



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

CAROLINA PORTELA DA CUNHA

PRÁTICA DOCENTE SOB PRESSÃO:

Ações e percepções de professores sobre a política de responsabilização na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2015

CAROLINA PORTELA DA CUNHA

PRÁTICA DOCENTE SOB PRESSÃO:

Ações e percepções de professores sobre a política de responsabilização na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro

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

Prof^a Orient^a Mariane Campelo Koslinski (UFRJ)

Rio de Janeiro

2015

AGRADECIMENTOS

É preciso reconhecer que a presente dissertação nunca teria sido concluída sem o apoio fundamental daqueles que estiveram próximos a mim durante mais essa etapa da minha jornada acadêmica.

Em primeiro lugar, não poderia deixar de agradecer à minha mãe, Maria Elizabete, por todo apoio e carinho que sempre oferece. Obrigada por me estimular sempre a seguir em frente.

Ao meu noivo Leonardo, pela compreensão dos momentos de ausência, por me ajudar sempre que solicito, e por ter tornado todo esse processo mais leve para mim.

Aos meus amigos do grupo de pesquisa, em especial: Aline, Adriana, Karina, Anita e Rayane, que estiveram mais próximos no período de escrita desse trabalho. E ao amigo Felipe, com quem pude compartilhar mais de perto as aflições e as alegrias de todo o processo.

Aos professores Marcio da Costa, Rodrigo Rosistolato e Ana Prado, que estão sempre por perto para ajudar quando precisamos.

À CAPES, pelo financiamento que me permitiu cursar esse mestrado com mais tempo de dedicação.

À Solange, coordenadora da Pós-Graduação, pela disponibilidade e tranquilidade que nos passa sempre que a procuramos. Obrigada pelo incentivo constante.

E por último, um agradecimento especial à minha orientadora Mariane Koslinski, pela amizade, pela paciência e por tudo o que me tem ensinado ao longo desses anos. Muito obrigada por acreditar no nosso potencial.

SUMÁRIO

Lista de siglas e abreviações	VI
Lista de gráficos, figuras e tabelas	VII
Resumo	VIII
Abstract	IX
1. Introdução	1
1.1 Fundamentação teórica	2
1.2 Metodologia	5
2. <i>Accountability</i> escolar: políticas de responsabilização de professores	7
2.1 Políticas de <i>accountability</i> escolar e práticas docentes	7
2.2 Políticas de <i>accountability</i> escolar no Brasil	10
2.3 <i>Accountability</i> escolar no município do Rio de Janeiro	12
3. Práticas docentes e perfis de liderança escolar: processos de mediação das ações estratégias	17
3.1 Eficácia escolar, práticas docentes e pressões de políticas de <i>accountability</i>	17
3.2 Processo de mediação das ações (gestão escolar)	19
3.2.1 Perfil do diretor (liderança escolar)	19
3.2.2 Relações entre gestores e professores	21
3.3 Estudos brasileiros sobre mudanças em práticas docentes a partir de políticas de avaliação externa	24
4. Seleção e perfil da CRE e das escolas do estudo de caso	27
4.1 Seleção das escolas	27
4.2 Expectativas e diretrizes da GED (CRE)	30
4.2.1 Expectativas da GED	30
4.2.2 Diretrizes da GED.....	33
4.3 Perfil das escolas	35
5. Percepções, usos e práticas docentes e de gestão	46
5.1 Recepção nas escolas e percepções iniciais	48
5.2 Categorias do perfil do diretor e práticas de gestão	51
5.2.1 Perfil de liderança	52
5.2.2 Membros que compõe a equipe pedagógica	53

5.2.3	Divulgação de resultados para a escola	54
5.2.4	Auxílio no planejamento de aula	55
5.2.5	Controle do desempenho dos alunos	56
5.2.6	Avaliação dos professores	58
5.2.7	Promoção de atividades de formação continuada	58
5.3	Categories de conhecimento e uso dos indicadores educacionais e avaliações externas	59
5.3.1	Conhecimento sobre os indicadores educacionais	60
5.3.2	Conhecimento sobre a política de responsabilização do município	61
5.3.3	Percepções sobre a política de responsabilização escolar ou sobre o Prêmio Anual de Desempenho	62
5.3.4	Percepção sobre relação entre resultados dos indicadores e trabalho da escola	64
5.3.5	O que faz a escola atingir a meta	66
5.3.6	Planejamento/estratégias da escola para atingir a meta	66
5.3.7	Fatores que interferem no desempenho	68
5.4	Categories de práticas docentes	69
5.4.1	Avaliações internas (elaboradas pelos professores)	69
5.4.2	Planejamento de aula	71
5.4.3	Seleção de conteúdos	72
5.4.4	Organização da turma	73
5.5	Respondendo às questões do estudo.....	75
6.	Conclusões	78
	Referências Bibliográficas	80
	Anexos	83

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SME-RJ - Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

CRE - Coordenadoria Regional de Educação

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PAD – Prêmio Anual de Desempenho

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDE-Rio – Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro

GED – Gerência de Educação

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Primeiro segmento/1º segmento – Séries iniciais do ensino fundamental regular (1º ao 5º ano)

Segundo segmento/2º segmento – Séries finais do ensino fundamental regular (6º ao 9º ano)

LISTA DE GRÁFICOS, FIGURAS E TABELAS

Gráfico 1: Desempenho Prova Brasil 2011 anos iniciais - Língua Portuguesa.....	36
Gráfico 2: Desempenho Prova Brasil 2011 anos iniciais – Matemática.....	36
Gráfico 3: Desempenho Prova Brasil 2011 anos finais - Língua Portuguesa	37
Gráfico 4: Desempenho Prova Brasil 2011 anos finais – Matemática	37
Gráfico 5: Evolução Prova Brasil anos iniciais – Língua Portuguesa	38
Gráfico 6: Evolução Prova Brasil anos iniciais – Matemática	38
Gráfico 7: Evolução Prova Brasil anos finais – Língua Portuguesa.....	39
Gráfico 8: Evolução Prova Brasil anos finais – Matemática.....	39
Gráfico 9: Evolução Prova Rio (4º ano) – Língua Portuguesa	40
Gráfico 10: Evolução Prova Rio (4º ano) – Matemática	40
Gráfico 11: Evolução Prova Rio (7º ano) – Língua Portuguesa	41
Gráfico 12: Evolução Prova Rio (7º ano) – Matemática	41
Gráfico 13: Evolução IDEB anos iniciais	42
Gráfico 14: Evolução IDEB anos finais.....	42
Figura 1: Desenho do estudo.....	27
Figura 2: Sala de aula na Escola 2.....	73
Tabela 1: Metas de acréscimo 2011	14
Tabela 2: Escola 1 e Escola 2 médias Prova Brasil (2011) e indicador de escolaridade dos país	35
Tabela 3: Evolução IDE-Rio Anos Iniciais Escola 1 e Escola 2	43
Tabela 4: Evolução IDE-Rio Anos Finais Escola 1 e Escola 2	43
Tabela 5: Censo Escolar 2013 – Escola 1 e Escola 2	44
Tabela 6: Categorias do Perfil do Diretor e Práticas de Gestão	52
Tabela 7: Categorias de Conhecimento e Uso dos Indicadores Educacionais e Avaliações Externas.....	59
Tabela 8: Categorias de Práticas Docentes	69

RESUMO

PORTELA, Carolina. *Prática docente sob pressão: ações e percepções de professores sobre a política de responsabilização na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

A presente dissertação investiga a possibilidade de mudanças em práticas docentes adotadas pelos professores da rede municipal do Rio de Janeiro, após a implementação da política de responsabilização adotada pela Secretaria Municipal de Educação, em especial o Prêmio Anual de Desempenho (PAD). O objetivo do estudo é investigar possíveis fatores associados a essas práticas, como o perfil do diretor (liderança escolar), as relações entre professores e gestores, resultados anteriores das escolas nos indicadores de qualidade educacional IDEB e IDE-Rio e conhecimento de professores e gestores a respeito da política de responsabilização do município. Busca-se analisar, além disso, em que medida as mudanças observadas em práticas docentes se aproximam dos objetivos planejados pelos proponentes da política. O estudo contou com entrevistas com professores e gestores de duas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, pertencentes a mesma Coordenadoria Regional de Educação (CRE), que possuem níveis de complexidade e escolaridade dos pais semelhantes, mas apresentam um desempenho diferente nas avaliações externas Prova Rio e Prova Brasil. Uma das escolas é considerada como escola de alta prioridade pela CRE. Também foi entrevistada a coordenadora da CRE à qual as escolas pertencem. Os resultados apontam que apesar da CRE ter clareza sobre ações racionais para aumento de desempenho, as escolas não racionalizam suas ações. Outra conclusão é de que embora haja uma diferença sobre o perfil de gestão entre as escolas, a diferença observada não é suficiente para explicar diferentes práticas docentes. Por fim, o estudo observou que os gestores têm mais informações sobre a política de responsabilização do município do que os professores.

Palavras-chave: políticas de responsabilização, accountability, práticas docentes, educação, políticas públicas

ABSTRACT

PORTELA, Carolina. *Teaching practice under pressure: teachers' actions and perceptions about the accountability policy in Rio de Janeiro municipal school system*. 2015. Dissertation (Master of Education) Postgraduate Program in Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

This dissertation investigates the possibility of changes on teaching practices adopted by teachers of the municipal school system of Rio de Janeiro, after the implementation of an accountability policy from Municipal Secretary of Education, specially the Annual Performance Premium policy (PAD). The study aims to investigate possible factors associated to these practices, as the school principal profile (school leadership), relationships between directors and teachers, school past results on education quality indicators IDEB and IDE-Rio and teachers and directors knowledge of the municipal accountability policy. It also aims to analyze to what extent observed changes on teaching practices are close to the planned objectives of policy makers. The study is conducted by means of interviews with teachers and directors from two schools of municipal school system of Rio de Janeiro, situated in the same Regional Coordination of Education (CRE), with similar complexity level and parents schooling, but with different level of performance in external evaluations Prova Rio and Prova Brasil. One of these schools is considered as a high priority by CRE. The study has also interviewed the coordinator of CRE to which these schools belong. The results shows that despite the fact that CRE is sure about using rational actions to performance development, the schools do not rationalize their actions. Another conclusion is that although there is a difference between school principals profile between the two schools, it is not enough to explain different teaching practices. Last but not least, the study has observed that school principals have more information about the municipal accountability policy than teachers do.

Keywords: accountability policies, accountability, teaching practices, education, public policies

1. INTRODUÇÃO

As políticas públicas educacionais brasileiras têm se voltado mais recentemente, após um momento de expansão do acesso ao Ensino Fundamental durante a década de 1990, para a qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas do país. As avaliações em larga escala, que permitiram monitorar o nível de desempenho dos alunos no Brasil, começaram ser adotadas com caráter diagnóstico em 1991, com a implementação do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica). É possível dizer que o avanço sobre as técnicas e desenhos de avaliação permitiu, mais recentemente, que outro tipo de política educacional fosse adotado: as políticas de responsabilização escolar.

As políticas de responsabilização escolar (ou *accountability*, no termo original em inglês) originalmente são estratégias utilizadas pelos governos de diversos países para aumentar a qualidade de seus sistemas de ensino através de objetivos e metas previamente estabelecidas para as suas escolas e outros órgãos educacionais. Tais políticas, de um modo geral, adotam níveis de consequências em que gestores e professores se tornam corresponsáveis pelo desempenho alcançado pelos alunos em avaliações nacionais de larga escala (BROOKE, 2006)

Seguindo a linha de diversos estados e municípios brasileiros que nos últimos anos passaram a adotar políticas de responsabilização escolar, a partir de 2009 a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) implementou um conjunto de medidas de *accountability* escolar, que inclui: uma avaliação externa municipal, um indicador educacional do município e um programa de responsabilização escolar. O objetivo principal da pesquisa dessa dissertação é investigar mudanças em práticas docentes na rede municipal do Rio de Janeiro a partir das pressões geradas pela implementação da política de responsabilização adotada pela SME-RJ. Para isso, foi realizado um estudo de caso em duas escolas da rede pública desse município.

O presente estudo está integrado a um projeto mais amplo que foi desenvolvido pelo grupo de pesquisa Observatório Educação e Cidade (CAPES/MEC)¹, agregando pesquisadores das universidades UFRJ, PUC-Rio e UERJ, e está inserido em uma de suas linhas de pesquisa, denominada Políticas de Responsabilização Educacional. Esse estudo também faz parte do projeto de pesquisa “Políticas de Incentivo e Pressões de Responsabilização: efeitos sobre as

¹ Site: <http://www.observatorio.fe.ufrj.br>

práticas docentes, políticas e resultados escolares no Rio de Janeiro”, que é financiado pela Fundação Lemman e coordenado pela professora Fátima Alves (PUC-Rio)².

1.1 Fundamentação teórica

A experiência brasileira com políticas de responsabilização educacional como estratégia para aumentar a qualidade do ensino é recente, mas internacionalmente essas políticas já fazem parte dos sistemas escolares de alguns países desde a década de 1980. Os exemplos mais citados são os casos do Estados Unidos e da Inglaterra (BROOKE, 2006), mas também encontramos estudos em países com o Chile (MCEWAN, URQUIOLA & VEGAS, 2008), México (VEGAS, 2005), Israel (LAVY, 2002 e 2004) e Andhra Pradesh, na Índia (MURALIDHARAN et. al., 2011).

As políticas de *accountability* escolar adotadas por diversos países possuem um ponto em comum: a maior parte considera os professores como um elemento-chave para o aumento da aprendizagem dos alunos, atrelando uma premiação em forma de bonificação salarial a esses profissionais. A associação entre prática docente e aumento do desempenho escolar vem de estudos em eficácia escolar, entre os quais podemos citar os trabalhos de autores como Fontanive (2013), Vegas (2003) e Soares (2004), que reforçaram o papel do professor como um dos fatores determinantes do desempenho escolar dos alunos.

De acordo com diversos estudos, as políticas de responsabilização originalmente têm a intenção de motivar os professores a aumentarem seu esforço em sala de aula, estimular os professores a investirem no seu próprio desenvolvimento profissional, atrair professores mais bem qualificados para a profissão, aumentar a produtividade docente e reter aqueles cujos alunos obtêm alto desempenho (PODGURSKY & SPRINGER, 2006, UMANSKY, 2005 e GORDON et. al. 2006, apud PONTUAL, 2008). Entretanto, parece que muitas vezes essas intenções iniciais dos formulares das políticas não têm chegado nas escolas, e alguns comportamentos não esperados têm sido observados, como: estratégias de seleção/exclusão de alunos, foco do planejamento pedagógico da escola apenas em alunos com bom desempenho, limitação do currículo, entre outros (DIAMOND e SPILLANE, 2004; WEST e PETERSON, 2006; HEILIGE e DARLING-HAMMON, 2008).

Apesar de encontrarmos alguns estudos internacionais sobre mudanças em práticas docentes a partir de políticas de responsabilização, no Brasil, até o momento, foram encontrados

² Esse projeto também inclui pesquisadores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Diego Portales – Santiago, Chile.

estudos sobre mudanças em práticas docentes somente a partir da implementação de políticas de avaliação externa locais e nacionais. Um importante estudo foi realizado por um grupo de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas, em 2012, a respeito do uso das avaliações externas por professores. Os autores observaram que os professores têm adotado novas estratégias a partir das avaliações em larga escala, para melhorar o desempenho de seus alunos, entre elas: aplicam testes simulados, colocam maior foco em alunos com bom desempenho e incorporam questões de avaliações externas em provas escolares. Rosistolato et. al. (2013), entrevistaram gestores das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), diretores escolares e professores da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro a respeito de suas percepções sobre as políticas de avaliação em larga escala que são realizadas no município. Os autores encontraram, entre outros achados, relatos que indicam a ocorrência de algumas práticas de *gaming*, como dispensa de alunos em dia de avaliação externa.

Ainda que o foco desses estudos seja as políticas de avaliação externa, eles ajudam a pensar sobre possíveis mudanças em práticas docentes a partir de políticas de responsabilização. Como observam Bonamino e Souza (2012), embora não tenha sido o objetivo de uma primeira geração das políticas de avaliação externa no Brasil, as avaliações de segunda e terceira geração já envolvem consequências (*accountability*) para os profissionais envolvidos no processo educacional.

A pesquisa dessa dissertação se situa na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, e tem como problema investigar possíveis mudanças de práticas docentes a partir da política de responsabilização adotada pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro (SME-RJ), sobretudo a partir do Prêmio Anual de Desempenho (PAD), e analisar se diferentes práticas docentes implicam em alcançar ou não as metas estabelecidas pelo prêmio. A pesquisa considera que alguns fatores intermediários podem estar associados a essas práticas, como o perfil do diretor (liderança escolar), as relações entre diretor e professores, os resultados anteriores das escolas nos indicadores de qualidade educacional IDEB e IDE-Rio e o conhecimento de gestores e professores a respeito da política de responsabilização do município. Busca-se compreender em que medida algumas mudanças em práticas docentes, caso ocorram, se aproximam dos objetivos planejados pelos formuladores das políticas de responsabilização – tanto no que aponta a literatura sobre esse tipo de política, quanto com relação à proposta apresentada pela Secretaria Municipal de Educação.

A principal hipótese levantada pelo presente estudo, considerando estudos prévios recentemente realizados por autores norte-americanos (GAWLIK, 2013; DERRIGTON &

CAMPBELL, 2013), é a de que mudanças nas práticas docentes podem estar influenciadas por pressões geradas através da relação entre gestores e professores, e pelo próprio perfil do diretor (KIMBALL & MILANOWSKI, 2009), na medida em que a política de responsabilização gera novas funções para esses profissionais. Esses estudos apontam que a forma como os gestores escolares percebem as políticas de responsabilização pode influenciar suas ações sobre os professores – diretor como mediador das ações da escola (SAMMONS, 1999) -, gerando mudanças em práticas docentes.

A pesquisa se concentra em algumas questões:

1) Há diferenças entre as práticas docentes de uma escola que alcançou as metas estabelecidas a partir do Prêmio Anual de Desempenho (PAD), e uma escola que não alcançou? Quais são essas diferenças?

2) Quais práticas docentes sofreram mudanças ou passaram a ser adotadas pelos professores após a implementação de uma política de responsabilização na rede municipal?

3) Essas mudanças são adotadas por todos os professores e para todos os alunos?

4) O perfil do diretor e a relação entre professores e diretores são fatores associados às mudanças em práticas docentes? De que forma?

5) O conhecimento dos diretores e professores sobre a política de responsabilização do município, sobre indicadores educacionais e políticas de avaliação externa influencia na adoção de diferentes práticas docentes? De que forma?

6) Qual a opinião de professores e diretores da rede municipal do Rio de Janeiro sobre a política de responsabilização Prêmio Anual de Desempenho (PAD)? Essa percepção tem relação com a adoção de diferentes práticas docentes?

A análise pretendida com essa pesquisa busca contribuir para os estudos sobre políticas de responsabilização nos sistemas escolares brasileiros, de maneira a considerar fatores intermediários que podem estar relacionados aos resultados dessas políticas. O tema escolhido é considerado relevante devido à abordagem do efeito das políticas de responsabilização sobre as práticas docentes, tema ainda pouco abordado entre os estudos brasileiros sobre o impacto das políticas de responsabilização que, em geral, têm foco no resultado sobre o desempenho dos alunos.

1.2 Metodologia

A metodologia de pesquisa utilizada nessa dissertação é de caráter qualitativo. Foi realizado um estudo de caso com duas escolas (Escola 1 e Escola 2) da rede municipal do Rio de Janeiro, que apresentam um alunado com perfil socioeconômico semelhante, mas que obtiveram desempenho diferente nos últimos anos nas avaliações externas Prova Rio e Prova Brasil e nos indicadores educacionais IDE-Rio e IDEB.

As escolas são pertencentes a uma mesma Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Nas duas escolas, durante um período de cerca de quatro meses (Agosto a Dezembro de 2014), foram realizadas entrevistas semiestruturadas com membros da equipe de gestão pedagógica (diretor, diretor adjunto e coordenadores pedagógicos) e professores do 1º segmento do Ensino Fundamental (3º, 4º e 5º anos).

Também foi realizada uma entrevista com um membro da GED (Gerência de Educação) da CRE à qual as escolas pertencem. Esse mesmo membro da GED auxiliou com informações sobre as escolas, no processo de seleção das escolas que iriam compor o estudo de caso.

Para selecionar as escolas que iriam compor o estudo de caso, uma vez que o objetivo da pesquisa é investigar mudanças em práticas docentes mediadas, sobretudo, pela atuação da liderança escolar, procuramos por escolas que são semelhantes em características que podem afetar a tanto a sua apropriação a respeito das avaliações externas e da política de responsabilização, quanto a relação entre direção e professores, tais como: a sua localização geográfica, nível socioeconômico do alunado e complexidade da escola.

Os roteiros de entrevistas elaborados para gestores e professores procuraram identificar mudanças em práticas docentes a partir da política de responsabilização adotada pelo município do Rio de Janeiro, os conhecimentos e as percepções dos atores escolares entrevistados sobre a política de responsabilização e sobre os indicadores educacionais, relação entre professores e gestores e algumas práticas de gestão e característica do perfil do diretor, que possam estar associadas a mudanças de práticas docentes.

O estudo começa apresentando brevemente o conceito de *accountability* escolar, as principais características das políticas que ficaram conhecidas como políticas de responsabilização e a intenção dos formuladores dessas políticas. É feita uma discussão de como esse tipo de política foi introduzido no contexto brasileiro e o debate acadêmico em torno da adoção de políticas de *accountability* escolar no Brasil. Em seguida, o capítulo apresenta o

conjunto de políticas de responsabilização adotado no município do Rio de Janeiro, que é foco dessa pesquisa.

O terceiro capítulo dessa dissertação trabalha com os principais conceitos utilizados pelo estudo: prática docente e liderança escolar (mediação). Nesse capítulo, é apresentada a concepção sobre as práticas docentes utilizada pela pesquisa, a relação entre prática docente e eficácia escolar e os possíveis processos de mediação da gestão escolar, segundo estudos realizados em contexto internacional. O capítulo aborda ainda a forma como as práticas docentes vêm sendo estudadas em contexto brasileiro a partir dos efeitos das políticas de avaliação externa.

O quarto capítulo apresenta como foi realizada a seleção das escolas para a pesquisa da dissertação, com base em um desenho de estudo previamente elaborado. O perfil da GED da CRE à qual as escolas pertencem é abordado através de uma entrevista realizada com um membro da GED, sobre expectativas e estratégias de ação dessa CRE para com as escolas. O capítulo traz ainda dados sobre o desempenho das escolas obtidos através dos indicadores educacionais IDE-Rio e IDEB e das avaliações em larga escala Prova Rio e Prova Brasil.

Por fim, é feita uma análise comparativa entre as duas escolas do estudo de caso, no quinto capítulo, a partir das entrevistas que foram realizadas com professores e com a equipe gestora das escolas, durante o trabalho de campo. Essa análise procura responder às questões propostas pelo estudo, bem como investigar a validade das hipóteses levantadas no início da pesquisa desse trabalho.

2. *ACCOUNTABILITY* ESCOLAR: POLÍTICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO DE PROFESSORES

Uma vez que o presente estudo tem como objetivo analisar possíveis mudanças em práticas docentes a partir de uma política de *accountability* escolar, se faz necessário tratar alguns aspectos fundamentais desse tipo de política educacional. Abordamos nesse capítulo de forma breve o conceito de *accountability* escolar, as principais características das políticas de responsabilização e as intenções iniciais dos formuladores dessas políticas. Discutimos as políticas de responsabilização no contexto brasileiro, adotadas por muitos estados e municípios em um processo recente, que tem sido alvo de discussões no meio acadêmico (como veremos adiante, ainda não há um consenso sobre os efeitos desse tipo de política educacional sobre o desempenho dos alunos). Como a pesquisa desta dissertação se situa no município do Rio de Janeiro, o capítulo também discute o desenho da política de *accountability* escolar adotada nesse contexto.

2.1 Políticas de *accountability* escolar e práticas docentes

O conceito de *accountability*³ foi incorporado aos sistemas educacionais com o intuito de aumentar a qualidade dos sistemas escolares, uma vez que o aumento dos gastos com a educação não estavam, por si só, contribuindo para essa função (PONTUAL, 2008). Estudos sobre políticas de responsabilização apontam que os dois países mais citados como exemplo por adotar políticas de *accountability*⁴ educacional para aumento de eficácia escolar, Inglaterra e Estados Unidos, possuíam um contexto político e econômico semelhante à época em que começaram a adotar este tipo de política – ambos os países vivenciavam uma crise econômica e fiscal, e passavam por um processo de descentralização das atribuições governamentais (BROOKE, 2006; 2012). Nos Estados Unidos, o relatório *Uma Nação em Risco* (GARDNER, et. al., 1983) mostrou um quadro alarmante de declínio dos padrões educacionais do país. As

³ O termo *accountability* não possui uma tradução exata na Língua Portuguesa, dessa forma, estabeleceu-se um consenso sobre o termo responsabilização. Porém, na verdade, o conceito de *accountability* é mais amplo e envolve outros parâmetros para além da responsabilização.

⁴ O conceito de *accountability* não foi originalmente pensado para os sistemas educacionais. *Accountability* é um conceito que surgiu nas ciências políticas e está associado ao conceito de responsabilidade na gestão pública. Em regimes de estado democrático, a responsabilidade garante o equilíbrio do sistema público, pois existem, nesse sistema, gestores que são responsáveis por gerir uma parte do poder público e que devem obedecer a uma autoridade central, dentro de um modelo hierárquico que deve, por sua vez, prestar contas à população (DENHART, 2012).

políticas educacionais que adotaram o conceito de *accountability* ficaram conhecidas como políticas de *accountability* ou políticas de responsabilização escolar.

De acordo com Brooke (2006), há quatro ingredientes básicos dos sistemas de responsabilização que foram implementados durante as últimas décadas: I. autoridade: decisão das autoridades de tornar público o desempenho das escolas; II. informação: uso de testes ou procedimentos padronizados para fornecer informação sobre desempenho; III. padrões: critérios para analisar as informações e determinar o desempenho das escolas e IV. consequências: critérios para aplicação de sanções ou incentivos conforme os padrões estabelecidos (BROOKE, 2006).

Podemos dizer que nas políticas de responsabilização há um deslocamento do modelo chamado de relação “principal-agente”⁵. De acordo com Lima (2011), a relação principal-agente é ilustrada pela intermediação de um contrato no qual o principal induz certa ação ao agente, e este, ao cumpri-la, recebe em troca um benefício. O principal avalia então não a ação do agente, mas o “resultado que é indiretamente determinado pela ação do agente” (LIMA, 2011, p.4).

Embora a experiência brasileira com esse tipo de política educacional seja recente, alguns países já implementam políticas de *accountability* escolar desde a década de 1980. Estudos apontam para experiências com esse tipo de política educacional - além da Inglaterra e Estados Unidos (BROOKE, 2006) - no Chile (MCEWAN, URQUIOLA & VEGAS, 2008), em Israel (LAVY, 2002 e 2004) e em Adhra Pradesh, na Índia (MURALIDHARAN et. al., 2011).

