



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DIANA GOMES DA SILVA CERDEIRA**

**APROPRIAÇÕES E USOS DE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E  
RESPONSABILIZAÇÃO EDUCACIONAL PELA GESTÃO ESCOLAR**

Rio de Janeiro  
Fevereiro de 2015

**DIANA GOMES DA SILVA CERDEIRA**

**APROPRIAÇÕES E USOS DE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E  
RESPONSABILIZAÇÃO EDUCACIONAL PELA GESTÃO ESCOLAR**

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

Orientador: Prof. Dr. Marcio da Costa

Rio de Janeiro  
Fevereiro de 2015

## CIP - Catalogação na Publicação

C413a CERDEIRA, DIANA GOMES DA SILVA  
APROPRIAÇÕES E USOS DE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E  
RESPONSABILIZAÇÃO EDUCACIONAL PELA GESTÃO ESCOLAR  
/ DIANA GOMES DA SILVA CERDEIRA. -- Rio de  
Janeiro, 2015.  
258 f.

Orientador: MARCIO DA COSTA.  
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio  
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós  
Graduação em Educação, 2015.

1. POLÍTICA EDUCACIONAL. 2. AVALIAÇÃO EXTERNA.  
3. RESPONSABILIZAÇÃO EDUCACIONAL. 4. GESTÃO  
ESCOLAR. 5. RIO DE JANEIRO. I. COSTA, MARCIO DA,  
orient. II. Título.



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese: "Apropriações e Usos de Políticas de Avaliação e Responsabilização Educacional pela Gestão Escolar"

Doutorando: Diana Gomes da Silva Cerdeira

Orientado(a) pelo (a): Prof. Dr. Marcio da Costa

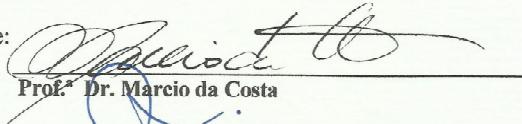
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

***DOUTOR EM EDUCAÇÃO***

Rio de Janeiro, 25 de fevereiro de 2015

Banca Examinadora:

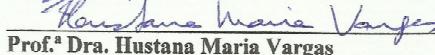
Presidente:

  
Prof. Dr. Marcio da Costa

  
Prof. Dr. Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato

  
Prof. Dra. Mariane Campelo Koslinski

  
Prof. Dra. Alicia Maria Catalano de Bonamino

  
Prof. Dra. Hustana Maria Vargas

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Fátima e Francisco e aos meus avós, Alzira e Augusto (*in memoriam*) pelos ensinamentos e investimentos na minha educação e escolarização, sem os quais, dificilmente, teria chegado até aqui.

Ao meu marido, companheiro e amigo Luiz, pelo apoio, pelas conversas e orientações nos momentos mais angustiantes. Sua presença tornou essa jornada mais leve e prazerosa.

Ao meu orientador, Marcio da Costa, um dos maiores responsáveis pelo caminho que escolhi e venho trilhando na pesquisa em educação. Agradeço por sua exigência e por tudo que tive a oportunidade de aprender.

Aos professores do LaPOpE (Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais)/Observatório Educação & Cidade, alguns dos quais, participaram das bancas de qualificação para a tese e aceitaram participar da banca de defesa. Aprendi e aprendo muito com vocês: Rodrigo Rosistolato, Ana Prado, Mariane Koslinski, Ana Maria Cavalieri e Silvina Fernandes. Agradeço ainda a professora da PUC-Rio, Cynthia Paes de Carvalho.

Agradeço também a disponibilidade e interesse das professoras Alicia Bonamino (PUC-Rio) e Hustana Vargas (UFF), que prontamente aceitaram participar da banca de defesa.

Aos professores do PPGE - Programa de Pós Graduação em Educação da UFRJ - pelas orientações e ensinamentos.

Aos funcionários da Secretaria do PPGE, em especial, à Solange, pelo profissionalismo, companheirismo e dedicação aos alunos.

Aos amigos que fiz no doutorado: Robert Segal, Jairo Campos e Janaína Garcia. E ainda Andréa Almeida e Aline Borges, companheiras de trabalhos, congressos e viagens. Agradeço por dividirmos momentos de angústia, mas também de descontração.

Aos amigos da vida, pela inspiração e compreensão das minhas ausências.

Aos colegas do LaPOpE, pela convivência e parceria: Amanda, Karina Riehl, Karina Carrasqueira, Carol Christóvão, Carol Portela, Tiago, Guilherme, Leane, Ana Lorena, Iris... e todos os demais integrantes! Não poderia deixar de agradecer também aos bolsistas (e voluntários) da graduação, pelo apoio fundamental na realização dos grupos focais e do *survey*, pelas transcrições, ligações telefônicas, etc.

Às Secretarias Municipais de Educação do Rio de Janeiro e de Duque de Caxias pela parceria e disponibilidade de informações essenciais, bem como aos professores e gestores que concordaram em participar da pesquisa.

Por fim, agradeço às agências de fomento, das quais fui bolsista, durante os quatro anos de pesquisa: CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e; FAPERJ - Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro.

CERDEIRA, Diana Gomes da Silva. **Apropriações e Usos de Políticas de Avaliação e Responsabilização Educacional pela Gestão Escolar.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

## RESUMO

As políticas de avaliação externa de desempenho escolar tendem a estar associadas a medidas de responsabilização educacional, tais como a divulgação pública dos resultados, repasse de verbas às escolas e premiação dos profissionais da educação. Diante desse cenário, o objetivo da pesquisa é mapear opiniões e conhecimentos dos gestores escolares acerca dessas políticas, bem como os usos dos resultados e índices educacionais. Partimos da hipótese de que o perfil desses gestores, a articulação das escolas com as instâncias superiores de gestão, bem como o tipo de responsabilização afetam a forma como se apropriam e consequentemente o processo de tomada de decisão com base nos dados gerados. Nesse contexto, realizamos uma análise comparativa das redes municipais do Rio de Janeiro e Duque de Caxias (RJ), que possuem diferentes sistemas locais de avaliação externa: a Prova Rio e a Prova Caxias, respectivamente. No entanto, somente no Rio de Janeiro há uma política de premiação dos profissionais de escolas que alcançam metas, que consideramos de "médio impacto", enquanto Duque de Caxias apresenta uma política de "baixo impacto". Num primeiro momento, analisamos nove grupos focais realizados com gestores escolares (diretores, vice-diretores e coordenadores/orientadores pedagógicos), gestores de instâncias intermediárias de gestão e profissionais da Secretaria de Educação. Resultados preliminares contribuíram para a construção do questionário do *survey online*, permitindo ampliar a pesquisa com as equipes de gestão escolar. Os resultados apontam que, de maneira geral, os gestores são a favor da existência de políticas de avaliação externa, seja a nacional (Prova Brasil) ou as municipais, por concordarem que elas orientam e direcionam o cotidiano escolar, favorecendo o trabalho coletivo. No entanto, demoram a entender e se apropriar dos objetivos, métodos, metas e índices, devido a problemas de implementação, o que sugere a falta de comunicação eficaz entre a gestão dos sistemas de ensino e os profissionais da escola. Também se percebe um processo gradativo de legitimação das metas e índices educacionais, sobretudo o IDEB, por reconhecerem certa afinidade com a realidade escolar. Nos dois municípios também há relatos de práticas de *gaming*, tais como fraudes, manipulação dos resultados e treino para a prova, além de impactos no currículo. Concluímos que essas características sugerem, inicialmente, uma apropriação superficial das políticas e dados educacionais, que pode elevar a pontuação das escolas, mas não necessariamente a aprendizagem dos alunos na mesma proporção. Tais características são mais presentes no município do Rio de Janeiro, provavelmente pela cobrança mais intensa por resultados. Entretanto, essa cobrança também parece gerar uma "tensão produtiva", fazendo com que esses gestores se informem e articulem mais estratégias para melhorar a aprendizagem e combater a evasão e a reprovação, se comparado a Duque de Caxias. A pressão, em alguma medida, promovida pelo tipo de responsabilização, parece aumentar a produtividade e o comprometimento dos profissionais, ainda que em parte motivados pelo prêmio.

Palavras-Chave: Política Educacional; Avaliação Externa; Responsabilização (*accountability*); Indicadores educacionais; Gestão Escolar.

## **Appropriations and Utilizations of Educational Evaluation and Accountability Policies by School Administration**

### **ABSTRACT**

External school performance evaluation policies tend to be associated to educational accountability measures, as the school results public disclosure, school financial allocation and bonuses for school professionals. Against this background, the objective of this research is to investigate school principals' views and understandings about these policies, as well as the use of results and educational indicators. We start from the hypothesis that these principals' profile, the articulation between the schools and school superior agencies of administration, as well as the kind of accountability policy, affect their appropriation and, consequently, results-based decisions. In this context, we carry out a comparative analysis between the municipal school systems of Rio de Janeiro and Duque de Caxias, which have different local external evaluation systems: Prova Rio and Prova Caxias, respectively. However, only in Rio de Janeiro there is a bonus policy for school professionals that achieve the target, which we consider "medium stakes", while Duque de Caxias accountability policy is "low stakes". In a first moment, we have analyzed nine focus groups carried out with school principals (directors, assistant directors and pedagogical coordinators/supervisors), intermediate administration agencies principals and professionals of the Secretary of Education. Preliminary findings contributed to build the online survey, allowing expanding the research with school administration teams. The results shows that, generally speaking, principals are in favor of external evaluation policies, both national (Prova Brasil) and municipals, because they agree these evaluations guide and orientate the school routine, encouraging the collective work. However, they are slow to understand and to appropriate the objectives, methods, targets, and indicators, due to problems of implementation, suggesting lack of efficient communication between the educational systems administration and school professionals. It was also find a gradual process of legitimization of targets and educational indicators, mainly IDEB, because they recognize an approach to school reality. In both municipals, there are reports of gaming practices, as cheating, results manipulation, and "teaching to the test", besides curriculum impacts. We conclude these characteristics suggest, at first, a superficial appropriation from educational data and policies, which may rise school scoring, but not necessarily the students learning at the same proportion. These characteristics are more visible in Rio de Janeiro, probably by the most intense charge for results. Nevertheless, this charge also seems to produce a "productive tension", making principals to inform themselves and to elaborate more strategies to develop students learning and to fight school dropouts and failure, in a comparison with Duque de Caxias. The pressure from the type of accountability seems to increase productivity and compromising of professionals, even though this is in part induced by bonus.

Keywords: Educational Policy; External Evaluation; Accountability; Educational Indicators; School Administration.

## **Appropriations et Usages des Politiques d'Évaluation et de Responsabilité Éducative Dans la Gestion Scolaire**

### **RÉSUMÉ**

Les politiques d'évaluation externe de rendement scolaire tendent à être associées à des mesures de responsabilité éducative, telles que la publication des résultats, l'attribution de subventions aux écoles et la récompense des professionnels de l'éducation. Face à ce contexte, l'objectif de l'étude est de dresser un tableau des opinions et des connaissances des gestionnaires des écoles sur ces politiques, ainsi que de l'usage de ces résultats et indicateurs éducatifs. Nous sommes partis de l'hypothèse que le profil de ces gestionnaires, la relation entre les écoles et les instances supérieures de gestion, tout comme le type de responsabilisation, affectent la manière dont ils s'approprient ces données et, en conséquence, le processus de prise de décision à leur égard. Sous cette perspective, nous avons réalisé une analyse comparative entre les réseaux scolaires municipaux de Rio de Janeiro et Duque de Caxias (RJ), qui possèdent des systèmes d'évaluation externe différents : respectivement, « Prova Rio » et « Prova Caxias ». Cependant, seule la commune de Rio de Janeiro possède une politique de récompense des professionnels des écoles atteignant les objectifs, que nous considérons de « moyen impact », alors que Duque de Caxias fait état d'une politique de « faible impact ». Dans un premier temps, nous avons analysé neuf groupes-cibles composés de gestionnaires scolaires (directeurs, directeurs-adjoints et conseillers pédagogiques), gestionnaires d'instances intermédiaires de gestion et employés du Secrétariat municipal à l'Éducation. Les résultats préliminaires ont contribué à la construction d'un questionnaire de *survey online*, permettant d'élargir l'étude aux équipes de gestion scolaire. Les résultats montrent que, d'une manière générale, les gestionnaires sont favorables à l'existence de politiques d'évaluation externe, qu'elles soient nationale (Prova Brasil) ou municipales, au motif qu'elles orientent et guident le quotidien de l'école, favorisant le travail en équipe. Toutefois, ils tardent à comprendre et s'approprier les objectifs, les méthodes et les indicateurs, dû à des problèmes de mise en œuvre, ce qui pointe un manque de communication efficace entre la gestion des systèmes d'enseignement et les professionnels des écoles. On perçoit également un processus graduel de légitimation des objectifs et des indicateurs éducatifs, en particulier l'IDEB, du fait d'y trouver une certaine affinité avec la réalité scolaire. Dans les deux communes, on rapporte également des cas de pratique de *gaming*, tels des fraudes, manipulations des résultats et entraînements à l'examen, outre des impacts sur le programme. Nous en concluons que ces caractéristiques indiquent, en première instance, une appropriation superficielle des politiques et des données éducatives, ce qui peut relever la ponctuation des écoles, sans nécessairement améliorer l'apprentissage dans la même proportion. Ces caractéristiques sont plus marquées dans la commune de Rio de Janeiro, probablement dû à l'exigence plus accrue de résultats. Toutefois, cette exigence semble également produire une « tension productive », qui pousse ces gestionnaires à s'informer et mettre en place davantage de stratégies afin d'améliorer l'apprentissage, combattre la déscolarisation et éviter les redoublements, par comparaison avec Duque de Caxias. La contrainte produite par la responsabilisation semble, dans une certaine mesure, augmenter la productivité et l'engagement des professionnels, bien qu'en partie motivés par la récompense.

Mots-clés : Politique éducative ; Évaluation externe ; Responsabilité (*accountability*) ; Indicateurs éducatifs ; Gestion scolaire.

## **LISTA DE QUADROS**

|   |     |
|---|-----|
| QUADRO 1 – Instituições e programas de pós-graduação integrantes do projeto.....              | 16  |
| QUADRO 2 – IDEB do Brasil, estado do RJ e municípios do Rio de Janeiro e Duque de Caxias..... | 47  |
| QUADRO 3 – Aspectos da gestão que contribuem para a eficácia escolar.....                     | 74  |
| QUADRO 4 – Fatores associados aos tipos de apropriação e possíveis consequências.....         | 118 |
| QUADRO 5 – Grupos focais realizados em Duque de Caxias (2012).....                            | 122 |
| QUADRO 6 – Previsão para a realização dos grupos focais no Rio de Janeiro (2012).....         | 123 |
| QUADRO 7 – Grupos focais realizados no Rio de Janeiro (2012).....                             | 124 |
| QUADRO 8 – Perfil geral dos grupos focais.....  | 125 |
| QUADRO 9 – Respostas ao questionário - Duque de Caxias.....                                   | 130 |
| QUADRO 10 – Respostas ao questionário - Rio de Janeiro.....                                   | 131 |

## **LISTA DE FIGURAS**

|   |     |
|---|-----|
| FIGURA 1 – Modelo de hipótese.....  | 23  |
| FIGURA 2 – <i>Outdoor</i> em Duque de Caxias.....                                     | 50  |
| FIGURA 3 – Mediação do diretor sobre a atuação e aprendizagem dos professores.....    | 90  |
| FIGURA 4 – Relação entre a geografia social e a resposta organizacional.....          | 98  |
| FIGURA 5 – Teoria da ação do uso dos dados.....                                       | 103 |
| FIGURA 6 – Mapa do município de Duque de Caxias dividido pelas regiões dos distritos. | 122 |
| FIGURA 7 – Mapa do município do Rio de Janeiro dividido pelas regiões das CREs.....   | 123 |

## LISTA DE TABELAS

|  |     |
|--|-----|
| TABELA 1 – Cargo.....  | 176 |
| TABELA 2 – Sexo .....  | 176 |
| TABELA 3 – Cor.....  | 177 |
| TABELA 4 – Renda individual .....  | 178 |
| TABELA 5 – Grau máximo de escolaridade .....   | 179 |
| TABELA 6 – Tipo de instituição onde se graduou .....                                   | 179 |
| TABELA 7 – Fez/ está fazendo qualificação em gestão escolar/educacional.....           | 180 |
| TABELA 8 – Média de idade e experiência profissional.....                              | 181 |
| TABELA 9 – Forma de provimento do cargo.....   | 182 |
| TABELA 10 – Falta de professores sem justificativa.....                                | 183 |
| TABELA 11 – Ocupação do trabalho do gestor (bloco 1).....                              | 185 |
| TABELA 12 – Ocupação do trabalho do gestor (bloco 2).....                              | 186 |
| TABELA 13 – Filiação em sindicato.....   | 187 |
| TABELA 14 – Participação em reuniões sindicais ou de associações profissionais.....    | 188 |
| TABELA 15 – Relação com a Secretaria/instâncias intermediárias de gestão (Rio).....    | 190 |
| TABELA 16 – Relação com a Secretaria/instâncias intermediárias de gestão (Caxias)..... | 190 |
| TABELA 17 – Sistema de informação das instâncias superiores de gestão (Rio).....       | 191 |
| TABELA 18 – Sistema de informação das instâncias superiores de gestão (Caxias).....    | 191 |
| TABELA 19 – Participação em reunião sobre avaliações externas e indicadores.....       | 192 |
| TABELA 20 – Participação em reunião promovida pela Secretaria (por cargo).....         | 192 |
| TABELA 21 – Conhecimento sobre os sistemas nacionais de avaliação e SAERJ (Rio)....    | 193 |
| TABELA 22 – Conhecimento sobre os sistemas nacionais de avaliação e SAERJ (Caxias)     | 193 |
| TABELA 23 – Conhecimento sobre os sistemas municipais de avaliação (Rio).....          | 194 |
| TABELA 24 – Conhecimento sobre o sistema municipal de avaliação (Caxias).....          | 194 |
| TABELA 25 – Conhecimento sobre os índices educacionais.....                            | 195 |
| TABELA 26 – Conhecimento sobre os índices da escola.....                               | 195 |
| TABELA 27 – Conhecimento sobre as metas projetadas para a escola.....                  | 196 |
| TABELA 28 – Problemas na realização das provas.....                                    | 197 |
| TABELA 29 – Percepções sobre as avaliações externas (bloco 1).....                     | 199 |

