidade da escola B está satisfeita por atender as metas, mas percebe que os maiores problemas de sua escola continuam existindo mesmo com a bonificação. Outro resultado importante é que parte da equipe escolar da escola B é contra a bonificação, pois entendem que ela promove a desigualdade.

Um resultado considerável é que a escola B é bonificada devido à meta interna de aprovação da escola. Muitos docentes entrevistados afirmaram que se sentiam pressionados pela diretora da escola B a reprovar um número pequeno de alunos. Dessa forma, a escola B, com um alto índice de aprovação interna, teria mais chances de receber a bonificação do que uma escola com baixo ou médio índice de aprovação interna. De fato, a diretora da escola B faz um caminho próprio em busca do atendimento da meta de sua escola. Já os sujeitos da escola NB usam a resistência como instrumento de luta contra as políticas públicas verticalizadas.

Os discursos dos entrevistados expõem a manipulação do poder. A sua opinião é pouco fundamentada no que seria a Gestão Integrada da Escola em sua essência, seus objetivos e implicações no dia a dia da escola. Como esperado, os discursos sobre a Gide não são uniformes. O professor Tadeu da escola NB demonstra perceber que há ideologia na Gide que tenta manter interesses, baseando-se em um discurso disciplinador. Ele identifica que empresas privadas como o Instituto Ayrton Senna estão lucrando com este tipo de projeto. Tadeu ainda enfatiza que “nenhuma escola é fábrica e que os professores não podem ser responsabilizados pelos resultados dos alunos, mas que há alunos descomprometidos”.

O poder de regulamentação emanado das agências reguladoras sobre o que é a Gide não tem deixado muito espaço para a discussão dessas questões no espaço escolar. Para Foucault, o poder disciplina e regulamenta por meio dos discursos da sociedade. É nesta perspectiva pós-estruturalista foucaultiana, que outra leitura pode ser feita da crítica de parte dos professores ao modelo de gestão atual da Secretaria de Estado de Educação. A Gide pode, assim, ser interpretada como um modelo de regulação do governo sobre os sujeitos. O Sindicato identifica o sistema meritocrático como uma política neoliberal, adotando termos como “famigerada Gide” e “mercantilização do ensino” ao se referir à implementação da Gestão Integrada da Escola. A comunidade escolar por sua vez, representada pelos diretores, coordenador pedagógico, professores e alunos neste estudo, afirma não ter sido chamada para discutir o tipo de modelo de gestão de ensino a ser adotado e/ou desconhecer seus resultados, e tem diferentes opiniões sobre este modelo. Há também direções interpretativas de diferentes modos entre alunos e professores sobre as diversas temáticas abordadas nesta pesquisa. Os discursos dissonantes evidenciam a complexidade na avaliação de qualquer processo no sistema educacional.

Os conceitos de circularidade do poder e a biopolítica de Foucault cabem nesta discussão da Gide. A cobrança de resultados para professores traz uma carga forte que incomoda os docentes, pois os seus “regimes de saber” (FOUCAULT, 1985) são questionados a fim de instaurar outro regime de regulação e controle.

Por exemplo, a professora Clara da escola NB identifica a Gide como cobrança e inspeção, e não como um caminho para trazer melhorias para a escola. Para ela, é preciso investir tanto no professor quanto no aluno, pois os

representantes da Secretaria de Educação cobram as melhorias mais dos professores do que dos alunos.

O conceito de micropoderes de Foucault é importante nesta análise. Há a possibilidade de ver estes sujeitos como atores não passivos que estão em diversos lugares tentando definir os seus saberes. A busca pelo poder pode se refletir tanto no discurso de aceitação da Gide como na rejeição da mesma. Isto fica evidente na fala da professora Patrícia (Escola B), que vê a Gide como um gerenciamento do público para o público. Para esta professora a Gide é uma gestão participativa.

Qualquer discurso é uma disputa de poder: ter a Gide é uma forma de poder. Não ter a Gide é apenas outra forma de ter o poder, porém nas mãos de outros sujeitos que podem ser os professores, mas que estão mais pertos do chão da escola, sabendo mais o que a comunidade precisa. O problema é reconhecer que qualquer discurso pode ser tomado, a partir de Foucault como um “regime de saber” que não interessa a todos.

O discurso sobre a Gide na mídia trazido pela equipe gestora da escola (diretoras, coordenador pedagógico e professores), pode ser um exemplo de normatização da memória comum (BACCEGA, 2009). Os meios de comunicação selecionam o que devemos conhecer, e a indústria cultural trabalha para a manutenção do *status quo*, via um mundo editado (BACCEGA, 2009).

As percepções dos professores apresentadas indicam que a Gide pode conter vários significados. Nesse sentido, a professora Clara da escola NB afirma que a Gide pode ser boa ou ruim dependendo do ponto de vista. Para ela existem pontos positivos como conhecer a escola e negativos como não saber os critérios do estabelecimento de “metas loucas”. Mas essa professora identifica que a cobrança excessiva contribuiu para a melhoria de alguns professores.

A investigação da implementação das ações relativas à Dimensão Ambiental se deu sob a análise das variáveis da Dimensão Ambiental, a saber a preservação do patrimônio público, a prevenção do uso de drogas, a aceitação de diferenças, a prevenção da violência entre membros da comunidade escolar, e a gravidez na adolescência. A percepção dos atores sociais sobre a implementação da Dimensão Ambiental como proposta pela Gide mostra que a metodologia não atende as reais necessidades da escola.

Este trabalho, ao analisar as percepções dos professores sobre a gravidez precoce na Gide, mostra que os professores Tito e Jorge (Escola B) se posicionaram

contra a Gide na questão de cobrar uma mudança sociocultural na escola como meta. Os professores do sexo masculino percebem que as adolescentes decidem sobre a sua sexualidade e o seu futuro. Embora eles pareçam mais liberais que as professoras, elas demonstraram mais preocupação com a possibilidade de as jovens abandonarem os estudos. A maturidade das jovens é questionada pelas professoras que se sensibilizam pela maternidade e suas dificuldades.

É notório que todos os docentes evidenciaram a dificuldade de conscientizar os alunos. A tentativa das escolas de informar aos alunos sobre prevenção e gravidez não impede alguns de exercer a sexualidade com descuido. As estratégias de regulação da vida de Foucault (1993, 2000), o biopoder, não são completamente suficientes para repressão da sexualidade. Segundo todos os professores, a escola não tem o controle sobre a gravidez precoce, e o “o controle vem da família” (Escola NB, Ensino Fundamental).

A prostituição das alunas no entorno da escola, citada por uma das professoras, evidencia o pacto de silêncio dos professores, que podem perceber esse ato como de total responsabilidade da adolescente, evitando assim a comunicação. A negação ou repressão da sexualidade associa-se a um panorama da moral contemporânea (FOUCAULT, 1993).

As gestantes adolescentes de comunidades de risco sofrem algum tipo de preconceito quando são comparadas a uma epidemia viral, conforme diz o professor Jorge. O professor indica em seu discurso que as jovens mães querem ter uma vida simples com carências, se contentando com o trivial, diferente das que têm foco no futuro e deixam a maternidade para mais tarde. Da mesma forma, os processos de dominação de classe têm o interesse de manter o controle quando disciplinam e regulam seus sujeitos (FOUCAULT, 1993, 2000). O discurso vinculado ao evento da gravidez na adolescência busca determinar que a jovem não possa ter um futuro profissional brilhante, caso engravide na adolescência.

Para além de binarismos, entre engravidar e não engravidar, o papel do homem na gravidez na adolescência não foi citado por nenhum professor ou aluno. Isto pode indicar que seria de total responsabilidade das moças a gravidez precoce, quanto à necessidade de adquirir maturidade para um novo capítulo em sua vida.

Sob o olhar de outra vertente, muitas adolescentes ignoram a determinação fixa de examinar e vigiar o seu corpo para não engravidarem, ou até adquirirem doenças sexualmente transmissíveis. Mas de certa forma, inconscientemente ou

não, elas enfrentam a biopolítica (FOUCAULT, 2000) e os “discursos legítimos” relacionados à disciplina e aos mecanismos reguladores, e se submetem à tradição quando tomam a maternidade como maior valor. Conforme diz a professora Patrícia (escola B) a barriga delas é um troféu.

Consideramos que a gravidez precoce é um fenômeno sociocultural que envolve dimensões complexas, e que as ações da escola não são sempre suficientes para conscientizar e intervir. A gravidez precoce permite que a adolescente se sinta adulta e respeitada como tal. Esse problema de saúde pública está relacionado a uma sociedade que não tem, no geral, uma cultura de prevenção (consciente ou inconscientemente), ignora as consequências de seus atos coletivos ou individuais, que também promovem a gravidez e a maternidade e que, além disso, não gera oportunidades iguais de escola e de emprego para todos.

De qualquer forma, as jovens não podem ser menosprezadas ou consideradas um "mau exemplo" para outras meninas. Todo o jovem deve ser acolhido e orientado por pessoas experientes neste momento de sua vida. O adolescente é um sujeito com direitos, e há diferentes formas de se viver a adolescência (DIAS e TEIXEIRA, 2010).

É possível que seja construída uma ideia de sexo sob outra perspectiva (FOUCAULT, 2004), onde o diálogo seja pautado na problematização dos sentimentos e dilemas sociais dos sujeitos envolvidos.

É notório que o tema sexualidade se destacou mais nessa pesquisa do que as outras variáveis da Gide. Os sujeitos entrevistados falaram mais desta temática durante as entrevistas, indicando a importância dada pela comunidade escolar a esse assunto. Apesar de a grande maioria dos entrevistados não perceberem a gravidez na adolescência como um evento que faz parte de uma Dimensão Ambiental, a comunidade escolar recebeu um incentivo para debater a sexualidade na escola com a Gide. Falar sobre a sexualidade na escola é de extrema importância, pois abre as portas para o diálogo sobre a conscientização e a responsabilidade individual.

A percepção da prevenção de violência entre os membros da comunidade escolar e de ocorrências graves na escola indica uma tensão ao abordar o assunto. O clima que permeia as duas escolas é de medo de debater sobre o tema, devido às escolas estarem situadas em uma comunidade dominada pelo tráfico de drogas. A percepção dos sujeitos evidencia que não existem muitas ações efetivas que

possam impedir as ocorrências graves e a violência dentro da escola, e as ações que são realizadas não surtem muito efeito.

Sobre o uso de drogas, a maior parte dos sujeitos acredita que caso a escola tenha um número considerável de alunos usuários, a variável pode impactar muito no atendimento das metas e no sucesso escolar. O medo de abordar este tema com os alunos ficou evidente durante as entrevistas com os diretores, coordenador pedagógico e professores. As percepções de todos os professores é a de que, ao se falar deste tema numa comunidade dominada pelo tráfico de drogas, o perigo é o de afrontar o crime organizado. Consideramos que a escola deve receber apoio especializado de diferentes instituições para fortalecer a sua política de prevenção às drogas e, em longo prazo, conseguir resultados.

