



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

Carolina Portela Núñez

**Ações e percepções de gestores e professores em um programa
com base no incentivo ao uso de dados educacionais**

Tese de Doutorado

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Mariane Campelo Koslinski

Rio de Janeiro

Junho de 2019

CAROLINA PORTELA NÚÑEZ

Ações e percepções de gestores e professores em um programa com base no incentivo ao uso de dados educacionais

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Linha de Pesquisa Políticas e Instituições Educacionais

Orientadora: Prof^a Dr^a Mariane Campelo Koslinski

Rio de Janeiro

Junho de 2019

DEDICATÓRIA

À minha filha Luísa, que é a maior fonte de inspiração da minha vida: nenhum sucesso duradouro vem sem esforço e dedicação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família e à família do meu marido, que também virou minha, pelo apoio constante, por sempre torcerem por mim e me incentivarem. Em especial, agradeço à minha mãe Maria Elizabete pela parceria e por todas as refeições deliciosas que me enviou enquanto eu me dedicava a escrever esta tese. Eu nada seria sem você.

Às minhas colegas de pesquisa Andrea e Diana, que estiveram comigo no trabalho de campo desse estudo e que me ajudaram todas as vezes em que eu solicitei. E ao colega Felipe Macedo, meu parceiro na jornada acadêmica de pós-graduação. Espero que a gente continue trabalhando juntos ainda em muitos projetos.

Aos professores do grupo de pesquisa GESED/LaPOpE por tudo que me ensinaram ao longo desses doze anos até aqui. Aprendi demais com cada um de vocês.

Ao professor Marcio da Costa, que em 2007 me chamou para participar de um grupo de pesquisa pela primeira vez na vida. Grande parte de tudo o que sei devo a você.

À Solange Rosa, do PPGE/UFRJ, por estar sempre pronta para nos ajudar e nos ouvir. Toda minha admiração à profissional e pessoa que você é.

À CAPES, cujo financiamento permitiu que eu me dedicasse ao Doutorado.

À professora Silvina Fernández, que me auxiliou na escrita desta tese. Obrigada pela disponibilidade, por acreditar em mim e me incentivar. Você é incrível.

Ao meu marido Leo, não sou capaz de encontrar palavras para lhe agradecer o suficiente. Obrigada por encontrar todas as soluções possíveis para que esta tese existisse. Você acreditou que eu seria capaz mesmo quando eu achei que não ia dar. Te agradeço por sempre me incentivar e estar ao meu lado. Te amo muito.

À minha filha, para quem dediquei este trabalho, por sempre me receber com um sorriso a cada vez em que voltei culpada pelas horas ausentes. Você me dá alegria e forças para seguir em frente. Conciliar vida materna e vida acadêmica não é nada fácil, mas vale a pena! A mamãe te ama.

Por fim, agradeço à minha orientadora Mariane Koslinski, por me aguentar mais uma vez depois do mestrado. Obrigada pela paciência, pela compreensão, por todos os ensinamentos (que foram muitos!), e principalmente, pela sua amizade.

SUMÁRIO

LISTA DE GRÁFICOS	vi
LISTA DE FIGURAS	vii
LISTA DE TABELAS	viii
ABREVIACÕES	ix
RESUMO	x
ABSTRACT	xii
CAPÍTULO 1	1
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 2	9
UM ESTUDO QUALITATIVO SOBRE AÇÕES E PERCEPÇÕES DE GESTORES E PROFESSORES A PARTIR DO PROJETO ESCOLAS EM FOCO	9
CAPÍTULO 3	27
ARTIGO 1: POLÍTICAS COM BASE NO INCENTIVO AO USO DE DADOS EDUCACIONAIS: EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO INTERNACIONAL E BRASILEIRO	27
CAPÍTULO 4	46
ARTIGO 2: “A <i>GENTE NÃO SABIA MUITO BEM O QUE ESTAVA EM FOCO</i> ”: APROPRIAÇÕES E USO DE DADOS POR GESTORES NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO A PARTIR DA POLÍTICA ESCOLAS EM FOCO	46
CAPÍTULO 5	79
ARTIGO 3: “A <i>GENTE CHEGA E ENTRA NA SALA DE AULA</i> ”: APROPRIAÇÕES E USO DE DADOS POR PROFESSORES NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO A PARTIR DA POLÍTICA ESCOLAS EM FOCO	79
CAPÍTULO 6	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
ANEXOS	120

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução no IDEB e IDE-Rio da Escola A.....	17
Gráfico 2: Evolução no IDEB e IDE-Rio da Escola B.....	18
Gráfico 3: Evolução no IDEB e IDE-Rio da Escola C.....	18
Gráfico 4: Evolução no IDEB e IDE-Rio da Escola D.....	18
Gráfico 5: Evolução no IDEB e IDE-Rio da Escola E.....	19
Gráfico 6: Evolução no IDEB e IDE-Rio da Escola F.....	19
Gráfico 7: Evolução no IDEB e IDE-Rio da Escola G.....	19
Gráfico 8: Evolução no IDEB e IDE-Rio da Escola H.....	20
Gráfico 9: Evolução no IDEB e IDE-Rio da Escola I.....	20
Gráfico 10: Evolução no IDEB e IDE-Rio da Escola J.....	20

LISTA DE FIGURAS

Capítulo 2

Figura 1: Estrutura do Projeto Escolas em Foco..... 14

Capítulo 4 – artigo 2

Figura 1: Esquema de categorias de análise – gestores..... 55

Capítulo 5 – artigo 3

Figura 1: Esquema de categorias de análise - professores..... 90

Figura 2: Trajetória de informações do Projeto Escolas em Foco..... 100

Figura 3: Tipos de ações dos PAEs..... 109

LISTA DE TABELAS

Capítulo 2

Tabela 1: Escolas IDEB ascendente..... 22

Tabela 2: Escolas IDEB estagnado ou descendente..... 22

Capítulo 4 – artigo 2

Tabela 1: Categorias de análise – gestores..... 57

Tabela 2: Categoria percepção sobre avaliações – gestores..... 59

Tabela 3: Categoria relação gestor/PAE..... 69

Capítulo 5 – artigo 3

Tabela 1: Categorias de análise – professores..... 93

Tabela 2: Categoria percepção sobre avaliações - professores..... 96

Tabela 3: Categoria valoração da política – professores..... 101

Tabela 4: Categoria relação professor/PAE..... 104

Tabela 5: Comparação dados de gestores e professores..... 110

ABREVIACOES

SME-RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
NIEE	Núcleo de Informações Educacionais Estratégicas
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
NCLB	<i>No Child Left Behind Act</i>
DESESQ	Sistema de Desempenho Escolar
DDDM	<i>Data-Driven Decision Making</i>
SBR	<i>Standard-Based Reform</i>
PLC	<i>Professional Learning Communities</i>
GIDE	Gestão Integrada da Escola
IDEB	ndice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDE-Rio	ndice de Desenvolvimento da Educação do Município do Rio de Janeiro
PAD	Prêmio Anual de Desempenho
PAE	Professor de Acompanhamento Estratégico
LaPOpE	Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais

RESUMO

NÚÑEZ, Carolina Portela. **Ações e percepções de gestores e professores em um programa com base no incentivo ao uso de dados educacionais**. Rio de Janeiro, 2019. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ).

Os programas com base no incentivo ao uso de dados educacionais, conhecidos pela literatura internacional como *data use*, surgiram no ambiente das políticas de responsabilização escolar de alta consequência e passaram a ser adotados nas últimas décadas por órgãos governamentais de diversos países como parte dos esforços para melhorar a qualidade do desempenho dos estudantes. No Brasil, embora a experiência com esses programas seja mais recente, algumas iniciativas têm sido implementadas em âmbito estadual e municipal. A presente tese procurou investigar ações e percepções de gestores e professores a partir de um programa de incentivo ao uso de dados educacionais no município do Rio de Janeiro, chamado Escolas em Foco, que esteve em vigor em 400 escolas da rede municipal nos anos de 2015 e 2016. Para tanto, além de uma revisão bibliográfica sobre uso de dados educacionais por gestores e professores, também foi realizada no final do ano letivo de 2016 uma pesquisa de metodologia qualitativa em nove escolas da rede municipal selecionadas para participar do programa. O trabalho de campo contou com entrevistas semiestruturadas com gestores e professores do 1º e 3º ano do Ensino Fundamental das nove escolas. Foram entrevistadas ainda a coordenadora do Escolas em Foco na Secretaria Municipal de Educação e uma ex-funcionária do Núcleo de Informações Estratégias Educacionais (NIEE) da Prefeitura do Rio, setor que auxiliou na elaboração do programa. Esta tese de doutorado se apresenta em um modelo *multipaper*, com três artigos que discutem fatores possivelmente associados à tomada de decisão sobre uso de dados educacionais para planejamento pedagógico a partir dessa iniciativa, como as percepções sobre avaliações em larga escala, informações sobre o programa, valoração do programa e a relação/interação com o Professor de Acompanhamento Estratégico (PAE), especialista formado pela Secretaria para atuar nas escolas. Os resultados do estudo apontam que o programa teve uma boa recepção pela maioria dos gestores e professores nas escolas analisadas, embora tenham ocorrido problemas na divulgação de informações sobre a estrutura e funcionamento da política e ações diferenciadas por parte dos PAEs nas escolas. Um achado dessa pesquisa é que o programa Escolas em Foco parece ter tido uma influência mais significativa sobre

decisões e ações tomadas pelos gestores das escolas, não chegando da mesma forma na ponta, isto é, aos professores. Por fim, a partir da interpretação das análises realizadas, a tese traz sugestões para a formulação de novas políticas educacionais sobre uso de dados no Brasil, como a necessidade de gerar protocolos de ação mais claros, que possam promover ações mais direcionadas por parte dos especialistas envolvidos e iniciativas de formação que apresentem maior ênfase nos docentes.

Palavras-chave

Uso de Dados Educacionais; Gestão Escolar; Planejamento Docente; Política Educacional.

ABSTRACT

NÚÑEZ, Carolina Portela. **Actions and perceptions of principals and teachers in a program based on the incentive of the use of educational data.** Rio de Janeiro, 2019. Doctoral thesis – Program of Graduate Studies in Pedagogy, Federal University of Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ).

Programs based on the educational data use incentive actions were conceived in different countries in the frame of political systems of school accountability with high commitment. These programs, which are referred to as data use in the literature, have been applied in the last few decades as part of the efforts in improving student academic performance. Programs of this kind were adopted more recently in Brazil on the level of state and municipal administrations. The present investigation considered the reception of the program Schools in Focus (Escolas em Foco) by managers and teachers of schools in the municipality of Rio de Janeiro; this program was based on the incentive of the use of educational data and was implemented in 400 schools in this municipality from 2015 to 2016. Following a review of the literature about the use of educational data by principals and teachers, the results of an enquiry carried on by the end of the school year 2016 in nine schools of the municipality of Rio de Janeiro engaged in the program are presented. The field work consisted of semi-structured interviews with managers and teachers of the first and of the third years of the Elementary Level in the nine schools. The officer of the Municipal Department of Education in charge of the program Schools in Focus and a former officer of the Center of Strategic Data on Education (Núcleo de Informações Estratégicas Educacionais, NIEE), which supported the elaboration of the program, were also interviewed. This thesis is structured in a multipaper fashion comprehending three papers on the strategy of pedagogic decision making by using educational data; the aspects are the perception of large scale evaluations, data about the program, assessment of the program and the interaction with the Strategic Support Teacher (Professor de Acompanhamento Estratégico, PAE), an expert sent by the Municipal Department to the participating schools. The results of this enquiry reflect a positive perception of the program by most of the principals and teachers involved. However, there were some problems in disseminating the structure of the program and specific actions of the PAE in the schools. The results of the enquiry suggest a more significative influence of the program Schools in Focus on the activities of the principals of the schools rather than on the operative level of the teachers. Concluding, this thesis

presents some suggestions for new political directives concerning the use of educational data in Brazil as for instance the need of more transparency in the operational reports and a clearer orientation of the teachers.

Key words

Educational Data Use; School Management; Pedagogical Planning; Educational Policies.

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

No contexto de um aumento da pressão sobre as escolas trazido pelo estabelecimento de padrões e metas, bem como consequências para atores escolares, a partir de políticas de responsabilização escolar (*accountability*), surgiram os programas com base no incentivo ao uso de dados educacionais, conhecidos pela literatura internacional como *data use*. A premissa por trás desse tipo de programa é a de que, conhecendo o nível de aprendizagem dos estudantes apresentados pelos resultados oferecidos por sistemas de informação padronizados, gestores e professores reavaliem suas ações e passem a adotar práticas escolares mais eficazes (SCHILDKAMP & POORTMAN, 2015).

O objetivo geral desta tese é analisar ações e percepções de gestores e professores da rede municipal do Rio de Janeiro a partir de uma política com base no incentivo ao uso de dados educacionais implementada pela Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ) no ano de 2015, conhecida como Projeto Escolas em Foco.

O desenvolvimento de avaliações padronizadas¹ do desempenho escolar no Brasil, que ofereceram novos parâmetros para gestão dos sistemas educacionais, ainda é recente. As últimas gerações de avaliação em larga escala realizadas no país incluem níveis de responsabilização para os diferentes órgãos educacionais e as escolas (BONAMINO & SOUSA, 2012). Os resultados produzidos por essas avaliações permitiram a elaboração de indicadores educacionais que auxiliaram na formulação de políticas educacionais no país, já que a padronização desses dados tornou possível fazer comparações entre o desempenho das escolas e acompanhar o desenvolvimento desse desempenho ao longo do tempo (BONAMINO & SOUSA, 2012; CERDEIRA, 2015). Entretanto, observamos que o uso desses dados para políticas de *data-literacy* nas escolas brasileiras ainda é

¹ O primeiro sistema de avaliação padronizada no Brasil foi o Saeb, criado em 1994, que realiza uma avaliação bianual amostral do 6º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio em escolas públicas e privadas. A partir de 1995, o Saeb passou a adotar a Teoria da Resposta ao Item (TRI), que permite que os resultados sejam comparáveis ao longo dos anos. Em 2005, foi criada a Prova Brasil, que é uma avaliação bianual censitária do sistema de ensino no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. Essas avaliações são desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). A partir de 2007, os resultados da Prova Brasil passaram a integrar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Alguns estados e municípios brasileiros também possuem sistemas de avaliação próprios.

incipiente (BROOKE & CUNHA, 2011), sendo utilizados na maioria das vezes para divulgação de boletins e relatórios para as instituições escolares.

Os programas de incentivo ao uso de dados educacionais, tanto no contexto internacional quanto no Brasil, podem ter diversos desenhos, com diferentes impactos sobre o desempenho dos estudantes. No contexto internacional, em países como os Estados Unidos, Inglaterra e Holanda, os dados educacionais têm sido usados para formular políticas de responsabilização escolar (*accountability*), mas também políticas de formação de professores e gestores e para intervenção direta nas escolas. Dois desenhos de políticas de uso de dados são mais adotados nesse contexto: *Coaching* e as *PLCs – Professional Learning Communities*. O que estudos sobre *data use* têm mostrado é que embora gestores e professores tenham acesso a vários tipos de dados, eles nem sempre sabem utilizá-los de maneira a gerar mudanças profundas na formação dos estudantes, e que falta habilidade e conhecimento para formular questões, interpretar resultados e desenvolver soluções (MADINACH & GUMMER, 2015; MARSH, BERTRAND & HUGUET, 2015). Por essa razão, os programas que incentivam o uso de dados através de cursos de formação continuada, ou por intervenção direta, com o auxílio de um especialista externo na escola, podem ter indício de maior sucesso do que os que disponibilizam relatórios e boletins para as escolas, os quais muitas vezes gestores e professores não sabem como interpretar e utilizar.

No Brasil, os usos mais comuns de resultados de avaliação de larga escala e de indicadores educacionais têm sido para formulação de políticas de responsabilização. De acordo com Brooke e Cunha (2011), o Brasil apresenta duas gerações de responsabilização: uma primeira geração foi 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. 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). Políticas de responsabilização escolar com diferentes desenhos foram adotadas por estados e municípios brasileiros, tendo em geral resultado em um efeito pouco significativo, seja

sobre o desempenho dos alunos (KOSLISKI, RIBEIRO & OLIVEIRA, 2017; CORREA, 2018), seja sobre mudanças em práticas escolares. Em 2015, em uma pesquisa de Mestrado, fiz a análise de mudanças em práticas docentes a partir política Prêmio Anual de Desempenho (PAD), adotada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro a partir do ano de 2009, e os resultados desse estudo mostraram que o prêmio, embora em geral reconhecesse boas práticas escolares, não fazia com que professores de escolas de baixo desempenho repensassem suas práticas de sala de aula (CUNHA, 2015).

A motivação para esse estudo surgiu a partir do caráter inovador do programa Escolas em Foco adotado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro em 2015, que consistia em uma intervenção direta nas escolas, com auxílio de um especialista externo formado pela própria SME-RJ, dado que as pesquisas internacionais apontam que esse desenho de política seria promissor para gerar mudanças em práticas escolares de gestores e professores (MADINACH & GUMMER, 2015; MARSH, BERTRAND & HUGUET, 2015). O programa Escolas em Foco esteve presente em 400 escolas da rede municipal do Rio em 2015 e 2016 e contou com a atuação de Supervisores e Professores de Acompanhamento Estratégico (PAEs) nas escolas. Cada PAE era responsável por quatro escolas. A justificativa para estudar ações e percepções de gestores e professores a partir de uma iniciativa baseada no incentivo ao uso de dados está na premissa de que o uso pedagógico dos dados educacionais pelos atores escolares pode contribuir positivamente para o desempenho dos estudantes (SHILDKAMP & POORTMAN, 2015; MANDINACH, FRIEDMAN & GUMMER, 2015; MANDINACH & GUMMER, 2016). A relevância desse estudo se apresenta em um contexto ainda escasso de pesquisas sobre iniciativas governamentais de incentivo ao uso de dados educacionais por atores escolares no Brasil.

O presente estudo pretende complementar achados de pesquisas recentes desenvolvidas no Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOpE), que vêm analisando o uso de avaliações em larga escala e indicadores educacionais por professores e gestores nos municípios do Rio de Janeiro e Duque de Caxias (CERDEIRA E ALMEIDA, 2013; CERDEIRA, 2015; MARTINS, L. 2015; BENGIO, M. 2016; CERDEIRA, PRADO, ROSISTOLATO, TAVARES e COSTA, 2017), bem como de outros estudos realizados em municípios e estados brasileiros (SILVA, 2013; SIMÕES, 2012). E ainda, pretende contribuir com possíveis explicações para os resultados

encontrados na tese recentemente defendida por Andrade (2019)², que encontrou efeitos pouco significativos do Projeto Escolas em Foco no desempenho de alunos do 3º ano do primeiro segmento do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática e sobre fluxo escolar.

As questões apresentadas por esse estudo se dividem entre questões relacionadas às ações e percepções de gestores e docentes. Com relação aos gestores participantes do Projeto Escolas em Foco, são colocadas as seguintes questões: As percepções dos gestores sobre as avaliações em larga escala influenciavam a sua recepção ao Projeto Escolas em Foco? De que forma? Quais as informações que os gestores dispunham sobre a política, comparado às informações concedidas pelos formuladores do Projeto Escolas em Foco sobre o programa? Qual era a visão dos gestores das escolas selecionadas sobre o Projeto Escolas Foco? O tipo de relação que os gestores estabeleceram com o PAE seria de colaboração ou conflito? Como essa relação influenciou o uso de dados pelos gestores? Os gestores entrevistados tomavam decisões pedagógicas baseadas em dados educacionais? Isso já ocorria antes da política? Os gestores entrevistados traçavam estratégias de ação baseadas em dados educacionais para lidar com problemas nas escolas? Isso já ocorria antes da política?

Em relação aos professores, o estudo coloca as questões a seguir: as percepções dos professores sobre as avaliações em larga escala influenciavam a sua recepção ao Projeto Escolas em Foco? De que forma? Quais as informações que os professores dispunham sobre a política Projeto Escolas em Foco? Qual era a visão dos professores das escolas selecionadas sobre o Projeto Escolas Foco? Como se deu a relação entre professores e PAEs? O tipo de relação que os professores estabeleceram com o PAE seria de colaboração ou conflito? Como essa relação influenciou o uso de dados pelos professores? Os professores entrevistados tomavam decisões pedagógicas sobre o seu planejamento baseadas em dados educacionais? Isso já ocorria antes da política? Os professores entrevistados traçavam estratégias de ação baseadas em dados educacionais para lidar com problemas nas suas turmas? Isso já ocorria antes da política?

O formato escolhido para a escrita desta tese foi o modelo *multipaper* - termo em inglês originalmente utilizado por Duke & Beck (1999) -, que consiste em uma

² Nesse estudo, Andrade (2019) elaborou um indicador de uso de dados e indicadores educacionais para informar o planejamento escolar de gestores e verificar seu impacto sobre o desempenho dos estudantes do município do Rio de Janeiro na Prova Brasil de 2015 a partir de modelos de regressão hierárquica lineares.

compilação de artigos. Este modelo permite que muitas seções de uma dissertação ou tese, senão todas, sejam publicadas de maneira independente. No Brasil, a área das Ciências da Saúde foi pioneira em publicar teses e dissertações com esse formato, mas outras áreas também já têm adotado esse modelo de relatório final de pesquisa (SANTANA, 2015; MANO, 2018;). De acordo com Teixeira (2010), uma vantagem do modelo *multipaper* é que ele abre novas possibilidades para socialização de trabalhos e colabora para a produção mais sistemática em relação à ressonância dos resultados.

Seguindo esse modelo, esta tese apresenta três capítulos em formato de artigo, precedidos de um capítulo inicial que explica o programa sobre o qual se baseia o estudo e a metodologia da pesquisa. A presente tese está estruturada, mais detalhadamente, da seguinte forma:

O capítulo 2, intitulado “Um estudo qualitativo sobre ações e percepções de gestores e professores a partir do Projeto Escolas em Foco”, apresenta o desenho do programa com base no incentivo ao uso de dados educacionais por gestores e professores da rede municipal sobre o qual se baseia o presente estudo e a metodologia de pesquisa qualitativa que foi realizada em nove escolas do município que participavam do programa. A coleta de dados foi realizada a partir de entrevistas semiestruturadas com gestores e professores da rede, além de uma entrevista com a coordenadora do programa na Secretaria e uma ex-funcionária do setor que auxiliou na elaboração do projeto.

Os três artigos apresentados em seguida, que são os capítulos 3, 4 e 5 desta tese, são baseados nessa pesquisa. O primeiro artigo, intitulado Políticas com base no incentivo ao uso de dados educacionais: experiências no contexto internacional e brasileiro, traz um levantamento teórico de estudos sobre políticas de uso de dados educacionais em países como os Estados Unidos, onde esse tipo de programa começou primeiramente a ser implementado, e algumas iniciativas que vem sendo adotadas no contexto brasileiro, onde os estudos nessa área ainda são incipientes. Na conclusão, esse artigo aborda qual seria o desenho de programa com base no incentivo ao uso de dados mais promissor no sentido da possibilidade de gerar mudanças de práticas escolares.

O capítulo 4 apresenta um segundo artigo, intitulado “*A gente não sabia muito bem o que estava em foco: apropriações e uso de dados por gestores no município do Rio de Janeiro a partir da política Escolas em Foco*”. O artigo apresenta um levantamento teórico sobre liderança escolar e uso de dados educacionais e as análises das entrevistas realizadas com gestores (diretores, diretores adjuntos e coordenadores pedagógicos) das

nove escolas municipais participantes do programa selecionadas para o trabalho de campo dessa pesquisa. Os relatos dos gestores entrevistados foram analisados a partir de seis categorias previamente elaboradas, são elas: 1) Percepção sobre avaliações em larga escala; 2) Informações sobre a política; 3) Valoração da política; 4) Relações entre gestores e PAE; 5) Decisão e 6) Ação. Esse artigo apresenta como achados finais que o programa teve uma boa recepção pela maior parte dos gestores das escolas do estudo, e que os gestores que estabeleceram uma relação de colaboração com o especialista (PAE) puderam relatar decisões e ações pedagógicas tomadas com base no uso de dados a partir do projeto, ainda que eles tenham tido pouco acesso a informações sobre o Escolas em Foco.

O terceiro e último artigo, que é o capítulo 5 desta tese, intitulado “*A gente chega e entra na sala de aula: apropriações e uso de dados por professores no município do Rio de Janeiro a partir da política Escolas em Foco*”, apresenta um levantamento teórico sobre iniciativas com base no incentivo ao uso de dados com ênfase nos docentes e as análises das entrevistas realizadas com professores de 1º e 3º anos do primeiro segmento do Ensino Fundamental das nove escolas municipais participantes do programa e selecionadas para esse estudo. As categorias utilizadas para analisar as falas dos professores entrevistados foram as mesmas que utilizamos no artigo dos gestores. O artigo também traz uma análise sobre a atuação dos PAEs nas escolas e uma comparação entre as percepções e relações estabelecidas pelos gestores com as dos professores. Os resultados desse artigo mostram que o programa não foi capaz de alcançar os docentes da mesma forma que os gestores das escolas.

Nas considerações finais reunimos os principais achados apresentados ao longo da tese e discutimos como os três artigos (capítulos 3, 4 e 5) estão interligados. Os resultados deste estudo revelam problemas enfrentados pelo programa Escolas em Foco, como diferentes tipos de atuação dos PAEs nas escolas e a falta de informações sobre o programa por parte dos atores escolares envolvidos. Também são apresentadas na conclusão recomendações para novas políticas na área da educação que incluam atividades de formação continuada com maior ênfase nos docentes.

Referências

- ANDRADE, F. Programas de Incentivo ao Uso de Dados Educacionais. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). 2019.
- BENGIO, M. O Trabalho dos Agentes de Acompanhamento da Gestão Escolas (AAGE'S) no Cotidiano das Escolas Estaduais em Duque de Caxias. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). 2016.
- BONAMINO, A.; SOUZA, S. K. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.38, n.2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- BROOKE, N. & CUNHA, M. A. A. A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados. *Estudos & Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita*, v. 2, p. 3-64, 2011.
- CERDEIRA, D. Apropriações e Usos de Políticas de avaliação e Responsabilização Educacional pela Gestão Escolar. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). 2015.
- CERDEIRA, D. G. S. & ALMEIDA, A. B. Os efeitos da política de avaliação e responsabilização educacional na rede pública do Rio de Janeiro. 36ª Reunião Anual da Anped, GT 14- Sociologia da Educação. Goiânia/GO, 2013.
- CERDEIRA, D., PRADO, A., ROSISTOLATO, R., TAVARES, M., COSTA, M. Conhecimento e Uso de Indicadores Educacionais no Município do Rio de Janeiro. *Estudos em Avaliação Educacional*. v. 28. n. 69. p. 926-968. Dez. 2017.
- CUNHA, C. 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. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). 2015.
- DUKE, N. & BECK, S. Education should consider alternative forms for the dissertation. *Educational Researcher*, Washington, v. 28, n. 3, p. 31-36, 1999.

- KOSLINSKI, M., RIBEIRO, E. & OLIVEIRA, L. Indicadores educacionais e responsabilização escolar: um estudo do Prêmio Escola Nota Dez. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 28, p. 804-846, 2017.
- MANDINACH, E. & GUMMER, E. Data-driven decision making: components of the enculturation of data use in education. *Teachers College Record*, v. 117, 2015.
- MANDINACH, E. & GUMMER, E. Data Literacy for Educators: Making it Count in Teacher Preparation and Practice. Ed: WestEd. 2016.
- MANO, V. Práticas docentes compartilhadas: saberes profissionais em construção, um ambiente de articulação entre escola e universidade. Dissertação de Mestrado. Instituto de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). 2018.
- MARSH, J. A., BERTRAND, M., HUGUET, A.. Using data to alter instructional practice: The mediating role of coaches and professional learning communities. *Teachers College Record*, v. 117, 2015.
- MARTINS, L. Três pontos de vista sobre avaliações em larga escala no município de Duque de Caxias: governo, escolas e sindicato. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). 2015.
- SANTANA, F. O trabalho colaborativo com professores de matemática e seus conflitos entre/nos textos produzidos por seus participantes. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana. 2015.
- SCHILDKAMP, K. & POORTMAN, C. Factors Influencing the Functioning of Data Teams. *Teachers College Record*, v. 117, 2015.
- SILVA, V. Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público. *Fundação Carlos Chagas*, v. 38, out. 2013.
- SIMÕES, M. O Programa de Intervenção Pedagógica do Estado de Minas Gerais – PIP. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). 2012.

CAPÍTULO 2

UM ESTUDO QUALITATIVO SOBRE AÇÕES E PERCEPÇÕES DE GESTORES E PROFESSORES A PARTIR DO PROJETO ESCOLAS EM FOCO

A experiência brasileira com sistemas de avaliação em larga escala é mais recente do que em outros países, e em função disso, também são mais incipientes os estudos brasileiros sobre os usos de dados educacionais por órgãos externos e pelos profissionais das escolas (gestores e professores). Brooke e Cunha (2011) realizaram um estudo sobre o uso das avaliações externas como instrumento de gestão educacional nos estados brasileiros e apresentaram indícios de que as Secretarias têm buscado auxiliar as escolas – gestores e professores – a interpretar e a utilizar os dados provenientes de avaliações em larga escala sobretudo através de materiais informativos, como boletins pedagógicos e relatórios. Mas algumas iniciativas de intervenção e formação de docentes e gestores também vêm sendo implementadas por estados e municípios brasileiros, como foi o caso do PIP – Programa de Intervenção Pedagógica, da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, e o Projeto Escolas em Foco, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

A política Projeto Escolas em Foco (SME-RJ) esteve presente em quatrocentas escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, selecionadas de forma não aleatória, nos anos letivos de 2015 e 2016. Professores especialistas treinados pela própria Secretaria (denominados Professores de Acompanhamento Estratégico – PAEs) atuavam semanalmente nas escolas da rede municipal, com o intuito de promover o uso de dados educacionais para planejamento pedagógico por gestores e professores da rede.

Este capítulo inicial da tese tem por objetivo apresentar o contexto político em que este programa esteve inserido na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, e ainda, apresentar com mais detalhes a metodologia de pesquisa utilizada no trabalho de campo desse estudo, que foi realizada no município do Rio de Janeiro sobre percepções e ações de gestores e professores a partir do programa Escolas em Foco.

Com essa finalidade, o presente capítulo está organizado da seguinte forma: em uma primeira parte apresentamos informações sobre o Projeto Escolas em Foco, com base nos dados coletados a partir de entrevistas³ com uma coordenadora do programa na SME-

³ Não tivemos acesso a nenhum documento oficial da Prefeitura do Rio sobre o Projeto Escolas em Foco. O único documento oficial que encontramos publicado sobre o projeto foi o edital para seleção de Professor

RJ e uma ex-funcionária do NIEE⁴. E em seguida, abordamos a metodologia de pesquisa utilizada para analisar percepções e ações dos gestores e professores a partir desse programa com base no incentivo ao uso de dados educacionais.

Projeto Escolas em Foco: uma iniciativa de formação para uso de dados educacionais no Rio de Janeiro

No ano de 2015, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) implementou em algumas escolas da rede uma política de intervenção chamada Projeto Escolas em Foco. As informações sobre essa política aqui apresentadas têm como fonte entrevistas realizadas no período de 2016 a 2018 com a coordenadora do programa na Secretaria Municipal de Educação, com uma ex-funcionária do NIEE e com gestores e professores de nove escolas participantes do Projeto Escolas em Foco. A razão disso é que o único documento oficial sobre a política a que tivemos acesso foi o edital para seleção de Professor de Acompanhamento Estratégico (PAE) publicado no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, em janeiro de 2015⁵. A falta de grandes informações sobre o programa é uma das limitações desse estudo, e é fruto da ausência registros escritos que regulamentassem Escolas em Foco.

O Projeto Escolas em Foco começou a ser elaborado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro no ano de 2014, durante o governo do Prefeito Eduardo Paes. A Secretaria de Educação do Rio passava na época por uma mudança de gestão, da Secretária Claudia Costin, que assumiu o cargo até meados de 2014, para Helena Bomeny, que esteve à frente da Secretaria durante o período do programa (2014-2016). O mandato de Claudia Costin, então servidora municipal formada em Administração Pública e Economia, na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, foi marcado por uma reforma educacional, com enfoque no planejamento com metas claras, elaboração de Plano Estratégico e Acordo de Resultados⁶. A Secretária Helena Bomeny,

e Acompanhamento Estratégico (PAE) publicado no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro em 2015.

⁴ O NIEE é o Núcleo Informações Estratégicas Educacionais da Prefeitura do Rio, setor que ajudou a elaborar o Projeto Escolas em Foco.

⁵ Publicado no D.O. do Rio de Janeiro: Nº 205, Ano XXVIII, Quinta-feira, 15 de janeiro de 2015 na pág. 42 e Nº 199, Ano XXIX, Quinta-feira, 07 de janeiro de 2016, pág. 91.

⁶ Em uma dissertação de Mestrado, Lopes (2013) analisou a política de responsabilização do município do Rio de Janeiro e entrevistou a então Secretária Municipal de Educação Claudia Costin e a Subsecretária de

que a substituiu no cargo, já trabalhava com Costin na Secretaria e manteve durante o seu mandato o mesmo enfoque no uso de dados para formulação de políticas públicas. Durante entrevista que nos foi concedida, a coordenadora do Projeto Escolas em Foco na SME-RJ contou como surgiu, nesse contexto, a ideia de fazer o programa:

“A Secretária, ela faz uma reunião estratégica mensal com o gabinete do Prefeito, com a Casa Civil. E nesses estudos propostos pelo núcleo de inteligência [NIEE], vinha mostrando que a gente poderia ter um problema inclusive no próprio IDEB de 2015. Porque a tendência que a gente estava olhando, depois daquela greve né [de professores], agravada pela greve de 2014... 2013, e o que a gente observou no ano de 2014 né, fazendo a sequência a gente tinha um quadro pra 2015 muito desafiador. Então pensa-se... nasce nessa reunião uma ideia de se criar um projeto estratégico que pudesse mexer em alguma coisa na Educação que já não tivesse sido feito”.

(Coordenadora do Projeto Escolas em Foco na SME-RJ)

De acordo com a entrevistada, o modelo para o Projeto Escolas em Foco surgiu de uma política de acompanhamento às escolas adotada pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás (Seduce - GO), mas o desenho do programa elaborado para o município do Rio de Janeiro não seria semelhante a esse, que teria funcionado apenas como inspiração e justificativa de programa eficaz para implementar uma iniciativa no município do Rio.

"(...) a gente fez aquilo que eu te falei, que é você dar uma olhada o que as pessoas andam fazendo. Quando você olhava de um modo geral, todo mundo estava fazendo naquela data, em 2014, o que a gente já tinha feito em 2009, 2010 até 2012. Então pra gente não adiantava. Aí a gente acha um modelo do Rafe lá de Goiás, do Estado de Goiás. Que fez uma espécie de acompanhamento pedagógico. O que o Rafe fez né? Ele começou um pouco diferente da gente né, ele começou a fazer o acompanhamento... é algumas pessoas faziam acompanhamento nas unidades escolares do Estado descentralizado. Ele elegeu nas regionais dele lá, a cada Estado, a cada região, um grupo de pessoas para fazer esse acompanhamento. A coisa não rolou muito bem. O que ele fez? Centralizou”.

“Eu dei o contato pra ele da Secretaria pra ele vir, porque eu quando conversei com ele, eu falei: "Pô Rafe, a gente está lá discutindo exatamente como formular esse modelo". E aí ele veio conhecer a Secretaria e contar um pouco pra gente essa coisa. (...)