A literatura aponta que as políticas de responsabilização escolar variam desde as políticas de responsabilização *low stakes* (baixa consequência ou consequência branda) até políticas de responsabilização *high stakes* (alta consequência ou consequência forte) (BROOKE, 2006). No primeiro tipo, a princípio não há uma consequência direta da responsabilização para a escola e para os envolvidos, como é o caso, por exemplo, da divulgação pública das notas das escolas. Nesse caso, supunha-se que os atores escolares, envolvidos pela pressão dos pais, ou por uma vontade de atender à comunidade, buscariam formas de melhorar a qualidade do ensino oferecido, sem consequências como bonificações ou punições diretas para as escolas. As políticas de responsabilização *high stakes* ou de alta consequência, são aquelas em que os atores são diretamente atingidos pelos resultados

⁵ O modelo “principal-agente” começou a ser elaborado na literatura em ciência política, e depois foi utilizado na literatura sobre sistemas de avaliação (CARRASQUEIRA, 2013). Na literatura sobre responsabilização escolar há um deslocamento desse modelo, com a mudança dos atores sociais envolvidos.

escolares, como com a transferência de gestores escolares, alteração de recursos destinados à escola, ou em alguns casos mais extremos, até o próprio fechamento da instituição de ensino.

É interessante notar que, ao propor a implementação de políticas de responsabilização escolar, os governantes pretendem aumentar a eficácia escolar, mas nem sempre deixam claro quais comportamentos pretendem estimular nos atores escolares (entre eles, os professores) para que esse aumento ocorra. Além disso, dependendo do desenho de política adotado, algumas vezes a política pode gerar comportamentos não esperados (como veremos adiante, a literatura chama esse fenômeno de práticas de *gaming*).

Existem algumas evidências, a partir de estudos realizados em contexto norte-americano, sobre a relação entre a adoção de políticas de responsabilização educacional e aumento do desempenho dos alunos. Carnoy, Loeb e Smith (2001), estudando o Estado do Texas, encontraram um aumento do desempenho dos alunos em avaliações nacionais e locais a partir do sistema de responsabilização adotado pelo Estado. Esses autores também constataram que o aumento do desempenho dos alunos está associado a conexão entre resultados e consequências. Entretanto, ainda não há um consenso entre a adoção de políticas de responsabilização escolar e aumento do desempenho discente.

Um ponto em comum entre as políticas de responsabilização adotadas por diversos países é a atribuição de um bônus salarial para professores. De acordo com Helen Ladd (2001), as políticas de responsabilização que premiam professores encontram muitos problemas para mensurar o “mérito” docente. A autora aponta que os resultados das políticas de avaliação educacional não são suficientes para resolver essa questão, pois é difícil isolar as contribuições individuais dos professores para o aprendizado dos alunos. Além disso, uma das maiores preocupações é a de que os professores passem a competir uns com os outros, ao invés de trabalhar para atingir um objetivo comum – que seria a melhora do desempenho dos alunos. Helen Ladd (2001) argumenta que dois problemas podem surgir, com relação aos professores, quando a política de responsabilização foca a escola como um todo: 1) os professores mais produtivos podem se ressentir do fato de professores menos produtivos também serem beneficiados e 2) os professores mais produtivos que estão trabalhando em escolas com baixo desempenho podem preferir deixar essas escolas e seguir para outras onde a sua chance de receber a premiação seja maior.

2.2 Políticas de *accountability* escolar no Brasil

O sistema educacional brasileiro passou, durante a década de 1990, por um processo de universalização do acesso ao Ensino Fundamental⁶. As políticas públicas educacionais que permitiram esse processo estavam voltadas para a expansão do acesso à educação e para a correção do fluxo escolar. Quando o acesso ao ensino fundamental passou a ser considerado universalizado no país, as políticas educacionais começaram a ser voltar para a qualidade do ensino que estava sendo oferecido nas escolas públicas. O desenvolvimento das políticas nacionais de avaliação em larga escala⁷ foi fundamental para gerar informações sobre o nível de desempenho escolar dos alunos brasileiros. A primeira experiência com avaliação externa no Brasil foi com a implementação do SAEB (Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica), em 1991.

Ainda que o SAEB pertença a uma primeira geração de avaliação⁸ e tenha, portanto, um caráter apenas diagnóstico, de acordo com Brooke (2006) os dados que começaram a ser divulgados a partir dessa avaliação geraram dúvidas sobre a capacidade da escola pública em garantir padrões mínimos de aprendizagem. As avaliações externas que surgiram após o SAEB, como a Prova Brasil, já começaram a ser associadas a políticas de responsabilização escolar, e se tornaram mais uma iniciativa dos governos para aumentar a qualidade do ensino.

O PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação do Governo Federal – apresentou a responsabilização com um de seus seis pilares⁹, mas não existe nenhuma obrigação para a adoção de políticas de *accountability* escolar pelos estados e municípios (como se tem, por exemplo, nos Estados Unidos¹⁰). Cada estado e município brasileiro tem autonomia para pensar o desenho e decidir implementar, ou não, sistemas de avaliação e/ou políticas de responsabilização. Essas políticas têm sido implementadas com base em sistemas de avaliação próprios, pois alguns estados e municípios brasileiros realizam avaliações em larga escala subnacionais. Assim, políticas de responsabilização escolar foram implementadas no Ceará, Espírito Santos, Minas Gerais, Pernambuco, Paraná, São Paulo e no Rio de Janeiro (BROOKE, 2006; BROOKE & CUNHA, 2011).

⁶ Fonte: Ministério da Educação <http://www.oei.es/quipu/brasil/historia.pdf>, acesso em janeiro de 2015.

⁷ Bonamino e Sousa, em estudo realizado em 2012, identificaram a presença de três gerações de avaliação em larga escala no Brasil. A segunda e a terceira geração associam a avaliação a políticas de responsabilização, pois os resultados passaram a servir de base para gerar metas de desempenho para as escolas (BONAMINO & SOUSA, 2012).

⁸ A definição de uma primeira geração de avaliação se refere ao mesmo estudo realizado por Bonamino e Sousa, em 2012.

⁹ Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>, acessado em janeiro de 2015.

¹⁰ O governo norte-americano tornou a adoção de políticas de *accountability* escolar obrigatória a partir da lei federal *No Child Left Behind*, sob o mandato do governo Bush, em 2001.

De acordo com Brooke e Cunha (2011), já é possível identificar duas gerações de políticas de responsabilização no Brasil. Uma primeira geração é formada por um conjunto de políticas desenvolvidas a partir de 2001 em diferentes estados brasileiros, que tinha em comum o critério adotado para o pagamento coletivo de incentivos aos profissionais das escolas: as médias de desempenho escolar dos alunos no ano anterior. São exemplos dessas políticas o programa Nova Escola, no estado do Rio de Janeiro, o sistema de bônus salarial do estado de São Paulo, o prêmio Escola do Novo Milênio, do estado do Ceará, e o bônus salarial para professores alfabetizadores do município de Sobral. Já a segunda geração de políticas de responsabilização tenta superar as críticas à primeira e, para tal, utiliza mecanismos mais robustos para a definição de critérios ou dimensões observadas. Essas políticas utilizam indicadores de desempenho complexos, construídos por diversos elementos como fluxo, nível socioeconômico dos alunos, esforço da escola, distribuição de alunos por faixa de desempenho, nível de ensino, etc. (BROOKE & CUNHA, 2011).

Embora as políticas de responsabilização escolar sejam amplamente adotadas no Brasil há mais de uma década, não existe um consenso nos estudos brasileiros sobre os possíveis impactos da implementação dessas políticas, o que tem sido alvo de um acalorado debate acadêmico. Alguns autores defendem que o pagamento de bônus aos profissionais da educação pode gerar uma concorrência entre as escolas e provocar mais desigualdades escolares (SETUBAL, 2010). Além disso, outros apontam para a relação pouco saudável provocada pelo *accountability* vertical, no qual se estabelece uma relação hierárquica entre quem cobra e quem é cobrado pelo sistema de *accountability*, e para os efeitos negativos dessas políticas no contexto norte-americano, que seriam reproduzidos no Brasil (FREITAS, 2013). Estudos a favor argumentam que é legítimo realizar comparações entre as escolas na tentativa de identificar as que apresentam dificuldade em desempenhar seu trabalho, como também identificar as que devem servir como fonte de aprendizagem para as demais. Os autores que defendem essa posição argumentam que é necessário produzir evidências do resultado dessas políticas no Brasil, tendo em vista que os resultados de estudos internacionais apresentam efeitos tanto positivos quanto negativos das políticas de responsabilização, não havendo como garantir previamente quais serão os impactos no contexto brasileiro (BROOKE, 2013).

A próxima seção desse capítulo se destina ao conjunto de medidas de *accountability* escolar adotadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME- RJ), já que o trabalho de campo dessa dissertação foi feito com duas escolas dessa rede municipal. Um dos

componentes desse conjunto é a política de responsabilização Prêmio Anual de Desempenho (PAD), cujo impacto sobre as práticas docentes o estudo procurou observar.

2.3 *Accountability* escolar no município do Rio de Janeiro

A partir do ano de 2009, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro implementou um conjunto de medidas que podem ser vistas como uma política de responsabilização escolar para todas as escolas da rede municipal. A seguir, chamamos a atenção para os pontos chaves dessa política para o tema dessa dissertação, considerando seus possíveis efeitos sobre as práticas docentes.

O conjunto de medidas adotadas pela SME-RJ tem dois principais focos de ação: avaliação e reforço escolar. As avaliações externas adotadas pelo município do Rio de Janeiro são tanto de ciclo médio, como as provas bimestrais, quanto de ciclo longo¹¹, como a Alfabetiza Rio e a Prova Rio. Dentre estas avaliações, apenas a Prova Rio serve como base para premiação de servidores.

Podemos dizer que a política de *accountability* escolar adotada pelo município do Rio possui três componentes¹²: o primeiro componente é a avaliação externa Prova Rio, aplicada pela primeira vez no ano de 2009¹³. Seguindo a mesma matriz da Prova Brasil, essa avaliação municipal passou por algumas mudanças de desenho ao longo do tempo. A Prova Rio é uma avaliação censitária. Em sua primeira edição, a prova foi aplicada a alunos de 3º e 7º anos do Ensino Fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A partir de 2010, a prova passou a ser aplicada aos alunos de 3º, 4º, 7º e 8º anos, nas mesmas matérias¹⁴.

As características da Prova Rio potencialmente permitiriam a criação de um indicador educacional capaz de medir aprendizagem dos alunos, utilizando seu desenho longitudinal. Esse indicador constitui o segundo componente da política de *accountability* escolar do município: o Índice de Desenvolvimento da Educação do município do Rio de Janeiro (IDE-Rio), instituído em 2010¹⁵. O IDE-Rio foi criado para servir como base para as premiações dos servidores, isto é, não apenas professores, mas todos os funcionários da escola. A premiação anteriormente era

¹¹ As denominações ciclo médio e ciclo longo (CARRASQUEIRA, 2013) se referem ao período de aplicação e tipo das avaliações. As avaliações de ciclo longo são avaliações externas do sistema educacional, enquanto que as avaliações de ciclo médio são avaliações internas, que medem o nível de desempenho dos alunos.

¹² Uma explicação mais detalhada sobre os componentes dessa política poderá ser encontrada no artigo de Koslinski et. al. (2015). Carrasqueira (2013) utilizou também esse modelo de explicação para a política de responsabilização do município do Rio de Janeiro.

¹³ Decreto nº 30860 de 1 de Julho de 2009.

¹⁴ A partir de 2013, passou a ser aplicada ao 3º, 6º, 7º e 8º anos.

¹⁵ Decreto nº 32.416/10 de 5 de novembro de 2010.

realizada apenas com base no IDEB (indicador nacional). O IDE-Rio¹⁶ é calculado da mesma forma que o IDEB (desempenho nas provas de matemática e leitura e o fluxo escolar), mas utiliza somente os resultados de desempenho referentes ao 3º ano (para os anos iniciais) e do 7º ano (para os anos finais).

O terceiro componente da política de *accountability* escolar do município do Rio de Janeiro é a política de responsabilização escolar Prêmio Anual de Desempenho (PAD), que foi instituída no ano de 2009. Essa política foi implementada na rede de ensino municipal com a proposta de premiar os servidores lotados nas Unidades Escolares da rede pública municipal de ensino que atingissem as metas de desempenho anuais estabelecidas pela SME-RJ.

As metas para a premiação são calculadas por escola, considerando o desempenho da escola no último ano nos indicadores IDEB (índice nacional) e IDE-Rio (índice municipal). Esses indicadores são compostos em parte pelos resultados das avaliações em larga escala Prova Brasil e Prova Rio (avaliação municipal). Metade do valor do prêmio a ser recebido é calculado de acordo com o número de faltas do servidor, sendo o máximo permitido para a premiação cinco dias de ausência do trabalho, contando inclusive com as faltas justificadas.

Desde que foi implementada no ano de 2009, através do Decreto nº 30.860, a política Prêmio Anual de Desempenho já passou por diversas mudanças nos critérios que determinam o cálculo das metas a serem atingidas pelas escolas, inclusive mais de uma vez no mesmo ano¹⁷.

A tabela a seguir mostra as metas de acréscimo relacionadas ao recebimento do Prêmio Anual de Desempenho para o ano de 2011:

¹⁶ O IDE-Rio pode caracterizar a política de responsabilização da SME do Rio de Janeiro como pertencente à segunda geração, considerando a concepção de Brooke e Cunha (2011). No entanto, esse indicador não abarca medida de equidade e outros controles mais refinados (de nível socioeconômico dos alunos, contexto da escola ou de práticas de *gaming*) observados em desenhos de políticas adotadas em outros municípios e/ou estados brasileiros.

¹⁷ No ano de 2010, por exemplo, as metas foram alteradas diversas vezes.

IDEB / IDERIO anterior	Meta de Acréscimo	
	Anos Iniciais	Anos Finais
Até 1,9	27,0%	21,0%
2,0 a 2,9	22,0%	17,0%
3,0 a 3,9	17,0%	13,0%
4,0 a 4,9	12,0%	9,0%
5,0 a 5,9	7,0%	5,0%
6,0 a 6,4	2,0%	-
Igual ou maior de 6,5 nos Anos Iniciais - Manutenção do último índice alcançado pela unidade escolar.		
Igual ou maior de 6,0 nos Anos Finais - Manutenção do último índice alcançado pela unidade escolar.		

Fonte: Decreto 34.163 de 20 de julho de 2011

Tabela 1: Metas de acréscimo 2011

Em 2013, a Resolução 1234 publicada no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro em 10 de abril manteve as metas de acréscimo referentes a 2011 e 2012 e instituiu que:

Unidades Escolares com IDEB/IDE-Rio igual ou maior que 7,0 no primeiro segmento e 6,0 no segundo segmento serão premiadas se:

- 1) Mantiverem índice maior ou igual a 7,0 no primeiro e 6,0 no segundo segmento
- 2) Não apresentarem uma queda maior que 0,5 em relação ao índice base

A concessão do prêmio aos servidores se baseia em quatro critérios: que a unidade escolar tenha firmado com a Secretaria Municipal de Educação um Termo de Compromisso de Desempenho; que o servidor esteja em efetivo exercício na unidade escolar desde a data da assinatura do Termo de Compromisso até o final do ano letivo; que o servidor tenha no máximo cinco ausências (justificadas ou não); que a escola atinja a meta estipulada pela SME-RJ – à exceção das escolas que oferecem os dois segmentos (que é o caso das escolas do presente estudo).

A legislação que rege sobre o Prêmio em 2013 também regulamenta a presença e pontualidade dos servidores. A parcela do valor do prêmio a ser distribuída sofre alterações conforme o número de dias de ausência do servidor na Unidade Escolar, na forma a seguir:

- de 0 a 2 dias de ausências - 100% da parcela;
- de 3 a 5 dias de ausências – 70% da parcela;
- de 6 a 8 dias de ausências – 40% da parcela; e

9 dias ou mais de ausências – não fará jus à parcela

Além disso, a cada cinco impontualidades, sejam elas de qualquer natureza, o montante em reais ao qual o servidor fará jus será descontado em 10% (dez por cento).

O sistema de metas do Rio de Janeiro prevê um número restrito de escolas que podem ganhar o bônus, isto é, não constitui um jogo de soma zero. Como a escola “compete” com ela mesma, alcançar a meta já garante a premiação, independentemente do resultado da escola ser dos mais altos ou mais baixos da rede (KOSLINSKI, et. al., 2015).

Podemos dizer que política de responsabilização Prêmio Anual de Desempenho (PAD) constitui um exemplo do que a literatura define como política de responsabilização de alta consequência (ou *high stake*) (BROOKE, 2006), uma vez que prevê bonificação salarial para os servidores que atuam nas Unidades Escolares do município.

Na regulamentação sobre o Prêmio Anual de Desempenho no município do Rio de Janeiro não são abordadas indicações para práticas docentes de sala de aula, apenas é sugerido um aumento do esforço em sala de aula em prol do aumento da qualidade educacional (artigo 3º do Decreto nº 30.860/2009). Não há nenhuma diretriz sobre as práticas docentes publicada oficialmente pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Entretanto, no início de 2013, a prefeitura do Rio de Janeiro, com a intenção de institucionalizar um modelo de Gestão de Alto Desempenho, definiu Cargos Estratégicos fixando o percentual de ocupantes em todas as suas secretarias¹⁸. Para a SME, as funções do coordenador regional, do diretor geral de escola e do gerente de educação, entre outros, foram nomeadas como cargos estratégicos. Os ocupantes dos Cargos Estratégicos possuem metas individuais¹⁹. Essa instituição dos líderes estratégicos é uma mudança importante no desenho da política pois, de um lado, aumenta as responsabilidades atribuídas aos diretores das escolas e, de outro, enfatiza o caráter de corresponsabilização das escolas, SME e suas instâncias intermediárias pelo desempenho das escolas. Com relação ao foco deste trabalho, é importante considerar que a instituição dos líderes estratégicos é uma mudança na política que pode alterar as relações entre diretores e professores.

No desenho da política de responsabilização do município do Rio de Janeiro, o modelo de gestão opera de forma complexa, com a atuação de diversos “principais” e diversos

¹⁸ A partir de um estudo técnico realizado pela prefeitura em conjunto com os titulares dos órgãos de cada secretaria e da Secretaria da Casa Civil, foram escolhidas as funções que se tornariam Cargos Estratégicos. Mais detalhes estão disponíveis no Decreto Nº 36.673 de 1º de Janeiro de 2013.

¹⁹ Exemplo de metas individuais pode ser conferido no Diário Oficial de 06 de Junho de 2013 (Resolução SME nº 1.241 de 28 de Maio de 2013).

“agentes”: Secretaria Municipal de Educação (SME), Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), gestores, professores e outros agentes escolares. É o que Rosistolato et. al. (2013) identificam como a presença de um efeito dominó:

“um conjunto de cobranças sucessivas que afetam os agentes de acordo com a posição que ocupam na hierarquia da gestão e/ou das escolas. Gestores centrais sofrem pressões, pressionam gestores intermediários, que cobram dos gestores de unidades escolares que, ao final, cobram dos professores”. (ROSISTOLATO, et. al., p. 29-30, 2013).

Na pesquisa de campo desse estudo, inicialmente o foco era conhecer e analisar os efeitos da política Prêmio Anual de Desempenho (PAD) sobre as práticas docentes, com a hipótese de que esses efeitos poderiam ser mediados pela atuação dos gestores escolares. Durante o campo, como veremos adiante, percebemos que os outros componentes da política de *accountability* escolar do município também aparecem de forma constante nas falas dos professores e dos gestores das escolas. Os professores entrevistados também mencionaram a influência das provas bimestrais realizadas pelo município, que não estão incluídas na política de *accountability* escolar.

3. PRÁTICAS DOCENTES E PERFIS DE LIDERANÇA ESCOLAR: PROCESSOS DE MEDIAÇÃO DAS AÇÕES E ESTRATÉGIAS

Ainda que não tenham sido encontrados, até o momento desta análise, estudos brasileiros sobre o impacto de políticas de *accountability* escolar sobre as práticas docentes diretamente, alguns estudos já foram feitos sobre o impacto das políticas de responsabilização escolar sobre práticas docentes via mediação da direção da escola. Dessa forma, o papel de mediação da gestão é um dos fatores considerados nesse estudo sobre os possíveis efeitos de uma política de responsabilização escolar municipal sobre as práticas docentes.

O presente capítulo relaciona as concepções de práticas docentes, eficácia escolar e as pressões de *accountability*. O capítulo também traz alguns estudos em eficácia escolar que abordam o papel da gestão e o perfil do diretor, e estudos que mostram o gestor como mediador das pressões de *accountability* sobre as escolas. Por fim, o capítulo aborda ainda alguns estudos sobre mudanças em práticas docentes realizados com foco nas avaliações externas, que ajudam a compreender possíveis efeitos gerados pelas políticas de responsabilização.

3.1 Eficácia escolar, práticas docentes e pressões de políticas de *accountability*

Tal qual foi mencionado no capítulo anterior, os professores aparecem como um elemento comum das políticas de responsabilização escolar que vêm sendo adotadas no Brasil e em outros países. A premissa dos formuladores das políticas de responsabilização, ao estabelecer bonificações aos professores com base nos resultados dos alunos em exames de avaliação externa, é a de que existe uma relação direta entre as práticas docentes e a aprendizagem dos alunos (BROOKE, 2006), embora essa relação não seja fácil de ser isolada.

Vegas (2003) afirma que poucos estudos têm encontrado uma relação significativa entre os resultados dos alunos e características docentes. Hanushek, Rivkin e Kain (1998, apud VEGAS et. al. 2003) em um estudo realizado no Texas (EUA) encontraram que pelo menos 7% da variação nos resultados escolares de alunos pode ser explicada pela variação das características dos professores. Loeb e Page (2000, apud VEGAS et. al. 2003) encontraram que aumentar em 50% o salário dos professores reduziria em mais de 15% os índices de evasão no Ensino Médio e aumentaria as matrículas escolares em torno de 8%.

Em um estudo realizado nos Estados Unidos, Ballou e Podgursky (1998, apud VEGAS et. al. 2003) encontraram diferenças entre os professores da rede pública e da rede privada. De acordo com os achados desse estudo, embora o salário dos professores nas escolas públicas dos

Estados Unidos seja maior do que o das escolas privadas, os diretores das escolas privadas estão mais satisfeitos com a qualidade de seus professores e tendem a ter mais sucesso em manter os melhores professores. Eles concluíram que as razões para isso envolvem a flexibilidade na forma de pagamento, maior supervisão e orientação de novos professores, assim como autonomia para demitir professores que apresentem baixo desempenho.

No Brasil, Fontanive (2013) encontrou que a presença de fatores intervenientes como clima escolar, influência dos pares, disponibilidade de material didático, origem socioeconômica, entre outros, torna difícil isolar o efeito da atuação dos professores sobre o desempenho escolar. Soares (2004) argumenta que os fatores que determinam o desempenho dos alunos pertencem a três categorias: à estrutura escolar, os associados à família e aqueles relacionados ao próprio aluno. Segundo o autor, entre os fatores relacionados à escola, o efeito sobre o aprendizado dos alunos é em grande parte determinado pela atuação do professor, por seus conhecimentos, seu envolvimento e sua maneira de conduzir as atividades em sala de aula (SOARES, 2004).

Estudos realizados por Brooke (2008; 2011; 2013) e Pontual (2008) indicam que o intuito da implementação de políticas de responsabilização nos sistemas de ensino é o de incentivar a adoção de práticas docentes eficazes para uma melhora da qualidade do ensino, aumentando a motivação/interesse dos professores. Originalmente, segundo esses estudos, o objetivo dessas políticas é, atrelando-se o interesse dos professores aos resultados dos alunos, e atraindo novos professores com potencial de qualidade, aumentar o esforço desses profissionais com a adoção de práticas eficazes, como: ênfase em conteúdos escolares, deveres de casa, planejamentos de aula, frequência, avaliações, além de estratégias que visam diminuir os índices de repetência e evasão.

Uma vez que o presente estudo se propõe a analisar possíveis mudanças em práticas docentes a partir de uma política de responsabilização implementada no sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro, é importante estabelecer sobre quais práticas docentes estamos falando. Os estudos internacionais e nacionais que já foram realizados sobre políticas de responsabilização escolar abordam algumas práticas docentes que sofreram alterações a partir dessas políticas, em diversos contextos.

As práticas docentes que tratamos nessa pesquisa podem ser agrupadas de duas formas: 1) a primeira delas são as práticas docentes de sala de aula, como: seleção de conteúdo, avaliação escolar, dever de casa e organização da turma; 2) a segunda são práticas docentes externas a sala de aula, mas que compõe a rotina de trabalho dos professores, como:

assiduidade, pontualidade, planejamento de aula, participação em conselhos de classe, participação em reuniões de pais e outras atividades escolares.

Na implementação das políticas de responsabilização escolar, algumas vezes as informações divulgadas oficialmente não deixam claro quais comportamentos pretendem estimular nas escolas²⁰. Além disso, algumas análises sobre as políticas de responsabilização revelam consequências não esperadas das políticas de bonificação salarial dos professores, que poderiam gerar distorções nas práticas docentes adotadas. Duas distorções frequentemente abordadas são: (a) desvio do foco pedagógico majoritariamente para as matérias testadas nas avaliações externas, em detrimento das demais – os professores ensinariam apenas, ou com mais ênfase, o conteúdo que é foco dessas avaliações (b) ensino apenas para os alunos que os professores consideram mais aptos a melhorar os resultados nas avaliações externas – o que conseqüentemente significa exclusão de alunos com pior desempenho (VEGAS, 2005; PONTUAL, 2008).

Os estudos indicam também algumas estratégias utilizadas pelos professores que são chamadas na literatura da área de práticas de *gaming*²¹, que seriam: exclusão dos piores alunos das avaliações, manipulação dos dados e resultados usados para atribuir a gratificação e o “*teaching to the test*”, que significa os professores treinarem os seus alunos para o tipo de questão avaliada em exames de avaliação externa (PONTUAL, 2008).

3.2 Processos de mediação das ações (gestão escolar)

3.2.1 Perfil do diretor (liderança escolar)

Nos estudos mais recentes sobre eficácia escolar, o papel do diretor vem sendo considerado como um fator relevante no desempenho dos alunos. Sammons, em um estudo realizado em 1999, listou onze fatores que poderiam ser considerados características-chave de eficácia escolar. A primeira característica listada nesse estudo foi a que a autora denominou por *liderança profissional* (SAMMONS, 1999), que se refere ao papel do diretor em uma escola.

²⁰ No caso do município do Rio de Janeiro, não encontramos nenhuma orientação oficial da Secretaria Municipal de Educação para os professores, acerca da política Prêmio Anual de Desempenho. A legislação que implementou a política em 2009, pelo Decreto nº 30.860, aborda em parágrafo único que o objetivo do prêmio é que os servidores “*conjuguem esforços com vistas à melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem de seus alunos*”.

²¹ Estudos sobre políticas de *accountability* na área de educação observaram a proliferação de estratégias adotadas pelas escolas descritas como “*gaming the system*”, que seriam formas de trapacear ou de jogar com o sistema para atingir as metas estabelecidas.

De acordo com essa autora, um líder eficaz deve ter as seguintes características: 1) possuir uma liderança firme e objetiva 2) ter um enfoque participativo 3) ser um profissional que lidera.

Com a referência de estudos internacionais, Sammons argumenta que, em geral, líderes excepcionais têm uma tendência a serem proativos, o que torna a sua liderança firme e objetiva. Um aspecto desse tipo de liderança seria a *mediação* (SAMMONS, 1999), que consiste na habilidade de interceder ou “amortecer” a escola contra agentes de mudanças inúteis, de desafiar e até de violar diretrizes formuladas externamente (LEVINE; LEZOTTE, 1990; HOPKINS; AINSCOW; WEST, 1994, apud SAMMONS, 1999).