Na variável aceitação das diferenças ou discriminação as diretoras, o coordenador pedagógico e a maioria dos professores afirmaram ter respondido ao questionário para saber se o respondente já foi discriminado. Já a maioria dos alunos entrevistados nunca respondeu a este questionário. As percepções da maioria dos alunos é de que a escola não faz nenhum trabalho para discutir o conflito e evidenciar as diferenças. Pelo contrário, a postura da metodologia Gide nas duas escolas é buscar trazer o bem-estar da comunidade escolar excluindo as diferenças.

Já as percepções dos atores sobre as estratégias educacionais para alcançar as metas evidenciaram que todos os membros da escola, independentemente de serem a favor do plano de metas, ou não, estavam usando diversas estratégias no ensino com intuito de melhorar os resultados de sua escola. Esse resultado pode indicar que, apesar dos problemas estruturais e administrativos das escolas, as duas comunidades têm esperança de que a escola consiga cumprir o seu papel que é de ensinar bem.

A escola tem um papel relevante. Porém, ao mesmo tempo é uma das instituições da sociedade, e não pode ser responsabilizada totalmente por mudar a mentalidade sobre a violência e o uso de drogas, diminuir os casos de gravidez na adolescência e erradicar a discriminação, como propõe a Gide. Há diversas agências na sociedade que podem colaborar para uma proposta de termos, em longo prazo, uma maior conscientização sobre esses assuntos. Os meios de comunicação em massa, como a televisão, a família e o Estado são exemplos dessas agências.

Neste estudo, a percepção dos alunos de fazer parte da comunidade escolar não é considerada um *status*. Percebemos durante as entrevistas os alunos desconectados com o ambiente escolar, e a escola sendo percebida por eles apenas como um bem de consumo e não como um espaço de discussão. Em geral, os alunos se entristecem com a situação da escola, mas eles não reagem. Lendo os relatos, não parece que os alunos percebem que fazem parte da discussão e muito menos que eles são os motivos do debate. Os alunos pensam em receber algo da escola, mas eles não refletem que é possível participar da sua construção, o que prova que eles não se sentem como o motivo da escola. Daí a dificuldade de temas relacionados ao comportamento serem trabalhados: a falta do sentimento de pertencimento à escola. Há uma necessidade urgente de fazer uma maior articulação para crescer o sentimento de pertencimento do aluno à sua escola.

Apesar de a Gide bonificar a escola, ela não parece promover a conexão entre aluno e escola, desenvolvendo o sentimento de pertencimento que abre possibilidades de aprendizado e agregação de valores. A metodologia Gide não aparenta despertar o senso de propriedade do aluno a ponto de ele/ela se mobilizar em defesa do ambiente de sua escola. A Gide se caracteriza como uma política que é criada para o aluno, mas essa política não consegue convencer o aluno de que a escola é dele. A Gide poderia ser um instrumento de transformação do ambiente escolar se não houvesse uma gestão tão autoritária. Ao invés disso, a metodologia aumenta as distâncias entre as escolas da comunidade e divide a unidade escolar ao ignorar os fatores sociais da Dimensão Ambiental. Consideramos que a metodologia Gide não atende as reais necessidades da escola.

Os resultados deste estudo poderão certamente contribuir para possíveis reflexões para as escolas a serem estudadas em relação ao que é instituído, vivido e construído no cotidiano escolar. Como a maioria dos estados brasileiros vêm implementando avaliações externas, os resultados desta pesquisa sobre as percepções dos atores sociais são de suma importância para as escolas estudadas e podem vir a ser comparados com outras escolas em diferentes regiões do Brasil e no mundo.

Como aluna do programa de doutorado em Ensino em Biociências e Saúde (EBS) pretendi com este trabalho produzir uma reflexão sobre como as definições das metas ambientais e das avaliações externas podem ser questionadas nas práticas das escolas. Juntamente com a minha orientadora defendemos a premissa

de que só as avaliações externas não permitem analisar plenamente o ensino e aprendizagem, e nem perceber a aprendizagem como uma relação indireta, influenciada por condições ambientais. Os modelos de avaliação vigente associados a um plano de metas bonificado podem tornar invisível o que é realmente produzido e sentido na escola por cada ator social.

Hoje podemos questionar: Por que o ambiente escolar ainda precisa de tamanha rigidez nas relações de autoridade e em seu espaço físico? “Qual é a dimensão mais importante da escola; os resultados, ou a Ambiental que envolve questões enfrentamento e superação de uma crise atual?” O que fazer com a dimensão que abarca o clima escolar e suas relações com o ensino e o aprendizado? Por que os diretores, coordenador pedagógico, professores e alunos não podem participar da construção da legislação e dos processos escolares? Não há como fugir, ignorar ou excluir o poder desse território político.

Para a construção de um campo que privilegie a comunicação/educação (BACCEGA, 2009) com a perspectiva pós-estruturalista inspirada na desconstrução, é preciso considerar que a luta de poderes é inevitável. Um caminho é ouvir os sujeitos da escola e evidenciar as percepções dos sujeitos investigados, para tentar construir sentidos de ambiente que sejam pertinentes a todos.

Adriana Puigros (2001) aponta um caminho diferente para a gestão escolar, onde as pessoas devem ser os principais protagonistas desse processo. A partir desse envolvimento podemos então conseguir mobilizar pais, diretores, coordenador pedagógico e alunos para estarem diretamente envolvidos com as questões da escola, que não dizem respeito só à aprendizagem dos alunos, mas à Educação Ambiental de forma holística.

Nós ainda sonhamos com outra possibilidade para a escola, um lugar mais humano e agradável, que promova a equidade nos processos educacionais. Nós desejamos valorizar a Dimensão Ambiental e assim, explicitar os processos do currículo oculto (FORQUIN, 1996) para torná-lo menos eficaz e mais democrático (SILVA, 2007). E compreendemos que, para isso, é preciso abrir espaços para que a comunidade escolar seja ouvida e valorizada, como este trabalho se propôs a fazer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas Escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ALBERNAZ, A.; FERREIRA, F.; FRANCO, C. Qualidade e equidade no Ensino Fundamental brasileiro. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)**. Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 453-476, 2002.

ALMEIDA, A.; HARDY, E. Vulnerabilidade de gênero para a paternidade em homens adolescentes. **Revista Saúde Pública**. São Paulo, v. 41, n. 4, p.565-572, ago. 2007.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ALVARADO, M.; FERGUSON, B. The curriculum, media studies and discursivity: a reconsideration of educational theory. **Screen Education**, Cincinnati, v. 24, n. 3, p.20-34, 1983.

AMORIM E. P.; OLIVEIRA, A. R.; PARANDEKAR, S. D (Org.). **Desempenho dos alunos na Prova Brasil: diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

ANDRADE, A. M. J.; TEIXEIRA, M. A. P. Adaptação a universidade de estudantes internacionais: um estudo com alunos de um programa de convênio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Florianópolis, v. 10, n.1, p. 33-44, 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v10n1/v10n1a06.pdf>>. Acesso em: 27 agost. 2014.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARRUDA, E. S. C. et al. Qualidade de vida no trabalho: estudo de caso no tribunal de contas do estado do Paraná. **Revista de Gestão e Práxis**, v.2, n.2, jul./dez. 2017.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. 2 ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BABBIE, E. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BACCEGA, M. A. Comunicação, Educação e a construção de uma nova variável histórica. **Revista Comunicação e Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 19-28, set/dez. 2009.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**. Washington: World Bank, 1990.

BARBOZA, P. L.; CARDOSO, R. Ponto de vista: de quem é a responsabilidade pela falta de interesse dos alunos? **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. 10, n. 39, p.32-35, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, E. S. S. et al. Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p.49-88, nov. 2001.

BELO, M.; SILVA, J. Conhecimento, atitude e prática sobre métodos anticoncepcionais entre adolescentes gestantes. **Revista Brasileira de Saúde Pública**, São Paulo, v. 4, n. 38, p. 479-487, ago. 2001.

BENINCASA, M.; REZENDE, M. M.; CONIARIC, C. J. Sexo desprotegido e adolescência: fatores de risco e de proteção. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 121-134, dez. 2008.

BERNARDES DE SANT'ANA, R. A implicação do pesquisador na pesquisa interacionista na escola. **Revista de Psicologia**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 370-387, ago. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682010000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 dez. 2017.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes: 1996.

BERNSTEIN, B. Classes e pedagogia: visível e invisível. Tradução de Marlene Domingos Orth e Dagmar M. L. Zibas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 26-42, maio, 1984.

BHABHA, H. **O Local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

BISPO, C. A. F.; CAZARINI, E. W. Avaliação qualitativa paraconsistente do processo de implantação de um Sistema de Gestão Ambiental. **Gestão e Produção**, São Carlos, v.13, n.1, p.117-127, jan/abr. 2006.

BOBBITT, J. F. **The curriculum**. Boston: Houghton Mifflin, 1918.

BOECKEL, C. et al. Governo do RJ decreta estado de calamidade pública devido à crise. **O Globo**, Rio de Janeiro, 17 jun. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/06/governo-do-rj-decreta-estado-de-calamidade-publica-devido-crise.html>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. A pesquisa sobre características de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. **Revista Educação On-line**, Rio de Janeiro: PUC-Rio, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

BOURDIEU, P. **Capital cultural, escuela y espacio social**. México: Siglo Veintiuno, 1997.

_____. **Escritos de Educação**. Vozes: São Paulo, 1998.

_____. **La distinction: critique sociale du jugement**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.C.; PASSERON, J.C. **Le métier de sociologue**. Paris: Mouton Bordas, 1968.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRANDÃO, E. R.; HEILBORN, M. L. Sexualidade e gravidez na adolescência entre jovens de camadas médias do Rio de Janeiro, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 7, p. 1421-1430, 2006.

BRASIL. Governo Federal. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente e legislação correlata [recurso eletrônico]. 12 ed. Brasília: Edições Câmara, 2014.

_____. Governo Federal. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília: Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 maio 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Publicada no D.O.U. de 29 maio 2009. Seção 1, p. 41-42.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/ CD/ FNDE/ nº 052**, de 25 de outubro de 2004. Dispõe sobre a criação do Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude. Brasília: DF: Brasil, 2004.

_____. Ministério de Educação. **Relatório Nacional do Sistema de Avaliação do Ensino Básico de 1990**. Brasília, DF, 1991.

_____. **Proposta de Lei do Senado (PLS) nº 189, de 2012**. Estabelece penalidades para os pais ou responsáveis que não comparecerem às escolas de seus filhos para acompanhamento do desempenho deles. Disponível em: <

<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/105955>>. Acesso em: 20 maio 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITO, R. L. G. L. Reorganização curricular: gestão, cultura e clima da escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2008. p. 1-14. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt12-4893-int.pdf>>. Acesso em: 10 agost. 2017.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BRÜGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental**. Florianópolis: Letras contemporâneas, 1994.

BRUNER, J. S. **Uma nova teoria da aprendizagem**. 4 ed. Rio de Janeiro: Bloch, 1976.

BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, A. (Coord.) **As organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 125-138.

CANÁRIO, R. A escola e a educação comparada. Novas realidades e novos olhares. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n.1, p. 27-36, set/dez. 2006. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/nfraga/a-escola-e-a-abordagem-comparada-novas-realidades-e-novos-olhares>>. Acesso em: 11 agost. 2014.

CANDAU, V. M. F. Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura(s): Uma Aproximação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, ago. 2002.

CAOLI, C. 'Se fosse empresa, pedia recuperação judicial', diz secretário sobre RJ. **O Globo**, Rio de Janeiro, 17 jun. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/06/se-fose-empresa-pedia-recuperacao-judicial-diz-secretario-sobre-rj.html>>. Acesso em: 10 dez. 2006.

CAPUTA V.; BORDIN I. Gravidez na adolescência e uso frequente de álcool e drogas no contexto familiar. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v. 3, n. 42, p. 402-410, 2008.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

CERQUEIRA-SANTOS, E. et al. Gravidez na adolescência: análise contextual de risco e proteção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 72-85, jan/mar. 2010.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, p. 432-442, julh/dez. 2002.

CHAUI, M. S. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-258, mar. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/114094/111992>>. Acesso em: 9 agost. 2017.

CHAVES. N. M. D.; GODOY, M. H. P. C. **Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social Para Aplicação Na Escola**. Nova Lima: Instituto de Desenvolvimento Gerencial, 2009.

CODA, R. Como está o Clima? **Programa de Profissionalização do Banco do Brasil**, Brasília, n. 15, 1998.

COLEMAN, J. S. et al. **Equality of Educational Opportunity**. Washington: U.S. Government Printing Office, 1966.

COLL, C. **Psicologia e Currículo**. São Paulo: Editora Ática, 1987.

COSTA, M.; BRITO, M. S. T. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, set/dez. 2010.

COSTA, T. J. N. M.; HEILBORN, M. L. Gravidez na adolescência e fatores de risco entre filhos de mulheres nas faixas etárias de 10 a 14 e 15 a 19 anos em Juiz de Fora, MG. **Revista Atenção Primária à Saúde**, v.9, n.1, p. 29-38, jan/jun. 2006.

CRAHAY, M. É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, jan/abr. 2006.

CUNHA, L. S.; CHEQUER, M. A. A. **A escola do futuro**. Governador Valadares: Gráfica Dominante, 2005.

CUNHA, M. B.; COSTA, M. O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2009. p.1-20. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT14-5645--Int.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2018.

CUNHA, M. V. **Psicologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 43-103, 2000.

DADOORIAN, D. Gravidez na adolescência: um novo olhar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 84-91, mar. 2003.

DAMO, A.; MOURA, D. V.; CRUZ, G. R. Conscientização em Paulo Freire: consciência, transformação e liberdade. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, jan. 2011. Disponível em: <<http://www.eumed.net/rev/cccss/11/dmc.htm>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

DERRIDA, J.; BORRADORI, G. Auto-imunidade: Suicídios Reais e Simbólicos – Um diálogo com Jacques Derrida. In: BORRADORI, G. **Filosofia em tempo de terror**:

diálogos com Jünger Habermas e Jacques Derrida. Tradução Roberto Muggiati. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004, p. 95-145.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação.** Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3ª. Edição, São Paulo: Nacional, 1959.

_____. **Experiência e Educação.** Tradução de Anísio Teixeira. 11 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DIAS, A. C. G.; GOMES, W. B. Conversas sobre sexualidade na família e gravidez na adolescência: a percepção dos pais. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.4, n.1, p.79-106, 1999.

DIAS, A. C. G.; GOMES, W. B. Conversas, em família, sobre sexualidade e gravidez na adolescência: percepção de jovens gestantes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n.1, p. 109-125, 2000.

DIAS, A. C. G.; TEIXEIRA, M. A. P. Gravidez na adolescência: um olhar sobre um fenômeno complexo. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 45, n. 20, p. 123-131, 2010.

DIOGO, A. M. Do envolvimento dos pais ao sucesso escolar dos filhos: mitos, críticas e evidências. **Revista Luso-Brasileira de Sociologia da Educação**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 71-96, fev. 2010. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/osfe/Diogo,%20Ana%20Matias>. >. Acesso em: 29 maio 2016.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA J., F.; SANTOS, C., A. **A qualidade da educação: conceitos e definições.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

DUQUE, D. A. Meritocracia na educação: um modelo desejável? **Debates Culturais Revista Online**, 2014. Disponível em: <<http://www.debatesculturais.com.br/meritocracia-na-educacao-um-modelo-desejavel/>.> Acesso em: 03 mar. 2016.

EMPRESA BRASIL DE COMUNICAÇÃO. **Pais que não acompanham a vida escolar de seus filhos podem ser penalizados.** Brasília, 2015. Disponível em: : <<http://www.ebc.com.br/infantil/para-pais/2015/10/pais-que-nao-acompanham-vida-escolar-de-seus-filhos-podem-ser-penalizados>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

FERREIRA, A. G. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre uma construção de uma identidade. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2764/2111>>. Acesso em: 11 agost. 2014.

FORQUIN, J. C. (Org.). **Sociologia da educação: dez anos de pesquisa.** Petrópolis: Vozes, 1995.

FORQUIN, J. C. As abordagens, sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação e Realidade**, v. 21, n.1, p. 187-198, jan./jun., 1996.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975/1976)**. São Paulo: Martins Fontes. 2000.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1993.

_____. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1994.

_____. **Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade**, Verve: São Paulo, n. 5, p. 260-277, 2004. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/4995/3537>>. Acesso em: 20 de maio 2017.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1983.

FONSECA, M. S. Como prevenir o abuso de drogas nas escolas? **Psicologia Escolar de Educação**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 339-341, dez. 2006.

FRANCO, C. et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares". **Ensaio: avaliação de políticas públicas de educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, abr/jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 mar. 2018.

FRANCO, M. L. B. Qualidade total na formação profissional: do texto ao contexto. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 53-61, fev. 1995. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/293/295>>. Acesso em: 16 set. 2014.

FREIRE, P. A educação e o processo de mudança social. In: FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p.27-41.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Professora Sim, Tia Não. Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d' Água, 1997.

FREITAS, I. C. **Critérios de escolha do Livro didático de Matemática: a experiência de escolas municipais de Nova Iguaçu**. 2010. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) –

Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Duque de Caxias, 2010.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out/dez. 2014.

FREITAS, M. E. **Cultura organizacional: formação, tipologias e impactos**. São Paulo: Makron Books, 1991.

GHISLENI, A. C.; LUCE, M. B. Efeitos da política nacional de avaliação em larga escala na gestão política e pedagógica de escolas municipais de Porto Alegre: explorando relações e utilizações. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 24, n. 71, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2328>>. Acesso em: 04 maio 2018.

GIRALDI, R. OMS tenta reduzir casos de gravidez na adolescência. **Exame**. São Paulo. 11 de out 2012. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/mundo/noticias/oms-empenho-para-reduzir-casos-de-gravidez-na-adolescencia>>. Acesso em: 10 maio 2018.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GODOY, M. H. P. C.; MURICI, I. L. **Gestão Integrada da Escola**. Nova Lima: Instituto de Desenvolvimento Gerencial, 2009.

GODOY, M. V. F.; OLIVEIRA, C. S. Experiências inovadoras na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro: como o fortalecimento da gestão estratégica explica o avanço no IDEB. In: CONGRESSO CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE ESTADO DE ADMINISTRAÇÃO DE GESTÃO PÚBLICA, 8, 2015, Brasília. **Anais...**Brasília: CONSAD, 2015, p.1-28. Disponível em: <<http://banco.consad.org.br/handle/123456789/1248>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GOMIDE, P. I. C. et al. Práticas parentais educativas e gravidez na adolescência. **Revista Médica do Paraná**, Curitiba, v. 2, n. 63, 2005.

GORE, J. Foucault e Educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T. T. **O sujeito da Educação. Estudos Foucaultianos**. Petrópolis: Vozes. 2002, p.9-20.

GRÜN, M. **Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária**. Campinas: Papirus, 1996.

GUIMARÃES, M. **Educação Ambiental: no consenso, um embate?** Campinas: Papirus, 2000.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HEILBORN, M. L. et al. Aproximações sócio-antropológicas sobre a gravidez na adolescência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 8, n. 17, p. 13-45, jun. 2002.

HEILBORN, M. L. et al. **Gravidez na adolescência e sexualidade: uma conversa franca com educadores e educadoras**. Rio de Janeiro: CEPESC/REDEH, 2008.

HELENA, L. A. Satisfação do Aluno: Satisfação do Aluno, enquanto cliente, nas Instituições de Ensino Superior (IES). In: ENCONTRO NACIONAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 12., 2001, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ENANGRAD, 2001. p. 1-14. Disponível em: <http://www.angrad.org.br/resources/files/modules/producao/producao_729_2012_12051834228e9c.pdf>. Acesso em: 16 set. 2014.

IBGE. **Nova Iguaçu - RJ - IBGE – Cidades**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/nova-iguacu/panorama>>. Acesso em: 03 maio 2018.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2012/default_sintese.shtm>. Acesso em: 28 fev. 2016.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Viviane Senna**. São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/diretores/viviane-senna/>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

IOSCHPE, G. **A Ignorância Custa um Mundo: o valor da educação no desenvolvimento do Brasil**. São Paulo: Francis, 2004.

KNIJKNI, J. A repercussão da gravidez em jovens adolescentes de Porto Alegre. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA SOCIAL. 15., 2009, Maceió. **Anais...**Maceió: ABRAPSO, 2009. p. 1-10. Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/18.%20artigo_jane%5B1%5D.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2018.

KOSLINSKI, M. et al. Políticas de responsabilização educacional: modelos possíveis e uma análise preliminar da Política do Município do Rio de Janeiro. In: CAVALIERE, A. M.; SOARES, A. J. (Org.). **Educação Pública no Rio de Janeiro: novas questões à vista**, Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2015. Cap. 8.

KRAEMER, F. B. et al. O discurso sobre a alimentação saudável como estratégia de biopoder. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 4, p. 1337-1360, out/dez. 2014.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2014.

LABOV, W. **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LAWN, M. Education sans frontières. In: LAWN, M.; NÓVOA, A. (Coord.). **L'Europe réinventée. Regards critiques sur l'espace européen de l'éducation**. Paris: L'Harmattan, 2005, p. 29-47.

LAYRARGUES, P. P. A crise Ambiental e suas implicações na educação. In: QUINTAS, J. S. **Pensando e praticando a Educação Ambiental na gestão do meio ambiente**. Brasília: Edições Ibama, 2002, p. 161-198.

LAYRARGUES, P. P. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, B.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S. (Org.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 72-103.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, n. 1, p. 19-30, 1999.