Então a gente fez essa conversa então daí ele veio aqui, o pessoal ficou sabendo e tal. E aí o que a gente fez? A gente modelou... na verdade, não modelou o Escolas em Foco pelo material do Rafe,

Ensino Helena Bomeny. O trabalho traz dados sobre a trajetória profissional de Costin e sua influência na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro (cf. LOPES, 2013).

por nada disso, por quê? Porque a gente na verdade usou o Rafe como uma justificativa para dizer: "Olha só, esse cara que mais cresceu, fez isso, fez isso, isso, isso e fez isso. E a gente entende que isso que ele fez que é o que a gente quer fazer, investir dinheiro, em criar uma equipe, informar uma equipe e centralizar essa ação dentro da Secretaria pra fazer o efeito". Então a gente modelou o Escolas em Foco calçado na experiência que já tinha dado super certo. Mas o modelo nosso é bem... eu acho que é assim... customizado mesmo pra cidade do Rio".

(Coordenadora do Projeto Escolas em Foco na SME-RJ)

O Projeto Escolas em Foco esteve presente em quatrocentas escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, que foram selecionadas não voluntariamente, a partir um critério técnico formulado pela própria SME, no NIEE – Núcleo Informações Estratégicas Educacionais, que contabilizou o número de alunos vulneráveis por escola⁷.

A ênfase inicial, em 2015, era o desempenho dos alunos no 3º e no 5º ano do primeiro segmento do Ensino Fundamental, que são turmas avaliadas pela Prova Brasil, avaliação que compõe a nota do IDEB, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Em 2016, a ênfase passou a ser o 1º e 3º ano do primeiro segmento do Ensino Fundamental, em função de uma preocupação da Secretaria com os índices de alfabetização da rede municipal, já que muitas crianças estavam chegando ao 3º ano sem saber ler e escrever.

A justificativa apresentada pela Secretaria em dar ênfase ao desempenho no primeiro segmento do Ensino Fundamental se referia à falta de profissionais que pudessem acompanhar o segundo segmento, já que este é especializado por disciplina. Como abarcar de início os dois segmentos tornaria mais complexa a formulação e implementação do programa, a SME-RJ optou por trabalhar só com o primeiro segmento.

A principal proposta do projeto era incentivar a tomada de decisão, planejamento pedagógico e mudança das práticas de gestores e professores com base nos dados das avaliações externas (Alfabetiza Rio, Prova Rio e Prova Brasil). Para isso, a ideia dos administradores do programa foi trabalhar com um sistema de acompanhamento às escolas municipais por profissionais selecionados e treinados diretamente pela SME-RJ.

⁷ Não tivemos acesso à informação de como foi realizado exatamente esse cálculo dentro do NIEE, apenas sabemos que foi feito um cálculo técnico por profissionais que trabalhavam nesse setor da Secretaria.

Esses profissionais eram chamados de Supervisores e Professores de Acompanhamento Estratégico (PAEs).

O desenho do programa previa uma ligação direta entre a Secretaria e as escolas, isto é, não passaria pelas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Por esse motivo, os diretores das escolas selecionadas para participar do programa foram convidados diretamente na SME-RJ para receber informações. Em estudo anterior (LOPES, et. al. 2015), analisamos a implementação do programa “Escolas Fênix”, também da SME-RJ, que tinha como objetivo apoiar escolas com baixo desempenho na rede. Nessa análise, observamos que as CREs tinham formas distintas de selecionar escolas consideradas “prioritárias”, implementar o programa e apoiar as escolas. A opção da Secretaria de centralização das ações pode ter sido uma tentativa de padronizar as atuações a partir do programa. Esse mesmo tipo de centralização, além de ter sido adotado pelo programa do Estado de Goiás que inspirou o Escolas em Foco, também foi utilizado na rede estadual do Rio de Janeiro, no trabalho com a GIDE – Gestão Integrada das Escolas - nas escolas estaduais (BENGIO, 2016).

A Secretaria também se preocupou com a recepção do programa nas escolas da rede municipal. A fim de evitar resistência por parte das escolas, de acordo com o relato da ex funcionária do NIEE e de gestores e professores, parece que houve uma orientação para que os PAEs não se apresentassem como sendo da SME, mas como professores das Escolas de Formação Paulo Freire, da Prefeitura do Rio. A ex funcionária do NIEE entrevistada relatou que duas CREs ofereciam frequentemente resistência e que chegaram a pedir que as escolas boicotassem o programa, não fornecendo nenhum tipo de informação para os PAEs.

A estrutura do Projeto Escolas em Foco (FIGURA 1) era formada por vinte Supervisores ligados diretamente à SME-RJ, que acompanhavam cada um deles um grupo de cinco PAEs. Cada PAE atuava diretamente em um grupo de quatro escolas, totalizando assim as quatrocentas escolas selecionadas para o projeto. O PAE era o profissional em contato mais direto com as escolas, responsável por fazer uma visita semanal a cada escola do seu grupo, realizando ações de acompanhamento ao desenvolvimento do desempenho da escola e fazendo propostas para soluções de problemas com base no uso dos dados educacionais junto à gestão e aos professores.

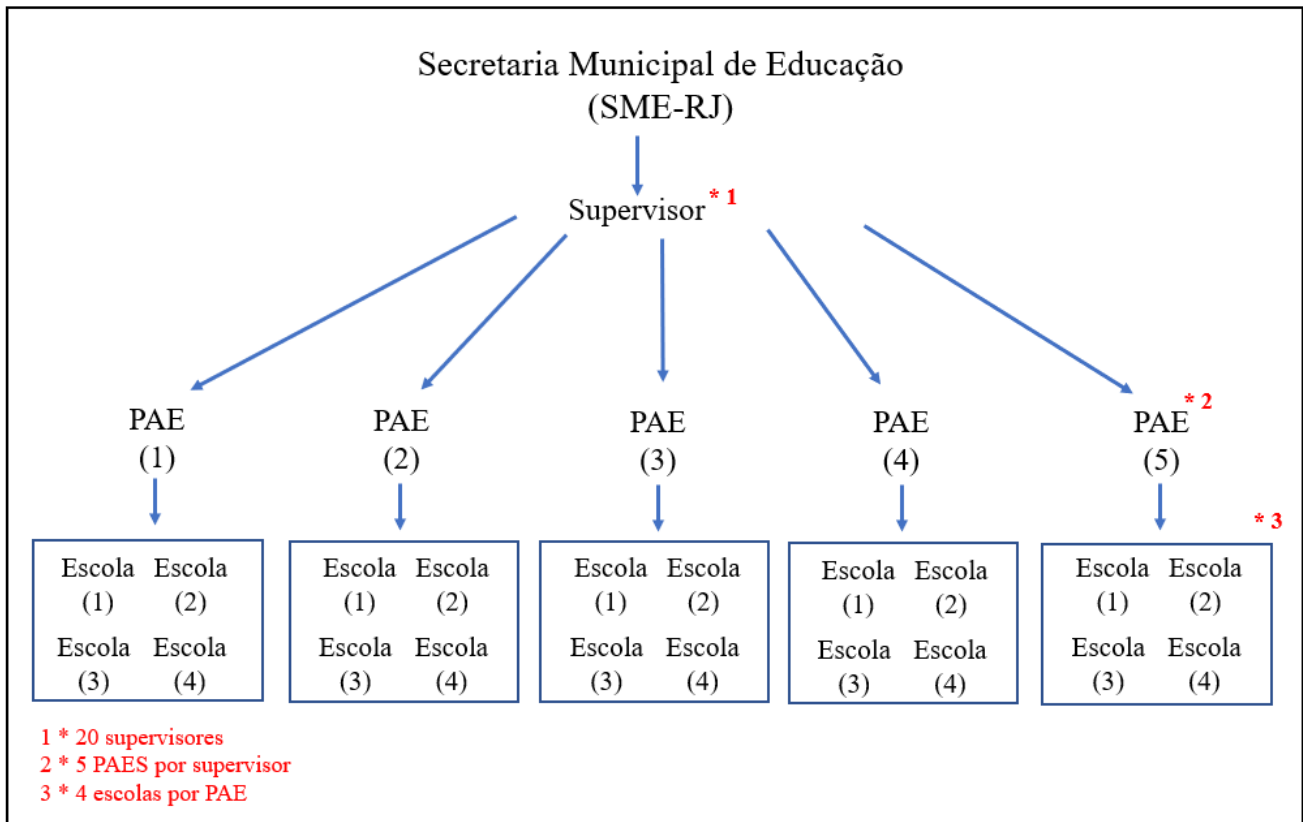


FIGURA 1: Estrutura do Projeto Escolas em Foco (Fonte: elaboração própria)

Os Professores de Acompanhamento Estratégico foram selecionados por concurso público interno da rede, já os Supervisores do programa foram selecionados por indicação. Em entrevista com a coordenadora do projeto na SME-RJ, foi mencionado que o quantitativo de vinte Supervisores foi o número que a Secretaria julgou viável para que fosse possível fazer um acompanhamento mais direto, o que não seria possível realizar com muitos profissionais. A postura com relação às avaliações em larga escala, foi um dos critérios utilizados pela Secretaria para seleção dos Supervisores e PAEs. De acordo com a fala da coordenadora, foi considerado importante para o sucesso da política que os profissionais selecionados tivessem uma postura positiva em relação às avaliações externas:

“(…) eu vou selecionar a partir dos conhecimentos que eles têm de formação, de experiência de acompanhamento, pessoas que tenham um estudo interessante e tal. Que tenham boa vontade, que acreditam nessa proposta, que não vão rechaçar essa coisa da avaliação. Isso foi um ponto que a gente colocou. Esse é o ponto central pra selecionar tanto o Supervisor quanto o Professor de Acompanhamento Estratégico, tá? E aí tanto é que assim, meteu no discurso que essa é uma palhaçada, que a autonomia do

professor é cerceada, que não sei o que... Está certo o que ele pensa, mas aí não pode estar num projeto dessa natureza”.

(Coordenadora do Projeto Escolas em Foco na SME-RJ)

O desenho da política Escolas em Foco se assemelha às práticas de intervenção por *coaching* (KNIGHT, 2006) utilizadas no contexto internacional, que consistem em enviar um ou mais profissionais especializados para as escolas para auxiliar professores e gestores no planejamento pedagógico com o uso de dados educacionais e outros conteúdos escolares. O propósito principal desse tipo de iniciativa é aumentar o desempenho dos alunos melhorando a forma como os professores ensinam em sala de aula, através do conhecimento específico fornecido pelo especialista. Ao invés de um auxílio em um único momento, como seria um *workshop*, o trabalho com o especialista envolve encontros frequentes com o corpo escolar para a análise de dados educacionais da escola.

Em entrevista realizada com uma ex-funcionária do NIEE, obtivemos algumas informações sobre o processo de formação e sobre a atuação dos Professores de Acompanhamento Estratégico no programa Escolas em Foco. A formação que os PAEs receberam da SME-RJ se relacionava principalmente à utilização dos resultados do IDEB, da plataforma QEd⁸ e do DESESC⁹, com orientação específica sobre como interpretar os relatórios das escolas e como repassar essas explicações para gestores e professores. Os PAEs tinham uma senha específica para acesso ao DESESC, podendo acessar dados por escola ou agrupados de suas 4 escolas. Cada PAE recebeu da Prefeitura um tablet e um celular, além de bônus salarial para ter acesso à internet. Com esse tablet, eles aplicavam questionários¹⁰ nas escolas elaborados pela SME. A entrevistada informou que os PAEs procuravam constantemente a SME para pedir ajuda e tirar dúvidas. Durante a formação na Secretaria, os PAEs receberam orientações sobre a postura que eles deviam ter com as escolas a fim de evitar rejeição: eles não deveriam se colocar como “superiores”, mas, de acordo com a entrevistada, muitas vezes isso não acontecia e eles “davam carteirada”. Nas entrevistas realizadas com gestores e professores, que foram analisadas nos capítulos 4 e 5 desta tese, percebemos que os PAEs se identificavam nas

⁸ A plataforma QEd é uma parceria com a Fundação Lemann e fornece dados de avaliações em larga escala e do Censo Escolar de todas as escolas do Brasil. Disponível em: www.qedu.org.br

⁹ Sistema de lançamento de notas interno da rede municipal.

¹⁰ Não tivemos acesso a esses questionários. A entrevistada informou que eles continham dados sobre a frequência dos alunos, que eram muito importantes para a Secretaria.

escolas como sendo da Escola de Formação Paulo Freire, sem citar sua relação com a SME-RJ.

Considerando o estudo de Brooke e Cunha (2011) e os achados de pesquisas internacionais (MADINACH & GUMMER, 2015; MARSH, BERTRAND & HUGUET, 2015), que mostraram que os boletins e relatórios pedagógicos não eram tão eficazes porque professores e diretores não sabiam como interpretar os dados, entendemos que o desenho do Escolas em Foco procurou atender no município do Rio de Janeiro a uma demanda de formação e suporte técnico levantada por esses profissionais. Isto é, além do resultado ser mais imediato – uma das queixas era a demora do resultado das avaliações externas - também foi previsto um auxílio técnico para que os gestores e professores das escolas passassem a interpretar e a utilizar dados educacionais.

Pesquisa de campo: um estudo qualitativo sobre o Projeto Escolas em Foco

De outubro a dezembro de 2016 fizemos um trabalho de campo onde foram realizadas entrevistas semiestruturadas com parte do corpo docente (coordenadores, diretores e professores do 1º e 3º ano do Ensino Fundamental) de nove escolas da rede municipal participantes do Projeto Escolas em Foco. Também foi entrevistada a coordenadora do programa na Secretaria Municipal de Educação. Em 2018, já durante a escrita desta tese, entrevistamos uma ex-funcionária do NIEE, que participou da elaboração do programa.

Tivemos acesso à lista das escolas participantes do Projeto Escolas em Foco e selecionamos dez escolas para o trabalho de campo. Para selecionar as escolas que iriam compor essa amostra, nós olhamos a variação do IDEB e do IDE-Rio de cada escola um pouco antes e um pouco depois do período de implementação do Projeto Escolas em Foco. Selecionamos 5 escolas (identificadas como Escolas A, B, C, D e E) que apresentavam uma trajetória ascendente no IDEB e no IDE-Rio desde a implementação do programa, ou seja, que tiveram um aumento na nota do IDEB de 2013 a 2015, e no IDE-Rio de 2014 para 2015¹¹, e 5 escolas (identificadas como Escolas F, G, H, I e J) que apresentavam uma trajetória estagnada ou descendente para o mesmo período, tendo mantido a nota do IDEB de 2013 a 2015 e do IDE-Rio de 2014 para 2015, ou que tinham baixado a nota. A intenção por trás dessa seleção é de que nestes dois grupos de escolas que participaram Projeto Escolas em Foco, o perfil de desempenho poderia ser sugestivo de uma recepção e execução diferentes do programa. Apresentamos a seguir os dados analisados por escola:

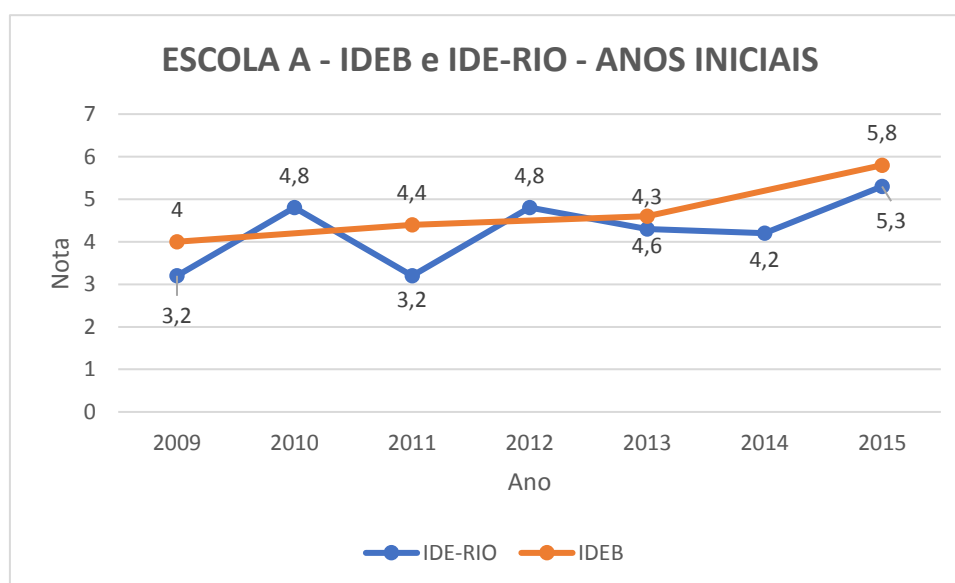


GRÁFICO 1: Evolução no IDEB e IDE-Rio da Escola A
(Fonte: elaboração própria)

¹¹ O Projeto Escolas em Foco teve início nas escolas no mês de fevereiro de 2015, e a avaliação Prova Brasil, que compõe a nota do IDEB, foi realizada em novembro de 2015. Na nota do IDEB e do IDE-Rio de 2015, portanto, as escolas já estavam com o programa em andamento. Salientamos que o desempenho das escolas naquele ano não poderia ser atribuído exclusivamente ao Projeto Escolas em Foco.

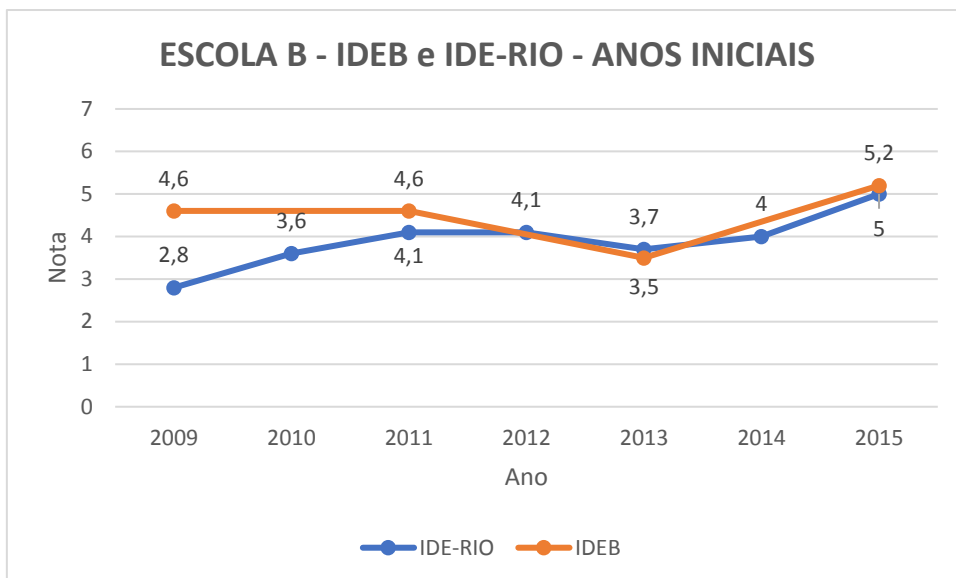


GRÁFICO 2: Evolução no IDEB e IDE-Rio da Escola B (Fonte: elaboração própria)

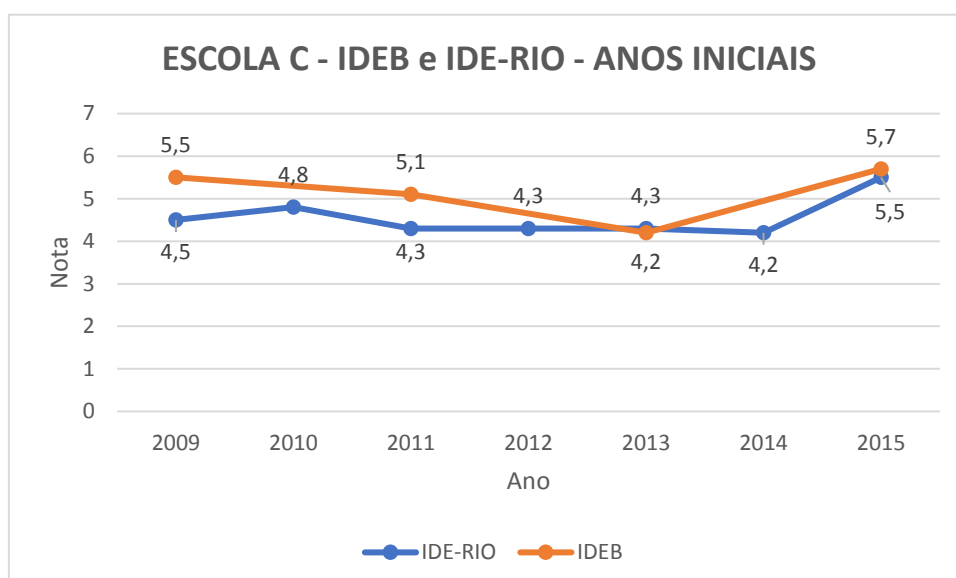


GRÁFICO 3: Evolução no IDEB e IDE-Rio da Escola C (Fonte: elaboração própria)

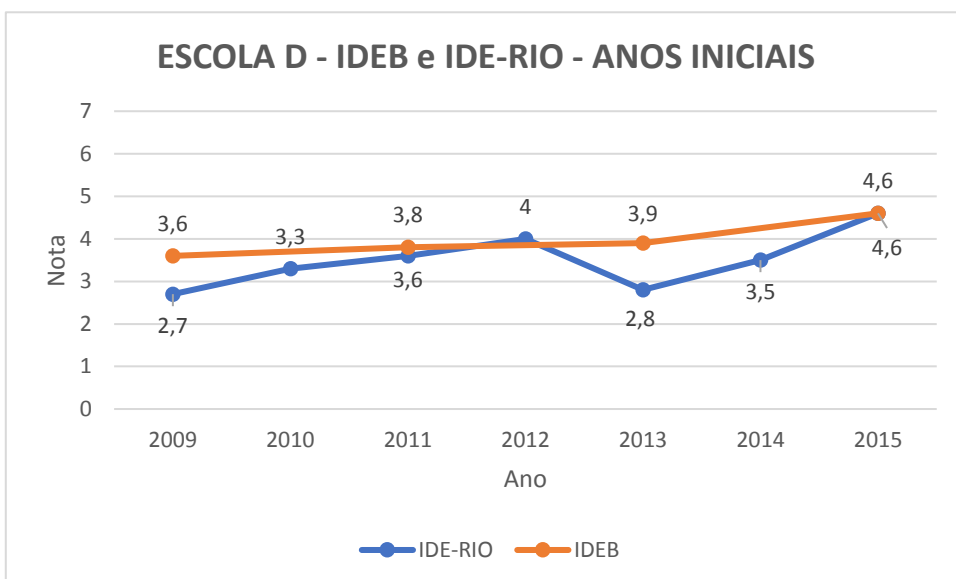


GRÁFICO 4: Evolução no IDEB e IDE-Rio da Escola D (Fonte: elaboração própria)

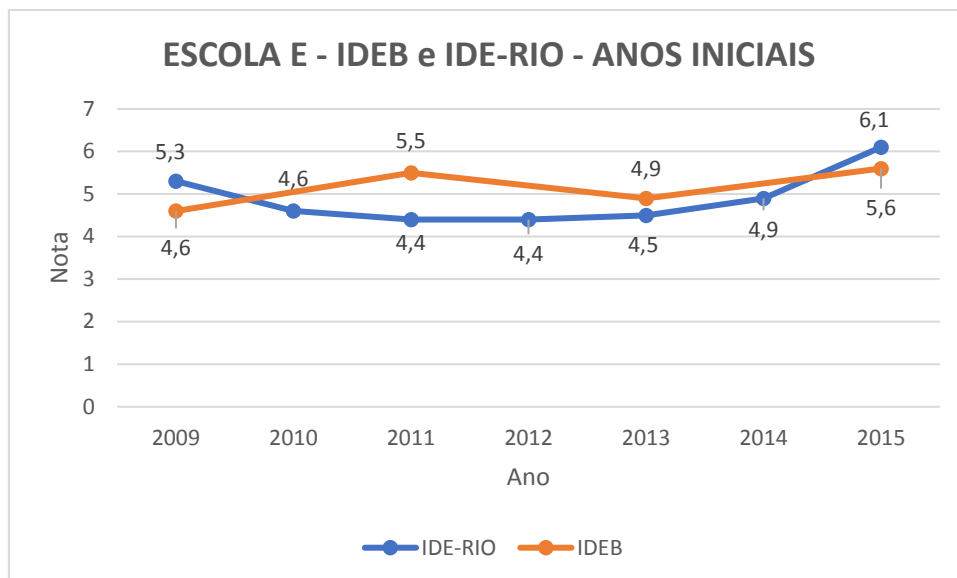


GRÁFICO 5: Evolução no IDEB e IDE-Rio da Escola E (Fonte: elaboração própria)

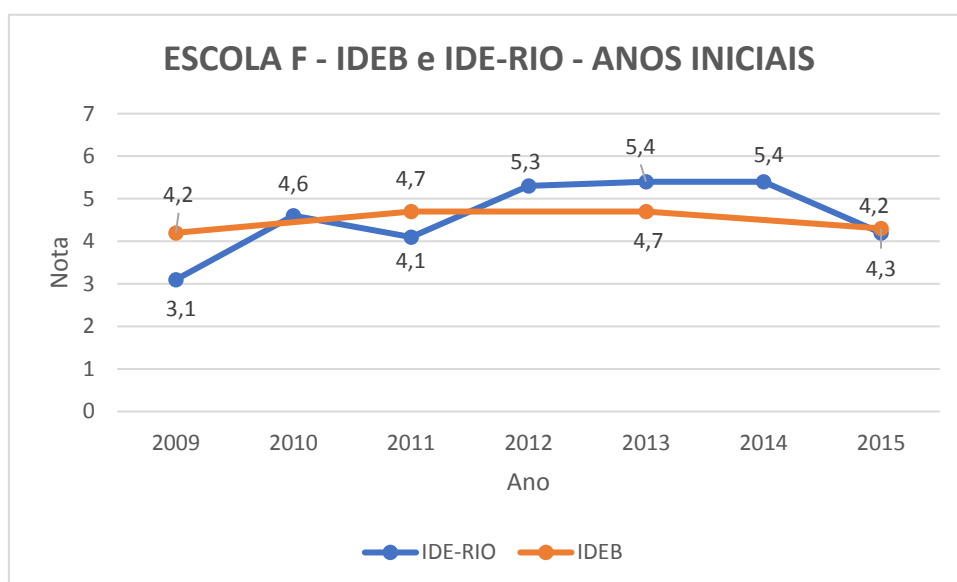


GRÁFICO 6: Evolução no IDEB e IDE-Rio da Escola F (Fonte: elaboração própria)

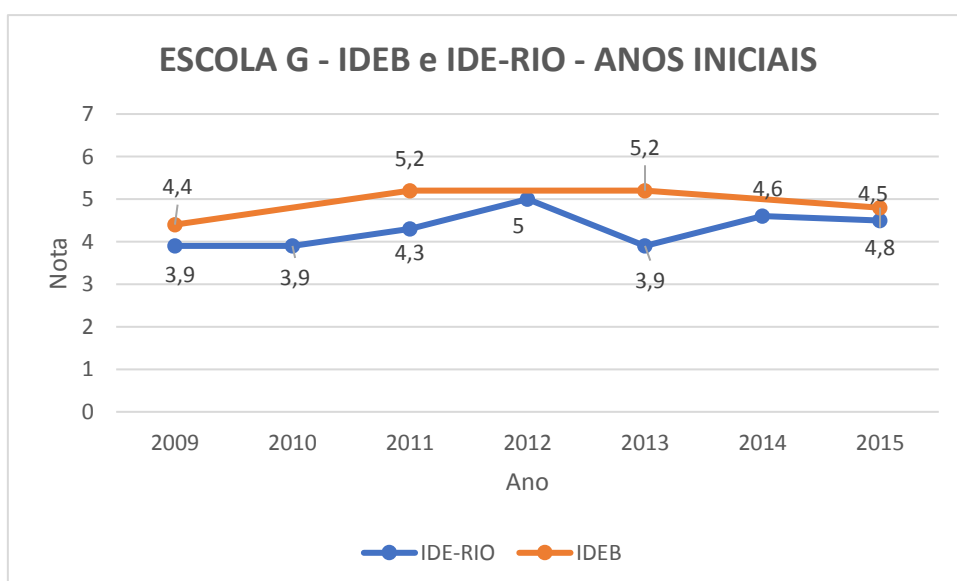


GRÁFICO 7: Evolução no IDEB e IDE-Rio da Escola G (Fonte: elaboração própria)

ESCOLA H - IDEB e IDE-RIO - ANOS INICIAIS

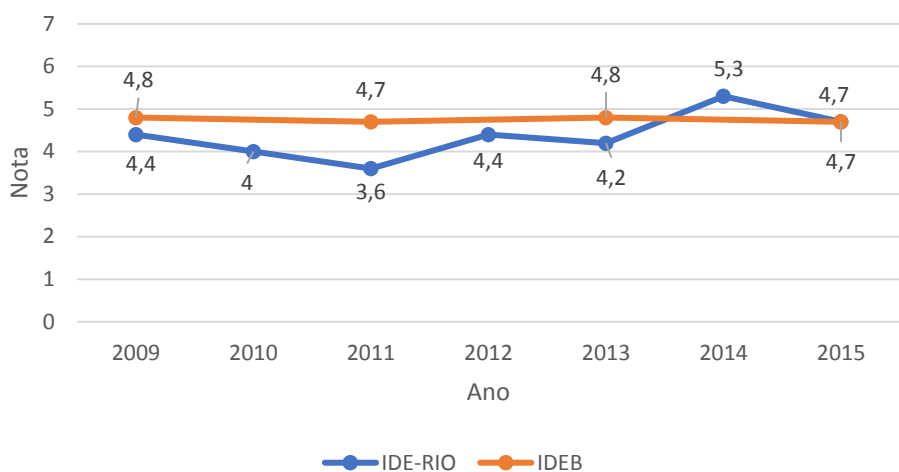


GRÁFICO 8: Evolução no IDEB e IDE-Rio da Escola H (Fonte: elaboração própria)

ESCOLA I - IDEB e IDE-RIO - ANOS INICIAIS

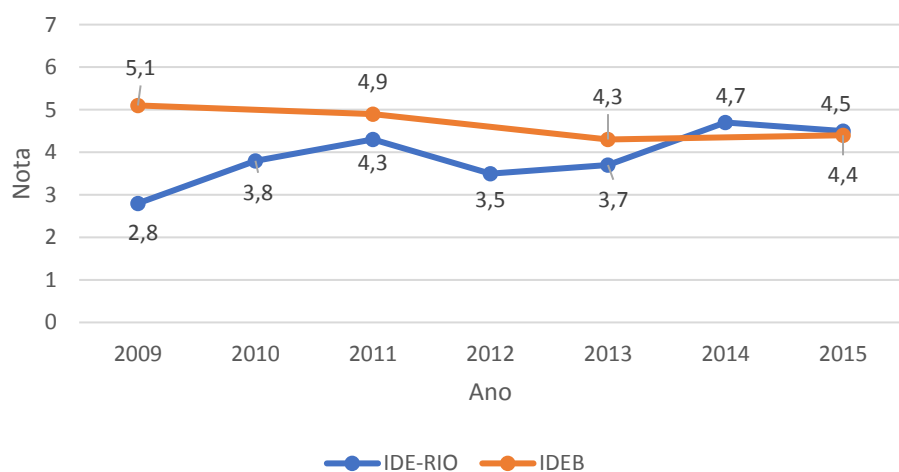


GRÁFICO 9: Evolução no IDEB e IDE-Rio da Escola I (Fonte: elaboração própria)

ESCOLA J - IDEB e IDE-RIO - ANOS INICIAIS

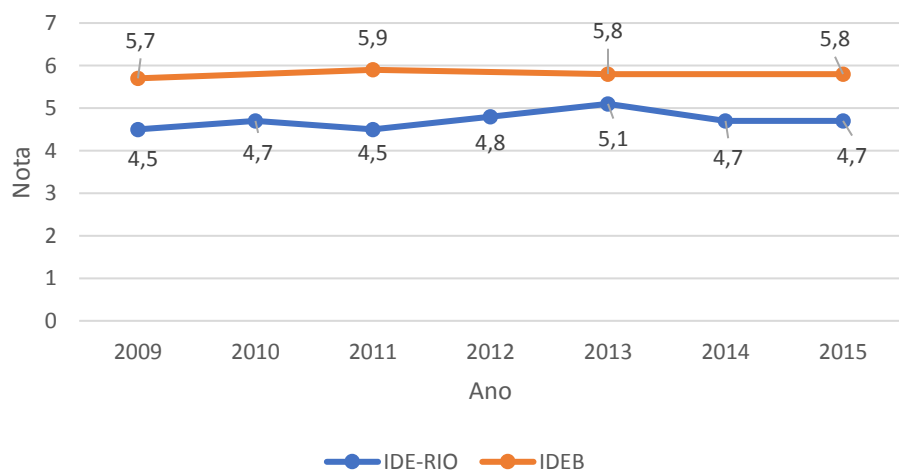


GRÁFICO 10: Evolução no IDEB e IDE-Rio da Escola J (Fonte: elaboração própria)

Das dez escolas selecionadas inicialmente, nós não conseguimos entrevistar o corpo docente da Escola E. Foi tentado contato por telefone muitas vezes, mas a gestão da escola não disponibilizou datas para as entrevistas. Ficaram então somente nove escolas participantes do trabalho de campo.

As nove escolas dessa pesquisa ficavam situadas na 1ª, 2ª e 3ª CREs do município do Rio de Janeiro¹². Em cada escola, entrevistamos a equipe de gestão escolar, composta pela direção, direção adjunta (caso houvesse) e coordenação pedagógica (caso houvesse), professores do 3º ano e do 1º ano. Os roteiros de entrevista utilizados¹³ apresentavam questões sobre os entrevistados (como tempo de experiência no cargo e na rede municipal), percepções e conhecimento sobre avaliações externas e metas de desempenho, percepções e conhecimento sobre o Projeto Escolas em Foco, relacionamento com o PAE, possíveis mudanças em decisões e ações de gestores e docentes geradas a partir do programa.

As tabelas a seguir (Tabelas 1 e 2) contém dados sobre as escolas participantes do trabalho de campo dessa pesquisa, divididas em dois grupos: um grupo que identificamos como escolas com IDEB ascendente e escolas em IDEB descendente, conforme critérios de seleção anteriormente explicados.

¹² A 1ª CRE abrange os bairros: PRAÇA DA BANDEIRA, Paquetá, Gamboa, Estácio, Santa Teresa - Morro dos Prazeres, Caju, CIDADE NOVA, São Cristóvão, Mangueira, SAÚDE, MANGUEIRA, Rio Comprido, Rio Comprido - Turano, GAMBOA, SÃO CRISTOVÃO, Santo Cristo, Catumbi, Centro, São Cristóvão, São Cristóvão, Santa Teresa, São Cristóvão, Mangueira, Praça Mauá, Benfica, PRAÇA MAUÁ, Santo Cristóvão, Cidade Nova. A 2ª CRE abrange os bairros: Copacabana, Cosme Velho, Andaraí, Gávea, Ipanema, Urca, Alto Boa Vista, Humaitá, Leme, Gávea (Rocinha), Vidigal, Grajaú - Morro Nova Divinéia, Lagoa, Macaranã, Catete, Leblon, Laranjeiras, Tijuca - Comunidade Chacrinha, Glória, Andaraí, LAGOA, Flamengo, Vila Isabel, Grajaú, Rocinha, Botafogo, Alto da Boa Vista, Copacabana - Morro dos Cabritos, Praça da Bandeira, Maracanã, São Conrado, Tijuca, Praça Da Bandeira, Jardim Botânico. E a 3ª CRE abrange os bairros: Jacaré, Pilares, Maria da Graça, Inhauma, Jacarezinho, Piedade, Del Castilho, Água Santa, Todos os Santos, Encantado, ENGENHO NOVO, Ramos - Complexo do Alemão, Riachuelo, Sampaio, Água Santa, Ramos, Cachambi, Méier, Tomás Coelho, Bonsucesso, Engenho Novo, Higienópolis, Lins de Vasconcelos, Tomás Coelho, Rocha, Engenho De Dentro, Engenho Da Rainha, Engenho da Rainha, Inhaúma, Bonsucesso - Complexo do Alemão, Engenho de Dentro, Jacaré, Tomas Coelho, Abolição, Benfica.