O enfoque participativo do diretor seria a capacidade de compartilhar as responsabilidades da liderança com outros membros da equipe gestora (como, por exemplo, com vice-diretores – diretores adjuntos – e coordenadores pedagógicos) e o envolvimento mais geral dos professores no processo de tomada das decisões da escola. Sammons (1999) considera que um perfil competente de gestor implica no envolvimento e conhecimento sobre o que acontece na sala de aula, incluindo o currículo, as estratégias de ensino e o monitoramento do progresso dos alunos.

Uma das maiores contribuições de Sammons (1999) para essa pesquisa pode ser resumida no seguinte parágrafo:

“O impacto que os diretores têm no desempenho e no progresso de seus alunos provavelmente opera indiretamente, ao invés de diretamente, através da influência que ele exerce na cultura da escola e dos professores, nas atitudes e comportamentos, os quais, por sua vez, afetam as práticas de sala de aula e a qualidade do ensino e aprendizagem.” (SAMMONS, 1999. In: Brooke & Soares, 2008, p. 355)

Outros estudos realizados recentemente mostram que o perfil dos diretores escolares também tem impacto sobre a avaliação dos professores. Kimball e Milanowski (2009), em um estudo realizado nos Estados Unidos, procuraram investigar, através de um sistema de avaliação padronizada de professores implementado em um distrito norte-americano conhecido como *Frameworking for Teaching*, quais características dos diretores influenciavam na avaliação que estes faziam sobre os professores de sua escola.

De acordo com a literatura pesquisada por esses autores, existem três fatores que podem influenciar na avaliação dos diretores: 1) Motivação do diretor 2) Conhecimento do diretor 3) Ambiente da escola (contexto da avaliação).²²

²² Os termos originais utilizados pelos autores são: *will*, *skill* e *evaluation context* (KIMBALL & MILANOWSKI, 2009). Por *motivação* os autores consideraram a atitude do diretor diante do sistema de avaliação, por *conhecimento* consideraram o próprio conhecimento geral do diretor e familiaridade com o conteúdo do trabalho, e por *ambiente* os autores observaram que, quanto maior o nível de desempenho dos professores da escola, mais rigorosa será a avaliação do diretor.

Os autores avaliaram a validade das avaliações feitas pelos diretores através de um modelo estatístico usado para calcular a média de desempenho dos alunos por professor (controlando as variáveis intervenientes), que foi correlacionada com as avaliações feitas pelos diretores a respeito do desempenho dos professores. Os diretores foram classificados, dessa forma, em duas categorias: Grupo A, com melhores avaliadores e Grupo B, com os piores avaliadores. Os 4 melhores diretores do Grupo A e os 4 piores diretores do Grupo B foram entrevistados.

Os resultados desse estudo indicam que, quando analisados separadamente, os três fatores motivação, conhecimento e ambiente escolar não têm impacto significativo entre “melhores” e “piores” avaliadores. Porém, juntos esses fatores eram capazes de explicar algumas diferenças entre as avaliações dos diretores. Um dos diretores do Grupo B que realizava piores avaliações possuía opiniões negativas sobre o sistema de avaliação (motivação), realizava menos observações sobre o desempenho dos professores e confiava mais no próprio relato dos professores sobre seu desempenho (motivação e conhecimento). Além disso, esse diretor indicou que existe uma alta rotatividade de diretores na escola e que os professores da escola estavam desiludidos (ambiente escolar). No Grupo A, os dois diretores que realizavam melhores avaliações eram positivos com relação ao sistema de avaliação (motivação), reuniam muitas evidências e tomavam muitas notas sobre suas observações dos professores (conhecimento) e promoviam um diálogo aberto com os professores da escola (ambiente escolar) (KIMBALL & MILANOWSKI, 2009).

Esse estudo realizado por Kimball e Milanowski (2009), se refere a um contexto escolar bastante distinto do contexto que encontramos no município do Rio de Janeiro, que é foco desse trabalho. No sistema de ensino municipal do Rio não há nenhum programa de avaliação direta do desempenho dos professores pelos gestores escolares.

Os estudos de Sammons (1999) e Kimball e Milanowski (2009) propõe, entretanto, que determinadas características dos diretores podem alterar a sua relação com os professores, e de acordo com Sammons (1999), podem influenciar o trabalho docente. A hipótese levantada pelo presente estudo de que diferentes perfis de diretores podem gerar mudanças em práticas docentes é corroborada por essas análises.

3.2.2 Relações entre gestores e professores

A abordagem utilizada em alguns estudos mais recentes (DERRINGTON & CAMPBELL, 2013; GAWLIK, 2013), realizados em contexto norte-americano, sugere que as

políticas de *accountability* escolar têm efeito mais direto sobre os gestores escolares e, conseqüentemente, sobre a relação entre gestores e professores.

O estudo realizado por Campbell e Derrington (2013), em um estado ao sudeste dos Estados Unidos, analisou o impacto do prêmio *Race to the Top* (RttT), adotado no ano de 2010 pelo governo federal do presidente Obama. O prêmio previa altos incentivos monetários aos estados norte-americanos que promovessem mudanças no sistema de avaliação dos professores. Os autores concluíram que a mudança abrupta trazida pela política, combinada aos efeitos do *accountability* de alta consequência, afetaram o papel das lideranças escolares e mudaram as relações de trabalho estabelecidas entre diretores e professores.

O estudo analisou a perspectiva de quatorze diretores de escolas sobre as mudanças que foram implementadas pelo prêmio ao sistema de avaliação de professores. Foram levantadas as seguintes questões: 1) Quais os benefícios percebidos pelos diretores do novo sistema de avaliação dos professores? 2) Quais as preocupações dos diretores durante o processo inicial de implementação do novo sistema? 3) O papel dos diretores e a relação com os professores foi afetada durante o processo de implementação do novo sistema de avaliação dos professores? Se sim, de quais formas?

Os resultados encontrados a partir das entrevistas com os diretores selecionados indicaram aspectos positivos e negativos da implementação do novo sistema de avaliação. Com relação aos benefícios da nova avaliação, todos os diretores mencionaram o planejamento²³ como um instrumento de colaboração com os professores. Eles revelaram que o tempo dedicado à elaboração do planejamento aumentou o tempo de contato entre professores e diretores, assim como a colaboração entre professores. Como aspecto negativo, os diretores mencionaram a avaliação quantitativa, onde deveriam dar notas aos professores. Os diretores mencionaram não somente que se sentiam desconfortáveis com isso, como expressaram que não achavam que essa nota poderia dar um bom *feedback* sobre o trabalho realizado. Por fim, os diretores se queixaram do tempo dedicado às avaliações de professores, que os faz trabalhar fora do horário escolar, já que não há tempo suficiente durante o dia.

Outro estudo foi realizado por Gawlik (2013), com algumas *charter schools*²⁴ no estado norte-americano de Michigan. A autora se refere aos impactos da política de responsabilização

²³ O termo original é *rubric*: um quadro de planejamento das atividades feito de forma conjunta entre professor e diretor. Existem exigências com relação ao modelo e conteúdo.

²⁴ As *charter schools*, ou escolas charter, são escolas que recebem financiamento do governo, mas possuem autonomia com relação a contratações e demissões, além de escolha dos alunos (FINN JR. et. al., 2000).

de alta consequência adotada pelo governo dos Estados Unidos a partir de 2001, *No Child Left Behind* (NCLB), sobre diretores e professores dessas escolas.

De acordo com essa pesquisa, os gestores escolares sofrem pressões externas das políticas de responsabilização adotadas pelo governo, mas eles também incorporam as mensagens trazidas pelas políticas e servem como mediadores entre as políticas e as atividades dentro da escola. O estudo levanta que os diretores atuam como formadores de opinião (*sense-maker*) dentro das escolas, o que mudaria a forma como cada escola lida com as políticas de responsabilização existentes.

O resultado dessa pesquisa revelou que os diretores entrevistados construíam suas concepções sobre as políticas de responsabilização, e mediavam o impacto dessas políticas incorporando algumas atividades nas escolas, enquanto filtravam outras. Foi observado que os diretores construíam seu entendimento sobre as políticas através de conversas com outros gestores, e também através da observação da ação de seus pares – o que estava sendo feito em outras escolas (GAWLIK, 2013).

Os resultados dos estudos realizados por Gawlik (2013) e Campbell & Derrington (2013) sugerem que a compreensão dos diretores sobre as políticas de responsabilização, assim como as novas relações estabelecidas entre professores e diretores a partir dessas políticas, podem ter efeito sobre as práticas docentes adotadas nas escolas.

É necessário considerar que, embora essas pesquisas sirvam para pensar em hipóteses para os estudos em contexto brasileiro, existem diferenças no desenho das políticas de responsabilização adotadas pelos estados norte-americanos e as políticas de responsabilização adotadas no Brasil, entre as quais se inclui a política adotada pelo município do Rio de Janeiro. No contexto norte-americano, ao contrário do contexto brasileiro, a adoção de políticas de responsabilização é obrigatória para todos os estados, além de, em geral, os estados norte-americanos adotarem políticas de *accountability high stakes*. Além disso, também deve-se considerar as diferenças entre a própria organização do sistema de ensino norte-americano e o nosso sistema de ensino. Como foi abordado na seção anterior desse capítulo, na política de responsabilização escolar da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que é alvo desse estudo, não há avaliações diretas do desempenho dos professores – a responsabilização é feita sobretudo via desempenho dos alunos em avaliações de larga escala. Além disso, as escolas públicas municipais no Rio de Janeiro – e os diretores dessas escolas - não possuem o mesmo grau de autonomia das escolas públicas norte-americanas, nem das *charter schools*.

A próxima seção se destina a alguns estudos que foram realizados recentemente sobre mudanças em práticas docentes a partir da introdução de políticas de avaliação em larga escala no Brasil.

3.3 Estudos brasileiros sobre mudanças em práticas docentes a partir de políticas de avaliação externa

Mudanças em práticas docentes começaram a ser estudadas no Brasil, recentemente, a partir da implementação das políticas de avaliação em larga escala (ou avaliações externas), que foram adotadas não somente em âmbito nacional, como também por alguns estados e municípios brasileiros. As práticas docentes analisadas nesses estudos serviram como base para selecionar as práticas observadas nessa pesquisa, ainda que o foco do presente trabalho seja distinto, e esteja voltado para os possíveis efeitos de uma política de responsabilização escolar. Ainda que as políticas de avaliação em larga escala e políticas de responsabilização escolar estejam em parte atreladas (uma vez que o resultado das avaliações é utilizado no cálculo das premiações destinadas aos professores), entendemos que os efeitos dessas políticas sobre as escolas podem ser diferentes.

Em 2012, uma equipe da Fundação Carlos Chagas, em parceria com a Fundação Itaú Social, investigou os usos de avaliações externas por parte das escolas na rede estadual do Espírito Santo e nas redes municipais de São Paulo (SP), Sorocaba (SP) e Castro (PR) e apontou para algumas mudanças em práticas docentes que vinham sendo ocasionadas em função do uso/divulgação dessas avaliações. Os autores separaram os usos das avaliações externas por unidades escolares em duas categorias: 1) pelos desenhos das avaliações em larga escala e 2) pelos resultados dessas avaliações (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2012).

Com relação às ações geradas nas escolas em função do desenho de avaliação adotado no estado ou no município, os autores encontraram que os professores realizavam provas simuladas com os seus alunos. Os professores declararam, durante essa pesquisa, que as avaliações externas alteraram a sua forma de ensinar, e que passaram a planejar as atividades de acordo com as matrizes de referência da avaliação externa. Já com relação às ações geradas nas escolas a partir dos resultados de avaliações externas, os autores observaram que os professores analisavam os resultados dessas avaliações, usavam os resultados como critérios para a formação de grupos de alunos, diversificavam/intensificavam atividades pedagógicas, expunham os resultados aos alunos e pais e elaboravam um plano de ação escolar. Os autores também encontraram que existia certa cobrança/reconhecimento interno às escolas em relação

ao resultado das avaliações, que eram realizadas auto avaliações do trabalho dos professores e que os diretores promoviam atividades de formação continuada para os professores.

Os próximos estudos foram realizados por membros do Observatório da Educação e Cidade (UFRJ/PUC-Rio e UERJ), projeto de pesquisa no qual me insiro na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Um deles foi realizado por Rosistolato et. al. (2013), com grupos focais de professores e gestores²⁵ do município do Rio de Janeiro ao longo do ano de 2012. Entre os principais achados desse estudo, eles encontraram que os professores têm dificuldade de compreender e explicar as análises vindas das avaliações externas, e que os membros das CREs têm dificuldade de compreender os cálculos dos indicadores educacionais. Essas dificuldades são justificadas, em geral, pelo pouco conhecimento que esses profissionais possuem sobre questões técnicas do próprio sistema de avaliação (divulgação dos resultados sob a forma de dados quantitativos).

Nesse estudo, os professores e gestores argumentaram que as avaliações externas estão criando novas demandas: as CREs dizem que se antes fiscalizavam, agora viraram “parceiras” das escolas, pois elas também são cobradas. Os diretores e professores das escolas municipais do Rio que participaram dos grupos focais realizados afirmaram que o trabalho da gestão e da sala de aula está voltado especificamente para as avaliações, e que as escolas estão se organizando com o objetivo exclusivo de dar conta das demandas trazidas pelas avaliações externas. Entretanto, eles apontam essas avaliações como eventos extraordinários, enquanto afirmam que os cadernos pedagógicos e as provas bimestrais já fazem parte do cotidiano das escolas (ROSISTOLATO, et. al. 2013).

Quando perguntados sobre se as avaliações externas refletem a realidade das escolas, diretores e professores afirmaram que as avaliações mais refletem um espelho social do que refletem o trabalho pedagógico que é desenvolvido pelas escolas. Os membros das CREs e da Secretaria Municipal de Educação entrevistados também apontaram que as avaliações elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC) não refletem as suas realidades (ROSISTOLATO, et. al. 2013).

Almeida (2013), realizou em sua pesquisa de dissertação grupos focais com professores das redes municipais do Rio de Janeiro e Duque de Caxias sobre a implementação de políticas de avaliação externa nos dois municípios. Essa pesquisa encontrou que não há grande variação

²⁵ Esse estudo foi realizado principalmente com membros da Gerência de Educação (GED) das CREs. As GEDs são responsáveis por orientar e acompanhar as escolas na difusão dos resultados das avaliações externas e assessorar a direção, coordenação e professores no desenvolvimento de atividades pedagógicas de planejamento, focando a melhoria da qualidade das escolas e, conseqüentemente, o aumento do desempenho dos alunos nas avaliações externas.

entre o conhecimento dos professores acerca das políticas de avaliação em larga escala: de um modo geral, os professores ignoravam aspectos metodológicos das avaliações, mas estavam mais familiarizados com as provas bimestrais e com as provas do município Prova Rio e Prova Caxias. Com relação aos indicadores educacionais, os professores relataram conhecer os indicadores, mas não sabem como esses são calculados.

As mudanças em práticas docentes encontradas envolveram um trabalho docente voltado para as avaliações externas, com os professores utilizando as avaliações externas na elaboração das suas próprias avaliações. O estudo também encontrou que as escolas com baixo desempenho se sentiam mais pressionadas, principalmente pelo fato das políticas de avaliações envolverem previsão de premiação. Os professores relataram ser contrários à utilização dos resultados das avaliações externas para cálculo de bonificações, justificando-se pela culpabilização que essa associação acarreta ao trabalho docente (ALMEIDA, 2013).

Por fim, Costa et. al. (2014) realizaram um estudo com professores e gestores de 27 escolas dos municípios de Duque de Caxias e do Rio de Janeiro, a fim de obter a percepção e opinião desses profissionais acerca das avaliações externas e seus efeitos percebidos no currículo e no cotidiano escolar. Entre os principais achados desse estudo, que dialogam com o presente trabalho, os autores encontraram que os professores se mostravam a favor das políticas de avaliação externa, mas se colocavam contra a política de responsabilização (no caso do município do Rio de Janeiro). Em grande parte, os professores mostraram ser contra a cobrança e pressão geradas a partir dessas políticas educacionais (de avaliação e responsabilização). Os gestores – como agentes intermediários entre a CRE e a escola - se mostraram mais favoráveis às avaliações do que os professores.

Esses estudos tiveram como foco principal os usos e as percepções sobre as políticas de avaliação externa, mas como os professores e os diretores estão expostos ao mesmo tempo a políticas de avaliação e de responsabilização, algumas questões sobre responsabilização acabaram aparecendo. É possível pensarmos ainda que alguns efeitos da introdução das avaliações externas podem ser também ser efeitos das pressões de responsabilização escolar. O presente estudo tem foco direto nos efeitos da política de responsabilização escolar do município do Rio de Janeiro.

4. SELEÇÃO E PERFIL DA CRE E DAS ESCOLAS DO ESTUDO DE CASO

Esse capítulo apresenta a metodologia que foi adotada nessa dissertação: um estudo de caso feito com duas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. Será apresentada aqui uma explicação dos critérios utilizados para a seleção das escolas que foram tomadas como foco do estudo. Apresentaremos ainda um perfil dessas escolas, elaborado a partir de dados secundários do questionário da Prova Brasil e dos sistemas de informação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

4.1 Seleção das escolas

Começamos a seleção das escolas que iriam compor o estudo de caso a ser realizado nesse trabalho a partir do objetivo principal apresentado pela pesquisa dessa dissertação, que era investigar possíveis mudanças em práticas docentes adotadas por professores da rede municipal do Rio de Janeiro a partir da introdução da política de responsabilização adotada pela SME-RJ, principalmente a política Prêmio Anual de Desempenho (PAD). Consideramos inicialmente que a presença de alguns fatores intermediários poderiam influenciar essas práticas, como: o conhecimento dos professores e gestores das escolas sobre a política de responsabilização do município, os resultados anteriores das escolas, o perfil do diretor e a relação entre professores e gestores. Dentre esses fatores, o estudo colocou maior ênfase sobre o perfil do diretor, a fim de observar a mediação da direção sobre as práticas docentes. Como veremos adiante, as escolas selecionadas são semelhantes com relação ao perfil socioeconômico do alunado e possuem um nível de complexidade parecido, mas apresentaram indícios de diferentes perfis de liderança. O estudo considerou que as práticas docentes dos professores podem ser de dois tipos: 1) práticas docentes de sala de aula 2) práticas docentes externas a sala de aula.

O desenho do estudo foi elaborado conforme ilustra a figura a seguir:

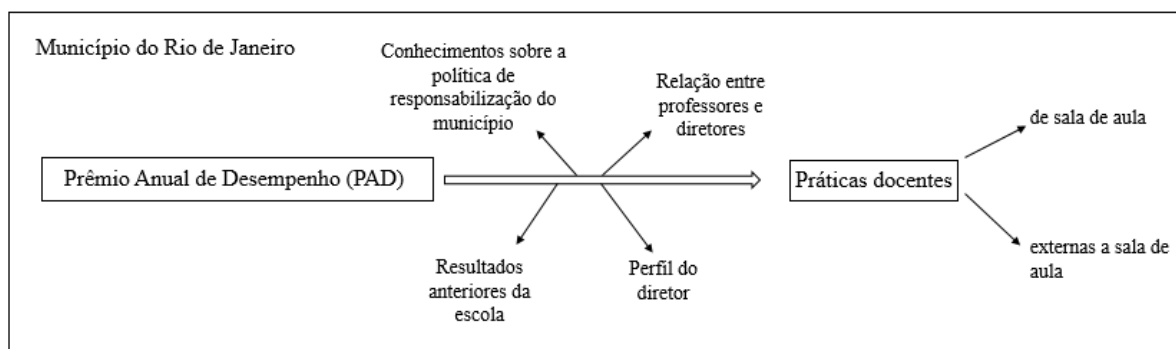


Figura 1: Desenho do estudo

Os primeiros critérios adotados para a seleção das escolas do estudo foram aqueles que permitiram isolar ao máximo possível os efeitos a serem observados pela pesquisa. Uma vez que se pretende investigar os efeitos da política de responsabilização Prêmio Anual de Desempenho (PAD) sobre as práticas docentes, considerando os fatores intermediários apresentados na Figura 1, sobretudo, a mediação exercida pela liderança escolar nesse processo, as escolas selecionadas são semelhantes em características que podem afetar a tanto a sua apropriação a respeito das avaliações externas quanto da política de responsabilização. Essas características são: a sua localização geográfica, nível socioeconômico do alunado e complexidade da escola.

As escolas do estudo também foram selecionadas por pertencer a uma mesma Coordenadoria Regional de Educação (CRE). As escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro estão divididas em 11 (onze) CREs, de acordo com sua localização geográfica (cada CRE tem a abrangência das escolas de um determinado número de bairros da cidade). No princípio do ano de 2014, em um trabalho do grupo de pesquisa na UFRJ, entrevistamos membros da Gerência de Educação (GED) de quatro CREs do município²⁶. Essas entrevistas revelaram diferentes estratégias por parte das CREs para com as escolas, em um processo de mediação das ações propostas pela SME.

Pertencendo a uma mesma CRE, as escolas do estudo recebem, portanto, orientações da mesma fonte e estão sob a mesma estratégia de ação. A CRE escolhida apresenta um alto nível de racionalidade substantiva²⁷ (WEBER, 1999, apud FRANCO, et. al, 2007) em suas ações e estratégias para apoiar as escolas, em especial as escolas de baixo desempenho, utilizando dados de avaliações externas (Prova Rio, Prova Brasil, Alfabetiza Rio) combinados com avaliações internas e controle de fluxo dos alunos²⁸.

Partimos de um banco de dados contendo informações de desempenho (Prova Rio) e atendimento de todas as escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, divididas entre

²⁶ Essas entrevistas tinham o objetivo de mapear as ações adotadas pelas CREs para mediar as ações da SME junto às escolas (divulgação de resultados e metas, e auxílio às escolas foco das ações da SME), e também de investigar a existência de estratégias próprias das CREs para auxiliar as escolas de baixo desempenho e suas características (atores-foco das medidas, forma de seleção das escolas, apoio para ou pressão exercida sobre as escolas).

²⁷ FRANCO et. al. (2007) utilizando o conceito weberiano de racionalidade substantiva para analisar as políticas educacionais baseadas em resultados para a melhora da qualidade educacional, acionadas a partir de 2005, no governo Lula. De acordo com os autores, as políticas que foram acionadas até o governo FHC, para questões de financiamento, acesso e prioridade, estiveram relacionadas aos meios (racionalidade técnica).

²⁸ Em artigo no qual fui co-autora, elaborado no ano de 2014, comparamos as estratégias de 4 CREs da rede municipal do Rio de Janeiro. A análise realizada nesse artigo mostrou que a CRE selecionada para a presente dissertação possuía foco em todas as escolas (com maior ênfase em escolas com baixo desempenho) e agia com base nos resultados divulgados pelas avaliações externas (KOSLINSKI, et. al., 2014).

as onze CREs. Após selecionar no banco todas as escolas da CRE escolhida, passamos ao critério de complexidade da escola: selecionamos escolas que atendem aos dois segmentos do Ensino Fundamental, de 1º ao 9º ano. Atualmente 13 escolas (entre 132 unidades escolares atendidas) dessa CRE possuem esse nível de complexidade, mas está em andamento na Secretaria Municipal de Educação um processo de resegmentação das escolas da rede, cujo objetivo final é que daqui a alguns anos não se tenha mais escolas desse tipo²⁹.

Optamos por selecionar para o estudo escolas com esse nível de complexidade por essas serem escolas em que o diretor precisa lidar não apenas com um alunado de faixa etária mais ampla, como também com diferentes perfis de professores, dado que no primeiro segmento (1º ao 5º ano) temos um professor único para todas as disciplinas – com formação em nível superior ou magistério – e no segundo segmento (6º ao 9º ano), temos um professor para cada disciplina, com formação específica em nível superior³⁰. A complexidade das escolas de dois segmentos também está relacionada ao Prêmio Anual de Desempenho, pois a premiação acontece por segmento. Atualmente, as escolas que possuem dois segmentos possuem também duas metas diferentes³¹: uma para o primeiro segmento e outra para o segundo segmento. A resegmentação das escolas fará com que a escola tenha somente uma meta.

Entre as escolas de dois segmentos dessa CRE, selecionamos alguns pares de escolas que apresentavam o indicador de escolaridade dos pais em um nível semelhante, mas que obtiveram desempenho distinto na Prova Brasil e na avaliação do município do Rio de Janeiro, a Prova Rio, nos últimos anos avaliados, indicando possíveis estratégias diferentes dessas escolas – diferentes climas escolares e práticas docentes e de gestão - com relação ao desempenho dos alunos.

Para chegar, por fim, as duas escolas que foram selecionadas para compor esse estudo de caso, contamos com o auxílio de uma representante da Gerência de Educação (GED) da CRE selecionada. A seguir, veremos de forma breve como a GED auxiliou na seleção das escolas do estudo e como é a relação da GED selecionada com as escolas.

²⁹ Em entrevista realizada para esse estudo, a representante da GED (CRE) afirmou que esse projeto de resegmentação da rede municipal está sendo feito em uma parceria com o Instituto Pereira Passos, através de um estudo de demanda educacional por território. A ideia é resegmentar as escolas em apenas três tipos de organização: EDI – educação infantil, primário carioca e ginásio carioca.

³⁰ A Secretaria Municipal de Educação vem implementando desde 2011 em algumas escolas da rede o 6º ano experimental, que possui um único professor para todas as disciplinas, exceto para Educação Física, Artes e Língua Estrangeira. Essa medida visa suavizar o impacto da transição do 5º para o 6º ano e diminuir os índices de repetência nessa fase escolar.

³¹ Até 2013, escolas com dois segmentos possuíam duas metas e só eram premiadas se alcançassem 100% da meta em um segmento e pelo menos 50% da meta no outro segmento. A partir de 2013, essas escolas continuam tendo duas metas, mas os professores de um segmento podem receber o prêmio e o de outro segmento não (metas independentes).

4.2 Expectativas e diretrizes da GED (CRE)

Mostramos para a representante da GED com a qual tivemos contato os pares de escolas que havíamos selecionado como possíveis casos para o estudo, e ela nos ajudou com informações sobre a gestão das escolas e sobre as escolas que são consideradas prioritárias pela SME e pela CRE. Essa ajuda nos permitiu chegar ao par de escolas que será aqui estudado, e que identificamos como Escola 1 e Escola 2, a fim de preservar o anonimato das unidades envolvidas.

Como foi mencionado anteriormente, as escolas selecionadas para esse estudo pertencem a uma CRE cuja estratégia de atuação identificamos como de racionalidade substantiva, pois se baseia em resultados (no caso, resultados sobre as escolas expressos pelos indicadores educacionais e avaliações em larga escala).

Após as entrevistas nas escolas, foi realizada uma entrevista com a representante da GED (CRE) responsável pelas escolas do presente estudo. Essa sessão aborda alguns pontos fundamentais que foram discutidos nessa entrevista: 1) as expectativas da GED com relação às práticas docentes frente às avaliações bimestrais, avaliações externas e pressões de *accountability*; 2) estratégias da CRE direcionadas para as escolas prioritárias – medidas com foco em escolas com baixo desempenho.