LIMA, C. T.; FELICIANO, K.V.; CARVALHO, M.F. Percepções e práticas de adolescentes grávidas e de familiares em relação à gestação. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, São Paulo, v.49, n.1, p.71-83, 2004.

LIMA, G. F.C. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.1, p. 145-163, jan/abr. 2009.

LIMA, L. C. A. Resumo do livro Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 593-598, set/dez. 2011.

LOCKHEED, M. E.; BRUNS, B. **School effects on achievement in secondary Mathematics and Portuguese in Brazil**. Washington: The World Bank, 1990.

LOPES, A. R. C. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: Políticas e Práticas**. São Paulo: Papirus, 2008, p. 59-79.

LOPES, E. C. P. M; CAPRIO, M. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional**, São Paulo, n. 5, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9152/6032>>. Acesso em: 16 maio 2018.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____.; LAYRARGUES, P. P. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 53-71, abr. 2013.

_____.; _____.; CASTRO, R.S. (Org.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Educação comparada**. Brasília: MEC/Inep, 2004.

LÜCK, H. **As Dimensões da Gestão Escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev/jun. 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. F. CURRÍCULO: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.98-113, jul./dez. 2006.

MACEDO, E. F. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716-737, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 mar. 2018.

MACEDO, E. F. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: Políticas e Práticas**. São Paulo: Papyrus, 2008, p. 43-58.

MACHADO SOARES, T. Influência do professor e do ambiente em sala de aula sobre a proficiência alcançada pelos alunos avaliados no Simave - 2002. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, p. 103-123, jul/dez. 2003.

_____. Modelo de 3 níveis hierárquicos para a proficiência dos alunos de 4a série avaliados no teste de língua portuguesa do SIMAVE/PROEB-2002. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 29, p. 73-87, 2005.

MALAVAZI, M. M. S. **Os pais e a vida escolar dos filhos**. 2000. 331f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MAUS passos na Educação fluminense. **O Globo**, Editorial, Rio de Janeiro, 18 maio 2016. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/opiniaio/maus-passos-na-educacao-fluminense-19324760>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

McCARTHY, C. **Racismo y curriculum**. Madrid: Morata, 1994.

MENDES, M. Os sete pecados da governação global: Paulo Freire e a reinvenção das possibilidades de uma pedagogia democrática e emancipatória da educação. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 14, n. 14. p.61-76, 2009. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1107>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

MENEZES, L. C. Preconceito na escola. **Revista Online Universo**, São Paulo, n. 61, dez/jan. 2017.

MERCURE, D. **Une société monde? Les dynamiques sociales de la mondialisation**. Bruxelles: De Boeck- Université, 2001.

MINHOTO, M. A. P. Plano de cargos, carreira e remuneração do magistério público municipal de Boa Vista (RR): uma análise da valorização e do estímulo ao trabalho docente. **Revista UEMG**, Belo Horizonte, ano 15, n. 19, p. 189-228, jun. 2012.

MOTTA, F. C. P.; CALDAS, M. P. (Org.). **Cultura organizacional e cultura brasileira**. São Paulo: Atlas, 1997.

MOURA, M. R. L. O trabalho docente nas escolas de ensino integral do estado de São Paulo: novas competências? **Educação Básica Revista**, Sorocaba, v.1, n.1, p.19-33, 2015.

MUCENIECKS, R. S.; SILVA, J. A. S.; CECILIO, M. A. Uma análise sobre as orientações políticas do banco Mundial para a educação brasileira. In: VI SEMINÁRIO DO TRABALHO: TRABALHO, ECONOMIA E EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI, 6., 2008, Marília. **Anais...** Marília: UNESP, 2008, p. 1-14. Disponível em:
<<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/rebecamuceniecks.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

NASCIMENTO, P. A. M. Recursos destinados à educação e desempenho escolar: uma revisão de literatura internacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 36, jan/abr. 2007.

NICOLESCU, B. Um novo tipo de conhecimento transdisciplinaridade. In: BARROS, V. M. et al. (Orgs.) **Educação e Transdisciplinaridade I**. Brasília: Unesco, 2000.

NOGUEIRA, M. A.; AGUIAR, A.; RAMOS, V. Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 355-376, maio/ago, 2008.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, M. A. M. O desenvolvimento de rankings de instituições universitárias: política de mercado ou necessidade? **Revista Iberoamericana de Ciência, Tecnología y Sociedad**, Buenos Aires, ago. 2010. Disponível em: <http://www.revistacts.net/files/Portafolio/martiarena_edit.pdf>. Acesso em: 16 maio 2018.

OLIVEIRA, Z. M. F.; ALENCAR, S. E. M. L. A criatividade faz a diferença na escola: o professor e o ambiente criativos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 8, n.2, p. 295-306, maio/ago. 2008.

OLLAIK, L. G.; ZILLER, H. M. Concepções de validade em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n.1, p. 229-241, 2012.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Amianto Crisótilo [Chrysotile asbestos]**. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2017. Disponível em: <<http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/143649/9789248564819-por.pdf;jsessionid=89C131CDFDAE425855F4449242FEBF05?sequence=17>>. Acesso em: 17 maio 2018.

ORLANDI, E. P. O discurso da educação ambiental. In: TRAJBER, R.; MANZOCHI, L. H. (Coord.). **Avaliando a educação ambiental no Brasil**. São Paulo: Gaia, 1996, p.37-58.

ORTIGÃO, M.I.R.; AGUIAR, G. S. Repetência escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: evidências a partir dos dados da Prova Brasil 2009. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**. (online), Brasília, v. 94, n. 237, p. 364-389, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n237/a03v94n237.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

ORTIGÃO, M.I.R.; AGUIAR, G. S. Letramento e competências matemáticas: um enfoque sob a perspectiva dos resultados educacionais no PISA 2003. In: BERNARDINI, C. H. **Educação por Competências / Teoria e Prática para Professores e Gestores**. São Paulo: Iglu Editora, 2010, p.87-109.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22506.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

PARO, A. L. G. Gestão da escola, qualidade do ensino e avaliação externa. **Revista Paulista de Educação**, Bauru, v.1, n. 1, 2012.

PATIAS, N. D.; GABRIEL, M. R.; DIAS, A. C. G. A família como um dos fatores de risco e de proteção nas situações de gestação e maternidade na adolescência. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p.586-610, ago. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812013000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 mar. 2018.

PERRENOUD, P. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! Tradução Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, jul. 2003.

PERSONA, L.; SHIMO, A. K. K.; TARALLO, M. C. Perfil de adolescentes com repetição da gravidez atendidas num ambulatório de pré-natal. **Revista Latino-Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 5, n. 12, p. 745-750, 2004.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

_____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

_____. **A linguagem e o pensamento da criança**. Tradução Manuel Campos. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

PRATEANO, V. F. Pais não acompanham a rotina escolar dos filhos. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 19 de jun. 2013. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/pais-nao-acompanham-a-rotina-escolar-dos-filhos-07i4uni15btw9oc1oas51dv0u>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

PRIOTTO, E. P.; BONETI, L. W. Violência Escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 161-179, jan/abr. 2009.

PUIGGROS, A. Educación y poder: los desafíos del próximo siglo. In: TORRES, C. A. **Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2001, p.9-21. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/torres/torres.html>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

RAMOS, V. R. G. **Política Educacional e o fracasso da escola: luta dos trabalhadores da educação (2011-2014)**. 2005, 265f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

RANGEL, D. L; QUEIROZ, A. B. A representação social das adolescentes sobre a gravidez nesta etapa de vida. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, p. 780-788, dez. 2008.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIBEIRO, M. P. Teorias críticas e pós-críticas: pelo encontro em detrimento do radicalismo. **Em Movimento Revista de Educação**, Niterói, n. 5, p. 284-317, 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/islen.DESKTOP-E754T2D/Downloads/308-822-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/islen.DESKTOP-E754T2D/Downloads/308-822-1-PB%20(2).pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2018.

RIO DE JANEIRO. **Lei Estadual nº 6.126**. Estabelece o plano plurianual do estado do Rio de Janeiro para o período de 2012-2015. Rio de Janeiro, 28 de dezembro de 2011b, v. 1, anexo II. Disponível em: <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/780695/DLFE-46914.pdf/PPA_2012_2015_VOLUME_I.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Informativo Gide**. 2011a. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/553225/DLFE-37306.pdf/InformativoGIDE.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Cartilha de Bonificação por resultados**. 2012. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/1000180/DLFE50962.pdf/CartilhaBonificacao2.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Censo Escolar 2015 - Governo do Estado do Rio de Janeiro**. 2015a. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=7f02a374-1cd4-41db-87dd-48cc153a67aa&groupId=91317>. Acesso em: 28 fev. 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Estado conquista resultado positivo no ranking do IDEB**. 2014a. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=2276122>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

_____. Secretaria de Segurança Pública. **Papo de Resposta ‘conversa’ com 26 mil adolescentes em 2014**. 2015c. Disponível em: <<http://www.policiacivil.rj.gov.br/exibir.asp?id=19915>>. Acesso em: 11 maio 2018.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria SEEDUC/SUGEN nº 419 de 27 de setembro de 2013**. Estabelece normas de avaliação do desempenho escolar e dá outras providências, 2013. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=34cf5121-9cea-44f3-a484-ad472e151547&groupId=91317>. Acesso em: 10 maio 2018.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Relatório de Gestão e Políticas Públicas**. 2014b. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/2247397/DLFE-72622.pdf/RGPP2014Parte1.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Relatório de Governança 2015**. 2015b. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/SEEDUC/exibeconteudo?article-id=711577>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

RIO DE JANEIRO MAPAS. **Nova Iguaçu Mapas**. 2016. Disponível em: <<https://pt.map-of-rio-de-janeiro.com/munic%C3%ADpios-mapas/nova-igua%C3%A7u-mapa>>. Acesso em: 03 maio 2018.

RODRIGUES, M. Entenda o que é estado de calamidade pública. **O Globo**, Rio de Janeiro, 17 jun. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/06/entenda-o-que-e-o-estado-de-calamidade-publica.html>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

ROSA, B. Queda nos royalties do petróleo gera crise nas cidades do Rio. **O Globo**, Rio de Janeiro, 28 fev. 2016. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/economia/queda-nos-royalties-do-petroleo-gera-crise-nas-cidades-do-rio-18766686#ixzz4FTgQVbFM>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

ROSENTHAL, R.; JAKOBSON, L. **Pygmalion in the classroom**. New York: Holt, Rinehart e Winston, 1968.

RUIZ, V. M. A efetividade de recompensas externas sobre a motivação do aluno. **EDUC@ção Revista Pedagógica**, São Paulo, v. 01, n. 02, jan/dez. 2004.

SADLER, M. E. How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education? **Comparative Education Review**, n. 7, p. 307-314, 1964.

SAHLINS, M. **Cultura e razão prática**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SANTOS JÚNIOR, J. D. Fatores etiológicos relacionados à gravidez na adolescência: Vulnerabilidade à maternidade. In: SCHOR N.; MOTA, M. S.; BRANCO, V. C. (Org.). **Cadernos juventude, saúde e desenvolvimento**, Brasília, 1999, p. 223-229.