Fonte: <http://webapp.sme.rio.rj.gov.br/jcartela/publico/pesquisa.do?cmd=listCres>

¹³ Os roteiros de entrevista elaborados para gestores e professores estão disponíveis no anexo desta tese (cf. pág. 120).

Escolas com IDEB ascendente	Entrevistados	CRE	Total de alunos matriculados	ICG¹⁴	Escolaridade dos Pais¹⁵
Escola A	Diretor Professora 3º ano A Professora 3º ano B	2	709	nível 4	20,47
Escola B	Diretora Professora 1º ano	1	1.055	nível 6	21,54
Escola C	Diretora Diretora Adjunta Professora 3º ano	2	482	nível 4	21,48
Escola D	Diretora Coordenadora Professora 3º ano	2	376	nível 3	21,60
Escola E	xxx	2	558	nível 4	29,97

TABELA 1: Escolas IDEB ascendente (Fonte: Plataforma Latitude/Censo Escolar 2015)

Escolas com IDEB descendente	Entrevistados	CRE	Total de alunos matriculados	ICG	Escolaridade dos Pais
Escola F	Diretora Adjunta Coordenadora Professora 3º ano A Professora 3º ano B	3	779	nível 3	23,01
Escola G	Diretora Adjunta Coordenadora Professora 3º ano A Professora 3º ano B Professora 1º ano	1	600	nível 3	31,26
Escola H	Diretora Diretora Adjunta Coordenadora Professora 3º ano	1	408	nível 3	30,86
Escola I	Diretora Adjunta Coordenadora Professora 3º ano Professora 1º ano	1	776	nível 4	24,18

¹⁴ O ICG é o Indicador de Complexidade da Gestão, produzido pelo INEP no ano de 2014. Ele vai do nível 1 ao nível 6 e considera que as escolas que atendem estudantes com idade mais avançada, mais de um segmento e diferentes turnos escolares são mais complexas.

¹⁵ Porcentagem de alunos cujos pais possuem ao menos ensino médio completo.

Escola J	Diretora Coordenadora Professora 3º ano	3	382	nível 3	35,20
-----------------	---	---	-----	------------	-------

TABELA 2: Escolas IDEB estagnado ou descendente (Fonte: Plataforma Latitude/Censo Escolar 2015)

Durante o curso do trabalho de campo desse estudo, encontramos algumas dificuldades habituais do trabalho de pesquisa em escolas municipais, que foram agravadas pela proximidade do final do ano letivo (como foi mencionado anteriormente, as entrevistas foram realizadas de outubro a dezembro de 2016, período de avaliações finais nas escolas). Essas dificuldades foram: demora para conseguir aprovação no comitê de ética e permissão da Secretaria, dificuldade de agendar as entrevistas e falta dos entrevistados no dia agendado. No caso dos professores, muitas vezes eles estavam em sala de aula, mesmo o pesquisador avisando o horário que iria comparecer na escola, ou então haviam faltado. Isso fez com que a equipe de pesquisa – que foi formada por três pesquisadores que se dividiram entre as nove escolas - tivesse que voltar muitas vezes em uma mesma escola para conseguir as entrevistas. A maior parte das entrevistas com os docentes foi feita durante o horário de centro de estudos semanal, momento que os professores dispõem para planejamento pedagógico

Enfrentamos também resistência por parte de algumas escolas de participar da pesquisa. Tiveram escolas que relataram que não haviam sido avisadas pela CRE sobre a pesquisa e que só nos receberiam após ligar para a CRE para confirmar a validade da pesquisa, apesar de apresentarmos a documentação oficial da própria CRE e da SME regularizando o nosso trabalho de campo.

A pesquisa apresenta ainda algumas limitações. A primeira limitação foi dada pela dificuldade em gravar as entrevistas em áudio para transcrição. Algumas escolas, como a escola F, não autorizaram a gravação e a equipe de pesquisa precisou escrever à mão o que estava sendo dito nas entrevistas. Isso prejudicou a qualidade dos dados nessas escolas. Outra limitação é que não conseguimos entrevistar os PAEs respectivos das nove escolas selecionadas para esse estudo, o que ocorreu em parte pelo pouco tempo destinado à pesquisa de campo – proximidade do final do ano letivo e do possível término do projeto em função da troca de governo (eleições para Prefeitura do Rio no final de 2016), e em

parte porque não tivemos acesso a lista dos PAEs que atendiam cada escola, então não conseguimos identificar esses profissionais.

As análises sobre ações e percepções de gestores e professores das nove Escolas em Foco participantes dessa pesquisa são apresentadas e discutidas mais adiante, nos capítulos 4 e 5 desta tese.

Projeto Escolas em Foco: inovações trazidas pelo desenho adotado

Os estudos sobre políticas com base no incentivo ao uso de dados educacionais no Brasil ainda são incipientes, mas algumas iniciativas já têm sido adotadas por estados e municípios brasileiros. As iniciativas que preveem algum tipo de formação em dados para gestores e professores, ou auxílio de um especialista externo para interpretar os dados, tem chances de serem mais promissoras do que políticas informativas para as escolas, devido ao que a literatura em *data use* aponta sobre a falta de habilidade para interpretar dados por parte dos profissionais das escolas (MADINACH & GUMMER, 2015; MARSH, BERTRAND & HUGUET, 2015). O Projeto Escolas em Foco seria, por esse motivo, uma proposta de política com mais chances de estar associada a mudanças em práticas escolares de gestores e professores no que se refere ao uso de dados para planejamento pedagógico, por apresentar um tipo de formação continuada em serviço.

Brooke e Cunha (2011), em um levantamento sobre uso de avaliações externas por estados brasileiros, apresentaram alguns desenhos de políticas educacionais estaduais que foram adotadas recentemente. Entre as políticas abordadas nesse estudo, algumas estabeleceram metas ou consequências para as escolas, como as políticas de *accountability* Acordo de Resultados (MG), Escola Nota Dez (CE) e Bonificação por Desempenho (SP). Outras políticas apresentaram um desenho cujo intuito era informar as escolas sobre a aprendizagem dos alunos, como as políticas Boletim de Resultados (PE) e Relatório Pedagógico (DF).

O desenho do Projeto Escolas em Foco (SME-RJ) não previa metas ou consequências para as escolas, mas uma formação continuada em serviço. O desenho desse projeto se assemelha em grande parte ao do PIP (MG)¹⁶, política abordada no estudo

¹⁶ O desenho dessa política é apresentado com mais detalhes no capítulo 3 (artigo 1) desta tese (cf. pág. 27).

de Brooke e Cunha (2011) com o objetivo de definir estratégias de formação continuada. Outra inovação do Escolas em Foco, conforme já abordamos nesse capítulo, seria se compararmos ao programa Escola Fênix, anteriormente adotado pela própria SME-RJ, a adoção no Escolas em Foco de uma comunicação direta entre Secretaria e escolas, sem a mediação das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs).

O presente estudo, por se tratar de uma pesquisa com desenho qualitativo, tem por intuito investigar ações e percepções de gestores e professores a partir dessa iniciativa, indo mais a fundo em algumas escolas participantes do programa. Uma análise quantitativa do impacto da política Projeto Escolas em Foco sobre o desempenho dos estudantes foi feita recentemente na tese de doutorado de Andrade (2019). Os resultados desse estudo mostraram que o programa teve efeito pouco significativo sobre o desempenho dos alunos do 3º ano em Língua Portuguesa e Matemática.

Referências

ANDRADE, F. Programas de Incentivo ao Uso de Dados Educacionais. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). 2019.

BENGIO, M. O Trabalho dos Agentes de Acompanhamento da Gestão Escolas (AAGE'S) no Cotidiano das Escolas Estaduais em Duque de Caxias. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). 2016.

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

KNIGHT, J. Instructional coaching. *School Administrator*, 63(4), 36–40, 2006.

LOPES, K. A política de responsabilização educacional do município do Rio de Janeiro. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). 2013.

MANDINACH, E. & GUMMER, E. Data-driven decision making: components of the enculturation of data use in education. *Teachers College Record*, v. 117, 2015.

MARSH, J. A., BERTRAND, M., HUGUET, A.. Using data to alter instructional practice: The mediating role of coaches and professional learning communities. *Teachers College Record*, v. 117, 2015.

CAPÍTULO 3

ARTIGO 1¹⁷: POLÍTICAS COM BASE NO INCENTIVO AO USO DE DADOS EDUCACIONAIS: EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO INTERNACIONAL E BRASILEIRO¹⁸

EDUCATIONAL DATA USE INCENTIVE POLICIES: EXPERIENCES FROM INTERNACIONAL AND BRAZILIAN CONTEXT

Resumo

Iniciativas de incentivo ao uso pedagógico de dados educacionais (internacionalmente conhecidas como *data use policies*) por membros da comunidade escolar (professores e gestores escolares) têm sido adotadas por sistemas educacionais em diversos países como forma de melhorar o desempenho dos estudantes. Este artigo tem por objetivo identificar iniciativas de incentivo ao uso pedagógico de dados educacionais por professores e gestores escolares no contexto internacional, seus impactos esperados e já observados. Também discute o que vem sendo realizado no contexto brasileiro, tendo como referência de análise os tipos de desenho adotados em outros países. Entre as iniciativas de *data use*, que possuem desenhos diferentes, procuramos identificar os motivos pelos quais o tipo de desenho por intervenção direta nas escolas, com o auxílio de um especialista externo, parece mais promissor do que os demais em relação às mudanças em práticas pedagógicas.

Palavras-chave

Uso de Dados Educacionais; Decisões Baseadas em Dados; Accountability Escolar; Avaliação em Larga Escala.

¹⁷ Esse artigo foi recentemente publicado no *Jornal de Políticas Educacionais*, da Universidade Federal do Paraná - UFPR (NÚÑEZ, KOSLINSKI & FERNANDÉZ, 2019).

¹⁸ O desenvolvimento do presente estudo contou com financiamento da FAPERJ (Edital Humanidades).

Abstract

Educational data use incentive actions (internationally known as data use policies) by school community members (teachers and school principals) have been adopted in educational systems in many countries in order to improve students' academic performance. The aim of this paper is to identify educational data use incentive actions by teachers and school principals in the international context, it's predicted and already observed impacts. It also discusses what has been done in the Brazilian context, taken as reference to our analyses the kinds of program designs adopted by other countries. Among data use initiatives, with their different program designs, we try to identify the reasons why direct schools' interventions, with an expert coach assistance, seems to be more promising in what concerns changes in teaching practices.

Key words

Educational Data Use; Data-Driven Decisions; School Accountability; Large-scale Evaluations.

Introdução

Os programas de incentivo ao uso de dados educacionais, conhecidos pela literatura internacional como *data use*, surgiram no ambiente das políticas de responsabilização escolar de alta consequência, elaboradas a partir do avanço dos sistemas de avaliação em larga escala. Órgãos governamentais de diversos países passaram a incorporar a análise dos dados educacionais como parte de seus esforços para melhorar o desempenho dos estudantes (KERR, et al. 2006). As decisões baseadas em dados educacionais – *data-driven decision making* (DDDM) (SLAVIN, 2002) – podem se dar em diversos níveis, abrangendo desde a gestão central até as escolas. Nos programas de incentivo ao uso de dados pelas escolas – que a literatura internacional reconhece por *data-literacy* -, a premissa é de que conhecendo o nível de aprendizagem dos estudantes apresentados pelos resultados oferecidos por sistemas de informação

padronizados, gestores e professores reavaliem suas ações e passem a adotar práticas escolares mais eficazes (SCHILDKAMP & POORTMAN, 2015).

A concepção de DDDM não é nova na área educacional, embora seja mais recente nas políticas educacionais brasileiras. A origem dessa utilização de informações produzidas pelo sistema para guiar tomadas de decisões nasce posteriormente aos movimentos de *Standards-based Reform* (SBR) que se espalharam pelos Estados Unidos sobretudo a partir da política *No Child Left Behind* (NCLB, 2001, EUA). Ainda que não haja nenhuma definição consensual de SBR, a maior parte das discussões sobre essas reformas inclui as seguintes características: *expectativas acadêmicas* sobre os estudantes (o que os alunos devem saber e para o que devem estar aptos); *alinhamento dos elementos-chave do sistema educacional* para atender às expectativas; *utilização de avaliações de desempenho* dos estudantes para monitorar performance; *descentralização de responsabilidades* para decisões relacionadas ao currículo e formação nas escolas; *suporte e assistência técnica* para melhorar serviços educacionais; e *medidas de accountability* para premiar ou sancionar escolas ou estudantes com base em medidas de desempenho (HAMILTON, et. al. 2008).

Essas características das SBRs criaram um cenário de maior disponibilidade de dados e aumentaram a pressão sobre as escolas para melhorar o desempenho dos estudantes (MASSELL, 2001). Nos Estados Unidos, a política NCLB passou a requerer que os estados adotassem sistemas de responsabilização escolar (*test-based accountability systems*) que estabeleceram metas para os anos e as disciplinas avaliadas e passaram a divulgar os resultados de avaliações de forma agregada e desagregada (HAMILTON, et. al. 2008), embora os estudos sobre as políticas de *accountability* não tenham estabelecido uma relação clara e direta entre essas iniciativas e o aumento do desempenho escolar dos estudantes no contexto norte-americano (HOUT & ELLIOT, 2011) – e também não foram observadas mudanças de práticas escolares consolidadas a partir dessas políticas (DIAMOND & SPILLANE, 2004).

Ainda assim, esse contexto de aumento da pressão sobre as escolas possibilitou um crescente número de iniciativas de estímulo ao uso de dados pelos agentes escolares que vão além do estabelecimento de padrões/metastas e consequências (premiação/punição) característicos das políticas de *accountability* escolar. Por exemplo, as decisões baseadas em dados educacionais foram implementadas a partir de diferentes desenhos com foco em diversos níveis do sistema educacional. No entanto, diversos estudos acadêmicos

discutem o potencial de iniciativas que focalizam incentivos ao uso de dados por comunidades escolares para guiar decisões no nível da escola (FELDMAN & TUNG, 2001; KEER, K., MARSH J., IKEMOTO, G., DARILEK, H., & BARNEY, H. 2006). Estudos sobre políticas e programas de incentivo ao *data use* têm mostrado que os professores são alvos frequentes dessas iniciativas, que têm como expectativa que os docentes passem a tomar decisões de alta qualidade, o que requer que sejam baseadas não somente em sua experiência e intuição, mas também em dados. De acordo com esses estudos, os professores podem utilizar dados de avaliação para determinar necessidades de aprendizagem dos estudantes e para adaptar seu planejamento de acordo com tais necessidades. Isso levaria a um aumento do nível de aprendizado dos alunos (SCHILDKAMP, et. al. 2017).

No Brasil, também observamos a ampliação dos sistemas de avaliação, tanto nacional quanto nos estados e municípios, bem como de variados usos (BONAMINO & SOUSA, 2012; BROOKE & CUNHA, 2011; SOUSA & KOSLINSKI, 2017; BAUER et. al. 2015). Se os usos para bonificação de professores/responsabilização escolar estão amplamente disseminados, mesmo sem evidências de um impacto claro e consistente no desempenho das escolas e/ou práticas de atores escolares, o mesmo não ocorre com a disseminação de iniciativas/programas com foco no incentivo do *data use* (BROOKE & CUNHA, 2011; SOUSA & KOSLINSKI, 2017).

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo principal definir e identificar iniciativas de incentivo ao uso pedagógico de dados educacionais no contexto internacional, apresentando diferentes desenhos utilizados e os resultados por eles esperados. A partir deste mapeamento, pretende analisar as iniciativas recentes de incentivo ao uso de dados no contexto brasileiro, que têm sido adotadas como estratégia para aumento da qualidade educacional. Diante dessas iniciativas e dos estudos apresentados, buscaremos analisar quais desenhos de programas parecem mais promissores em incentivar o uso de dados por docentes e gestores das escolas públicas, para além de políticas e programas de uso de dados das avaliações externas já amplamente disseminadas no contexto brasileiro, tais como as políticas de *accountability* escolar.

O presente artigo se divide em duas partes, além desta introdução e da seção de conclusão: uma primeira parte aborda a definição de programas de incentivo ao *data use* e propõe chaves de análise para compreender as principais iniciativas e os diferentes desenhos de programas que estão sendo utilizados no contexto internacional. Também

discute os principais efeitos esperados por esses programas com diferentes desenhos, bem como resultados de estudos que buscaram observar tais efeitos. Na segunda parte, abordaremos o contexto brasileiro, onde esse tipo de iniciativa e os estudos de impacto sobre uso de dados ainda são incipientes, analisando-o comparativamente ao contexto internacional. Tal análise permite discutir a inserção e o potencial deste tipo específico de uso de dados de avaliação externa para melhorar a qualidade da educação no contexto brasileiro.

Iniciativas e desenhos de programas de *data use* no contexto internacional

Tomar decisões educacionais baseadas em dados – no termo utilizado pela literatura educacional *data use* ou *data-driven decision making* – significa utilizar vários tipos de dados, particularmente dados quantitativos produzidos por avaliações em larga escala, para informar uma variedade de decisões sobre as escolas e em salas de aula (FARIA, et. al. 2012). De acordo Marsh, et. al. (2006), o processo de *data-driven decision making* (DDDM) se refere a professores, diretores e administradores de órgãos centrais coletarem e analisarem sistematicamente diversos tipos de dados, incluindo dados de entrada, processo e saída da escola (*input-process-outcome*) e dados de satisfação, para guiar decisões que ajudarão a melhorar o desempenho dos estudantes e das escolas. O termo *data literacy* é utilizado na área educacional para denominar o conjunto de habilidades, conhecimento e disposição em que os professores precisam estar capacitados para utilizar os dados de forma eficaz e com maturidade (MANDINACH & GUMMER, 2016).

Em estudo recente realizado pelo laboratório de pesquisa norte-americano AIDDATA, pesquisadores levantaram a discussão de que dados educacionais de alta qualidade produzidos por avaliações padronizadas são essenciais para identificar lacunas de aprendizagem existentes e traçar estratégias para reverter situações de baixo desempenho escolar. No entanto, ainda que investimentos contínuos na criação de dados e supervisão sejam necessários, o principal valor da informação não é a sua produção, é o seu uso (CUSTER et. al., 2018). De acordo com esses pesquisadores, esse é um dos grandes desafios de traduzir informações em ações eficazes: aqueles que produzem os

dados educacionais estão frequentemente distantes dos que tomam decisões cruciais sobre políticas educacionais, programas e investimentos.

Um dos principais usos dos dados fornecidos pelas avaliações padronizadas da educação, como forma de melhorar a qualidade e a eficácia dos sistemas educacionais em diversos contextos, foram, nas últimas décadas, os sistemas de responsabilização escolar (*school accountability*) (BROOKE, 2013; 2006; CARRASQUEIRA, et. al. 2015). 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). Nas políticas de responsabilização de alta consequência, os atores são diretamente atingidos pelos resultados escolares, como com a transferência de gestores escolares, alteração de recursos destinados às escolas, ou em alguns casos mais extremos, até o próprio fechamento da instituição de ensino. Um exemplo desse tipo de política nos Estados Unidos foi o ato *No Child Left Behind* (NCLB, 2001) que passou a requerer que os estados estadunidenses adotassem sistemas de responsabilização de alta consequência, com o estabelecimento de metas para as escolas e divulgação de resultados das instituições. Hamilton et. al. (2008) afirmam que as *Standard-Based Reforms* (SBR) passaram a ser adotadas em resposta às exigências trazidas pelo NCLB, embora a sua origem seja anterior, com iniciativas estaduais e federais nos anos de 1980 e 1990 e em atividades conduzidas por organizações profissionais com o Conselho Nacional dos Professores de Matemática (*National Council of Teachers of Mathematics*) (HAMILTON, et. al. 2008).

Embora algumas noções do que constituem as SBRs tenham mudado ao longo do tempo, os elementos principais permaneceram, e algumas poucas novas ideias foram acrescentadas em anos mais recentes. Uma dessas ideias é a ênfase no uso das informações produzidas pelos sistemas de avaliação em larga escala para guiar tomadas de decisões pedagógicas, ou seja, gestores e professores utilizarem pedagogicamente os dados produzidos por essas avaliações.

É importante mencionar que revisões sistemáticas e meta-análises realizados sobre os efeitos deste tipo de programa não observaram impactos significativos e/ou duradouros das políticas de responsabilização escolar sobre o desempenho das escolas ou sobre as práticas escolares, em especial no contexto norte-americano e no Reino Unido (HOUT & ELLIOT, 2011; EDUCATION ENDOWMENT FOUNDATIONS, 2016). De

outro lado, alguns estudos observaram consequências não esperadas dessas políticas, como a adoção de práticas de “*gaming*¹⁹” (HEILIG & DARLING-HAMMOND, 2008; HSIEH & URQUIOLA, 2006).

Nesse sentido, os programas de incentivo ao uso pedagógico dos dados vêm ganhando espaço nos sistemas educacionais como uma outra forma/possibilidade de aumentar a oferta da qualidade educacional. Tais iniciativas parecem mais promissoras, uma vez que possuem um caráter formativo.

Os programas de incentivo ao uso pedagógico de dados pelas escolas podem possuir diferentes desenhos. Os mais comumente empregados podem ser divididos em três categorias principais:

- 1) Disponibilização de relatórios pedagógicos para as escolas, com a divulgação dos resultados da escola sob a forma de boletins pedagógicos;
- 2) Formação continuada de professores e gestores;
- 3) Mecanismos de intervenção direta nas escolas, como os programas com adoção de um especialista externo.

O que estudos sobre *data use* têm mostrado é que embora os professores tenham acesso a vários tipos de dados, eles nem sempre sabem utilizá-los de maneira a gerar mudanças profundas na formação dos estudantes, e que falta habilidade e conhecimento para formular questões, interpretar resultados e desenvolver soluções (MADINACH & GUMMER, 2015; MARSH, BERTRAND & HUGUET, 2015). Por essa razão, os programas que incentivam o uso de dados através de cursos de formação continuada (Categoria 2), ou por intervenção direta (Categoria 3), com o auxílio de um especialista externo na escola, poderiam ter indício de maior sucesso do que os que disponibilizam relatórios e boletins para as escolas, os quais muitas vezes os professores não sabem como interpretar e utilizar.

É possível dizer que uma ideia principal dos estudos de *data use* é que o desenvolvimento de um ensino eficaz na escola é um processo contínuo, sem um começo ou um fim claro (Learning Point Associates, 2004). Dessa forma, as pesquisas sobre o

¹⁹ *Gaming* seria uma forma de trapacear ou jogar com o sistema para atingir as metas estabelecidas. Exemplos disso seriam foco no planejamento pedagógico da escola em parte dos alunos, limitação do currículo e aumento das desigualdades intraescolares.

uso de dados em educação trabalham com um Ciclo do Progresso Escolar (*School Improvement Cycle*) ou Ciclo para Decisões Baseadas em Dados (*Cycle for Data-informed Decision Making*). Os autores que trabalham com *data use* na área educacional e formuladores de políticas apresentam versões diferentes desse ciclo (LEARNING POINT ASSOCIATES, 2004; MARSH. et. al. 2006; SCHILDKAMP & POORTMAN, 2015; CUSTER et. al. 2018), mas apresentam pontos em comum. De um modo geral, esse ciclo para o uso de dados educacionais pelas escolas engloba um plano de ações a serem realizadas por gestores e professores para incorporar os dados educacionais ao planejamento pedagógico. Alguns tópicos como: identificação do problema, coleta de dados, análise e estratégia de ação, aparecem em vários estudos.

Como exemplo desse processo, na Holanda, Schildkamp e Poortman (2015) apresentaram um ciclo para a utilização de dados educacionais pelas escolas que prevê o auxílio de um agente especializado externo e que também aborda uma perspectiva colaborativa entre os agentes escolares para solucionar problemas escolares a partir dos dados. Nesse modelo, a equipe escolar tomaria medidas seguindo oito passos/etapas, são eles: 1) identificar o problema que a equipe escolar deseja concentrar os seus esforços (ex: alto índice de reprovação escolar); 2) formular hipóteses sobre o que causa esse problema na escola; 3) coletar dados qualitativos e quantitativos para testar as hipóteses levantadas; 4) checar a qualidade dos dados (se são válidos e confiáveis); 5) analisar os dados coletados (essa etapa pode ser realizada junto a um profissional com capacidade técnica para análise de dados); 6) interpretação e conclusões, se as hipóteses se provarem falsas, a equipe pode formular novas hipóteses (voltar para o 2º passo), se forem comprovadas, a equipe formula conclusões com base nos achados; 7) implementar ações com base nos dados coletados e o 8) avaliar se as ações implementadas foram eficazes para solucionar o problema.

Nos estudos realizados no *Learning Point Associates* (2004), em Wisconsin, nos Estados Unidos, os pesquisadores sugerem um ciclo de 4 passos, que seria (1) Planejar: desenvolver um plano de melhoria (2) Fazer: implementar o plano (3) Estudar: Avaliar o impacto do plano seguindo critérios específicos e (4) Agir: Ajustar as estratégias para atingir os objetivos.

Os pesquisadores desse laboratório nos Estados Unidos também elaboraram um quadro comparativo de decisões baseadas em intuições (tradicional) e o que seriam

decisões baseadas em dados educacionais. De acordo com esses autores, assim seria uma escola com processo de decisões baseadas em intuições, tradições ou conveniência: uma equipe dispersa desenvolve programas; decisões orçamentárias baseadas em práticas e programas já estabelecidos; alocação docente baseada em interesses e disponibilidade; relatórios para a comunidade escolar informam sobre eventos da escola; objetivos são estabelecidos por gestores ou professores baseando-se em privilégios ou modismos; reuniões da equipe escolar focam em operações práticas e disseminação de informações; comunicação com os pais acontecem raramente (duas vezes ao ano) em feiras ou exposições e via bilhetes; sistema de avaliação baseados em critérios de cada professor e participação; reuniões de gestão periódicas focando apenas operações práticas. Já em escola onde ocorre um processo de decisões baseadas em dados educacionais: uma equipe focada desenvolve programas como estratégias para atingir melhorias em problemas ou necessidades já identificadas; alocação de orçamentos para programas baseados em evidências com dados educacionais; alocação docente baseada em necessidades informadas pelos dados; relatórios para comunidade escolar apresentam progresso de aprendizagem dos estudantes de forma organizada; objetivos são baseados em dados sobre problemas e possíveis explicações; reuniões de equipe escolar focam em estratégias e questões trazidas pelos dados da escola; comunicação com os pais acontece regularmente dando feedback do progresso dos alunos; sistema de avaliação baseado em critérios de desempenho comuns e associados aos estabelecidos em avaliações padronizadas; reuniões de gestão focam em mensurações do progresso dos alunos através de objetivos baseados em dados educacionais (LEARNING POINT ASSOCIATES, 2004).

Considerando os ciclos de ações para o uso de dados educacionais nas escolas apresentados previamente, dois desenhos de *data use* são muito utilizados no contexto internacional. Um deles é a prática de intervenção por *Coaching* (KNIGHT, 2006), que se baseia em enviar um ou mais profissionais especializados para as escolas para auxiliar professores e gestores no planejamento pedagógico com o uso de dados educacionais e outros conteúdos escolares. O propósito principal desse tipo de iniciativa é aumentar o desempenho dos alunos melhorando a forma como os professores ensinam em sala de aula, através do conhecimento específico fornecido pelo especialista. Ao invés de um auxílio em um único momento, como seria um *workshop*, o trabalho com o especialista

envolve encontros frequentes com o corpo escolar para a análise de dados educacionais da escola.

As PLCs – *Professional Learning Communities* – são outro tipo de desenho comum, e que difere das iniciativas por *coaching*, pois não envolvem necessariamente a presença de um especialista externo, se baseando na colaboração e no intercâmbio de práticas de ensino entre as escolas (MARSH, et. al. 2015). Em uma Dissertação defendida recentemente nos Estados Unidos, Bennett (2017) desenvolveu um estudo quantitativo no qual buscou relacionar o envolvimento e a percepção de docentes sobre a participação em um *Professional Learning Community* com o desempenho dos estudantes. Os resultados desse estudo indicaram que existe uma correlação entre uma percepção positiva dos professores sobre a *Professional Learning Community* e o impacto desses docentes sobre o sucesso acadêmico dos estudantes.

Não são muitos os estudos já divulgados sobre impacto de políticas de incentivo ao *data use*. Os estudos que foram analisados sobre diferentes desenhos políticas de *data use* sugerem que as iniciativas que envolvem uma formação de docentes e gestores escolares (Categoria 2), e também aquelas que promovem uma formação por intervenção direta com especialista externo (Categoria 3), parecem produzir um efeito mais significativo sobre práticas escolares, no sentido de gerar um uso pedagógico mais efetivo dos dados educacionais, se comparadas às políticas de informação e disseminação de informações, pelo motivo de que aparentemente são mais capazes de auxiliar os professores e gestores a entender como utilizar os dados nas escolas (MADINACH & GUMMER, 2015; MARSH, BERTRAND & HUGUET, 2015; BENNETT, 2017).

A seguir, analisamos a entrada desse tipo de iniciativa de uso de dados e as principais características dos programas já desenvolvidos no contexto brasileiro.

Políticas com base no incentivo ao uso de dados no Brasil: principais usos e iniciativas

Na política educacional brasileira, a experiência com sistemas de avaliação em larga escala é mais recente do que em outros países, como os EUA e a Inglaterra, e em função disso, também são mais incipientes os estudos brasileiros sobre os usos de dados

educacionais por órgãos externos e pelos profissionais das escolas (gestores e professores), bem como sobre o impacto de programas de incentivo ao uso de dados.

Uma das primeiras experiências com avaliação externa no Brasil, em âmbito nacional, foi a implementação do SAEB (Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica), em 1995. No entanto, essa avaliação possuía um caráter diagnóstico, característico de uma primeira geração de avaliação no país. A avaliação Prova Brasil²⁰, implementada em 2005, permitiu agregar a perspectiva diagnóstica à noção de responsabilização (BONAMINO & SOUSA, 2012) e, a partir desse momento, os usos dos dados educacionais produzidos pelas avaliações passaram a embasar políticas de responsabilização - o uso de dados mais difundido entre os estados brasileiros atualmente é justamente o uso para responsabilização, como apontam os estudos de Brooke e Cunha (2011) e Silva et. al. (2013) sobre o uso de dados educacionais para formular políticas de incentivos salariais, e o estudo recentemente realizado por Sousa & Koslinski (2017), que indicou que 13 estados tinham políticas de responsabilização escolar.

As políticas de responsabilização escolar, embora tenham sido adotadas por muitos estados e municípios brasileiros, foram alvo de críticas no meio acadêmico, seja por gerar uma concorrência entre as escolas e provocar mais desigualdades escolares (SETUBAL, 2010), ou por promoverem 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). Além dessas críticas, não baseadas em evidências, alguns estudos de impacto, utilizando desenhos quase-experimentais, apontaram que as políticas de responsabilização, com adoção de metas e bonificação aos envolvidos, tiveram um baixo impacto global seja no desempenho dos estudantes, seja nas práticas docentes ou políticas escolares (SOUSA & KOSLINSKI, 2017; OSHIRO, SCORZAFAVE, DORIGAN, 2015; CORREA, 2018).

Uma outra estratégia para melhorar a qualidade da oferta educacional tem sido incentivar o uso pedagógico dos dados educacionais. O uso de dados de avaliações para incentivar o *data use* nas escolas no Brasil parece ser até o momento mais modesto e menos disseminado do que as políticas de responsabilização. Brooke e Cunha (2011)

20 Os resultados da Prova Brasil, a partir de 2007, passaram a integrar, junto com dados do Censo Escolar, o Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), referência para a definição de metas a serem alcançadas, gradualmente, pelas redes públicas de ensino até 2021.

apresentam indícios em uma sua análise de como as Secretarias Estaduais têm buscado auxiliar as escolas – gestores e professores – a interpretar e a utilizar os dados provenientes de avaliações em larga escala. Uma das formas de oferecer apoio pedagógico às escolas tem sido na forma de materiais informativos, como boletins pedagógicos e relatórios. Os boletins pedagógicos são mais voltados para o uso pelos docentes, trazendo informações padronizadas de resultados sobre cada escola. Já os relatórios são mais voltados para os gestores, trazendo informações mais técnicas de resultados da rede (BROOKE & CUNHA, 2011).

Os autores chamam atenção nesse estudo para o fato de que ainda que as Secretarias tenham investido esforço em melhorar a qualidade dos boletins pedagógicos ao longo do tempo, a divulgação de informações não gera uma apropriação automática pelos professores. As críticas provêm de um certo atraso na entrega desses materiais, além da dificuldade de interpretação e análise dos dados pelos docentes, ainda que o material se apresente de forma didática e instrutiva. Esses relatos corroboram com os achados de pesquisas internacionais, citadas anteriormente, que também analisam porque a divulgação por boletins e relatórios para as escolas não é tão eficaz (MADINACH & GUMMER, 2015; MARSH, BERTRAND & HUGUET, 2015).

Algumas iniciativas recentes que têm sido adotadas por órgãos dos governos federais, estaduais e municipais no Brasil para disseminar informações sobre dados educacionais - plataformas de divulgação e boletins pedagógicos – (Categoria 1, abordada na sessão anterior desse artigo) e algumas políticas com desenhos de intervenção direta nas escolas (Categoria 3).

No governo federal, a partir da implementação da Prova Brasil, o Inep passou a disponibilizar para as escolas boletins pedagógicos com base nos resultados da Prova Brasil, com uma síntese dos resultados em matemática e língua portuguesa²¹. Em 2015, o Inep lançou a plataforma digital Devolutivas Pedagógicas²², desenvolvida especificamente para professores e gestores, que disponibiliza itens utilizados na Prova Brasil descritos e comentados por especialistas. No site da plataforma, está enunciado que um de seus objetivos é “viabilizar a apropriação pelos professores e equipe gestora dos resultados das avaliações em larga escala” (INEP, 2015).

Com relação a exemplos de medidas de intervenção e formação de docentes e gestores que vêm sendo implementadas, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de

²¹ Para exemplos de dados disponibilizados nos boletins da Prova Brasil ver Blasis et. al. (2013).

²² Disponível em: <http://www.devolutivas.inep.gov.br>, acesso em julho de 2018.

Janeiro (SEEduc/RJ) em 2011 lançou a Gerência Integrada da Escola (GIDE), que teria como objetivo “melhorar significativamente os indicadores da educação, tendo como referência as metas do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), estabelecidas pelo Ministério da Educação” (GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. SEEduc, 2011). Esse programa contou com a atuação de profissionais da Secretaria dentro das escolas, que são os AAGEs (Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar), que tinham como função garantir o andamento da política junto aos profissionais das escolas. Um estudo recente de mestrado sobre o papel dos AAGEs no município de Duque de Caxias/RJ apontou para uma resistência dos docentes às avaliações externas. Os resultados dessa análise mostraram que papel dos AAGEs se consolidaria mais como um exercício didático de apresentação das potencialidades e limites do SAERJ (Sistema de Avaliação de Educação do Estado do Rio de Janeiro) e da GIDE nas escolas, do que de incentivo ao uso pedagógico dos dados educacionais (BENGIO, 2016).

Uma outra experiência de política pública educacional com esse desenho de intervenção foi o PIP – Programa de Intervenção Pedagógica, da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Esse programa foi desenvolvido a partir dos resultados do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA, 2006), que demonstrou que 31% dos alunos da rede estadual estavam chegando do 3º ano do Ensino Fundamental sem saber ler palavras, quando a alfabetização já deveria estar consolidada. O objetivo geral do programa era melhorar o aprendizado dos alunos e reduzir os níveis de repetência, através da meta “todas as crianças lendo até os oito anos de idade” (SIMÕES, 2012). O desenho dessa política previa o monitoramento e acompanhamento por profissionais capacitados pela própria Secretaria de Educação atuando dentro das escolas, através de visitas de uma equipe pedagógica para discutir e trabalhar com os docentes pontualmente lacunas observadas a partir dos resultados de avaliações externas (BROOKE & CUNHA, 2011). A atenção do PIP era voltada para o atendimento de “escolas estratégicas”, isto é, escolas o pior desempenho nas avaliações externas. Resultados sobre os efeitos do PIP (SEE/MG) apontam para uma evolução no desempenho dos alunos do 3º ano a partir da implementação do programa nas escolas da rede estadual (SIMÕES, 2012).