4.2.1 Expectativas da GED

Observamos que, de forma diferente de algumas outras políticas de responsabilização que vem sendo adotadas no Brasil, como por exemplo no caso de Pernambuco, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro não publicou nenhum documento oficial no qual fossem regulamentadas as práticas esperadas das escolas para atingir a meta proposta para cada ano. Uma única menção ao objetivo da política com relação à prática dos professores é abordada em parágrafo único na legislação que instituiu o Prêmio Anual de Desempenho (PAD). De acordo com o Artigo 3º do Decreto nº 30.860 de julho de 2009:

“O Prêmio, a que se reporta este Decreto, tem por objetivo recompensar os servidores que conjuguem esforços, com vistas à melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem de seus alunos.”³²

Como a SME não disponibilizou nenhum outro documento oficial sobre o que espera das escolas a partir do prêmio, assim, não sabemos se as escolas e, por sua vez, os professores têm clareza sobre o que fazer para melhorar o desempenho de seus alunos. Perguntamos a

³² Disponível em: http://doweb.rio.rj.gov.br/visualizar_pdf.php?edi_id=553&page=1, acesso em novembro de 2014.

coordenadora da GED da CRE à qual as duas escolas do estudo pertencem sobre qual é a expectativa da CRE sobre as escolas, o que esperam que as escolas façam para aumentar seu desempenho.

A coordenadora da GED respondeu o seguinte:

Coordenadora da GED: Eu acho que é primeiro se olharem enquanto números. Se verem enquanto escola, na questão número e contexto. Não é o número pelo número, mas contextualizar os seus números, entender esses números, entender seus processos, entender seus índices. Porque só aí você já tem fuga de energia e de esforços. E depois que você fizer esse levantamento de olhar seus números, se conhecer, você traçar junto com o grupo estratégias de melhoria, né. Eu acho que isso é fundamental.

A coordenadora da GED sinaliza que essa CRE espera que as escolas utilizem os resultados expressos pelos indicadores educacionais e pelas avaliações externas para embasar suas ações (racionalidade substantiva). Ou seja, a CRE propõe um trabalho baseado nos resultados oficiais da escola³³.

Embora essa CRE utilize os resultados das avaliações em larga escala, a coordenadora da GED afirmou que há uma relação com o foco e compromisso da escola durante todo o ano, não sendo só a preparação para as avaliações externas o que contribui para o desempenho da escola. A coordenadora ressaltou que mesmo algumas escolas que aderiram à greve de professores no ano de 2013 foram premiadas.

Coordenadora da GED: O que contribui eu acho que é o foco que a escola tem, o compromisso. Esse ano a gente teve vários fatores que não dependeram só da escola. A gente teve várias escolas interessantes, que os professores realmente tiveram em um período de greve, e que receberam o prêmio. Então a gente precisa olhar para essas escolas, que deram conta, bacana. Teve escolas que não fizeram greve, que não tiveram a questão maciça de greve e que não receberam prêmio. Eu acho que assim, o foco que a escola dá, o trabalho que a escola tem. Não é só a questão de trabalhar para uma avaliação externa, trabalhar para atingir um nível, para ganhar prêmio. Ser uma escola sustentável, digamos assim. A escola que se valida em todos os pontos, não é só "eu trabalhei com foco aqui para ganhar". As escolas que vem ganhando o prêmio ao longo do tempo, essa questão do mérito, são escolas que vem

³³ Nem toda as CREs mostraram ter conhecimento aprofundando sobre os sistemas de avaliação, usar as avaliações como critérios para priorizar as escolas e possuir uma visão clara de que tipo de comportamento pretendem estimular por parte dos diretores/coordenadores e professores. Em entrevistas realizadas pelo grupo de pesquisa do qual faço parte, no ano de 2014, com quatro CREs do município do Rio de Janeiro, verificamos que as CREs adotam estratégias diferentes, e que também planejamento de forma diferente suas ações sobre as escolas.

consolidando como prática de trabalho a questão do aprendizado dos alunos. Não é só esse momento estanke da avaliação externa, esse momento da foto bonita. Mas eles vêm fazendo um trabalho consolidado. E aí quando você vê o perfil da escola de um modo geral, você vê que a escola se sustenta nos seus índices. Às vezes acontece uma fragilidade ou outra, mas você vê que no momento seguinte a escola tá retomando isso. E que se deixou por uma fragilidade, mas entendeu qual era sua fragilidade e retomou o processo. Você vê isso de um para o outro muito claro, pelos números das escolas.

Com relação a utilização dos resultados das avaliações externas e dos indicadores educacionais, a coordenadora da GED mencionou que a CRE se preocupa com as distorções entre as avaliações da rede e as avaliações realizadas pelos professores nas escolas. De acordo com ela, os professores levam em conta fatores subjetivos que não estão claros na hora de avaliar.

Coordenadora da GED: A gente pede que a escola analise, que pontue algumas... que analise suas distorções. A gente vem trabalhando muito com a questão das avaliações externas e internas. O que a gente pede e que a gente trabalha com as escolas, é que ela olhe esse aluno de uma forma integral. Que ela olhe sim, através da avaliação diária do professor, através do acompanhamento, mas que ela olhe também de uma maneira global, pra evitar a distorção. Porque a gente tem escolas com o nível alto de conceito I, e aí você vai olhar nas avaliações bimestrais os alunos têm um bom nível, você olha nas avaliações externas o aluno tem um bom nível, e dentro da avaliação do professor ele não tem? (...)

Você tem alunos de 3º ano com nível de leitura e de escrita com nível 4 e nível 5, que é o adequado e o avançado. A partir do nível 3 é desejável. Você tem alunos com nível 4 e nível 5 de leitura, mas com conceito I. Se o professor deu 8 ou 8,5 é porque o aluno escreve adequadamente, não é isso? Como é que esse aluno tem conceito I? Por que? É porque ele falta? É porque ele é "danado da vida"? Então, esse processo de discussão interna é que tem que acontecer dentro das escolas. Para não haver distorção. Da mesma forma ao contrário, a gente tem escolas com percentuais minúsculos de conceito I, e quando você vai olhar a nota média de matemática da turma é 2.7. Então da mesma forma que tem escolas que pesam a mão demais, tem escolas que botam também a mão muito leve demais. É basicamente o nosso trabalho: a gente tenta fazer com o que a escola se aproprie mesmo desse momento de avaliação, que eu acho que ainda é o grande nó dentro da escola. Pra mim a tarefa mais difícil da escola é o hábito de avaliar.

A diretora da Escola 1, durante a sua entrevista, mencionou que a avaliação dos professores leva em conta outras questões sem ser o próprio desempenho na prova, como a realização das tarefas solicitadas e o “interesse” do aluno:

Diretora da Escola 1: (...) no boletim vem a nota do professor daquela matéria e a nota que ele tirou na prova da prefeitura. É o conceito global. São oito professores. Porque às vezes tem mãe que me procura e diz assim: "A minha filha ficou com R, ela tem todas as notas azuis." Aí vem com o boletim da coleguinha: "A coleguinha tem 3,5 e tem sei mais o que, mas ela é R igual a minha filha, porque isso?" Eu digo assim: "Porque ela é mais interessada, ela tem uma dificuldade que é dela, mas ela faz os trabalhos". Os professores é que sentam e conversam, é um R como estímulo, tem que levantar. Elas acham tem que ser medido e dosado, dividido, fragmentado, não é assim. É um conceito global dado em conselho de classe que leva em conta participação, se faz tarefa ou se não faz.

Foi observado que os professores possuem um grau de autonomia para avaliar e para fechar o conceito dos alunos que torna a avaliação da escola subjetiva, podendo entrar nessa avaliação desde a percepção do professor quanto à participação do aluno, como também percepções com relação à indisciplina ou esforço (que não são características objetivas).

4.2.2 Diretrizes da GED

A CRE selecionada faz um acompanhamento direto nas escolas que são consideradas de “alta prioridade”. Essa definição das escolas prioritárias é uma decisão da Secretaria Municipal de Educação, e a CRE acompanha. A Escola 2 desse estudo é considerada uma escola de alta prioridade e recebe acompanhamento direto da CRE.

Coordenadora da GED: A gente tem o acompanhamento prioritário. Uma das escolas que você visitou, a Escola 2, ela é de acompanhamento prioritário pelo Alfabetiza Rio 2013. E é assim, há uma análise desses dados, porque também está sendo oferecido esse ano um curso para os coordenadores pedagógicos, de formação, o ano inteiro. Há visitas e consultorias constantes de todos os setores, não só da CRE, mas da SME também. Então, a Escola 2 tem PEJA. Então a GEJA, que é a Gerência de Educação de Jovens e Adultos vai lá pra olhar, pra dar um encaminhamento. Tem um acompanhante da CRE, e um acompanhante da SME, que faz as possíveis intervenções, os caminhos, os diálogos. Esse tem sido o trabalho. O acompanhamento direto. Se a escola é uma escola de acompanhamento que tem Educação Infantil, a equipe de Educação Infantil vai na escola, a equipe de Alfa, os projetos. Então

tem todo um direcionamento pra poder dar um suporte para essa escola, para tentar entender os processos da escola.

Para a coordenadora da GED, o sucesso do acompanhamento da CRE nas escolas é o estabelecimento de uma parceria entre as instituições e o órgão superior:

Coordenadora da GED: Nós oferecemos capacitação, consultorias, análise de dados, intervenções mesmo em sala de aula. Na verdade o que a gente busca não é o acompanhamento, digamos assim, supervisionado. É o estabelecimento de parcerias. Se isso não acontece, fica muito difícil. E assim, o grande ganho é realmente o estabelecimento de parceria e confiança. É o elemento fixo, é ser parceiro da escola. Então assim, entra em sala, participa do centro de estudos. A gente teve um resultado bem legal no ano passado com esse tipo de acompanhamento. Antigamente era semanal, esse ano a gente mudou um pouco a estrutura. Em 2013, esse acompanhamento era semanal na escola, isso da GED, da Gerência de Educação, fora os outros eixos.

A Escola 2, por ser considerada uma escola de “alta prioridade”, recebe mais pressão da CRE e da SME do que a Escola 1. Essa pressão sobre escolas com baixo desempenho é uma das consequências trazidas pela política de responsabilização adotada pela Secretaria Municipal de Educação.

A coordenadora da GED afirma a relação da CRE com a Escola 1 e com a Escola 2 é boa, e que não há embates. Como a Escola 2 é uma escola considerada de alta prioridade, o acompanhamento da CRE nessa escola é mais intenso, mas a coordenadora salientou algumas atividades de acompanhamento também na Escola 1.

Coordenadora da GED: A Escola 2 é uma escola que vem evoluindo. As duas tem uma boa receptividade. A Escola 1 a gente não acompanha diretamente porque não tem um problema de desempenho. A gente não tá lá dentro da escola efetivamente. Mas a gente acompanha todas as ações, assim, tem uma boa relação. Acho que a visão não é ser um instrumento fiscalizador, o nosso papel não é esse. Obviamente também nos cabe a questão de fiscalizar, ver aquilo que não está de acordo. Mas basicamente quando a gente entra na escola pra fazer o acompanhamento, é estabelecimento de parceria. Assim, na Escola 1 a gente tem parceria com projeto, com projetos itinerantes de reforço escolar, você tem sala de leitura. Então você tem uma parceria de outras maneiras. Porque você entra na escola por diversos canais. E nunca a ideia é de embate fiscalizatório, e sim de estabelecer uma parceria. Tanto é que quando a gente vai acompanhar uma escola a gente coloca uma pessoa que seja... Não que eu não possa ir, que eu não vá, mas tem

uma pessoa que é o referencial daquela escola na CRE. Então assim, a gente tem 4 escolas, a gente tem 2 pessoas referenciais, responsáveis por duas escolas. Não que a minha equipe não possa ir, mas aquela pessoa é o referencial. Isso é bacana. Eu acho que dá mais uma entrada ali, do que você ficar mudando o tempo todo de pessoas. Eu acho assim, pra acompanhar uma escola, você tem que ter continuidade pra conhecer os processos dentro daquela escola. Porque muitas vezes as ações já estão todas implementadas, o que precisa é ser reformulada a forma com que acontecem os processos lá dentro. Só quem tem uma certa regularidade é que sabe avaliar processo, de que forma eles acontecem. Então eu acho que isso é a coisa bacana do acompanhamento, o referencial. O referencial e o estabelecimento de parceria.

A Escola 1 não recebe um acompanhamento expressivo da CRE como a Escola 2, que recebe estagiários da CRE para ajudar os professores, e também recebe visitas para observar o trabalho que está sendo feito na escola. Com isso, e pelo fato da Escola 1 ter sido premiada em três anos da política (2010, 2011 e 2012), veremos mais adiante que os profissionais da Escola 1 parecem mais confiantes de que a sua escola é uma “boa escola”. Entretanto, veremos que a evolução no desempenho no IDEB das duas escolas demonstra que a Escola 1 e a Escola 2, em 2013, não estão muito distantes com relação ao seu desempenho.

4.3 Perfil das escolas

A tabela seguinte mostra uma primeira comparação entre a Escola 1 e a Escola 2, com relação ao indicador de escolaridade dos pais e o desempenho nas disciplinas avaliadas pela Prova Brasil (2011), Língua Portuguesa e Matemática:

Escolas	Média Mat anos iniciais (2011)	Média Port anos iniciais (2011)	Média Mat anos finais (2011)	Média Port anos finais (2011)	Escolaridade dos pais
ESCOLA 1	232,1	208,8	266,6	261,9	40,29
ESCOLA 2	210,4	188,9	248,2	250,4	42,86

Tabela 2: Escola 1 e Escola 2 médias Prova Brasil (2011) e indicador de escolaridade dos pais

Utilizamos inicialmente os dados da Prova Brasil 2011, pois no momento da escolha das escolas foco do estudo os dados pra Prova Brasil 2013 ainda não haviam sido divulgados pelo INEP. Esses primeiros dados demonstram que, apesar de o indicador de escolaridade dos pais ser semelhante entre o par de escolas, a média na avaliação Prova Brasil em 2011 apresentou variação significativa entre as escolas. A diferença entre as escolas é de mais de 20

pontos e, portanto, equivale a um nível ou quase 0,5 desvio padrão na escala do SAEB. Nos gráficos abaixo (gráficos 1 e 2), quando comparado ao desempenho da média municipal urbana do Rio de Janeiro nesse ano da avaliação, vemos que a Escola 2 obteve um desempenho bem abaixo da média das demais escolas pra os anos iniciais, nas duas áreas de conhecimento avaliadas, enquanto a Escola 1 esteve acima da média.

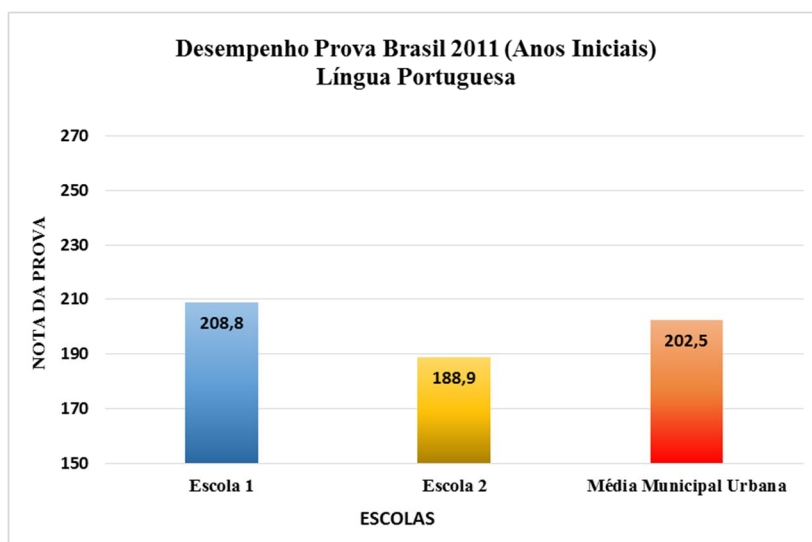


Gráfico 1: Desempenho Prova Brasil 2011 anos iniciais - Língua Portuguesa

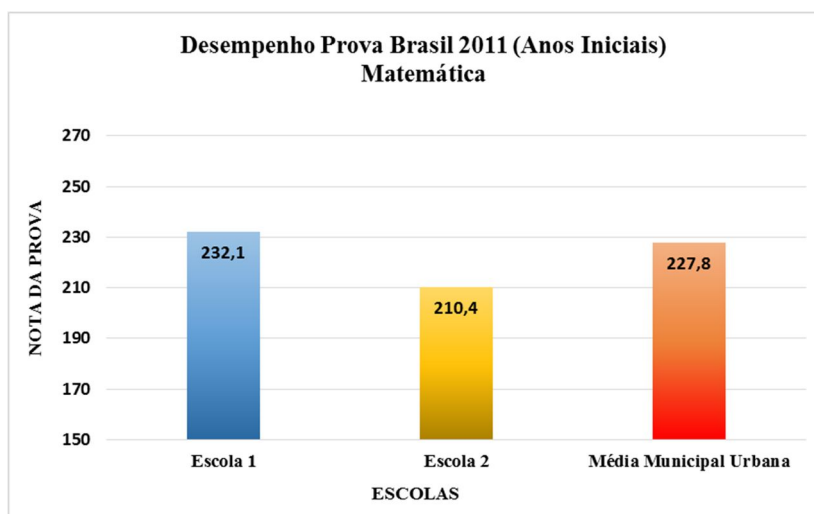


Gráfico 2: Desempenho Prova Brasil 2011 anos iniciais - Matemática

Nos anos finais (gráficos 3 e 4), vemos que a Escola 2 também apresentou um desempenho inferior à Escola 1, tanto em Língua Portuguesa, quanto em Matemática (mas em Língua Portuguesa esteve acima da média municipal urbana).

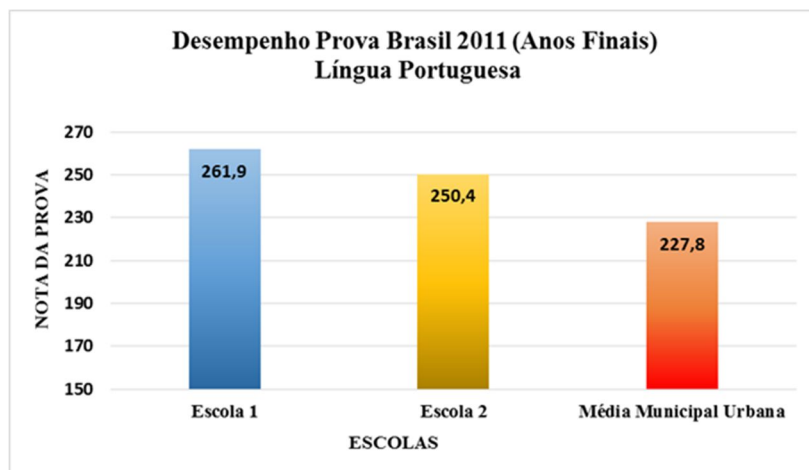


Gráfico 3: Desempenho Prova Brasil 2011 anos finais - Língua Portuguesa

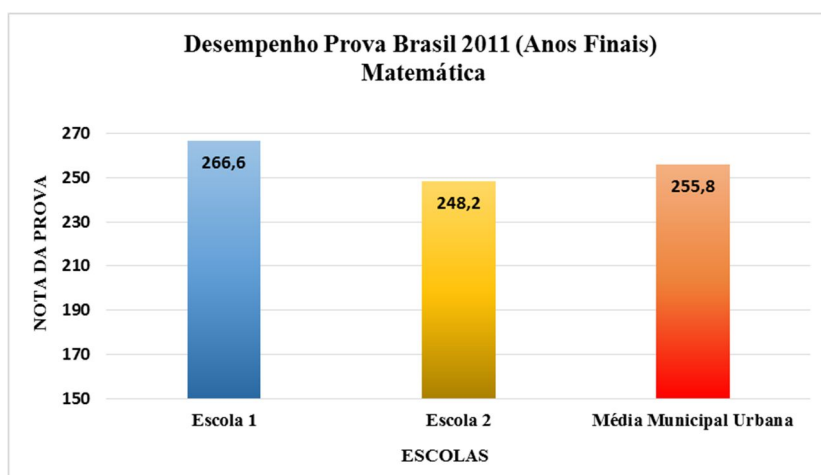


Gráfico 4: Desempenho Prova Brasil 2011 anos finais - Matemática

A diferença de desempenho entre a Escola 1 e a Escola 2, tanto para os anos iniciais quanto para os anos finais, pode ser observada nos gráficos abaixo (gráficos 5 a 8), que mostram a evolução da nota das escolas, ao longo dos anos, na Prova Brasil:

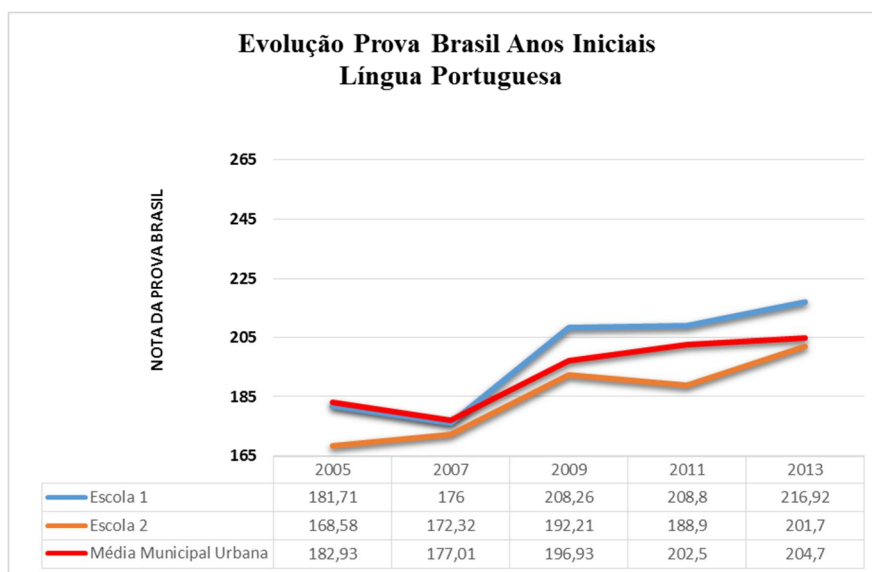


Gráfico 5: Evolução Prova Brasil anos iniciais – Língua Portuguesa

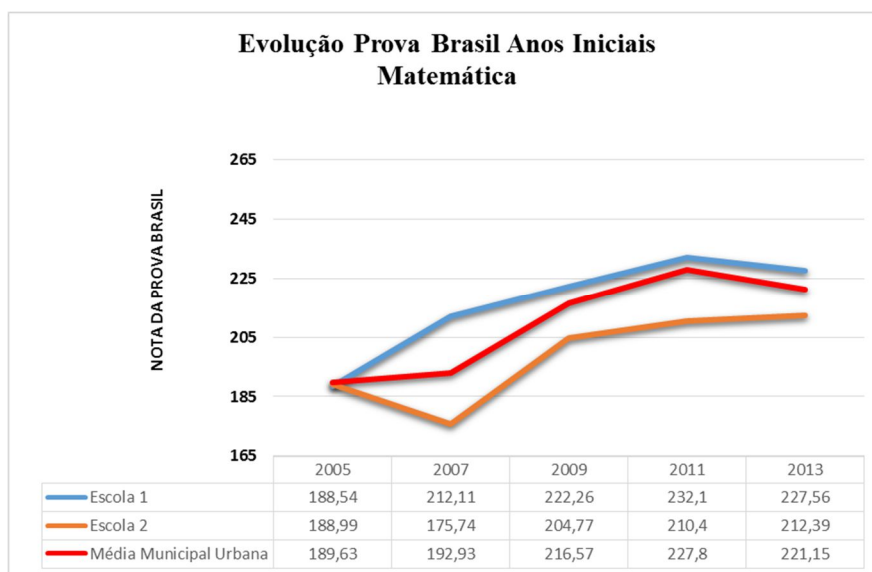


Gráfico 6: Evolução Prova Brasil anos iniciais – Matemática

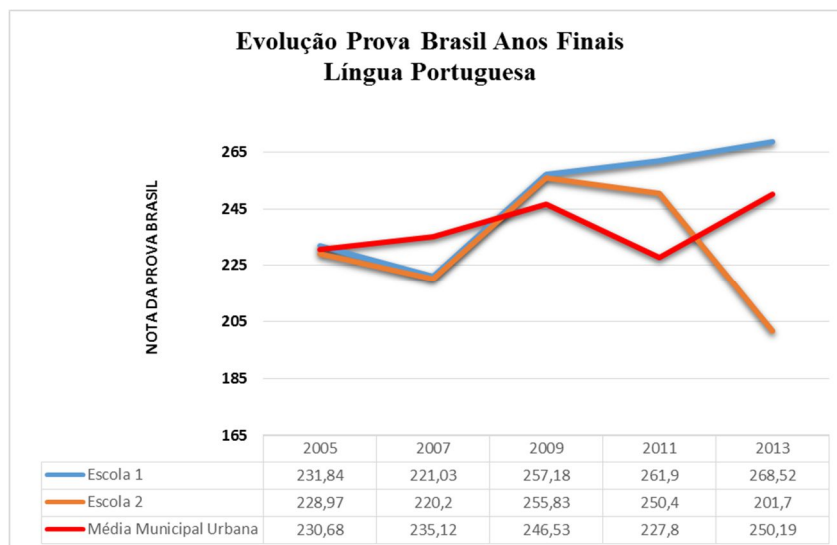


Gráfico 7: Evolução Prova Brasil anos finais – Língua Portuguesa

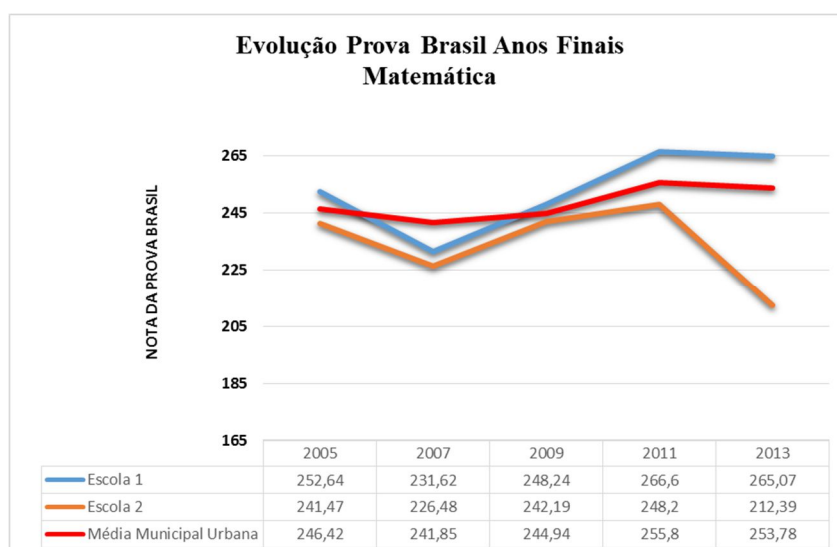


Gráfico 8: Evolução Prova Brasil anos finais – Matemática

Também foi observada uma diferença de desempenho ao longo dos anos nos resultados da avaliação Prova Rio, que é adotada pelo município do Rio de Janeiro. A seguir (gráficos 9 e 10), podemos ver a evolução dos resultados da Prova Rio do ano de 2010 ao ano de 2012 da Escola 1 e da Escola 2 para o 4º ano³⁴ nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática:

³⁴ A opção pelo 4º ano nessa análise da Prova Rio se deu porque a Escola 1 deixou de atender do 1º ao 3º ano a partir de 2011.