SANTOS, F. M.; PAZELLO, E. T. O impacto da gravidez precoce sobre os resultados econômicos e sociais das adolescentes brasileiras. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 40., 2014, Pernambuco. **Anais...** Pernambuco: ANPEC, 2014, p. 1-20. Disponível em: <http://www.anpec.org.br/encontro/2012/inscricao/files_l/i11-cc73a16c8511b695045175c364c5b47a.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 13 ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SCORZAFAVE, L. G.; FERREIRA, J. N. P.; DORIGAN, T. A. Efeito das políticas de bonificação aos professores sobre a desigualdade de proficiência no Ensino Fundamental. **Fundação Getúlio Vargas**, São Paulo, p. 1-15, 2014. Disponível em: <<https://eesp.fgv.br/sites/eesp.fgv.br/files/file/Luiz%20Scorzafave.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2018.

SECRETARIA DE ASSUNTOS ESTRATÉGICOS (Brasil). **Relatório de definição da classe média no Brasil**, 2012. Disponível em: <<http://www.sae.gov.br/documentos/publicacoes/relatorio-de-definicao-da-classe-media-no-brasil/>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

SGARBI, P. O valor da nota conceito de participação: currículo avaliação na brincadeira de ser deus. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2006, p. 1-18. 1 CD-ROM.

SILVA, G. F. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, R. M. **Educação Intercultural: Mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 16-52.

SILVA, L.; TONETE, V. L. P. A gravidez na adolescência sob a perspectiva dos familiares: compartilhando projetos de vida e cuidado. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 199-206, abr. 2006.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, T. T. **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SILVA, M. J. D. As causas da evasão escolar: estudo de caso de uma escola pública de Ensino Fundamental no município de Acará – PA. **InterEspaço**, Grajaú, v. 2, n. 6, p. 367-378, maio/ago. 2016.

SKINNER, B. F. **Verbal behavior**. Nova Iorque: Appleton-Century-Crofts, 1957.

SKINNER, B. F. **Upon Further Reflections**. New Jersey: Prentice Hall, 1987.

SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Boicote ao Saerj: panfleto de estudante**. 19 set. 2011. Disponível em: <<http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim95.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2018.

_____. **SEPE contesta editorial de O Globo sobre a greve na rede estadual e SAERJ**. 19 de maio 2016. Disponível em: <http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=7088>. Acesso em: 01 jun. 2016.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1997.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Bebidas alcoólicas são PREJUDICIAIS à saúde da criança e do adolescente - Manual de Orientações. **Sociedade Brasileira de Pediatria**, Rio de Janeiro, n. 2, fev. 2017. Disponível em: <http://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/publicacoes/N-ManOrient-Alcoolismo.pdf>. Acesso em: 03 maio 2018.

SOLUÇÕES CRIATIVAS EM COMUNICAÇÃO. **O que é 5S**. 2014. Disponível em: <<https://solucoes-criativas.com.br/viver-5s/para-conhecer/o-que-e-5s/>>. Acesso em: 14 maio 2018.

SOS EMPRESARIAL. **Programa 5S Empresas**. 2014. Disponível em: <<http://sosempresarial.com.br/page/6/>>. Acesso em: 14 maio 2018.

SOUSA, A. M. C.; MORAES, L. C. A marginalização dos alunos. **Webartigos**, 2013. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/a-marginalizacao-dos-alunos/112885>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

SOUSA, I. C. F. A educação intercultural na escola e o reconhecimento do outro diferente. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 12, n. 59, out. 2004.

SOUZA, E. L. P. **Clima e cultura organizacionais: como se manifestam e como se manejam**. São Paulo: Edgard Blücher, 1978.

_____. O consultor e o manejo de clima grupal. **Psicologia: Ciência e profissão**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 97-116, 1982. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931982000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 maio 2018.

SOUZA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**: Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

STAVISKI, G.; CRUZ, W. M. Aspectos motivadores e desmotivadores e a atratividade das aulas de Educação Física na percepção de alunos e alunas. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, ano 13, n. 119, abr. 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd119/aspectos-motivadores-e-desmotivadores-das-aulas-de-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2016

TAYLOR, F. W. **Princípios de Administração Científica**. Tradução Arlindo Vieira Ramos. 6 ed. São Paulo, Atlas, 1966.

TONCHE, J. C. S. **O desinteresse dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental pela educação escolar: causas e possíveis intervenções**. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Coordenação Pedagógica) - Departamento de Planejamento e Administração da Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2014.

VASCONCELLOS, A. C. J. A. B. **A civilização escolar e as camadas populares: a tecitura do cotidiano escolar**. 2009, 211f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

VEIGA FILHO, A. L. et al. **O Perfil da Escola Brasileira. Um estudo a partir dos dados do SAEB 97**. Rio de Janeiro: MEC/Inep, 1998.

VEIGA-NETO, A. J. Foucault e educação: outros estudos foucaultianos. In: SILVA, T. T. **O sujeito da Educação. Estudos Foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2002, p.225- 244.

VÉLEZ, E.; SCHIEFELBEIN, E.; VALENZUELA, J. **Factors affecting achievement in primary education: a review of literature for Latin America and the Caribbean**. Washington: The World Bank, 1993.

VENTURA, G. **Reflexões sobre as percepções de um grupo de estudantes do Rio de Janeiro sobre a crise ambiental**. 2007, 142f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Biociências e Saúde) – Programa de Pós-graduação em Ensino em Biociências e Saúde, Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2007.

VENTURA, G.; SOUSA, I. C. F. Refletindo sobre a relação entre natureza humana, valores capitalistas e a crise Ambiental: contribuições para a promoção da Educação Ambiental crítica. **Revista Ambiente e Educação**, Rio Grande, v. 15, n. 1, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WASELFISZ, J. **Recursos escolares fazem diferença?** Brasília: FUNDESCOLA/ MEC, 2000.

WATSON, J. B. **The psychological care of the infant and child**. New York: Norton, 1928.

_____. **Behaviorism**. New York: Norton, 1930.

WÖßMANN, L. **Schooling resources, educational institutions, and student performance: the international evidence**. Kiel: Kiel Institute of World Economics, 2000.

WÜNSCH FILHO, V.; NEVES, H.; MONCAU, J. E. Amianto no Brasil: conflitos científicos e econômicos. **Revista de Assistência Médica Brasil**, São Paulo, n. 3, v. 47, p. 259-61, 2001.

XAVIER, O. **Clima organizacional: um estudo comparativo em organização de pesquisa agropecuária**. 1984, 223p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1984.

YOUNG, M. **knowledge and control: new directions for the sociology of education**. London: Collier Macmillan, 1971.

ZAGURY, T. **O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE A – Termo de consentimento do aluno/aluna



Ministério da Saúde
FIOCRUZ
Fundação Oswaldo Cruz

TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezado Aluno/Aluna,

Estou solicitando a sua colaboração e autorização para participar na pesquisa *Gestão Integrada da Escola (Gide): análise de caminhos adotados para alcançar as metas das escolas estaduais do Rio de Janeiro*. Os relatos de estudantes são reveladores de estratégias, valores, associação de motivos e expectativas, e essenciais para a adequada formulação de políticas públicas.

O objetivo desse estudo é investigar como a comunidade escolar (que inclui você além de seus professores, diretores e coordenadores) percebem a implementação do plano de metas da Secretaria de Estado de Educação no Rio de Janeiro. Mais especificamente, se há influência da Gide, no atendimento dessas metas, e se a sua escola tem se modificado no sentido de atingir os resultados exigidos. Esta pesquisa poderá contribuir para a avaliação do modelo de gestão adotado pela Secretaria de Estado de Educação. Os resultados dessa pesquisa poderão vir a ser comparados com outras escolas e comunidades brasileiras e de outras nacionalidades. Esclareço que as perguntas do questionário foram submetidas à aprovação do Comitê de Ética da Instituição. Informo também que os dados do questionário ficarão armazenados e guardados sob minha responsabilidade. A sua utilização para qualquer pesquisa resguardará sempre o sigilo e a confidencialidade dos sujeitos da pesquisa.

É importante que tenha em mente ter sido selecionado para esta pesquisa por ser aluno desta escola. Esclareço ainda que a entrevista tem duração de aproximadamente uma hora e pode gerar reflexões sobre questões e expectativas sobre a sua escola. Por isso mesmo, a sua participação é totalmente voluntária e anônima e você pode mudar qualquer resposta dada, pular qualquer questão, ou mesmo parar de participar em qualquer momento, caso alguma pergunta gere desconforto ou constrangimento. Enfatizo que a sua participação não significa nenhuma avaliação ou benefício como estudante. Informo que antes de consultar vocês pedi a colaboração e autorização de seus pais e responsáveis legais. Peço, portanto, a participação de vocês e agradeço desde já.

Concordo com a realização da entrevista: () Sim () Não

Nome legível: _____

Assinatura: _____ Data: ____/____/2014

Declaro que foram assinados 2 termos e que recebi um dos termos de igual teor.

Assinatura da Pesquisadora Responsável: Islene da Conceição Freitas

Doutoranda em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz na Fiocruz

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP FIOCRUZ/IOC Instituto Oswaldo Cruz / Fundação Oswaldo Cruz - Avenida Brasil, 4.036 - sala 705 (Expansão) Manguinhos - Rio de Janeiro-RJ – CEP: 21.040-360 Tel.: (21) 3882-9011 e-mail: cepfiocruz@ioc.fiocruz.br

APÊNDICE B – Termo de consentimento dos pais ou responsáveis



Ministério da Saúde
FIOCRUZ
Fundação Oswaldo Cruz

TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezados Pais ou Responsáveis,

Estou solicitando a sua colaboração e autorização como responsável para que seu filho (a) participe na pesquisa *Gestão Integrada da Escola: análise de caminhos adotados para alcançar as metas das escolas estaduais do Rio de Janeiro*. Os relatos de estudantes são reveladores de estratégias, valores, associação de motivos e expectativas, e essenciais para a adequada formulação de políticas públicas.

O objetivo desse estudo é investigar como a comunidade escolar (que inclui seu filho além de seus professores, diretores e coordenadores) percebem a implementação do plano de metas da Secretaria de Estado de Educação no Rio de Janeiro. Mais especificamente, se há influência da Gide, no atendimento dessas metas, e se a sua escola tem se modificado no sentido de atingir os resultados exigidos. Esta pesquisa poderá contribuir para a avaliação do modelo de gestão adotado pela Secretaria de Estado de Educação. Os resultados dessa pesquisa poderão vir a ser comparados com outras escolas e comunidades brasileiras e de outras nacionalidades. Esclareço que as perguntas do questionário foram submetidas à aprovação do Comitê de Ética da Instituição. Informo também que os dados do questionário ficarão armazenados e guardados sob minha responsabilidade. A sua utilização para qualquer pesquisa resguardará sempre o sigilo e a confidencialidade dos sujeitos da pesquisa.