No que diz respeito às iniciativas no âmbito municipal, SME-RJ disponibilizou o DESESC²³ (Sistema de Desempenho Escolar), que é um sistema interno de lançamento

²³ Disponível em: <http://sdm2.rio.rj.gov.br/je-desesc/login.seam>.

dos resultados das avaliações internas e externas das escolas da rede municipal. Quem tem acesso a esse sistema é o nível central, as CREs e os gestores 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.

Além dessa iniciativa, a SME-RJ implementou em 2015 a política Projeto Escolas em Foco, que apresentou um desenho de intervenção similar ao PIP, com profissionais treinados pela própria Secretaria atuando dentro das escolas. No caso do programa Escolas em Foco, a seleção das escolas que iriam compor o programa foi realizada pelo NIEE/SME-RJ (Núcleo de Informações Educacionais Estratégicas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro) através do cálculo do número de alunos vulneráveis por escola, considerando as notas da Prova Rio e das provas bimestrais nos anos de 2013 e 2014. A SME-RJ realizou a contratação e formação de especialistas externos (Professores de Acompanhamento Estratégico – PAEs) para atuar dentro das escolas, sem intervenção das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), para auxiliar gestores e professores a interpretar os dados educacionais disponíveis sobre o desempenho dos seus alunos. O objetivo era aumentar o desempenho acadêmico dos estudantes com gestores e professores passando a utilizar os dados em suas práticas pedagógicas.

Considerando o estudo de Brooke e Cunha (2011) e também os achados de pesquisas internacionais (MADINACH & GUMMER, 2015; MARSH, BERTRAND & HUGUET, 2015) que mencionam críticas à divulgação de informações feitas por relatórios e boletins pedagógicos (identificadas na primeira parte desse artigo como Categoria 1), podemos considerar que os desenhos de políticas de intervenção direta nas escolas para incentivo ao uso de dados educacionais (Categoria 3), como foi o caso do PIP em Minas Gerais e da política Escolas em Foco no município do Rio de Janeiro, procuram atender a uma demanda de formação e suporte técnico levantada por docentes e gestores em outras análises. Isto é, além de o atendimento ser mais imediato, porque não há a necessidade de esperar que um material chegue até a escola, como é o caso dos boletins e relatórios, também é previsto um auxílio técnico para que os gestores e professores das escolas passem a interpretar e a utilizar dados educacionais.

Esse tipo de desenho de política de uso de dados educacionais, portanto, associado à formação de professores e gestores das escolas públicas (identificados nesse artigo nas Categorias 2 e 3) parecem ser mais promissores em relação a possibilidade de gerar

mudanças de práticas escolares que influenciem o aumento do desempenho dos estudantes, do que iniciativas disseminação de informações (Categoria 1) que, por sua vez, não parecem ter o mesmo efeito nas escolas.

Considerações finais

É interessante notar que após mais de uma década de experiências de responsabilização escolar no contexto brasileiro, e frente a estudos que não mostraram tendências claras e/ou duradouras do seu impacto, tais políticas, ainda assim, se proliferaram e se tornaram um dos principais usos dos sistemas de avaliação externa por parte dos sistemas estaduais de educação. Outros estudos precisariam ser realizados para compreender a proliferação e o uso de sistemas de avaliação externa para bonificação salarial. Os estados parecem que tomam como dado que o estabelecimento de metas e os incentivos (prêmios/punições) levariam professores a desenvolverem de forma mais eficaz seu trabalho, mesmo sem evidências que apoiem este pressuposto (EDUCATION ENDOWMENT FONDATION, 2016). Por exemplo, estudos realizados no contexto brasileiro mostram grande desconhecimentos dos atores escolares sobre os sistemas de avaliação, sobre a interpretação dos indicadores educacionais e de metas estabelecidas a partir de políticas de responsabilização (ROSISTOLATO et al., 2014), fator que limitaria o impacto esperado sobre as práticas escolares e trariam consequências não intencionadas como o ‘gaming’.

Já as políticas com caráter de incentivo de uso de dados para tomada de decisões com desenhos que incluem mecanismos de intervenção direta nas escolas e formação (Categoria 3) parecem mais promissores no que diz respeito a motivar práticas mais eficazes dos professores. No entanto, contamos com poucas iniciativas adotadas no contexto brasileiro e ainda menos estudos sobre a implementação e impacto deste tipo específico de iniciativa. Estudos mais aprofundados neste sentido poderão indicar caminhos mais promissores para o uso de dados dos sistemas de avaliação educacional para alavancar a qualidade da educação no contexto brasileiro.

Referências

- BENGIO, M. *O Trabalho dos Agentes de Acompanhamento da Gestão Escolas (AAGE'S) no Cotidiano das Escolas Estaduais em Duque de Caxias*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). 2016.
- BLASIS, E.; FALSARELLA, A. M.; ALVARSE, O. M. *Avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino*. São Paulo: CENPEC/Fundação Itaú Social, 2013.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. K. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.38, n.2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v.36, n.128, p.377-401, 2006.
- BROOKE, N. Controvérsias sobre políticas de alto impacto. *Cadernos de Pesquisa*, v. 43, n. 148, p. 336-347, jan/abr. 2013.
- BROOKE, N. & CUNHA, M. A. A. A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados. *Estudos & Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita*, v. 2, p. 3-64, 2011.
- CORREA, E. V. Accountability na Educação: impactos do Prêmio Escola Nota Dez no sistema público de ensino do Ceará. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- CUSTER, S., ELIZABETH, K., ATINC, T., READ, L., SETHI, T. Toward Data-Driven Education Systems: Insights into using information to measure results and manage change. *Center for Universal Education at Brookings*. AIDDATA. February, 2018.
- 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.
- FARIA, A., HEPPEN, J., LI, Y., STACHEL, S., JONES, W., SAWYER, K., THOMSEN, K., KUTNER, M., MISER, D. Charting Success: Data use and Student Achievement in Urban Schools. *Council of Great City Schools and the American Institute for Research*. 2012.

FELDMAN, J. & TUNG, R. Whole School Reform: How Schools Use Data-Based Inquiry and Decision Making Process. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association. 2001.

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.

HAMILTON, L., STECHER, B., YUAN, K. Standards-based Reform in United States: History, Research and Future Directions. RAND Corporation. December, 2008.

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. pp. 75-110. 2008.

HOUT, M; ELIOTT, S. (ed.) Incentives and test-based accountability in education. Washington, D. C.: *National Research Council*, 2011.

HSIEH, C. & URQUIOLA, M. The Effects of Generalized School Choice on Achievement and Stratification: Evidence from Chile's Voucher Program. *Journal of Public Economics*, v. 90, p. 1477-1503, 2006.

KERR, K., MARSH, J., SCHUYLER IKEMOTO, G., DARILEK, H., BARNEY, H.. Strategies to Promote Data Use for Instructional Improvement: Actions, Outcomes, and Lessons from Three Urban Districts. *American Journal of Education* v. 112, n.4, pp. 496-520, 2006.

KNIGHT, J. Instructional coaching. *School Administrator*, v. 63, n. 4, pp. 36-40, 2006.

LEARNING POINT ASSOCIATES. Guide to Using Data in School Improvement Efforts. A Compilation of Knowledge From Data Retreats and Data Use at Learning Point Associates. December, 2004.

MANDINACH, E. & GUMMER, E. Data-driven decision making: components of the enculturation of data use in education. *Teachers College Record*, v. 117, 2015.

MANDINACH E. & GUMMER, E. What does it mean for teachers to be data literate: Laying out the skills, knowledge and dispositions. *Teaching and Teacher Education*. Elsevier. 2016

MARSH, J. A., PANE, J., HAMILTON, L., Making Sense of Data-Driven Decision Making in Education: Evidence from Recent RAND Research. Santa Monica, CA: *RAND Corporation*, 2006. Disponível em:

https://www.rand.org/pubs/occasional_papers/OP170.html.

MARSH, J. A., BERTRAND, M., HUGUET, A.. Using data to alter instructional practice: The mediating role of coaches and professional learning communities. *Teachers College Record*, v. 117, pp. 1-40, 2015.

MASSELL, D. Standard-based reform in the states: Progress and challenges. In R. H. Hall (Ed). *Education reform for the 21st century*. p. 135-168. Chicago, 2001.

OSHIRO, C. H.; SCORZAFAVE, L. G; DORIGAN, T. A. Impacto sobre o desempenho escolar do pagamento de bônus aos docentes do ensino fundamental do Estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Economia*, v. 69, n. 2. Rio de Janeiro, abr./jun., 2015.

ROSISTOLATO R. P. R.; PIRES DO PRADO, A. P. ; FERNÁNDEZ, S. J. Cobranças, estratégias e -jeitinhos-: avaliações em larga escala no Rio de Janeiro. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 25, n. 59, p. 78-107, 2014.

SCHILDKAMP, K. & POORTMAN, C. Factors Influencing the Functioning of Data Teams. *Teachers College Record*, v. 117, 2015.

SCHILDKAMP, K., POORTMAN, C., LUYTEN, H., EBBELER, J. Factors Promoting and Hidering Data-based Decision Making in Schools. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*. v.28, n. 2, pp. 242-258, 2017.

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.

SILVA, V., GIMENES, N., MORICONI, G. et. al. Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público. São Paulo. FCC/SEP. v. 38, pp. 1-116, out. 2013.

SIMÕES, M. O Programa de Intervenção Pedagógica do Estado de Minas Gerais – PIP. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). 2012.

SLAVIN, R. E. Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research. *Educational Researcher*, Vol. 31, No. 7, pp. 15–21. October, 2002.

CAPÍTULO 4

ARTIGO 2: “A GENTE NÃO SABIA MUITO BEM O QUE ESTAVA EM FOCO”: APROPRIAÇÕES E USO DE DADOS POR GESTORES NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO A PARTIR DA POLÍTICA ESCOLAS EM FOCO

“WE DIDN’T KNOW EXACTLY WHAT WAS THE PROJECT FOCUS”: DATA USE AND APPROPRIATIONS BY RIO DE JANEIRO CITY SCHOOL PRINCIPALS BASED IN “ESCOLAS EM FOCO” POLICY

Resumo

As políticas de intervenção com base no incentivo ao uso de dados educacionais começaram a ser adotadas recentemente por estados e municípios brasileiros com o intuito de aumentar a qualidade do desempenho escolar dos alunos. No ano de 2015, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) implementou um programa com base no incentivo ao uso de dados por gestores e professores da rede municipal, chamado Escolas em Foco. O presente artigo apresenta resultados de uma análise a partir de entrevistas realizadas com gestores de nove escolas municipais do Rio participantes do Escolas em Foco, que esteve em vigor em 400 escolas do município nos anos de 2015 e 2016. O objetivo do estudo foi investigar ações e percepções de gestores da rede sobre apropriações e uso de dados educacionais para planejamento pedagógico a partir de alguns fatores, como: informações sobre a política, percepção sobre as avaliações externas, valoração da política e a relação dos gestores com o PAE (Professor de Acompanhamento Estratégico). Os resultados mostram que o programa teve uma boa recepção pela maioria dos gestores entrevistados, mesmo que estes não tenham compreendido muito bem o seu funcionamento. O estudo ainda mostra que os gestores demandam mais por ajuda material e de pessoal do que de formação por parte das políticas educacionais.

Palavras-chave

Uso de Dados Educacionais; Decisões Baseadas em Dados; Gestão Escolar; Avaliação em Larga Escala.

Abstract

Intervention policies based on educational data use incentive actions recently began to be adopted by Brazilian states and municipalities in order to improve student academic performance. In 2015, the Municipal Department of Education of Rio de Janeiro (SME-RJ) implemented a program, based on data use incentive actions by managers and teachers of the municipal system, called Schools in Focus (Escolas em Foco). This article presents the results of an analysis based on interviews conducted with managers of nine municipal schools in Rio participating in Schools in Focus, in effect in 400 schools in the municipality in 2015 and 2016. The objective of the study was to investigate the actions and perceptions of managers in the school system about the appropriation and use of educational data for pedagogical planning based on select factors, such as: information about the policy, perspective on external evaluations, assessment of the policy, and managers' relationship with the Strategic Support Teacher (Professor de Acompanhamento Estratégico, PAE). The results show that the program was well received by the majority of the interviewed managers, even though they did not fully understand its operation. The study also shows that managers request more for material and personnel assistance than for training on educational policies.

Key Words

Educational Data Use; Data-Driven Decisions; School Management; Large-scale Evaluation

Introdução

O presente artigo apresenta resultados de uma análise a partir de entrevistas realizadas com gestores de escolas municipais do Rio de Janeiro participantes do programa Escolas em Foco, que esteve em vigor no município nos anos de 2015 e 2016. A pesquisa procurou investigar possíveis ações e percepções de gestores da rede municipal sobre apropriações e uso de dados educacionais em práticas pedagógicas a partir desse programa, já que - de acordo com formuladores - o programa se propunha a

incentivar tais usos por gestores e professores, a fim de melhorar os índices de desempenho das escolas.

Nas últimas décadas, órgãos governamentais de diversos países passaram a incorporar a análise dos dados educacionais como parte de seus esforços para melhorar o desempenho dos estudantes (KERR, et al. 2006; NÚÑEZ, et. al. 2019²⁴). Os programas de incentivo ao uso de dados educacionais, conhecidos pela literatura internacional como *data use*, surgiram no ambiente das políticas de responsabilização escolar de alta consequência, elaboradas a partir do avanço dos sistemas de avaliação em larga escala. Nos programas de incentivo ao uso de dados pelas escolas – que a literatura internacional reconhece por *data-literacy* -, a premissa é de que, conhecendo o nível de aprendizagem dos estudantes apresentados pelos resultados oferecidos por sistemas de informação padronizados, gestores e professores reavaliem suas ações e passem a adotar práticas escolares mais eficazes (SCHILDKAMP & POORTMAN, 2015). Dois tipos de desenho de políticas incentivo ao *data use* nas escolas são muito utilizados no contexto internacional, são eles: *coaching* e as *PLCs*. As *PLCs*, *Professional Learning Communities*, se baseiam na colaboração e no intercâmbio de práticas de ensino entre as escolas, sem ter necessariamente a presença de um especialista externo (MARSH, et. al. 2015). Enquanto o *coaching* se baseia em enviar um ou mais profissionais especializados para as escolas para auxiliar professores e gestores no planejamento pedagógico com o uso de dados educacionais e outros conteúdos escolares (KNIGHT, 2006).

Na política educacional brasileira, a experiência com sistemas de avaliação em larga escala é mais recente do que em outros países, como os EUA e a Inglaterra, e em função disso, também são mais incipientes os estudos brasileiros sobre os usos de dados educacionais por órgãos externos e pelos profissionais das escolas (gestores e professores). O uso mais comum dos dados educacionais no Brasil até o momento tem sido para formulação de políticas de responsabilização escolar com incentivos salariais (BROOKE & CUNHA, 2011). No entanto, algumas medidas de intervenção e formação de docentes e gestores foram implementadas, algumas com um desenho próximo do tipo

²⁴ No capítulo 2 (artigo 1) desta tese, que foi publicado recentemente no Jornal de Políticas Educacionais, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), fizemos um levantamento de iniciativas de incentivo ao uso pedagógico de dados educacionais por professores e gestores escolares no contexto internacional, seus impactos esperados e já observados, e no contexto brasileiro, onde os estudos ainda são incipientes (NÚÑEZ, KOSLINSKI & FERNANDÉZ, 2019). Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/64894/38668>

de *coaching*, como foi o caso do Programa Escolas em Foco pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), no período de 2015 a 2016²⁵.

O objetivo geral desse artigo é apresentar uma análise sobre percepções e ações dos gestores escolares (diretores, diretores adjuntos e coordenadores pedagógicos) das escolas participantes do Projeto Escolas em Foco pela SME-RJ, após a implementação da política. Uma vez que, de acordo com as entrevistas concedidas por formuladores da política, o projeto tinha o intuito de incentivar os gestores a utilizarem os dados escolares provenientes das avaliações em larga escala e indicadores educacionais para tomar decisões pedagógicas, procuramos investigar, através de entrevistas com alguns desses gestores, fatores possivelmente envolvidos nas tomadas de decisão a partir do programa.

Algumas questões principais são colocadas para essa análise: As percepções dos gestores sobre as avaliações em larga escala estavam associadas à sua recepção ao Projeto Escolas em Foco? De que forma? Quais as informações que os gestores dispunham sobre a política, comparado às informações concedidas pelos formuladores do Projeto Escolas em Foco sobre o programa? Qual era a visão dos gestores das escolas selecionadas sobre o Projeto Escolas Foco? O tipo de relação que os gestores estabeleceram com o PAE (Professor de Acompanhamento Estratégico) seria de colaboração ou conflito? Como essa relação influenciou o uso de dados pelos gestores? Os gestores entrevistados tomavam decisões pedagógicas baseadas em dados educacionais? Isso já ocorria antes da política? Os gestores entrevistados traçavam estratégias de ação baseadas em dados educacionais para lidar com problemas nas escolas? Isso já ocorria antes da política?

Como estrutura do presente artigo, em uma primeira parte apresentamos um levantamento teórico de pesquisas sobre liderança escolar e uso de dados educacionais, no qual também é abordado um estudo sobre as relações entre atores sociais, que traz chaves de análise para pensar as relações entre gestores e PAEs nas escolas, no âmbito do programa Escolas em Foco. E em uma segunda parte é apresentada a análise empírica de uma pesquisa qualitativa que foi realizada sobre o Projeto Escolas em Foco no município do Rio de Janeiro, onde se aborda de forma mais detalhada as categorias para análise das entrevistas e a análise das falas dos gestores de nove Escolas em Foco, com base nas categorias propostas. Nas considerações finais um dos achados foi que mesmo

²⁵ O projeto teve fim nas escolas da rede municipal com a mudança de gestão da prefeitura do Rio, uma vez que era uma política do governo do Prefeito Eduardo Paes, que não teve continuidade após a eleição do Prefeito Crivella, em 2017.

havendo problemas na divulgação de informações sobre o programa, ele foi bem aceito pelos gestores das escolas.

Liderança escolar e uso de dados educacionais

Na literatura internacional sobre *data use* a participação da liderança escolar tem sido apontada como um dos fatores que podem influenciar o uso de dados educacionais pelas escolas. De acordo com as pesquisas de Van Barneveld (2008) e Shildkamp et. al. (2017), o suporte e o encorajamento do diretor da escola são fatores fundamentais para que os professores passem a utilizar dados educacionais como base para o seu planejamento pedagógico.

Outras análises também enfatizam o papel do gestor como influência para a eficácia do uso de dados nas escolas (HUGUET, et. al. 2014). Elas mostram que os professores se colocam mais aptos a participar de programas de *coaching* quando o diretor da escola enfatiza o conhecimento técnico do especialista que vai atuar na escola. Inclusive, de acordo esses estudos, os professores se aproximam mais dos especialistas quando o diretor se coloca em uma posição colaborativa, dando ao especialista uma maior autonomia para atuação na escola. Os resultados encontrados mostram que os diretores têm um papel fundamental na implementação de programas de *coaching* (MATSUMURA et. al., 2009; MATSUMURA, 2010, apud HUGUET, 2014).

A percepção e o conhecimento do gestor sobre as avaliações padronizadas também são considerados elementos-chave para construir uma maior visibilidade do uso de dados educacionais nas escolas (KERR, et. al. 2006). Corroborando com esses achados está um estudo brasileiro realizado no município do Rio de Janeiro, no qual embora não se trate especificamente de programas de incentivo ao *data use*, os autores encontraram que a percepção e a formação técnica dos gestores são fatores associados à apropriação e uso dos sistemas de avaliação em larga escala (CERDEIRA, et. al. 2017). Tal qual foi mencionado na introdução deste artigo, esse estudo mostrou que a medida em que os gestores ampliam seus conhecimentos sobre as avaliações, também passam a adotar uma postura mais favorável a esses instrumentos, e conseqüentemente, passam a utilizá-los com mais frequência para fins de planejamento pedagógico (ibid. 2017).

Essas pesquisas sobre o papel do gestor na implementação de políticas de *data use* remetem a resultados encontrados pela literatura em eficácia escolar, que apontam para a

influência do papel do diretor sobre as práticas docentes. Sammons (1999) listou onze fatores que poderiam ser considerados características-chave de eficácia escolar. A primeira característica listada nesse estudo se refere ao papel da gestão, e foi o que a autora denominou por *liderança profissional* (SAMMONS, 1999). Nesse sentido, um líder eficaz teria as seguintes características: 1) possuir uma liderança firme e objetiva; 2) ter um enfoque participativo e 3) ser um profissional que lidera. De acordo ainda com esse estudo, um aspecto importante de um diretor eficaz seria a *mediação*, que consiste na habilidade de interceder ou “amortecer” a escola contra agentes de mudança inúteis, de desafiar e até de violar diretrizes formuladas externamente (LEVINE; LEZOTTE, 1990; HOPKINS; AINSCOW; WEST, 1994, apud SAMMONS, 1999). A autora afirma que:

“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)

No Brasil, os diretores da rede pública de ensino são funcionários públicos, vinculados à União, Estado ou Município. Os diretores entrevistados para a pesquisa cujas análises se encontram nesse artigo são funcionários públicos municipais e a compreensão da natureza do vínculo do cargo que ocupam é importante para estabelecer seu papel de liderança. Conforme abordado por Oliveira (2015), o diretor escolar no Brasil, enquanto funcionário público, *burocrata*, assume um cargo de representante do Estado e dos profissionais da escola e da comunidade escolar. Para provimento do cargo de diretor escolar, à época do programa Escolas em Foco, o município do Rio adotava um processo misto de escolha, que contava com uma formação mínima específica e a apresentação de um Plano de Gestão para os anos de mandato, e a partir dos quais, caso fosse considerado apto, o candidato poderia ser eleito via eleição pela comunidade escolar²⁶. Recentemente esse processo sofreu alterações e o Plano de Gestão passou a poder ser apresentado após a eleição ao cargo. O processo de eleição dos diretores escolares e o cargo político que

²⁶ Esse processo seletivo para o provimento de cargo de diretor no município do Rio de Janeiro foi descrito com mais detalhes no trabalho de Oliveira (2015).

ocupam reforça o papel de liderança desses gestores na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

Uma iniciativa com base no incentivo ao uso de dados: Projeto Escolas em Foco

No início do ano letivo de 2015, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) implementou o Projeto Escolas em Foco em 400 escolas da rede. A ênfase inicial do programa era aumentar o desempenho dos alunos no 3º e no 5º ano do primeiro segmento do Ensino Fundamental²⁷, considerando que esses dois anos são avaliados na Prova Brasil, avaliação que compõe a nota do IDEB. A principal proposta do projeto era incentivar a tomada de decisão, planejamento pedagógico e mudança das práticas escolares de gestores e professores com base nos dados das avaliações externas (Alfabetiza Rio, Prova Rio e Prova Brasil). Para isso, a ideia dos administradores do programa foi trabalhar com um sistema de acompanhamento às escolas municipais por profissionais selecionados e treinados diretamente pela SME-RJ. Esses profissionais eram chamados de Supervisores e Professores de Acompanhamento Estratégico (PAEs). Os Professores de Acompanhamento Estratégico realizavam visitas semanais às escolas.

Pensando a política Projeto Escolas em Foco a partir da literatura sobre gestão e uso de dados educacionais previamente apresentada, entendemos que parte dos resultados dessa iniciativa esteve possivelmente atrelada ao papel da gestão. Isso se reafirma se levarmos em conta inclusive que a ação inicial da Secretaria Municipal de Educação com as escolas se deu via gestão, uma vez que os diretores das escolas foram os únicos a serem chamados na SME-RJ para ter uma formação sobre o programa, e ficaram encarregados de levar as informações para as escolas. Dessa forma, entende-se que é possível que a visão das escolas sobre a política Escolas em Foco (dos diretores adjuntos, coordenadores pedagógicos e dos professores) tenha sido baseada sobretudo nas percepções e informações trazidas pelos diretores das escolas.

Como o desenho de *coaching*, ao qual o da política Projeto Escolas em Foco se assemelha, prevê a presença de um especialista externo atuando na escola, é indispensável

²⁷ Em 2016, a ênfase passou a ser a alfabetização e o 3º ano do primeiro segmento Ensino Fundamental, em função de uma preocupação da Prefeitura com os índices de alfabetização da rede, já que muitas crianças estavam chegando ao 3º ano sem saber ler e escrever. Também por esse motivo, na pesquisa de campo entrevistamos apenas professores do 1º e do 3º ano do Ensino Fundamental I.

pensar as relações que foram estabelecidas entre esses especialistas e os profissionais das escolas, sobretudo com a direção. Nesse caso, as relações dos diretores com os PAEs – Professores de Acompanhamento Estratégico, que são os profissionais que receberam formação da SME-RJ e que atuavam diretamente dentro das escolas. Essas relações estabelecidas podem ser importantes chaves para compreendermos a entrada – ou a dificuldade de implementação - dessa política nas escolas. De acordo com Matus (1987), os atores sociais, a fim de atingir um objetivo específico, desenvolvem relações do tipo de colaboração, co-ação e conflito. Nas relações de colaboração, os atores cedem parte de seus interesses em função de um objetivo comum. Nas relações de conflito, é difícil estabelecer decisões que beneficiem ambas as partes. Matus (1987) afirma que as relações de colaboração e conflito não são excludentes, podendo haver os dois tipos de relação entre os atores em um mesmo contexto.

O desenho da política Projeto Escolas em Foco associado aos achados da literatura sobre a influência dos gestores nas atitudes e comportamentos dos profissionais das escolas nos leva a entender a importância de analisar os efeitos da política Escolas em Foco sobre os gestores escolares no município do Rio de Janeiro, a fim de encontramos possíveis explicações para os resultados da implementação do programa.

Categorias de análise e metodologia do estudo

O Projeto Escolas em Foco esteve presente em 400 escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, que foram selecionadas não voluntariamente, a partir um critério técnico formulado pela própria SME, no NIEE – Núcleo Informações Estratégicas Educacionais, que contabilizou o número de alunos vulneráveis por escola²⁸. A estrutura do projeto era formada por 20 Supervisores ligados diretamente à SME-RJ, que acompanhavam cada um deles um grupo de 5 PAEs (Professor de Acompanhamento Estratégico). Cada PAE atuava diretamente em um grupo de 4 escolas.

²⁸ Todas as informações as quais tivemos acesso foram coletadas a partir de entrevistas realizadas com uma ex-funcionária do NIEE, com uma das coordenadoras do Projeto e com gestores e professores de escolas participantes do programa. O único documento oficial que encontramos publicado sobre o projeto foi o edital para seleção de Professor de Acompanhamento Estratégico (PAE), publicado no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro em 2015.

No final do ano letivo de 2016, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com parte do corpo docente (coordenadores pedagógicos, diretores e professores do 1º e 3º ano do Ensino Fundamental) de nove escolas da rede municipal participantes do Projeto Escolas em Foco, que compuseram o estudo qualitativo cuja parte da análise será apresentada a seguir. Além dessas entrevistas, foram realizados no mesmo período grupos focais com Supervisores do programa e com PAEs. Também foram entrevistadas a coordenadora do programa na SME-RJ e uma ex-funcionária do NIEE, que participaram da formulação da política. Nesse artigo iremos dar ênfase aos dados coletados a partir das entrevistas realizadas com os gestores das escolas.

A análise dos possíveis efeitos do programa sobre a gestão nas escolas participantes do Projeto Escolas em Foco nesse estudo foi realizada de acordo com algumas categorias elaboradas a partir da literatura sobre uso de dados e gestão educacional, são elas: 1) Percepção sobre as avaliações em larga escala; 2) Informações sobre a política; 3) Valoração da política; 4) Relação/interação entre gestores e PAE; 5) Decisão, e por fim, 6) Ação. A visão que os gestores tinham sobre a política (3) seria influenciada pela percepção dos gestores sobre as avaliações em larga escala (1) e pelas informações que os gestores tiveram acesso sobre a política (2) e, por sua vez, essa visão teria influência sobre a relação/interação que os gestores estabelecem com o PAE (4). Esses fatores, por fim, influenciariam a decisão e as ações tomadas pelos gestores a partir da política Projeto Escolas em Foco. O esquema abaixo apresenta as categorias de análise:



Figura 1: Esquema de categorias de análise – gestores
(fonte: elaboração própria)

Algumas hipóteses são levantadas a partir desse estudo. A primeira delas é a de que o uso dos dados pelos gestores nas escolas é influenciado pelas percepções desses sobre as avaliações em larga escala. Essas percepções podem ser positivas, negativas ou neutras. Em estudo realizado recentemente com gestores de escolas no município do Rio de Janeiro, Cerdeira et. al. (2017) encontraram que a percepção e a formação técnica dos gestores são fatores associados à apropriação e uso dos sistemas de avaliação em larga escala. Esse estudo mostrou que à medida que os gestores ampliam seus conhecimentos sobre as avaliações, também passam a adotar uma postura mais favorável a esses instrumentos, e conseqüentemente, passam a utilizá-los com mais frequência para fins de planejamento pedagógico (CERDEIRA, et. al. 2017). A hipótese é de, em relação ao Projeto Escolas em Foco, gestores com percepções positivas sobre as avaliações em larga escala tenham sido mais favoráveis a ampliar os usos de dados educacionais nas escolas. Uma mesma ideia sobre o aumento do conhecimento estar associado a uma postura mais favorável é levantada como hipótese com relação às informações sobre a política. A hipótese é de que a falta clareza de informações sobre a política por parte dos gestores

pode ser um dos fatores que levou a política a não ter apresentado resultados de impacto significativos sobre o desempenho dos estudantes²⁹.

Uma segunda hipótese diz respeito ao tipo de relação que os gestores estabeleceram com os PAEs. Matus (1987), em um estudo sobre as estratégias de ação dos atores sociais, identificou que estes, quando a fim de atingir um objetivo específico, desenvolvem relações do tipo de colaboração e conflito. A hipótese aqui levantada é que o tipo de relação estabelecida entre o gestor e o PAE pode ter influenciado a entrada do programa nas escolas, sendo os gestores mais favoráveis ao programa quando estabeleceram um tipo de relação de colaboração com o PAE.

E uma terceira hipótese se refere às decisões e ações tomadas pelos gestores a partir do Projeto Escolas em Foco. A hipótese é de que os gestores das escolas que já adotavam uma postura favorável às avaliações em larga escala, e que já vinham implementando medidas eficazes de ensino (como buscando formas de solucionar problemas de desempenho através de resultados), tenham se beneficiado mais do programa do que as escolas que não vinham implementando esse tipo de medida. Nesse sentido, coloca-se a hipótese de que o Projeto Escolas em Foco tenha impulsionado o uso dos dados por gestores que já se interessavam por inserir as políticas de avaliação externa no planejamento escolar, mas sem promover mudanças de práticas em escolas onde a gestão não se coloca favorável ao uso das avaliações em larga escala.

O instrumento de pesquisa que utilizamos foi um roteiro de entrevista elaborado previamente para os gestores a partir da literatura sobre uso de dados e gestão escolar, e também com base na primeira entrevista feita com uma das coordenadoras do programa na SME-RJ, que continham questões sobre os entrevistados (como tempo de experiência no cargo e na rede municipal), percepções e conhecimento sobre avaliações externas e metas de desempenho, percepções e conhecimento sobre o Projeto Escolas em Foco, relacionamento com o PAE e possíveis mudanças geradas a partir do projeto. Na Tabela 1 a seguir, apresentamos as categorias de análise de forma mais detalhada, com algumas questões de roteiro que especificamente se referem a cada uma delas.

²⁹ Em uma tese defendida recentemente, que utilizou dados semelhantes aos coletados para este estudo, Andrade (2019), partindo de uma análise quantitativa, apresenta evidências de que a política Projeto Escolas em Foco não teve impacto significativo sobre o desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental na rede municipal do Rio de Janeiro.

Categoria de análise	Descrição da categoria	Origem da categoria	Referência no roteiro de entrevista
1 Percepção sobre avaliação em larga escala	Se refere às percepções dos gestores sobre as avaliações em larga escala, divididas em: positivas, negativas e neutras. E como essas percepções influenciam na valoração da política, e por fim, nas ações e decisões dos gestores sobre o uso dos dados educacionais.	Teórica	Q15: "O uso dos dados de avaliação externa ajuda a compreender esses problemas? De que forma?"
2 Informação sobre a política	Se refere às informações dos gestores sobre a política Projeto Escolas em Foco, a partir das informações concedidas em reunião com a equipe da SME-RJ. E como essas informações influenciam na valoração da política.	Empírica	Q8: "Como foi apresentado o Programa Escolas em Foco para a sua escola? Por qual órgão da SME?" Q9: "Por que a escola foi selecionada para participar do programa "Escolas em Foco"?"
3 Valoração da política	Se refere às visões dos gestores sobre a política Projeto Escolas em Foco e às notas que os gestores atribuem à política. E como essa valoração influencia a relação/interação entre gestores e PAEs e decisões e ações dos gestores sobre o uso dos dados educacionais.	Teórica	Q7: "Como você define o programa "Escolas em Foco"?" Q24: "Que nota você daria para o programa? Por quais motivos?" Q17: "Quais aspectos do programa têm sido mais aceitos na escola?"
4 Relação/interação gestores e PAE	Se refere às relações estabelecidas pelos gestores com o PAE (Professor de Acompanhamento Estratégico) atuante em cada escola, divididas em relações em do tipo de colaboração ou conflito. E como essas relações influenciam as decisões e ações dos gestores sobre o uso dos dados educacionais. Essa categoria também inclui informações sobre atuações dos PAEs nas escolas.	Empírica	Q12: "Como é a rotina do PAE na escola?" Q13: "A direção demanda informações ou suporte para os PAEs? Quais?" Q15: "As solicitações são atendidas?" Q16: "Como é a relação da equipe escolar com o PAE?"
5 Decisão	Se refere a como os gestores tomam decisões sobre os problemas das escolas e se teve alguma mudança nesse processo a partir da política Projeto Escolas em Foco.	Teórica	Q21: "Você utiliza os indicadores educacionais para planejamento da gestão da escola? Foi sempre assim?" Q22: "Você utiliza os indicadores educacionais para reorientação do trabalho docente? Foi sempre assim?"
6 Ação	Se refere às ações tomadas pelos gestores a partir da política Projeto Escolas em Foco.	Teórica	Q23: "Você diria que houve mudança na prática escolar cotidiana após a implantação do programa?" Q35: "A partir da implementação do programa Escolas em Foco, houve tempo para a equipe gestora notar mudanças no processo de solução dos problemas que a escola apresenta?"

Tabela 1: Categorias de análise – gestores (fonte: elaboração própria)

Tomamos como base essas categorias e a literatura sobre gestão e uso de dados educacionais apresentadas na seção anterior para analisar as falas dos gestores. A análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com os gestores de nove escolas participantes do Projeto Escolas em Foco no Rio de Janeiro foi feita utilizando o *software* NVivo.