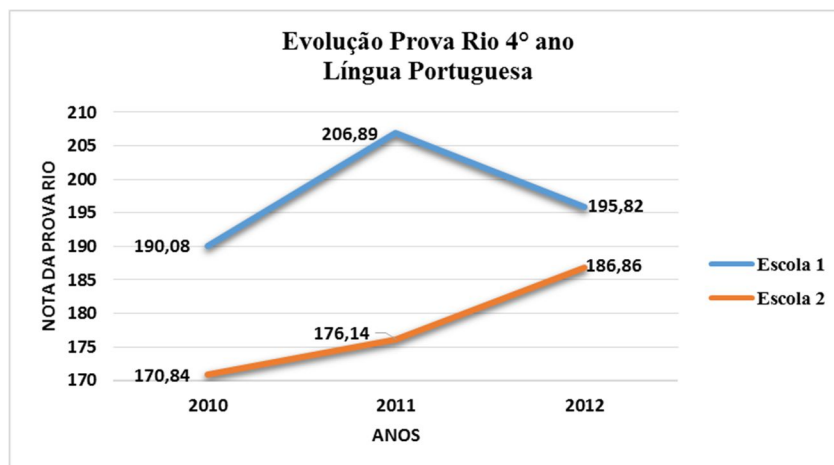


Gráfico 9: Evolução Prova Rio (4º ano) – Língua Portuguesa

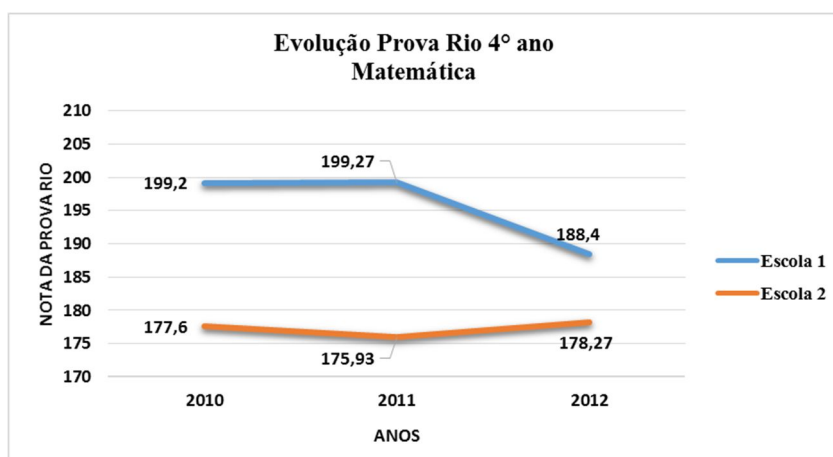


Gráfico 10: Evolução Prova Rio (4º ano) – Matemática

Os gráficos acima mostram que a Escola 1 apresentou, durante esses anos, um desempenho mais elevado do que a Escola 2. Entretanto, em Língua Portuguesa, de 2011 para 2012 a Escola 1 apresentou uma queda no desempenho na Prova Rio, enquanto a Escola 2 apresentou uma melhora de desempenho nesse mesmo período, diminuindo a diferença entre elas. Para matemática, a diferença também diminuiu em função de uma queda de desempenho da Escola 1 entre 2011 e 2012. A Escola 2 apresentou ao longo desses anos um grande aumento para Língua Portuguesa, entretanto, para Matemática não apresentou grande variação.

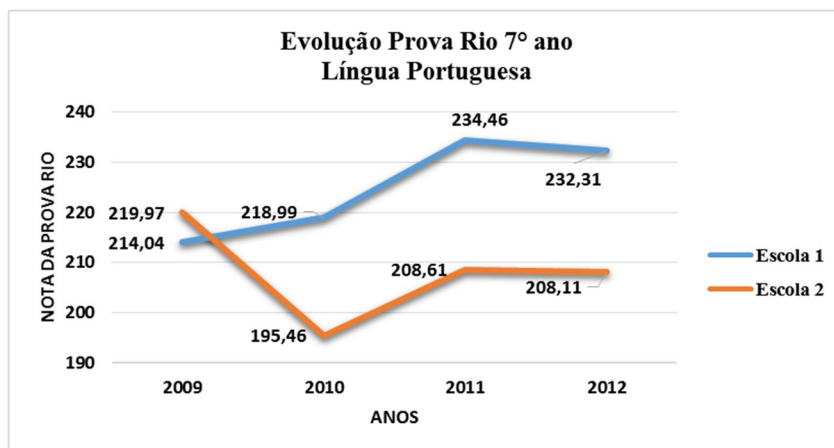


Gráfico 11: Evolução Prova Rio (7º ano) – Língua Portuguesa

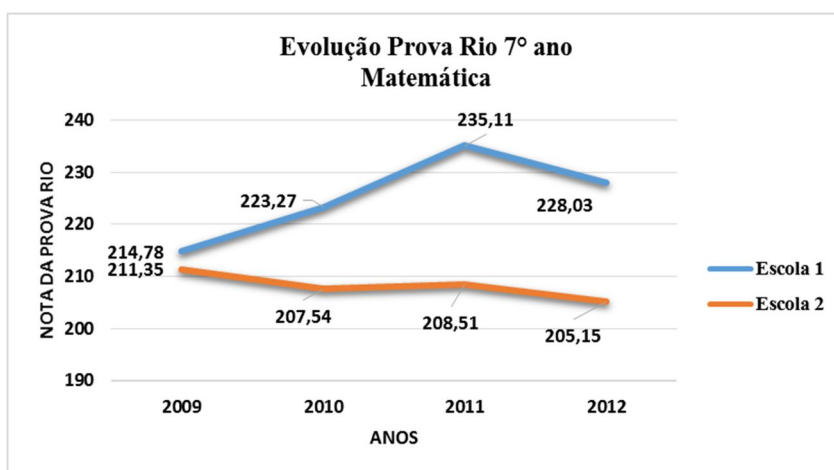


Gráfico 12: Evolução Prova Rio (7º ano) – Matemática

Os resultados da Prova Rio para o 7º ano da Escola 1 e da Escola 2, apresentados acima nos gráficos 11 e 12, mostram que atualmente para o segundo segmento a diferença de desempenho é maior entre as duas escolas. Mas em 2009, ano em que a Prova Rio começou a ser aplicada, a diferença de desempenho era muito baixa para Matemática. Para Língua Portuguesa, a Escola 2 tinha um desempenho mais elevado do que a Escola 1.

Com relação ao desempenho no IDEB, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, podemos observar nos gráficos 11 e 12 abaixo a evolução da Escola 1 e da Escola 2 para os anos iniciais e anos finais, ao longo dos anos:

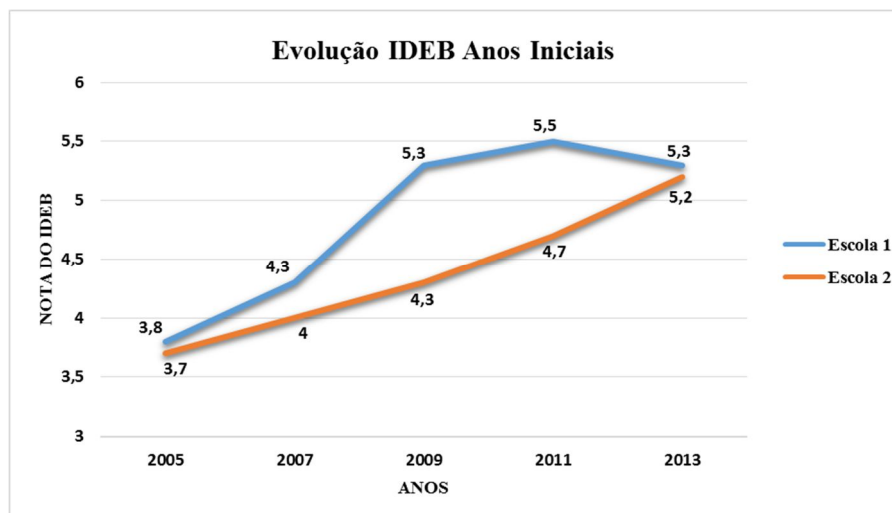


Gráfico 13: Evolução IDEB anos iniciais

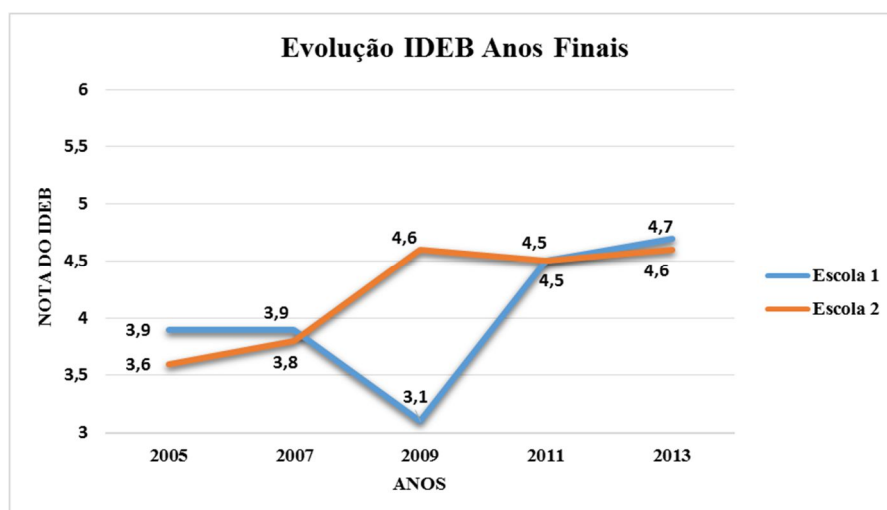


Gráfico 14: Evolução IDEB anos finais

O gráfico 13 mostra que a Escola 1 teve uma evolução crescente do IDEB de 2005 a 2011, e uma redução do IDEB de 2011 a 2013. A Escola 2 manteve o IDEB em crescimento ao longo dos anos, entretanto, com o desempenho inferior ao da Escola 1. É interessante observar que o ponto de partida das duas escolas é semelhante, e o desempenho atual do IDEB voltou a ser semelhante, apesar da trajetória de desempenho diferente entre as duas escolas³⁵.

O gráfico 14 mostra também que para os anos finais o ponto de partida e o ponto de chegada, em 2013, das duas escolas, são semelhantes. No ano de 2009, que foi o ano de introdução da política de responsabilização Prêmio Anual de Desempenho (PAD), a Escola 1 teve uma queda acentuada de desempenho, enquanto a Escola 2 melhorou.

³⁵ No ano de 2013, os professores da rede municipal do Rio de Janeiro estiveram em greve por quase três meses. A greve dos servidores pode ter afetado os resultados expressos pelo indicador educacional nesse ano.

Escolas	IDE-Rio Anos Iniciais				
	2009	2010	2011	2012	2013
Escola 1	3,6	3,9	-	-	-
Escola 2	3,4	3,6	4,1	4,5	3,9

Tabela 3: Evolução IDE-Rio Anos Iniciais Escola 1 e Escola 2

Na tabela 3, acompanhamos a evolução do IDE-Rio, que é o indicador de qualidade municipal. A Escola 1 parou de atender ao 3º ano a partir de 2011, por isso só é possível acompanhar os resultados da Escola 2. Nota-se que em 2009 e 2010, assim como no IDEB, existia uma diferença de desempenho entre as duas escolas para os anos iniciais, mas não era acentuada.

Escolas	IDE-Rio Anos Finais				
	2009	2010	2011	2012	2013
Escola 1	3,0	4,0	4,8	4,6	4,8
Escola 2	4,4	4,2	4,3	4,2	5,0

Tabela 4: Evolução IDE-Rio Anos Finais Escola 1 e Escola 2

Nos anos finais, a evolução do IDE-Rio para a Escola 1 e a Escola 2 é interessante, porque entre 2009 e 2010, o desempenho da Escola 2 era superior ao da Escola 1. A situação se inverteu entre 2011 e 2012 e agora, em 2013, a Escola 2 voltou a aumentar o desempenho nos anos finais.

Os indicadores educacionais servem de base para o cálculo da premiação do Prêmio Anual de Desempenho (PAD). Nos anos em que essa política está em vigor, a Escola 1 foi premiada todos os anos, com exceção de 2009. A Escola 2 só recebeu a premiação no ano de 2009 e atualmente é considerada uma escola de alta prioridade pela SME e pela CRE por apresentar baixo desempenho. Devemos salientar que na maior parte das edições do PAD, a Escola 2 tinha metas maiores a serem alcançadas do que a Escola 1.

Abaixo podemos ver uma comparação entre a Escola 1 e a Escola 2, a partir de dados do Censo Escolar 2013:

	ESCOLA 1	ESCOLA 2
ATENDIMENTO (ANOS)	4° ao 9° ano do Ensino Fundamental ³⁶	1° ao 9° ano do Ensino Fundamental
NÚMERO DE FUNCIONÁRIOS	91 funcionários	46 funcionários
MATRÍCULAS NOS ANOS INICIAIS	330 matrículas (4° e 5° anos)	230 matrículas (1° ao 5° ano)
MATRÍCULAS NOS ANOS FINAIS	655 matrículas (6° ao 9° ano)	312 matrículas (6° ao 9° ano)
INFRAESTRUTURA	Biblioteca Laboratório de Informática Laboratório de Ciências Sala de Leitura Quadra de esportes Sala para atendimento especial Sala para diretoria Sala de professores	Laboratório de Informática Sala de Leitura Quadra de esportes Sala para diretoria Sala de professores
EQUIPAMENTOS	Aparelho de DVD Impressora Copiadora Retroprojektor Televisão	Aparelho de DVD Impressora Copiadora Retroprojektor Televisão

Tabela 5: Censo Escolar 2013 – Escola 1 e Escola 2

A Escola 1 e a Escola 2 foram selecionadas para esse estudo, como foi dito anteriormente, por apresentarem diferenças de desempenho, mas serem semelhantes com relação ao perfil do alunado atendido. Essa semelhança entre o perfil do alunado e a diferença de desempenho das escolas, mas as percepções adquiridas a partir da entrevista com a representante da GED, nos deu pistas de perfis diferentes de liderança nas escolas, e a hipótese do estudo é de que essa diferença no papel da gestão poderia influenciar – em um contexto de

³⁶ A Escola 1 já começou a ser resegmentada pela Secretaria Municipal de Educação, em um processo que é acompanhado pela CRE a qual ela pertence. O projeto intenciona que a Escola 1 passe a atender somente do 6° ao 9° ano.

pressão de *accountability* – diferentes práticas docentes, que por sua vez, influenciariam os resultados dos alunos.

Com relação ao desempenho das escolas nos anos iniciais, tanto os indicadores educacionais quanto as avaliações externas mostram que a Escola 1 teve melhores resultados do que a Escola 2, sobretudo para a disciplina de Matemática, na Prova Rio e na Prova Brasil. Entretanto, a Escola 2 vem aumentando o seu desempenho a partir de 2010, para esses anos.

Com relação ao desempenho das escolas nos anos finais, a diferença de desempenho das duas escolas se mantém, para Língua Portuguesa e Matemática (exceto pelos resultados do IDE-Rio 2009 e 2010).

Os dados apresentados permitem compreender a seleção da SME e da CRE para a Escola 2 como alta prioridade, principalmente considerando os resultados para os anos iniciais.

Os dados do Censo Escolar 2013 permitem observar que a Escola 1 (4º ao 9º ano) atende atualmente a menos anos escolares do que a Escola 2 (1º ao 9º ano). Esse dado poderia caracterizar a Escola 1 como sendo menos complexa do que a Escola 2. Entretanto, a Escola 1 recebe um número de matrículas superior ao da Escola 2 (nos anos iniciais o número de matrículas da Escola 1 é maior do que o da Escola 2, em menos anos atendidos, e para os anos finais, a Escola 1 recebe mais do que o dobro do número de matrículas da Escola 2).

No próximo capítulo, serão analisadas as entrevistas realizadas com professores e gestores dessas duas escolas. Através das entrevistas, cuja análise será dividida em duas categorias, procuramos observar diferentes práticas docentes e diferentes práticas de gestão desde a implementação da política de responsabilização do município do Rio de Janeiro.

5. PERCEPÇÕES, USOS E PRÁTICAS DOCENTES E DE GESTÃO

O trabalho de campo do estudo de caso dessa dissertação teve início no segundo semestre letivo do ano de 2014. Em um período de cerca de quatro meses (de agosto a novembro), foram realizadas entrevistas nas duas escolas que fazem parte do estudo – Escola 1 e Escola 2 - com professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental e com a equipe de gestão pedagógica. Também foi realizada, como revelam alguns dados apresentados no capítulo anterior, uma entrevista com um membro da GED da CRE à qual as escolas pertencem.

Na Escola 1, foram entrevistadas: a diretora da escola, a diretora adjunta, a coordenadora pedagógica e duas professoras do 5º ano do Ensino Fundamental (1º segmento). Na Escola 2, foram entrevistadas: a coordenadora pedagógica, uma professora do 3º ano e outra professora do 4º ano do Ensino Fundamental (1º segmento)³⁷. Segundo observações fornecidas por parte da coordenadora pedagógica da Escola 2, a equipe de gestão da escola é formada por ela própria (que foi entrevistada) e pela diretora. A diretora se encontrava de férias no primeiro contato feito com a escola e a coordenadora se ofereceu para conceder a entrevista “no lugar dela”. Nas visitas seguintes realizadas à escola não foi possível fazer contato com a direção, que não se encontrava disponível para conceder entrevista.

Os professores da Escola 1 foram entrevistados durante o período do recreio, no espaço da sala dos professores. Já as entrevistas com os professores da Escola 2 ocorreram nas próprias salas de aula de cada professor, enquanto os alunos se encontravam no horário da aula de Educação Física, que ocorria na quadra esportiva da escola³⁸.

No desenho de estudo planejado para essa dissertação³⁹, pensamos em alguns fatores que, a partir da introdução da política de responsabilização Prêmio Anual de Desempenho, pudessem estar associados a diferentes práticas docentes adotadas pelos professores das escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. Esses fatores foram: 1) os conhecimentos e as percepções

³⁷ A opção por selecionar para serem entrevistados nesse estudo os professores de 1º segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) se deu pelo fato de esses professores lecionarem para todas as disciplinas da turma, dado que nesse segmento existe um único professor por ano. Buscamos selecionar também os professores de anos escolares que são avaliados pelas avaliações externas Prova Rio e Prova Brasil.

³⁸ As entrevistas com os professores tiveram duração média de 30 minutos e as entrevistas com os gestores e com a GED tiveram duração média de 45 minutos. Todas as entrevistas foram realizadas fazendo uso de um gravador, com exceção da entrevista com a coordenadora pedagógica da Escola 2, que não permitiu gravar a entrevista. A diretora da Escola 1 pediu para conceder a entrevista acompanhada da diretora adjunta, argumentando que como existe uma divisão das funções de cada membro da gestão na escola, ela não saberia responder a todas as questões do roteiro de entrevista.

³⁹ Ver Figura 1: capítulo 4, página 26.

de gestores e professores das escolas sobre a política de responsabilização do município do Rio 2) os resultados anteriores da escola 3) perfil do diretor 4) relação entre professores e gestores. Nós também dividimos as práticas docentes em dois tipos: práticas de sala de aula (seleção de conteúdo, avaliações e organização da turma), e práticas externas a sala de aula (planejamento de aula e assiduidade e pontualidade docente).

Algumas hipóteses iniciais foram elaboradas: a primeira, após a seleção das escolas que iriam compor o estudo de caso, era de que a escola com melhor desempenho nos indicadores educacionais, e nas avaliações externas (Escola 1), teria gestores e professores mais bem informados sobre o funcionamento das políticas e das avaliações adotadas no município. Outra hipótese era a de que haveria uma diferença de posicionamento com relação à política de responsabilização entre a Escola 1 e a Escola 2, por parte dos professores e dos gestores das escolas (a Escola 1 se posicionaria a favor da política). Com relação ao perfil do diretor, a hipótese era de que o perfil do diretor fosse diferente nas duas escolas – nesse caso, a hipótese era de que o diretor da Escola 1 tivesse mais características de um líder eficaz (SAMMONS, 1999), sendo mais proativo e participativo do que o diretor da Escola 2. Com relação aos professores, a hipótese era a de que os professores da Escola 1 utilizassem mais em suas avaliações e em seus trabalhos em sala de aula os conteúdos previstos pelas avaliações externas, quando comparados com os professores da Escola 2. Havia ainda a hipótese de que algumas práticas docentes externas a sala de aula (como assiduidade e pontualidade docente) tivessem sofrido alterações em função das exigências da política Prêmio Anual de Desempenho com relação a frequência e atraso dos docentes, o que influenciaria uma mudança na relação entre diretor e professores, sobretudo na Escola 2, que é considerada prioritária pela CRE e pela SME.

Como, a princípio, o objetivo desse estudo é analisar possíveis mudanças em práticas docentes, considerando como fator de mediação da política de responsabilização adotada pelo município o papel exercido pelos gestores das escolas, não havíamos pensado em entrevistar membros da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) na qual as escolas se situam. Entretanto, a partir do processo de seleção das escolas a serem estudadas, e considerando que a CRE selecionada se baseia em resultados para trabalhar as suas estratégias e planejamento (racionalidade substantiva), consideramos entrevistar um membro da GED (Gerência de Educação) da CRE. O objetivo dessa entrevista era conhecer algumas estratégias específicas

desse órgão para as escolas, a relação da CRE com as escolas selecionadas e as expectativas da CRE para as escolas com relação ao Prêmio Anual de Desempenho⁴⁰.

Nesse capítulo, serão abordadas algumas percepções iniciais da pesquisadora sobre as escolas, que foram registradas em um diário de campo elaborado durante o processo de coleta de dados. Além disso, serão analisadas algumas falas dos entrevistados a partir de três grupos de categorias de análise: o primeiro deles são as Categorias do Perfil do Diretor e Práticas de Gestão⁴¹, o segundo são as Categorias de Conhecimento e Uso dos Indicadores Educacionais e Avaliações Externas, e o terceiro são as Categorias de Práticas Docentes. Essa análise tem a intenção de dialogar com as questões propostas pelo estudo no capítulo introdutório dessa dissertação.

5.1 Recepção nas escolas e percepções iniciais

Durante o período do trabalho de campo, mesmo tendo sido registradas em um diário de campo algumas observações iniciais sobre a forma com que a pesquisadora foi recepcionada nas duas escolas (Escola 1 e Escola 2), não foi possível realizar observações de longo prazo. Isso ocorreu porque as entrevistas começaram a ser realizadas já no segundo semestre letivo, e, logo em seguida, adentraram o período de avaliação das escolas.

Com a autorização da CRE em mãos para realizar as entrevistas nas escolas selecionadas para o estudo, o primeiro contato feito pela pesquisadora com as escolas foi com a Escola 2. Tanto na Escola 1 quanto na Escola 2, a pesquisadora procurou primeiro fazer contato por telefone com a gestão das escolas, que cederam a entrevista e receberam a autorização para realizar a pesquisa. Depois foram entrevistados os professores.

O trecho abaixo foi selecionado do diário de campo, e aborda a recepção da pesquisadora na Escola 2:

O primeiro contato com a Escola 2 ocorreu por telefone no dia 25 de agosto de 2014 (segunda-feira). Quem atendeu ao telefone foi a coordenadora pedagógica da escola, chamada Paula [nome fictício]. Eu

⁴⁰ No total, tivemos três encontros com o mesmo membro da GED da CRE selecionada. O primeiro encontro foi no princípio do ano de 2014, no qual foi realizada uma entrevista seguindo roteiro do grupo de pesquisa do qual participo (entrevista com 4 CREs). O segundo encontro foi para ajudar a escolher as escolas que seriam selecionadas para a pesquisa dessa dissertação, e o terceiro foi uma entrevista focando as estratégias gerais da CRE para as escolas e percepção da GED sobre as escolas estudadas.

⁴¹ A opção por criar um grupo de categorias específicas de liderança escolar se deu para investigar a hipótese inicial trazida pelo estudo de que diferentes atuações por parte dos gestores das escolas podem refletir em diferentes práticas docentes.

solicitei falar com a diretora da escola, e fui informada pela coordenadora que a diretora se encontrava de férias. A coordenadora perguntou o assunto da pesquisa, e após ser informada que era uma pesquisa sobre indicadores educacionais nas escolas do município do Rio de Janeiro, se ofereceu para conceder uma entrevista no lugar da diretora. Agendamos a entrevista o dia seguinte (26/08/2014). A coordenadora afirmou que estaria na escola entre 8:00h da manhã e 15:00h da tarde, mas que o horário da manhã era mais tranquilo para ela.

No dia e horário previamente combinados, cheguei na Escola 2. Estava no horário do recreio. Havia muitos alunos no pátio interno e no pátio externo da escola – alunos de aproximadamente 10 a 14 anos - conversando e brincando uns com os outros. Entrei procurando por algum adulto com quem pudesse falar, mas a princípio não achei ninguém. O barulho das vozes dos alunos era muito alto e me incomodava. Perguntei a um dos alunos aonde era a sala da direção e ele me indicou uma sala ao final do pátio interno. A sala - composta por três mesas de escritório, sendo uma delas com um computador em cima - se encontrava vazia e com a porta aberta. O computador estava ligado. Voltei para o pátio interno, onde encontrei uma mulher sentada em um banco. Perguntei a ela sobre a coordenadora da escola, e ela me indicou outra mulher em pé ao lado de onde os estudantes faziam uma fila para retirar seu almoço. Me aproximei e perguntei se ela era a coordenadora da escola. Ela disse que sim. Eu me identifiquei como a pesquisadora da UFRJ que havia ligado no dia anterior a respeito de uma entrevista. Ela disse que estava ocupada com o recreio, e que não poderia me atender. Eu perguntei que horas terminava o recreio e ela disse que não sabia, mas que havia uma tabela de horários exposta no lado oposto ao que estávamos no pátio. Eu disse que poderia esperar e perguntei se ela poderia me atender ao final do recreio. Ela disse que sim e me pediu para aguardar.

Cerca de trinta minutos depois, na sala da direção, nos sentamos em lados opostos de uma mesa. Eu entreguei à coordenadora uma autorização da CRE e expliquei que a pesquisa era para o meu trabalho de dissertação de mestrado e que os nomes da escola, bem como o nome das pessoas que seriam entrevistadas não seriam divulgados. Eu solicitei que a entrevista fosse gravada, e a coordenadora disse que não se sentia à vontade com a gravação. Eu reafirmei que não seriam divulgados os nomes da escola e dos profissionais entrevistados, mas ela disse novamente que concordava em ceder a entrevista contanto que não houvesse gravação em áudio. Quando eu retirei da bolsa o roteiro de entrevista, a coordenadora me pediu para olhar o roteiro. Eu entreguei para ela, e ela disse: “A primeira pergunta aqui é qual é o meu nome”. Eu expliquei que aquela pergunta era apenas para a minha própria orientação, mas que não seria divulgado. Em seguida, ela me perguntou se eu só tinha aquela cópia do roteiro, e disse que ela poderia responder ali mesmo, ao lado das questões, como em um questionário. Eu insisti para ir fazendo as perguntas, em forma de entrevista.

Ao final da entrevista eu solicitei entrevistar alguns professores, e a coordenadora concordou que eu voltasse em outros dias para entrevista-

los. Eu disse que também gostaria de entrevistar a diretora. Ela se despediu e me pediu para que da próxima vez que voltasse a escola para entrevistar os professores, antes procurasse a ela, que ela faria contato com eles antes, avisando sobre a minha entrevista.

Foi registrada também em diário de campo a recepção da pesquisadora na Escola 1, com a qual foi feito contato após a Escola 2:

Telefonei para a Escola 1 no dia 28 de agosto de 2014 (quinta-feira) e solicitei falar com a diretora. Fui informada que a diretora não se encontrava na escola e pediram para que eu deixasse meu nome e telefone para ela entrar em contato. Eu deixei meus dados e, no dia seguinte à tarde, a diretora me telefonou. Ela disse que poderia conceder a entrevista qualquer dia da semana, e agendamos a entrevista para o dia 4 de setembro, dali a uma semana.