|  |     |
|--|-----|
| TABELA 30 – Percepções sobre as avaliações externas (bloco 2).....               | 200 |
| TABELA 31 – Percepções sobre as avaliações externas (bloco 3).....               | 201 |
| TABELA 32 – Percepções sobre as avaliações externas (bloco 4).....               | 202 |
| TABELA 33 – Percepções sobre a utilidade dos índices gerados.....                | 203 |
| TABELA 34 – Percepções sobre os usos dos resultados das avaliações externas..... | 204 |
| TABELA 35 – Percepções sobre a política de responsabilização (bloco 1).....      | 206 |
| TABELA 36 – Percepções sobre a política de responsabilização (bloco 2).....      | 207 |
| TABELA 37 – Consulta a questões do Inep.....                                     | 208 |
| TABELA 38 – Uso de modelos de questões de avaliações externas.....               | 209 |
| TABELA 39 – Planejamento em função das avaliações externas (Rio).....            | 210 |
| TABELA 40 – Planejamento em função das avaliações externas (Caxias).....         | 210 |
| TABELA 41 – Preparação para as avaliações externas (Rio).....                    | 211 |
| TABELA 42 – Preparação para as avaliações externas (Caxias).....                 | 211 |
| TABELA 43 – Uso do material didático produzido pela Secretaria.....              | 212 |
| TABELA 44 – Avaliação do material didático produzido pela Secretaria.....        | 212 |
| TABELA 45 – Divulgação dos resultados e índices (Rio).....                       | 213 |
| TABELA 46 – Divulgação dos resultados e índices (Caxias).....                    | 213 |
| TABELA 47 – Debate sobre os resultados e índices (Rio).....                      | 214 |
| TABELA 48 – Debate sobre os resultados e índices (Caxias).....                   | 214 |
| TABELA 49 – Usos dos resultados das avaliações (Rio).....                        | 215 |
| TABELA 50 – Usos dos resultados das avaliações (Caxias).....                     | 216 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|          |  |
|----------|--|
| ANA      | Avaliação Nacional da Alfabetização  |
| ANEB     | Avaliação Nacional da Educação Básica  |
| ANRESC   | Avaliação Nacional do Rendimento Escolar   |
| CRE      | Coordenadoria Regional de Educação (Rio de Janeiro)  |
| EDURURAL | Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro             |
| ENEM     | Exame Nacional do Ensino Médio   |
| FUNDEB   | Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| FUNDEF   | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério |
| IDE      | Índice de Desenvolvimento das Escolas (ES)   |
| IDEB     | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica   |
| IDE-RIO  | Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro                                    |
| IDERJ    | Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro                          |
| IDESP    | Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo   |
| Indique  | Índice de Qualidade da Educação (São Paulo)  |
| IEA      | <i>International Association of the Evaluation of Educational Achievement</i>              |
| INEP     | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira                     |
| FMI      | Fundo Monetário Internacional  |
| LaPOpE   | Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais                                      |
| LDB      | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional   |
| MEC      | Ministério da Educação   |
| NCLB     | <i>No Child Left Behind</i> (EUA)  |
| OCDE     | Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico                                    |
| PCNs     | Parâmetros Curriculares Nacionais  |
| PDE      | Plano de Desenvolvimento da Educação   |
| PISA     | Programa Internacional de Avaliação de Alunos  |
| PNAD     | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  |
| PNLD     | Programa Nacional do Livro Didático  |

|        |  |
|--------|--|
| SAEB   | Sistema de Avaliação da Educação Básica                              |
| SAEP   | Sistema de Avaliação do Ensino de Primeiro Grau                      |
| SAEPE  | Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco                       |
| SAERJ  | Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro         |
| SARESP | Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo    |
| SEEDUC | Secretaria de Estado da Educação (RJ)                                |
| SEPE   | Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação                     |
| SIMAVE | Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública                     |
| SME    | Secretaria Municipal de Educação                                     |
| SPAEC  | Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará          |
| TCT    | Teoria Clássica de Testes  |
| TRI    | Teoria da Resposta ao Item   |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO.....  | 14  |
| 1.1– Objeto de pesquisa.....  | 14  |
| 1.2– Justificativa/Relevância.....  | 16  |
| 1.3– Objetivos.....   | 19  |
| 1.4– Hipóteses.....   | 21  |
| 1.5– Organização da Tese.....   | 23  |
| CAPÍTULO 2 – A EXPANSÃO DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA NO BRASIL E O CONTEXTO MUNDIAL.....                             | 25  |
| 2.1– Histórico e panorama das políticas de avaliação externa no Brasil.....   | 29  |
| 2.2– Organismos internacionais: Imposição ou influência?.....   | 37  |
| 2.3– A responsabilização educacional ( <i>accountability</i> ).....   | 42  |
| 2.4– Histórico e panorama das políticas de avaliação no Rio de Janeiro.....   | 47  |
| 2.4.1– Município do Rio de Janeiro/RJ.....  | 47  |
| 2.4.2– Município de Duque de Caxias/RJ.....   | 49  |
| 2.4.3– A responsabilização nas redes municipais pesquisadas.....  | 50  |
| CAPÍTULO 3 – DISCUSSÕES SOBRE AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO, RESPONSABILIZAÇÃO E OS INDICADORES EDUCACIONAIS BRASILEIROS..... | 53  |
| 3.1– Críticas às políticas de avaliação e responsabilização.....  | 53  |
| 3.2– Argumentos favoráveis às políticas de avaliação e responsabilização.....   | 58  |
| 3.3– Avaliações externas, indicadores e a questão da qualidade.....   | 63  |
| 3.4– As influências das políticas de avaliação e responsabilização no currículo escolar.....                              | 66  |
| CAPÍTULO 4 – MECANISMOS DE APROPRIAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS E USO DOS DADOS PELA GESTÃO ESCOLAR.....                   | 71  |
| 4.1–O <i>Efeito-gestão</i> : A importância da liderança do gestor nos resultados escolares.....                           | 72  |
| 4.2– A apropriação e o uso dos dados.....   | 78  |
| 4.2.1 – O contexto internacional.....   | 81  |
| 4.2.1.1– Intervenções para capacitação e promoção do uso dos dados.....   | 99  |
| 4.2.2– O contexto brasileiro.....   | 104 |
| 4.3– Síntese das tendências e tipos de apropriação.....   | 116 |
| CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA.....   | 120 |
| 5.1– Grupos Focais.....   | 121 |
| 5.2– <i>Survey Online</i> .....   | 126 |
| 5.2.1– Aplicação do questionário.....   | 129 |

|   |     |
|---|-----|
| CAPÍTULO 6 – ANÁLISE DOS GRUPOS FOCAIS.....   | 132 |
| 6.1 – Descrição e análise dos grupos focais de 2012.....                                  | 133 |
| 6.1.1– Percepções iniciais e familiaridade com as avaliações externas.....                | 134 |
| 6.1.2– Implementação das políticas e articulação com instâncias superiores de gestão..... | 135 |
| 6.1.3– Conhecimento sobre os sistemas, provas, índices e metas.....                       | 137 |
| 6.1.4– Percepções sobre exposição e cobranças.....  | 139 |
| 6.1.5– Percepções sobre efeitos positivos e negativos.....                                | 141 |
| 6.1.6– Percepções sobre a responsabilização educacional.....                              | 145 |
| 6.1.7– Táticas de <i>gaming</i> .....   | 147 |
| 6.1.8– Currículo, material didático e treino para a prova.....                            | 150 |
| 6.1.9– Diferenças entre escolas de alto e baixo desempenho.....                           | 154 |
| 6.1.10– Diferenças entre Rio de Janeiro e Duque de Caxias.....                            | 156 |
| 6.2– Aprofundando a análise do Rio de Janeiro (grupos de 2013 e 2014).....                | 161 |
| 6.2.1– As instâncias superiores de gestão .....   | 170 |
| CAPÍTULO 7 – ANÁLISE DO SURVEY.....   | 175 |
| 7.1–Perfil geral dos gestores.....  | 176 |
| 7.2–Escolaridade e formação profissional.....   | 178 |
| 7.3–Experiência profissional.....   | 180 |
| 7.4–Dados sobre gestão e cotidiano das escolas.....                                       | 182 |
| 7.5–Relações com instâncias superiores de gestão e sindicatos.....                        | 187 |
| 7.6–Conhecimento sobre sistemas de avaliação.....   | 192 |
| 7.7–Experiências e percepções sobre políticas de avaliação e responsabilização.....       | 197 |
| 7.8–Usos das avaliações e dos resultados.....   | 208 |
| CAPÍTULO 8 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....  | 217 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....   | 226 |
| ANEXO 1 – Roteiro do Grupo Focal.....   | 237 |
| ANEXO 2 – Questionário do Survey .....  | 240 |

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1. Objeto de Pesquisa

Nos últimos anos vem ocorrendo a melhora gradual dos indicadores nacionais de desempenho, porém sabemos que os resultados ainda mostram níveis insatisfatórios de aprendizado, sobretudo se comparados a outros países. Os indicadores educacionais são construídos a partir dos sistemas de avaliação externa e também de censos, cujos objetivos são aferir a situação das escolas brasileiras e a qualidade do ensino. Nessa perspectiva, o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – é o principal indicador nacional, criado em 2005, fruto dos resultados e dados coletados pela Prova Brasil e pelo Censo Escolar.

Soares (2011) acredita que o IDEB é uma iniciativa importante que contribui para avaliar a qualidade da educação básica em nosso país e preconizar o direito ao aprendizado de conhecimentos mínimos comuns, assegurado tanto pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), quanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394 de 1996 – LDB (BRASIL, 1996). Já Brooke (2006) acredita que, antes mesmo da implementação da Prova Brasil e do IDEB, iniciativas como o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997) tentavam atenuar “a grande diversidade de padrões e garantir os níveis mínimos de qualidade” previstos na legislação brasileira (p. 385).

A legislação também destaca a obrigação do Estado em coletar dados educacionais para posterior análise e divulgação. A partir desses dados coletados é possível criar índices que auxiliam na compreensão da situação educacional brasileira. Para Neto (2008), a possibilidade de termos um sistema de indicadores permite “o reconhecimento dos determinantes que impedem, ou pelo menos dificultam, o acesso e a permanência na escola, a trajetória de estudos e o sucesso nas atividades escolares” (p. 411).

Atualmente, além do sistema nacional de avaliação externa, existem diversas iniciativas estaduais e municipais de avaliação, que geram informações e índices próprios, independentes daqueles gerados em âmbito nacional. Todos esses sistemas guardam em comum o discurso de que as informações geradas sobre desempenho, fluxo, composição e condições de funcionamento das escolas são ferramentas para auxiliar o planejamento e a

gestão educacional e escolar com objetivo de melhorar a qualidade do ensino. Nesse contexto, nos perguntamos em que medida os dados produzidos são de fato utilizados com essa finalidade.

Uma das iniciativas governamentais que apresenta o discurso em prol das iniciativas de monitoramento da qualidade e de dados educacionais como subsídio para a tomada de decisão é O Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (2007), que instituiu o Plano de Metas “Compromisso de Todos Pela Educação”. A partir dessa política e a criação da Prova Brasil e do IDEB, as políticas de avaliação passaram a receber mais atenção por profissionais da educação e também no meio acadêmico.

Além das políticas públicas, vemos ainda movimentos de setores da sociedade, como o Todos Pela Educação<sup>1</sup>, Portal QEdu<sup>2</sup> e Observatório do PNE<sup>3</sup> (Plano Nacional de Educação) que pretendem acompanhar se as metas públicas estão sendo cumpridas, além de defenderem e estimularem o uso pedagógico das avaliações e dados educacionais produzidos por elas.

Creamos que para compreender esse processo é necessário perceber como ocorre o uso dos dados gerados e os possíveis impactos na prática profissional do gestor escolar, analisando as atitudes e estratégias que são adotadas. Em outras palavras, nosso interesse consiste em pesquisar a apropriação das políticas de avaliação externa pelos gestores escolares, a partir das suas percepções e opiniões, bem como as ações que são tomadas em função da divulgação dos resultados, visto que tais ações podem aumentar ou diminuir as desigualdades educacionais e a aprendizagem dos alunos.

Reconhecemos que os resultados e índices gerados pelas avaliações externas não são suficientes para definir a qualidade do ensino no Brasil, já que o conceito de qualidade engloba uma gama de características abstratas e de medição muito complexa. Por isso, o sistema nacional, resumido no IDEB, considera como qualidade o fato do aluno aprender e passar de ano (aprendizagem e permanência), já que estes seriam itens passíveis de verificação, e que fazem parte de um processo de ensino que se espera de qualidade. Indicadores como o IDEB, que dispomos atualmente, são frutos da evolução dos sistemas avaliativos e nos dão um diagnóstico parcial da situação educacional, servindo como ponto de partida para estratégias que visem à melhora dos sistemas de ensino.

---

<sup>1</sup> <http://www.todospelaeducacao.org.br/>

<sup>2</sup> <http://www.qedu.org.br/>

<sup>3</sup> <http://www.observatoriodopne.org.br/>

A partir do que foi exposto parece-nos fundamental compreender a apropriação dos indicadores educacionais gerados pelas avaliações externas que seguem uma tendência de adotar mecanismos de responsabilização (*accountability*), tais como a divulgação pública dos resultados de desempenho, a premiação dos profissionais e o repasse de verbas às escolas. Parte da responsabilidade pela qualidade recai, então, sobre professores e gestores que ficam expostos com a divulgação dos resultados e o frequente ranqueamento de escolas.

## 1.2. Justificativa/Relevância

O interesse em problematizar essa questão, advém da minha trajetória acadêmica, que desde a graduação vem se pautando na sociologia da educação, na tentativa de analisar e compreender aspectos e processos que contribuam para o sucesso escolar dos alunos e para a melhoria da qualidade do ensino. Dando continuidade a essa trajetória, atualmente integro a equipe de pesquisadores do LaPOpE (Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais), um núcleo de pesquisa que aborda o tema das desigualdades de oportunidades educacionais, considerando de forma integrada os diferentes contextos e agentes atuantes nesse processo: a burocracia educacional, a escola e a família, além de tratar da dimensão territorial da questão. Um dos projetos de pesquisa desse núcleo, no qual me insiro, chama-se *Observatório Educação e Cidade: Desigualdades de Oportunidades Educacionais e Dimensões da Alfabetização da Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro*, desenvolvido com a participação de diversos pesquisadores, bem como bolsistas de graduação e pós-graduação nas áreas de Planejamento Urbano, Educação e Ciências Sociais, de três instituições, conforme o quadro abaixo.

QUADRO 1: INSTITUIÇÕES E PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO INTEGRANTES DO PROJETO

| INSTITUIÇÃO | UNIDADE VINCULADA  | PÓS-GRADUAÇÃO                  |
|-------------|--|--------------------------------|
| UFRJ        | Instituto de Planejamento Urbano e Regional (IPPUR)/ Observatório das Metrópoles | Planejamento Urbano e Regional |
|             | Faculdade de Educação  | Educação                       |
| PUC-RIO     | Departamento de Educação   | Educação                       |
| UERJ        | Instituto de Filosofia e Ciências Humanas  | Ciências Sociais               |

O Observatório apresenta três objetivos: 1- Realizar o monitoramento do analfabetismo, letramento e numeramento no Estado do Rio de Janeiro; 2 - Mapear o grau de apropriação e conhecimento dos sistemas e instrumentos de avaliação e planejamento escolar;

3 - Realizar um programa de formação sobre o uso de dados educacionais para o planejamento escolar.

Esta tese se enquadra no segundo objetivo explicitado, tendo a gestão escolar como suposta protagonista na apropriação dos dados educacionais gerados pelas avaliações externas. A preferência por privilegiar a gestão, se justifica, em termos ideais, por seu papel de liderança na hierarquia escolar e por seu poder de decisão nessa mesma esfera. Mais à frente veremos que a literatura sobre eficácia escolar vem apontando características como a liderança, que revelam o papel central do gestor na explicação de resultados escolares (BARROSO, 2005; GOOD & WEINSTEIN, 1995; SAMMONS, 2008 E; REYNOLDS & TEDDLIE, 2008).

O levantamento bibliográfico sobre as políticas de avaliação da educação básica mostrou que, no Brasil, há poucos estudos empíricos que buscam investigar as formas de apropriação das avaliações externas pelos profissionais, bem como seus impactos no interior da escola. Alguns trabalhos ajudam a entender o contexto, pois associam dados de gestão ao desempenho das escolas/redes, ainda que não abordem como os gestores se apropriam. Nesta linha, destacamos os trabalhos de Dittrich (2010), Souza (2007) e Soares & Teixeira (2006). Os trabalhos como o de Silva (2007), Arcas (2009), Alavarse, Bravo & Machado (2012) e Fundação Carlos Chagas (2012), dentre outros, se aproximam do nosso objeto de estudo, embora não pesquisem as redes públicas do estado do Rio de Janeiro. No entanto, algumas publicações de pesquisadores do *Observatório Educação e Cidade* trazem percepções, opiniões, reações e usos dos dados em redes municipais do estado (ALMEIDA, 2013; CERDEIRA & ALMEIDA, 2013a e 2013b; CERDEIRA, 2012; ROSISTOLATO & VIANA, 2013; ROSISTOLATO & PRADO, 2013).

Os poucos estudos sobre apropriação no Brasil, talvez se justifique pela recente origem e expansão dos sistemas de avaliação. No entanto, países como os Estados Unidos e Inglaterra já produziram mais estudos sobre o tema, dos quais destacamos os de Stillmann (2011), Diamond e Spillane (2004); Holme & Rangel (2012); Daly (2012); Marsh (2012), dentre outros. Ainda assim, tais estudos não se dedicam exclusivamente a apropriação por parte de gestores escolares, fazendo uma análise mais ampla, que envolve também professores e gestores de instâncias superiores de gestão.

No que se refere ao levantamento bibliográfico de estudos sobre gestão escolar no Brasil, Martins & Silva (2010), Souza (2010) e Oliveira & Lopes (2010) delineiam o estado da arte da produção científica sobre o tema entre 2000 e 2008. O primeiro trabalho citado, de

Martins & Silva (2010), investigou os bancos de teses e dissertações; o segundo, de Souza (2010), investigou os anais da Anpae (Associação Nacional de Política e Administração da Educação) e da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação); e o terceiro, de Oliveira & Lopes (2010), investigou títulos de periódicos. As investigações revelaram que grande parte das publicações utiliza termos genéricos como “gestão democrática”, “autonomia escolar”, “gestão participativa” e “descentralização” como categorias de análise. Os resultados, também genéricos, denunciam relações pouco democráticas, conselhos escolares ineficientes e condições escolares precárias. A maioria dos estudos também usou abordagens qualitativas de pesquisa, sobretudo o estudo de caso.

Dentre os temas menos abordados, encontramos o papel dos órgãos colegiados; a formação/qualificação do gestor; as concepções presentes nas políticas públicas, principalmente de estados e municípios; os aspectos da gestão que agregam valor ao aprendizado e; os impactos das avaliações externas na gestão e na escola. Embora haja predominância de estudos que associam a gestão à qualidade do ensino da escola pública, há poucos estudos no Brasil que investiguem as percepções e os processos de tomada de decisão, bem como os impactos das avaliações externas no trabalho dos gestores e como o gestor trabalha em prol da aprendizagem eficaz e para a qualidade de ensino. Para Oliveira & Lopes (2010), “pelo que se pode apreender, sabe-se suficientemente sobre gestão escolar. Parece-nos que é preciso identificar quais aspectos da gestão produzem *valor agregado* à aprendizagem dos alunos (p. 475)”. Nesse sentido, mais questionamentos são feitos por Martins & Silva (2010):

Por que algumas escolas apresentam bons índices de desempenho de alunos e outras não? O que faz com que determinados professores e diretores consigam mobilizar recursos para implementar um ensino de qualidade e outros não? O que faz com que determinados diretores consigam implementar mecanismos democráticos de gestão e outros não? (p. 439).

Essa tese se diferencia das pesquisas mencionadas em alguns aspectos que consideramos relevantes. Em primeiro lugar, esta pesquisa ocorre em um novo momento das políticas brasileiras de avaliação, após a instituição do IDEB, que ocorreu em 2005 e após o PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação em 2007. Por último, analisa as redes públicas municipais do Rio de Janeiro e de Duque de Caxias no estado do RJ, no âmbito de suas políticas de avaliação externa, criadas, respectivamente, em 2009 e 2011.

Em segundo lugar, ressaltamos que embora existam alguns estudos que detectem diferenças e semelhanças entre os estados brasileiros (SOUZA & OLIVEIRA, 2010) e entre

os municípios brasileiros (SOARES & SÁTYRO; 2008), não há um número de estudos significativos que investiguem estas diferenças no nível intramunicipal, sobretudo, entre os dois municípios contemplados. A comparação entre os dois municípios é interessante, na medida em que o Rio de Janeiro implementou uma política de responsabilização com consequências, premiando escolas, funcionários e alunos com melhores desempenhos, enquanto que em Duque de Caxias a responsabilização fica no nível da divulgação pública dos resultados, não havendo portanto sistema de premiação e/ou punição dos profissionais. Nesse sentido, Jennings (2012) defende que as diferenças nas políticas de responsabilização e as pressões que exercem precisam ser mais bem exploradas, a fim de compreender seu impacto na apropriação e uso de dados educacionais. Para a autora, a maior parte das pesquisas sobre política de responsabilização estudam dados secundários, ou seja, os resultados produzidos pelos sistemas de avaliação externa, faltando nesse cenário, pesquisas que tenham como foco o uso desses resultados pelos profissionais da escola, como professores e gestores.