Para compor a amostra da pesquisa, tivemos acesso a lista de escolas participantes do Projeto Escolas em Foco, e a partir dessa lista, selecionamos dez escolas para o trabalho de campo. Para selecionar as escolas que iriam compor essa amostra, nós olhamos a variação do IDEB e do IDE-Rio de cada escola próximo ao período de implementação do Projeto Escolas em Foco. Selecionamos 5 escolas (identificadas como Escolas A, B, C, D e E³⁰) que apresentavam uma trajetória ascendente no IDEB e no IDE-Rio desde a implementação do programa, ou seja, que tiveram um aumento na nota do IDEB de 2013 a 2015, e no IDE-Rio de 2014 para 2015, e 5 escolas (identificadas como Escolas F, G, H, I e J) que apresentavam uma trajetória estagnada ou descendente para o mesmo período, tendo mantido a nota do IDEB de 2013 a 2015 e do IDE-Rio de 2014 para 2015, ou que tinham baixado a nota. A intenção por trás dessa seleção era a ideia de que a variação nas notas do IDEB e no IDE-Rio poderia ter ligação com uma possível diferença entre essas escolas com relação à forma como o Projeto Escolas em Foco estaria atuando em cada uma delas, ou seja, o perfil de desempenho dessas escolas poderia ser sugestivo de uma recepção e execução diferentes do projeto.

As análises das falas dos entrevistados foram organizadas conforme a ideia inicial para seleção das escolas desse estudo, entre escolas com IDEB ascendente e escolas com IDEB descendente, a fim de observar se houve algum padrão de resposta entre esses grupos de escolas. Nas falas dos gestores, consideramos não somente as falas dos diretores das escolas, mas também dos diretores adjuntos e dos coordenadores pedagógicos, que compõe a equipe de gestão da escola.

³⁰ Embora originalmente a amostra tenha sido de dez escolas, não conseguimos entrevistar o corpo docente da Escola E. A equipe de pesquisa tentou contato por telefone diversas vezes, mas a gestão da escola não disponibilizou datas para as entrevistas. Ficaram então somente nove escolas participantes do trabalho de campo.

Categoria 1: Percepção sobre avaliação em larga escala

Quando questionadas sobre as avaliações em larga escala e se os resultados dessas avaliações refletem a sua escola, as equipes de gestão das escolas dos grupos com IDEB ascendente e IDEB descendente apresentaram percepções distintas. Em um quadro resumo, podemos dizer que as percepções se colocaram da seguinte forma:

Escolas	Percepção em relação as avaliações em larga escala
Escolas IDEB ascendente	
Escola A	positiva
Escola B	positiva
Escola C	positiva
Escola D	positiva
Escolas IDEB descendente	
Escola F	negativa
Escola G	positiva (diretora adjunta)/negativa (coordenadora)
Escola H	negativa
Escola I	negativa (diretora adjunta)/positiva (coordenadora)
Escola J	positiva

Tabela 2: Categoria percepção sobre avaliações - gestores
(fonte: elaboração própria)

Chamamos de positivas as percepções segundo as quais os gestores indicam que os resultados produzidos pelas avaliações em larga escala ajudam a compreender processos da escola, e que refletem de certa forma o trabalho realizado pela instituição. Alguns gestores, como o diretor da Escola A e a diretora da Escola D (escolas com IDEB ascendente) disseram que eles já utilizavam os dados educacionais na escola. A diretora da Escola C (IDEB ascendente) chama atenção para a equidade produzida pelas avaliações em larga escala.

Nessa categoria, todos os gestores das escolas com IDEB ascendente (Escolas A, B, C e D) apresentaram uma percepção que chamamos de positiva sobre as avaliações em larga escala, dados que parecerem corroborar com os achados da literatura sobre percepções positivas dos gestores facilitando o uso de dados educacionais nas escolas (KERR et. al. 2006; HUGUET, et. al. 2014).

Diretor da Escola A: [Aproveitamos a] análise dos índices, sugestões pedagógicas, interferências individuais em alunos que estão com maior

dificuldade. Então essas ações são a que a gente vê que produzem um resultado melhor. A gente agarra também com mais afinco. (...) Sim, [utilizamos os dados] bastante inclusive. Conselho de classe que aconteceu semana passada, a gente projetou os dados da escola de cada turma nos dois bimestres. Também a gente, nós colocamos os índices possíveis de aprovações pra gente estar fazendo um trabalho mais apurado agora.

Diretora da Escola B: O que eles fazem assim por exemplo, eu acho importante criar metas e eu acho importante saber onde a gente está e onde a gente quer, de que maneira a gente vai chegar lá. Então esse trabalho eu faço com minha equipe.

Diretora da Escola C: (...) a essa questão toda da avaliação e é uma maneira também, eu acho que assim de a gente alcançar uma qualidade do ensino, uma coisa, é como é que eu vou..., é igualar, "né" pro Brasil inteiro, acho que isso é válido, tem que acontecer realmente e a gente sabe que a gente vai ter..., é uma questão de lapidação também.

Coordenadora Pedagógica da Escola D: Sim. Porque a gente, de acordo com os indicadores a gente faz também as metas internas, entendeu? E aí pra ver no final do bimestre o que foi colocado de meta para aquele bimestre, semestre a gente vê se conseguiu bater. A gente anota o que está de positivo, o que precisa melhorar. Então vê se, durante aquele período, o que foi colocado que precisa melhorar se a gente conseguiu melhorar ou não, o que precisa rever. Então é de acordo com essa questão de metas, dos descritores, com outros índices que a gente faz esse pensamento.

No grupo de escolas com IDEB descendente, as percepções apresentadas foram mais divergentes. Em algumas escolas, como a Escola G e a Escola I, a diretora ajunta e a coordenadora pedagógica apresentaram pontos de vista diferentes (percepções positivas e negativas). Chamamos de percepção negativa quando o gestor não relaciona os resultados produzidos pelas avaliações externas com a realidade do trabalho desenvolvido pela escola. A diretora adjunta da Escola F não considera que a avaliação possa ser padronizada pelas escolas no município do Rio de Janeiro por apresentarem realidades de contextos diferentes. Alguns gestores, como a coordenadora pedagógica da escola G, criticam o formato múltipla escolha das avaliações em larga escala.

Alguns gestores das escolas do grupo de IDEB descendente apresentaram, contudo, percepções positivas sobre as avaliações em larga escala. A diretora adjunta da Escola G explica como é feito o diagnóstico a partir dos resultados das avaliações, mostrando que a escola utiliza dados educacionais para fins de planejamento pedagógico.

Na Escola J, a diretora afirma que a sua escola gosta muito das avaliações externas e que as avaliações ajudam a entender o desempenho da sua escola perante o contexto de todas as escolas (e por isso colocamos a sua percepção como positiva), entretanto, sua resposta é confusa, uma vez que ela diz não acreditar que os resultados produzidos pelas

avaliações traduzam o trabalho realizado pela escola e que tem crianças “muito fracas”, que “não são feitas pra índice”.

Diretora adjunta da Escola F: A nossa escola faz a mesma prova que a escola W, que está dentro de um condomínio na Barra da Tijuca. As demandas são diferentes. A realidade aqui é muito difícil, não tem Paulo Freire que dê jeito. O que falta nessas crianças é carinho e saúde.

Diretora Adjunta da Escola G: Explica. Explica por que no fim das contas apesar dele não medir totalmente o real trabalho da escola, mas a gente consegue ver onde há e onde não há falhas no trabalho. Onde o trabalho realmente está sendo feito bem feitinho, onde a gente pode melhorar porque aí a coisa fica muito gritante. Quando vem os resultados a gente consegue ver de forma, até como coloquei, de forma fria os resultados. A diferença dos resultados entre uma turma e outra. Uma turma que vai muito bem, outra turma que não vai tão bem. Aí o que faltou? Se o planejamento é o mesmo pra todo mundo. O que faltou? O que está errando? Será que é o colega? Será que são os alunos? "Ah! Mas essa turma é boa, essa turma fez um bom resultado porque é uma turma frequente."; "Essa turma não teve um bom resultado porque é uma turma faltosa."; "Essa turma tem um bom resultado porque tem uma participação efetiva dos pais."; "Essa outra turma já são crianças que os pais já não ficam, não tem, não cobram tanto da educação dos filhos." Então a gente vê tudo isso refletido nesses resultados.

Coordenadora Pedagógica da Escola G: Não sei se mede bem, entendeu? Porque é múltipla escolha e múltipla escolha criança as vezes não sabe ler e escrever, mas ela cai na sorte e vai e as vezes o aluno que sabe ler e escrever muito bem, mas ele não está familiarizado com aquela questão que cai

Diretora adjunta da Escola H: Ajuda pouco. Não acho que seja o principal pois é uma prova que já vem pronta e o aluno é um contexto. (...) Não concordo com a avaliação para obter premiação. Tem dia que tem frequência baixa por causa dos conflitos.

Relatório de entrevista da Diretora Adjunta da Escola I: Afirma que sabe como os índices são produzidos, mas não cita nenhum deles. Acredita que os índices não traduzem o trabalho da escola e a aprendizagem dos alunos. Nesse momento, afirma que é contra essas iniciativas e prefere não responder às perguntas.

Diretora da Escola J: Eu acho que a gente trabalha bem mais do que a gente consegue com o índice. É uma luta muito grande. A gente não gosta de pensar muito nisso. A gente gosta de pensar que essa criança melhora porque sei que tem crianças que são muito fracas, entram muito fracas, você vai trabalhar muito, ela vai melhorar, mas não é uma criança pra índice. Acho que a nossa escola é melhor que a meta do que a gente tira, não é Marta? É melhor é melhor. Eu tenho muitos alunos muito bons. (...) A minha escola gosta bastante da avaliação externa. É porque eu acho que a gente precisa se encontrar, se entender no meio de um todo, "né". A rede do Rio é muito grande. Então as vezes você acha que a tua escola está assim muito bem e quando você se vê numa avaliação de todos, você observa que tem outras escolas que conseguem um pouco mais, aí a gente tenta conversar com essa escola pra saber o que ela está fazendo.

Os estudos de Kerr et. al. (2006) e Cerdeira et. al. (2017) apontam para a percepção do gestor sobre as avaliações padronizadas como um dos elementos-chave para o uso de dados educacionais nas escolas. É interessante observarmos que nessa pesquisa as escolas que estavam aumentando a nota do IDEB e IDE-Rio no momento da implementação da política Escolas em Foco são também escolas em que os gestores tinham uma percepção positiva sobre às avaliações em larga escala.

Categoria 2: Informação sobre a política

A divulgação de informações sobre a política Projeto Escolas em Foco é um fator que chama a atenção na análise desse programa nas escolas. Nas entrevistas que realizamos com a coordenadora do programa na SME-RJ, com uma ex-funcionária do NIEE e com os gestores das escolas, aparece uma variedade de informações sobre a política.

Como foi abordado brevemente na introdução desse artigo, o único documento oficial ao qual tivemos acesso sobre o programa foi uma publicação Diário Oficial do Município sobre o edital de seleção dos PAEs. Em entrevista com a coordenadora do programa na SME-RJ e com uma ex-funcionária do NIEE, ambas confirmaram que foi realizada uma reunião com os diretores das escolas selecionadas como Escolas em Foco para explicar a política – fato que é confirmado pelas entrevistas com os gestores das escolas. Os diretores das escolas selecionadas para participar do Projeto Escolas em Foco foram convidados pela SME-RJ a comparecer no Centro de Convenções SulAmérica³¹ para uma explicação do que seria o programa. Ficou a cargo dos diretores repassar para as equipes das escolas – diretores adjuntos, coordenadores pedagógicos e professores – as informações fornecidas nessa reunião. Nós procuramos, então, saber um pouco mais sobre essa reunião e as informações que foram passadas para os gestores.

De acordo com a coordenadora do programa, apesar das CREs não estarem envolvidas na política Projeto Escolas em Foco, a SME-RJ fez uma apresentação desse projeto para as CREs e pediu que eles preparassem os diretores para essa reunião com a

31 O Centro de Convenções SulAmérica, inaugurado em 2007 no centro da cidade do Rio de Janeiro, foi projetado com o objetivo de ser um espaço multiuso e voltado a atender às demandas de diversos setores para a realização de seus eventos. Fonte no site: <http://www.ccsulamerica.com.br>

SME-RJ. Um procedimento que, de acordo com a coordenadora do programa na SME, não foi bem executado pelas CREs.

“Então a gente alugou o Sul América e fez uma espécie de seminário, "né”.

A gente contou essa história que eu estou te contando, foi contada para as CREs e aí as CREs receberam esse material e a listagem pra contar essa história para as escolas.

E contando essa história, a ideia é essa, contando essas histórias para a escola, elas seriam convidadas a vir aqui pra gente apresentar essa história, mas é um pouco que tirar as dúvidas, e um pouco que também tirar aquele "putz, que é isso”, né? No fim é isso.

Então o que aconteceu? Bota os 400 [diretores de escola] aí... Aí chegam os ônibus, né. Teve CRE que alugou ônibus pra mandar os diretores. E olha qual é a nossa surpresa né, a gente chega com algumas diretoras que não sabiam nada do projeto. Tipo assim, bota no ônibus: “você vão se apresentar, que vocês agora vão fazer parte de um projeto”.”

(Coordenadora do Projeto Escolas em Foco na SME-RJ)

Podemos notar através dos relatos da coordenadora que parece ter ocorrido uma atitude contraditória da Secretaria para com as CREs no programa Escolas em Foco. A ex-funcionária do NIEE relatou em entrevista que o desenho do programa não previa participação das CREs, no entanto, de acordo com relato da coordenadora, a SME-RJ pediu auxílio das CREs para informar as escolas sobre o Escolas em Foco. Parece que a Secretaria esperava de certa forma que as CREs ajudassem no processo inicial, mas não interferissem escolhendo as escolas que participariam do programa ou mediando outras informações. A ex-funcionária do NIEE nos relatou também que houve resistência ao programa por parte de escolas de algumas CREs (2ª e 7ª CRE), e que essas CREs chegaram a incentivar um “boicote” ao programa, dizendo para as escolas não fornecerem informações aos PAEs. Essa atitude pode ter sido resultado de uma relação conflituosa entre Secretaria e CREs ao longo do programa Escolas em Foco.

A coordenadora do programa afirmou que a política Projeto Escolas em Foco a princípio não era atrativa para os diretores das escolas, pois não oferecia “nada”, somente um “trabalho extra”. Então foi dada pela SME-RJ a explicação de que seria uma gestão compartilhada. A explicação da coordenadora é de que o objetivo do programa seria achar caminhos a partir da própria escola, “*é mais um olho, mais um braço*”.

“Por que, o que no final acontece? Quando você entra na escola, o primeiro movimento da escola é achar que você vai dar a ela alguma coisa. E o primeiro movimento é alguma coisa material que ela não tem. Então por exemplo, se ela está sem carteira, ela acha que, por estar num projeto, você vai arranjar as carteiras que ela está precisando ou então vai arranjar um dinheiro que ela não conseguiu. Aí quando você diz não, então ela: "Ah porque isso aqui está quebrado, não sei o que..."

Eu não ia dar pra eles [diretores de escola] um dinheiro a mais. Eu não ia dar pra eles um projeto que ia botar alguma coisa... uma sala de robótica. Não estava oferecendo nada a eles a não ser um trabalho, um estudo, fazer uma gestão compartilhada. Foi dali, da história da gestão compartilhada que a gente partiu. **Nós vamos fazer uma gestão compartilhada.** Então cara, o cara [diretor de escola] começou: "Mas eu não tenho coordenador pedagógico, você pode arrumar coordenador pedagógico pra mim?" Eu: "Não". Aí ele: "Olha só, eu não tenho professor, está faltando professor. Como é que vai ser? Essas escolas vão ser priorizadas?". Aí eu: "Não". Aí ele: "Por que não?" E eu: "Porque se vocês estão aqui, vocês são as escolas mais desafiadoras. E quando eu olho a lista de escolas que estão com problemas de falta de professores, vocês estão nessa lista. Então vocês já são uma prioridade que antecede ao projeto".

Então presta atenção, elas [Escolas em Foco] são prioridades já numa série de ações. Então eu não estou trazendo nada de prioritário a não ser conversar com as escolas e achar caminhos a partir da própria escola para a coisa andar. **É mais um olho, mais um braço.**”

(Coordenadora do Projeto Escolas em Foco na SME-RJ) – grifos da autora

A entrevista com a ex-funcionária do NIEE não foi gravada em áudio para a transcrição, mas foi informado nessa entrevista que alguns gestores questionaram o fato de suas escolas serem selecionadas para o Projeto Escolas em Foco, por não ter nota baixa no IDEB. Isso sugere que os gestores viam a princípio a participação da escola nesse programa de forma negativa. De acordo com essa ex-funcionária, a nota do IDEB não foi considerada isoladamente para selecionar as escolas participantes do programa, foi realizado também um cálculo técnico feito a partir do número de alunos vulneráveis nas escolas³². A coordenadora do programa também apontou para esses questionamentos feitos pelos gestores.

“Aí o cara falou: "Po, IDEB 5...". Aí você provar pra um cara que ele se acha com IDEB de 5, ele bateu meta 4.9... 5. Então por

³² Não tivemos acesso à informação de como foi realizado esse cálculo dentro do NIEE.

que eu estou aqui? Então tinha umas historinhas assim. Muito complicado.”

(Coordenadora do Projeto Escolas em Foco na SME-RJ)

Nas entrevistas realizadas com os gestores das nove Escolas em Foco selecionadas para esse estudo, nós os questionamos sobre as informações que eles tinham sobre o programa, o que era a política Escolas em Foco. E sobre por qual motivo para a escola deles ter sido selecionada para participar do programa. Todos os gestores mencionaram a reunião com a SME-RJ, realizada no Centro SulAmérica. Nas escolas com IDEB ascendente, a maior parte dos gestores confirmaram a informação da coordenadora do programa de que não eram as escolas com pior IDEB que estavam sendo chamadas para participar do programa, mas escolas “*que tinham capacidade de melhorar*”.

Diretor da Escola A: Segundo o que foi dito, eram escolas que tinham possibilidade de apresentar um desempenho melhor se fosse trabalhado as questões pontuais da unidade escolar.

Diretora da Escola B: É foi apresentado numa reunião que lá no Sul América. Então que em princípio seriam para as escolas... não é que é a escola que não atingiu o IDEB. São aquelas escolas que por serem maiores, por terem possibilidade de melhorar com esse apoio e o que foi o que aconteceu.

Diretora da Escola D: Pelo menos o que foi passado para gente foi isso, que a gente tinha a capacidade de, então que era, ia dar um empurrãozinho.

Nas escolas com IDEB descendente (F, G, H, I e J), como abordado anteriormente, somente conseguimos entrevistar os diretores das escolas H e J. Como eram os diretores que estavam nessa reunião de apresentação do programa pela SME-RJ, a respeito das informações que foram passadas nessa reunião consideramos apenas os diretores dessas duas escolas. As diretoras da Escola H e da Escola J confirmaram a informação de que as Escolas em Foco não eram as escolas com pior IDEB.

Relatório de entrevista Diretora Escola H: [A escola foi selecionada] porque não tinha ficado muito abaixo e podia deslanchar.

Diretora da Escola J: A gente, todo muito ficou perguntando por que e o que nos foi dito foi isso que são escolas que tem um potencial, mas não tem conseguido atingir a meta nos últimos anos.

Uma vez que a reunião na SME-RJ ocorreu apenas para os diretores das escolas, e não foi enviado nenhum documento oficial para as escolas sobre a política, tanto nas

escolas com IDEB ascendente, como as escolas com IDEB descendente, os diretores adjuntos e coordenadores pedagógicos levantavam suposições sobre o programa. A maior parte dos profissionais que compunham a equipe de gestão das escolas junto com os diretores não pareciam ter clareza dos motivos que levaram as escolas a serem selecionadas para o programa.

Diretora Adjunta da Escola C: Eu não tenho essa informação. Eu acredito que seja porque a gente já estava há vários anos sem ter uma melhora assim significativa no IDEB.

Coordenadora Pedagógica da Escola D: O que chegou até mim na outra escola é: Escola em Foco são aquelas escolas que estavam precisando de um suporte maior porque tinha muito número de reprovação, de alunos não alfabetizados naquela faixa etária.

Diretora Adjunta da Escola F: Não defino. Não domino, não entendo. A coordenadora pedagógica é que acompanha. Eu imagino que seja para lidar com o alto índice de reprovação do 3º ano.

Coordenadora da Escola F: [A escola foi selecionada] porque é uma escola com baixo rendimento.

Ainda o que nos chama atenção é que embora os diretores tenham participado do seminário na SME-RJ sobre a política, que se deu em um encontro único, alguns diretores não tinham clareza sobre o que se tratava a política Projeto Escolas em Foco e nem sobre a estrutura de funcionamento da política.

Diretora da Escola C: Eu acho que é um programa que veio assim, assim pra ajudar na questão... é a gente tem um problema no terceiro ano, né, que é aquele ano que o aluno fica preso ali, não consegue avançar muitas vezes e tal. Então eu acho que a "Escolas em Foco" veio pra ajudar nessa questão pedagógica do terceiro ano e do... no nosso caso né, que somos escola até o sexto ano, é agora a gente tem o sexto ano experimental, nós éramos até o quinto ano, então eu acho que eles vieram prioritariamente pro terceiro, pro terceiro ano pra dar essa ajuda toda né, na questão pedagógica.

Diretora da Escola J: Eu gosto bem da "Escolas em Foco". Eu... A princípio a gente não sabia muito bem o que estava em foco. Aí descobrimos que eles colocaram muito no foco. A minha escola está em foco na Paulo Freire, "tá". Porque tem escola que está em foco da SME, da CRE. A própria GEDE faz o trabalho com algumas escolas em foco na gerência de Educação, mas a minha escola é foco pela SME pela Paulo Freire.

Essa falta de clareza sobre o funcionamento da política Projeto em Escolas em Foco por parte dos diretores e da equipe de gestão das escolas pode ser um dos indicativos para os resultados poucos significativos encontrados pelo programa, uma vez que os diretores ficaram como únicos encarregados de repassar as informações para as escolas,

e eles mesmo só tiveram um dia de formação em seminário com a SME-RJ sobre a política.

Categoria 3: Valoração da política

A despeito das percepções negativas de algumas escolas sobre as avaliações em larga escala e da falta de clareza de informações sobre a política apontadas pelas falas anteriores dos gestores entrevistados – assim como da resistência inicial apontada pela coordenadora do programa na SME-RJ por parte dos diretores -, a política Projeto Escolas em Foco parece ter sido bem aceita pelos gestores das escolas, que se mostraram em geral receptivos em relação à política. Com exceção da Escola F (IDEB descendente), os gestores tanto das escolas com IDEB ascendente quanto das escolas de IDEB descendentes apresentaram em suas falas uma visão positiva sobre o programa.

Diretor da Escola A: Eu sempre fui aberto a projetos, então a gente que vem beneficiar os alunos, a gente está abraçando. Então a gente agarrou mesmo a causa e pelos resultados que a gente teve o ano passado, a gente pôde ver que foi bom.

Diretora da Escola B: Olha, eu, eu defino como muito importante. E por que é importante? Porque a gente... o dia a dia da escola é muito corrido, então assim esse apoio de sinalizar, olha aqui e redirecionar as ações, acho que o fundamental do Escolas em Foco é esse, estar nos apoiando e os professores para poder direcionar o trabalho.

Diretora da Escola C: a Escola em Foco aqui na escola está sendo importante por conta disso que aí a gente está conseguindo ver: "Ah! Nessa turma os alunos estão mais...". Então ele [PAE] faz essa análise toda desses dados e dá pra gente e a gente conseguiu perceber algumas coisas, trabalhar algumas coisas na questão da frequência, né.

Coordenadora Pedagógica da Escola G: Eu acho que tudo que vem pra ajudar a escola, eu acho que a gente tem que abraçar.

Diretora Adjunta da Escola G: Eu acho que o Escola em Foco, ele é um bom programa.

Diretora Adjunta da Escola H: Não vejo o programa como invasivo pois as pessoas da própria rede que estavam em sala ou gestão e que tem um olhar... faz o que pode. Veio pra ajudar.

Diretora da Escola J: Porque é uma coisa que veio pra te acrescentar, entendeu? Eu acho que tudo que vem pra te acrescentar é bom e merece ser visto com bons olhos.

A Diretora da Escola H aponta uma característica da política Escolas em Foco que poderia ser um indício da recepção positiva do programa nas escolas, que é o fato dos

especialistas (Supervisores e PAEs) serem professores da rede. É possível que isso tenha quebrado em algumas escolas a resistência por ser um agente externo da Secretaria. Essa relação será aprofundada na categoria que discute as relações entre os gestores e os PAEs.

A única escola da amostra desse estudo que apresenta uma visão negativa do programa é a Escola F (IDEB descendente). Nessa escola, tanto a diretora adjunta quanto a coordenadora mostraram opiniões contrárias ao programa, que seria uma ajuda externa não necessária e ineficaz, na visão delas. A diretora adjunta da Escola F relaciona os problemas de desempenho da escola a questões de saúde das crianças.

Diretora Adjunta da Escola F: Daria nota 5. Se os de casa não dão jeito, não são os de fora que vão dar. (...) O projeto trabalha muito com o teórico, não vai para a prática. Aqui no nosso contexto, pelo menos, não funciona. Tem muito tiroteio. As crianças não têm condição. Em dia de tiroteio só vem umas 18 crianças para a escola. (...) Na minha cabeça quem consegue, consegue. O pai tem que levar para clínica da família e não leva, a gente não pode nem encaminhar. A educação tem que caminhar de mãos dadas com a saúde. (...) Eles [alunos] não passam no Realfa e voltam para o 3º ano. Os professores ficam pressionados. A criança não é alfabetizada porque precisa da saúde. Esse é o nó. Eu tenho criança com polidactilia, 6 dedos. Aquilo inflama e a família não resolve.

Categoria 4: Relação/interação gestores e PAE

As análises sobre as relações entre gestores e PAEs nesse estudo estão sendo pensadas a partir das concepções elaboradas por Matus (1987) sobre as estratégias de ação entre os atores sociais. O autor supôs, através de suas pesquisas, dois tipos de relação entre os indivíduos, quando ligados por um objetivo comum: colaboração ou conflito³³. De acordo com Matus (1987), a colaboração supõe negociações em favor de interesses comuns. Já as relações de conflito, o autor compara a um jogo de cara ou coroa, onde se um perde, outro ganha, não havendo uma boa solução para ambos.

Todos os gestores entrevistados das escolas com IDEB ascendente e IDEB descendente, com exceção dos gestores da Escola F, disseram ter boa relação com o PAE que atuava em sua escola, que poderíamos pensar como uma relação de colaboração entre

³³ O autor também trabalha com o conceito de co-ação, o qual não utilizamos para efeito desse trabalho. E afirma ainda que as relações entre os atores sociais são complexas e não excludentes, podendo uma mesma relação ser permeada por momentos de colaboração e conflito (MATUS, 1987).

gestor/PAE, que seria positiva, de acordo com a literatura, como possibilidade de ampliar o uso de dados nas escolas. Como veremos logo adiante, alguns gestores disseram ter tido uma resistência inicial, e apresentaram críticas à estrutura do programa, como a baixa frequência dos PAEs nas escolas, que era uma vez por semana. Mas com relação ao relacionamento com o PAE, todos os gestores, menos da Escola F, se colocaram positivamente.

Escolas	Relação gestor/PAE
Escolas IDEB ascendente	
Escola A	colaboração
Escola B	colaboração
Escola C	colaboração
Escola D	colaboração
Escolas IDEB descendente	
Escola F	conflito
Escola G	colaboração
Escola H	colaboração
Escola I	colaboração
Escola J	colaboração

Tabela 3: Categoria relação gestor/PAE

(fonte: elaboração própria)

Diretor da Escola A: É uma relação muito boa, até porque a pessoa que está com a gente é uma pessoa bem aberta também, então nesse aspecto não tem problema de relacionamento nenhum.

Diretora da Escola B: É uma boa relação. Porque no início, lá atrás, quando foi apresentada, a gente pensa assim: "Poxa, é uma pessoa externa dentro da escola." Mas foi uma coisa assim muito bem colocada. Eu acho assim que eu tive muita sorte no sentido de que nenhum momento eu me senti assim invadida no que diz respeito ao trabalho desenvolvido.

Diretora da Escola C: Então isso foi muito importante e assim ele é uma pessoa que tem assim, é paciência de explicar, então foi uma pessoa que veio... está agregando, a equipe gosta dele, as pessoas gostam dele então isso está sendo muito importante pra gente.

Coordenadora Pedagógica da Escola G: É faz essa ponte. Eu gosto, não tenho nenhum problema não. Eu acho que é válido. É válido só que ela deveria trabalhar com menos escolas pra ela ter mais atendimento você está entendendo?

Coordenadora Pedagógica da Escola I: Temos boa relação com ela. Temos boa relação. Eu acho que é mais uma pessoa dentro da escola pra dar uma ajuda com outro olhar, "né"? Que a gente está aqui todo dia, o dia inteiro vendo tudo.

Diretora da Escola J: [A equipe se dá] super bem. Achei até que os professores iam se sentir meio constrangidos, mas a forma como essa menina entrou, a parceria de trabalho que ela entrou, ela não... A gente sente que é um trabalho de colaboração, entendeu?

Estudos sobre a influência da gestão no processo de uso de dados educacionais pelas escolas mostram evidências de que uma ação colaborativa do gestor com o especialista externo que atua na escola é importante para uma aproximação desse especialista com os docentes e amplia as possibilidades de uso dos dados no ambiente escolar (MATSUMURA et. al., 2009; MATSUMURA, 2010, apud HUGUET, 2014). Como a maior parte dos gestores entrevistados relatou ter uma relação do tipo colaborativa com o PAE, podemos pensar que o programa tenha tido uma facilidade de entrada na maior parte das escolas selecionadas para essa pesquisa.

A Escola F foi um caso específico no nosso estudo, onde encontramos uma relação que pode ser entendida como de conflito entre a gestão e o PAE. A diretora adjunta da escola entendia o PAE como um agente externo, que não pode opinar no trabalho da escola, já que por ser “de fora” o profissional não teria como contribuir. Observamos também nessa escola que a equipe de gestão entendia o trabalho do PAE como muito próximo ao trabalho exercido pela coordenação pedagógica, e por esse motivo julgavam como desnecessário, uma vez que entendiam que a coordenadora preenchia essa função.

Coordenadora Pedagógica da Escola F: Ela [PAE] analisa resultados que eu já tenho prontos. (...) A PAE aponta o que a gente já conhece, questões familiares, de violência. O tempo que ela passa aqui é muito pouco.

Diretora Adjunta da Escola F: A escola ia melhorar com ou sem o programa. Não interfere no andamento da escola. Ela ficou amiga da gente [a PAE], mas como trabalho, ela como P2 somaria mais. A ideia do projeto é um problema. O problema não é didático. Soma pelo lado pessoal, mas sem seria a mesma coisa. Escolas em que tem coordenação mais fraca pode funcionar melhor. (...) A meu ver [a PAE] não faz nada. A coordenadora pedagógica é que faz o trabalho. (...) A gente tem muita demanda e pouco tempo para dar atenção a ela. Quando ela vem com o fubá a gente já tá com o bolo pronto. Para a direção ela aponta algumas coisas, mas a gente já sabe. Como uma pessoa de fora vai apontar coisas para quem tá aqui o tempo todo? Ela só vem aqui uma vez por semana.

Nessas escolas onde havia uma relação de conflito entre gestores e PAE, observamos que possivelmente a entrada do programa tenha sido prejudicada. Como os gestores não compreendiam bem a função do PAE, nem julgavam relevante, não faziam solicitações e pelas falas podemos perceber indícios de que os dados trazidos pelo

professor especialista não eram apropriados pela escola. De acordo com a entrevista realizada com a ex-funcionária do NIEE, as escolas da 2ª e 7ª CRE tiveram mais resistência à política Projeto Escolas em Foco. É possível que nas escolas dessas CREs tenha havido mais relações do tipo de conflito entre gestores e PAEs. A escola F pertence à 3ª CRE.

Durante as análises das entrevistas realizadas com os gestores, percebemos que havia uma discrepância acentuada na descrição da atuação dos PAEs nas escolas. Enquanto alguns gestores relataram que os PAEs os auxiliavam a analisar os dados das escolas e ficavam pouco com os professores, outros relataram que os PAEs faziam esse trabalho com gestores e com os professores do 3º ano, e ainda, o que nos chamou mais atenção, foi que alguns gestores relataram que os PAEs ficavam somente com os professores, alguns em sala de aula, que “tomavam leitura” dos alunos e até mesmo aplicavam simulados para as turmas.

Essa análise da atuação dos PAEs não será aprofundada nesse artigo, mas essa informação é importante para pensarmos que esse tipo de atuação diferente dos PAEs, que poderia ser facilitada pela receptividade da gestão das escolas, onde havia uma relação de colaboração entre gestores/PAE, pode ter sido um dos problemas apresentados pelo desenho da política Projeto Escolas em Foco, que tenha gerado resultados diferentes nas escolas participantes do programa.

Categoria 5: Decisão

Em relação às decisões tomadas pelos gestores sobre uso de dados para planejamento pedagógico a partir da política Projeto Escolas em Foco, a maioria dos gestores tanto do grupo de escolas com IDEB ascendente (A, B, C e D) como o do grupo de escolas com IDEB descendente (G, H, I e J) disseram que utilizam os dados para planejamento de gestão e para reorientar o trabalho docente. Alguns gestores, como os diretores da Escola A (IDEB ascendente) e a diretora da Escola J (IDEB descendente) afirmaram que já vinham fazendo uso dos dados educacionais para fins de planejamento pedagógico, mas que o programa ajudou, inclusive fornecendo dados que eles não tinham acesso antes.

Com relação à mudança de prática a partir da introdução do programa, somente a diretora da Escola C (IDEB ascendente) afirmou que eles só passaram a utilizar os dados a partir da política Escolas em Foco. Os gestores das demais escolas afirmaram que já vinham utilizando dados.

Diretor da Escola A: No conselho de classe que aconteceu semana passada, a gente projetou os dados da escola de cada turma nos dois bimestres. Também nós colocamos os índices possíveis de aprovações pra gente estar fazendo um trabalho mais apurado agora. (...) A gente já vinha trabalhando com dados, mas com a implementação do programa isso ajudou bastante a gente. (...) A gente além de reorientar o trabalho docente a gente também apresenta para os pais na reunião de pais. A gente tá sempre colocando os dados.

Diretora da Escola C: Então agora começamos a utilizar [os dados] (risos). Talvez a gente consiga focar melhor em algumas coisas que antes a gente não tinha essa ideia, né.

Diretora da Escola J: A gente já trabalhava assim, é que agora tem outros documentos que nos ajudam mais. Por exemplo, esse documento dos riscos. Agora vem a professora lá do nível central manda também um documento com todo detalhamento do desempenho todo da rede. Você se coloca, se acha ali e trabalha pra melhorar isso. (...) Inclusive pra fazer o planejamento da nossa escola, no projeto da escola cada início de ano a gente pensa como é que a gente estava no desempenho desses índices, como a gente... onde a gente tem que chegar e o que a gente pode fazer pra isso. A gente já fazia isso.

A diretora adjunta e a coordenadora pedagógica da Escola F (IDEB descendente) afirmaram que utilizam os dados educacionais na escola, mas que não teve nenhuma alteração nessa prática a partir da introdução da política. Como vimos ao longo das análises das categorias anteriores, a Escola F representa uma resistência ao programa dentro da amostra de escolas participantes do Projeto Escolas em Foco nesse estudo.

Coordenadora Pedagógica da Escola F: Sim [utiliza os dados], mas isso não mudou com o programa. (...) os professores até recebem uma planilha com os resultados da escola. Isso não mudou também.

Categoria 6: Ação

Os gestores das escolas participantes do Projeto Escolas em Foco entrevistados levantaram algumas ações que foram tomadas a partir da política, e algumas contribuições da mesma para o planejamento pedagógico da equipe escolar. No grupo de escolas com IDEB ascendente, os diretores da Escola A e Escola B apontaram que uma contribuição

da política foi aumentar a velocidade de informações para planejar ações na escola. Com a mediação do PAE, que regularmente apresentava relatórios³⁴ para as escolas, os gestores passaram a ter acesso mais rápido aos resultados do que aguardando o resultado das avaliações em larga escala no final do ano, ou só no ano seguinte.