Seu filho (a) foi selecionado (a) devido à participação dele (a) nesta escola. Esclareço que ele responderá a um questionário de aproximadamente uma hora e pode gerar reflexões sobre questões e as expectativas sobre a sua escola. Por isso mesmo, a participação dele (a) na entrevista é totalmente voluntária e anônima e ele (a) pode: mudar qualquer resposta dada, pular qualquer questão, ou mesmo parar de participar em qualquer momento, caso alguma pergunta gere desconforto ou constrangimento. A participação de seu filho (a) não significa nenhuma avaliação ou benefício como estudante. Peço, portanto, a autorização para a participação de seu filho (a), agradecendo desde já a sua atenção e contribuição.

Concordo com a realização da entrevista: () Sim () Não

Nome legível do seu filho (a): _____

Assinatura do responsável: _____ Data: __/__/2014

Declaro que foram assinados 2 termos e que recebi um dos termos de igual teor.

Assinatura da Pesquisadora Responsável: Íslene da Conceição Freitas

Doutoranda em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz na Fiocruz

*Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP FIOCRUZ/IOC Instituto
Oswaldo Cruz / Fundação Oswaldo Cruz - Avenida Brasil, 4.036 - sala 705 (Expansão)
Manguinhos - Rio de Janeiro-RJ – CEP: 21.040-360 Tel.: (21) 3882-9011 e-
mail: cepfiocruz@ioc.fiocruz.br*

APÊNDICE C – Termo de consentimento do coordenador pedagógico



Ministério da Saúde
FIOCRUZ
Fundação Oswaldo Cruz

TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezado coordenador pedagógico,

Estou aqui para solicitar a sua colaboração e autorização para participar na pesquisa *Gestão Integrada da Escola: análise de caminhos adotados para alcançar as metas das escolas estaduais do Rio de Janeiro*. Os relatos dos coordenadores pedagógicos são reveladores de estratégias, valores, associação de motivos e expectativas, e essenciais para a adequada formulação de políticas públicas.

O objetivo desse estudo é investigar como a comunidade escolar (que inclui você além dos professores, diretores e alunos) percebem a implementação do plano de metas da Secretaria de Estado de Educação no Rio de Janeiro. Mais especificamente, se há influência da Gide, no atendimento dessas metas, e se a sua escola tem se modificado no sentido de atingir os resultados exigidos. Esta pesquisa poderá contribuir para a avaliação do modelo de gestão adotado pela Secretaria de Estado de Educação. Os resultados dessa pesquisa poderão vir a ser comparados com outras escolas e comunidades brasileiras e de outras nacionalidades. Esclareço que as perguntas do questionário foram submetidas à aprovação do Comitê de Ética da Instituição. Informo também que os dados do questionário ficarão armazenados e guardados sob minha responsabilidade. A sua utilização para qualquer pesquisa resguardará sempre o sigilo e a confidencialidade dos sujeitos da pesquisa.

É importante que tenha em mente ter sido selecionado para esta pesquisa por ser o coordenador pedagógico desta escola. Esclareço ainda que a entrevista tem duração de aproximadamente uma hora e pode gerar reflexões sobre questões e as expectativas sobre a sua escola. Por isso mesmo, a sua participação é totalmente voluntária e anônima e você pode mudar qualquer resposta dada, pular qualquer questão, ou mesmo parar de participar em qualquer momento, caso alguma pergunta gere desconforto ou constrangimento. Enfatizo que a sua participação não significa nenhuma avaliação ou benefício como coordenador pedagógico desta escola.

Concordo com a realização da entrevista: () Sim () Não

Nome legível: _____
Assinatura: _____ Data: ____/____/2014

Declaro que foram assinados 2 termos e que recebi um dos termos de igual teor.

Assinatura da Pesquisadora Responsável: Islene da Conceição Freitas
Doutoranda em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz na Fiocruz

*Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP FIOCRUZ/IOC Instituto
Oswaldo Cruz / Fundação Oswaldo Cruz - Avenida Brasil, 4.036 - sala 705 (Expansão)
Manguinhos - Rio de Janeiro-RJ – CEP: 21.040-360 Tel.: (21) 3882-9011 e-
mail: cepfiocruz@ioc.fiocruz.br*

APÊNDICE D – Termo de consentimento do diretor



Ministério da Saúde
FIOCRUZ
Fundação Oswaldo Cruz

TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezado diretor,

Estou aqui para solicitar a sua colaboração e autorização para participar na pesquisa *Gestão Integrada da Escola: análise de caminhos adotados para alcançar as metas das escolas estaduais do Rio de Janeiro*. Acredito que os relatos dos diretores são reveladores de estratégias, valores, associação de motivos e expectativas, e essenciais para a adequada formulação de políticas públicas.

O objetivo desse estudo é investigar como a comunidade escolar (que inclui seu você além dos professores, coordenadores e alunos) percebem a implementação do plano de metas da Secretaria de Estado de Educação no Rio de Janeiro. Mais especificamente, se há influência da Gide, no atendimento dessas metas, e se a sua escola tem se modificado no sentido de atingir os resultados exigidos. Esta pesquisa poderá contribuir para a avaliação do modelo de gestão adotado pela Secretaria de Estado de Educação. Os resultados dessa pesquisa poderão vir a ser comparados com outras escolas e comunidades brasileiras e de outras nacionalidades. Esclareço que as perguntas do questionário foram submetidas à aprovação do Comitê de Ética da Instituição. Informo também que os dados do questionário ficarão armazenados e guardados sob minha responsabilidade. A sua utilização para qualquer pesquisa resguardará sempre o sigilo e a confidencialidade dos sujeitos da pesquisa.

É importante que tenha em mente ter sido selecionado para esta pesquisa por ser o diretor desta escola. Esclareço ainda que a entrevista tem duração de aproximadamente uma hora e pode gerar reflexões sobre questões e as expectativas sobre a sua escola. Por isso mesmo, a sua participação é totalmente voluntária e anônima e você pode mudar qualquer resposta dada, pular qualquer questão, ou mesmo parar de participar em qualquer momento, caso alguma pergunta gere desconforto ou constrangimento. Enfatizo que a sua participação não significa nenhuma avaliação ou benefício como diretor desta escola.

Concordo com a realização da entrevista: () Sim () Não

Nome legível: _____

Assinatura: _____ Data: ____/____/2014

Declaro que foram assinados 2 termos e que recebi um dos termos de igual teor.

Assinatura da Pesquisadora Responsável: Íslene da Conceição Freitas

Doutoranda em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz na Fiocruz

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP FIOCRUZ/IOC Instituto Oswaldo Cruz / Fundação Oswaldo Cruz - Avenida Brasil, 4.036 - sala 705 (Expansão) Mangueiras - Rio de Janeiro-RJ – CEP: 21.040-360 Tel.: (21) 3882-9011 e-mail: cepfiocruz@ioc.fiocruz.br

APÊNDICE E – Termo de consentimento do professor



Ministério da Saúde

FIOCRUZ
Fundação Oswaldo Cruz

TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezado professor,

Estou aqui para solicitar a sua colaboração e autorização para participar na pesquisa *Gestão Integrada da Escola: análise de caminhos adotados para alcançar as metas das escolas estaduais do Rio de Janeiro*. Acredito que os relatos dos professores são reveladores de estratégias, valores, associação de motivos e expectativas, e essenciais para a adequada formulação de políticas públicas.

O objetivo desse estudo é investigar como a comunidade escolar (que inclui você além de seus alunos, diretores e coordenadores) percebem a implementação do plano de metas da Secretaria de Estado de Educação no Rio de Janeiro. Mais especificamente, se há influência da Gide, no atendimento dessas metas, e se a sua escola tem se modificado no sentido de atingir os resultados exigidos. Esta pesquisa poderá contribuir para a avaliação do modelo de gestão adotado pela Secretaria de Estado de Educação. Os resultados dessa pesquisa poderão vir a ser comparados com outras escolas e comunidades brasileiras e de outras nacionalidades. Esclareço que as perguntas do questionário foram submetidas à aprovação do Comitê de Ética da Instituição. Informo também que os dados do questionário ficarão armazenados e guardados sob minha responsabilidade. A sua utilização para qualquer pesquisa resguardará sempre o sigilo e a confidencialidade dos sujeitos da pesquisa.

É importante que tenha em mente ter sido selecionado para esta pesquisa por ser professor desta escola. Esclareço ainda que a entrevista tem de aproximadamente uma hora e pode gerar reflexões sobre questões e as expectativas sobre a sua escola. Por isso mesmo, a sua participação é totalmente voluntária e anônima e você pode mudar qualquer resposta dada, pular qualquer questão, ou mesmo parar de participar em qualquer momento, caso alguma pergunta gere desconforto ou constrangimento. Ênfase que a sua participação não significa nenhuma avaliação ou benefício como professor desta escola.

Concordo com a realização da entrevista: () Sim () Não

Nome legível: _____

Assinatura: _____ Data: ____/____/2014

Declaro que foram assinados 2 termos e que recebi um dos termos de igual teor.

Assinatura da Pesquisadora Responsável: Islene da Conceição Freitas

Doutoranda em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz na Fiocruz

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP FIOCRUZ/IOC Instituto Oswaldo Cruz / Fundação Oswaldo Cruz - Avenida Brasil, 4.036 - sala 705 (Expansão) Mangueiras - Rio de Janeiro-RJ – CEP: 21.040-360 Tel.: (21) 3882-9011 e-mail: cepfiocruz@ioc.fiocruz.br

APÊNDICE F – Roteiro de entrevistas de alunos da Rede Estadual de Ensino

1. Idade
2. Sexo
3. Há quanto tempo mora nesta área (localidade, comunidade, bairro)?
4. Há quanto tempo você estuda nessa escola?
5. Quem mais reside na sua casa? Qual é seu o grau de parentesco?
6. Qual o nível de escolaridade de seus familiares?
7. Em que ano de escolaridade você está?
8. Você gosta de sua escola?
9. Qual é o maior objetivo da sua escola?
10. Você tem conhecimento se algum projeto da SEEDUC que é ofertado na sua unidade? Se sim, você já participou dele? Esses projetos têm melhorado os seus resultados na escola?
11. Quais os recursos (quadro, *datashow*, filmes...) que os professores utilizam durante as aulas?
12. Como os professores avaliam seu desempenho no bimestre?
13. Todos os professores utilizam esses critérios?
14. A sua escola faz recuperação ao longo do bimestre? Se sim, quais os instrumentos usados?
15. Algum professor não realiza a recuperação paralela?
16. A escola tem um número de professores suficientes?
17. A SEEDUC realiza, em vários níveis, periodicamente, avaliações dos alunos. Você tem acesso aos resultados dessas avaliações?
18. Você se sente responsável por esses resultados?
19. Você concorda em premiar alunos de acordo com o resultado das avaliações externas?
20. A sua escola já bateu a meta e foi premiada?
21. Como você se sente ao saber se sua escola não foi premiada (ou foi premiada)?
22. Você percebe que a premiação tem mudado alguma coisa em sua comunidade escolar? Se sim, poderia exemplificar algum(ns)?
23. Você costuma comparar a sua escola com outras de seu bairro? Se sim, a sua escola tem mais aspectos positivos ou negativos? Exemplifique:
24. Quais são suas maiores problemas de sua escola?