Outra diferença importante para a comparação é o fato dos gestores escolares no município do Rio de Janeiro ser escolhidos por mecanismos de seleção e eleição, considerados evidências de uma gestão democrática, enquanto em Duque de Caxias prevalece a indicação política<sup>4</sup>. Vale lembrar ainda que a rede municipal de educação do município do Rio de Janeiro é a maior da América Latina, podendo trazer aspectos e resultados interessantes e pouco explorados em pesquisas científicas.

Por fim, prevemos um trabalho empírico, que articule diferentes métodos de pesquisa com os gestores escolares, tratando, portanto, de aspectos centrais da sociologia da educação e problemas atuais no contexto das políticas educacionais.

### **1.3. Objetivos**

Nossa proposta de investigação tem como principal objetivo avaliar a apropriação das políticas de avaliação externa e de responsabilização, bem como dos indicadores educacionais de desempenho, pela gestão escolar de escolas públicas das redes municipais do Rio de Janeiro e de Duque de Caxias.

---

<sup>4</sup> Dados do questionário do diretor (Prova Brasil).

Sabemos pelas notícias divulgadas na mídia, por meio de trabalhos acadêmicos como o de Freitas (2007)<sup>5</sup> e pela organização dos sindicatos dos profissionais da educação<sup>6</sup> que um dos impactos das políticas de avaliação e, principalmente, de responsabilização, é a tendência para a formação de um movimento de resistência e um sentimento de rejeição dessas políticas e dos indicadores de desempenho por profissionais da educação. Embora os gestores escolares façam parte desse grupo de profissionais e sejam professores, reconhecemos que esta função guarda algumas particularidades que podem diferenciá-los dos docentes: são cargos de confiança, mantêm relações diferenciadas com as gestões superiores das redes, tem autoridade e responsabilidade sobre os professores da sua escola, representando e respondendo, em primeira instância, pela instituição escolar na esfera pública.

O *Observatório Educação e Cidade*, já citado aqui, parte da hipótese de que uma das explicações para a resistência seria uma falta de compreensão ou uma compreensão superficial dos sistemas de avaliação que caracterizaria um “analfabetismo técnico” por parte de professores e gestores, e que os manteriam distantes e alheios a esses sistemas. Nesse sentido, também objetivamos saber em que medida os gestores compreendem esses sistemas, se entendem seus objetivos e o processo de construção dos indicadores de desempenho.

Entendemos que o processo de apropriação dos gestores inclui as formas de compreensão e as opiniões, levando-os a tomada de decisão/estratégias, ou seja, possíveis usos dos dados. Organizamos os objetivos a seguir:

- 1- Identificar as formas de **apropriação** das avaliações externas pelos gestores escolares:
  - a) Avaliar **conhecimento, percepções e opiniões** destes em relação aos sistemas de avaliação e seus componentes, bem como mecanismos de responsabilização;

---

<sup>5</sup> Ver também: FREITAS, L. C. A meritocracia e o ilusionismo, 2 mai. 2011. Disponível em: <http://www.outroladodanoticia.com.br/inicial/13528-a-meritocracia-e-o-ilusionismo.html>; Acesso em: 13 mar. 2012; FRIGOTTO, G. *et al.* Plano de Metas da Educação do Rio de Janeiro: do economicismo ao cinismo, 13 jan 2011. Disponível em: <http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/plano-de-metas-da-educa%C3%A7%C3%A3o-do-rio-de-janeiro-do-economicismo-ao-cinismo>; Acesso em: 13 mar. 2012.

<sup>6</sup> Ver: Site do Sindicato Estadual dos Profissionais da educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ). Disponível em: [www.seperj.org.br](http://www.seperj.org.br). Acesso em: 13 de mar. 2012; Cartilha “Porque boicotamos a avaliação meritocrática da SEEDUC?” elaborada pelo SEPE-RJ. Disponível em: <http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim99.pdf>. Acesso em 13 de mar. 2012; Site do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Disponível em: <http://antigo.andes.org.br/forum.htm>. Acesso em: 26 de mar. 2012;

- b) Analisar que **estratégias** são acionadas quando recebem os resultados e os tipos de usos e investimentos com base nos dados (pedagógicos, estruturais, etc.);
- 2- Compreender que fatores (experiência, trajetória, dados de perfil) podem estar associados com as variações na apropriação das avaliações e seus resultados por parte dos gestores escolares;
- 3- Comparar a apropriação dos gestores escolares dos dois municípios, considerando possíveis relações com suas políticas, diferenciadas quanto aos mecanismos de responsabilização.

Objetivamos, por fim, contribuir para a elevação da compreensão dos resultados das avaliações e para o debate sobre as estratégias escolares no âmbito da gestão escolar/educacional, assim como no acadêmico.

#### **1.4. Hipóteses**

Podemos pensar que as políticas de avaliação são recentes no Brasil, especialmente aquelas que promovem algum tipo de implicação direta para escolas e sistemas educacionais. Somente a partir da década de 2000, com a Prova Brasil e alguns sistemas estaduais de avaliação, os resultados passaram a ser analisados até o nível da escola, permitindo a responsabilização dos gestores e professores. Dessa forma, é possível supor que ainda não houve tempo para a consolidação de uma cultura de avaliação nas escolas brasileiras.

Nossa hipótese é de que para além da falta desta cultura de avaliação, faltaria ainda um sistema de comunicação eficaz entre o governo federal, passando por secretarias estaduais e municipais de educação até a escola. Ou seja, as avaliações parecem ser impostas/implantadas sem que haja um sistema de articulação e informação eficazes que permitam o esclarecimento, a orientação e a discussão a respeito do tema. Nesse sentido, Perez & Stoco (2008) lembram que o processo de tomada de decisão pelos gestores depende da qualidade da informação que recebem acerca dos indicadores.

Nos questionamos então como essas informações baseadas nos resultados das avaliações externas são entendidas e usadas pelos educadores. Koretz & Jennings (2010) acreditam que existem variações no uso dos dados e que podem estar associadas com

características de perfil dos próprios educadores e dos alunos, com o desempenho da escola, com a natureza das avaliações e com características das políticas de responsabilização.

Supomos que a modalidade de responsabilização implementada no município do Rio de Janeiro, que adotou uma política de bonificação salarial dos profissionais, tendo por base os desempenhos das escolas em avaliações externas, gera maior impacto e pressão do que o município de Duque de Caxias, pois uma das condições para implementações de políticas dessa natureza é o esclarecimento de informações detalhadas aos professores e gestores, já que são oficialmente responsabilizados perante as autoridades e a sociedade pela aprendizagem dos alunos, sofrendo as consequências por isso.

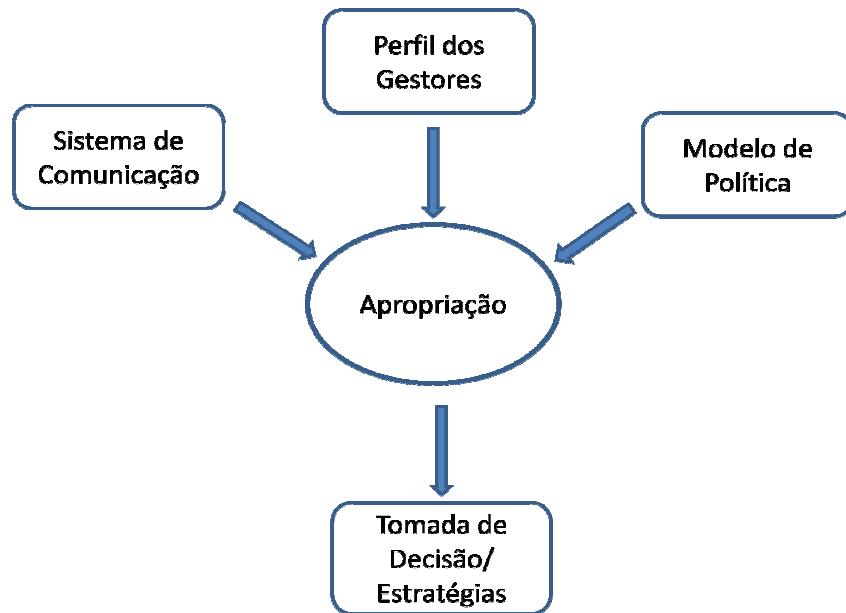
Uma vez que a revisão das pesquisas sobre o tema mostra que vem crescendo o número de gestores que se interessam e buscam compreender e se apropriar desses resultados, cremos que o sistema de articulação/comunicação entre a gestão da escola e a gestão das instâncias intermediárias das redes, o perfil dos gestores (formação, experiência, etc.) e o modelo de política (tipo de responsabilização, formas de implantação e seu desenvolvimento) podem influenciar as formas de apropriação das avaliações externas pelos gestores escolares.

Nesse sentido, para além da aparente resistência aos sistemas avaliativos, esperamos encontrar outros tipos de apropriação, inclusive aqueles que se interessam em utilizar os dados no planejamento escolar.

Para a definição do conceito de apropriação nos baseamos nos esquemas conceituais de Chartier (1990; 1991), Heineke & Cameron (2003) e Jong (2008). Na realidade, os sujeitos se apropriam de maneiras diferentes e relativamente livres das convenções existentes. As apropriações são produções de sentidos que se traduzem em interpretações e usos, condicionados pelos processos sócio-históricos. Dentro dessa conceituação, os "praticantes" da política, ou seja, professores e gestores, através de suas visões, interpretações e ações, têm papel fundamental nos rumos dessas políticas. Ao mesmo tempo, as políticas também influenciam as percepções e ações desses profissionais.

Em resumo, consideramos para a construção do nosso modelo de hipótese, que a apropriação se traduz em compreensão, percepção e opinião, o que gera ações e tomadas de decisão (usos) por parte dos gestores, ou seja, a esfera da ação é influenciada pela forma como os gestores se apropriam das políticas de avaliação, que por sua vez, é influenciada, em parte, pelo seu perfil, pelo impacto da política de responsabilização e pelo sistema de comunicação/articulação das Secretarias e instâncias intermediárias de gestão com as escolas.

FIGURA 1: MODELO DE HIPÓTESE



## 1.5 Organização da Tese

Os três capítulos a seguir contemplam o referencial teórico, onde buscamos, por meio de uma perspectiva histórica, fazer uma contextualização dos sistemas de avaliação internacionais, sobretudo nos EUA, um dos países pioneiros nesse tipo de iniciativa, bem como a expansão dos sistemas de avaliação brasileiros nesse contexto, dando ênfase aos componentes do sistema nacional (Saeb, Prova Brasil, Censo Escolar e IDEB) e ao surgimento dos sistemas estaduais e municipais de avaliação, especialmente do Rio de Janeiro. Também abordamos as discussões sobre políticas de responsabilização ou *accountability*, uma vez que os sistemas atuais tendem a adotar esse tipo de política e que, de acordo com nossas hipóteses, pode ser um dos fatores explicativos para as formas de apropriação pelos gestores.

Procurando explicitar os discursos presentes no campo das avaliações externas, analisamos diferentes pontos de vistas teóricos, assim como as argumentações governamentais e sindicais, incluindo ainda a discussão sobre a qualidade da educação no âmbito das avaliações externas e suas implicações curriculares.

Considerando o gestor escolar como protagonista no processo de apropriação e uso dos dados, abordamos também a evolução dos enfoques dados às pesquisas sobre gestão escolar e, por fim, fazemos uma análise de diversas pesquisas e reflexões nacionais e internacionais que mostram, de maneira direta ou indireta, indícios de como os gestores escolares compreendem e utilizam os dados gerados por sistemas de avaliação externa.

A revisão de literatura presente em tais capítulos foi fundamental para o delineamento das hipóteses e objetivos, bem como dos instrumentos de coleta de dados utilizados. Dedicamos um capítulo à descrição detalhada dos procedimentos metodológicos de pesquisa que contou com a realização de 9 grupos focais com gestores e também um *survey online* com 290 gestores escolares das redes municipais do Rio de Janeiro e Duque de Caxias.

Os últimos capítulos são destinados à descrição e análise dos dados, bem como às considerações finais onde sintetizamos as conclusões, retomamos as hipóteses iniciais e trazemos novas hipóteses para o aprofundamento do estudo em pesquisas futuras.

## 2. A EXPANSÃO DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA NO BRASIL E O CONTEXTO MUNDIAL

Embora recentes no Brasil, os sistemas de avaliação externa já existem há muitas décadas em outros países. De acordo com Reese (2013), há evidências de que testes eram aplicados nos Estados Unidos, país pioneiro nessa prática, desde o século XIX. O autor enfatiza que as origens dos sistemas avaliativos se baseiam na ideia de mérito e que essa ideia já existe há séculos. Na Europa, por exemplo, as crianças pobres que estudavam em escolas "de caridade" ou sustentadas pela Igreja, honravam e agradeciam tal fato, se esforçando para ter bom desempenho ou "honra acadêmica".

Nos EUA, mesmo antes do século XIX, a "fé" na educação e o otimismo já eram evidentes, reforçados pelos valores protestantes afins às ideias de mérito, trabalho, esforço, recompensa, oportunidade e liberdade, influenciando assim, as cerimônias e rituais escolares, que se proliferaram pelo país. Nesse contexto, as exibições de desempenho e os julgamentos que definiam a reputação das escolas eram encarados como algo natural. As exibições consistiam, por exemplo, em recitais da bíblia e outros livros, discursos dos alunos e provas orais.

Durante o século XIX, tanto as escolas quanto as universidades passaram a estimular cada vez mais a melhoria do desempenho, inclusive para mostrar que os "nativos" americanos estavam se tornando civilizados. O apogeu das escolas urbanas norte-americanas (em sua maioria ligadas às igrejas e instituições de caridade), serviram, de acordo com Reese (2013), à múltiplas funções: revelar o desempenho dos alunos e a competência dos professores; tirar crianças da pobreza, e portanto, da futura criminalidade e violência; atrair famílias para os centros urbanos; alfabetizar a todos; atrair a classe média para a *high school* (ensino médio); e, consequentemente, expandir o sistema público de ensino norte-americano. Todo esse contexto favoreceu a expansão dos testes avaliativos.

As escolas de "caridade" americanas, além de contribuírem para a expansão dos testes, defendiam e botavam em prática as ideias de premiação/recompensa pelo desempenho, distribuindo medalhas, jogos, brinquedos e livros, bem como a punição moral pelo mau desempenho e/ou comportamento. Observa-se, portanto, no século XIX uma revolução

educacional, de forma que "exame" e "exibição" foram frequentemente associados, tornando-se sinônimos, ainda que os formuladores de política da época insistissem em diferenciá-los.

De acordo com Bauer (2010), na Inglaterra e na Irlanda também já existiam iniciativas formais de avaliação, num contexto em que se investiu em programas sociais com intuito de reformar a saúde e a educação dos países. Assim, os inspetores escolares faziam relatórios com base em informações dos alunos e das escolas. Outro exemplo é o *baccalaureát*, sistema francês de certificação e seleção para o ensino superior, datado do início do século XIX. No entanto, os registros apontam que os primeiros testes escritos e padronizados foram aplicados em Boston (EUA), em 1845. Esta experiência influenciou outros países e disseminou uma tendência existente até hoje.

Mesmo no século XIX existiam muitas críticas que denunciavam uma "mania de exame", a intenção de transformar os alunos em "enciclopédias", assim como julgavam que esta cultura afetava de forma negativa a saúde de professores ainda jovens e também das crianças. Enquanto os diretores passavam horas fazendo contas e compilando tabelas para mapear o progresso acadêmico, os professores, por sua vez, eram acusados de adestrar e treinar seus alunos, fazendo-os memorizar nomes e datas e dizendo-os para "amar e valorizar o conhecimento". Ao final do mesmo século, os testes também já eram acusados de estreitar o currículo, reduzir a autonomia docente e estimular os professores a ensinar para o teste (*teaching to the test*). Ainda que muitos entendessem que os testes representavam métodos modernos que revolucionariam as práticas pedagógicas, as inúmeras acusações de fraudes e a divulgação da ideia de que os testes não representavam a verdadeira aprendizagem dos alunos, fez com que esse modelo de avaliação quase desaparecesse ao final do século XIX (REESE, 2013).

O fato é que, com o desenvolvimento da estatística, psicometria e psicologia em geral, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, os testes voltaram e triunfaram em interlocução com reformas de currículo. Houve a expansão de práticas de testagem e de teorias da avaliação e sobre conteúdos a serem avaliados, como por exemplo, a Taxionomia de Bloom<sup>7</sup> (BAUER, 2010). Neste período, os EUA desenvolveram inúmeros testes e aperfeiçoaram os procedimentos estatísticos. Muitos psicometristas que trabalhavam para as agências militares, depois da guerra, migraram para o campo da educação (LANDAHL & LUNDAHAL, 2013).

---

<sup>7</sup> Fruto de estudos de especialistas americanos na área de psicologia e aprendizagem, liderada por Benjamim Bloom na década de 50, trata-se da proposta de uma organização hierárquica para definir os objetivos educacionais e de aprendizagem em três domínios, a saber: cognitivo, afetivo e psicomotor.

Nesse sentido, os avanços científicos permitiram o aperfeiçoamento dos sistemas avaliativos e, além disso, crescia a demanda por dados educacionais mais fiéis e transparentes que permitissem alguma comparabilidade dos resultados.

De acordo com Lawn (2013a), inicialmente, os relatórios educacionais nos EUA e, sobretudo, nos países da Europa eram comumente compostos de dados visuais e escritos, especialmente fotografias e relatórios da estrutura escolar e das atividades cotidianas das escolas. Quando os testes escritos finalmente dominaram, os educadores passaram a ter pela primeira vez, pontuações numéricas. Estes exames eram simultâneos, padronizados e comparavam os alunos. Contudo, não havia consenso sobre porque alguns alunos e escolas iam melhor do que outros. Além disso, algumas escolas passaram a usar esses exames para fazer uma seleção inicial dos alunos (REESE, 2013).

Nesse cenário, fica evidente a influência dos modelos avaliativos norte-americanos, que passaram a ser adotados, num primeiro momento, por países europeus. De acordo com Lawn (2013b), a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) investiu nessa área, admitindo problemas de comparabilidade nos modelos existentes e publicou, em 1961, o Manual de Estatística Educacional. Mesmo tendo uma clara orientação da UNESCO, a forma de coletar, analisar e se apropriar dos dados variou de país para país. Posteriormente, uma iniciativa que envolveu alguns países da Europa deu origem à Associação Internacional para a Avaliação Educacional (International Association of the Evaluation of Educational Achievement - IEA). Isso permitiu, por meio de procedimentos padronizados, a comparação entre os países, atraindo gestores e formuladores de políticas. Nesse contexto, a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) se engajou em projetos de coleta de dados educacionais, participando da criação do PISA (Program for International Student Assessment), conforme detalharemos mais adiante. O PISA estreitou as relações entre os países membros, sobretudo no que diz respeito à avaliação.

Assim, ao final do século XX, uma nova reforma educacional foi direta ou indiretamente influenciada por organismos internacionais como a OCDE e o Banco Mundial. Para Reese (2013), a demanda política por *accountability* é característica dessa reforma e também favoreceu a proliferação dos testes pelo mundo, já que cada vez mais países seguiram e ainda seguem essas tendências. De acordo com Lawn (2013b), isso se justifica porque o uso dos dados oriundos das avaliações se tornou indispensável para a gestão de sistemas e para a resolução de problemas educacionais. No entanto, veremos que as críticas apresentadas há

mais de um século permanecem, e ainda hoje, os testes são acusados de serem antipedagógicos.