Os diretores das Escolas C (IDEB ascendente) e G (IDEB descendente) afirmaram que o programa fez com que eles atentassem para problemas das escolas que eles não tomavam ciência antes, ou não sabiam como resolver, como o problema de evasão escolar na Escola C.

O que também apareceu nas falas de gestores dos dois grupos de escolas foram relatos de aumento da utilização do DESESC para fins de planejamento de ações pedagógicas. O DESESC (Sistema de Desempenho Escolar) é um sistema interno de lançamento dos resultados das avaliações internas e externas das escolas da rede municipal. Quem tem acesso a esse sistema³⁵ é o nível central, as CREs e os gestores 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. A ex-funcionária do NIEE que entrevistamos afirmou que um dos principais resultados da política Projeto Escolas em Foco para a SME-RJ foi um aumento da utilização do DESESC pelas escolas e isso é reafirmado pela fala de alguns gestores, na nossa análise, mesmo no grupo de escolas com IDEB descendente.

Diretor da Escola A: Sobre a questão pedagógica, por exemplo, houve um bimestre, que a gente percebeu pelo DESESC, foi até uma pessoa que articula esse programa "Escolas em Foco" que nos mostrou, foi à questão de sistema de numeração decimal dos alunos que tiveram dificuldade nisso. Nós tivemos que sentar com as professoras pra estar revendo como modificar a prática pedagógica a fim de atingir aquele ponto que era necessário pros alunos. (...) Com esse programa a gente consegue diagnosticar de forma mais rápida o que vem acontecendo. Onde a gente pode estar atuando. Então com esse programa a gente consegue ter uma ação mais rápida digamos assim.

Diretora da Escola B: Mudou porque assim nós hoje, vamos dizer que hoje a equipe gestora ela acumula cada vez mais função. Então o que mais ajuda a equipe gestora é você ter os dados rapidamente na mão de maneira a planejar a ação. Porque o que acontecia, essa informação as vezes não vinha e quando vinha, vinha no ano seguinte. Mas se você tem essa informação de análise dos dados pra você antecipar. (...) A

³⁴ As escolas não mostraram para os pesquisadores quais eram esses relatórios apresentados pelos PAEs. Mas de acordo com a entrevista da ex-funcionária do NIEE, os PAEs levavam para as escolas relatórios com gráficos de desempenho de cada escola que acompanhavam e de um cenário geral da rede municipal.

³⁵ Como o DESESC é um sistema interno da rede, precisa ser servidor para ter login de acesso a esse sistema, por essa razão não foi possível apresentar mais detalhes sobre o seu funcionamento.

gente não fazia a utilização do DESESC para trabalhar o que não foi alcançado e para planejar. O DESESC... ele era uma avaliação, simplesmente.

Diretora Adjunta da Escola C: Os dados era uma coisa que a gente realmente não tinha, sabe, a gente não se tocava pra aquilo, né. E aí é importante isso, né. Essa questão de pegar esses dados todos, as provas, avaliar isso tudo. É importante isso e a gente não tinha, talvez até assim pelo próprio cotidiano né, assim corrido. (...) Mais atenção em relação à evasão escolar que a gente tinha uma dificuldade, eu acho que a gente se assustava com o tamanho da escola. A gente tinha um índice gigantesco de evasão de alunos faltosos e a gente conseguiu junto com o José [nome fictício PAE] criar uma ferramenta de ter esse controle bem, bem assim fácil de se ver.

Diretora Adjunta da Escola G: Nos fez pensar mais na situação do terceiro ano, mas aí não só na questão foco do terceiro, mas pensar séries anteriores pra que a gente possa não deixar a bomba estourar no terceiro. (...) Fez a gente usar um pouco mais [o DESESC], porque a gente só fazia aquela análise fria: "Ah! Acertou nota tal, acertou nota tal." Hoje em dia a gente já para pra fazer uma avaliação total. A gente lê realmente todo o resultado, aquilo que o DESESC quer dizer pra gente. Aí opa não, apesar de o aluno ter tirado 10 (dez), mas olha ele tirou... Esse aqui tirou 10 (dez), esse daqui perfeito entendeu tudo, mas tem esse daqui que tirou 5 (cinco) que alguma coisa está faltando, através da análise de resultados, vamos ver o que é que está faltando.

Coordenadora Pedagógica da Escola J: Ela trouxe mais essa coisa da gente olhar, buscar os dados do DESESC que a gente não tinha muito esse hábito. (...) A gente consultava, a gente planejava e replanejava, mas não consultando os dados do DESESC. Acho que os resultados do DESESC trouxeram mais essa exatidão né, de dizer o que eles realmente têm de dificuldade.

Padrões observados a partir das análises

Uma das hipóteses colocadas por esse estudo era de que as percepções dos gestores sobre as avaliações em larga escala poderiam estar associadas a forma como eles utilizam e incentivam o uso dos dados nas escolas. Após as análises das falas dos entrevistados apresentadas na sessão anterior desse artigo, podemos dizer que o programa Escolas em Foco parece ter sido bem recebido pelos gestores das escolas municipais do Rio de Janeiro pertencentes à amostra desse estudo, mesmo nas escolas em que parte da gestão tinha uma percepção negativa sobre às avaliações em larga escala, como no caso da Escola G (IDEB descendente). A Escola F (IDEB descendente) foi a única dessa amostra onde os gestores apresentaram uma percepção negativa das avaliações em larga escala e uma rejeição ao programa.

Outra hipótese colocada era de que a relação dos gestores com o Professor de Acompanhamento Estratégico, o PAE, poderia estar associada a uma facilidade ou dificuldade de entrada do programa nas escolas. O que observamos é que a visão dos gestores entrevistados sobre a política Escolas em Foco é positiva – com exceção da Escola F – ainda que os gestores não pareçam ter compreendido a função do PAE nas escolas, ou mesmo quando o PAE executava ações fora do que seria esperado pelos formuladores da política. Os PAEs, mesmo em alguns casos não exercendo exatamente o papel para o qual foram formados pela SME-RJ, parecem ter conseguido estabelecer relações de colaboração³⁶ com os gestores - mais uma vez em exceção da Escola F - o que ajuda a explicar a visão positiva que os gestores tiveram sobre o programa, pois conforme a literatura sobre gestão e uso de dados educacionais (MATSUMURA et. al., 2009; MATSUMURA, 2010, apud HUGUET, 2014) a relação que os gestores estabelecem com o especialista é importante para ampliar as possibilidades de uso dos dados no ambiente escolar. Observamos que nas escolas onde foi estabelecida uma relação de colaboração com o PAE, os gestores relataram decisões e ações tomadas a partir da política com relação ao uso de dados educacionais, o que não ocorre na Escola F, que é uma escola onde pode se dizer que foi estabelecida uma relação de conflito com o especialista.

O que observamos ainda através dessas análises é que, na concepção de algumas escolas, qualquer programa governamental que as priorize está atrelado à ajuda material ou de recursos humanos, e não de formação ou apoio técnico para gestão pedagógica. Isso se evidencia pelo relato da coordenadora da política Escolas em Foco na SME-RJ e pelos relatos dos gestores entrevistados.

Considerações finais

As análises das entrevistas realizadas com gestores de escolas participantes da política Projeto Escolas em Foco nesse estudo nos trazem algumas informações a respeito

³⁶ Enfatizamos que as relações entre gestores e PAEs foram analisadas nesta tese com base nos estudos de Matus (1987) sobre as relações entre atores sociais e que entendemos como relação de colaboração quando o PAE estava na escola não apenas para cobrar metas, mas para contribuir/ajudar a escola, estabelecendo uma parceria com os gestores.

de como se deu a entrada do programa nas escolas e ajudam a compreender fatores que podem ser considerados na implementação de políticas públicas na área educacional.

A política parece ter sido bem-sucedida com relação ao incentivo ao uso de dados educacionais, sobretudo no que se refere a um aumento da utilização do DESESC para planejamento de gestão pedagógica, em escolas onde os gestores já utilizavam os dados das avaliações em larga escala. No caso da Escola F, que apresentou resistência ao programa, o trabalho do PAE parece ter sido prejudicado. Somente na Escola C, no caso dos gestores entrevistados nessa pesquisa, houve relato de uma gestão que não trabalhava com dados e passou a utilizá-los após a implementação da política.

De acordo com as entrevistas analisadas com gestores participantes do Projeto Escolas em Foco foi possível perceber que a política conseguiu uma boa entrada na maior parte das escolas, através do desenho de intervenção com especialistas, mas dois entraves principais são apontados: o primeiro deles parece ter sido a própria divulgação de informações sobre a política para as escolas, tendo ficado a cargo dos gestores, que de acordo com as informações às quais tivemos acesso, só tiveram uma reunião de apresentação do programa na Secretaria Municipal de Educação. O segundo não diz respeito ao desenho da política em si, mas a própria visão que alguns gestores teriam sobre as políticas públicas na educação, no sentido de buscar mais por suporte material e de recursos humanos, do que por formação e suporte técnico.

Como contribuição para futuros programas que visem estimular o uso de dados pelas escolas, esse estudo reforça a importância de pensar a forma de divulgação de informações para as escolas. Conhecer os objetivos e o funcionamento dos programas é importante para que os gestores possam ter uma noção melhor dos objetivos a serem alcançados. Uma forma que não foi realizada no Escolas em Foco e que poderia ajudar nesse processo é a elaboração de um documento informativo por escrito que fosse enviado às escolas e disponibilizado no meio digital, e que também retiraria dos gestores a função de ter toda a responsabilidade de repassar as informações sobre o programa. Esse estudo também apresentou dados que sugerem que as políticas de formação continuada não são tão valorizadas pelos gestores, mas, no entanto, o desenho do Escolas em Foco foi bem aceito pela maior parte das escolas estudadas.

Referências

ANDRADE, F. Programas de Incentivo ao Uso de Dados Educacionais. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). 2019.

BARNEVELD, V. Using data to Improve Student Achievement. Disponível em: <https://thelearningexchange.ca/wp-content/uploads/2008/12/Dec5DataMonograph.pdf>. 2008. Acesso em agosto de 2018.

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

CERDEIRA, D., PRADO, A., ROSISTOLATO, R., TAVARES, M., COSTA, M. Conhecimento e Uso de Indicadores Educacionais no Município do Rio de Janeiro. *Estudos em Avaliação Educacional*. v. 28. n. 69. p. 926-968. Dez. 2017.

HUGUET, A., MARSH, J.A. & FARRELL, C. C. Building Teachers' Data-use Capacity: Insights from Strong and Developing Coaches. *Education Policy Analysis Archives*, 22 (52), 2014.

KERR, K., MARSH, J., SCHUYLER IKEMOTO, G., DARILEK, H., BARNEY, H.. Strategies to Promote Data Use for Instructional Improvement: Actions, Outcomes, and Lessons from Three Urban Districts. *American Journal of Education* v. 112, n.4, pp. 496-520, 2006.

KNIGHT, J. Instructional coaching. *School Administrator*, v. 63, n. 4, pp. 36–40, 2006.

MARSH, J. A., BERTRAND, M., HUGUET, A.. Using data to alter instructional practice: The mediating role of coaches and professional learning communities. *Teachers College Record*, v. 117, pp. 1-40, 2015.

MATUS, C. Política, planificación y gobierno. Fundación Altadir. Caracas, 1987.

OLIVEIRA, A. As relações entre Direção, Liderança e Clima Escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). 2015.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N. & SOARES, J. F. (Orgs). *Pesquisa em eficácia escolar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SCHILDKAMP, K. & POORTMAN, C. Factors Influencing the Functioning of Data Teams. *Teachers College Record*, v. 117, 2015.

SCHILDKAMP, K., POORTMAN, C., LUYTEN, H., EBBELER, J. Factors Promoting and Hidering Data-based Decision Making in Schools. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*. v.28, n. 2, pp. 242-258, 2017.

CAPÍTULO 5

ARTIGO 3: “A GENTE CHEGA E ENTRA NA SALA DE AULA”: APROPRIAÇÕES E USO DE DADOS POR PROFESSORES NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO A PARTIR DA POLÍTICA ESCOLAS EM FOCO

“WE COME AND WALK INTO THE CLASSROOM”: DATA USE AND APPROPRIATIONS BY RIO DE JANEIRO MUNICIPAL SCHOOL TEACHERS BASED IN “ESCOLAS EM FOCO” POLICY

Resumo

No contexto das políticas de responsabilização escolar, que aumentaram a pressão sobre as escolas, políticas de intervenção com base no incentivo ao uso de dados educacionais têm sido adotadas em estados e municípios brasileiros com o intuito de aumentar a qualidade do desempenho escolar dos alunos. No ano de 2015, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) implementou um programa com base no incentivo ao uso de dados por gestores e professores da rede municipal, chamado Escolas em Foco. O presente artigo apresenta resultados de uma análise a partir de entrevistas realizadas com professores de 1º e 3º anos do primeiro segmento do Ensino Fundamental de nove escolas municipais do Rio participantes do Escolas em Foco, que esteve em vigor em 400 escolas do município nos anos de 2015 e 2016. O objetivo do estudo foi investigar ações e percepções de professores da rede sobre apropriações e uso de dados educacionais para planejamento pedagógico a partir de alguns fatores, como: informações sobre a política, percepção sobre as avaliações externas, valoração da política e a relação dos professores com o PAE (Professor de Acompanhamento Estratégico). Os resultados mostram que apesar da maior parte dos professores terem estabelecido uma relação de colaboração com o especialista, o programa não teve um efeito promissor sobre o aumento do uso pedagógico dos dados pelos docentes.

Palavras-chave

Uso de Dados Educacionais; Decisões Baseadas em Dados; Planejamento Docente; Avaliação em Larga Escala.

Abstract

In the context of school accountability policies, which came to increase the pressure on the schools, intervention policies based on educational data use incentive actions recently began to be adopted by Brazilian states and municipalities in order to improve student academic performance. In 2015, the Municipal Department of Education of Rio de Janeiro (SME-RJ) implemented a program, based on data use incentive actions by principals and teachers of the municipal system, called Schools in Focus (Escolas em Foco). This article presents the results of an analysis based on interviews conducted with teachers who deal with students of the 1st and the 3rd classes of the first segment of Elementary Schools of nine municipal schools in Rio participating in Schools in Focus, in effect in 400 schools in the municipality in 2015 and 2016. The objective of the study was to investigate the actions and perceptions of teachers in the school system about the appropriation and use of educational data for pedagogical planning based on select factors, such as: information about the policy, perspective on external evaluations, assessment of the policy, and teachers' relationship with the Strategic Support Teacher (Professor de Acompanhamento Estratégico, PAE). The results show that despite most of the teachers have had a good cooperation relationship with the Strategic Support Teacher (Professor de Acompanhamento Estratégico, PAE), the program did not achieve a relevant effect on the increase of teachers' use of pedagogical data.

Key words

Educational Data Use; Data-Driven Decisions; Pedagogical Planning; Large-scale Evaluation.

Introdução

Este artigo apresenta uma análise a partir de entrevistas realizadas com professores de escolas municipais do Rio de Janeiro participantes do Projeto Escolas em Foco, que esteve em vigor no município nos anos de 2015 e 2016. A análise procurou investigar ações e percepções de professores da rede sobre apropriações e uso de dados

educacionais em práticas pedagógicas a partir desse programa. De acordo com formuladores do Projeto Escolas em Foco, o programa tinha como objetivo incentivar gestores³⁷ e professores a aumentar o uso dos dados educacionais para planejamento pedagógico, com o intuito de melhorar os índices de desempenho das escolas.

Nas últimas décadas, órgãos governamentais de diversos países passaram a incorporar a análise dos dados educacionais como parte de seus esforços para melhorar o desempenho dos estudantes (KERR, et al. 2006). Os programas de incentivo ao uso de dados educacionais, conhecidos pela literatura internacional como *data use*, surgiram no ambiente das políticas de responsabilização escolar de alta consequência, elaboradas a partir do avanço dos sistemas de avaliação em larga escala. As decisões baseadas em dados educacionais – *data-driven decision making* (DDDM) (SLAVIN, 2002) – podem se dar em diversos níveis, indo desde a gestão central até as escolas. Nos programas de incentivo ao uso de dados pelas escolas – que a literatura internacional reconhece por *data-literacy* -, a premissa é de que, conhecendo o nível de aprendizagem dos estudantes apresentados pelos resultados oferecidos por sistemas de informação padronizados, gestores e professores reavaliem suas ações e passem a adotar práticas escolares mais eficazes (SCHILDKAMP & POORTMAN, 2015).

Uma característica em comum das iniciativas de incentivo ao uso dados educacionais, pensando no uso ao nível da escola, tem sido o enfoque sobre a prática docente. Autores que estudam políticas de uso de dados defendem que os professores precisam se apropriar dos dados educacionais disponíveis para pensar sua prática em sala de aula e fora dela, a fim de aumentar a qualidade escolar (MEANS, et. al. 2011; MANDINACH, et. al. 2015; SHILDKAMP, et. al. 2017). Mandinach e Gummer (2015), em um livro publicado recentemente, definem o que seria alfabetização em dados (no original em inglês, *data literacy*) pelos professores:

Data literacy for teaching is the ability to transform information into actionable instructional knowledge and practices by collecting, analyzing, and interpreting all types of data (assessment, school climate, behavioral, snapshot, longitudinal, moment-to-moment, etc.) to help determine instructional steps. It combines an understanding of

³⁷ Em outro artigo intitulado “*A gente não sabia muito bem o que estava em foco*”: apropriações e uso de dados por gestores no município do Rio de Janeiro a partir da política Escolas em Foco, discutimos a visão dos gestores sobre o programa e apresentamos indícios de que os gestores que estabeleciam uma relação de colaboração com o especialista do Escolas em Foco, que era chamado Professor Acompanhamento Estratégico (PAE), utilizavam mais os dados educacionais para tomar decisões pedagógicas a partir do programa, entre outros achados. A ênfase no presente artigo é ver como ocorreu o processo com os professores, e, portanto, como o programa chegou à sala de aula.

data with standards, disciplinary knowledge and practices, curricular knowledge, pedagogical content e knowledge, and the understanding of how children learn³⁸. (MANDINACH & GUMMER., 2015)

Na política educacional brasileira, a experiência com sistemas de avaliação em larga escala é mais recente do que em outros países, como os EUA e a Inglaterra, e em função disso, também são mais incipientes os estudos brasileiros sobre os usos de dados educacionais por órgãos externos e pelos profissionais das escolas (gestores e professores). O uso mais comum dos dados educacionais no Brasil até o momento tem sido para formulação de políticas de responsabilização escolar com incentivos salariais (BROOKE & CUNHA, 2011). No entanto, algumas medidas de intervenção e formação de docentes e gestores foram implementadas, algumas com um desenho próximo do tipo de *coaching*, como foi o caso do Programa Escolas em Foco pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), no período de 2015 a 2016³⁹.

O estudo considerou a ênfase apontada pela literatura sobre uso de dados educacionais nas escolas sobre práticas docentes e as informações concedidas em entrevistas por formuladores da política Projeto Escolas em Foco em relação ao intuito do projeto de incentivar também os professores, além dos gestores, a utilizarem os dados escolares provenientes das avaliações em larga escala e indicadores educacionais para tomar decisões pedagógicas. O objetivo geral desse artigo é apresentar uma análise sobre ações e percepções de professores de 1º e 3º ano de escolas que participaram do Projeto Escolas em Foco pela SME-RJ, após a implementação da política, no que se refere ao uso de dados educacionais para fins de planejamento pedagógico.

A análise das falas dos entrevistados foi realizada utilizando as mesmas categorias que elaboramos no artigo sobre ações e percepções dos gestores a partir do Projeto Escolas em Foco, são elas: 1) Percepção sobre as avaliações em larga escala; 2)

³⁸ Tradução da autora: Alfabetização em dados pelos professores é a habilidade de transformar informação em conhecimento instrutivo e práticas, através da coleta, análise e interpretação de todos os tipos de dados (avaliação, clima escolar, comportamental, instantâneo, longitudinal, momento a momento etc) para ajudar a determinar caminhos de aprendizagem. Reúne a compreensão de dados padronizados, conhecimento disciplinar e práticas, conhecimento curricular, conhecimento de conteúdo pedagógico e a compreensão de como as crianças aprendem.

³⁹ O projeto teve fim nas escolas da rede municipal com a mudança de gestão da prefeitura do Rio, uma vez que era uma política do governo do Prefeito Eduardo Paes, que não teve continuidade após a eleição do Prefeito Crivella, em 2017.

Informações sobre a política; 3) Valoração da política; 4) Relação/interação entre professores e PAE; 5) Decisão, e por fim, 6) Ação.

Algumas questões são colocadas: as percepções dos professores sobre as avaliações em larga escala influenciavam a sua recepção ao Projeto Escolas em Foco? De que forma? Quais as informações que os professores dispunham sobre a política Projeto Escolas em Foco? Qual era a visão dos professores das escolas selecionadas sobre o Projeto Escolas Foco? Como se deu a relação entre professores e PAEs? O tipo de relação que os professores estabeleceram com o PAE (Professor de Acompanhamento Estratégico) seria de colaboração ou conflito? Como essa relação influenciou o uso de dados pelos professores? Os professores entrevistados tomavam decisões pedagógicas baseadas em dados educacionais sobre o seu planejamento? Isso já ocorria antes da política? Os professores entrevistados traçavam estratégias de ação baseadas em dados educacionais para lidar com problemas nas suas turmas? Isso já ocorria antes da política?

O artigo está organizado da seguinte forma: uma primeira parte traz achados da literatura sobre *data literacy* para professores, que é o termo original em inglês para a formação dos professores para utilizar dados educacionais. E, em seguida, apresentamos resultados de uma pesquisa qualitativa que foi realizada sobre o Projeto Escolas em Foco no município do Rio de Janeiro, onde abordamos de forma mais detalhada as categorias para análise das entrevistas e a análise das falas dos professores de nove Escolas em Foco, com base nas categorias propostas. Nas considerações finais, o artigo traz como resultado que o programa não foi capaz de influenciar o uso de dados por docentes para planejamento pedagógico, embora os professores tenham estabelecido, na maior parte dos casos, relações de colaboração com os PAEs.

Professores alfabetizados em dados educacionais (*data literacy*)

Os professores têm sido frequentemente alvo de políticas públicas educacionais que visam aumentar a qualidade do ensino. É o que ocorre no caso das políticas educacionais de incentivo ao uso dos dados: espera-se que os professores tomem decisões de alta qualidade para guiar a sua prática docente, utilizando dados educacionais para pensar sobre seu planejamento pedagógico (SHILDKAMP, et. al. 2017).

A importância dada à influência da atuação dos docentes no desempenho acadêmico pode ser em parte explicada pelos estudos na área de eficácia escolar (*school effectiveness*), onde pesquisas demonstram que uma parcela significativa do desempenho/aprendizagem dos estudantes é atribuída ao papel do professor em sala de aula. 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. No Brasil, 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 explicado pela atuação do professor, por seus conhecimentos, seu envolvimento e sua maneira de conduzir as atividades em sala de aula (SOARES, 2004).

É possível dizer que as políticas com base no incentivo ao *data use* surgiram no ambiente das políticas de responsabilização escolar de alta consequência. Nesse contexto, o aumento da pressão sobre as escolas possibilitou um crescente número de iniciativas de estímulo ao uso de dados pelos agentes escolares (MASSELL, 2001). Tomar decisões educacionais baseadas em dados – no termo utilizado pela literatura educacional *data use* ou *data-driven decision making* – significa utilizar vários tipos de dados, particularmente dados quantitativos produzidos por avaliações em larga escala, para informar uma variedade de decisões sobre as escolas e em salas de aula (FARIA & HEPPEN, et. al. 2012). O termo *data literacy* é utilizado na área educacional para denominar o conjunto de habilidades, conhecimento e disposição em que os professores precisam estar capacitados para utilizar os dados de forma eficaz e com maturidade (MANDINACH & GUMMER, 2016).

As decisões baseadas em dados educacionais são praticadas de diferentes formas em todos os níveis do sistema educacional, no entanto alguns estudos têm focado mais em como as comunidades escolares utilizam os dados para guiar decisões no nível da escola (FELDMAN & TUNG, 2001; KEER, K., MARSH J., IKEMOTO, G., DARILEK, H., & BARNEY, H. 2006). Estudos sobre políticas de *data use* têm mostrado que os professores são alvos frequentes dessas iniciativas, que têm como expectativa que os docentes passem a tomar decisões de alta qualidade, o que requer que sejam baseadas não somente em sua experiência e intuição, mas também em dados. De acordo com esses

estudos, os professores podem utilizar dados de avaliação para determinar necessidades de aprendizagem dos estudantes e para adaptar seu planejamento de acordo com tais necessidades. Isso levaria a um aumento do nível de aprendizado dos alunos (SCHILDKAMP, et. al. 2017).

Sagabiel, M. (2016), da instituição de pesquisa norte-americana Michael & Susan Dell Foundation, escreveu sobre uma pesquisa realizada em universidades e cursos dos Estados Unidos que estão desenvolvendo programas pioneiros para formar professores alfabetizados em dados (*data-literate teachers*). O objetivo dessa pesquisa era compreender como esses programas estão definindo *data literacy*. Ao longo de seis meses, eles entrevistaram administradores, corpo docente e alunos de quatro instituições: *Western Oregon University's College of Education, Relay Graduate School of Education, Boston Teacher Residency e Urban Teachers*. Em parceria com o diretor de preparação desses programas, com um grupo de trabalho da *Data Quality Campaign* e com a agência de pesquisa *WestEd*, eles articularam uma lista de habilidades⁴⁰ para definir o que seria um professor alfabetizado em dados (*data-literate teacher*). De acordo com esses pesquisadores, esse professor seria capaz de: conhecer dados, tanto resultados de testes padronizados, como acadêmicos, socioeconômicos, de comportamento e contextuais que afetam o desempenho dos estudantes; entender como identificar e aplicar padrões importantes de cada série (ou ano) no contexto das necessidades individuais dos estudantes; priorizar e validar dados sobre os estudantes que estão relacionados à aprendizagem; desenvolver avaliações formais e informais de alta qualidade de maneira a coletar dados úteis sobre o progresso dos estudantes em relação às avaliações padronizadas; administrar avaliações constantemente para monitorar o aprendizado dos estudantes; desenvolver planos de aula ágeis e formação diferencial baseada em avaliações e outros dados contextuais; utilizar-se de informações baseadas em dados para comunicar o progresso dos estudantes e necessidades para os alunos e suas famílias; usar os dados apropriadamente, conhecendo que tipos de conclusões podem ser tiradas de cada tipo de avaliação; e, por fim, compreender que, apesar de os dados serem importantes, os dados por si só não definem um estudante. Empatia e relações sociais são importantes.

Os desenhos de políticas com base no incentivo uso de dados pelas escolas mais comumente empregados no contexto internacional têm sido:

⁴⁰ Essa lista, bem como os resultados desse estudo, estão disponíveis no site: <https://www.msdf.org/blog/2016/01/training-data-literate-teachers/>, acessado em maio de 2018.

- 4) Disponibilização de relatórios pedagógicos para as escolas, com a divulgação dos resultados da escola sob a forma de boletins pedagógicos;
- 5) Formação continuada de professores e gestores;
- 6) Mecanismos de intervenção direta nas escolas, como os programas com adoção de um especialista externo.

O que estudos sobre *data use* têm mostrado é que embora os professores tenham acesso a vários tipos de dados, eles nem sempre sabem utilizá-los de maneira a gerar mudanças profundas na formação dos estudantes, e que falta habilidade e conhecimento para formular questões, interpretar resultados e desenvolver soluções (MADINACH & GUMMER, 2015; MARSH, BERTRAND & HUGUET, 2015). Por essa razão, os programas que incentivam o uso de dados através de cursos de formação continuada, ou por intervenção direta, com o auxílio de um especialista externo na escola, podem ter indício de maior sucesso do que os que disponibilizam relatórios e boletins para as escolas, os quais muitas vezes os professores não sabem como interpretar e utilizar.

No Brasil, os estudos sobre políticas de uso de dados educacionais ainda são incipientes, mas alguns achados corroboram com os resultados apresentados por pesquisas internacionais. Brooke e Cunha (2011), em um estudo sobre como as Secretarias Estaduais têm buscado auxiliar as escolas – gestores e professores – a interpretar e a utilizar os dados provenientes de avaliações em larga escala, apontaram que uma das formas de oferecer apoio pedagógico às escolas tem sido na forma de materiais informativos, como boletins pedagógicos e relatórios. Os boletins pedagógicos são mais voltados para o uso pelos docentes, trazendo informações padronizadas de resultados sobre cada escola. Já os relatórios são mais voltados para os gestores, trazendo informações mais técnicas de resultados da rede (BROOKE & CUNHA, 2011).

Os autores chamam a atenção nesse estudo para o fato de que ainda que as Secretarias tenham investido esforço em melhorar a qualidade dos boletins pedagógicos ao longo do tempo, a divulgação de informações não gera uma apropriação automática pelos professores. As críticas provêm de um certo atraso na entrega desses materiais, além da dificuldade de interpretação e análise dos dados pelos docentes, ainda que o material se apresente de forma didática e instrutiva.

Embora as iniciativas de uso de dados nas escolas brasileiras até o momento tenham focado mais em políticas de responsabilização escolar, algumas políticas de formação continuada de gestores e professores também têm sido adotadas por governos estaduais e municipais. Como exemplo dessas políticas, podemos citar a Gerência Integrada da Escola (GIDE), lançada em 2011 pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEduc/RJ), que teria como objetivo “melhorar significativamente os indicadores da educação, tendo como referência as metas do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), estabelecidas pelo Ministério da Educação” (GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. SEEduc, 2011). Esse programa contou com a atuação de profissionais da Secretaria dentro das escolas, os AAGEs (Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar), que tinham como função garantir o andamento da política junto aos profissionais das escolas. Um estudo recentemente realizado sobre o papel dos AAGEs no município de Duque de Caxias/RJ apontou para uma resistência dos docentes às avaliações externas, que teriam uma maior aceitação pelos gestores das escolas. Os resultados dessa análise mostraram que papel dos AAGEs se consolidaria mais como um exercício didático de apresentação das potencialidades e limites do SAERJ (Sistema de Avaliação de Educação do Estado do Rio de Janeiro) e da GIDE nas escolas, do que de incentivo ao uso pedagógico dos dados educacionais (BENGIO, 2016).

Uma outra experiência de política pública educacional com esse desenho de intervenção foi o PIP – Programa de Intervenção Pedagógica, da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Esse programa foi desenvolvido a partir dos resultados do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA, 2006), que demonstrou que 31% dos alunos da rede estadual estavam chegando do 3º ano do Ensino Fundamental sem saber ler palavras, quando a alfabetização já deveria estar consolidada. O objetivo geral do programa era melhorar o aprendizado dos alunos e reduzir os níveis de repetência, através da meta “todas as crianças lendo até os oito anos de idade” (SIMÕES, 2012). O desenho dessa política previa o monitoramento e acompanhamento por profissionais capacitados pela própria Secretaria de Educação atuando dentro das escolas, através de visitas de uma equipe pedagógica para discutir e trabalhar com os docentes pontualmente lacunas observadas a partir dos resultados de avaliações externas (BROOKE & CUNHA, 2011). A atenção do PIP era voltada para o atendimento de “escolas estratégicas”, isto é, escolas o pior desempenho nas avaliações externas. Resultados sobre os efeitos do PIP

(SEE/MG) apontam para uma evolução no desempenho dos alunos do 3º ano a partir da implementação do programa nas escolas da rede estadual (SIMÕES, 2012).

Com um desenho de intervenção similar ao utilizado no PIP, em 2015 a Secretaria Municipal de Educação implementou o Projeto Escolas em Foco, que esteve presente em 400 escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, selecionadas não voluntariamente, a partir um critério técnico formulado pela própria SME, no NIEE – Núcleo Informações Estratégicas Educacionais, que contabilizou o número de alunos vulneráveis por escola⁴¹. A estrutura do projeto era formada por 20 Supervisores ligados diretamente à SME-RJ, que acompanhavam cada um deles um grupo de 5 PAEs (Professor de Acompanhamento Estratégico). Cada PAE atuava diretamente em um grupo de 4 escolas.

Os PAEs receberam treinamento da própria equipe da SME-RJ para atuar nas escolas. O edital de concurso para o cargo de Professor de Acompanhamento Estratégico divulgado no Diário Oficial do Município em 2015 previa as atribuições desses profissionais nas escolas da rede municipal selecionadas para participar do programa:

“Acompanhar, diariamente, as escolas com visitas, in loco; Articular, junto ao Diretor da Unidade Escolar, as ações de acompanhamento/mediação pedagógico das turmas; Realizar análise e diagnóstico do cenário escolar com vista a traçar objetivos e estratégias para a melhoria do desempenho, redução do abandono escolar e da reprovação, em parceria com o Coordenador Pedagógico e o Diretor; Levantar e estudar dados das escolas acompanhadas e gerar informações semanais para definição dos protocolos objetivando o desenvolvimento das ações de ensino; Zelar pela organização e arquivamento dos documentos e termos de acompanhamento; Promover, junto ao professor-supervisor, encaminhamentos necessários para solucionar demandas pedagógicas; Participar das ações de formação continuada, ser proativo e ter conhecimento e domínio das regulamentações, avaliações, indicadores, metas das escolas

⁴¹ Todas as informações sobre o Projeto Escolas em Foco apresentadas nesse artigo foram coletadas a partir de entrevistas realizadas com uma ex-funcionária do NIEE, com uma das coordenadoras do Escolas em Foco e com gestores e professores de escolas participantes do programa. A razão disso é que o único documento oficial ao qual tivemos acesso sobre o projeto foi o edital para seleção de Professor de Acompanhamento Estratégico (PAE), publicado no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro em 2015.

e do nível central, por meio dos sistemas e ferramentas disponíveis para dar suporte a sua ação.” (Publicado no D.O. do Rio de Janeiro: Nº 205, Ano XXVIII)

Em uma tese defendida recentemente, Andrade (2019) avaliou o impacto do Projeto Escolas em Foco sobre o desempenho dos alunos do 3º ano na rede municipal nos resultados de Língua Portuguesa e Matemática e não encontrou efeitos significativos. O presente estudo tem ainda a intenção de trazer explicações que ajudem a compreender esses achados, ao analisar ações e percepções de professores que participaram do programa.

Categorias de análise e metodologia do estudo

No final do ano letivo de 2016, realizamos em um estudo qualitativo entrevistas semiestruturadas com parte do corpo docente (coordenadores pedagógicos, diretores e professores do 1º e 3º ano do Ensino Fundamental) de nove escolas da rede municipal participantes do Projeto Escolas em Foco. Também foram entrevistadas a coordenadora do programa na SME-RJ e uma ex-funcionária do NIEE, que participaram da formulação da política. Nesse artigo apresentaremos resultados de análises a partir das entrevistas realizadas com os professores de 1º e 3º ano das escolas selecionadas para o trabalho de campo.

Considerando a literatura sobre uso de dados educacionais por professores, foram elaboradas algumas categorias para analisarmos o que poderia influenciar o uso de dados pelos docentes na rede municipal do Rio de Janeiro a partir da política Projeto Escolas em Foco. Foi elaborado um esquema que mostra como as categorias de análise estão interligadas. A visão que os professores tinham sobre a política (3) seria influenciada pela percepção dos professores sobre as avaliações em larga escala (1) e pelas informações que eles tiveram acesso sobre a política (2) e, por sua vez, essa visão teria influência sobre a relação/interação que os professores estabelecem com o PAE (4). Esses fatores, por fim, influenciariam a decisão e as ações tomadas pelos professores sobre uso de dados para planejamento pedagógico a partir da política Projeto Escolas em Foco. O esquema abaixo apresenta as categorias de análise:



Figura 1: Esquema de categorias de análise – professores
(fonte: elaboração própria)

Uma primeira hipótese levantada por esse estudo é a de que o uso dos dados pelos professores nas escolas a partir do Projeto Escolas em Foco esteja associado em parte com as percepções dos docentes sobre as avaliações em larga escala e com às informações obtidas pelos docentes sobre a política. Cerdeira et. al. (2017) realizaram um estudo com

gestores no município do Rio de Janeiro e encontraram que o uso dos dados educacionais provenientes das avaliações em larga escala aumentava conforme eles ampliavam seus conhecimentos sobre as avaliações. A hipótese é de que a mesma relação entre o aumento de conhecimento/informações e uso de dados ocorra com os professores.