25. Você conhece a Gestão Integrada da Escola (Gide)?
26. A sua escola melhorou depois da implementação da Gide?
27. Você sabe que a sua escola tem metas de aprovação?
28. Você acha que a Gide contribui para o atendimento das metas?
29. Você conhece as dimensões da Gide? Se sim, elas são suficientes para o atendimento de metas? Por que?
30. Como a sua escola trabalha as metas para evasão e repetência? A Gide tem ajudado a melhorar esses índices?
31. O que você acha sobre uma escola que reprova muito? Alguém deve ser responsabilizado pela repetência? Se sim, quem?
32. Todos os anos a escola faz um diagnóstico do ano anterior para que a partir desse resultado possa criar ações/projetos para o ano seguinte. O que você acha disso?
33. Alguma vez você já foi consultado sobre sugestões de projetos? Ou você acha que isso é um trabalho dos professores?
34. As ações feitas em sua escola são suficientes para melhorar o desempenho dos alunos?
35. Os professores têm ministrado aulas mais interessantes depois que a Gide está em sua escola?
36. A implementação da Gide tem proporcionado que você aprenda mais?
37. Você conhece o plano de metas de sua escola? Se sim, o que você acha dele?
38. Qual ou quais ações a sua escola tem realizado no intuito de aprovar mais alunos?
39. Em sua opinião o que pode aumentar a aprovação em sua escola?
40. O interesse dos alunos impacta no atendimento das metas? Por que?
41. Em sua opinião, o que faz alguns colegas perderem o interesse pela escola?
42. De modo geral, você percebe que há condições ambientais agradáveis para o seu aprendizado e de seus colegas?
43. O que você entende por condições ambientais?
44. Em sua opinião, qual a influência da dimensão condições ambientais no atendimento das metas?
45. Você conhece as metas de saúde?
46. As metas de saúde são atingidas ou não? Se sim, em que medida?
47. Você está contente com o andamento de sua escola?

48. Como o uso de drogas pode impactar no atendimento das metas?
49. Como esses temas têm sido tratados ou não em sua escola?
50. Você acha que ter adolescentes grávidas na escola pode prejudicar o atendimento de metas?
51. Quais são as ações que a escola tem feito para prevenir a gravidez na adolescência?
52. Essas ações têm sucesso dentre os adolescentes?
53. Como a escola tem tratado do tema variável prevenção à violência entre membros da comunidade escolar em uma comunidade dominada pelo tráfico de drogas?
54. Há ações da escola que podem impedir ocorrências graves na escola? A sua escola tem tido algum tipo de ocorrência? Se sim, qual? Se sim, a sua escola tem feito algo? Como a escola tem agido para evitar estas ocorrências?
55. Você já respondeu algum questionário sobre discriminação em sua escola?
56. Algum trabalho foi realizado no intuito de propor a aceitação das diferenças?
57. As ações da Gide têm contribuído para que os pais acompanhem mais a vida escolar de seus filhos?
58. Até que ponto a relação da família com a escola influencia no atendimento das metas?
59. Quando sua escola não bate a meta, o que os professores falam para os alunos?
60. Você já participou de alguma reunião de Relatório de Desvio de Meta, o RADM?
61. Você já participou de encontros com a direção ou coordenação para tratar de problemas da escola. Se sim, com que frequência? Se não, você teria interesse em participar?
62. Você é cobrado pelos resultados negativos das avaliações na sua unidade? Se sim, como é cobrado?
63. Você é incentivado pelos resultados positivos das avaliações na sua unidade? Se sim, como é incentivado?
64. Você acha que a sua unidade vai alcançar a meta?
65. Em sua opinião, qual o caminho para alcançar as metas?
66. O que a sua escola mais precisa hoje?

APÊNDICE G – Roteiro de entrevistas de professores da Rede Estadual de Ensino

1. Idade
2. Sexo
3. Qual a sua formação, e em quais instituições estudou?
4. Há quanto tempo trabalha nesta escola?
5. Qual é o maior objetivo da sua escola?
6. Você está contente com o andamento de sua escola?
7. Quais são os projetos da SEEDUC que são ofertados na sua unidade?
8. Esses projetos têm impactado positivamente os resultados?
9. Quais os recursos que você tem à sua disposição?
10. Quais os critérios /instrumentos de avaliação você utiliza?
11. Todos os professores utilizam esses critérios?
12. Quais os instrumentos que a escola usa para realizar a recuperação paralela?
13. Você já percebeu que algum professor não utiliza os critérios de avaliação definidos ou/e realiza a recuperação paralela?
14. A escola tem um número de professores suficientes?
15. A SEEDUC realiza, em vários níveis, periodicamente, avaliações dos alunos. Você tem acesso aos resultados dessa escola nessas avaliações?
16. Você se sente responsável por esses resultados?
17. Você concorda em premiar alunos de acordo com o resultado das avaliações externas?
18. Qual ou quais correspondem às suas principais atribuições como professor?
19. A sua escola já foi premiada?
20. Como você se sente ao saber se sua escola não foi premiada (ou foi premiada)?
21. Você percebe impactos da premiação na sua comunidade escolar? Se sim, poderia exemplificar algum (ns)?
22. O que você pensa sobre a comparação entre as escolas. A comparação tem aspectos positivos e negativos? Exemplifique:
23. Quais são suas maiores dificuldades na escola?
24. O que significa a Gestão Integrada da Escola (Gide) para você?
25. Você acha que a Gide contribuiu efetivamente para o atendimento das metas?

26. A sua escola tem melhorado os resultados em função da Gide?
27. Você acha que as dimensões da Gide são suficientes para o atendimento de metas? Por que?
28. Como a sua escola trabalha as metas para evasão e repetência? A Gide tem ajudado a melhorar esses índices?
29. O que você acha sobre uma escola que reprova muito? Alguém deve ser responsabilizado pela repetência? Se sim, quem?
30. O que você acha da coleta de variáveis para o diagnóstico da Árvore do IFC/RS Gide?
31. A Gide tem incentivado você a elaborar aulas atrativas?
32. A implementação da Gide tem proporcionado que os alunos aprendam mais?
33. O que você acha do plano de metas?
34. Quais são os fatores, em sua opinião, que influenciam no atendimento das metas?
35. Qual ação ou quais ações a sua escola tem realizado no intuito de receber a premiação?
36. O interesse dos alunos impacta no atendimento das metas? Por que?
37. Em sua opinião, o que faz alguns alunos perderem o interesse pela escola?
38. De modo geral, você percebe que há condições ambientais propícias para o aprendizado dos alunos?
39. O que você entende por condições ambientais?
40. Em sua opinião, qual a influência da dimensão condições ambientais no atendimento das metas?
41. Você conhece as metas de saúde?
42. As metas de saúde são atingidas ou não? Se sim, em que medida?
43. Como a escola percebe a variável gravidez na adolescência?
44. Você acha que ter adolescentes grávidas na escola pode prejudicar o atendimento de metas?
45. Quais são as ações que a escola tem feito para prevenir a gravidez na adolescência?
46. Essas ações têm eficácia dentre os adolescentes?
47. Como a variável prevenção do uso de drogas pode impactar no atendimento das metas?
48. Como esses temas têm sido tratados ou não em sua escola?

49. Como a escola tem tratado do tema variável prevenção à violência entre membros da comunidade escolar em uma comunidade dominada pelo tráfico de drogas?
50. Há ações da escola que podem impedir ocorrências graves na escola? A sua escola tem tido algum tipo de ocorrência? Se sim, qual? Se sim, a sua escola tem feito algo? Como a escola tem agido para evitar estas ocorrências?
51. Você já respondeu algum questionário sobre discriminação em sua escola?
52. Algum trabalho foi realizado no intuito de propor a aceitação das diferenças?
53. As ações da Gide têm contribuído para elevar o número de pais que acompanham a vida escolar de seus filhos?
54. Você acha que a variável presença de pais pode ser considerada uma variável da dimensão ambiental?
55. Até que ponto a relação da família com a escola influencia no atendimento das metas?
56. Sua escola realiza com frequência reuniões de Relatório de Desvio de Meta, o RADM?
57. O que você acha dessas reuniões?
58. As ações sugeridas nessa reunião são suficientes para minimizar algumas das causas do mau desempenho dos alunos? Que ações surgem efeitos?
59. Há encontros sistemáticos com a direção ou coordenação para tratar de problemas da unidade. Se sim, com que frequência?
60. Você é cobrado por resultados negativos de avaliações na sua unidade? Se sim, como é cobrado?
61. Você é incentivado pelos resultados positivos das avaliações na sua unidade? Se sim, como é incentivado?
62. Você acha que a sua unidade vai alcançar a meta?
63. Você costuma comparar a sua escola com outras da rede?
64. Você acha que escolas podem ser comparadas?
65. Há anos a mídia tem publicado um *ranqueamento* de escolas. O que você acha disso?
66. Em sua opinião, quais os benefícios, ou não, de se ranquear as escolas?
67. O que você acha da meritocracia (ganho por merecimento)?
68. Quais os principais problemas na implantação de um sistema integrado de gestão?

69. Em sua opinião, qual o caminho para alcançar as metas?
70. Qual a maior urgência da sua escola hoje?

APÊNDICE H – Roteiro de entrevistas de diretores e coordenadores da Rede Estadual de Ensino

1. Idade
2. Sexo
3. Qual a sua formação, e em quais instituições estudou?
4. Há quanto tempo exerce a função de diretor ou de coordenador?
5. Há quanto tempo trabalha nesta escola?
6. Como é composta a equipe diretiva de sua escola?
7. Qual é o maior sonho seu enquanto Gestor dessa escola?
8. Qual é o maior objetivo da sua escola?
9. Você está contente com o andamento de sua escola?
10. Quais são os projetos da SEEDUC que são ofertados na sua unidade?
11. Esses projetos têm impactado positivamente os resultados?
12. Quais os recursos que o professor tem à sua disposição?
13. Quais os critérios /instrumentos de avaliação?
14. Todos os professores utilizam esses critérios?
15. Quais os instrumentos que a escola usa para realizar a recuperação paralela?
16. Você já percebeu que algum professor não utiliza os critérios de avaliação definidos ou/e realiza a recuperação paralela?
17. A escola tem um número de professores suficientes?
18. A SEEDUC realiza, em vários níveis, periodicamente, avaliações dos alunos. Você tem acesso aos resultados dessa escola nessas avaliações?
19. Você se sente responsável por esses resultados?
20. Você concorda em premiar alunos de acordo com o resultado das avaliações externas?
21. Qual ou quais correspondem às suas principais atribuições como coordenador/diretor?
22. A sua escola já foi premiada?
23. Como você se sente ao saber se sua escola não foi premiada (ou foi premiada)?
24. Você percebe impactos da premiação na sua comunidade escolar? Se sim, poderia exemplificar algum(ns)?