Dando continuidade, Horta Neto & Yannoulas (2012) reconhecem três fases na trajetória global das avaliações externas, a partir da consolidação dos sistemas avaliativos no século XX. A primeira delas, denominada *Era da Preocupação Social*, se refere ao período dos grandes *surveys*, iniciada nos EUA, por volta dos anos 1930. A crise mundial aumentou drasticamente o desemprego e a escola passou a ser uma das únicas alternativas para os jovens, aumentando a demanda escolar norte-americana. Nesse contexto, a principal preocupação dessas avaliações era saber como estava o acesso à escola.

A segunda fase identificada por Horta Neto & Yannoulas (2012) é a *Era da Qualidade*, período iniciado na segunda metade do século XX e influenciado pela Teoria do Capital Humano. Baseia-se na ideia de que o desenvolvimento depende do fator humano, e nessa perspectiva, a educação torna-se central para o desenvolvimento dos indivíduos e da economia, sendo necessário investir na qualidade da educação. Neste período, otimista com relação à educação escolar, o acesso estava praticamente universalizado na Europa e EUA e a preocupação voltou-se para os conteúdos e habilidades.

A terceira fase indicada por Horta Neto & Yannoulas (2012) é a *Era do Accountability* (ou responsabilização), iniciada em meados dos anos 80 e presente atualmente, onde ainda há a preocupação com a qualidade, porém destaca-se a responsabilização dos agentes públicos. Na visão dos autores, utilizam-se mecanismos de competição para incentivar os profissionais da educação na busca pela melhoria da qualidade. Além da cobrança administrativa sobre os agentes públicos, espera-se a mobilização das famílias na busca pelas melhores escolas, o que estimularia ainda mais as instituições a buscarem a qualidade do ensino. As políticas de responsabilização, no entanto, podem ser implementadas de maneiras diferentes em contextos locais diferentes, conforme veremos mais adiante.

Na perspectiva apresentada, pode-se dizer que os primeiros sistemas de avaliação brasileiros, que datam da década de 80, se originam na transição entre as denominadas eras da qualidade e do *accountability*, seguindo as tendências mundiais difundidas pela reforma educacional já citada e que influenciaram também, mais ou menos na mesma época, outros países do continente americano. De acordo com Bauer (2010), Panamá, Costa Rica, Chile e Colômbia iniciaram uma experiência nacional de avaliação na década de 80. O Brasil, apesar de experiências locais anteriores, só implementou um sistema nacional de avaliação em 1990, mesmo ano de Honduras. Durante os anos seguintes da mesma década, foi a vez de República

Dominicana, Guatemala, Argentina, El Salvador, México, Paraguai, Bolívia, Cuba, Nicarágua, Equador, Peru e Uruguai.

## 2.1. Histórico e Panorama das Políticas de Avaliação Externa no Brasil

Na década de 60, países desenvolvidos como EUA e Inglaterra já haviam democratizado o acesso à escola elementar e secundária e se mostravam preocupados com a qualidade e a equidade das oportunidades educacionais, investindo em grandes pesquisas que permitissem a realização de um diagnóstico sobre sua situação educacional. Nesse período, o Brasil ainda se esforçava por resolver o problema do acesso à educação elementar, de forma que somente na passagem da década de 90 para 2000 assistimos à universalização do acesso ao ensino fundamental. A discussão sobre acesso e qualidade, no entanto, já existia há muitas décadas no Brasil e foi impulsionada pelos Pioneiros da Educação Nova, nos anos 30<sup>8</sup>, sob influência intelectual e técnica norte-americana, como de John Dewey (FONSECA, 2009).

Até a década de 80, a avaliação no Brasil estava centrada no aluno e não no sistema, como temos atualmente. Um dos primeiros programas, o EDURURAL – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro, foi implementado em 1980, com objetivo de avaliar a proficiência e as diferenças socioeconômicas entre os alunos, procurando identificar as variáveis contextuais do processo de ensino-aprendizagem. Esta avaliação foi amostral e contemplava testes de conhecimentos com alunos das 2<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries do ensino fundamental, dos estados do Ceará, Pernambuco e Piauí. Os resultados mostraram, dentre outras coisas, que o desempenho e o rendimento dos alunos ficaram aquém do esperado e que os professores não estavam preparados para enfrentar as condições estruturais precárias e o excesso de alunos. (GATTI *et al.*, 1991).

Ainda na década de 80, ocorreu em diversos países um aumento no interesse pelas avaliações de sistemas educacionais, o que levou à criação de sistemas de avaliação em larga escala. No Brasil não foi diferente e discussões sobre o tema resultaram em uma forte tendência à instituição de sistemas de avaliação como estratégia para melhorar o acesso, permanência e a qualidade do ensino. Em 1987 houve a sistematização de um programa de

---

<sup>8</sup> Em meio à ascensão de Getúlio Vargas ao poder e num momento intenso de reformas educacionais, foi publicado, em 1932, um documento intitulado *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, redigido por 26 intelectuais brasileiros, dentre eles Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Cecília Meireles. Tal documento propunha um rompimento com a educação tradicional vigente até então, em defesa da educação pública, coeducação (meninos e meninas juntos), bem como a laicidade, gratuidade e obrigatoriedade do ensino.

avaliação que tinha por objetivo coletar informações sobre o processo educacional, denominado SAEP – Sistema de Avaliação do Ensino de Primeiro Grau. A intenção governamental era ampliar o sistema de avaliação do nordeste, o EDURURAL, para todo o Brasil, utilizando a mesma metodologia já empregada (HORTA NETO, 2007).

O SAEP foi substituído em 1990 pelo SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica, a fim de se adequar à nova nomenclatura educacional instituída pela Constituição Federal de 1988, permanecendo até hoje como denominação do sistema nacional de avaliação. A implementação do SAEB é fruto de um contexto de aproximação e colaboração entre o governo brasileiro e organismos internacionais e deveria se adequar a uma tendência internacional de busca pela melhoria da qualidade e de avaliação. De acordo com Fonseca (2009), àquela época ocorreram ciclos de discussão sobre currículo e qualidade que contaram com a participação de educadores, gestores educacionais, intelectuais e representantes de empresas. Essas discussões contribuíram também para aspectos da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996.

Alves (2008) afirma que na década de 1990, já no governo Fernando Henrique Cardoso, os indicadores de cobertura escolar melhoraram em função do aumento da eficácia interna do sistema educacional. Dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) apontam que entre 1991 e 2000 a taxa de atendimento escolar de crianças entre 7 a 14 anos subiu de 89% para 96,4%, enquanto que na faixa etária de 15 a 17 anos subiu de 62,3% para 83%.

Nessa década emergiu um novo cenário para a implementação de políticas educacionais, com a implantação do SAEB em 1990, assim como a promulgação da LDB e a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) ambos em 1996. De acordo com Alves (2008), esse cenário, em conjunto com a Constituição Federal de 1988, deu o respaldo legal para que estados e municípios tivessem autonomia para criar e gerir sistemas de ensino (descentralização), porém essa autonomia era relativa e focada, sobretudo, no ensino fundamental.

Nesse contexto, assistimos à municipalização do ensino que contribuiu para a universalização do acesso ao ensino fundamental (VIEIRA, 2011) e o surgimento de políticas estaduais de avaliação parecidas com o SAEB, como por exemplo, o SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará) de 1992, o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) de 1996; o SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública) e o Programa Nova Escola (RJ), implementados

em 2000. Este movimento já havia acontecido em outros países, assim como nos EUA, onde a expansão das avaliações e do uso dos dados se deu, primeiramente, pela atuação do governo federal (Lawn, 2013a).

Em meados da década de 2000, no Governo Lula, se observam mudanças nos modos de financiamento da educação básica. Destacamos nesse período a instituição da Prova Brasil e do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) em 2005, a substituição do FUNDEF pelo FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) e a criação do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) em 2007. Ainda em 2005, o SAEB passou por uma reformulação, chamando-se oficialmente de ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica – e adotou a Prova Brasil, cujo nome oficial é ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar. Com a mudança, esse sistema tornou-se capaz de avaliar o desempenho do ensino fundamental dos estados, municípios e de cada escola, não mais apenas por regiões e estados como antes.

Ainda no Governo Lula e posteriormente no Governo Dilma, pode-se dizer que os sistemas de avaliação se expandiram ainda mais, sobretudo nos níveis estaduais e municipais. Alguns teóricos mais críticos como Freitas (2005; 2007) acreditam que a expansão dos sistemas de avaliação no Brasil e no mundo, especialmente aqueles que preveem punição e premiação aos profissionais, ocorre devido às pressões advindas do "mercado" ou "indústria" da avaliação, responsáveis por movimentar nos EUA, por exemplo, cerca de 1 trilhão de dólares. Em discordância, Brooke (2013) argumenta que as Secretarias de Educação no Brasil, sejam estaduais ou municipais, vêm adotando seus próprios sistemas devido às pressões políticas, visto que o desempenho educacional brasileiro é muito baixo, se comparado a outros países, bem como "pela tese de que, por diversos vícios da estrutura do serviço público e da profissão de magistério, faltam incentivos para as escolas darem prioridade à aprendizagem". (p. 337)

De acordo com a Fundação Carlos Chagas (2012) outro motivo que levou diversas redes públicas de ensino a criarem seus próprios sistemas de avaliação, foi a necessidade de um diagnóstico mais preciso, propiciado por um monitoramento mais constante, ou seja, avaliações que tenham no mínimo frequência anual e ainda contemplem mais séries do ensino fundamental. Tais sistemas normalmente se diferem um pouco da Prova Brasil, cuja frequência é bianual e somente o 5º e o 9º anos do ensino fundamental são avaliados. Outra razão importante é que os resultados da Prova Brasil demoram muito para serem divulgados, o que prejudicaria sua utilização e inviabilizaria "a possibilidade de planejamento mais

imediato” devido à rotatividade de alunos e professores nas escolas públicas brasileiras (p. 66). Além disso, os sistemas locais, em alguns casos, divulgam os resultados não só por escola, mas por turma e até por alunos.

Um levantamento da Fundação Victor Civita (2010, apud CARRASQUEIRA, 2013) aponta que dezenove estados brasileiros já haviam tido algum tipo de experiência com sistemas próprios de avaliação, dos quais dezesseis ainda mantinham um sistema. A previsão, segundo o estudo, era de que esse número aumentasse nos próximos anos, confirmando certa tendência de expansão e desenvolvimento de sistemas de avaliação externa.

Em resumo do contexto brasileiro apresentado, Bonamino & Souza (2012) classificam a evolução dos sistemas de avaliação brasileiros em três gerações. O SAEB, em sua concepção original, seria o melhor exemplo da primeira geração, visto que apresentava caráter diagnóstico e a divulgação dos resultados era restrita, portanto não havia impacto significativo para as escolas. A Prova Brasil representa a segunda geração, visto que, com a criação do IDEB, há uma divulgação pública mais expressiva dos resultados escolares, causando maior exposição das escolas, mas sem atribuição de recompensas ou sanções. Por último, a terceira geração é representada por sistemas estaduais e municipais de avaliação que apresentam políticas de responsabilização, premiando escolas em função dos seus resultados, como ocorre no estado e no município do Rio de Janeiro.

No que se refere ao âmbito internacional, o Brasil também apresenta resultados insatisfatórios. A principal avaliação internacional, o PISA - Program for International Student Assessment - ou Programa Internacional de Avaliação de Alunos, é coordenado aqui pelo INEP desde 1998 e o objetivo principal dessa avaliação é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação ministrada nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria da educação.

A seguir faremos uma exposição sobre os principais componentes do sistema de avaliação nacional que existem atualmente, bem como do PISA e dos resultados do Brasil no contexto internacional.

## **SAEB**

Atualmente o SAEB é considerado pelo INEP – instituição responsável pela organização desse sistema – como uma ferramenta de gestão educacional e escolar. É um

sistema de monitoramento contínuo, por meio de amostra nacional de alunos da rede pública e privada, da área urbana e rural, sendo voltado para subsidiar as políticas de ensino. Em linhas gerais, seu objetivo é fazer um diagnóstico parcial da educação básica e dos fatores que influenciam o desempenho do aluno, dando subsídios para ações que promovam a melhoria da qualidade do ensino. O exame é realizado de dois em dois anos através de provas padronizadas de português e matemática, aplicadas ao 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio. Além de mensurar o desempenho dos alunos, são coletadas informações sobre as características dos mesmos, de professores e diretores e também da infraestrutura e equipamentos da escola. Com o SAEB passou a ser possível a medição e o acompanhamento da evolução da proficiência dos alunos em matemática e leitura, adotando-se o modelo estatístico da Teoria da Resposta ao Item (TRI)<sup>9</sup>, já incorporado na avaliação desde 1995. A elaboração das escalas de proficiência construídas com base na TRI tornou possível comparar os resultados dos alunos, agrupados em unidades de mensuração determinadas, ao longo do tempo e entre as diferentes séries, abandonando a Teoria Clássica de Testes – TCT (ou Teoria Clássica das Medidas) adotada até 1993 (BONAMINO & FRANCO, 1999).

As escalas de proficiência<sup>10</sup> possuem pontuações diferentes para leitura e matemática, porém são comparáveis. Elas representam as habilidades ou competências divididas por níveis de desempenho ao longo do tempo. Esses níveis podem ser agrupados em faixas de desempenho, o que consiste na produção de escalas formalmente ordinais. Tem sido comum a transformação da média dos agrupamentos de alunos, por turma, escola ou qualquer conjunto de escolas na seguinte escala: “abaixo do básico”, “básico”, “adequado” e “avançado”.

O aluno que se encontra no nível “abaixo do básico” ou “insuficiente” aprendeu muito pouco e necessita recuperar o conteúdo. O nível “básico” significa que o nível de aprendizado do aluno está um pouco abaixo do esperado e necessita de reforço escolar. Já o nível “adequado” ou “proficiente” significa que o aluno aprendeu o que se espera para sua idade e, por fim, o nível “avançado” significa que o aluno aprendeu mais do que o esperado para sua idade.

---

<sup>9</sup> A TRI é uma modelagem estatística utilizada na área de avaliação de habilidades e conhecimentos, na qual são levados em conta a discriminação (que ajuda a diferenciar a habilidade dos alunos), o acerto casual e o grau de dificuldade. Ver KLEIN, R. (2003). Utilização da Resposta ao Item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, vol. 11, n. 40, p. 283-96.

<sup>10</sup> Para maiores detalhes, ver o Portal do Inep, disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/escalas-da-prova-brasil-e-saeb1>. Consultado em 3 de jul de 2013.

## **Prova Brasil**

A Prova Brasil também utiliza a TRI e as escalas de proficiência do SAEB, no entanto é censitária, aplicada a todos os alunos de 5<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Diferentemente do SAEB, os resultados da Prova Brasil são organizados por escola, município, unidades da Federação e país. A cada dois anos, os alunos fazem prova de língua portuguesa e matemática. Além dos testes são aplicados questionários contextuais para diretores, professores, alunos e sobre as instalações físicas das escolas.

## **Provinha Brasil e ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização)**

Para avaliar o nível de alfabetização das crianças das redes públicas de ensino, após um ano de escolaridade, foi criada a “Provinha Brasil” em 2008. No entanto, ela difere da Prova Brasil, uma vez que os dados não são coletados e processados pelo Inep e são os profissionais da escola que a aplicam. Trata-se de uma ferramenta pedagógica para dar subsídios aos gestores e professores com objetivo de melhorar o processo de alfabetização das crianças. É aplicada voluntariamente no início e no final do ano letivo.

O SAEB incorporou ainda, em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Aplicada anualmente no 3º ano do ensino fundamental, esta avaliação censitária tem por objetivo verificar a alfabetização matemática e em língua portuguesa, além de coletar informações sobre as condições de oferta dos ciclos de alfabetização das escolas públicas.

## **Censo Escolar**

O sistema nacional de avaliação dispõe ainda de informações do Censo Escolar, que fornece dados relevantes sobre as matrículas, percentuais de aprovação/reprovação, percentuais de evasão, dados dos estabelecimentos escolares, turmas, trabalho docente, etc. Anualmente o Censo é aplicado em todas as escolas públicas e privadas, contemplando a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação profissional e educação especial. De acordo com Alves & Franco (2008, p. 484) “em

conjunto, os dados do Censo Escolar e da PNAD<sup>11</sup> possibilitam a produção de indicadores do funcionamento do sistema escolar, como o tempo médio de conclusão (...)"". O Censo também contribui para o cálculo do IDEB, conforme veremos a seguir.

## IDEB

O IDEB é um índice calculado a partir dos dados sobre rendimento (aprovação e evasão escolar, ou fluxo escolar), obtidos no Censo Escolar e as médias do desempenho em leitura e matemática na Prova Brasil. Por considerar desempenho e rendimento, o IDEB foi proposto como um estímulo às escolas para investirem mais no processo de ensino-aprendizagem, mas sem que haja muita reprovação, pois "a metodologia do IDEB penaliza a escola que usa a reprovação como estratégia pedagógica, atribuindo-lhe valores mais baixos" (Soares, 2011, p. 10).

Em 2007, o PDE instituiu o Plano de Metas "Compromisso de Todos Pela Educação", cuja meta é elevar a média do IDEB dos anos iniciais para a nota 6 até 2022<sup>12</sup>. Dessa forma teríamos, de acordo com esse texto governamental, uma educação considerada de qualidade se comparada ao contexto mundial. A escala do IDEB vai de 0 a 10, mas como esclarece Soares (2011), não há uma analogia dessa escala com a escala de notas usada nas avaliações internas da escola. O autor esclarece que

os valores extremos, acima de 8 e abaixo do 2 são quase impossíveis e valores acima de 6 e abaixo de 3 são mais raros. Apesar disso está completamente disseminado na imprensa o uso da analogia das notas escolares para valorizar o IDEB, atitude que gera confusão (p.10-11).

No entanto, já existem críticas sobre o significado da média 6 do IDEB. De acordo com Oliveira (2011)<sup>13</sup> falta no Brasil uma "calibração" dos itens afirmando que no caso do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio e da Provinha Brasil, por exemplo, não existe validade de construto. Essas dificuldades tornam os conteúdos pouco comparáveis. Nessa perspectiva, os conteúdos curriculares estimados para nível de proficiência de 250 na Prova Brasil seriam modestos em termos internacionais.

---

<sup>11</sup> A PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) é bianual.

<sup>12</sup> Em 2011, o IDEB brasileiro para os anos iniciais do Ensino Fundamental foi 5,0; dos anos finais foi 4,1 e; do Ensino Médio foi 3,7.

<sup>13</sup> Ver: OLIVEIRA, J. B. Ainda sobre o IDEB e a Prova Brasil. 16 de jul. de 2011. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=2370&lang=pt-br>. Acessado em 26 de jun de 2012.

## PISA

Realizado a cada três anos, suas provas adotam sempre um eixo temático entre as três áreas distintas que as compõem: leitura, matemática e ciências. São avaliados entre 4.500 e 10.000 alunos em cada país. Além das provas, o PISA coleta informações básicas para a elaboração de indicadores contextuais, os quais possibilitam relacionar o desempenho dos alunos a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais. Essas informações são coletadas por meio da aplicação de questionários específicos, assim como ocorre na Prova Brasil. Esse exame é aplicado a estudantes do ensino fundamental, do 8º ano em diante, na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

Nas duas últimas avaliações do PISA, em 2009 e 2012, o Brasil ficou dentre as últimas posições, muito abaixo das médias da OCDE. Em 2012 não houve melhora na pontuação dos alunos brasileiros em ciências e houve a piora da pontuação em leitura. Em matemática houve melhora já que em 2009 obteve 386 pontos e em 2012 obteve 391, contudo, a colocação no *ranking* caiu de um ano pra outro.