Cheguei na Escola 1 no dia e horário previamente agendados. Uma funcionária veio me recepcionar no portão da escola e eu disse que tinha uma entrevista agendada com a diretora. Ela me conduziu até a sala da recepção da escola, que é uma sala onde trabalham oito pessoas, cada um com uma mesa própria. Fiquei sentada aguardando em uma cadeira ao lado da porta da sala, e logo a mesma funcionária veio me avisar que a diretora iria me atender em alguns minutos.

Durante o tempo em que aguardava a diretora vi alguns alunos entrando na sala da recepção para falar com os funcionários.

A diretora veio me cumprimentar e me pediu para falar um pouco mais sobre o que seria a entrevista. Eu expliquei e ela pediu para que a diretora adjunta, Sandra [nome fictício], participasse da entrevista junto com ela, pois ela provavelmente não saberia responder todas as questões, dado que “elas dividem bem as funções na escola”. Eu concordei e fui conduzida até a sala da direção, que é uma sala separada que se localiza ao final da sala da recepção. A diretora e a diretora adjunta concordaram em gravar a entrevista.

Ao final da entrevista, a diretora me perguntou se eu não gostaria de conhecer a escola. Como eu concordei, ela me levou para conhecer alguns espaços na escola. Andamos pelo corredor ao lado da sala da recepção e ela foi me mostrando a sala de leitura, o refeitório, os banheiros do primeiro andar que ficam trancados, pois, segundo ela, os alunos “fazem besteira lá” se elas os deixam abertos. A diretora também mostrou o auditório, um dos pátios internos da escola, e o corredor onde se localizam as salas de aula do 1º segmento. As salas de aulas do 2º segmento se localizam no segundo andar da escola, mas eu não fui levada até lá.

Quando terminamos a visita pela escola, eu solicitei voltar para entrevistar alguns professores e a diretora concordou. Ela sugeriu que eu também voltasse para entrevistar a coordenadora pedagógica da escola.

Os trechos do diário de campo acima retratados permitem identificar que a recepção nas duas escolas ocorreu de forma distinta por parte da equipe de gestão, tendo sido a Escola 1 mais receptiva em um primeiro momento com relação à pesquisadora do que a Escola 2. A Escola 2 é uma escola classificada pela SME, e pela CRE a qual ela pertence, como uma escola de alta prioridade, e por esse motivo, é foco de ações e intervenções constantes por parte da CRE. A coordenadora pedagógica da Escola 2 mencionou durante a entrevista que recebe visitas constantes de agentes da CRE na escola. É possível que a gestão da Escola 2 tenha identificado a pesquisa como uma cobrança ou fiscalização, embora a pesquisadora tenha afirmado mais de uma vez não ter relação com a CRE ou com a SME.

Os professores das duas escolas se mostraram receptivos com relação à pesquisadora, e aceitaram gravar as entrevistas. No último dia em que foram realizadas as entrevistas com os professores da Escola 2, a coordenadora pedagógica da escola sugeriu realizar todas as entrevistas naquele mesmo dia, pois segundo ela *“assim acaba tudo logo de uma vez”*. A professora do 5º ano não se encontrava na escola nesse dia, e portanto, não foi possível entrevista-la. A coordenadora disse que seria difícil marcar a entrevista depois por causa do período de provas. Do mesmo modo, não foi possível fazer contato com a direção da escola.

5.2 Categorias do perfil do diretor e práticas de gestão

Optamos por analisar separadamente algumas categorias para investigar a liderança escolar das escolas a serem analisadas nesse estudo. A opção por separar as categorias de gestão se deu em função da hipótese de que o papel do gestor, como mediador do processo de pressão sobre as escolas, exercido através da política de responsabilização adotada pelo município, poderia influenciar na adoção de diferentes práticas docentes nas escolas.

De acordo com a coordenadora da GED da CRE, na entrevista realizada para esse estudo:

Coordenadora da GED: O papel do diretor é primordial. Ele é o líder, né. Você tem o coordenador, que articula as questões pedagógicas né. Mas ele é o líder né, ele é que comanda. Ele é que direciona o coletivo, que formula o coletivo, que valida o coletivo, que valida as ações. Não vejo sem uma liderança. Não adianta nada o coordenador, os professores conhecerem todos os seus números e fazerem todas as suas ações e o diretor não conhecer. Ou o diretor da escola conhecer e o restante do grupo não.

Embora, infelizmente, não tenha sido possível entrevistar a diretora da Escola 2, entrevistamos a coordenadora pedagógica da Escola 2, e além da diretora da Escola 1, entrevistamos também a diretora adjunta e a coordenadora pedagógica da escola. As informações sobre o papel da gestão foram fornecidas por esses agentes.

As Categorias do Perfil do Diretor e Práticas de Gestão a serem analisadas foram organizadas na tabela abaixo:

Categorias do perfil do diretor	Descrição da categoria
Perfil de liderança	Envolvimento com a escola e tempo como diretora da escola
Formação da equipe pedagógica	Membros que compõe a equipe pedagógica da escola
Categorias de práticas de gestão	Descrição da categoria
Divulgação de resultados para a escola	Como o gestor divulga os resultados da escola para a comunidade escolar
Auxílio no planejamento de aula	Se o gestor auxilia no planejamento de aula e verifica se os professores cumprem o planejamento
Controle do desempenho dos alunos	Como o gestor controla o desempenho dos alunos
Avaliação dos professores	Se o gestor avalia os professores da sua escola
Promoção de atividades de formação continuada	Se o gestor promove atividades de formação continuada para os professores da escola

Tabela 6: Categorias do Perfil do Diretor e Práticas de Gestão

5.2.1 Perfil de liderança

Entre as primeiras questões do roteiro de entrevista realizado com os gestores, uma das questões é a quanto tempo eles trabalham na escola. Os gestores da Escola 1 (diretora, diretora adjunta e coordenadora pedagógica) trabalham há muitos anos na escola (a diretora está há 22 anos, a diretora adjunta há 10 e a coordenadora pedagógica há 13 anos), enquanto na Escola 2 a coordenadora pedagógica atua há menos tempo.

A coordenadora pedagógica da Escola 2 trabalha há 3 anos na escola nesse cargo, e afirmou que anteriormente teve a experiência de um ano como coordenadora pedagógica de outra escola da rede municipal. Não recebemos a informação de há quanto tempo a diretora da Escola 2 atua na escola.

Durante a entrevista com os gestores, a diretora da Escola 1 ressaltou em vários momentos da entrevista o seu envolvimento com a escola:

Diretora da Escola 1: Eu trabalhei nessa escola aqui, eu trabalho aqui desde 1979 como professora de biologia, só que eu estudei aqui. Então eu tenho um vínculo muito maior do que repente outra pessoa que não tem a relação do afeto com a escola. Por ser uma escola na qual eu estudei, e que eu vim trabalhar depois...

(...)

[Eu fico na escola] Até a expulsória, só tenho mais 3 [anos]. Que eu posso, que me deixem. (risos) Então esse ano eu vou concorrer de novo, pretendemos de novo. Eu quero fazer as bodas de prata aqui. Então 25 anos já tá de bom tamanho, né? Dirigindo uma escola.

(...)

As pessoas dizem às vezes "Nossa, eu fui em uma escola em que eu nunca vi a cara da diretora" Eu digo: "Aqui você vai cansar de ver a minha", porque eu venho todos os dias, religiosamente. E gente, eu moro longe e eu não tenho carro, porque eu não dirijo. Não é nem porque eu não posso comprar um carro. Então eu pego todo dia dois ônibus pra ir e dois ônibus pra voltar. Eu acordo 5h da manhã e estou aqui todos os dias com a maior boa vontade do mundo porque eu faço o que eu gosto.

Infelizmente não foi possível entrevistar a diretora da Escola 2, a fim de investigar se ela mencionaria o mesmo envolvimento. A coordenadora pedagógica da Escola 2 não mencionou ter nenhum vínculo forte com a escola. Uma possibilidade é de que esse envolvimento mencionado esteja relacionado com o tempo de trabalho. A coordenadora da Escola 2 está há muito menos tempo na escola.

5.2.2 Membros que compõe a equipe pedagógica

A composição da equipe pedagógica é diferente na Escola 1 e na Escola 2. A Escola 1 conta com uma diretora, uma diretora adjunta e uma coordenadora pedagógica. Na Escola 2 existe uma diretora e uma coordenadora pedagógica. Todos os profissionais, de ambas as escolas, possuem formação acadêmica em nível superior.

Como foi abordado na introdução desse capítulo, na Escola 1 a diretora não quis ceder a entrevista sozinha, pois, segundo ela, não saberia responder a todas as questões, já que

algumas coisas eram atribuições da diretora adjunta. Durante a entrevista, elas também mencionaram funções que pertencem à coordenadora pedagógica, como o trabalho mais direto com os professores:

Diretora Adjunta da Escola 1: Sim, a coordenadora pedagógica da escola sempre participa [das reuniões com a CRE].

Diretora da Escola 1: É, porque isso tudo é descentralizado, entendeu? Se existe um coordenador pedagógico é sempre ele que participa dessas reuniões.

Diretora da Escola 1: A sala de leitura também se envolve muito nesse tipo de atividade de planejamento [de aula], a coordenadora também tá na sala de leitura, então ela tem um olhar amplo, geral e irrestrito sobre tudo.

Não foi possível observar essa descentralização de funções na Escola 2, uma vez que não conseguimos entrevistar a diretora da escola. A coordenadora pedagógica da Escola 2 não mencionou divisão de funções entre ela e a diretora durante a entrevista concedida. No período em que foram realizadas as entrevistas do estudo, a diretora da Escola 2 estava de férias, e a coordenadora pedagógica parecia estar responsável por todas as funções exercidas pela diretora da escola. Quando os professores da Escola 2 foram entrevistados, ao serem questionados sobre a gestão, eles também se referiam à coordenadora pedagógica como responsável, e não à diretora da escola.

Com relação a descentralização da gestão escolar, Sammons (1999) apontou que é uma característica dos líderes eficazes compartilhar as responsabilidades de liderança com outros membros da equipe gestora (como, por exemplo, vice-diretor, diretor adjunto e coordenador pedagógico, no contexto da rede municipal do Rio de Janeiro). Observamos uma descentralização maior das funções na Escola 1, pois durante a entrevista a diretora deixou claro o que era atribuição da coordenadora pedagógica, da diretora adjunta e dela própria. Na Escola 2, uma vez que a coordenadora pedagógica estava assumindo as funções da diretora, não observamos divisões de responsabilidade.

5.2.3 Divulgação de resultados para a escola

Os gestores das duas escolas pesquisadas – Escola 1 e Escola 2 – afirmaram divulgar os resultados das escolas nos indicadores educacionais para a comunidade escolar. A forma de divulgação dos resultados sob a forma de exposição em mural pareceu ser semelhante nas duas escolas:

Diretora da Escola 1: A gente faz as reuniões aos sábados, quatro sábados por ano né (...) A gente coloca cartazes pela escola, tem que botar, divulgar, cacarejar meu amor, senão... (risos).

Coordenadora Pedagógica da Escola 1: [A gente divulga] em reunião. Em reunião, mas quando sai o índice a gente coloca em tipo um mural para os pais terem acesso. Aliás, isso é obrigatório.

Diretora Adjunta da Escola 1: Fica fixo [o resultado] no quadro ali na frente.

A coordenadora pedagógica da Escola 2 também disse que os resultados da escola são divulgados em um mural, e que tem um quadro exposto na escola com as datas das avaliações externas⁴². Ela afirmou ainda que os resultados do IDEB e IDE-Rio são discutidos nos conselhos de classe, onde a diretora mostra gráficos de desempenho da escola. Entretanto, quando entrevistados, os professores da Escola 2 disseram que os resultados não são discutidos em reuniões. A diretora da Escola 1 afirmou que realiza reuniões com a equipe da escola, onde eles discutem os resultados. Essa informação também foi mencionada pelos professores da Escola 1.

5.2.4 Auxílio no planejamento de aula

Nas duas escolas os gestores afirmaram que não existe um padrão de planejamento de aula, e que, portanto, cada professor faz o seu. Com relação ao auxílio aos professores no planejamento de aula, essa parece ser uma função destinada aos coordenadores pedagógicos. As coordenadoras pedagógicas da Escola 1 e da Escola 2 se posicionaram de forma diferente, quando indagadas sobre a forma com que auxiliam no planejamento docente:

Coordenadora Pedagógica da Escola 1: Eu ajudo com o material, buscando ideias, pesquisando algumas coisas pra eles. (...) a supervisão [dos planejamentos] não é feita “mano a mano”, né. Eles vêm até a mim, me mostram o que estão fazendo, a gente discute o trabalho, eles discutem com os colegas o que está dentro de uma matéria e da outra, e assim a gente vai fazendo. Tem as próprias avaliações da escola, e a gente consegue ver por aí, o que precisa melhorar e o que precisa ser reavaliado.

A coordenadora pedagógica da Escola 2 disse que a maioria dos professores da escola planeja as suas aulas, faz uso do “Educopédia” para fazer slides para as aulas. Quando

⁴² O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 tornou obrigatória a divulgação do IDEB nas escolas.

questionada sobre se ela auxilia no planejamento dos professores e verifica seu cumprimento, ela disse:

Coordenadora Pedagógica da Escola 2: Eles sabem fazer direitinho, alguns professores aqui já têm mais tempo do que eu.

Na Escola 1 parece que os professores são mais bem orientados pela coordenadora pedagógica do que na Escola 2. Na Escola 2, a coordenadora pedagógica não pareceu dar muito suporte ao trabalho dos professores. Em uma outra questão, quando questionada sobre se todos os professores da escola possuem desempenho equivalente, a coordenadora disse que todos têm a bagagem que é necessária, o que é exigido: “*Se eles passaram no concurso né... É porque eles têm*”.

Entretanto, as coordenadoras pedagógicas das duas escolas também não mencionaram se preocupar com as metas estipuladas pela SME, nem com os conteúdos e resultados das avaliações externas na elaboração dos planejamentos docentes.

Na literatura sobre liderança escolar, encontramos que um perfil competente de gestor implica no envolvimento e conhecimento sobre o que acontece na sala de aula, incluindo o currículo e as estratégias de ensino (SAMMONS, 1999). Esse trabalho de colaboração entre o coordenador pedagógico e os professores parece ocorrer mais na Escola 1 do que na Escola 2, onde a coordenadora pedagógica afirmou não participar do planejamento de aula dos professores. A coordenadora da Escola 1 também apontou para a ocorrência de colaboração entre os docentes.

5.2.5 Controle do desempenho dos alunos

A respeito do controle sobre o desempenho dos alunos da escola, a diretora da Escola 1 menciona do sistema do DESESC⁴³, através do qual os diretores têm acesso aos resultados da escola:

Diretora da Escola 1: O DESESC está ali pra todo mundo passar o dia inteiro, né.

⁴³ O DESESC – Sistema de Desempenho Escolar, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, é um sistema de lançamento dos resultados das avaliações internas e externas das escolas da rede municipal. Tem acesso a esse sistema o nível central, as CREs e os diretores das escolas. Os diretores podem visualizar dados de todas as escolas, lançar notas das provas bimestrais, e gerar relatórios a partir dos dados divulgados sobre a sua escola.

Entretanto, a diretora afirma ter dificuldade para interpretar os resultados da escola divulgados pela Secretaria Municipal de Educação:

Diretora da Escola 1: O que eu tenho muita dificuldade de ver é quando eles mandam o resultado do IDEB, para saber se ganhou ou não ganhou [premiação], tem um número. Um percentual, um número. (...) Eu não sei me enquadrar ali, eu não sei o que é ele aquele número, o que aconteceu com a gente. Aquele 200 e não sei quanto. O que é isso? Se refere a que? Não vem grandes explicações. Então depois é que a gente fica sabendo. Mas aquele número não me diz nada. Não tem nenhuma explicação pra mim. É simplesmente um número.

A diretora também afirma, quando perguntada se ela recorre a CRE para pedir ajuda com essa interpretação dos resultados, que a CRE não tem participação nesse processo:

Diretora da Escola 1: Não, também não [pergunta para a CRE]. Inclusive vem dizendo que pra obter esse número eu tenho que entrar com o meu CPF, digitar uma senha, é tudo sigiloso. Tudo na base do sigilo. Então a CRE também não dá pitaco nisso, sou eu que não entendo aquele número.

Aqui podemos observar que a direção da Escola 1 parece ter dificuldade em interpretar os resultados das escolas divulgados pela Secretaria Municipal de Educação. Se voltarmos para a fala sobre a expectativa da CRE para as escolas, a coordenadora da GED da CRE disse que é importante que as escolas se “olhem enquanto números”. Parece haver aqui uma falta de comunicação entre a CRE e as escolas, pois apesar de as escolas mencionarem que a CRE oferece capacitações e a CRE mencionar que tem uma relação de parceria com as escolas, a diretora da Escola 1 acha que a CRE não é responsável por ajudá-la a entender os resultados da escola.

Os coordenadores pedagógicos das duas escolas acompanham os resultados dos alunos através dos conselhos de classe, e com relação a isso, parecem se referir apenas as avaliações bimestrais aplicadas no município:

Coordenadora Pedagógica da Escola 1: Só através do conselho. A cada término de conselho de classe o próprio sistema da gente emite um quadro de desempenho por turma, por nota. É por ali que a gente consegue acompanhar.

Coordenadora Pedagógica da Escola 2: A gente pesca os alunos através do COC.

5.2.6 Avaliação dos professores

As duas escolas afirmaram que não realizam uma avaliação formal dos professores da escola. Na Escola 1, a coordenadora pedagógica realiza uma avaliação “informal”:

Coordenadora Pedagógica da Escola 1: Existe uma avaliação que eu faço com eles, normal "ó, tá precisando melhorar, sua turma teve um baixo rendimento e tudo". (...) [Essa avaliação ocorre] durante o conselho, durante o conselho de classe. Aí a gente discute os alunos, discute o desempenho, o que a gente vai programar pro outro período.

A coordenadora pedagógica da Escola 2 afirmou que os professores são avaliados pelo estágio probatório, que tem duração de 3 anos. E que no estágio probatório eles são avaliados pela prefeitura, mas a escola não realiza nenhuma avaliação.

Não há na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro nenhum programa oficial de avaliação dos professores pelos diretores das escolas como ocorre, por exemplo, nos Estados Unidos, conforme indicam Kimball e Milanowski (2009). Ainda assim, a coordenadora pedagógica da Escola 1 afirmou que realiza um tipo de “avaliação informal” dos professores, durante os conselhos de classe, e que chama a atenção dos professores se a turma apresenta baixo rendimento. A coordenadora pedagógica da Escola 2 não mencionou realizar nenhum tipo de controle sobre o trabalho dos professores.

5.2.7 Promoção de atividades de formação continuada

Sobre as atividades de formação continuada, as coordenadoras pedagógicas da Escola 1 e da Escola 2 afirmaram que realizam atividades de formação com os professores no centro de estudos, mas que os professores não são enviados para outras atividades fora da escola:

Coordenadora Pedagógica da Escola 1: A nossa formação é o centro de estudos toda quarta-feira. Eles discutem textos, fazem leituras comigo.

A coordenadora pedagógica da Escola 2 afirmou que também realiza algumas atividades de formação continuada com os professores nos centros de estudo. Entretanto, os coordenadores das duas escolas não mencionaram realizar atividades de formação continuada para uso e compreensão de indicadores educacionais, e nem sobre avaliações externas ou sobre a política de responsabilização do município. Ao que parece, os coordenadores pedagógicos recebem capacitações com essa finalidade na CRE, mas não repassam para os professores das escolas.

O relatório da Fundação Carlos Chagas (2012) pode ser tomado como contraponto: o estudo observou um aumento das atividades de formação continuada nas escolas, a partir das políticas de avaliação externa. Esse movimento não foi observado na Escola 1 e nem na Escola 2.

5.3 Categorias de conhecimento e uso dos indicadores educacionais e avaliações externas

Quando esse estudo começou a ser elaborado, pensamos inicialmente em algumas categorias para analisar práticas de gestão e práticas docentes, pensando em possíveis relações de mediação da gestão sobre os processos escolares, conforme apontam alguns autores (SAMMONS, 1999; KIMBALL & MILANOWSKI, 2009; DERRIGTON & CAMPBELL, 2013; GAWLIK, 2013) mencionados nos capítulos teóricos desse trabalho, que estudaram efeitos de políticas de responsabilização em outros contextos.

A seguir apresentamos as Categorias de Conhecimento e Uso dos Indicadores Educacionais e Avaliações Externas. Aqui temos dois focos: 1) investigar como as duas escolas – principalmente os professores - do estudo (Escola 1 e Escola 2) utilizam os dados oficiais gerados a partir das avaliações externas e dos indicadores educacionais (cujos resultados são utilizados no cálculo para a premiação) e 2) investigar alguns fatores mediadores de práticas docentes, como a opinião de gestores e professores da escola sobre a política de responsabilização da SME-RJ e o conhecimento que os agentes escolares possuem sobre a política, os indicadores e as avaliações.

Categorias de Conhecimento e Uso dos Indicadores Educacionais e Avaliações Externas	Descrição da categoria
Conhecimento sobre os indicadores educacionais.	Conhecimento dos gestores e professores sobre os indicadores educacionais IDEB e IDE-Rio: concepções e cálculos
Conhecimento sobre a política de responsabilização do município	Conhecimento dos gestores e professores sobre a política de bônus da SME, o Prêmio Anual de Desempenho
Percepções sobre a política de responsabilização escolar ou sobre o Prêmio Anual de Desempenho	Percepções dos gestores e professores sobre a política de bônus da SME
Percepções sobre a relação entre resultados dos indicadores e trabalho da escola	Opinião dos gestores e professores sobre se os resultados dos indicadores educacionais refletem o trabalho que é desenvolvido pela escola
O que faz a escola atingir a meta	Opinião dos gestores e professores sobre o que faz a escola deles atingir a meta estipulada pela SME

Planejamento/estratégias da escola para atingir a meta	Gestores e professores discutem sobre o planejamento e as estratégias da escola para atingir a meta estipulada pela SME
Fatores que interferem no desempenho dos alunos	Opinião dos gestores e professores sobre quais fatores interferem no desempenho dos alunos, e se eles se sentem responsáveis por esse desempenho

Tabela 7: Categorias de Conhecimento e Uso dos Indicadores Educacionais e Avaliações Externas

5.3.1 Conhecimento sobre os indicadores educacionais

No início das entrevistas que foram realizadas com os gestores e com os professores da Escola 1 e da Escola 2, foi perguntado se eles conheciam os indicadores educacionais. Todos os gestores e professores entrevistados da Escola 1 e da Escola 2 afirmaram conhecer os indicadores educacionais IDEB e IDE-Rio, e alguns procuraram descrevê-los:

Professora A 5º ano, Escola 1: É o índice de desenvolvimento né, das escolas.

Professora 3º ano, Escola 2: Bom, eu acho que o IDE-Rio mede o índice no município, não é isso? E o IDEB seria no Brasil.

No entanto, quando perguntados sobre como são calculados esses indicadores, tanto os gestores como os professores da Escola 1 e da Escola 2 disseram não ter conhecimento suficiente sobre como eles são calculados. Os gestores da Escola 1 afirmaram ter “uma vaga ideia” de como são calculados, enquanto os professores de ambas as escolas afirmaram desconhecer:

Diretora da Escola 1: Olha, aí se eu te disser que eu sei... Eu faço uma vaga ideia, mas exatamente como é não. Porque tem índice de reprovação, índice de abandono, tem vários índices que interferem que não é só a nota do aluno, disso a gente tem clareza.

Coordenadora Pedagógica, Escola 1: Olha, a gente tem uma ideia né. A gente sabe que tem a questão da frequência dos alunos, da evasão, do índice de reprovação, né. As próprias notas. Com tudo isso é feito uma média, né?

Professora 3º ano, Escola 2: Bom, eu presumo que seja a nota da avaliação e o desempenho da escola como um todo, né? Eu acho que deve ter alguma coisa assim... Mas a fundo eu não sei não.

Professora A 5º ano, Escola 1: Olha, nós até vimos mais ou menos né... Mas na prática não.

A coordenadora pedagógica da Escola 2 (que não deixou gravar a entrevista) afirmou que não tem nenhum conhecimento sobre como são calculados os indicadores educacionais,

que isso diz respeito a diretora da escola. Podemos perceber que, ainda que tanto na Escola 1 quanto na Escola 2 os gestores não saibam exatamente como são calculados os indicadores, na Escola 1 tanto a diretora quanto a coordenadora pedagógica mostraram ter algum conhecimento sobre os fatores que são incluídos no cálculo, como os índices de fluxo e desempenho. Na entrevista realizada, a coordenadora da Escola 2 não mencionou ter essas informações. Com relação aos professores, em ambas as escolas os professores não mostraram ter conhecimento sobre o que é considerado no cálculo dos indicadores educacionais.

5.3.2 Conhecimento sobre a política de responsabilização do município

Com relação à política de bônus salarial da SME, o Prêmio Anual de Desempenho, a equipe de gestão da Escola 1 demonstrou ter algum conhecimento sobre o funcionamento da política. Os professores da Escola 2 sabem que a política existe, mas não conhecem muito sobre as metas, nem sobre o que é necessário para ganhar o prêmio.

Coordenadora Pedagógica, Escola 1: A gente tem que atingir o índice do IDEB ou do IDE-Rio. E como há um acordo de resultados também da prefeitura, a gente não tem que atingir só o índice do IDEB, não. A gente tem um acordo de resultados. Então a gente tem um percentual a mais que a prefeitura determina pra que esse prêmio aconteça.

Diretora da Escola 1: De ano pra ano a meta fica mais complicada porque quando começou a nossa [meta] por exemplo era bem baixinha, vou te dizer. Quatro, quatro e pouquinho, aí a gente conseguiu vir saltando né, porque não é o primeiro prêmio que a gente ganha. E aí chegamos agora no 5.4. Agora fica cada vez mais difícil, né? É sempre além, além, vai subindo, e vai ficando mais difícil você chegar lá.

Professora 3º ano, Escola 2: Ah, 14º, meritocracia... Conheço. Conheço assim, sei que existe esse prêmio que as escolas que têm um determinado desempenho ganham.

Professora 4º ano, Escola 2: Mais ou menos. Eu sei que existe até uma porcentagem, existe uma negociação da direção nas CREs, com o IDERio, né? Existe uma meta a ser atingida. E aí a escola se propõe a aumentar aquele percentual pra atingir.

A coordenadora pedagógica da Escola 2 informou que conhece a política de bônus e para ganhar o prêmio é necessário apenas atingir a meta. Os professores da Escola 1 também disseram que conhecem a política. Portanto, todos os agentes escolares entrevistados afirmam conhecer a política de responsabilização do município do Rio de Janeiro. Os gestores da Escola 1 mencionaram o acordo de resultados feito com a Secretaria Municipal de Educação e explicaram que a nota para atingir a meta deve ser superior a nota do ano anterior, não bastando ser equivalente. A diretora da Escola 1 afirmou que aumenta a meta a cada ano, conforme

aumenta o desempenho. De fato, segundo a tabela de metas disponibilizada pela SME desde 2009, a meta é mais alta conforme aumenta o desempenho da escola, entretanto o nível de acréscimo é menor para as escolas conforme aumenta o IDEB/IDE-Rio. Na fala da professora de 4º ano da Escola 2, ela menciona que o acordo de desempenho é entre a escola e a CRE, e que a escola é que se propõe a aumentar a meta.