25. O que você pensa sobre a comparação entre as escolas. A comparação tem aspectos positivos e negativos? Exemplifique:
26. Quais são suas maiores dificuldades na escola?
27. O que significa a Gestão Integrada da Escola (Gide) para você?
28. Você acha que a Gide contribui efetivamente para o atendimento das metas?
29. A sua escola tem melhorado os resultados em função da Gide?
30. Você acha que as dimensões da Gide são suficientes para o atendimento de metas? Porque?
31. Como a sua escola trabalha as metas para evasão e repetência? A Gide tem ajudado a melhorar esses índices?
32. O que você acha sobre uma escola que reprova muito? Alguém deve ser responsabilizado pela repetência? Se sim, quem?
33. O que você acha da coleta de variáveis para o diagnóstico da Árvore do IFC/RS Gide?
34. A Gide tem incentivado os professores a elaborarem aulas atrativas?
35. A implementação da Gide tem proporcionado que os alunos aprendam mais?
36. O que você acha do plano de metas?
37. Quais são os fatores, em sua opinião, que influenciam no atendimento das metas?
38. Qual ou quais ações a sua escola tem realizado no intuito de receber a premiação?
39. O interesse dos alunos impacta no atendimento das metas? Por que?
40. Em sua opinião, o que faz alguns alunos perderem o interesse pela escola?
41. De modo geral, você percebe que há condições ambientais propícias para o aprendizado dos alunos?
42. O que você entende por condições ambientais?
43. Em sua opinião, qual a influência da dimensão condições ambientais no atendimento das metas?
44. Você conhece as metas de saúde?
45. As metas de saúde são atingidas ou não? Se sim, em que medida?
46. Como a escola percebe a variável gravidez na adolescência?
47. Você acha que ter adolescentes grávidas na escola pode prejudicar o atendimento de metas?

48. Quais são as ações que a escola tem feito para prevenir a gravidez na adolescência?
49. Essas ações têm eficácia dentre os adolescentes?
50. Como a variável prevenção do uso de drogas pode impactar no atendimento das metas?
51. Como esses temas têm sido tratados ou não em sua escola?
52. Como a escola tem tratado do tema variável prevenção a violência entre membros da comunidade escolar em uma comunidade dominada pelo tráfico de drogas?
53. Há ações da escola que podem impedir ocorrências graves na escola? A sua escola tem tido algum tipo de ocorrência? Se sim, qual? Se sim, a sua escola tem feito algo? Como a escola tem agido para evitar estas ocorrências?
54. Você já respondeu algum questionário sobre discriminação em sua escola?
55. Algum trabalho foi realizado no intuito de propor a aceitação das diferenças?
56. As ações da Gide têm contribuído para elevar o número de pais que acompanham a vida escolar de seus filhos?
57. Você acha que a variável presença de pais pode ser considerada uma variável da dimensão ambiental?
58. Até que ponto a relação da família com a escola influencia no atendimento das metas?
59. Sua escola realiza com frequência reuniões de Relatório de Desvio de Meta, o RADM?
60. O que você acha dessas reuniões?
61. As ações sugeridas nessa reunião são suficientes para minimizar algumas das causas do mau desempenho dos alunos? Que ações surgem efeitos?
62. Há encontros sistemáticos com a direção ou coordenação para tratar de problemas da unidade. Se sim, com que frequência?
63. Você é cobrado pelos resultados negativos das avaliações na sua unidade? Se sim, como é cobrado?
64. Você é incentivado pelos resultados positivos das avaliações na sua unidade? Se sim, como é incentivado?
65. Você acha que a sua unidade vai alcançar a meta?
66. Você costuma comparar a sua escola com outras da rede?
67. Você acha que escolas podem ser comparadas?

68. Há anos a mídia tem publicado um *rankeamento* de escolas. O que você acha disso?
69. Em sua opinião, quais os benefícios, ou não, de se ranquear as escolas?
70. O que você acha da meritocracia (ganho por merecimento)?
71. Quais os principais problemas na implantação de um sistema integrado de gestão?
72. Em sua opinião, qual o caminho para alcançar as metas?
73. Qual a maior urgência da sua escola hoje?

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP)



FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ -
FIOCRUZ/IOC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Gestão Integrada da Escola: análise de caminhos adotados para alcançar as metas das escolas estaduais do Rio de Janeiro

Pesquisador: ISLENE DA CONCEIÇÃO FREITAS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 32653214.2.0000.5248

Instituição Proponente: Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ/IOC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 835.138

Data da Relatoria: 14/10/2014

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de doutorado que visa compreender o impacto de políticas educacionais brasileiras, por meio da análise do desenvolvimento do plano de metas da Secretaria de Estado de Educação no Rio de Janeiro em duas escolas públicas. Mais especificamente, será analisado qual a influência da Gestão Integrada da Escola (Gide) no atendimento dessas metas, e como as escolas têm se modificado no sentido de atingir os resultados exigidos. A Gide é um sistema que integra os aspectos estratégicos, políticos e gerenciais inerentes à área educacional, com foco em resultados do processo de ensino-aprendizado, usada na rede estadual para diagnosticar os pontos fracos de cada escola e estabelecer planos de ação. O trabalho parte da hipótese que o plano de metas da Secretaria de Estado de Educação promove a organização do trabalho escolar como uma competitividade, acirrando a desigualdade entre escolas. Os dados serão colhidos em duas escolas. Em cada escola objetiva-se entrevistar: diretor, coordenador pedagógico, três professores do ensino fundamental e três professores do ensino médio, dez alunos do ensino fundamental (cinco do 6º e 7º e cinco do 8º e do 9º) e dez alunos do ensino médio (três do 1º, três do 2º e quatro do 3º ano). Foi informado que as duas escolas investigadas deverão pertencer ao mesmo bairro.

Endereço: Av. Brasil 4036, Sala 705 (Campus Expansão)

Bairro: Manguinhos **CEP:** 21.040-360

UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3882-9011 **Fax:** (21)2561-4815 **E-mail:** cepfiocruz@ioc.fiocruz.br

Página 01 de 04



Continuação do Parecer: 835.138

Objetivo da Pesquisa:

Hipótese:

Há fortalecimento da Gestão Integrada da Escola através do plano de metas da Secretaria de Estado de Educação? A pesquisadora parte da hipótese que a promoção da organização do trabalho escolar gera uma competitividade, acirrando a desigualdade entre escolas. Para responder a pergunta será necessário analisar as dimensões desta implementação educacional que visa resultados. Se for verdade que a desigualdade aumenta, podemos estar caminhando nesta instância na direção de intensificar os processos de segregação e seleção educacional e social.

Objetivo Primário:

Investigar como os professores, diretores, coordenadores e alunos vêem a implementação das metas de premiação que estão sendo impostas as escolas pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Atendido nessa segunda versão do protocolo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está suficientemente claro em seus propósitos e devidamente fundamentado. É do Grupo III, e, portanto, não necessita de submissão à CONEP antes de ser iniciado. Nessa segunda versão do projeto, a pesquisadora responsável incluiu os documentos solicitados no primeiro parecer.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Folha de rosto, assinada pela aluna e diretoria do IOC
- Questionário (várias perguntas abertas) para professor, diretor, coordenador, pais, alunos;
- Modelo TCLE para professor, diretor, coordenador, pais, alunos;
- Informa cronograma compatível com a avaliação do CEP (início após aprovação do CEP);
- Autorização das duas escolas previstas no estudo para realizar a pesquisa;

Alterações realizadas pela pesquisadora para atender as solicitações do Comitê:

1. Mudança da palavra bonificação por premiação;
2. Agrupamento das perguntas no questionário relacionadas a gravidez na adolescência, e questões ambientais e de saúde.

Endereço: Av. Brasil 4036, Sala 705 (Campus Expansão)
Bairro: Manguinhos **CEP:** 21.040-360
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3882-9011 **Fax:** (21)2561-4815 **E-mail:** cepfiocruz@ioc.fiocruz.br



FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ -
FIOCRUZ/IOC



Continuação do Parecer: 835.138

3. Alterou data de coleta de dados, pois a previsão era para o mês de setembro.
4. Trocou no resumo as seguintes expressões:
 - 4.1 "estão lidando" por "percebem";
 - 4.2 "qual a influência" por "se há influência";
 - 4.3 "no sentido" por "para".
5. Reviu os objetivos geral e os específicos.
6. Anexou a autorização (Termo de Anuência) das escolas que irão ser pesquisadas.
7. Nos TCLE: retirou as solicitação do CPF e identidade do participante; indicou os objetivos do estudo; referiu eventuais riscos, usou folha timbrada; e incluiu a frase "Declaro que foram assinadas 2 termos e que recebi um dos termos de igual teor".
8. Retirou o termo "acredito" do TCLE e do projeto.
9. Esclarecer as implicações do vínculo da proponente com os objetivos do projeto.
10. No projeto na página 10, trocou a ordem do 6º e do 7º parágrafo
11. No projeto, dentro de aspectos éticos, declarou que já obteve a anuência da direção das duas escolas a serem investigadas.

Recomendações:

Apresentar relatórios parciais (anuais) e relatório final do projeto de pesquisa é responsabilidade indelegável do pesquisador principal.

Qualquer modificação ou emenda ao projeto de pesquisa em pauta deve ser submetida à apreciação do CEP Fiocruz/IOC.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Oswaldo Cruz (CEP FIOCRUZ/IOC), em sua 198ª Reunião Ordinária, realizada em 14.10.2014, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O sujeito de pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do

Endereço: Av. Brasil 4036, Sala 705 (Campus Expansão)
Bairro: Manguinhos **CEP:** 21.040-360
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3882-9011 **Fax:** (21)2561-4815 **E-mail:** cepfiocruz@ioc.fiocruz.br



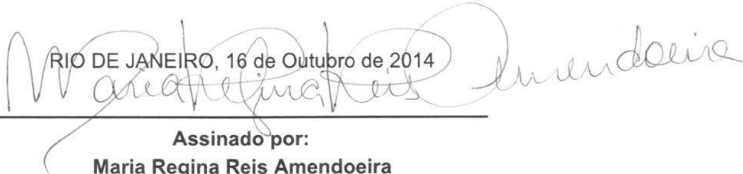
FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ -
FIOCRUZ/IOC



Continuação do Parecer: 835.138

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE aponto sua assinatura na última página do referido Termo.

O pesquisador responsável deverá da mesma forma, rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE aponto sua assinatura na última página do referido Termo

RIO DE JANEIRO, 16 de Outubro de 2014

Assinado por:
Maria Regina Reis Amendoeira
(Coordenador)

Endereço: Av. Brasil 4036, Sala 705 (Campus Expansão)
Bairro: Manguinhos **CEP:** 21.040-360
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3882-9011 **Fax:** (21)2561-4815 **E-mail:** cepfiocruz@ioc.fiocruz.br

Página 04 de 04