Recentemente vem sendo noticiado em veículos de comunicação, jornais como O Globo e blogs sobre educação, que o Brasil foi um dos países que mais evoluíram no PISA desde a primeira avaliação realizada<sup>14</sup>. Contudo, Klein (2011) revela que houve uma diferença de 6 meses nas datas de nascimento de alunos consideradas, de 2000 para 2009, que mexeu com a composição do alunado, incluindo assim alguns alunos em séries mais avançadas, o que poderia justificar o aumento do desempenho dos alunos brasileiros. Além disso, outros países também apresentam variações de idade dos alunos o que dificulta a comparação internacional. A crítica do autor revela as fragilidades desse sistema de avaliação, que não define uma regra para a data da aplicação da prova de acordo com o ano letivo de cada país, fazendo com que as composições de alunado entre as séries não sejam comparáveis entre os países.

---

<sup>14</sup> Ver: <http://oglobo.globo.com/educacao/pisa-2009-brasil-esta-entre-os-paises-que-mais-evoluiram-na-educacao-mas-ainda-ocupa-as-2915236>. Acesso em 19 de abr. 2012;

Ver: <http://educarparacrescer.abril.com.br/blog/boletim-educacao/2010/12/07/desempenho-brasil-pisa-melhora-mas-ainda-estamos-longe-de-uma-educacao-de-qualidade/>. Acesso em 19 de abr. 2012.

## 2.2. Organismos Internacionais: Imposição ou Influência?

Alguns autores como Freitas (2005; 2007), Coelho (2008), Horta Neto & Yannoulas (2012) e Amaro (2013) alegam que, há cerca de trinta anos, época em que o sistema de avaliação externa no Brasil começou a se desenvolver, iniciou-se um movimento que gerou certa padronização das reformas educacionais entre diversos países, inclusive o Brasil, que seria consequência de uma tendência global liderado pelo Banco Mundial e outros organismos internacionais como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e o FMI (Fundo Monetário Internacional). Para Amaro (2013) tais reformas "denotam claro interesse regulatório e, portanto, de controle, com intenções explícitas de transformar a educação num grande mercado" (p.34). Nessa lógica, os sistemas de avaliação são comumente acusados de serem "produtos das reformas neoliberais de recorte gerencialista"<sup>15</sup> (BROOKE, 2011, p. 61).

Inspirados pela Teoria do Capital Humano, os organismos internacionais citados priorizam a formação de cidadãos mais produtivos para que haja o desenvolvimento da economia (SOUZA, 2003). Coelho (2008) afirma que "a saída da crise, segundo essa orientação política, está em tratar a educação e o conhecimento como eixos da transformação produtiva" (p. 231). De acordo com a autora, para atender esse objetivo era preciso investir, no caso do Brasil, na universalização do acesso à escola e na melhoria da qualidade do ensino. Nessa visão, essa tendência global disseminou algumas orientações que influenciaram as reformas educacionais na América Latina, sendo determinantes para mudanças educacionais nos países em que investe. Coelho (2008) destaca algumas dessas orientações: descentralização financeira e administrativa; autonomia local e escolar; prioridade de

---

<sup>15</sup> As chamadas reformas neoliberais e o modelo gerencial de administração se desenvolveram nos governos dos EUA e Inglaterra na década de 1980, sendo difundidas e aplicadas no Brasil na década de 1990 por meio de uma reforma que visou o "enxugamento" do Estado, na tentativa de aumentar a sua eficiência e competitividade, por meio da redução de custos e aumento da qualidade dos serviços. Para isso houve incentivo a privatizações, terceirizações, programas de desregulação, descentralização administrativa, democratização, participação social, etc. Ver:

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, 1995;  
CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. Reestruturação Produtiva, Reforma Administrativa do Estado e Gestão da Educação. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

investimentos nos primeiros anos de escolarização (ensino fundamental); criação de sistemas de avaliação para monitorar a qualidade e; ênfase na eficiência e eficácia, ou seja, redução de gastos públicos e melhoria dos resultados. De acordo com a autora, a influência dessas orientações pode ser vista ainda na construção da LDB de 1996, na implantação da política de ciclos e na criação do FUNDEF.

A questão da redução dos gastos públicos e da ênfase nas avaliações e resultados são pontos cruciais e muito criticados nessa literatura. Horta Neto & Yannoulas (2012), por exemplo, acreditam que esta tendência global, orientada por pressupostos econômicos, instituiu o Estado Mínimo, ou seja, a intervenção mínima do estado em diversos setores, inclusive na educação e, por outro lado instituiu o Estado Avaliador, que introduz mecanismos reguladores, se orientando pelos resultados para o controle dos recursos financeiros. As evidências empíricas, no entanto, mostram o contrário, ou seja, que não houve redução dos gastos com educação no Brasil. De acordo com o Relatório *Education at a Glance* da OCDE (2012), Entre 2000 e 2009, o Brasil foi um dos países que mais aumentou os gastos com educação, sendo o primeiro no aumento de gastos por aluno. Ainda assim é importante mencionar que os gastos brasileiros continuam inferiores aos dos países mais ricos, estando aquém da média da OCDE. Veloso (2009), também evidencia que os gastos públicos em educação por aluno no Brasil são elevados, porém mal distribuídos, visto que a educação superior recebe muito mais do que a educação básica, se diferenciando de outros países onde a proporção dos gastos é mais equilibrada.

Diante do exposto acima, gostaríamos de fazer algumas ponderações com relação à perspectiva apresentada por esses autores acerca do cenário político que influenciou a implantação e expansão dos sistemas avaliativos no Brasil.

Como vimos, até a década de 80 não havia iniciativas que tentassem obter um diagnóstico da situação educacional brasileira, para além do acesso, e que permitissem compreender as razões para as altas taxas de analfabetismo e o elevado número de crianças e adolescentes fora da escola. Apesar de uma tendência aparentemente global, é preciso considerar que o surgimento de sistemas de avaliação no Brasil se deu pela necessidade de maior compreensão do fracasso da educação pública e pela influência dos estudos sobre a eficácia escolar. A insatisfação com a situação educacional do país contribuiu então para promover reformas em prol da melhoria do sistema.

Sobre essa tendência, Freitas (2005), em sua perspectiva, acredita que os padrões de qualidade são impostos sem que haja diálogo, pois o Banco Mundial empresta dinheiro a

diversos países, impondo exigências. Já outros autores como Souza (2003) reconhecem que os organismos internacionais exercem influência, porém não são determinantes para as políticas públicas, uma vez que os países “devedores” têm autonomia para elaborar seus projetos educacionais. Esta ideia é corroborada por Mainardes (2006) ao apresentar o conceito de “contexto de influência” de Stephen Ball e Richard Bowe. Esses dois autores desenvolveram uma “abordagem do ciclo de políticas” (*policy cycle approach*) para a análise de políticas educacionais. O ciclo é composto de cinco contextos: “contexto de influência”, “contexto da produção de texto”, “contexto da prática”, “contexto dos resultados/efeitos” e “contexto de estratégia política”. No contexto de influência,

as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. (MAINARDES, 2006, p.51)

Uma das formas mais decisivas de influência na elaboração de uma política é a dimensão intelectual, que através da circulação internacional de ideias consegue adesão crescente de pesquisadores e *policy makers*. Por outro lado, Ball e Bowe também reconhecem o patrocínio e a imposição de “soluções” feitas por organismos internacionais. Essas soluções, no entanto, são ressignificadas nos contextos locais, de forma que percebemos características diferenciadas entre os países.

Dando continuidade à abordagem de Ball e Bowe, o contexto da produção de texto resulta nos textos políticos (textos oficiais, comentários, pronunciamentos, vídeos, etc.) que por sua vez são frutos das disputas travadas e acordos selados no contexto de influência. O momento da produção do texto também é um momento de disputa pelas representações políticas.

O contexto da prática, como o nome já diz, é o momento em que a política na sua concepção original (discussões, acordos, textos) é vivenciada na prática. Normalmente as particularidades locais, sociais e culturais, bem como as interpretações e reinterpretações dos sujeitos podem reconfigurar o projeto original. Nesse contexto, o que os profissionais da educação pensam, como se apropriam, se há resistência, além de condições físicas e estruturais podem alterar a forma de implementação e dar novos significados às políticas. Esta concepção vai ao encontro da conceituação de apropriação de Chartier (1990;1991), Jong

(2008) e Heineke & Cameron (2003), que utilizamos para analisar a apropriação das avaliações externas pelos gestores escolares.

Já o contexto de resultados/efeitos, diz respeito aos impactos causados pelas políticas e às parcerias e articulações com outras políticas. Os impactos podem ser negativos e/ou positivos e podem mudar estruturas e práticas cotidianas.

Por fim, é no contexto de estratégia política em que se observa uma organização social e política para discutir os possíveis impactos negativos e combater as desigualdades produzidas.

Como vemos cada contexto envolve discussões e disputas de interesse, além de serem flexíveis e abertos a mudanças e recontextualizações. Por isso é questionável a ideia de que as reformas educacionais de países como o Brasil são impostas e padronizadas por organismos internacionais sem nenhuma autonomia política por parte desses países. Em acréscimo, faltam documentos e evidências que relacionem imposições com dívidas, sobretudo após a década de 2000, quando o Brasil passou a ser superavitário em termos internacionais. Silva (2011) reconhece que os países com dificuldades financeiras sofrem influência das agências internacionais que emprestam recursos, principalmente no que diz respeito aos critérios para a realização de contratos e licitações. No entanto, na década de 2000, houve a redução gradual dos empréstimos do Banco Mundial ao governo federal. Em complemento,

a adoção de políticas fiscais austeras, baseadas em cortes de gastos, melhoria da gestão da dívida pública e aumento das exportações, têm modificado consideravelmente a situação de dependência brasileira de financiamentos externos, sobretudo, no fechamento das suas contas do balanço de pagamentos. Salienta-se que a melhoria dos fundamentos macroeconômicas do Brasil permitiu, entre outros avanços, a passagem do status de devedor para o de credor junto ao Fundo Monetário Internacional (SILVA, 2011, p. 57).

É possível complementar a reflexão acima a partir de conceitos weberianos, como o de autoridade (eventualmente traduzido como “dominação”). Se as tendências apontadas se difundiram globalmente e o poder de constrangimento das agências internacionais é limitado, é razoável supor que tais recomendações/diagnósticos obtiveram algum grau de legitimidade pelos países que a adotaram. Para Weber (2009), o exercício da autoridade, de forma estável, supõe processos de legitimação e algum grau de anuência, por parte dos que podem ser tomados como o polo subalterno da relação. Ainda que tais questões para o clássico da sociologia sejam atinentes às relações entre indivíduos e grupos, não entre estados ou instituições, suas reflexões podem ser úteis para pensar também nosso assunto específico. No

caso brasileiro é possível pensar que os projetos reformadores na educação contemporânea encontraram legitimidade devido à sua capacidade de convencimento, não que tenham se materializado por força de mera imposição. Diante de percepções e sentimentos de insatisfação aguda com determinados sistemas educacionais, diagnósticos e proposições na direção de mudanças encontram acolhida.

As propostas de agências internacionais, como o Banco Mundial, podem ter sido legitimadas no Brasil e em outros países porque são capazes de oferecer diagnósticos e respostas mais convincentes tanto em esferas políticas quanto acadêmicas. Portanto, parecem superar outras concepções como as veiculadas por sindicatos ou pela tradição acadêmica. Não se trataria de imposição de políticas e sim de influência, devido a sua capacidade de convencimento, baseada em diagnósticos e propostas de soluções.

Nesse sentido, se há uma tendência global, há também muitos exemplos de que os contextos locais assumem características diferentes. Um exemplo de que existe influência, porém não uma imposição, são as políticas de responsabilização que, quando adotadas por diferentes contextos nacionais e locais, variam dentre as formas mais brandas (*low stakes*) às mais radicais (*high stakes*). De acordo com Mainardes (2006), vários estudos<sup>16</sup> mostram que a migração de políticas “não é uma mera transposição e transferência, pois as políticas são recontextualizadas dentro de contextos nacionais específicos” (p. 52). Brooke (2006) compartilha dessa visão, ao partir da hipótese de que

existe uma migração de políticas educacionais de um país para outro – pela atuação difusora das agências internacionais e pela circulação cada vez mais livre de informações – que justificaria a adoção da política de responsabilização pelas autoridades educacionais brasileiras (...) a transferência dessa política para o Brasil pode inclusive se mostrar inviável em razão das diferenças quanto ao nível de desenvolvimento. (p. 380-381).

O mesmo autor rebate alguns argumentos de que os insucessos de políticas de avaliação e responsabilização que ocorreram nos países pioneiros ocorreriam também no Brasil. Para Brooke (2013) muitos aspectos locais fazem com que o Brasil tenha sua própria experiência, não sendo legítimo afirmar que estamos condenados a reproduzir os fracassos anteriores de outras experiências.

---

<sup>16</sup> Robertson, 1995; Ball, 1998a e 2001; Arnove & Torres, 1999, apud Mainardes, 2006.

Minha posição é que não só existem diferentes modalidades de *accountability*, com diferentes histórias e condicionantes, como também, ao adotar certo tipo de *accountability*, iniciamos um novo processo de internalização e adaptação que pode levar a política a formatos inteiramente novos. Além do mais, o contexto cultural do seu novo lar também influenciará os resultados. (Brooke, 2013, p. 340)

No Brasil se observa a recontextualização de políticas, por exemplo, nas mudanças dos procedimentos de avaliação (conteúdos, séries avaliadas, amostrais para censitárias, etc.), bem como, nos mecanismos de responsabilização. Nas duas últimas décadas, foram registradas nos demais países do continente americano inúmeras mudanças da mesma natureza (BAUER, 2010). Tais mudanças contribuíram para que cada país tivesse uma experiência diferente de avaliação e principalmente de responsabilização.

Ressaltamos que avaliação externa e responsabilização são conceitualmente diferentes, pois é possível existir sistemas avaliativos sem mecanismos de incentivo que envolva divulgação pública dos resultados, premiações e punições com base no desempenho. Entretanto, é inegável que há uma tendência mundial atual de atrelar tais mecanismos aos sistemas avaliativos, conforme apontado por Horta Neto & Yannoulas (2012) e Bonamino & Souza (2012). Ou seja, as políticas de responsabilização vêm utilizando os resultados das avaliações externas.

Dedicamos a seção seguinte a uma exposição mais detalhada do conceito de responsabilização educacional, com destaque para as principais diferenças entre alguns países. Em sequência contextualizamos o Brasil e as políticas das redes municipais de Duque de Caxias e Rio de Janeiro.

### **2.3. A Responsabilização Educacional (*Accountability*)**

O termo *accountability* é oriundo da política e conceitualmente se refere a algumas características, entre as quais destacamos o controle da ação governamental, ou seja, os governos devem prestar contas, informarem e justificarem suas ações, podendo sofrer sanções caso não ajam de acordo com as regras estabelecidas. Há diversos tipos de *accountability*,

incluindo o vertical e o horizontal<sup>17</sup>, no entanto, nos prenderemos aqui à noção de *accountability* educacional.

Comumente o termo "responsabilização" é usado para traduzir o termo "*accountability*". No entanto, alguns autores ressaltam algumas diferenças conceituais entre esses termos<sup>18</sup>. Como o foco da tese não é realizar uma análise dos tipos de *accountability* consideraremos os termos, no âmbito educacional, como sinônimos.

As políticas de responsabilização educacional foram implementadas com maior ênfase a partir da década de 80 nos EUA e na Inglaterra e declaravam objetivar a melhoria dos resultados escolares. No início, o exagero nos *rankings* escolares desanimou os reformadores, mas, de acordo com Brooke (2006) alguns resultados positivos foram surgindo, fazendo com que o interesse por essas políticas crescesse nos últimos anos, sobretudo nos EUA. Atualmente é cada vez maior o número dessas políticas na América Latina e na Europa e revela quatro características fundamentais dos sistemas de responsabilização educacional: 1- autoridade: os resultados das avaliações de desempenho devem ser publicados pelas autoridades, como forma de prestação de contas; 2- informação: as avaliações devem fornecer informações por meio de testes e procedimentos padronizados; 3- padrões: é preciso estabelecer critérios para definir os desempenhos das escolas e; 4- consequências: é preciso estabelecer critérios para punir ou premiar (como forma de incentivo) as escolas por seu desempenho.

Embora a responsabilização educacional esteja longe de um consenso e suscite muitas polêmicas, estudos<sup>19</sup> como o de Ferraz (2013) indicam que tornar os membros da equipe escolar corresponsáveis pelo desempenho dos alunos, através de uma política de altas consequências (*high stake policy*) ou baixas consequências (*low stake policy*), pode contribuir para a melhoria dos resultados escolares. De acordo com Bonamino & Souza (2012) e Veloso (2009), as políticas de baixas consequências são aquelas em que os resultados são expostos publicamente, como forma de prestar contas à sociedade, uma vez que se trata de escolas públicas. As famílias teriam assim, informação para pressionar as escolas ou trocar os filhos

---

<sup>17</sup> Para o aprofundamento do conceito de *accountability*, ver: SCHEDLER, A. Conceptualizing accountability. In: Andreas Schedler, Larry Diamond, Marc F. Plattner (eds.) *The self-Restraining State. Power and Accountability in new democracies*. Boulder and London, Lynne Rienner Publishers, 1999;

O'DONNELL, G. Accountability horizontal e novas poliarquias. *Lua Nova – Revista de Cultura e Política*, nº 44, São Paulo, 2008.

<sup>18</sup> Ver: Brooke (2006; 2011) e Carrasqueira (2013).

<sup>19</sup> Carnoy, Loeb e Smith, 2001; Carnoy e Loeb, 2004, apud Brooke, 2006.

para instituições de melhor desempenho. Já nas políticas de altas consequências, além da “prestação de contas”, há ainda um sistema de premiações e/ou punições atreladas ao desempenho escolar, como por exemplo, a premiação de alunos, professores, gestores, verbas extras para a escola e, mesmo no limite, demissão de funcionários, fechamento das instituições, etc. Há, portanto, diferentes experiências de responsabilização educacional que variam de acordo com os contextos locais em que são implementados.

São exemplos de modelos avaliativos da era do *accountability* nos EUA, o *No Child Left Behind* (nenhum criança deixada para trás) do Governo Bush. De acordo com essa política norte-americana, no primeiro ano em que o desempenho de uma escola vai mal, é dada uma advertência. Se a escola continua indo mal, é oferecida aos pais de todos os alunos (inclusive os de alto desempenho) a oportunidade de trocar de escola. Programas de reforço também são oferecidos para que os alunos possam melhorar seus resultados. Quando a escola mantém o baixo desempenho, entra num processo de intervenção, com maior fiscalização e presença de agentes externos, além de sofrer a ameaça de ser fechada e ainda os profissionais serem demitidos. Antes de ser fechada, a escola pode ser reestruturada, se tornando uma *charter school*<sup>20</sup> (RAVICH, 2009). Esta agenda de responsabilização de alto impacto continua atualmente no governo Obama que também implementou uma política semelhante, o *Race to the Top* ou "corrida para o topo" (VALLI et al, 2012).

Já no Chile, adotou-se o sistema de *voucher*, uma espécie de “vale”, ou seja, o Estado oferece subsídios às escolas, independentemente do pertencimento à esfera pública ou privada, de acordo com o número de alunos matriculados. Nessa lógica, quanto melhor a escola, mais alunos atrai, e quanto mais alunos, mais recursos recebem (VELOSO, 2009). Elacqua (2013) encontrou evidências de que as escolas privadas chilenas que recebiam *voucher* conseguiam implementar mudanças a partir de resultados de avaliações. No entanto, nas escolas públicas que recebiam, não se observou mudanças significativas, provavelmente devido a pouca autonomia que dispunham.

---

<sup>20</sup> As *Charter Schools* são escolas organizadas pela iniciativa privada: pais, comunidades, ONGs, etc. Tendo o projeto aprovado, o governo investe recursos públicos. A gestão é descentralizada, o que confere a esse tipo de escola, maior autonomia para oferecer serviços educacionais que atendam às necessidades locais ou da comunidade. Essas escolas também são avaliadas pelo NCLB e políticas locais, devendo manter os padrões satisfatórios de desempenho. As pesquisas sobre os efeitos dessa iniciativa são recentes e ainda inconclusivas. Para Veloso (2009) há indícios de resultados positivos, enquanto Ravich (2009) afirma que, em média, tais escolas não apresentam melhor desempenho que as escolas públicas dos EUA.