A meta é estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME) para as escolas, e as CREs atuam como agentes intermediários desse processo. Os gestores da Escola 1 apresentaram uma ideia mais precisa do funcionamento da política de bônus adotada pelo município do que a coordenadora pedagógica da Escola 2. Já os professores da Escola 2 mostraram ter uma ideia menos precisa. Os professores da Escola 1 mencionaram que conhecem a política, mas não falaram sobre o seu funcionamento.

5.3.3 Percepções sobre a política de responsabilização escolar ou sobre o Prêmio Anual de Desempenho

Todos os gestores e professores entrevistados na Escola 1 e na Escola 2 afirmaram ter uma postura contrária a política de responsabilização do município do Rio de Janeiro, o Prêmio Anual de Desempenho, mesmo a Escola 1 tendo sido premiada em alguns anos (2010, 2011 e 2012). Eles afirmam que acham a premiação dos profissionais da educação injusta:

Diretora da Escola 1: A meritocracia? Olha, eu posso te dizer que é cruel. É cruel porque ganhar é muito bom. Deixar de ganhar... cria-se uma baixa autoestima, eu acho, nas pessoas, no profissional. Porque a gente trabalha, trabalha, trabalha, vive aqui apagando todos os incêndios e aí a sua meta ficou alta. E aí você não ganha nada. Aí fica até injusto, a gente vê como injusto. Então eu preferia que não existisse, porque aí não cria em você uma falsa expectativa. Porque conseguir ganhar o prêmio quando você tá lá embaixo é fácil, mas quanto mais você dá mais eles querem.

Diretora Adjunta, Escola 1: Eu acho que deveria, tipo assim, se você manteve [a nota] também deveria receber. Eu acho que a escola que aumentou e a escola que conseguiu manter deveriam ser premiadas.

Diretora da Escola 1: Eu não vejo mais como estímulo não. Eu acho até como castigo, na medida em que poucas conseguem. É mais punição do que estímulo. Por isso que era uma reivindicação inclusive na grande greve dos professores acabar com essa meritocracia. Porque tem escolas, vamos supor, a nossa aqui é uma escola difícil, em função até dessa questão toda da comunidade, mas tem escolas muito mais difíceis do que a nossa.

Professora A 5º ano, Escola 1: Isso não valoriza ou deixa de valorizar os professores. Eu trabalhei aqui, né? Por acaso a escola alcançou. Mas

eu já trabalhei em outra escola que a escola não alcançou. É o mesmo profissional. Da mesma forma que eu trabalhei aqui, eu trabalhei na outra escola. Com a mesma dedicação. Então eu não acho justo.

xzProfessora B 5º ano, Escola 1: Eu acho que o salário deveria ser mais justo e não ter essa gratificação. Eu acho que a valorização começaria por aí. Ter um salário justo, e não ter uma gratificação. Toda vez que se fala em gratificação é porque aquilo que está sendo oferecido como salário não é justo à categoria. Então, quanto a isso, a proposta de qualquer índice já começa de maneira errada.

Uma professora da Escola 1 também defendeu que acha injusta a regulamentação do prêmio com relação à falta dos docentes, que foi introduzida na política Prêmio Anual de Desempenho no ano de 2009⁴⁴:

Professora A 5º ano, Escola 1: Quem fica doente não recebe, já aconteceu comigo. Eu tive que operar, uma doença relacionada a um estresse profundo sofrido em trabalho. Não tinha como adiar, tive que me afastar. E por eu ter me afastado, não chegou a um mês, eu não fui merecedora. Eu fiquei 10 meses com a turma, o meu segmento foi o que chegou à meta, e eu não tive direito a receber. É porque se fosse falta por falta tudo bem, tranquilo. Se não justificou. Mas o cara doente ser penalizado porque ele ficou doente? E a gente passa por uma perícia que é do próprio município, quer dizer, não tem nem como dizer que enganou, né, que brigou. A gente passa por uma perícia e a perícia é do próprio município. Você não está capaz de trabalhar e você é penalizado por isso? Não é justo.

Os professores da Escola 2 também não concordam com a política adotada pelo município:

Professora 3º ano, Escola 2: Eu não concordo. Eu não concordo por causa dos motivos que eu já te falei, né? Eu acho que teria que ser uma coisa mais bem distribuída, né? Para todas as escolas. Eu não acho que premiar um quer dizer... Eu acho que ali não quer dizer que uma escola trabalhou mais do que a outra, entendeu? Que tenha se esforçado mais do que a outra. Ou que tenha investido mais do que a outra. Eu acho que é uma consequência de vários fatores.

Professora 4º ano, Escola 2: Eu sou contra. Conheço e sou contra. Até por isso mesmo, que eu acho que esse não é o único tipo de avaliação. Eu acho que a avaliação e a educação são muito mais do que apenas uma prova medir o índice. Eu não acredito muito nesse tipo de avaliação, entendeu? Eu acho que é uma coisa muito mais assim

⁴⁴ De acordo com o Decreto nº 30860 de 1 de julho de 2009, farão jus ao prêmio os servidores que tenham, no máximo, cinco dias de ausência do trabalho.

dinâmica, e complexa. Avaliação é um processo bastante complicado. Você avaliar um aluno é a vida de uma criança, de um ser humano que tá ali nas suas mãos. Passou por você naquele ano e você vai dar conta daquilo. Então, isso me preocupa muito. Não sei né? Eu penso assim e isso me angustia. Eu fico avaliando aquela criança, e eu fico deixa eu ver por aqui, por ali. Às vezes eu chego para uma colega e peço uma outra visão, falo: "dá uma olhadinha aqui". Porque às vezes uma outra visão dá uma luzinha pra gente, às vezes um outro colega vê uma coisa que você não viu. Então é bem complicado avaliar.

Além da regulamentação com relação à falta dos docentes, mencionada por uma professora da Escola 1, os professores da Escola 1 e da Escola 2 afirmam ser contra a política de responsabilização porque acham que não é justo uma escola ser premiada e outra não, pois o prêmio não reflete o trabalho que foi desenvolvido pela escola. Uma professora da Escola 2 afirmou que é contra pois a premiação é baseada no resultado das avaliações externas, que por serem transversais, não refletiriam o desempenho real dos alunos. Uma professora da Escola 1 afirmou achar que ter gratificação significa ter um salário que não é justo.

5.3.4 Percepção sobre a relação entre resultados dos indicadores e trabalho da escola

Em um primeiro momento, quando perguntados diretamente sobre se acham que os indicadores educacionais refletem o trabalho que é realizado pela escola, alguns gestores e professores entrevistados da Escola 1 e da Escola 2 afirmaram achar que o resultado dos indicadores educacionais não reflete o trabalho que é desenvolvido pela escola.

Coordenadora Pedagógica, Escola 1: Não acho [que reflete a escola]. São números, é muito frio. Tudo depende do momento do aluno no dia desta prova, entendeu? Pode até ter uma ideia. Há uma ideia, sim. Mas expressar fielmente o trabalho realizado, não.

Professora B 5º ano, Escola 1: Eu não acredito em uma avaliação única, né? A criança tem muito do momento, da observação diária. A nossa avaliação é diária. Uma avaliação só dizer que aquela pessoa... Até a gente né? Tem dias que a gente tá bem, tem dias que a gente não está bem. Então "ó, avaliou a criança", com uma avaliação só? Eu não acredito.

Professora 3º ano, Escola 2: Sinceramente eu acho que não. Não, porque assim, existe todo um trabalho, um ano inteiro. E aí especificamente naquele dia ali às vezes o aluno não tá muito disposto, às vezes a questão que é abordada não é o tipo de abordagem que tem dentro da sala de aula, né? Às vezes assim também não é com o professor da turma, é com uma pessoa estranha a eles, né? Então eles às vezes não se sentem à vontade de perguntar alguma coisa. Eu acho que assim, expressa uma parte da realidade, né? Mas eu não sei se são totalmente fiéis.

Professora 4º ano, Escola 2: Eu acho que não, em geral eu acho que não. Até porque às vezes uma criança que é fraca, que tem dificuldade, ela pega aquilo, aquilo é múltipla escolha. Ela pode dar só... marcar muita coisa certa. Então é pouco assim complicado.

A diretora da Escola 1 afirmou que acha que não retrata, porque os indicadores levam em conta outros fatores além do resultado de desempenho dos alunos:

Diretora da Escola 1: Nem sempre. Existem fatores que interferem né, até mesmo no dia da prova. Alunos que são ótimos alunos não vem por algum motivo. Tem várias situações. Mas eu acho que não reflete. Eu acho que o que eu concordaria, um retrato fiel do que é, se fosse só a prova. Por que somar outras coisas se eles querem saber o índice de conhecimento do aluno? Então eu acho que pra ter o retrato fiel seria só a avaliação.

Para a coordenadora pedagógica da Escola 2, os resultados das avaliações não representam, sozinhos, o desempenho dos alunos. Ela afirmou que: “são uma coisa a mais, mas não é a única”. Os gestores e professores criticam o caráter transversal da avaliação, que como é feita em um único dia, poderia pegar um “mal momento” do aluno e então gerar um tipo de erro que em estatística é conhecido como erro aleatório. A professora do 4º ano da Escola 2 afirmou que os alunos podem apenas “chutar” as questões, e acertar a prova inteira. Parece que a entrevistada desconhece o método da Teoria da Resposta ao Item – TRI⁴⁵. A diretora da Escola 1 afirmou que deveria ser considerado, no cálculo dos indicadores educacionais, apenas os resultados das avaliações, e desconsiderar outros fatores, como os de fluxo.

Entre os entrevistados da Escola 1 e da Escola 2, também houve alguns que mencionaram que os indicadores refletem parcialmente o trabalho que é desenvolvido pela escola. É interessante que nenhum gestor ou professor mencionou nesse momento fatores externos ao trabalho da escola que exercem impacto sobre o desempenho dos alunos, como nível socioeconômico, participação dos pais, localização da escola, entre outros. As críticas apresentadas vão em direção à como as medidas dos indicadores são feitas: o fato de serem baseados em uma avaliação externa (aplicada por um agente externo), de ser padronizado (não perguntar da forma que o professor faz em sala de aula), de conter erro aleatório (inevitável em

⁴⁵ De acordo com o método da Teoria da Resposta do Item – TRI, as questões das avaliações recebem um peso distinto. As perguntas são divididas previamente entre fáceis, médias e difíceis, mas essa sinalização não é exposta na prova. Se o aluno errar muitas respostas na categoria “fácil”, e acertar muitas respostas na categoria “difícil”, considera-se um fato estatisticamente improvável. A TRI utiliza três parâmetros: discriminação, dificuldade e probabilidade de acerto ao acaso, minimizando o impacto do “chute” na nota final do aluno.

qualquer medida), e a possibilidade de chute (devido à falta de compreensão de como funciona a TRI).

5.3.5 O que faz a escola atingir a meta

Em um outro momento, perguntamos o que faz a escola atingir a meta de desempenho proposta pela SME. Desde que foi implementada política Prêmio Anual de Desempenho, no ano de 2009, a Escola 1 foi premiada por três anos consecutivos (2010, 2011 e 2012). É interessante observar que, embora os gestores e professores da Escola 1, que foi premiada nos últimos anos, tenham afirmado achar, em um primeiro momento, que o resultado dos indicadores educacionais não reflete (ou não reflete completamente) o trabalho que é desenvolvido pela escola, quando perguntados sobre o que faz a escola para atingir a meta, eles se referiram ao próprio trabalho:

Coordenadora Pedagógica, Escola 1: [o que leva a atingir meta é] o trabalho árduo dos professores. E de toda a comunidade né, porque sozinhos eles [professores] realmente não conseguem. Mas o grande sucesso disso aí se dá aos regentes.

Professora B 5º ano, Escola 1: Muita dedicação dos professores. Extrema dedicação dos professores. Os professores aqui são realmente muito dedicados. Muito dedicados, muito comprometidos.

5.3.6 Planejamento/estratégias da escola para atingir a meta

Na Escola 1 e Escola 2, perguntamos como as escolas se preparam para atingir a meta estabelecida pela SME. A equipe de gestão da Escola 1 afirmou que não tem como foco de seu trabalho a meta estipulada. Há apenas um trabalho voltado para as avaliações bimestrais da SME:

Coordenadora Pedagógica, Escola 1: Na verdade não há uma preocupação com a meta, há uma preocupação com a educação, com o conhecimento desse aluno. Se a meta for atingida, que bom. [...] Ela [escola] não tem essa preocupação em primeiro lugar. Então há a questão dos conteúdos a serem ministrados, que são mandados pela SME, agora eles são mandados bimestralmente. Os nossos professores trabalham em cima disso, entendeu? A gente às vezes pega, a própria CRE nos manda questões de anos anteriores, a gente até ajuda, trabalhando nisso. Mas a nossa preocupação realmente não é essa.

Diretora Adjunta, Escola 1: Não há uma preparação.

Diretora da Escola 1: É, não há. A nossa rotina é aquela, é de aula sempre né.

Os professores da Escola 1 afirmaram preparar de alguma forma os alunos para as avaliações bimestrais, mostrando que existe uma certa preocupação com essas avaliações, embora esse não seja o foco do trabalho da escola:

Professora A 5º ano, Escola 1: Os próprios professores é que às vezes pegam provas antigas, mostram a eles como é o esquema de uma prova. É assim, nesse sentido. O próprio professor pegar uma avaliação antiga e fazer um estudo para eles, entendeu? Mas não assim direcionado, isso é quando tá próximo da prova.

Professora B 5º ano, Escola 1: A prova bimestral da rede é muito diferente da federal. Então a gente mostra as avaliações antigas só para eles não terem aquele choque. E com relação a forma de preenchimento também.

A coordenadora pedagógica da Escola 2, quando entrevistada, afirmou que trabalha parcialmente em cima da meta estipulada para a escola:

Coordenadora Pedagógica, Escola 2: A gente trabalha em cima da meta, mas não só pela meta, também pelo desenvolvimento das crianças e para modificar crianças e adolescentes.

Os professores da Escola 2 disseram que não trabalham com foco específico nas metas, e nem nas avaliações externas:

Professora 3º ano, Escola 2: Olha, especificamente [planejamento] para essa nota eu não ouvi falar. Mas o que eu sei é que a gente tem assim a meta do desempenho, né? De conseguir alfabetizar as crianças, de conseguir que eles tenham um bom desempenho no dia a dia, e no resultado final, né, no final do ano que eles realmente saiam sabendo o conteúdo, sabendo a leitura e a escrita, sabendo interpretar, sabendo as operações fundamentais. E não que seja uma aprovação vazia. E isso eu posso te dizer que a gente conversa sobre isso. No conselho de classe isso é colocado, entendeu? Agora especificamente para a prova a gente não tem nada direcionado.

Tanto na Escola 1 quanto na Escola 2, a preocupação com o desempenho nas avaliações externas Prova Rio e Prova Brasil e com atingir a meta proposta pela Secretaria Municipal de Educação não parece estar em primeiro lugar. O que os gestores e professores entrevistados relatam como “conhecimento dos alunos” não está para eles associado com a meta estipulada, nem com as avaliações externas.

Entretanto, os professores da Escola 1 revelaram que preparam os seus alunos para as provas bimestrais e para as avaliações externas. Os professores da Escola 2 não mencionaram realizar nenhum tipo de preparação com os alunos.

5.3.7 Fatores que interferem no desempenho

Embora quando os gestores e professores entrevistados nas duas escolas afirmaram que os indicadores educacionais não refletem completamente o trabalho da escola eles não tenham mencionado fatores externos que influenciam na aprendizagem dos alunos, quando perguntamos diretamente sobre se existem esses fatores externos, os professores e gestores afirmaram que sim. Entre fatores mencionados, o mais citado é o papel da família:

Diretora da Escola 1: Não deveria ser só a escola a responsável, porque a gente não consegue fazer, sem a parceria da família, com que o aluno faça o dever de casa, com o que o aluno venha as aulas, não seja um aluno infrequente. A gente até tem aquela pasta. Hoje a cada dez faltas corridas, faltas não justificadas, você tem que mandar uma carta para a família. A gente faz um AR, carta registrada com aviso de recebimento. Aí a gente chama, as famílias recebem uma convocação na escola. A gente faz eles assinarem um termo que estão tomando consciência de que seu filho é faltoso. E caso isso não mude, a realidade não mude, aí é conselho tutelar.

Professora 5º ano, Escola 1: É, aquele [responsável] que vem, aquele que tá ali, que a gente conhece o responsável. A gente vê que quando a gente busca a parceria com ele, aquela criança melhora. Eles até... A gente manda um documentozinho para eles participarem de projetos para melhoria em algumas disciplinas. E aquele responsável que vê e que está ali parceiro, ele vai assim pontualmente, ele está ali acompanhando e a criança vai se desenvolvendo. Mesmo aquelas que têm muitos problemas, até com problemas de saúde, conseguem acompanhar. Isso a gente já viu. Eu tenho na minha turma crianças, algumas que têm problemas de saúde, mas que os pais estão ali e o aluno está caminhando. Mas fora isso...

Professora 3º ano, Escola 2: No desempenho? Acho que a estrutura que a gente tem pra trabalhar, ajuda da família, acho que isso conta muito também. Assiduidade, né? Que foi aquilo que ela [coordenadora] falou quando chegou “ah, eles vêm direitinho”. Fazer o trabalho de casa, né, essa questão da família estar em cima, cobrando, fazendo. O barulho no entorno, também. Acho que isso tudo influencia um pouquinho.

A coordenadora da Escola 2 afirmou que a escola é responsável apenas por uma parcela do desempenho dos alunos, pois também há o contexto social e a família. Segundo ela: “*é um somatório de coisas*”.

É interessante pois, anteriormente a diretora da Escola 1 afirmou que os indicadores educacionais deviam levar em conta apenas o desempenho dos alunos nas provas, mas quando questionada sobre os fatores que interferem no desempenho dos alunos, ela diz que a escola não é a única responsável. Embora todos os entrevistados considerem que a escola é responsável pelo desempenho dos alunos, eles afirmam que a família tem um papel muito importante nesse processo, e se sentem injustiçados, como veremos adiante, pela política de bônus do município não considerar essa atuação.

5.4 Categorias de práticas docentes

As Categorias de Práticas Docentes elaboradas a seguir retomam a concepção de práticas docentes apresentada nesse estudo, que divide essas práticas em dois tipos: 1) práticas de sala de aula; e 2) práticas externas a sala de aula. Buscamos identificar aqui, mais especificamente, mudanças em práticas docentes na Escola 1 e na Escola 2 a partir da implementação da política de responsabilização do município.

Categorias de Práticas Docentes	Descrição da categoria
Avaliações internas (elaboradas pelos professores)	Gestores e professores falam como são elaboradas as avaliações que são feitas pelos professores das escolas
Planejamento de aula	Como os professores realizam o seu planejamento de aula
Seleção de conteúdos	Como os professores selecionam os conteúdos a serem ensinados durante o semestre (possibilidade de ênfase em conteúdos específicos)
Organização da turma	Como os professores organizam os alunos em sala de aula (possibilidade de ênfase em alguns alunos)

Tabela 8: Categorias de Práticas Docentes

5.4.1 Avaliações internas (elaboradas pelos professores)

A coordenadora da GED entrevistada informou que na rede municipal do Rio de Janeiro as escolas devem colocar em seus boletins, por determinação da SME, a nota das provas bimestrais que são realizadas pela prefeitura ao lado das notas da própria escola. Tanto na Escola 1 quanto na Escola 2 os professores elaboram avaliações próprias, e cada professor faz a sua avaliação (não há um padrão de avaliação nas escolas). As avaliações dos professores parecem ser influenciadas pelas avaliações da prefeitura (avaliações bimestrais):

Coordenadora Pedagógica, Escola 1: Não segue [a avaliação bimestral], é outro modelo. A avaliação da SME, ela é uma avaliação única, tem os descritores e é em múltipla escolha. A nossa avaliação passa pela múltipla escolha, mas tem outras questões, questões discursivas, dissertativas. É outro modelo, não segue o mesmo padrão não.

Professora A 5º ano, Escola 1: Eu produzo as minhas avaliações de acordo com os conteúdos que o município propõe, e da forma como eu dou em sala de aula. E dou uma adaptada, do mesmo jeito que a prefeitura pergunta. Só que as provas da prefeitura são muito óbvias, né? Eu costumo até brincar, diz assim: “um cachorro quente é um sanduíche montado com: pão, salsicha, parede, cadeira ou mesa?”, então mesmo que a criança não saiba a resposta, por eliminação ela consegue.

O conteúdo das avaliações formuladas pelos professores parece seguir o conteúdo da avaliação bimestral da SME, mas o formato das questões, de acordo com as entrevistadas, é diferente.

Na Escola 2 também há uma influência de conteúdo das provas bimestrais na prova dos professores da escola, mas os professores também se preocupam com o formato das avaliações, e adotam um modelo distinto:

Professora 3º ano, Escola 2: É, eles fazem as avaliações da rede todos os bimestres, que na parte de Português são mais voltados para a leitura, interpretação e produção de texto. Na matemática são situações problema. E assim, as minhas avaliações... Eu faço avaliações a parte também. Eu procuro seguir mais ou menos o mesmo modelo. Só que na rede as avaliações são de múltipla escolha, eu costumo fazer mais dissertativa para explorar mais a escrita deles.

Professora 4º ano, Escola 2: A minha eu faço discursiva. Múltipla escolha eu trabalho com a da rede já. Eles até ficam: "Ai tia, é a sua é?". Tem que escrever.

Os professores, tanto da Escola 1 quanto da Escola 2, parecem ser mais influenciados pelas avaliações bimestrais do município do Rio de Janeiro do que pelas avaliações Prova Rio e Prova Brasil. O modelo de múltipla escolha, presente em todas essas avaliações, parece ser parcialmente incorporado na Escola 1. Na Escola 2 há uma preocupação maior com questões dissertativas, pois os professores consideram que os alunos devem escrever na prova. Não houve nenhuma menção com relação à forma dos professores avaliarem os alunos ter sofrido alguma alteração após a implementação da política de bônus do município. Essa influência parece estar relacionada mais as avaliações bimestrais da Secretaria Municipal de Educação.

5.4.2 Planejamento de aula

Os professores das duas escolas – Escola 1 e Escola 2 – afirmam planejar as suas aulas ao longo do ano. Todos os professores afirmaram que o planejamento de aulas não é uma coisa fixa ou padronizada, mas que acontece do longo do semestre, sendo algumas vezes reformulado de acordo com as necessidades dos alunos. Quem avalia a necessidade dos alunos é o próprio professor, que tem autonomia para ir adaptando o conteúdo ao longo do ano.

Professora 5º ano A, Escola 1: A gente se organiza, a gente recebe o material, a gente já tem o material e a gente tá sempre refazendo de acordo com as dificuldades que aqueles alunos apresentaram durante os meses.

Professora 5º ano B, Escola 1: [Eu planejo as aulas] pela apostila, a gente tem o conteúdo que o município propõe e vai adaptando à eles [alunos].

Professora 3º ano, Escola 2: Bom, as terças-feiras a gente tem esse horariuzinho da Educação Física, né, de sala de leitura. E aí eu faço um planejamento semanal em cima dos parâmetros do município, das diretrizes que eles têm agora né? Eu não estou me lembrando exatamente o nome. Cada um tem um nome, né? Mas a gente trabalha em cima das diretrizes curriculares do município. [...] E aí separo as atividades. Obviamente que na metade do caminho a gente troca uma coisa ou outra, vai adaptando, né? É claro.

Professora 4º ano, Escola 2: Olha, tem um dia de grade né? Quinta-feira. Todas as quintas-feiras eu tenho o dia, porque eles [alunos] têm algumas aulas diferenciadas, tem educação física, tem artes, sala de leitura. Então nesse momento eu tenho um horário de capacitação que eu planejo. [...] Eu tenho aquele [planejamento] que eu fiz no início do ano que vai mais ou menos até a metade. Na metade do ano eu fiz agora o do segundo semestre. Mas aí dentro desse planejamento eu vou pegando assim, o que eu preparar naquele mês, naquela semana... vou fazendo assim.

Para o planejamento das aulas dos professores, o que parece contar são as diretrizes curriculares e os cadernos pedagógicos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação, que segundo a coordenadora da GED da CRE entrevistada nesse estudo, são de caráter opcional.

Coordenadora da GED: O caderno ele é oferecido, não é de caráter obrigatório. Não há uma obrigatoriedade. Há um todo um trabalho de material de apoio, de sugestões metodológicas, até nas orientações curriculares, é um material que tá em consonância com a grade da rede, com a questão das avaliações. Então assim, obrigatoriedade, o professor não é obrigado a usar o caderno. A gente tem hoje uma aceitação de mais de 80% desse material, de utilização desse material.

Mesmo não sendo de caráter obrigatório, os cadernos pedagógicos são amplamente utilizados pelos professores para o planejamento das aulas do semestre. A coordenadora da GED entrevistada afirmou que alguns professores que se inscrevem na Secretaria são convocados para participar do planejamento dos cadernos pedagógicos. É possível que, através dessa participação, haja um diálogo maior entre o material e as necessidades dos professores nas salas de aula, mas essa discussão não foi aprofundada nas entrevistas realizadas para esse trabalho.

Os professores não mencionaram utilizar os conteúdos das avaliações Prova Rio e Prova Brasil no seu planejamento de aula. Também não parece ter tido nenhuma mudança na forma como os professores planejam as suas aulas com a implementação da política Prêmio Anual de Desempenho, nem na Escola 1, nem na Escola 2, uma vez que os professores dessas escolas não se mostram preocupados com as metas estipuladas pela SME.

5.4.3 Seleção de conteúdos

Quando questionados sobre como selecionam os conteúdos que vão ensinar durante o semestre, os professores da Escola 1 e da Escola 2 responderam que mais uma vez seguem as orientações do município presentes nos cadernos pedagógicos. Todos os professores afirmaram adaptar os conteúdos segundo a necessidade da sua turma.

Professora A 5º ano, Escola 1: O município manda pra gente [os cadernos pedagógicos]. Mas algumas coisas, dependendo do nível da turma, algumas coisas são deixadas de lado. São adaptadas à realidade daquela criança, a necessidade que a própria sociedade vai cobrar mais tarde das crianças.

Professora B 5º ano, Escola 1: A gente adapta. A gente adapta para que aquilo seja dado segundo aquela circunstância.

Professora 3º ano, Escola 2: [A gente seleciona os conteúdos] pelos cadernos pedagógicos, né. Pelas diretrizes curriculares do município. E aí obviamente que às vezes a gente tem que dar uma adaptada, né? Porque uma turma não é igual a outra. Como eu tô te falando, existe esse grupo [aponta para o meio da sala], que aí eu já tenho que dar um outro enfoque, mas não perdendo o geral de vista.

Professora 4º ano, Escola 2: Eu já tenho um planejamento, mais ou menos, um esquema. Então eu vou dividindo por semestre. De repente naquele semestre eu não consigo um conteúdo, aí eu marco e jogo pro outro. E eu sempre procuro também adequar aos cadernos pedagógicos, porque é o que falei, eles vêm e eu tenho que trabalhar porque é o que cai na prova. Então eu procuro ver o conteúdo que eu vou trabalhar, já olho o que vai entrar no caderno pedagógico.

Fica evidenciado pelas falas das entrevistadas que os professores têm autonomia para selecionar os conteúdos que serão ministrados em sala de aula, assim como também têm autonomia para decidir como conduzir os conteúdos. Entretanto, eles seguem as diretrizes da SME, expressas através das diretrizes curriculares e dos cadernos pedagógicos. Novamente não aparece uma preocupação com as avaliações Prova Rio e Prova Brasil (não encontramos ênfase em conteúdos específicos pedidos nas avaliações externas, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática). Parece que não há um alinhamento, na visão dos gestores e professores, entre os cadernos pedagógicos e diretrizes curriculares da SME e as avaliações externas e metas de desempenho do PAD.