A segunda hipótese é a de que o tipo de relação que os professores estabelecem com os PAEs influencie o uso de dados pelos docentes, a partir da política. Consideramos o estudo realizado por Matus (1987) sobre as interações entre atores para pensar as relações entre professores e PAEs. De acordo com esse autor, os atores podem desenvolver relações do tipo de colaboração ou conflito. Essa hipótese está relacionada ainda com a possibilidade de diferentes tipos de atuação por parte dos PAEs nas escolas. Apesar desses profissionais terem recebido uma formação específica da SME-RJ⁴², as entrevistas nos deram indícios de que a atuação foi distinta entre as escolas, havendo relatos de que em algumas escolas os PAEs não tinham contato com os professores. Dessa forma, podemos considerar que em algumas escolas pode não ter tido relação professor/PAE.

A terceira hipótese se refere à influência da gestão, sobretudo dos diretores das escolas, sobre as decisões e ações dos professores a partir da política Projeto Escolas em Foco. Os diretores das escolas selecionadas para participar do Projeto Escolas em Foco foram convidados pela SME-RJ a comparecer no Centro de Convenções SulAmérica⁴³ para uma explicação do que seria o programa. Ficou a cargo dos diretores repassar para as equipes das escolas – diretores adjuntos, coordenadores pedagógicos e professores – todas as informações fornecidas nessa reunião, não havendo nenhum tipo de documento oficial entregue às escolas sobre o projeto. A literatura sobre gestão e uso de dados educacionais aponta para o suporte e o encorajamento do diretor da escola serem fatores fundamentais para que os professores passem a utilizar dados educacionais como base para o seu planejamento pedagógico (BARNEVELD, 2008; SCHILDKAMP, et. al. 2017). Esses achados, associados a própria estrutura de divulgação de informações da

⁴² De acordo com a ex-funcionária do NIEE entrevistada para esse estudo, os Professores de Acompanhamento Estratégico (PAEs) do Projeto Escolas em Foco receberam uma formação da própria equipe da SME-RJ na Escola de Formação Paulo Freire sobre os indicadores educacionais e a forma como os dados estão disponíveis para as escolas, além de uma orientação sobre como apresentar os dados e tirar dúvidas de gestores e professores. Eles também receberam orientação sobre como abordar gestores e professores na chegada às escolas, para evitar resistência por parte da equipe escolar.

⁴³ O Centro de Convenções SulAmérica, inaugurado em 2007 no centro da cidade do Rio de Janeiro, foi projetado com o objetivo de ser um espaço multiuso e voltado a atender às demandas de diversos setores para a realização de seus eventos. Fonte no site: <http://www.ccsulamerica.com.br>

SME-RJ, feita via gestor, nos permite inferir que o uso de dados pelos docentes a partir da política Escolas em Foco pode estar em parte associado à postura do gestor em relação à essa política educacional.

O instrumento de pesquisa utilizado nesse estudo foi um roteiro de entrevista elaborado previamente para os professores a partir da literatura sobre formação de professores para uso de dados educacionais (*data literacy*) e também com base nas informações a partir da entrevista feita com uma das coordenadoras do programa na SME-RJ. O roteiro era formado por questões sobre os entrevistados (como tempo de experiência no cargo e na rede municipal), percepções e conhecimento sobre avaliações externas e metas de desempenho, percepções e conhecimento sobre o Projeto Escolas em Foco, relacionamento com o PAE e possíveis mudanças geradas a partir do projeto. Na descrição das categorias abaixo (Tabela 1) apresentamos algumas questões de roteiro que especificamente se referem a cada uma das categorias.

Categoria de análise	Descrição da categoria	Origem da categoria	Referência no roteiro de entrevista
1 Percepção sobre avaliação em larga escala	Se refere às percepções dos professores sobre as avaliações em larga escala, divididas em: positivas, negativas e neutras. E como essas percepções influenciam na valoração da política.	Teórica	Q15: "O uso dos dados de avaliação externa ajuda a compreender esses problemas (de desempenho da turma)? De que forma?" Q17: "O que os dados analisados falam sobre a sua turma?"
2 Informação sobre a política	Se refere às informações dos professores sobre a política Projeto Escolas em Foco. E como essas informações influenciam na valoração da política.	Empírica	Q3: "Você sabe por que a sua escola foi selecionada para participar do programa "Escolas em Foco"?"
3 Valoração da política	Se refere às visões dos professores sobre a política Projeto Escolas em Foco. E como essa valoração influencia a relação/interação entre professores e PAEs e decisões e ações dos professores sobre o uso dos dados educacionais.	Teórica	Q2: "Como você define o programa "Escolas em Foco"?" Q23: "Como você avalia o programa "Escolas em Foco" na sua escola? E de um modo geral?" Q24: "Que nota você daria para o programa? Por quais motivos?"
4 Relação/interação professores e PAE	Se refere às relações estabelecidas pelos professores com o PAE (Professor de Acompanhamento Estratégico) atuante em cada escola, divididas em relações em do tipo de colaboração ou conflito. E como essas relações influenciam as decisões e ações dos professores sobre o uso dos dados educacionais. Essa categoria também inclui informações sobre atuações dos PAEs nas escolas.	Empírica	Q8: "Como é a relação entre o PAE e os professores na escola?" Q5: "Como é a rotina do PAE na sua escola?" Q6: "Os professores entram em contato com o PAE para demanda de suporte e informações? Que tipo de demanda?"
5 Decisão	Se refere a como os professores tomam decisões sobre os problemas em suas turmas e se teve alguma mudança nesse processo a partir da política Projeto Escolas em Foco.	Teórica	Q18: "Quais ações vocês tomam a partir desse diagnóstico (da turma)? Como você escolheu essa ação?" Q20: "O PAE ajudou na decisão de utilizar essa ação? Fez alguma proposta?"
6 Ação	Se refere às ações tomadas pelos professores a partir da política Projeto Escolas em Foco.	Teórica	Q18: "Quais ações vocês tomam a partir desse diagnóstico (da turma)? Como você escolheu essa ação?" Q20: "O PAE ajudou na decisão de utilizar essa ação? Fez alguma proposta?"

Tabela 1: Categorias de análise – professores

(fonte: elaboração própria)

Tomamos como base essas categorias e a literatura sobre formação de professores para uso de dados educacionais apresentadas na seção anterior para analisar as falas dos professores entrevistados para esse estudo. A análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores de 1º e 3º ano de nove escolas participantes do Projeto Escolas em Foco no Rio de Janeiro foi feita utilizando o *software* NVivo.

A política Projeto Escolas em Foco começou com ênfase no 3º e 5º anos do primeiro segmento do Ensino Fundamental, anos avaliados pela Prova Brasil. De acordo com a coordenadora do programa na SME-RJ, no segundo ano do programa a Secretaria optou em dar ênfase ao desempenho no 3º ano do primeiro segmento do Ensino Fundamental, tendo em vista a preocupação com uma defasagem no nível de alfabetização escolar – muitos alunos na rede municipal do Rio de Janeiro chegam ao 3º ano sem saber ler e escrever. Por esse motivo também, a atenção se voltou para o 1º ano, no início da alfabetização. A Secretaria optou por não acompanhar o segundo segmento do Ensino Fundamental devido à falta de profissionais que pudessem realizar esse trabalho, já que o segundo segmento é especializado por disciplina. Como abarcar de início os dois segmentos tornaria mais complexa a formulação e implementação do programa, a SME-RJ optou por trabalhar só com o primeiro segmento. Com base nessas razões, entrevistamos para esse estudo os professores de 1º e 3º anos das escolas selecionadas.

Para a compor a amostra de pesquisa, tivemos acesso a lista de escolas participantes do Projeto Escolas em Foco, e a partir dessa lista, selecionamos dez escolas para o trabalho de campo. Para selecionar as escolas que iriam compor essa amostra, nós olhamos a variação do IDEB e do IDE-Rio de cada escola próximo ao período de implementação do Projeto Escolas em Foco. Selecionamos 5 escolas (identificadas como Escolas A, B, C, D e E) que apresentavam uma trajetória ascendente no IDEB e no IDE-Rio desde a implementação do programa, ou seja, que tiveram um aumento na nota do IDEB de 2013 a 2015, e no IDE-Rio de 2014 para 2015, e 5 escolas (identificadas como Escolas F, G, H, I e J) que apresentavam uma trajetória estagnada ou descendente para o mesmo período, tendo mantido a nota do IDEB de 2013 a 2015 e do IDE-Rio de 2014 para 2015, ou que tinham baixado a nota. A intenção por trás dessa seleção era a ideia de que a variação nas notas do IDEB e no IDE-Rio poderia ter ligação com uma possível diferença entre essas escolas com relação à forma como o Projeto Escolas em Foco estaria

atuando em cada uma delas, ou seja, o perfil de desempenho dessas escolas poderia ser sugestivo de uma recepção e execução diferentes do projeto.

As análises das falas dos entrevistados foram organizadas conforme a ideia inicial para seleção das escolas desse estudo, entre escolas com IDEB ascendente e escolas com IDEB descendente, a fim de observar se houve algum padrão de resposta entre esses grupos de escolas. Quando mencionamos a palavra “relatório” na referência da fala do docente nas análises a seguir, é porque aquela entrevista não foi gravada em áudio para transcrição, mas foi feito um relatório a mão conforme a entrevista com o professor.

Categoria 1: Percepção sobre avaliação em larga escala

Os estudos sobre uso de dados educacionais e percepções sobre avaliações externas indicam que percepções positivas são favoráveis para possibilitar um aumento do uso de dados pela equipe pedagógica, para fins de planejamento (KERR, et. al. 2006; CERDEIRA. et. al. 2017). Os professores entrevistados nesse estudo se dividem com relação às percepções sobre as avaliações em larga escala nos dois grupos de escolas, com IDEB ascendente e com IDEB descendente. As percepções são misturadas nos dois grupos entre percepções positivas e negativas. Consideramos percepções positivas sobre as avaliações externas quando os docentes consideram que os resultados das avaliações refletem o trabalho realizado pela escola e utilizam os dados para planejamento pedagógico. E como percepções negativas, consideramos quando os docentes consideram que os resultados das avaliações não refletem o trabalho realizado.

Escolas	Percepção em relação as avaliações em larga escala
Escolas IDEB ascendente	
Escola A	positiva
Escola B	negativa
Escola C	positiva
Escola D	negativa
Escolas IDEB descendente	
Escola F	negativa
Escola G	positiva
Escola H	negativa
Escola I	positiva
Escola J	negativa

Tabela 2: Categoria percepção sobre avaliações - professores
(fonte: elaboração própria)

Observamos que nos casos onde os professores apresentaram uma percepção positiva com relação às avaliações em larga escala, como no caso da Escola A, onde uma professora do 3º ano relatou que utiliza os dados educacionais para interpretar dificuldades dos alunos, o relato não é relacionado à uma mudança de prática a partir da política Projeto Escolas em Foco por parte da docente, e sim uma prática que já era realizada por ela.

As críticas às avaliações em larga escala por parte dos professores entrevistados nesse estudo se referem ao perfil do aplicador da prova e ao formato dessas avaliações, que são de múltipla escolha. Na opinião dos docentes que apresentaram percepções negativas sobre as avaliações externas, as provas nesse formato não ajudam a compreender o desempenho dos estudantes, sobretudo no que se refere à alfabetização. Na Escola F, que possui IDEB descendente, uma professora do 3º ano criticou o formato padrão das avaliações em larga escala, que não considera o “contexto” dos alunos. De acordo com essa docente, crianças da zona norte do Rio de Janeiro e da zona sul da cidade não deveriam fazer a mesma prova. A fala da entrevistada apresenta uma rejeição à ideia de ter um padrão de avaliação para toda a rede municipal e/ou para o Brasil, demonstrando uma confusão entre os indicadores de contexto e resultado.

Professora 3º ano Escola A (1): Da minha turma eu uso sim [avaliações externas]. Eu sempre avalio assim, a gente tem as avaliações externas, as que nos são possibilitadas, nas provas, eu faço daquelas questões, daquela metodologia pra análise e resolução de

questões né, até pra interpretação das dificuldades que eles estão tendo. (...) O que [os dados] falam sobre a minha turma? Fala que tem mais interesse em Matemática. Eles têm maior dificuldade de produção escrita individual por falta de vocabulário, por falta de condições de experiências pra produção. Ele demonstra um crescimento lento de algumas questões, mas é um raios-X. Preciso assim, não tenho... não é desvinculado da realidade.

Professora 1° ano Escola B: Agora dentro das normas de exame que a gente tem, tem criança que obviamente não se enquadra. E quem vem aplicar prova quem veio aplicar prova antes é, não tem acho que essa preparação. Quer dizer, eu acredito que essa pessoa não tenha, porque ela foi extremamente grosseira com crianças pequenas, com uma turma que eu tinha na época com três crianças atendidas com acompanhamento e ela foi muito categórica quando ela disse assim: "Não leio prova pra aluno. Aluno que sabe ler, sabe ler. Aluno que não sabe ler, tem que ficar reprovado."

Professora 3° ano Escola D: Ah eu acho que sim, mas sei lá "né"? Prova é prova. As crianças ficam nervosas do mesmo jeito. E ainda mais vindo assim de fora então. Quando a gente não esta num bom dia, não tem o que fazer, tem que fazer uma prova? Vai fazer uma prova chata, cansativa, então assim eu acho bom, mas poderia ser diferente. Eu acho que a avaliação não tinha que ficar só restrita a prova só, sabe, maçante. Eu acho que tinha que ser como todo assim a criança evoluindo, a gente vendo ela crescer, eu acho que tudo faz parte, não só uma prova.

Professora 3° ano Escola F: Não. O que me ajuda é a minha avaliação diária da turma. As avaliações externas são múltipla escolha, para mim não significam nada. Eu não avalio minha turma usando essas avaliações. (...) Os dados externos não refletem o que é a minha turma. Crianças com dificuldade as vezes tiram notas altas nessas avaliações. (...). Essas avaliações são muito generalistas. Não pega o contexto. Crianças daqui fazem a mesma prova de crianças da Urca e da área rural. Eu considero mais a minha avaliação diária.

Professora 3° ano Escola G: Eu acho que compreender melhor o aprendizado da turma, a gente acompanha mais no dia a dia. A avaliação, o resultado, as notas elas são um espelho do que a gente já esperava na maioria das vezes.

Professora 3° ano Escola J: A meu ver não avalia muito. (...) Porque essas crianças que não estão alfabetizadas elas podem marcar a resposta né, mas não vai não vai ter relação com a realidade delas, porque se você der uma prova pra fazer que não seja objetiva, elas não vão saber responder.

Categoria 2: Informação sobre a política

Um fator que nos chamou a atenção sobre a política Projeto Escolas em Foco é uma dispersão de informações sobre a estrutura e os objetivos da política. Nas entrevistas que realizamos com a coordenadora do programa na SME-RJ, com uma ex-funcionária

do NIEE e com gestores e professores de escolas participantes do programa, aparece uma variedade de informações sobre a política.

Como foi abordado brevemente na introdução desse artigo, não tivemos acesso a documentos oficiais sobre a política Escolas em Foco, sendo único documento oficial que encontramos sobre o programa o edital de seleção dos PAEs publicado no Diário Oficial do Município. Em entrevista com a coordenadora do programa na SME-RJ e com uma ex-funcionária do NIEE, ambas confirmaram que foi realizada uma reunião com os diretores das escolas selecionadas como Escolas em Foco para explicar a política – fato que é confirmado pelas entrevistas com os gestores das escolas. Com base nisso, os diretores ficaram então responsáveis por compartilhar as informações sobre o programa para escolas (equipe de gestão: direção adjunta e coordenação pedagógica, e para os professores).

Os professores de 1º e 3º anos entrevistados nesse estudo, tanto professores do grupo de escolas com IDEB ascendente e do grupo com IDEB descendente, levantaram suposições sobre o que seria a política Projeto Escolas em Foco. Alguns professores, como uma professora do 3º ano da Escola A (IDEB ascendente) e uma professora do 3º ano da Escola I (IDEB descendente) afirmaram que não sabiam explicar o que era o programa, que elas não compreendem, pois ninguém foi nas escolas dar uma orientação para os docentes. A professora da Escola I afirmou que o papel dos docentes na escola é apenas chegar e entrar em sala de aula, sem maiores explicações lhes serem fornecidas. Algumas das suposições elaboradas pelos docentes é de que o programa seria para escolas com baixo IDEB, solucionar problemas de aprendizagem referente à leitura e a escrita, um projeto para escolas que podem crescer mais.

Professora 3º ano Escola A: Olha, eu vou te falar que eu não entendo muito bem o que que é o “Escolas em Foco”. (...) Eu acho assim, eu acho que a escola em foco aqui tá muito mais na direção. Ninguém veio me perguntar qual era a minha maior dificuldade, ninguém me deu uma orientação.

Professora 3º ano Escola G: É um programa para acompanhar a escola, ver como está caminhando. Busca solucionar problemas de aprendizagem referentes à leitura e escrita, ajudar os professores.

Professora 1º ano Escola I: Então, pelo que eu sei, são escolas que obtiveram índice inferior ao esperado né, e aí tem alguns professores... um professor que acompanha a escola específica pra essas turmas que dão algum tipo de suporte, conversa com algum aluno em particular pra ver qual a demanda dele e dá algumas sugestões pra gente também. É isso, é isso que eu conheço do programa.

Professora 3º ano Escola I: É pelo o que parece, pelo que eu sei, nada foi me dito muito formal, mas eles escolheram algumas escolas que o índice ficou baixo no IDEB. ou que tem..., é porque aqui na Escola I tem vários projetos, né. O que me afeta no terceiro ano, é eu tenho uma professora, uma orientadora da Paulo Freire que vem uma vez por mês, duas vezes por mês acompanhar o rendimento da turma e enfim traçar a meta de planejamento pra essa turma. (...) E aí ela enfim trabalha junto comigo, mas eu não sei definir o que é uma "Escola em Foco", não sei não. Eu sei que eu tenho um acompanhamento do pessoal da Paulo Freire, mas o que é certinho eu também não sei, nunca foi dito oficialmente: "Olha Escola I é isso, isso e isso." Eu cheguei chegando, entendeu? A gente chega e entra na sala de aula.

Professora 3º ano da Escola J: Aí o que é passado é que é uma escola que pode crescer mais. Entendeu? Por algum motivo "né" ela não está crescendo tanto quanto deveria. Então tem esse projeto aí pra que a gente consiga desenvolver esse trabalho.

Com base nas entrevistas realizada para esse estudo, observamos que as informações a respeito da política Projeto Escolas em Foco seguiram o seguinte caminho (conforme Figura 2): gestão central (SME-RJ, responsável pela elaboração do programa) → diretores das Escolas em Foco → equipe de gestão (direção adjunta e coordenação) → professores. Podemos pensar nessa trajetória da informação como um “efeito dominó”⁴⁴ (ROSISTOLATO, et. al. 2014) ou um telefone sem fio, no qual a gestão central está em uma ponta e os professores estão na ponta oposta. Essa falta de informações dos docentes sobre a política pode ter influenciado suas ações e decisões a partir da implementação do programa.

⁴⁴ Esse termo oriundo é dos estudos de Rosistolato, Prado e Fernández (2014) e foi elaborado para pensar um conjunto de cobranças sucessivas aos agentes em relação aos resultados das avaliações externas, de acordo com sua posição na hierarquia da gestão. Se utilizarmos esse conceito para pensar o Escolas em Foco percebemos que os professores estão no nível mais baixo da hierarquia e, portanto, são os últimos a receberem as informações.

Trajetória das informações sobre a política Projeto Escolas em Foco no município do Rio de Janeiro

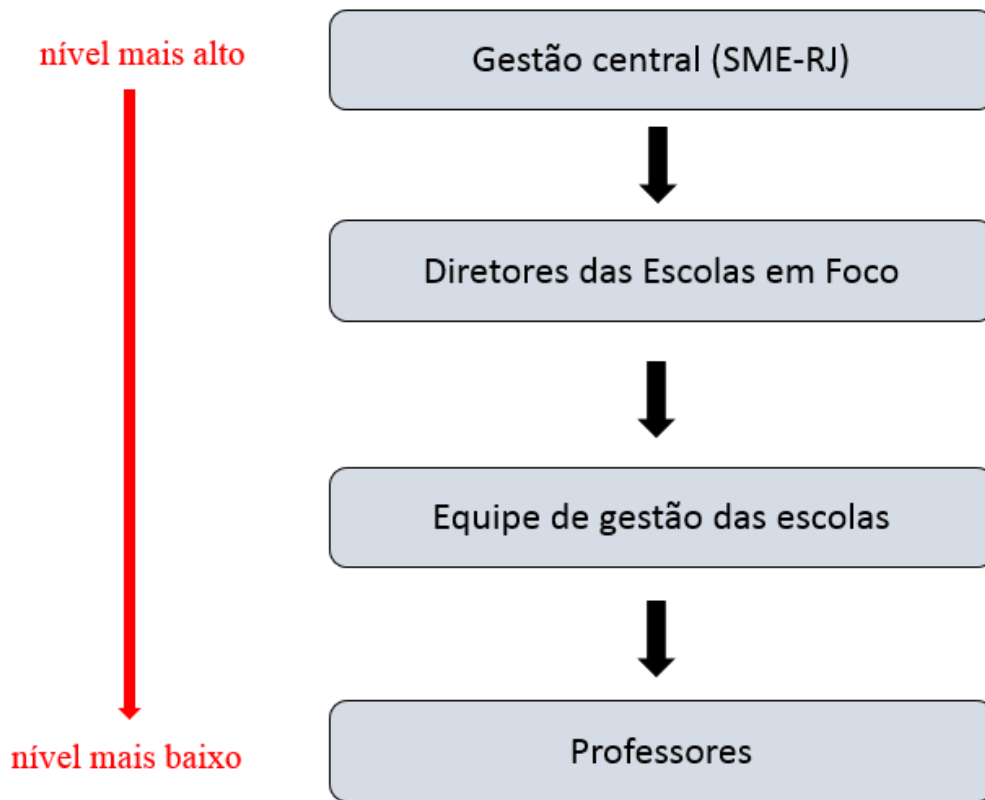


Figura 2: Trajetória de informações do Projeto Escolas em Foco
(fonte: elaboração própria)

Categoria 3: Valoração da política

As valorações dos professores sobre a política foram divididas entre positivas e negativas nos dois grupos: escolas com IDEB ascendente e escolas com IDEB descendente. Ou seja, nos dois grupos tivemos professores com visões positivas sobre o programa e professores com visões negativas.

Escolas	Valoração da política
Escolas IDEB ascendente	
Escola A	negativa
Escola B	positiva
Escola C	negativa
Escola D	positiva
Escolas IDEB descendente	
Escola F	negativa
Escola G	negativa
Escola H	positiva
Escola I	positiva
Escola J	positiva

Tabela 3: Categoria valoração da política - professores
(fonte: elaboração própria)

Os professores entrevistados com visões positivas sobre a política relataram que essa uma política que “tinha que ter”, que era mais uma pessoa (PAE) trazendo coisas novas para a escola e sugeriram que o acompanhamento poderia ter sido mais constante (a frequência do PAE na escola era de uma vez por semana).

Professora 1° ano Escola B: Eu acho legal. Eu acho o programa, é aquilo que eu te falo, eu passo... é, vale a pena. Tem que ter, eu acho que essa escola apresenta né, de alguma forma porque aquele índice foi tanto, então eu acho que precisa saber por que que foi. De que forma foi. É claro que existe a questão política né, existe uma série de outros contextos que interferem. Eu acho que nada na educação é preto no branco ou branco no preto.

Professora 3° ano Escola D: Ah eu daria... Não vou falar, não vou falar que daria [nota] 10 porque sei a prova né, então eu não sou muito fã assim (risos) dessa parte de avaliar só com prova, mas com parte de ter uma pessoa que está aqui trazendo coisas novas pra gente, acho isso muito importante. Então eu vou dar nota 9.

Professora 1° ano Escola I: Então o que eu acho é que deveria ter um acompanhamento mais constante. (...) Porque assim fica... é uma vez no mês e aí fica muito espaçado. Não dá pra ter uma continuidade. Poderia pelo menos uma vez por semana ficar comigo na sala, de repente um dia, uma manhã inteira que aí esses alunos com mais dificuldades poderia ter um momento com esse professor pra auxiliar. Eu acho que poderia ser assim, acho que daria mais resultado. Porque, por exemplo, muitas vezes que eu estou com aluno fazendo trabalho paralelo, você viu como é que a turma é grande, as vezes não tem como eu ficar dando atenção pra eles o quanto eles precisam né, não tem como. Então assim, se ela tivesse um momento mais presente na sala, eu acho que seria melhor.

Professora 3° ano Escola J: Eu acho assim maravilhoso. Eu não tenho nem um pouco de rejeição à "Escola em Foco". Eu acho que é necessário. Eu acho que a coisa estava muito solta né, desde a época que se dizia: "Ah! Não tem reprovação." Ficou tudo muito largado, e

cada um achava que podia fazer o que queria, eu acho que não é por aí, você tem uma responsabilidade do teu trabalho. Então eu acho que isso mostra... se há possibilidade de melhor porque a gente não vai então? Eu acho que toda ajuda é bem-vinda! Gosto muito do trabalho dela [PAE] e em geral da "Escola em Foco" também.

Já os professores com visões negativas sobre o programa levantaram as seguintes questões: uma professora do 3º ano da Escola A relatou que vivenciou uma experiência diferente com o projeto em duas escolas, uma que trabalhava e na escola atual (Escola A), sendo que na escola atual, segundo ela, o foco era mais na gestão e na aprovação dos alunos, então os professores não tinham muito contato com o programa. Uma outra professora do 3º ano da Escola A afirmou que o PAE era muito preocupado com o quantitativo, ao invés do qualitativo. Na Escola G, a professora apontou que acreditava que o programa funcionasse melhor ou pior nas escolas de acordo com os PAEs, que na Escola G também havia essa preocupação excessiva do PAE com relação ao quantitativo, mas que ela havia ouvido colegas de outras escolas falarem bem do programa.

Professora 3º ano Escola A (1): Olha, eu vou te falar que eu não entendo muito bem o que que é o “Escolas em Foco”. Eu não sei se porque o que eu vi na Escola N [escola não participante da amostra desse estudo], que lá também era escola em foco, não foi o que eu vi aqui. Porque por exemplo, a experiência que eu tive ano passado na Escola N foi lá uma moça lá, Maria [nome fictício], se apresentou pra gente e no nosso dia de blocagem, assim, a gente conversava muito. Ela ia as vezes na minha sala, mas sempre no dia de blocagem, que é quando a turma tá com outros professores, ela marcava um tempinho com a gente do 3º ano individualmente e assim, ela perguntava né: “Ah, qual a sua maior dificuldade na sala aula, na sua prática?” (...) só que ela não continuou, ela teve algum problema pessoal que teve que sair, se afastar. (...) Eu acho assim, eu acho que a escola em foco aqui [Escola I] tá muito mais na direção. O que eu vejo é uma pressão pra aprovar esses alunos “T”, é o que eu sinto. Eu acho que não tem nada de buscar soluções.(...) Bom, tendo em vista no que eu acredito, porque ninguém me explicou muito bem o que é o “Escolas em Foco”, que “Escolas em Foco” é ajudar a escola a encontrar soluções pra essas dificuldades no trabalho de aprendizagem no 3º ano, mas eu acho que a solução pra isso é na sala de aula, e a “Escolas em Foco” não tá lá.

Professora 3º ano Escola A (2): É um belo projeto escrito no papel! Essa pessoa [PAE] vem uma vez por semana, ela nos conhece, mas ela não tem um trabalho efetivo conosco né, ela entende, ela sabe quem são os alunos, mas o que meu aluno avança, o que pra mim é um ganho qualitativo, pra ela é quantitativo.

Professora 3º ano Escola C: É mais um programa pra passar os dados pra gente mesmo, entendeu?

Professora 3º ano Escola F: [Vejo o PAE] como um elemento externo que vem para trazer cobrança. Ajudaria muito mais se esse profissional [PAE] estivesse conosco dando aula. (...) [O Projeto Escolas em Foco] não funciona, não deveria ter esse programa. Você tira professores que deveriam estar em sala de aula para vir como elemento externo.

Ajudaria mais se eles estivessem trabalhando dentro de sala de aula. (...) A gente é aberto, mas é aquela história, a gente precisa de apoio. Não é só visitas e sugestões. Precisa de apoio efetivo, que não tem.

Relatório Professora 3º ano Escola G: A proposta do programa é boa. Sabe por colegas que em outras escolas o programa tem ajudado os professores e que os PAEs assistem as aulas e contribuem com sugestões, buscando solucionar os problemas. Afirma que isso depende dos profissionais [PAEs]. (...) Acha que os professores precisam de mais apoio e orientação dos PAEs. Acredita que é necessário ter mais frequência na escola, mais presença em sala de aula, mais momentos de troca e menos cobrança. Acredita que a PAE designada para a escola está preocupada com quantidade: quer saber quantos alunos "I" ou "R" há nas turmas, sem buscar compreender as causas.

A literatura sobre gestão e uso de dados educacionais aponta que o papel do gestor tem influência para a eficácia do uso de dados nas escolas, a partir das suas próprias percepções e do suporte e encorajamento que dão aos professores (HUGUET, et. al. 2014; SCHILDKAMP, et. al. 2017). Essa influência, associada ao fato de que o diretor, na política Projeto Escolas em Foco, era a principal fonte de informação sobre o programa nas escolas, nos traz indícios de que essas visões dos professores sobre a política podem ter sido influenciadas pelas visões dos diretores de cada escola.

Categoria 4: Relação/interação professores e PAE

A maior parte dos professores entrevistados nesse estudo descreveram uma relação com o Professor de Acompanhamento Estratégico que podemos definir como de colaboração (conforme Tabela 6). Definimos que o professor tinha uma relação com o PAE do tipo de colaboração quando ele relatava que trabalhava junto com o especialista e que considerava sua função importante para o trabalho na escola. Por relação de conflito, definimos quando os professores demonstraram resistência ao trabalho do especialista, ou não consideravam o trabalho importante para a escola.

Escolas	Relação professor/PAE
Escolas IDEB ascendente	
Escola A	colaboração
Escola B	colaboração
Escola C	colaboração
Escola D	colaboração
Escolas IDEB descendente	
Escola F	conflito
Escola G	colaboração/conflito
Escola H	colaboração
Escola I	colaboração
Escola J	colaboração

Tabela 4: Categoria relação professor/PAE
(fonte: elaboração própria)

De acordo com os relatos dos docentes, os PAEs chegaram às escolas se apresentando como professores da Escola de Formação Paulo Freire⁴⁵, sem fazer referência à SME-RJ.

Professora 3º ano Escola I: Ela [PAE] chegou: "Sou da Paulo Freire, vou acompanhar vocês do terceiro ano". "Beleza!".

Em entrevista, a ex-funcionária do NIEE afirmou que essa foi uma orientação da própria Secretaria para os Professores de Acompanhamento Estratégico, para evitar resistência por parte das escolas. A entrevistada contou que os PAEs receberam uma orientação específica para se apresentar nas escolas e sobre como apresentar os dados para gestores e professores.

Todos os professores do grupo de escolas com IDEB ascendente relataram relações do tipo de colaboração com os PAEs. No grupo de escolas com IDEB descendente, também a maior parte dos professores das escolas parecem ter construído relações de colaboração com os PAEs, com duas exceções: na Escola F, uma professora de 3º ano relatou que se sentia pressionada pelo programa e que o PAE não tinha função na escola, que não trazia materiais relevantes. E uma professora da Escola G relatou que

⁴⁵ A Escola de Formação Paulo Freire foi fundada em 2012 pela Prefeitura do Rio de Janeiro, onde são realizadas atividades de formação continuada para professores da rede municipal.

parte do corpo docente da escola teve resistência ao programa, e que não forneciam informações de desempenho para o PAE.

Professora 3º ano Escola F: Eu acho que é uma grande pressão sobre a escola e a ajuda não é efetiva. Não pelo profissional [PAE] em si. Ela sugere ações que nós já pensamos. Gasta-se verbas com professores fora de sala de aula. Seria mais efetivo se eles estivessem dando aula. (...) Geralmente eu a vejo nos COCs. Não trouxe nenhum material relevante, até hoje só me deu uma sugestão. O maior suporte que a gente tem é da coordenadora da escola. (...) A dificuldade não é pessoal, é o papel. Ela não tem o que fazer na escola, só vem cobrar os índices que a prefeitura quer.

Relatório professora 1º ano Escola G: Diz que em 2015 a PAE ia todas as terças, passava nas salas e pedia informações de presença e sobre a aprendizagem dos alunos. Fazia testes com os alunos na sala de leitura e sugeria aos professores alguns materiais de trabalho como textos e metodologias de ensino. Diz que alguns os professores se "fecharam" para a PAE. Houve resistência. Alguns se sentiram fiscalizados. Uma das professoras se recusava, inclusive, a dar informações solicitadas pela PAE. Por outro lado, havia alguns que até gostariam que ela acompanhasse mais de perto, assistindo as aulas e ajudando. Se sentiram pouco apoiados.

Um fator que chamou atenção na análise das falas dos professores entrevistados sobre o relacionamento com o PAE foi quando eles relataram sobre a rotina do PAE na escola. Relatos sobre diferentes ações dos PAEs nas escolas apareceram nas entrevistas. Alguns professores, como uma professora do 3º ano da Escola A, relataram que o PAE levava fichas para o professor preencher informações de frequência e aprendizagem.

Professora 3º ano Escola A (1): Eu sei que ele traz muitos dados assim né, muitas informações da rede de como tá no nível na rede em si na alfabetização, no índice dos alunos e como a nossa escola tá nesse contexto, como a nossa turma tá também nesse contexto, de certa forma ajuda também a gente a pensar (...) Ele sempre traz uma ficha pra gente preencher e colocar o nível de proficiência de cada aluno, aí ele pediu pra gente os descritores que a gente acha mais relevante pro bimestre e aí marcar o nível de cada aluno, de um em um, de um até cinco em que nível tá aquele aluno em escrita, resolução de problemas de multiplicação.

Outros professores descreveram ações muito distintas por parte dos PAEs, como retirar alunos de sala de aula para fazer uma atividade de reforço e leitura, conforme relataram uma professora do 3º ano da Escola D e da Escola G:

Professora 3º ano Escola D: Aí ela [PAE] vem uma vez por semana, e as vezes ela faz atividades com eles. Às vezes ela só fica dentro da sala olhando, às vezes ela toma leitura, que eu peço pra tomar leitura deles. Às vezes ela tira alguns [de sala]... É mais prático fazer um trabalho de reforço e me ajuda bastante no planejamento, tudo que eu

preciso eu peço a ela. (...) Ela dá bastante muitas ideias, ela traz bastante livros teóricos de cursos que ela já teve, que ela já fez e as ideias que ela já fez com as turmas dela, que ela já tinha, então ela ajuda bastante. (...) Eu tenho uma planilha que a gente faz todo mês sobre o desempenho dos alunos, aí ela me manda, eu mando pra ela, ela manda pra supervisora dela. E a gente está sempre sentando junto pra vê aqueles que alcançaram, o que pode fazer, o que não pode fazer. O que está faltando. (...) Ela já falou "ah, faz calendário", "faz cartazes com histórias" "fica voltando", "vai e volta", "pega palavra", "faz isso", ela dá várias ideias.