Nesse contexto, as políticas americana e chilena apresentam ainda altas consequências, ao prever, em última instância, o fechamento de escolas e a demissão de profissionais com desempenho considerado insuficiente.

No Brasil temos a política nacional, além das políticas estaduais e municipais de responsabilização que utilizam os resultados de desempenho para a divulgação pública e, em alguns casos, para distribuição de “prêmios” às equipes das escolas e aos alunos. Brooke (2006) afirma que as políticas de responsabilização brasileiras são inspiradas nos modelos pioneiros dos Estados Unidos e Inglaterra, porém normalmente não apresentam condições indispensáveis, o que pode vir a dificultar sua implementação. Dentre essas condições, o autor destaca que no Brasil as escolas têm pouca autonomia; não há também uma mobilização política que favoreça mudanças e; as entidades governamentais parecem não se responsabilizar, na medida em que “as secretarias não asseguram as condições indispensáveis para um trabalho de qualidade” (p. 399).

De fato, as políticas de responsabilização parecem não ter boas repercussões nas escolas brasileiras. Brooke (2006) avaliou alguns sistemas estaduais de avaliação, dentre eles, o Programa Nova Escola (2000-2008) da rede estadual do Rio de Janeiro. As críticas e as reações dos professores foram negativas quanto à política de incentivos. Constatou-se que ao avaliar um ano e pagar as gratificações no ano seguinte, muitas vezes os professores gratificados já não eram mais os mesmos que estavam presentes na escola na época da avaliação, devido à alta rotatividade de professores. No sentido inverso, professores que trocavam de escola, deixavam de receber a gratificação pelo trabalho na escola anterior. Em 2008 esse política foi substituída pelo SAERJ (Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro)<sup>21</sup> mas parece não ter havido alteração na reação dos profissionais (CERDEIRA & ALMEIDA, 2012). O Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação – SEPE-RJ manteve a postura contrária, lançando a cartilha “Porque boicotamos a avaliação meritocrática da SEEDUC (Secretaria de Estado da Educação)?”<sup>22</sup>, estimulando a rejeição e o

---

<sup>21</sup> O sistema de avaliação da rede estadual do RJ apresenta uma política de responsabilização desde o ano de 2000, quando foi implementado o Programa Nova Escola na gestão do governador Anthony Garotinho. Esse sistema adotou uma política de bonificação salarial, dando incentivos aos profissionais da educação tomando como referência os indicadores de aprendizado e fluxo escolar. Em 2008 foi substituído pelo SAERJ (Sistema de Avaliação da Educação no Estado do RJ), na gestão de Sérgio Cabral, que avalia anualmente o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática do 5º e 9º anos do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio, com o objetivo de monitorar o desempenho e as dificuldades de aprendizagem, levando em conta o perfil socioeconômico dos alunos da escola. O SAERJ manteve a política de incentivos salariais, ainda que tenha passado por reformulações. Além disso, atualmente gera o IDERJ - Índice de Desenvolvimento da Educação no Estado do Rio de Janeiro.

<sup>22</sup> Cartilha disponível em: <http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim99.pdf>. Acesso em 13 de mar. 2012.

boicote dos profissionais da educação ao SAERJ e seus critérios de premiação com base no desempenho.

As experiências nacionais e internacionais, bem como as tendências descritas nessa seção justificam porque Horta Neto e Yannoulas (2012) afirmam que vivemos, atualmente, na "era do *accountability*". No Brasil, essa era é composta por duas gerações de políticas de responsabilização, conforme explicam Brooke & Cunha (2011). A primeira diz respeito às iniciativas que ocorreram em estados como Rio de Janeiro, São Paulo e Ceará, a partir dos anos 2000, cujas premiações aos profissionais das escolas eram feitas com base somente no desempenho escolar do ano anterior. Já na segunda geração, que vivenciamos atualmente, há criação de índices como o IDEB e outros em nível estadual e municipal, que incorporam dados de rendimento, ou seja, aprovação e evasão, além de outros critérios para premiação.

Para Horta Neto & Yannoulas (2012) as políticas da "era do *accountability*" deixaram de se preocupar com o aprendizado para se preocupar somente com resultados em testes de desempenho. Parte expressiva da literatura na área concorda com essa posição, conforme mostrado na seção anterior, pois é contra a introdução de supostos princípios mercadológicos na educação, que estimulariam a concorrência entre os estabelecimentos escolares.

Cremos que a era do *accountability* não deixou de se preocupar com o aprendizado, uma vez que conserva os princípios da era da qualidade e que o aprendizado dos alunos continua a ser o foco da política. O que se diferencia é a introdução de mecanismos de regulação que, em tese, contribuiriam para a melhoria da qualidade da educação. No entanto, esse campo é carente de pesquisas que tragam resultados conclusivos sobre os impactos das políticas de responsabilização no aprendizado dos alunos e na qualidade do ensino.

Autores como Brooke & Cunha (2011) acreditam que, se bem implementada e aperfeiçoada, a responsabilização educacional pode incentivar, de fato, os profissionais da educação a investirem na aprendizagem dos alunos e ainda contribuir para a equidade educacional, ou seja, que os esforços sejam focados para que todos os alunos aprendam, não somente grupos específicos.

Após a contextualização da implantação e expansão dos sistemas avaliativos e políticas de responsabilização no Brasil, prosseguimos com a discussão acerca do desenvolvimento dos sistemas municipais próprios de Duque de Caxias e do Rio de Janeiro, cuja política de responsabilização apresenta pagamento de bonificações salariais.

## 2.4. Histórico e Panorama das Políticas de Avaliação no Rio de Janeiro

Além dos componentes do sistema nacional coordenados pelo INEP que vimos até agora, o Rio de Janeiro dispõe atualmente de sistemas avaliativos próprios tanto no âmbito estadual quanto em algumas redes municipais. No Rio de Janeiro e em Duque de Caxias - nosso objeto de estudo - existe a Prova Rio e a Prova Caxias respectivamente. Enquanto a Prova Rio articula uma política de premiação com bonificações salariais para profissionais de escolas que atingiram a meta estipulada, a Prova Caxias não apresenta política de bonificação salarial.

No quadro abaixo comparamos os IDEB do Brasil e das três redes públicas de ensino no âmbito do estado do RJ.

QUADRO 2: IDEB DO BRASIL, ESTADO DO RJ E MUNICÍPIOS DO RIO DE JANEIRO E DUQUE DE CAXIAS

|                     | IDEB 5º ano do EF |      |      |      |      | IDEB 9º ano do EF |      |      |      |      |
|---------------------|-------------------|------|------|------|------|-------------------|------|------|------|------|
|                     | 2005              | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2005              | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 |
| Brasil              | 3.6               | 4.0  | 4.4  | 4.7  | 4.9  | 3.2               | 3,5  | 3.7  | 3.9  | 4.0  |
| Estado do RJ        | 4.0               | 4.1  | 4.4  | 4.8  | 4.9  | 3.2               | 3,5  | 3.4  | 3.7  | 3.9  |
| Município do Rio    | 4.3               | 4.6  | 5.1  | 5.3  | 5.4  | 3.6               | 4.2  | 3.5  | 4.2  | 4.4  |
| Município de Caxias | 3.3               | 3.6  | 3.7  | 4.2  | 4.3  | 2.8               | 2.7  | 2.7  | 3.1  | 3.3  |

Adaptado do Portal IDEB e Portal QEdu.

### 2.4.1. Município do Rio de Janeiro/RJ

A Prova Rio, implementada em 2009 no primeiro mandato do prefeito Eduardo Paes, é a primeira avaliação externa de desempenho criada para a rede municipal do Rio de Janeiro, cujos objetivos são apontar a qualidade do ensino e gerar indicadores comparativos de desempenho que possam servir de base para a tomada de decisões no âmbito da escola e das diferentes esferas do sistema educacional. Esta avaliação é censitária, segue a mesma matriz de referência da Prova Brasil e permite projetar metas por escola, diferentes das metas projetadas pelo sistema nacional. A Prova Rio gera também o IDE-Rio (Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro) por escola. Este índice é calculado através da média padronizada do desempenho dividido pelo tempo médio de conclusão do ano letivo.

Os alunos do 3º, 4º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental são avaliados anualmente em português e matemática. O IDEB e o IDE-Rio são a base para as premiações de professores, funcionários e alunos, conforme a política de responsabilização adotada pelo município.

A Secretaria Municipal de Educação também elabora seu próprio material didático, que é distribuído aos professores, e aplica ainda provas bimestrais, que na visão dos profissionais são externas. No entanto essa avaliação apresenta caráter misto, já que é elaborada externamente, mas é aplicada e corrigida pelos próprios professores.

A rede conta ainda com diversos projetos como o *Nenhuma Criança a Menos*, cujo objetivo é elevar o desempenho, evitando assim a reprovação e a evasão desses alunos. As escolas com melhores desempenhos estabelecem parcerias com as escolas com piores desempenhos, auxiliando em sua recuperação, uma espécie de "apadrinhamento" conforme sinalizado por Brooke (2011).

## **Política de Responsabilização**

No que se refere à Prova Rio, o Prêmio Anual de Desempenho é conferido aos profissionais de escolas que alcançam as metas. Os melhores alunos das séries avaliadas também são premiados pela Secretaria Municipal de Educação. Nos anos pares a nota é comparada com o IDE-Rio do ano anterior, enquanto nos anos ímpares é comparada com o IDEB anterior. Inicialmente, a premiação era feita com base apenas no IDEB de dois em dois anos, mas com a criação do IDE-RIO a premiação passou a ser anual. Na mesma lógica, as metas de acréscimo para o ano seguinte são calculadas a partir do IDEB ou IDE-Rio do ano anterior. As taxas de acréscimo vão ficando menores conforme os índices das escolas vão subindo, ou seja, escolas com índices mais baixos têm metas maiores a cumprir, enquanto escolas com índices mais elevados têm as metas reduzidas. Já as escolas que alcançam índice 6,5 ou mais nos anos iniciais e 6 ou mais nos anos finais, têm como meta mantê-los<sup>23</sup>.

De acordo com a política de bonificação, o prêmio se caracteriza como um décimo quarto salário para os servidores, cuja escola tenha alcançado a meta estabelecida. Os professores com dupla regência em escolas que tenham alcançado a meta recebem um prêmio

---

<sup>23</sup> Decreto 34.163 de 20 de julho de 2011.

extra pela jornada dupla, assim como os professores alocados nas *Escolas do Amanhã*<sup>24</sup> que ganham o décimo quarto salário mais 50%. A bonificação salarial pode ainda sofrer descontos proporcionais às faltas dos professores, porém o percentual de descontos e faltas tem variado de ano pra ano. A partir de 2013, somente profissionais de escolas que obtiveram a participação de 85% ou mais de alunos na avaliação podem receber o prêmio, caso alcancem a meta<sup>25</sup>.

Koslinski et al (2015) fazem um delineamento do desenho e das diretrizes da Prova Rio e seus mecanismos de responsabilização, informando que, atualmente, há também projeções de metas individuais para diretores escolares, para as CRES (Coordenadorias Regionais de Educação) e para a própria Secretaria Municipal de Educação, incluindo premiações salariais para seus profissionais, caso alcancem tais metas.

#### **2.4.2. Município de Duque de Caxias/RJ**

A Prova Caxias foi aplicada pela primeira vez em 2011, no terceiro mandato do prefeito Zito, porém, ao que parece ainda não se configura como uma política pública, mas sim como uma iniciativa experimental, um projeto piloto. Em parceria com o Projeto Conseguir, essa prova vem sendo aplicada anualmente no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. No entanto, não houve ampla divulgação sobre em que consiste essa iniciativa, nem sobre os resultados das provas aplicadas.

#### **Política de Responsabilização**

Em Caxias a política de responsabilização se limita à divulgação pública dos resultados, não havendo, portanto, a previsão de prêmios ou punições atrelados ao

---

<sup>24</sup> O projeto *Escolas do Amanhã* foi criado também em 2009 e contempla escolas situadas em áreas de risco da cidade do Rio de Janeiro. Seu objetivo é elevar o desempenho e reduzir a evasão escolar, por meio da educação em tempo integral e investimento em aulas de reforço, atividades culturais, esportivas e artísticas, integrando a escola e a comunidade do entorno. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, em 2010, das 151 escolas, 98 foram premiadas por terem alcançado as metas. No entanto, esse avanço no desempenho precisa ser olhado com mais detalhe. Depoimentos informais afirmam que esse incremento seria explicado pelo fato de que os alunos com defasagem são retirados das turmas regulares para compor turmas especiais que não fazem a Prova Brasil, portanto não contam para o IDEB da escola.

<sup>25</sup> Resolução SME nº 1234 de 10 de Abril de 2013.

desempenho dos alunos. É costume divulgar, por meio de *outdoors* espalhados pela cidade, os nomes das escolas que obtiveram os IDEBs mais elevados. O SEPE (Sindicato Estadual dos Profissionais de Caxias), no entanto, já iniciou um movimento contra a Prova Caxias, comparando-a a política do estado e do município do Rio de Janeiro e mostrando receio de que o próximo passo seja a utilização desses resultados para premiar escolas e professores<sup>26</sup>.

FIGURA 2: *OUTDOOR* EM DUQUE DE CAXIAS



Foto: Leane Martins.

#### 2.4.3. A Responsabilização nas Redes Municipais Pesquisadas

Conforme explicitado antes, a literatura nacional e internacional classifica como políticas de "altas consequências", "alto impacto" ou "alto risco" aquelas em que há premiação e/ou punição, pois não se limitam à divulgação pública das metas e resultados. Um dos melhores exemplos são as políticas norte-americanas, especialmente o *No Child Left Behind* (NCLB), que descrevemos anteriormente, cuja punição pode chegar ao fechamento da instituição escolar que não apresenta progresso nos resultados.

No Brasil não há, em qualquer esfera federativa, sistemas de avaliação externa com mecanismos de responsabilização que contemplam punições como demissão dos profissionais da escola ou fechamento da mesma. Alguns autores como Bonamino & Souza (2012) classificam sistemas em que há somente premiação como de altas consequências. Um

<sup>26</sup> Ver nota publicada em 21 de setembro de 2011 na página do SEPE-Caxias: [http://sepecaxias.org.br/site/index.php?option=com\\_content&view=article&id=86:atencao-rede-municipal-a-luta-contra-meritocracia-nao-pode-parar&catid=2:noticias-home-destaque](http://sepecaxias.org.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=86:atencao-rede-municipal-a-luta-contra-meritocracia-nao-pode-parar&catid=2:noticias-home-destaque). Visitado em 4 de fev de 2013.

exemplo disso é a própria Prova Rio, avaliada por Carrasqueira (2013) como uma política de alto risco (*high stake*), ainda que não apresente punição. No entanto, Elacqua (2013) alerta que, em comparação com outros países, o Brasil ocupa uma posição intermediária no que se refere aos impactos de suas políticas de responsabilização. Enquanto Coréia do Sul e México apresentam impactos menores, EUA e Chile apresentam maiores impactos devidos a uma política de incentivos de maior impacto.

Com base na reflexão do autor e na comparação de experiências nacionais e internacionais, supomos que sistemas em que só há premiação têm menos impactos do que sistemas em que há também sanções e ameaça da perda do emprego, assim como sistemas que apenas divulgam seus resultados têm menos impacto do que sistemas que além da divulgação, premiam os profissionais.

No caso do Brasil, ainda há outro diferencial apontado por Brooke (2013). Mesmo em políticas de baixa consequência haveria pouco esforço dos gestores educacionais e escolares em divulgar os resultados, na tentativa de evitar *rankings* e a comparação entre escolas. O autor concorda que não há incentivos negativos, apenas positivos nas políticas de responsabilização brasileiras. Para ele,

pode-se dizer que não ganhar o bônus é equivalente a um castigo, mas esse argumento tenta criar uma equivalência entre a não bonificação e o fechamento da escola, o remanejamento do professor, o não avanço na carreira ou a perda do emprego, que são alguns dos castigos de verdade do sistema americano, principalmente a partir do NCLB, de 2001. A versão brasileira é *light*, sim. (p. 344)

Levando em consideração diversas experiências de *accountability*, podemos pensar que a política de responsabilização da Prova Rio, se encontra numa posição intermediária, apresentando “*médias*” consequências, já que estabelece metas, divulga resultados, prevê premiação, mas não prevê punição. Nessa perspectiva, podemos supor também que atualmente não existem políticas de altas consequências no contexto brasileiro.

Parece haver ainda certa dúvida se sistemas avaliativos onde não exista premiação e/ou punição possam ser classificados como sendo de responsabilização. No entanto, os sistemas que estipulam metas e divulgam publicamente os resultados até o nível da escola, podem ser enquadrados como responsabilização de baixas consequências, conforme aponta Carrasqueira (2013):

*Stricto sensu*, qualquer política que possibilite comparações entre escolas ou que possibilite uma classificação de qualidade dentro de uma escala com critérios definidos e que isso seja tanto exposto ao público quanto seja direito desse mesmo público exigir melhorias e explicações sobre os resultados obtidos, já é considerado *accountability* (p.44).

Assim, em contrapartida à Prova Rio, que consideramos de médio impacto, podemos afirmar que a Prova Brasil apresenta política de responsabilização de baixo impacto, assim como a rede municipal de Duque de Caxias. Nesta rede, os resultados da Prova Brasil são divulgados, podendo trazer algum impacto no cotidiano dos profissionais das escolas. Logo, embora o mecanismo de responsabilização adotado não utilize os resultados da Prova Caxias, ainda consideramos que a rede municipal de Duque de Caxias sofre responsabilização de baixo impacto, a partir de estratégias como a divulgação no *outdoor*.

A seguir faremos uma análise dos discursos presentes no âmbito das discussões sobre as avaliações externas, dos quais destacamos o discurso acadêmico, o sindical e o governamental, abordando os argumentos prós e contras. Ampliamos a discussão para tratar dos impactos das avaliações externas no currículo escolar e a questão da qualidade da educação.

### **3. DISCUSSÕES SOBRE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO, RESPONSABILIZAÇÃO E OS INDICADORES EDUCACIONAIS BRASILEIROS**

Mais de 30 anos após as primeiras iniciativas de avaliação sistêmica no Brasil, temos, de acordo com Perez e Stoco (2008), dois tipos de sistemas de avaliação: o primeiro sistema é interno à rede educacional e coleta, dentre outros, dados referentes ao número de alunos matriculados, de aprovações e reprovações, sexo, cor e idade. Tais dados são fornecidos pelas instituições e geram estatísticas que constituem o censo educacional do INEP. Já o segundo sistema produz indicadores referentes ao desempenho escolar dos alunos, como é o caso da Prova Brasil. Através dos dados disponíveis, verifica-se que o desempenho dos alunos das escolas públicas é insuficiente, estando aquém do esperado, já que muitos não apresentam as habilidades básicas tanto em matemática como em língua portuguesa. Além disso, desde 1998, não há melhorias significativas nos índices de reprovação e distorção idade-série (ALVES, 2008).

Ilustrando o contexto apresentado acima, de acordo com o Relatório *De Olho nas Metas* (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2007), entre 1995 e 2007, houve uma queda no desempenho, que começa a se elevar lentamente a partir de 2003. Além disso, mais de 50% dos alunos avaliados não tinham alcançado habilidades básicas para a série em língua portuguesa e matemática. Já entre 2007 e 2011 ocorre a elevação gradual do IDEB e percebe-se que cresce, ainda que lentamente, o percentual de alunos nos níveis “adequado” e “avançado” e diminui o percentual nos níveis “abaixo do básico” e “básico”. No entanto, após 16 anos (1995-2011), a maioria dos alunos brasileiros permanece abaixo do desempenho adequado para sua idade/série, tanto em português e matemática, como no 5º e 9º anos do ensino fundamental<sup>27</sup>.