5.4.4 Organização da turma

Os professores da Escola 1 e da Escola 2 organizam os alunos em sala de aula de forma diferente.

Foi interessante observar a organização das carteiras dos alunos nas salas de aula da Escola 2, enquanto as entrevistas eram realizadas. Na Escola 2, as salas de aula dos professores entrevistados dispunham de uma organização diferente da organização de carteiras em fileiras paralelas. As salas de aula são organizadas em um grande semicírculo com um grupo de carteiras no meio, conforme a figura abaixo procura ilustrar:

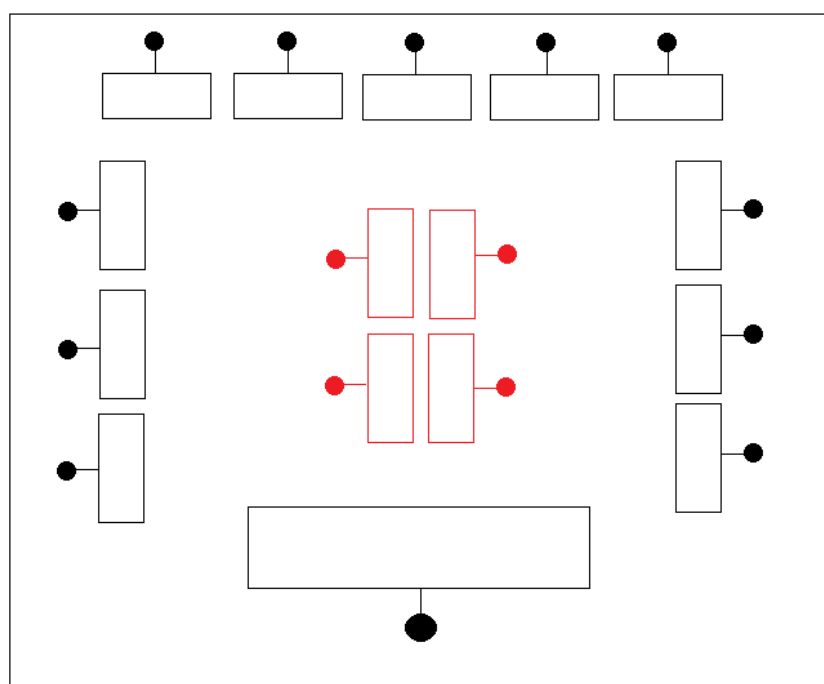


Figura 2: sala de aula da Escola 2

Segundo as entrevistas realizadas com as professoras da Escola 2, as carteiras que se encontram no meio da sala de aula são destinadas aos alunos que apresentam baixo desempenho. As professoras comentaram que com a sala organizada dessa forma é possível dar maior atenção a esses alunos. Quando questionadas sobre se essa organização seria um padrão da escola, as professoras responderam negativamente, dizendo que cada uma delas havia organizado dessa forma por vontade própria.

Os professores da Escola 1 também organizam a turma de forma a conseguir dar atenção mais específica para alunos que apresentam baixo desempenho. Esses alunos são posicionados de forma estratégica pelos professores.

Professora A 5º ano, Escola 1: Nós organizamos por fileiras.

Professora B 5º ano, Escola 1: O normal é em fileiras, porque a quantidade de alunos é muito maior do que o espaço que nós temos. [...] Mas na arrumação da sala, esses alunos que têm mais dificuldade, que a necessidade deles é que eles tenham mais atenção naquele momento, eles se sentam mais à frente, são colocados na frente para que eles tenham uma atenção maior.

Professora 3º ano, Escola 2: A gente organiza em “U” com um grupo no meio. [...] [no meio] são os alunos que tem mais dificuldade. E às vezes a gente trabalha com monitoria, entendeu? Às vezes um aluno que tá um pouco mais adiantado... Eles adoram isso, ajudar o outro que tá com um pouquinho mais de dificuldade. Aí eles sentam. Às vezes ele sentam aqui [no grupo do meio], às vezes o daqui vai pra lá [do meio para o “U”], entendeu? Mas essa organização do meio é pra facilitar até a gente de trabalhar com letras móveis. Pra trabalhar com letras móveis aqui [no meio] é mais tranquilo.

Professora 4º ano, Escola 2: Eu trabalho mais ou menos assim em U né. Ficou melhor. No início eu trabalhava em grupos maiores, e aí era mais tumultuado.

Todos os professores, das duas escolas, afirmaram que essa organização dos alunos nas salas de aula é definida por eles e que não há uma diretriz padrão da escola para isso. Essa organização, entretanto, não parece estar relacionada com o desempenho oficial das escolas em avaliações externas, nem parece ser uma estratégia da escola para aumentar o desempenho dos alunos e atingir a meta. Os professores da Escola 1 e da Escola 2 afirmaram se preocupar com os alunos que apresentam baixo desempenho e desenvolver atividades específicas para esses alunos, mas essa prática é recorrente das escolas e, de acordo com os respondentes, não foi alterada com a introdução da política de bônus do município.

5.5 Respondendo às questões do estudo

Foram selecionadas para o estudo de caso uma escola que atingiu as metas propostas pela SME-RJ em quase todos os anos de vigor da política Prêmio Anual de Desempenho – Escola 1 – e outra escola que atingiu a meta somente no primeiro ano do prêmio – Escola 2. A primeira questão que o estudo colocou era se haveria diferenças entre as práticas docentes nessas duas escolas. A primeira hipótese era a de que os professores da Escola 1 utilizassem mais em suas avaliações e em seus trabalhos em sala de aula os conteúdos previstos pelas avaliações externas, quando comparados com os professores da Escola 2. Havia ainda a hipótese de que algumas práticas docentes externas a sala de aula (como assiduidade e pontualidade docente) tivessem sofrido alterações em função das exigências da política Prêmio Anual de Desempenho, nas duas escolas. A pesquisa encontrou que os professores das duas escolas – Escola 1 e Escola 2 – realizam avaliações próprias, e que se baseiam no conteúdo das avaliações bimestrais realizadas pela SME para formular as questões das suas avaliações, mas adotam desenho de avaliação diferente (questões discursivas). Os professores das duas escolas disseram que não tem como foco de seu trabalho as avaliações externas (Prova Rio e Prova Brasil), entretanto, os professores da Escola 1 afirmaram preparar os alunos para essas avaliações, trazendo para eles edições anteriores das provas, perto da data de aplicação desses exames. Essa preparação não foi mencionada pelos professores da Escola 2. Com relação a hipótese de alteração de práticas docentes externas a sala de aula, não foi observada nenhuma alteração relacionada a introdução da política de responsabilização do município.

As questões seguintes eram sobre quais práticas docentes sofreram mudanças ou passaram a ser adotadas pelos professores após a implementação da política de responsabilização na rede municipal e se essas mudanças são adotadas por todos os professores e para todos os alunos. O estudo observou que as práticas docentes de sala de aula (seleção de conteúdo, avaliação escolar e dever de casa) têm sido orientadas, sobretudo, a partir das avaliações bimestrais do município e pelos cadernos pedagógicos fornecidos pela prefeitura. Os professores afirmaram não se orientar pelas avaliações externas e pelos indicadores educacionais que são componentes da política de responsabilização. Embora, como mencionado anteriormente, os professores da Escola 1 preparem os alunos para as avaliações externas, essa preparação parece ser um momento pontual perto da aplicação das provas, não refletindo mudanças nas práticas docentes adotadas ao longo de todo ano letivo. Os professores da Escola 2 possuem uma organização da turma específica, voltada para atender os alunos com

baixo desempenho. Entretanto, não podemos associar essa prática à implementação da política de responsabilização.

Sobre o perfil do diretor e a relação entre professores e diretores nas duas escolas, ainda que não tenha sido possível entrevistar a diretora da Escola 2, observamos algumas diferenças entre o perfil da gestão na Escola 1 e na Escola 2. A primeira delas diz respeito a composição da equipe pedagógica: na Escola 1, a equipe pedagógica é composta pela diretora, pela diretora adjunta e pela coordenadora pedagógica, e a divisão das funções entre os membros parece ser clara. De acordo com Sammons (1999), a delegação das funções a outros membros da equipe pedagógica é uma das características dos líderes eficazes. Na Escola 2, no momento do trabalho de campo, a coordenadora pedagógica estava assumindo as funções da direção, e não foi possível observar diferenças de atribuições entre elas. A relação entre professores e gestores nas duas escolas parece ser boa, e não parece ter sofrido alterações a partir da implementação da política de responsabilização. A coordenação pedagógica da Escola 1 demonstrou trabalhar em parceria maior com os professores no auxílio de planejamento das aulas do que a coordenação da Escola 2.

Os diretores e professores da Escola 1 e da Escola 2 afirmam conhecer os indicadores educacionais IDEB e IDE-Rio, mas não sabem explicar como esses indicadores são calculados. O mesmo acontece com a política Prêmio Anual de Desempenho: todos conhecem, mas não têm muita clareza sobre a regulamentação do prêmio. Observamos que os gestores – sobretudo os gestores da Escola 1 – têm mais informações sobre os componentes da política de responsabilização do que os professores. Entretanto, não é possível afirmar que o conhecimento que esses atores escolares possuem implique na adoção de diferentes práticas docentes. Quando entrevistados, os gestores e professores das duas escolas mencionaram que não trabalham com foco nas metas propostas pela SME (a direção da Escola 1 afirmou que considera as metas, mas que esse não é o foco principal da escola).

Todos os gestores e professores entrevistados nas duas escolas apresentaram uma visão negativa sobre a política de responsabilização Prêmio Anual de Desempenho (PAD), contrariando a hipótese inicial de que os gestores e professores da Escola 1, que foi premiada em 2010, 2011 e 2012, tivessem uma posição a favor da política. O principal argumento, nas duas escolas, é de que os atores escolares não consideram que seja uma política justa, pois “não é correto algumas escolas ganharem e outras não”. Os entrevistados também afirmaram, em um primeiro momento, que não consideram que o resultado expresso pelos indicadores educacionais – que são utilizados no cálculo da premiação – refletem o trabalho realizado pela

escola (ou não refletem completamente). Em outro momento, quando perguntamos aos professores da Escola 1 o que a escola fez para atingir a meta, eles disseram que foi pelo esforço dos professores. Aparece um discurso contraditório que hora acha que a política não é justa e que não reflete completamente o resultado da escola, e outra hora acha que o trabalho docente é valorizado pela política. Não foi possível associar uma diferença de visão sobre a política à adoção de diferentes práticas docentes.

A última questão perguntava se diferentes práticas docentes podem explicar o resultado das escolas com relação às metas. O estudo observou algumas diferenças entre a Escola 1 e a Escola 2, já mencionadas acima, com relação ao perfil da gestão e as práticas docentes. Entretanto, não podemos afirmar que essas práticas sejam responsáveis pela Escola 2 não atingir as metas propostas pela SME. Os resultados oficiais da Escola 2 permitem observar que, apesar de apresentar um desempenho inferior à Escola 1, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais, a Escola 2 vem progredindo nos seus resultados.

6. CONCLUSÕES

O conjunto de políticas de responsabilização que está sendo adotado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) – formado pelas avaliações externas, indicadores educacionais, e nesse caso, pela política de responsabilização Prêmio Anual de Desempenho (PAD) -, e que é conduzido diretamente com as escolas através da atuação das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), forma um cenário de pressão para os atores escolares envolvidos no processo educacional. O presente estudo encontrou, na análise realizada a partir da situação específica de duas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, diferenças com relação as práticas de gestão (perfil da liderança escolar) e práticas docentes adotadas entre a Escola 1 e a Escola 2.

Uma questão importante trazida pelo presente estudo é que os comportamentos esperados pela SME e pela CRE - que as escolas elaborem estratégias de ação baseadas nos resultados oficiais de desempenho expressos pelas avaliações padronizadas e pelos indicadores educacionais (racionalidade substantiva) – não foram observados. Essa pode ser considerada uma questão preocupante, já que o estudo observou escolas de uma CRE que possui conhecimento dos sistemas de avaliação e tenta promover maior diálogo e parceria com as escolas, além de oferecer capacitações aos coordenadores pedagógicos.

Um dos problemas das políticas de responsabilização no contexto brasileiro que necessita de maior investigação é que, possivelmente frente a uma ausência de uma cultura de avaliação, de formação, ou de um retorno mais pedagógico das avaliações externas para as escolas, talvez elas não consigam estimular comportamentos ou mudanças de práticas docentes esperadas pelos governantes que as adotam. É possível que essas políticas não consigam manter o estímulo e o incentivo às práticas eficazes nas escolas que ganharam o prêmio em diversos anos, nem colocar pressão ou dar suporte para as escolas com baixo desempenho adotarem novas práticas.

A pesquisa da presente dissertação intencionou contribuir para a compreensão da implementação das políticas de responsabilização no contexto brasileiro, e ajudar a compreender porque uma política de responsabilização pode não alcançar os resultados esperados ou sustentar esses resultados ao longo do tempo. É comum ver escolas aumentarem seus resultados nos indicadores e depois diminuírem – a Escola 1, nessa pesquisa, apresenta um desenvolvimento variável. Isso pode ocorrer porque as escolas não conseguem sustentar os aumentos, pois não há mudanças efetivas nas práticas, mas somente uso de simulados e dos

conteúdos da SME, cujo impacto em algum momento se esgota. Ou pode ser uma ação calculada: diminuir o desempenho em um ano, para no ano seguinte alcançar a meta mais facilmente. O desenho de política de *accountability* adotado acaba estimulando – ou não coibindo – esse tipo de estratégia.

Os achados dessa pesquisa nos levam à seguinte questão: o que acontece em escolas em que a direção/coordenação passou por uma formação mais sistemática para o uso dos sistemas de avaliação? Há, nesses casos, mudanças efetivas em práticas docentes? Será que só uma melhora da formação levaria à adoção de práticas docentes eficazes?

Por fim, é necessário explicitar que a análise realizada nesse trabalho não tem a pretensão de generalização dos resultados encontrados, considerando as limitações de um estudo de caso com duas escolas em um contexto específico, mesmo com todos os controles utilizados. Outros estudos que investiguem fatores associados ao aumento do desempenho, recebimento do prêmio e mudanças em práticas docentes no contexto de responsabilização precisarão ser realizados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. **As políticas públicas de avaliação e a prática docente: percepções dos professores dos municípios do Rio de Janeiro e Duque de Caxias**. Dissertação de mestrado. UFRJ, 2013.

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

BROOKE, N. **Controvérsias sobre políticas de alto impacto**. Cadernos de Pesquisa, v. 43, n. 148, p. 336-347, jan/abr. 2013.

_____. **O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, vol.36, n.128, p.377-401, 2006.

BROOKE, N & CUNHA, M. A. **As avaliações externa como instrumento de gestão educacional nos estados**. Estudos & Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita, v. 2, p. 3-64. 2011.

CARNOY, M., LOEB, S., & SMITH, T. **Do higher state test scores in Texas make for better high school outcomes?** CPRE Research Report No. RR-047. Philadelphia, PA: Consortium for Policy Research in Education, 2001.

COSTA, M., ALMEIDA, A. e CERDEIRA, D. **Indicadores e avaliação educacional: percepções e reações a políticas de responsabilização**. Estudos em Avaliação Educacional, vol. 25, n.57, p. 198-225, 2014.

DERRINGTON, M. & CAMPBELL, J. **The changing conditions of instructional leadership: Principal's perceptions of teacher evaluation accountability measures**. School and District Leadership in an Era of Accountability, p. 231-251. 2013.

DIAMOND, J. B. e SPILLANE, J. P. **High stakes accountability in Urban Elementary Schools: Challenging or Reproducing Inequality?** Teachers College Records, v. 106, n. 6, p. 1145-1176. 2004.

FINN, J., MANNO, B. e VANOUREK, G. **Charter Schools in Action**. Princeton University Press. 2000.

FONTANIVE, N. **A divulgação dos resultados das avaliações dos sistemas escolares: limitações e perspectivas.** Ensaio Avaliação e Políticas Públicas Educacionais, vol. 21, n. 78, p – 83-100, jan/mar, 2013.

FRANCO, C., ALVES, F. BONAMINO, A. **Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites.** Educação e Sociedade, v. 28, n. 100, p. 989-1014, out/2007.

FREITAS, L. C. **Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética.** Cadernos de Pesquisa, v. 43, n. 148, p. 348-365, jan/abr. 2013.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público.** Relatório publicado em parceria com a Fundação Itaú Social. 2012.

GARDNER, D. **A nation at risk: the imperative for educational reform.** The National Commission on Excellence in Education, abr., 2008.

GAWLIK, M. **Extending the leadership role from policy broker to sense maker: emerging evidence from charter schools.** School and District Leadership in an Era of Accountability. p. 87-108. 2013.

HEILIG, J. V.; DARLING-HAMMOND, L. **Accountability Texas-Style: The Progress and Learning of Urban Minority Students in a High-Stakes Testing Context.** Educational Evaluation and Policy Analysis, v.30, n. 2. 2008.

KIMBALL, S. & MILANOWSKI, A. **Examining teacher evaluation validity and leadership decision making within a standards-based evaluation system.** Education Administration Quarterly, Vol. 45, n. 1, p 34-70. 2009.

KOSLINSKI, M., CARRASQUEIRA, K., ANDRADE, F. e PORTELA, C. **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. G. (Orgs) Educação Pública no Rio de Janeiro: novas questões à vista. Editora Mauad. 2015.

KOSLINSKI, M., CARRASQUEIRA, K. ANDRADE, F., PORTELA, C. e OLIVEIRA, A. R. **Políticas de Responsabilização Escola de Alta Consequência e Práticas Escolares: Estudo Exploratório da Rede Municipal do Rio de Janeiro.** In: Benedita Portugal e Melo; Ana Matias Diogo; Manuela Ferreira; João Teixeira Lopes; Elias Evangelista Gomes. (Org.). Entre crise e euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal. 1ed. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, p. 1309-1330, 2014.

- LADD, H. **School-based educational accountability systems: the promise and the pitfalls.** National Tax Journal, vol. 54, n.2, p – 385-400, 2001.
- LAVY, V. **Evaluating the effect of teachers' group performance incentives on pupil achievement.** Journal of Political Economy. vol. 110, n.6. 2002.
- LIMA, R. **Programas de responsabilização de professores: análise crítica dos fundamentos teórico-conceituais.** Série CEDE, Textos para discussão, Rio de Janeiro. 2011.
- CARRASQUEIRA, K. **A política de responsabilização educacional no município do Rio de Janeiro.** Dissertação de Mestrado. UFRJ, 2013.
- MCEWAN, P, URQUIOLA, M & VEGAS, E. **School choice, stratification, and information on school performance: lessons from Chile.** Economia, Spring, 2008.
- MURALIDHARAN, K. e SUNDARARAMAN, V. **Teacher Performance Pay: Experimental Evidence from India.** Journal of Political Economy. 2011.
- PONTUAL, T. **Remuneração por mérito, desafio para a educação.** Estudo comissionado pela Fundação Lemman. 2008.
- ROSISTOLATO, R., PRADO, A. e FERNÁNDEZ, S. **“Agora a gente acaba respondendo por um espelho social”:** as avaliações externas de aprendizagem na visão de professores e gestores no Rio de Janeiro. Artigo apresentado no Seminário do Observatório da Educação, realizado no Arquivo Nacional do Rio de Janeiro. 2013.
- SAMMONS, P. **As características-chave das escolas eficazes.** In: **Pesquisa em Eficácia Escolar: origem e trajetórias.** (Orgs) Brooke, N. & Soares, F., 2008, Belo Horizonte. 1999.
- SETUBAL, M. A. **Meritocracia nos sistemas de educação.** O Estado de São Paulo. Disponível em:<<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,meritocracia-nos-sistemas-de-educacao,568390,0.htm>>. 2010.
- SOARES, J. F. **O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos.** REICE – Revista Eletrônica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol 2. n. 2. 2004.
- WEST, M. R.; PETERSON, P. E. **The efficacy of choice threats within school accountability systems: results from legislatively induced experiments.** The Economic Journal, v. 116, nº 510. 2006.
- VEGAS, E. **Incentives to improve teaching: lessons from Latin America.** Directions in Development. The World Bank. 2005.

VEGAS, E. & LAAT, J. **Do differences in teacher contracts affect student performance?**
Evidence from Togo. 2003.

ANEXOS

Roteiro de entrevista com gestores:

FORMAÇÃO E DADOS GERAIS

- Qual o seu nome e a sua idade?
- Qual a sua formação?
- Há quantos anos trabalha na escola atual?
- Há quantos anos, em geral, atua como diretor?
- Você participa de algum sindicato?
- Você participa ou já participou de atividades de formação para uso/compreensão de indicadores educacionais?
- Como você chegou à gestão dessa escola (atual)?
- Você pretende continuar na gestão dessa escola? Se não, por quê?

CONHECIMENTO SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

- Você sabe o que são o IDEB e o IDE-Rio?
- Você sabe o IDEB e o IDE-Rio da sua escola no último ano?
- Você sabe como são calculados esses indicadores?
- Você acha que os resultados desses indicadores expressam o trabalho desenvolvido pela sua escola?
- Você concorda com os resultados apontados pelos indicadores?
- Você divulga/promove as notas do IDEB/IDE-Rio na sua escola? De que forma?
- Você conhece o Prêmio Anual de Desempenho, da Secretaria Municipal de Educação? A "política de bônus"?
- Você sabe o que é necessário para ganhar o prêmio/bônus?
- Você sabe qual era a meta da sua escola no último ano?
- A escola atingiu essa meta?
- Na sua opinião, por que a escola atingiu/não atingiu?
- Existe algum planejamento da escola para atingir a meta (plano de ação)?
- Existe alguma orientação específica da CRE com relação às metas e avaliações?
- Existe alguma supervisão da CRE na sua escola? De que forma?
- Você pode recorrer a CRE em caso de dúvidas ou dificuldades em relação aos indicadores e metas?

- Você acha que a escola é responsável pelo desempenho dos alunos?
- Quais fatores você acha que podem influenciar no desempenho dos alunos?
- Você se sente responsável pelo desempenho dos seus alunos?
- Como a sua escola se prepara para as avaliações Prova Rio e Prova Brasil?
- Há conversas com os professores e com os alunos? Como isso ocorre?
- Qual a sua opinião sobre essa política de bônus da SME?

RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E DIRETOR

- Os professores procuram você em caso de dificuldades com a sua turma/alunos?
- Com que frequência? Como ocorre essa ajuda?
- Os professores da sua escola planejam regularmente as suas aulas? Fazem um planejamento por escrito?
- Esse planejamento é padronizado?
- Você auxilia os professores no planejamento das aulas? De que forma?
- Você supervisiona se esses planejamentos estão sendo cumpridos? De que forma?
- Existe algum tipo de controle de presença e pontualidade dos professores na sua escola?
- Como isso ocorre? Sempre foi assim?
- Você acha que os professores da sua escola possuem um desempenho equivalente?
- Como você lida com diferentes desempenhos dos professores?
- Existe algum tipo de avaliação do desempenho dos professores na sua escola?
- Quais as orientações passadas para os professores cujas turmas não apresentam bom desempenho?

SOBRE AS PRÁTICAS DE GESTÃO

- Você promove atividades de formação continuada para os professores da sua escola?
- Incentiva que participem de outras atividades? Quais?
- Como são realizadas as avaliações dos alunos na sua escola? Existe um padrão? Sempre foi assim?
- Como você monitora o resultado/desempenho dos alunos da sua escola?
- Quais as medidas adotadas pela sua escola para alunos que apresentam baixo desempenho?
- Você costuma reunir a sua equipe frequentemente para dar conselhos e ajudar nas tomadas de decisões?
- Com qual frequência?
- Você se certifica de que as aulas na sua escola iniciam e terminam no horário? De que forma?

Roteiro de entrevista com professores:

FORMAÇÃO E DADOS GERAIS

- Qual o seu nome e a sua idade?
- Qual a sua formação?
- Há quantos anos trabalha na escola atual?
- Há quantos anos, em geral, atua como professor?
- Você participa de algum sindicato?
- Você participa ou já participou de atividades de formação para uso/compreensão de indicadores educacionais?

CONHECIMENTO SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

- Você sabe o que são o IDEB e o IDE-Rio?
- Você sabe o IDEB e o IDE-Rio da sua escola no último ano?
- Você sabe como são calculados esses indicadores?
- Você acha que os resultados desses indicadores expressam o trabalho desenvolvido pela sua escola?
- Você concorda com os resultados apontados pelos indicadores?
- As notas do IDEB/IDE-Rio são divulgadas na sua escola? De que forma?
- Você conhece o Prêmio Anual de Desempenho, da Secretaria Municipal de Educação? A "política de bônus"?
- Você já recebeu o prêmio em algum ano?
- (Se sim) O que você fez para receber o prêmio?
- Você gostaria de receber o prêmio?
- O que você acredita que deve fazer para receber o prêmio?
- Você sabe qual era a meta da sua escola no último ano?
- Na sua opinião, por que a escola atingiu/não atingiu?
- Existe algum planejamento da escola para atingir a meta (plano de ação)?
- Você se sente responsável pelo desempenho dos alunos?
- Quais fatores você acha que podem influenciar no desempenho dos alunos?
- Como você avalia o desempenho dos seus alunos na Prova Rio e na Prova Brasil?

- Você considera que esse desempenho é compatível com o que foi ensinado pela escola?
- Qual a sua opinião sobre essa política de bônus da SME?
- Como a sua escola prepara os alunos para a Prova Rio e Prova Brasil?
- Como vocês informam os alunos sobre as avaliações?
- Você pretende aumentar o desempenho dos seus alunos na Prova Rio e na Prova Brasil? Por quê?
- Como pretende fazer isso?

RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E DIRETOR

- Você planeja as suas aulas do semestre? De que forma?
- O diretor auxilia nesse planejamento de aula? De que forma? Sempre foi assim?
- Você é cobrado com relação à esses planejamentos? De que forma? Sempre foi assim?
- Você pode recorrer ao diretor em caso de dificuldades com a sua turma/alunos?
- Como ocorre essa ajuda?
- Você acha que existe uma cobrança maior sobre alguns professores ou todos são cobrados da mesma forma?
- (Se são cobrados de forma diferente) O que é diferente?
- O diretor faz um monitoramento frequente e pessoal à sua sala de aula?
- Qual a sua opinião a respeito disso? Sempre foi assim?
- A "política de bônus" é discutida em sua escola? De que forma?

PRÁTICAS DOCENTES (SALA DE AULA)

- Como você seleciona os conteúdos a serem ensinados durante o semestre?
- Existe alguma orientação da escola para isso? Sempre foi assim?
- E com relação a avaliação, como você seleciona o conteúdo das avaliações e o formato das questões da prova?
- Sempre foi assim? Existe um padrão de avaliação na escola?
- Com que frequência você passa deveres de casa para os seus alunos?
- Você acha que essa é uma atividade importante? Por que?
- Como você organiza seus alunos na sala de aula?
- Existe alguma organização específica? Você sempre fez dessa forma?
- Como você lida com os alunos que apresentam baixo desempenho em sala de aula?
- Existe alguma medida adotada pela escola que seja específica para esses alunos?

PRÁTICAS DOCENTES (EXTERNAS À SALA DE AULA)

- Você participa dos conselhos de classe na sua escola? Com que frequência?
- As metas da SME são discutidas nesses conselhos? De que forma?
- Você participa de reuniões de pais? Com que frequência?
- Você participa de outras atividades na escola? Quais? Com que frequência?