Professora 3º ano Escola G: a Vera [nome fictício PAE] que vem da CRE que está fazendo essa coisa da "Escola em Foco", ela chama as crianças separadamente pra fazer avaliação com ela, pra fazer leitura com ela. (...) Ela sempre foi muito parceira da gente, nunca foi aquela coisa de cobrança de ver como você está trabalhando não é mais uma coisa de ajuda mesmo. Nunca vi uma ameaça, não. Uma coisa de parceria mesmo. (...) Não sei te falar do horário certinho dela não, mas quando ela está aqui é assim: "Rose [nome fictício], como é que está esse aluno? A gente precisa chamar a mãe? A gente não precisa? Manda pra mim fulano, sicrano pra dar uma olhada na leitura, porque tenho umas atividades que quero mostrar".

Uma professora do 3º ano da Escola J relatou que o PAE fornecia materiais didáticos para os professores, e que uma importante contribuição era contar com esses recursos:

Professora 3º ano Escola J: É uma vez por semana né que eles visitam a escola e aí eles trazem material, oferecem material, mostram material, explicam como trabalhar né, e assim, no Centro de Estudos, como hoje tem Centro de Estudo, eles conversam pra saber como está a turma, como estão os alunos e o foco são esses alunos também né de [conceitos] "R" e de "I". (...) Ela sempre traz material pra oferecer, mas a gente também pede: "Oh! A gente está precisando né de um material, se você puder... de jogos, uma coisa mais lúdica." Até pras crianças que tem maior dificuldade de aprendizagem e ela está sempre orientando: "Olha, entra no site assim tem um kit que você pode... acho que ela pode ganhar e é direcionado pra tua turma." Então ela está sempre dando um suporte em relação ao recurso, ao material.

É possível observar através das falas dos docentes entrevistados que ainda que os PAEs tenham recebido orientações específicas da SME-RJ, as ações que colocaram em prática nas escolas eram muito distintas. Alguns PAEs agiam praticamente como docentes das escolas, aplicando avaliações e atividades de reforço para os alunos. Essa diferença de atuação entre os especialistas pode indicar que o programa tenha ocorrido de forma bastante distinta entre as escolas, tal qual supôs uma professora da Escola G na categoria analisada anteriormente.

Categoria 5: Decisão/Ação

Conforme explicado anteriormente, as categorias de análise utilizadas nesse artigo foram as mesmas que utilizamos para analisar os relatos dos gestores das Escolas em Foco. Inicialmente, portanto, como mostra a Tabela 1 (cf. pág. 93), elaboramos duas categorias separadas, uma para decisões e outra para ações a partir do programa. Mas não foi possível aplicar essas categorias separadamente para a análise dos relatos dos professores, tal qual fizemos para os gestores, pois nas entrevistas realizadas os professores não mencionaram como o projeto teria propiciado um aumento do uso pedagógico dos dados educacionais. Quando perguntados sobre como lidam com os problemas escolares, os professores mencionaram atividades de reforço escolar que já vinham ocorrendo antes da política. Somente uma professora do 3º ano da Escola A (IDEB ascendente) afirmou que a escola passou por uma mudança a partir do Projeto Escolas em Foco com relação à alfabetização, que era antes um problema na escola.

Uma professora do 3º ano da Escola F (IDEB descendente) afirmou que uma das consequências do programa foi aumentar a pressão sobre a escola, mas que não houve mudanças de práticas escolares.

Professora 3º ano Escola A (1): Maior contribuição? Que a alfabetização se concretize mesmo no terceiro ano. Como eu disse no início eu trabalhava aqui com os alunos finais né, e a minha solicitação pra direção da escola pra voltar a alfabetização foi porque eu percebia que as crianças chegavam ao quinto ano não alfabetizadas né, eu tinha crianças que não escreviam, aglutinado, crianças que não tinham noção... assim essa "Escola em Foco" teve compromisso da obrigatoriedade da alfabetização até o terceiro ano, não é no terceiro ano né. Até o terceiro que é uma questão ainda muito a ser discutido. Mas é uma questão que acho que contribui nesse sentido. A gente viu uma mudança na escola a partir dessa situação que era muito difícil, muito difícil.

Professora 3º ano Escola F: A gente sempre procura buscar soluções. Não houve mudança com o programa, a gente só fica mais pressionada

A ausência de outros relatos sobre decisões/ações dos professores sobre uso de dados educacionais para planejamento pedagógico a partir do Escolas em Foco sugere uma possível fragilidade do programa em influenciar práticas na ponta, isto é, em sala de aula.

Padrões observados a partir das análises

Na primeira hipótese levantada por esse estudo, foi colocado que as percepções dos docentes sobre as avaliações e as informações que os docentes dispunham sobre o programa Escolas em Foco poderiam influenciar o uso de dados pelas escolas. A partir das análises observamos que em boa parte das escolas da amostra a percepção dos docentes sobre as avaliações é negativa, tanto em escolas com IDEB ascendente quanto em escolas com o IDEB descendente, e esta percepção parece estar associada, em alguns casos, a uma falta de compreensão dos dados. Os professores também são os últimos a serem informados sobre o objetivo e funcionamento do programa, o que pode ser uma das explicações para a falta de decisões e ações tomadas a partir deste pelos docentes.

A segunda hipótese se referia ao tipo de relação estabelecida entre os docentes e os Professores de Acompanhamento Estratégico (PAEs) e como essa relação influenciaria o uso de dados pelos docentes. A maior parte dos docentes entrevistados afirmou que estabeleceu uma relação de colaboração com o PAE, com duas exceções: na Escola F, onde os professores afirmaram que o PAE não tinha função na escola, e na Escola G, onde a professora relatou que alguns professores da escola tiveram resistência ao programa e se recusaram a fornecer informações para o PAE. Os relatos dos docentes nos permitiram observar que, mesmo nas escolas onde foi estabelecida uma relação de colaboração com o PAE, os PAEs tiveram tipos de ação diferentes com gestores e professores, conforme apresentamos no esquema a seguir:

Projeto Escolas em Foco

Tipos de ações Professores de Acompanhamento Estratégico (PAE)

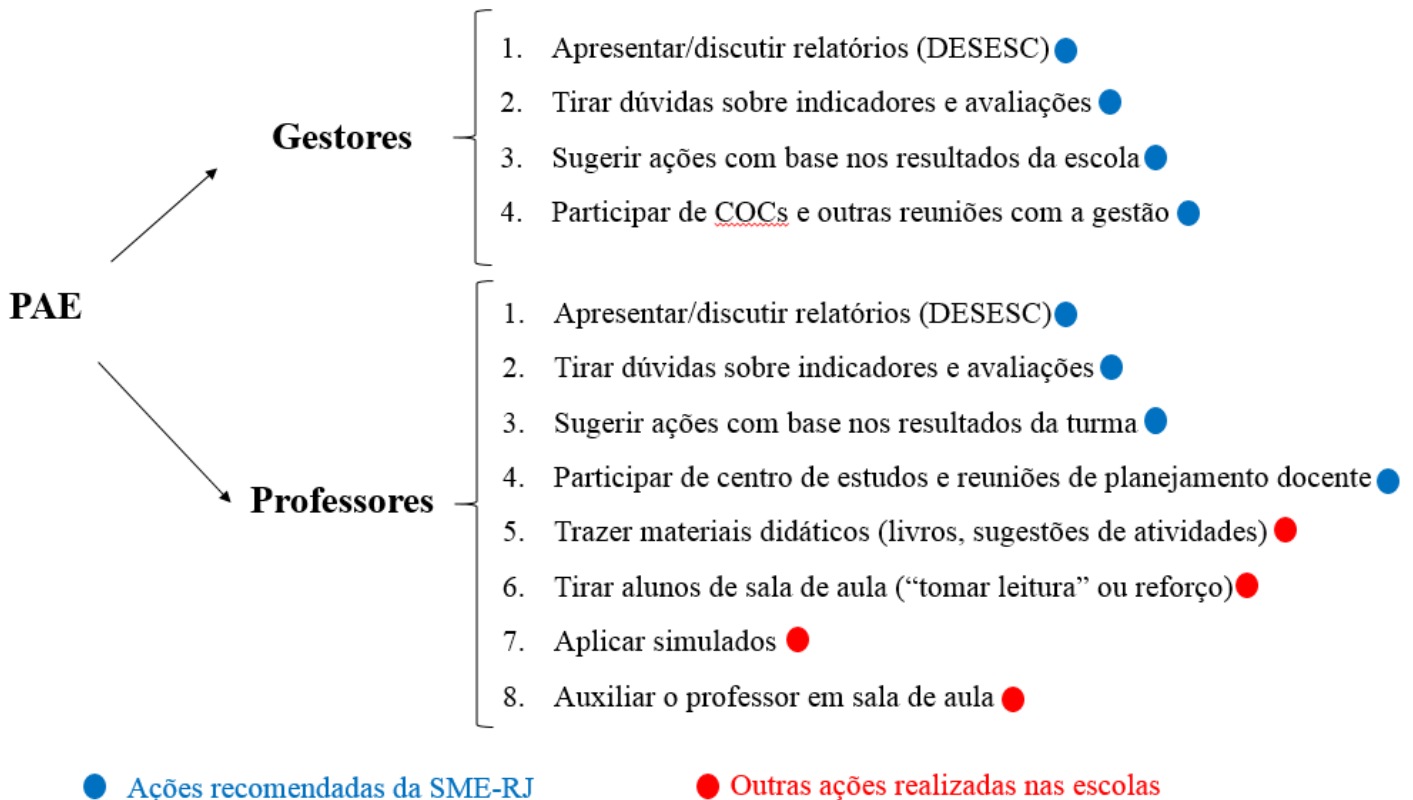


Figura 3: Tipos de ações dos PAEs

(fonte: elaboração própria)

Na Figura 3 observamos que as ações que os PAEs realizaram nas escolas que não foram recomendadas pela SME, assinaladas com sinal vermelho, ocorreram em relação ao trabalho feito com os professores. Algumas possíveis explicações são colocadas para essa diversidade de ações: a primeira delas é a falta de protocolos de ação mais claros para os PAEs, e mesmo para as escolas, sobre o programa. Os PAEs receberam uma formação da Secretaria para atuar nas escolas, e o edital de seleção desses profissionais menciona as ações que são esperadas por parte deles, mas a ênfase maior parece ser no trabalho com a gestão. Com os professores, os protocolos não são claros e podem ter criado espaço para outras ações nas escolas. Uma segunda explicação diz respeito ao perfil dos PAEs, que são professores da rede que foram selecionados via concurso interno e receberam uma formação para uso de dados, e não são especialistas originalmente formados em dados. Esse perfil dos PAEs pode ter sido benéfico para a recepção do

programa pelas escolas, por se tratar de um professor da rede, não era visto como “agente externo”⁴⁶. Mas a formação e anterior atuação como docente da rede pode ter levado alguns PAEs a se sentirem inclinados a atuar como docente auxiliar nas Escolas em Foco, para além do que seria a sua função como Professor de Acompanhamento Estratégico.

Em uma terceira hipótese abordamos uma possível influência dos gestores nas percepções sobre avaliações e na visão sobre o programa, já que os gestores foram informados diretamente pela SME-RJ sobre o Escolas em Foco e repassaram as informações para as escolas. A Tabela 5 abaixo traz uma comparação entre as percepções dos gestores e dos professores entrevistados nas nove escolas:

Escolas	Percepção em relação as avaliações em larga escala		Valoração da política		Relação com o PAE	
	gestores	professores	gestores	professores	gestores	professores
Escolas IDEB ascendente						
Escola A	positiva	positiva	positiva	negativa	colaboração	colaboração
Escola B	positiva	negativa	positiva	positiva	colaboração	colaboração
Escola C	positiva	positiva	positiva	negativa	colaboração	colaboração
Escola D	positiva	negativa	positiva	positiva	colaboração	colaboração
Escolas IDEB descendente						
Escola F	negativa	negativa	negativa	negativa	conflito	conflito
Escola G	positiva (diretora adjunta)/negativa (coordenadora)	positiva	positiva	negativa	colaboração	colaboração/ conflito
Escola H	negativa	negativa	positiva	positiva	colaboração	colaboração
Escola I	negativa (diretora adjunta)/positiva (coordenadora)	positiva	positiva	positiva	colaboração	colaboração
Escola J	positiva	negativa	positiva	positiva	colaboração	colaboração

Tabela 5: Comparação dados de gestores e professores

(fonte: elaboração própria)

Pela Tabela 5, percebemos que a única escola onde todos os gestores e professores apresentaram uma mesma percepção (negativa) com relação às avaliações externas e o programa, e no que se refere à relação com o PAE, foi a Escola F (IDEB descendente),

⁴⁶ Em entrevista com a ex-funcionária do NIEE, ela mencionou que a Secretaria forneceu orientações claras para os PAEs sobre a postura que deveriam ter, com o intuito de evitar rejeição por parte das escolas. Nas entrevistas realizadas com gestores e professores, percebemos que os PAEs se identificavam como sendo da Escola de Formação Paulo Freire, sem citar a sua relação com a SME.

que apresentou uma rejeição ao programa. Nessa escola, os gestores e professores compartilharam uma visão negativa sobre o Escolas em Foco e não permitiram a atuação do PAE, apresentando relatos de que ele não tinha função na escola e que seria melhor se fosse enviado um professor auxiliar. Percebemos que nessa escola o papel do PAE foi confundido em parte com o da Coordenadora Pedagógica, para os profissionais da escola. A própria Coordenadora da Escola F apresentou um relato de que o PAE queria fazer funções que ela desempenhava, como mostrar resultados da escola para a direção e conversar com os professores.

Nas demais escolas, muitas vezes as opiniões dos gestores e professores são divergentes no que diz respeito à percepção sobre as avaliações em larga escala e sobre a visão da política, o que é um indício de que a opinião dos gestores não foi determinante para a opinião dos professores. Os professores apresentaram uma percepção mais negativa sobre as avaliações externas e sobre a política do que os gestores, mas também, conforme as análises mostraram, eles possuem menos informações. Uma vez que os estudos de Cerdeira et. al. (2017) mostraram que o aumento das informações sobre as avaliações gera uma percepção mais positiva e aumento dos usos de dados nas escolas, é possível que esta seja uma explicação para a visão negativa dos professores entrevistados.

É interessante notar que, de acordo com a Tabela 5, a percepção sobre as avaliações externas e a visão sobre o Escolas em Foco não são fatores associados. Alguns gestores e professores que apresentavam uma percepção negativa sobre as avaliações externas tinham uma visão positiva sobre o programa, e vice-versa. No que se refere à relação com o PAE, com exceção da Escola F e da Escola G, onde alguns professores apresentaram resistência ao programa, todos os gestores e professores disseram ter uma relação de colaboração com o PAE, ainda que a visão geral do programa tenha sido negativa.

Considerações finais

O programa Escolas em Foco, assim como outra política de uso de dados educacionais implementada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro,

que foi o Prêmio Anual de Desempenho (PAD)⁴⁷, não parece ter sido associado a mudanças de práticas escolares dos professores no que diz respeito ao uso dos dados educacionais para planejamento pedagógico.

As análises das entrevistas realizadas em nove escolas participantes do Projeto Escolas em Foco, com professores do 1º e 3º anos do primeiro segmento do Ensino Fundamental, nos permitem algumas reflexões a partir de fatores internos ao funcionamento desse programa nas escolas.

Alguns professores apresentaram percepções negativas sobre as avaliações em larga escala e sobre o programa. Em comparação com a análise que foi feita sobre os gestores em outro artigo, podemos dizer que os professores apresentaram uma resistência maior às avaliações em larga escala e ao Escolas em Foco do que os gestores. Essa resistência pode estar ligada à escassez de informações por parte dos docentes e ainda à falta de formação para uso de dados educacionais, tanto inicial quanto continuada.

A ausência de relatos dos professores sobre decisões/ações tomadas a partir da política pode ser um indicativo de que a política Projeto Escolas em Foco não teve um efeito promissor sobre o aumento do uso pedagógico dos dados pelos docentes, o que pode ser uma das explicações para os baixos resultados encontrados pelo programa nas escolas da rede municipal, conforme mostram os resultados da recente análise feita por Andrade (2019).

Por fim, o estudo coloca como sugestão para novas políticas educacionais a necessidade de pensar outras iniciativas que promovam a formação dos docentes para o uso de dados educacionais. A alternativa de adoção de um professor especialista parece ter sido bem aceita pelas escolas municipais cujos gestores e professores foram entrevistados nesse estudo, mas não parece ter sido suficiente para gerar mudanças em práticas docentes, com relação ao uso pedagógico dos dados educacionais.

⁴⁷ Possíveis mudanças em práticas escolares dos professores a partir do Prêmio Anual de Desempenho (PAD) da SME-RJ foi o tema da minha Dissertação de Mestrado (Cf. CUNHA, 2015).

Referências

ANDRADE, F. Programa de Incentivo ao Uso de Dados Educacionais. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). 2019.

BARNEVELD, V. Using data to Improve Student Achievement. Disponível em: <https://thelearningexchange.ca/wp-content/uploads/2008/12/Dec5DataMonograph.pdf>. 2008. Acesso em agosto de 2018.

BENGIO, M. O Trabalho dos Agentes de Acompanhamento da Gestão Escolas (AAGE'S) no Cotidiano das Escolas Estaduais em Duque de Caxias. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). 2016.

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

CERDEIRA, D., PRADO, A., ROSISTOLATO, R., TAVARES, M., COSTA, M. Conhecimento e Uso de Indicadores Educacionais no Município do Rio de Janeiro. *Estudos em Avaliação Educacional*. v. 28. n. 69. p. 926-968. Dez. 2017.

FARIA, A., HEPPEN, J., LI, Y., STACHEL, S., JONES, W., SAWYER, K., THOMSEN, K., KUTNER, M., MISER, D. Charting Success: Data use and Student Achievement in Urban Schools. *Council of Great City Schools and the American Institute for Research*. 2012.

FELDMAN, J. & TUNG, R. Whole School Reform: How Schools Use Data-Based Inquiry and Decision Making Process. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association. 2001.

HUGUET, A., MARSH, J.A. & FARRELL, C. C. Building Teachers' Data-use Capacity: Insights from Strong and Developing Coaches. *Education Policy Analysis Archives*, 22 (52), 2014.

KERR, K., MARSH, J., SCHUYLER IKEMOTO, G., DARILEK, H., BARNEY, H. Strategies to Promote Data Use for Instructional Improvement: Actions, Outcomes, and

Lessons from Three Urban Districts. *American Journal of Education* v. 112, n.4, pp. 496-520, 2006.

MANDINACH, E. & GUMMER, E. Data-driven decision making: components of the enculturation of data use in education. *Teachers College Record*, v. 117, 2015.

MANDINACH, E. & GUMMER, E. Data Literacy for Educators: Making it Count in Teacher Preparation and Practice. Ed: WestEd. 2016

MARSH, J. A., BERTRAND, M., HUGUET, A.. Using data to alter instructional practice: The mediating role of coaches and professional learning communities. *Teachers College Record*, v. 117, pp. 1-40, 2015.

MASSELL, D. Standard-based reform in the states: Progress and challenges. In R. H. Hall (Ed). *Education reform for the 21st century*. p. 135-168. Chicago, 2001.

MATUS, C. Política, planificación y gobierno. Fundación Altadir. Caracas, 1987.

SAGABIEL, M. Training Data-Literate Teachers: Insights from pioneer programs. Disponível em: <https://www.msdf.org/blog/2016/01/training-data-literate-teachers/>. 2016. Acesso em agosto de 2018.

SCHILDKAMP, K. & POORTMAN, C. Factors Influencing the Functioning of Data Teams. *Teachers College Record*, v. 117, 2015.

SCHILDKAMP, K., POORTMAN, C., LUYTEN, H., EBBELER, J. Factors Promoting and Hiding Data-based Decision Making in Schools. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*. v.28, n. 2, pp. 242-258, 2017.

SIMÕES, M. O Programa de Intervenção Pedagógica do Estado de Minas Gerais – PIP. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). 2012.

SLAVIN, R. E. Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research. *Educational Researcher*, Vol. 31, No. 7, pp. 15–21. October, 2002.

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.

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

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta tese foi analisar ações e percepções de gestores e professores da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro a partir da implementação de um programa com base no incentivo ao uso de dados educacionais, o Projeto Escolas em Foco, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ) e implementado no ano de 2015.

A literatura mostra que o uso pedagógico dos dados educacionais pelos atores escolares pode contribuir positivamente para o desempenho dos estudantes (SHILDKAMP & POORTMAN, 2015; MANDINACH, FRIEDMAN & GUMMER, 2015; MANDINACH & GUMMER, 2016). O programa Escolas em Foco foi uma iniciativa que poderia ser considerada como promissora para gerar mudanças de práticas escolares por gestores e professores, pois de acordo com evidências de estudos sobre *data use*, os programas de intervenção direta nas escolas, como aqueles com auxílio de um especialista externo, poderiam preencher uma lacuna de formação para interpretação e uso de dados educacionais pelos profissionais das escolas e serem mais eficientes para esses usos do que a apresentação de boletins e relatórios (MANDINACH & GUMMER, 2015; MARSH, BERTRAND & HUGUET, 2015).

Os três artigos apresentados neste trabalho procuram fornecer informações sobre os usos de dados educacionais no Brasil e como o programa Escolas em Foco teve influência sobre as decisões e ações para uso pedagógico dos dados educacionais por gestores e professores da rede municipal do Rio de Janeiro. Nesse sentido, os artigos desta tese são complementares, sendo uma revisão bibliográfica (artigo 1/Capítulo 3) e dois estudos empíricos (artigo 2/Capítulo 4 e artigo 3/Capítulo 5), com relatos de gestores e professores de escolas que participaram do programa Escolas em Foco. No final do artigo 3, já propomos uma análise comparativa entre os achados das análises de gestores e docentes, apresentada na Tabela 5 do artigo 3 (cf. pág. 110). Apresentamos uma hipótese nesse artigo de que os professores seriam influenciados pelas percepções dos gestores acerca das avaliações em larga escala e uso de dados educacionais, pois conforme os achados da literatura sobre gestão e uso de dados educacionais, a percepção e o conhecimento do gestor sobre as avaliações padronizadas são considerados elementos-chave para construir uma maior visibilidade do uso de dados educacionais nas escolas

(KERR, et. al. 2006). Estudos também mostram que os diretores teriam um papel fundamental na implementação de programa de *coaching* (MATSUMURA, et l. 2009; MATSUMURA et. al. 2010 apud HUGUET, 2014). Entretanto, o que se verificou nesta tese é que em muitas escolas onde os diretores tiveram uma visão positiva sobre o programa Escolas em Foco, a política enfrentou resistência por parte dos professores. Duas explicações são possíveis: a primeira delas é a de que os gestores não seriam capazes de influenciar as opiniões dos docentes nas escolas entrevistadas, e outra seria de que os gestores não repassaram as informações que tinham sobre o programa para os professores nessas escolas.

Ainda no artigo 3, que discute as apropriações e usos de dados dos docentes a partir do programa Escolas em Foco, apresentamos um diagrama que procura organizar tipos de ações dos PAEs (Figura 3, Capítulo 5, cf. pág. 109). A partir do relato de gestores e professores foi possível perceber que os Professores de Acompanhamento Estratégico desempenham diferentes funções nas escolas, especialmente no que se refere à atuação junto aos professores. Essa atuação diferente dos PAEs nas escolas pode ser explicada em parte pelo próprio perfil do profissional (formação original como docente e breve formação em dados) e por uma possível fragilidade nas orientações passadas pela SME-RJ e na fiscalização do trabalho desses profissionais. Por outro lado, os PAEs tiveram uma boa recepção na maior parte das escolas analisadas, tanto por parte dos gestores quanto pelos professores. É possível que a orientação passada pela SME-RJ sobre a postura que esses profissionais deveriam ter para evitar resistência por parte das escolas tenha gerado resultados, já que a maior parte dos PAEs conseguiu estabelecer uma relação de colaboração com gestores e professores, nos casos aqui estudados.

Um dos problemas do Escolas em Foco abordados nessa tese foi a divulgação de informações sobre a estrutura e funcionamento do programa para as escolas. Parece que a ausência de um suporte escrito expondo claramente os objetivos do projeto gerou problemas de comunicação, já que as informações foram todas repassadas em um único encontro entre a equipe da Secretaria e os diretores das escolas, no início do programa. Para os professores, que foram os últimos a serem informados, as consequências desse “telefone sem fio” parecem ter sido mais significativas. Cerdeira et. al. (2017) encontraram que o aumento de informações gera percepções mais positivas e maior utilização dos dados pelos gestores. É possível que, se os professores tivessem sido mais bem informados sobre a política Escolas em Foco, também tivessem tido uma visão mais

positiva sobre o programa e pudessem fornecer mais relatos de decisões e ações sobre usos de dados para planejamento pedagógico.

No município do Rio de Janeiro, a Secretaria ainda não elaborou nenhuma política de uso de dados educacionais que tenha sido capaz de gerar mudanças de práticas escolares dos professores. Parece haver uma dificuldade em formular programas calçados na ideia de formação continuada em serviço dos docentes, que possam mudar mentalidades e ações, feito que não foi alcançado nem pelo PAD nem pelo Escolas em Foco.

As análises apresentadas por esse estudo podem fornecer algumas recomendações para futuros programas com base no incentivo ao uso de dados educacionais. Em primeiro lugar, podemos perceber a necessidade de divulgação de materiais claros, no formato de registros escritos, sobre a estrutura e o funcionamento das políticas, a fim de garantir que os atores envolvidos compreendam o propósito das ações que estão sendo estabelecidas nas escolas. Tanto gestores quanto professores devem ter clareza dos objetivos dos programas em funcionamento nas escolas, para que possam planejar melhor suas ações a partir destes.

Em segundo lugar, o estudo mostrou que as escolas apresentam, com relação às políticas educacionais que são implementadas, uma demanda maior sobre recursos materiais e recursos humanos do que em relação a atividades de formação docente e de gestão. Existe uma dificuldade de mudar essa mentalidade sobre a importância da formação para gestores e professores, embora ela se faça necessária. No caso do programa Escolas em Foco, a ênfase parece ter sido no trabalho com os gestores, mas para que a política chegue na sala de aula e apresente resultados significativos de desempenho, os professores precisam também ser formados e estarem cientes do processo.

Em terceiro lugar, embora os especialistas do Escolas em Foco - os Professores de Acompanhamento Estratégico (PAEs) – tenham conseguido estabelecer uma relação de colaboração com a maioria dos gestores e professores, as análises mostram que as ações desses profissionais não eram uniformes, parecendo não ter tido protocolo de ação. Levantamos algumas possíveis explicações para essa falta de padronização das ações dos PAEs, como problemas no treinamento que foi dado a esses profissionais ou sua própria formação – dificuldade de encontrar pessoas qualificadas na rede. Algumas questões que não podem ser respondidas nesta tese, mas que ficam a partir das análises apresentadas são: qual teria sido a função dos Supervisores dos PAEs? Não teria um protocolo de ação

claro nem para os Supervisores? Eles estavam cientes dessa diversidade de ações dos PAEs?

Por fim, este estudo coloca para futuras iniciativas com base no incentivo ao uso de dados educacionais a necessidade de elaborar uma formação continuada em serviço para gestores e professores de forma mais intensiva, estruturada e de longo prazo. A mudança de mandato do governo municipal no Rio de Janeiro levou à descontinuação do programa Escolas em Foco, mas os desafios apresentados por essa iniciativa podem servir como exemplo para novas políticas de incentivo ao *data use* no Brasil.

Referências

CERDEIRA, D., PRADO, A., ROSISTOLATO, R., TAVARES, M., COSTA, M. Conhecimento e Uso de Indicadores Educacionais no Município do Rio de Janeiro. *Estudos em Avaliação Educacional*. v. 28. n. 69. p. 926-968. Dez. 2017.

HUGUET, A., MARSH, J.A. & FARRELL, C. C. Building Teachers' Data-use Capacity: Insights from Strong and Developing Coaches. *Education Policy Analysis Archives*, 22 (52), 2014.

KERR, K., MARSH, J., SCHUYLER IKEMOTO, G., DARILEK, H., BARNEY, H.. Strategies to Promote Data Use for Instructional Improvement: Actions, Outcomes, and Lessons from Three Urban Districts. *American Journal of Education* v. 112, n.4, pp. 496-520, 2006.

MANDINACH, E., FRIEDMAN, J., GUMMER, E. How Can Schools Education Help to Build Educators' Capacity to Use Data? A Systemic View of the Issue. *Teachers College Record*. v. 117, 2015.

MANDINACH, E. & GUMMER, E. Data-driven decision making: components of the enculturation of data use in education. *Teachers College Record*, v. 117, 2015.

MANDINACH E. & GUMMER, E. What does it mean for teachers to be data literate: Laying out the skills, knowledge and dispositions. *Teaching and Teacher Education*. Elsevier. 2016

MARSH, J. A., BERTRAND, M., HUGUET, A.. Using data to alter instructional practice: The mediating role of coaches and professional learning communities. *Teachers College Record*, v. 117, pp. 1-40, 2015.

SCHILDKAMP, K. & POORTMAN, C. Factors Influencing the Functioning of Data Teams. *Teachers College Record*, v. 117, 2015.

ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DO PROGRAMA “ESCOLAS EM FOCO”

- Informar que a entrevista será gravada em áudio, mas que as informações são confidenciais.

Apresentação

1 – Pedir que o entrevistado se apresente: Nome, área de formação, atuação e experiência

Percepções gerais sobre o programa

- 2 – Como você define o programa “Escolas em Foco”?
- 3 – Você sabe por que a sua escola foi selecionada para participar do programa “Escolas em Foco”?
- 4 – Como a escola, sobretudo os professores, estão recebendo o programa?

Cotidiano do programa e relação com o PAE

- 5 – Como é a rotina do PAE na sua escola? (Ações diárias do PAE na escola - O que fazem primeiro? Que material trazem para a escola? Com que frequência se reúnem com professores e direção?)
- 6 – Os professores entram em contato com o PAE para demanda de suporte e informações? Que tipo de demanda? Você poderia dar um exemplo de uma demanda que foi feita ao PAE?
- 7 – As solicitações são atendidas? De que forma?
- 8 – Como é a relação entre o PAE e os professores na escola?
- 9 – E com a equipe escolar como um todo?

Ciclo “data-based decision making”

Definição do problema

- 10 – Qual seria o principal problema da sua turma?
- 11 – Os alunos têm problemas em relação à aprendizagem?
- 12 – Esses problemas são persistentes?
- 13 – A sua turma possui alunos que estão abaixo do adequado? Quantos alunos?

Análise dos dados

- 14 – O PAE ajuda a compreender esses problemas? De que forma?
- 15 – O uso dos dados de avaliação externa ajuda a compreender esses problemas? De que forma?
- 16 – E os dados do DESESQ?
- 17 – O que os dados analisados falam sobre a sua turma?

- Pedir exemplo de um diagnóstico feito. Análises dos dados revelou algum aspecto da turma que você desconhecia ou para o qual você não estava atento? Qual?

Tomada de decisão

- 18 – Quais ações vocês tomam a partir desse diagnóstico? Como você escolheu essa ação?
- 19 – A direção da escola participou desse processo? De que forma?
- 20 – O PAE ajudou na decisão de utilizar essa ação? Fez alguma proposta?

Avaliação das ações

- 21 – Como vocês avaliam se as ações tomadas tiveram resultados positivos?
- 22 – Como você avalia esse processo para resolução de problemas na escola? O que você considera mais difícil nesse processo?

Avaliação do programa “Escolas em Foco”

- 23 – Como você avalia o programa “Escolas em Foco” na sua escola? E de um modo geral?
- 24 – Que nota você daria para o programa? Por quais motivos?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM GESTORES DE ESCOLAS DO PROGRAMA "ESCOLAS EM FOCO"

- Informar que a entrevista será gravada em áudio, mas que as informações são confidenciais.

Apresentação

- 1- Pedir que o entrevistado se apresente: Nome, área de formação, atuação, experiência...

Conhecimento

- 2- O que você conhece sobre as avaliações externas dos sistemas educacionais? Com quais vocês estão mais familiarizados? De que forma? Para você, o que os indicadores (IDEB, IDERJ, IDE-Rio) produzidos pelas avaliações expressam? Como se chega aos resultados/indicadores?

Relação entre avaliação e funcionamento da escola

- 3- Você sabe qual é o índice (IDEB, IDERJ, IDE-Rio) da sua escola e as metas estabelecidas? Como você explica os resultados da sua escola? Você acha que o resultado reflete a realidade de sua escola?

Formação e uso de Indicadores

- 4- Os gestores ou professores dessa escola já participaram de alguma formação relacionada a avaliações externas, índices, metas?
- 5- O que você sabe sobre isso?
- 6- A equipe escolar conhece o DESESC? Fazem uso desse sistema? Como?

Percepções sobre programa (conhecimento e funcionamento)

- 7- Como você define o programa “Escolas em Foco”?
- 8- Como foi apresentado o Programa Escolas em Foco para a sua escola? Por qual órgão da SME?
- 9- Por que a escola foi selecionada para participar do programa “Escolas em Foco”?
- 10- Como a gestão da escola está recebendo o programa “Escolas em Foco”?
- 11- Como os professores estão recebendo o programa?

Cotidiano do programa

- 12- Como é a rotina dos PAEs na escola? (O que fazem? Que material trazem para a escola? Com quem falam?)
- 13- A direção demanda informações ou suporte para os PAEs? Que tipo de demanda? Você poderia dar um exemplo de uma demanda que foi feita aos PAES?
- 14- E os professores?
- 15- As solicitações são atendidas?
- 16- Como é a relação da equipe escolar com os PAEs?

Impacto e avaliação

- 17- Quais aspectos do programa têm sido mais aceitos na escola?
- 18- Quais têm tido maior resistência nas escolas?
- 19- Você considera que houve mudanças no trabalho da equipe gestora após a implementação do programa “Escolas em Foco”? Quais mudanças?
- 20- E no trabalho dos professores? Quais?
- 21- Você utiliza os indicadores educacionais para planejamento da gestão da escola? Foi sempre assim OU houve mudança após a implementação do Programa Escolas em Foco?
- 22- Você utiliza os indicadores educacionais para reorientação do trabalho docente? Foi sempre assim OU houve mudança após a implementação do Programa Escolas em Foco?
- 23- Você diria que houve mudança na prática escolar cotidiana após a implantação do programa?
- 24- Que nota você daria para o programa? Por quais motivos?

Ciclo data driven decision

- 25- A equipe escolar, gestores e professores, possui clareza sobre os principais problemas que afetam a escola (ex: evasão, repetência, baixo rendimento acadêmico, infraestrutura, etc)? Houve ajuda dos PAEs para definição destes problemas?
- 26- Ao definirem ou apontarem um problema da/na escola, a equipe gestora formula hipóteses sobre o mesmo? Tenta buscar as prováveis causas deste problema?

- 27- Esta etapa é feita juntamente com os professores? Há ajuda dos PAEs? Ou os PAEs apontam os problemas para a direção ou professores?
- 28- O uso dos dados de avaliação externa ajuda a compreender esses problemas? De que forma?
- 29- E os dados do DESEQ? (Pedir que dê algum exemplo de diagnóstico feito, de algum aspecto que a gestão não tinha conhecimento e que foram revelados pela análise dos dados educacionais)
- 30- Que ações vocês, equipe escolar, tomam a partir desse diagnóstico?
- 31- Quem participa da tomada de decisões sobre o problema diagnosticado? Como você escolheu essa ação? (a partir de quais dados disponíveis)
- 32- Esta ação foi implementada e avaliada após a implementação?
- 33- Houve necessidade de reformular a solução para o problema apresentado?
- 34- Como o PAE ajudou, se ajudou, neste processo de tomada de decisão? Como era feito antes da implementação do programa?
- 35- A partir da implementação do programa Escolas em Foco, houve tempo para a equipe gestora notar mudanças no processo de solução dos problemas que a escola apresenta?