#### **3.1 Críticas às Políticas de Avaliação e Responsabilização**

Para alguns autores, os dados apresentados acima não são representativos da situação real dos alunos brasileiros. Segundo Coelho (2008), no sistema avaliativo atual há o “predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil que tende a supervalorizar

---

<sup>27</sup> Dados do Portal QEdu. Os dados de proficiência de 2013 ainda não foram divulgados.

indicadores e resultados acadêmicos quantificáveis e mensuráveis a despeito de contextos e processos educativos específicos” (p. 249). Essa crítica não se resume ao sistema brasileiro, visto que ocorrem em outros países. Oakley (2012), identificou os principais argumentos nos discursos contrários às avaliações externas ou outras inovações científicas e políticas na área de educação. Os discursos apontam que alguns métodos são acusados de serem antiéticos, impróprios e inúteis à educação, tais como métodos quantitativos e análises estatísticas. Tais princípios serviriam como instrumento regulador, usado pelos governos, a fim de controlar as instituições de ensino e seus profissionais, além de gerar a competição educacional.

Tecnicamente, as críticas apontam ainda a limitação das provas para medir o “real trabalho” realizado dentro das salas de aula e nos diferentes usos (às vezes inadequados) desses resultados pelos gestores públicos. Autores como Fullan & Hargreaves (2000) e Larré & Plassard (2008) apud Lima (2011), alegam que as avaliações ignoram o contexto do mundo real a que se destinam, visto que não consideram as dimensões constituintes da cultura organizacional, tais como as condições de trabalho e as relações de poder, além de não poder definir, estatisticamente, o quanto da nota obtida pelo aluno é responsabilidade do professor. Lima (2011) argumenta que a mensuração dos resultados não fornece um número ou dado exato e que as notas dos alunos são

um meio de se mensurar o resultado do propósito de aprendizado, porém, não diferencia o que foi devido à habilidade inata do aluno e o que foi devido ao esforço do professor, ou em última instância, ao sistema de educação (LIMA, 2011, p.11).

Dando prosseguimento às críticas, Esteban (2009) acredita que as avaliações externas com questões padronizadas estão muito distantes da realidade de cada escola, ignorando as peculiaridades dos contextos culturais e sociais do alunado. Sua crítica recai, sobretudo, à dimensão técnica, denunciando que tais exames só conseguem mensurar aquilo que uma prova de múltipla escolha oferece. Esses resultados seriam então muito limitados e pouco representativos do real aprendizado dos alunos. A autora, assim como Barriga (2009) acredita que vivemos a era da “pedagogia do exame”, criticando a ênfase exacerbada nas avaliações externas. Não podemos deixar de mencionar ainda a crítica ao fato de que a qualidade é mensurada apenas por testes padronizados de língua portuguesa e matemática, ignorando as demais áreas de conhecimento e, supostamente, sobrecregando os professores dessas disciplinas.

Uma das principais críticas aos sistemas de avaliação se refere à promoção de *rankings* escolares. De acordo com Souza & Oliveira (2003) tais instrumentos podem resultar

na privatização do ensino público quando induzem à classificação e competição entre escolas, introduzem na escola pública concepções de gestão privada e se associam a mecanismos de responsabilização por exemplo. Essa concepção diz que a qualidade do ensino advém do estímulo à competição e à classificação, que seriam princípios básicos da iniciativa privada. Os autores concordam que as avaliações são capazes de orientar ações e políticas, mas creem que, na realidade, a competição entre escolas aumentam as desigualdades educacionais. Os profissionais da educação também questionam muito o ranquamento de escolas, que causa constrangimento a eles próprios, aos alunos e pais. Conforme dito anteriormente, na lógica do *accountability*, se a escola é pública, deve haver algum mecanismo de prestação de contas à sociedade e o ranquamento é consequência da divulgação pública dos resultados.

Autores como Freitas (2007), Cassassus (2009), Barriga (2009) e Ravitch (2009) abordam outros efeitos perversos, além do ranquamento, que podem ocorrer ao longo da implantação desse tipo de política, sobretudo, se associadas aos mecanismos de responsabilização. Destacamos:

- a) Ênfase no treinamento para responder as questões da prova e não na aprendizagem do conteúdo;
- b) Redução, engessamento ou estreitamento dos conteúdos curriculares ensinados;
- c) Perda de aulas em detrimento do número de provas e simulados que são aplicados com frequência aos alunos;
- d) Professores e diretores podem concentrar sua atenção nos alunos que tem mais chances de melhorar, em detrimento dos piores alunos que podem ser desprezados por não apresentarem perspectivas de melhora, bem como dos melhores alunos, que podem ser “abandonados” já que conseguem alcançar as metas sozinhos;
- e) Incentivo para que os alunos com mais dificuldade faltam à prova, na expectativa de aumentar a média da escola, dentre outros.

A prática de selecionar alunos, já apontada, inclusive no Rio de Janeiro, pelos estudos de Costa (2008), Brito & Costa (2010) e Costa & Koslinski (2011) é mais antiga que os sistemas avaliativos locais e era feita como forma de manter ou melhorar a reputação das escolas, tornando-as assim compostas por um alunado mais fácil de ensinar. Atualmente, a prática de filtrar os alunos pode melhorar rapidamente o desempenho da escola em avaliações externas. Foram detectadas duas principais formas de seleção de alunos: a primeira é inicial, impedindo a matrícula dos alunos de "perfil indesejado", alegando que não há mais vagas, por

exemplo. A segunda forma é a "expulsão doce" ou "transferência branca" (BROOKE, 2011), onde há o aconselhamento dos pais para que transfiram seus filhos "problemáticos" para escolas com outros perfis, pois assim se adequariam melhor.

Vários dos efeitos citados, provocados por políticas de avaliação e, sobretudo, de responsabilização, são considerados como *gaming*, uma espécie de jogo, um conjunto de práticas que leva à manipulação do sistema ou em estratégias superficiais que visam à melhora dos resultados nos testes e não necessariamente a melhora da qualidade do ensino. Nesse contexto, o *teaching to the test*, ou seja, "treinar" os alunos para fazerem as provas é uma das estratégias mais disseminadas, pois eleva rapidamente a pontuação nas provas. Essa prática, induzida pelas pressões da avaliação e responsabilização, é considerada por Amaro (2013) um "viés mecanicista de aprendizagem", "de caráter neotecnico", "performático" e afinado com a "ideologia gerencialista" (p.46-48).

Tais efeitos perversos ou táticas de *gaming* também são citados em publicações sindicais. Sabe-se que, no Brasil, esses setores organizados do magistério oferecem resistência às iniciativas governamentais de avaliação e responsabilização. Segundo Fernandes et al (2010), uma parcela grande dos membros dos sindicatos "veem a avaliação externa como 'desnecessária', 'uma ingerência em suas atividades didáticas', mas, principalmente, como uma 'ameaça ao trabalho docente e à isonomia de tratamentos dentro da carreira docente' (...)" (p. 571).

Um exemplo dessa resistência é a cartilha elaborada pelo SEPE-RJ (Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação), mencionada anteriormente, que propõem o boicote ao SAERJ (Sistema de Avaliação do Estado do RJ), conforme ilustra o trecho abaixo:

Toda essa ênfase na avaliação da escola e na aferição do desempenho de cada um faz com que a escola busque construir estratégias para aumentar sua nota na avaliação e não para fazer com que todos aprendam com qualidade. (p.6)

Os sindicatos de profissionais de educação frequentemente veiculam discursos contrários aos sistemas de avaliação externa, as quais denominam de avaliações "meritocráticas", acusadas de reduzirem a autonomia docente e escolar<sup>28</sup>. Em nosso contexto político, o discurso sindical tem influência sobre os profissionais da educação, se aproximando daquele discurso acadêmico, cuja argumentação é contrária a essas iniciativas. Dessa forma, não se pode negar que há um significativo movimento de rejeição às avaliações externas, conforme apontado anteriormente. No Brasil,

---

<sup>28</sup> Ver as publicações do sindicato no site [www.seperj.org.br](http://www.seperj.org.br). Acesso em: 1 de abril de 2013.

a resistência do magistério a este tipo de política é conhecida, e são poucos os governos que podem abrir mão do apoio dos movimentos sindicais organizados, incluídos os dos professores, para sua sustentação política (BROOKE, 2006, p. 399).

As argumentações sobre os efeitos perversos listados acima, incluindo as do SEPE-RJ, estão ancoradas em Ravitch (2009). A autora norte-americana teme que futuramente a sociedade possa ser indiferente a aspectos da sua história como a política, a economia e a cultura e acredita que é preciso repensar o sistema educacional dos EUA, seus objetivos e metas. No sistema atual, os testes abrangem uma parcela pequena dos conteúdos que deveriam ser ensinados na escola e por isso tenderiam a limitar esses conhecimentos. Esse fenômeno ocorre justamente porque a preocupação maior dos profissionais, normalmente, é com o desempenho, já que “ganhar o prêmio” ou “não ser punido” está condicionado a ele. Para Barriga (2009), essas políticas provocam o “efeito-cenoura”, pois o que estimula os profissionais é o recebimento do prêmio e não a elevação da qualidade do ensino.

Diante dessas percepções referentes aos objetivos das avaliações e dos efeitos perversos, é comum observar que uma das reações é a resistência dos professores e gestores que se sentem injustiçados. As críticas, receios e resistências podem ser também frutos das descontinuidades que as políticas públicas, de um modo geral, sofrem ao longo de sua existência, denominado efeito zigue-zague por Cunha (1991; 1995). Embora as políticas de avaliação em nível federal mantenham continuidade desde sua implantação, as descontinuidades que se dão em níveis municipal e estadual, podem gerar desconfiança, descrença, desmotivação e rejeição.

Embora muitas das críticas apontadas sejam importantes para o processo de aperfeiçoamento das políticas, notamos que tanto o discurso acadêmico nessa perspectiva, quanto o dos sindicatos, trazem pouca ou nenhuma evidência científica sobre os possíveis efeitos negativos relatados, ficando o discurso restrito ao debate ideológico. Tais críticas se destinam, fundamentalmente, à operacionalização das políticas e não aos seus pressupostos conceituais.

Mapeamos na seção seguinte, discursos que se opõem às argumentações acadêmicas e sindicais apresentadas até aqui. Conforme mencionado anteriormente, os discursos governamentais atuais defendem que políticas de avaliação são ferramentas para gestão e planejamento dos sistemas de ensino e, nessa linha, há argumentos também no campo acadêmico que ampliam essa discussão.

### **3.2. Argumentos Favoráveis às Políticas de Avaliação e Responsabilização**

Tanto no âmbito internacional quanto no nacional circulam argumentos favoráveis às avaliações que ressaltam seu potencial de emitir informações que auxiliem na gestão e melhoria dos sistemas educacionais. Após analisar os históricos dos sistemas de avaliação em países como EUA, Reino Unido e Suécia, autores como Lawn (2013a) e Landahl & Lundahl (2013) acreditam que atualmente temos acesso mais fácil aos dados, permitindo ações mais rápidas e eficientes em prol da melhoria educacional. Nesta percepção, a introdução de testes padronizados está intimamente ligada à democratização do ensino e a criação de uma escola comum a todos. No entanto, ainda existem movimentos organizados de resistência.

De acordo com Oakley (2006) percebe-se resistência às avaliações e o uso de novas tecnologias aplicadas na educação, em diversos países, como por exemplo, Reino Unido e EUA. Esse movimento, segundo a autora, ocorre devido à falta de consenso sobre os princípios científicos aplicados nas áreas sociais e humanas. Historicamente, sempre existiram correntes teóricas que resistiam a certos métodos utilizados em pesquisas nessas áreas. Atualmente, ela cita a corrente pós-moderna como um empecilho ao desenvolvimento de pesquisas científicas e novas tecnologias, visto que relativiza até mesmo a noção de evidência.

O debate acadêmico contrário às avaliações, acaba por influenciar os profissionais da educação como professores e gestores. Aliado a isso, Evans (1968 apud Oakley, 2006) argumenta que as instituições sociais, incluindo as educacionais, têm por objetivo sua "auto-perpetuação", mostrando-se, a priori, resistentes às mudanças. Para Oakley (2006), a "confusão" teórica de algumas correntes que classificam como inadequados ou antiéticos métodos científicos de pesquisa e tecnologias previamente testadas, é preocupante, pois não oferecem nenhuma alternativa capaz de coletar informações sobre o que é necessário saber, como por exemplo, dados sobre a situação educacional de um contexto local.

Conforme mencionado no capítulo anterior, no caso do Brasil, não existia nenhuma iniciativa até a década de 80 que buscasse informações e diagnósticos educacionais. Atualmente, já existem inúmeras iniciativas gerando informações cada vez mais detalhadas. Mesmo apresentando problemas e ainda consequências perversas como o *gaming*, tais iniciativas representam avanços e buscam corrigir as imperfeições detectadas.

Soares (2011) defende que, ao coletarem dados de aprendizado e rendimento dos alunos, os sistemas avaliativos permitem que a sociedade verifique se o direito à educação está sendo cumprido. A padronização dos testes, por sua vez, viabiliza esse monitoramento ao

mesmo tempo em que favorece o aprendizado dos conhecimentos mínimos comuns a todos os alunos brasileiros, mesmo diante do tamanho e da diversidade do país. Os testes padronizados são criticados, como vimos na seção anterior, por não repetir diversidades locais e culturais. No entanto, sem essa padronização dos instrumentos avaliativos não seria possível a comparabilidade dos resultados nem assegurar que todos aprendam os conteúdos adequados à sua idade escolar. Além disso, tais singularidades locais, sociais e culturais podem ser trabalhadas no cotidiano escolar, bem como nas avaliações internas.

Alavarse, Bravo & Machado (2012) entendem que as informações coletadas podem auxiliar os profissionais da educação no conhecimento das realidades educacionais de suas escolas e comunidades locais, sendo possível estabelecer metas e prioridades com maior precisão, além de serem “parametrizadas numa realidade mais ampla, envolvendo a comparação com resultados do país, do estado e do município.” (p.347). Os autores acreditam que é possível atrelar a avaliação externa e a interna, bem como metas quantitativas e qualitativas, dando mais subsídios às redes para melhorar seus projetos pedagógicos e evoluir na qualidade.

Os sistemas de avaliação externa podem ainda favorecer ações pedagógicas e o desenvolvimento de políticas com objetivo de diagnosticar a situação educacional e monitorar a qualidade do ensino. Para Soares (2002, apud BROOKE, 2011), um das funções das avaliações externas é pedagógica, quer dizer, representa uma ferramenta para orientar as práticas instrucionais dos professores e melhorar a qualidade do ensino. Em complemento, podem ainda identificar e analisar os efeitos das políticas já implementadas no desempenho e no rendimento discente (FRANCO, ALVES & BONAMINO, 2007).

Com relação ao uso pedagógico, Jennings (2012) admite que os resultados podem ser usados como diagnóstico, identificando conteúdos e habilidades ainda não adquiridos pelos alunos e como ponto de partida para uma mudança qualitativa nas práticas docentes e de gestão da escola. Também pode incentivar o desenvolvimento profissional e a busca por atualização e formação continuada, além de orientar a alocação de recursos escolares. O uso de dados também pode auxiliar no monitoramento do desempenho escolar e na criação de metas internas de progresso. Em resumo, para a autora, sistemas de avaliação são fundamentais, pois fornecem um diagnóstico, orientam, monitoram, e legitimam decisões.

Os autores aqui citados, que defendem os sistemas de avaliação externa, não ignoram os impactos negativos listados na seção anterior, mas acreditam que é possível minimizá-los ou mesmo solucioná-los. Uma das principais críticas é direcionada para o fato da

reponsabilização dos profissionais, uma vez que não há como isolar somente a influência destes no aprendizado dos alunos. Koretz & Jennings (2010), por exemplo, concordam que não é possível definir com precisão a responsabilidade do professor, além disso, os resultados de desempenho são influenciados por fatores extraescolares que não dizem respeito à qualidade do ensino. No entanto, é possível estimar o “efeito-escola” e o “efeito-turma”, o que melhora bastante quando é possível realizar estudos longitudinais. Esses estudos consistem em acompanhar grupos de alunos por anos seguidos, medindo não apenas o desempenho (notas em testes), mas também o aprendizado, ou seja, o valor agregado em decorrência do processo de ensino. Para medir esses efeitos, é necessário ainda coletar dados contextuais, tais como informações socioeconômicas dos alunos, perfil de professores e diretores e condições das escolas. Os sistemas de avaliação no Brasil coletam dados contextuais, no entanto, se caracterizam, comumente, como estudos transversais, pois normalmente não acompanham sistematicamente grupos de alunos, e, portanto, não mensuram o aprendizado (ALVES & FRANCO, 2008). Contudo, alguns sistemas apresentam a possibilidade de estudo longitudinal como a Prova Rio, visto que os testes são aplicados anualmente no 3º, 4º, 7º e 8º anos do ensino fundamental.

Já Mandinach & Gummer (2013) acreditam no potencial de iniciativas surgidas há poucos anos nos EUA, com o objetivo de "alfabetizar" os educadores para o uso dos dados educacionais produzidos por essas avaliações (*data literacy*). Com base nessa formação, seria possível implementar um ciclo de melhoria contínua, através da compreensão dos objetivos, potenciais e limites dos dados, dando subsídios para que os profissionais formulem hipóteses e criem estratégias para melhorar a prática pedagógica; coletem e utilizem diversas fontes de dados; tomem decisões com base nos resultados; invistam na aprendizagem efetiva e não no aumento da pontuação nos testes; concentrem-se em todos alunos e não somente em grupos específicos; trabalhem em equipe; localizem problemas e pensem em soluções, etc. Essa iniciativa parte do pressuposto de que ao informar melhor os profissionais da escola com relação aos objetivos e métodos das avaliações externas e de políticas de responsabilização, munindo-os do conhecimento necessário para o uso eficaz dos dados, poderia reduzir as práticas de *gaming*, por exemplo.

Na visão de alguns autores como Souza (2007) o uso inadequado dos dados, o *gaming* e os efeitos perversos se devem à “pequena cultura de avaliação que temos na sociedade e na educação brasileiras” (p.69). Outros autores como Brooke (2006) e Pipolo (2010) também creem que falta no Brasil uma cultura de avaliação. Concordamos com esses autores a

respeito de que o objetivo dessas avaliações não é estabelecer *rankings*, mas detectar onde estão as deficiências e permitir que a escola se compare com ela mesma, analisando a sua própria evolução. Espera-se que tais fatores contribuam para a elevação da qualidade da educação pública no país. Nessa perspectiva, a comparação entre escolas não é desejada, pois normalmente traz interpretações indevidas dos resultados e informações importantes podem não ser percebidas. Contudo, Brooke (2013) defende que é legítima a comparação entre escolas, enquanto estivermos em processo de identificação das dificuldades escolares. Essa comparação pode ser positiva, na medida em que o trabalho de uma escola pode servir de inspiração para outra. Segundo o autor, "limitar o uso do método comparativo prejudica o trabalho do gestor" (p. 339).

De fato, é difícil isolar a influência dos aspectos socioeconômicos e familiares sobre os desempenhos dos alunos. Esse é um dos motivos pelo qual o ranquamento não é fiel ao mostrar as "melhores" e "piores" escolas. Uma escola que trabalha com um alunado muito pobre ou com poucos recursos pode ter um índice mais baixo que outra escola que atende um alunado mais favorecido, mas justamente em detrimento de suas condições, pode ter feito um trabalho mais eficaz ainda que não tenha alcançado um índice mais alto.

Alves & Soares (2013) apresentam ainda outras razões para discordarmos do uso do IDEB como base de *rankings*. O IDEB é considerado um indicador de resultados finalísticos e não globais, ou seja, seu cálculo não leva em conta processos importantes do cotidiano educacional e que poderiam contribuir para a constituição desse indicador. O estudo realizado por eles mostra que fatores como o nível socioeconômico, a infraestrutura, a proporção de alunos brancos e não-brancos, meninos e meninas, bem como o tamanho e complexidade das escolas podem influenciar em seus resultados. Os impactos desses fatores também seriam diferenciados para os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental. Logo, os *rankings* estigmatizam as escolas e não informam a respeito das condições desiguais entre elas, condições essas que podem contribuir para seus resultados.

De acordo com Vianna (2003), no primeiro momento de implementação do sistema de avaliação e durante os anos 90, havia ausência de pessoal com formação específica em avaliação educacional e ainda hoje esse problema não foi superado totalmente. Observa-se também que no campo da educação há poucos acadêmicos que entendem tecnicamente dos sistemas de avaliação. A ausência de especialistas em educação fez com que tivéssemos

experiências de avaliação que mediam a qualidade da educação levando em conta o desempenho como único critério<sup>29</sup>.

No entanto, nossos sistemas vêm evoluindo na construção de índices de qualidade. Além do IDEB (nacional), IDE-RIO (municipal) e IDERJ (estadual) já apresentados anteriormente, O IDE (Índice de Desenvolvimento das Escolas) gerado pelo sistema de avaliação da rede estadual do Espírito Santo, o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) e o Indique (Índice de Qualidade da Educação) gerado pelo sistema de avaliação da rede municipal de São Paulo apresentam formulações complexas que procuram identificar aspectos sobre equidade, detectando, por exemplo, a quantidade de alunos por nível de proficiência, além de estimular a presença dos alunos, visto que as ausências podem baixar o índice. Isso quer dizer que não estimula apenas a elevação da média de desempenho da escola, mas também a elevação do desempenho de cada aluno. O Indique ainda apresenta uma perspectiva longitudinal, buscando calcular o valor agregado de aprendizado de um ano para outro, por meio de uma amostra representativa de alunos e escolas (BROOKE, 2011; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2012).

Em resumo, a evidente evolução dos sistemas de avaliação parece contribuir cada vez mais, não só para a qualidade, mas também para a equidade educacional. Após mais de duas décadas desde sua consolidação, nos deparamos com um sistema nacional estabelecido que, mesmo com as descontinuidades políticas, fruto das mudanças de governo, permanece estável, dando uma ideia de como a qualidade da educação brasileira vem evoluindo. Há, portanto, enorme volume de dados disponíveis a serem explorados por pesquisadores e gestores escolares. Se considerarmos o possível “analfabetismo técnico” dos gestores, decorrentes da rejeição e do despreparo, vemos um desperdício de informações que poderiam ser usadas para o planejamento escolar.

Reconhecemos que os sistemas de avaliação, por si só, não podem mudar a qualidade da educação no Brasil e que os dados e índices produzidos, como o IDEB, apresentam limitações e imperfeições<sup>30</sup>, assim como não retratam todo o trabalho cotidiano da escola. Contudo, concordamos com Klein & Fontanive (2009), de que é preciso “apoiar-se nos diagnósticos já disponíveis para definir estratégias de intervenção e de monitoramento capazes de alterar os indicadores educacionais” (p.26). Além disso, há evidências empíricas

---

<sup>29</sup> No Ceará, o Prêmio Educacional Escola do Novo Milênio utilizava o desempenho dos alunos como único critério, desconsiderando as diferenças socioeconômicas dos alunos. As 100 “melhores” escolas premiadas eram sempre escolas urbanas da capital com alunos mais favorecidos socialmente (BROOKE, 2006).

<sup>30</sup> Ver Soares (2011).

de que os sistemas avaliativos vêm trazendo resultados positivos. No Brasil, os dados de Alves (2008) apontam que o desempenho dos alunos no SAEB aumentou mais nos locais onde foram implementados sistemas próprios (municipais ou estaduais) de avaliação externa.

A seguir abordamos a questão do IDEB enquanto indicador nacional de qualidade educacional e a discussão acadêmica acerca das influências das avaliações externas no currículo escolar.

### **3.3. Avaliações Externas, Indicadores e a Questão da Qualidade**

No campo da política, houve e ainda há diversas tentativas de se promover reformas em prol da melhoria da qualidade. Segundo Carnoy & Castro (1997), mesmo antes do movimento de descentralização da educação, iniciada na década de 80, a educação básica esteve, historicamente, sob responsabilidade dos estados e municípios brasileiros. Os recursos federais eram repassados aos entes federativos tendo por base “mais interesses políticos do que necessidades educacionais” (p. 231). Isso poderia explicar, segundo os autores, a também histórica precariedade do ensino no Brasil. Mesmo após a descentralização, a burocracia excessiva passou a ser um entrave para a eficácia e melhoria do sistema.

Esperava-se que a descentralização educacional fosse uma reforma que promovesse a melhoria da qualidade do ensino, aumentando a autonomia, o poder de decisão, a competitividade e a produtividade nos setores educacionais. Também se esperava que professores e gestores tivessem maior autonomia com relação aos métodos de ensino e o currículo, podendo atender as necessidades locais. No entanto, há evidências de que, na prática, as expectativas não se concretizaram totalmente. De acordo com os autores, a descentralização, inicialmente, diminuiu o repasse de verbas federais aos estados e municípios, o que prejudicou o sistema educacional dos locais mais pobres e aumentou as disparidades regionais. Em complemento, a expansão e consolidação dos sistemas de avaliação externa influenciaram o trabalho pedagógico da escola, como por exemplo, a avaliação interna e promoveram certa padronização e estreitamento do currículo escolar, conforme veremos mais a frente.

É difícil mensurar em que medida as políticas em prol da qualidade fracassaram ou avançaram, pois se pode entender “qualidade da educação” de muitas formas. O conceito de qualidade é bastante amplo e se refere a inúmeros aspectos dos sistemas educacionais e das

escolas, sendo perpassado por aspectos intra e extraescolares, como por exemplo, os recursos financeiros, materiais e pessoais, métodos de ensino, currículo, formação e valorização dos profissionais, clima escolar, violência dentro e fora das escolas, além do envolvimento da escola com a comunidade e aspectos de gestão, conforme salienta Amaro (2013).

Em resumo, avaliar a qualidade de ensino de uma escola ou de um sistema educacional é tarefa bastante complexa, pois envolvem inúmeros fatores, alguns de difícil mensuração. Quando se trata do Brasil, essa tarefa pode ser ainda mais difícil, devido à sua extensão territorial e a grande diversidade socioeconômica e cultural. Há, portanto, certa dificuldade em operacionalizar o conceito de qualidade, ou ao menos, analisar conjuntamente todos os fatores que possam contribuir positiva ou negativamente para a qualidade do ensino.

Valli et al (2012) também contribuem para a reflexão do que é qualidade da educação ao questionar o que entendemos por isso: seria a qualidade os processos e práticas adotados pelos professores e a equipe escolar ou os resultados que expressam a aprendizagem dos alunos? De onde vêm as noções de qualidade que normalmente consideramos? E novamente a questão: Como saber o que efetivamente constitui um ensino de qualidade? Os autores concordam que as definições dadas por especialistas se diferem em parte devido às teorias, padrões e normas que os influenciam. Todos nós temos, a priori, juízos de valor que marcam nossas conceituações, sendo muito difícil um acordo sobre um conjunto de critérios que definam qualidade.

Shulman (1986, apud Valli et al, 2012) acredita que ao considerarmos as "consequências" do ensino, ou seja, os resultados da aprendizagem como indicador de qualidade, teríamos uma concepção "pragmática" que considera o ensino intimamente ligado à aprendizagem. O problema ocorre quando os testes destinados a mensurar a aprendizagem avaliam conteúdos restritos, restringindo também o que é ensinado. Em complemento, Koretz & Jenings (2010) defendem que os testes padronizados capturam alguns aspectos da qualidade do ensino, mas não todos, e que faltam pesquisas que avaliem até que ponto a melhora do desempenho reflete uma melhora da qualidade.

Por isso, se por um lado se faz necessário estabelecer critérios para medir a qualidade em nível nacional e local, por outro, é preciso considerar um conjunto de aspectos relevantes que possam contribuir para a qualidade das escolas. Nesse sentido, concordamos com a pesquisa da Fundação Carlos Chagas (2012):

Ainda que o termo qualidade no campo educacional possua diversos significados e comporte diferentes dimensões (DOURADO, 2007; SILVA, 2008), o fato é que tais avaliações rapidamente se associaram à ideia de qualidade, limitando-a aos resultados obtidos pelos alunos em apenas duas áreas disciplinares consideradas mais importantes no caso brasileiro: leitura e matemática (p.3).

Complementamos que não apenas no caso brasileiro, mas em outros países do mundo, convencionou-se aplicar testes de língua materna e de habilidades em matemática. Contudo, independentemente das avaliações externas, as redes de ensino e as escolas podem trabalhar outros aspectos relevantes para a qualidade da educação, conforme aponta o trabalho de Ação Educativa et al (2004):

Não existe um padrão ou uma receita única para uma escola de qualidade. *Qualidade* é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente. Cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na busca da qualidade da educação (p. 5).

No entanto, para esses autores, existem 7 dimensões (mas não únicas) que podem auxiliar as escolas e sistemas de ensino a avaliarem sua qualidade: ambiente educativo; prática pedagógica; avaliação; gestão escolar democrática; formação e condição de trabalho dos profissionais da escola; espaço físico escolar e; acesso, permanência e sucesso na escola. Nesse contexto, o IDEB representa um avanço, pois trata-se de um indicador sobre a última dimensão descrita, que envolve dados de permanência e sucesso escolar. Ainda que se limite a apenas algumas das diversas dimensões da qualidade educacional, o IDEB permite saber como anda o desempenho dos alunos, bem como os índices de reprovação e evasão, além de monitorar se os resultados estão melhorando ou piorando. De posse desses resultados é possível pensar em estratégias que busquem melhorar a situação educacional. Alavarse, Bravo & Machado (2012) reafirmam que o IDEB e outros indicadores permitem uma visão parcial da qualidade educacional, por operacionalizar e mensurar fatores que também fazem parte do que esperamos por qualidade de ensino: aprender e passar de ano.

Ainda assim, autores como Amaro (2013) problematizam a evolução e os impactos da Prova Brasil e do IDEB, por exemplo, sugerindo que são necessárias mais discussões sobre as formas de divulgação, apropriação e análise das informações, o que objetivamos nessa tese.

Algumas pesquisas como a de Brito & Costa (2010) vêm mostrando que, na percepção dos professores e gestores, o IDEB e outros tipos de indicadores são coerentes com a realidade das escolas. A pesquisa mencionada foi realizada com professores de escolas públicas cariocas que trabalham ao menos em duas escolas distintas: uma de alto desempenho e uma de baixo desempenho. Na época, nenhum professor entrevistado se lembrava do IDEB

das suas escolas, mas sabiam diferenciá-las quanto à qualidade e desempenho. Para os autores,

O fato de a opinião dos professores sobre o desempenho das escolas ter convergido com os resultados da Prova Brasil de 2007 reforça em alguma medida a significância dos dados dessa avaliação, bem como revela a coerência da percepção dos professores sobre a existência de diferenças entre as escolas em que lecionam (p.504).

Em pesquisa mais recente, Alves & Soares (2013) mostram que o IDEB vem conseguindo legitimidade no âmbito político e acadêmico, embora ainda exista resistência a essas iniciativas, especialmente no campo educacional. Parte dos estudiosos da área não considera o IDEB uma medida fidedigna da qualidade das escolas, pelos motivos anteriormente apresentados. Contudo, espera-se que as metas e os índices sirvam de incentivo para que os profissionais da educação se esforcem mais em busca da melhora dos resultados, o que poderia se traduzir em uma melhora na qualidade do ensino.

Para Soares (2011), durante muito tempo o foco das políticas foi na expansão dos sistemas educacionais e não na qualidade das escolas e do processo de ensino, por isso não havia uma preocupação e valorização dos resultados de desempenho dos alunos. Para o autor,

nessas abordagens, a solução para os problemas educacionais era sempre a expansão de algum aspecto dos sistemas educacionais: mais horas aula, mais etapas obrigatórias, mais recursos, mais escolas, mais professores. (p.3)

Tais discussões sobre a expansão e os insumos educacionais são pertinentes, assim como os processos de gestão e métodos de ensino, merecendo destaque nas políticas e nas pesquisas educacionais. Contudo, a qualidade dos sistemas educacionais também pode ser analisada através de aspectos como a trajetória escolar e o desempenho dos alunos, que de certa maneira refletem todas as outras condições importantes mencionadas até aqui, como condições escolares, práticas de ensino dos professores, etc.

### **3.4. Influências das Políticas de Avaliação e Responsabilização no Currículo Escolar**

Apontamos anteriormente que constam na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 o direito ao aprendizado de conhecimentos mínimos comuns. No entanto, as leis não definem oficialmente quais seriam esses conhecimentos e o Brasil não tinha um currículo nacional oficial que definisse os

conhecimentos disciplinares a serem avaliados por sistemas de avaliação externa. Mesmo em países como EUA onde as discussões sobre o currículo são mais antigas, há dificuldades de se estabelecer conteúdos mínimos.

No Brasil, houve consultas aos programas curriculares e aos materiais didáticos mais utilizados em diferentes redes de ensino para se mapear os principais conteúdos comuns que eram trabalhados nos estados e municípios. Desse processo surgiram as matrizes de referência do SAEB, que posteriormente foram utilizados em diversos sistemas de avaliação país afora. Em conjunto, houve diversas iniciativas dos entes federativos para pensar em estratégias e planos de ação que atendessem às exigências legais. Esses movimentos contribuíram também para definir, ainda que de forma não oficial, os conteúdos mínimos comuns. Assim, ao contrário de outros países, observamos essa definição dos conteúdos de forma indutiva, a partir da prática docente e a execução de políticas de avaliação externa que precederam as discussões curriculares (BONAMINO & SOUZA, 2012).

Ainda na década de 90 foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), documentos oficiais de referência curricular para a educação no Brasil. Sua proposta não era estabelecer conteúdos obrigatórios, mas foi uma iniciativa importante para orientar o trabalho das escolas e dos professores na busca pela qualidade e melhor formação das crianças brasileiras. Os PCNs foram uma tentativa de sistematizar conteúdos importantes de acordo com o ciclo em que o aluno se encontrava, além de indicar cinco temas transversais que devem perpassar todo o processo educacional escolar, não no formato de disciplinas, mas de maneira integrada e interdisciplinar, a saber: ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual. Para Brooke (2006) a criação destes documentos seria uma das tentativas de tentar definir e sistematizar conhecimentos mínimos a fim de diminuir as disparidades e desigualdades de ensino entre as escolas. No entanto, os PCNs não parecem ter influenciado a disseminação de métodos interdisciplinares nas escolas brasileiras.

Em paralelo, as avaliações externas se propunham a avaliar somente conteúdos da língua portuguesa e matemática, mais especificamente leitura e resolução de problemas. Embora haja diferenças entre os diversos sistemas avaliativos das redes de ensino, essa é uma característica em comum. De acordo com Soares (2011), a TRI - Teoria de Resposta ao Item - permitiu, a partir de 1995, a construção de escalas de proficiência somente para leitura e matemática. Como essas escalas são comparáveis, é possível obter a proficiência padronizada. Há de certa forma, consenso de que medir o desempenho ou a qualidade por meio exclusivo desses conhecimentos seja um fator limitante. Entretanto, são conhecimentos de fundamental

importância para o processo de ensino-aprendizagem, conforme aponta Alavarse, Bravo & Machado (2012):

Se qualidade não se confunde com desempenho em leitura e resolução de problemas, por outro lado, estes tópicos não são, de forma alguma, estranhos ao processo escolar que se pretenda de qualidade, ao contrário, configuram-se como suporte para todos os outros conhecimentos (p.347).

A pesquisa da Fundação Carlos Chagas (2012) aponta certa tendência em quatro redes de ensino do país: na ausência de um currículo mínimo nacional, as matrizes das avaliações externas parecem ter mais força que os PCNs e vêm orientando o que é ensinado nas escolas e, portanto, delineando o currículo. Esta tendência já havia sido evidenciada anteriormente por Arcas (2009). Percebe-se que as próprias secretarias de educação vêm concentrando esforços em alinhar o conteúdo contemplado em avaliações externas e o que é ensinado na escola. Um exemplo disso é a produção de materiais didáticos com base nas matrizes curriculares, privilegiando o conteúdo avaliado pelos sistemas. Isso se intensificou, sobretudo, quando o MEC (Ministério da Educação) divulgou para as escolas públicas as matrizes da Prova Brasil em 2009.

Parece haver, portanto, uma busca por um parâmetro curricular, pela definição de conhecimentos mínimos e as avaliações externas vem contribuindo para isso. Há evidências de que a restrição à leitura e resolução de problemas, bem como a padronização dos testes vêm interferindo gradativamente no currículo escolar brasileiro, já que esses conteúdos vêm orientando a prática docente. Um exemplo disso é trazido por Arcas (2009) que analisou a influência do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) na avaliação escolar. A partir de entrevistas com professores-coordenadores, o autor conclui que as avaliações internas elaboradas pelos docentes têm sido inspiradas no modelo das avaliações externas. Além disso, o SARESP desponta ainda como uma "bússola" orientadora do trabalho escolar, "orientando práticas" e "redefinindo currículos" (p.165).

Em outro exemplo, tanto a pesquisa da Fundação Carlos Chagas (2012) quanto a de Silva (2007), afirmam que os professores estão atentos ao que é cobrado, reforçando e readaptando os conteúdos em que os alunos apresentam dificuldades. Esse investimento pedagógico, no entanto, pode se restringir às disciplinas de português e matemática, gerando a omissão dos outros conteúdos curriculares no processo de ensino. Para Azanha (2006) o fato das avaliações medirem somente essas disciplinas não significa que os outros conteúdos devam ser ignorados, pelo contrário, precisam ser ensinados nas escolas.

Mesmo nos EUA, onde há tradição maior de sistemas de avaliação com responsabilização de altas consequências, parece haver uma tendência dos profissionais da educação em alinhar o currículo escolar ao conteúdo dos testes. Contudo esse fenômeno ainda está em discussão, conforme pondera Supowitz (2012):

Existe uma dúvida se, na prática, os currículos e os padrões estão se alinhando aos testes, ou se (como seria mais apropriado) os testes estão se alinhando aos padrões (p.174).

Bonamino & Souza (2012) concordam que a definição de um currículo central ou um currículo mínimo tende a aferir certo grau de equidade entre as escolas brasileiras, permitindo que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento básico, independentemente de onde moram e estudam e, em casos de mudança de região e escola, os alunos teriam menos dificuldades de adaptação. Ravich (2009) também defende o currículo central, mesmo em países grandes e diversos como os EUA, pois acredita que essa formação mínima pregressa é importante para os alunos, independentemente da área que escolherão seguir no futuro, além de servir de base para a aquisição de novos conhecimentos.

Brooke (2011) também confirma não só a necessidade de se estabelecer um currículo mínimo, como também evidencia que há uma dinâmica recorrente de construção desse currículo após a implantação dos sistemas de avaliação. Em sua visão, não adiantaria implementar ações como capacitação para educadores, criação de boletins explicativos para cada escola, sem antes haver a definição do currículo básico e alinhamento do que é ensinado com o que é avaliado.

Se pensado numa perspectiva internacional, o alinhamento do currículo poderia tornar o ensino entre os países menos desigual, além de permitir a comparação no caso de avaliações como o PISA. Pode-se dizer então que existe uma tendência das avaliações externas em definir o currículo mínimo até então ausente no Brasil e, mediante as apropriações/ressignificações dos profissionais de educação no contexto da prática, elas vem assumindo papel central na orientação do que é ensinado nas escolas, devido ao “seu potencial de direcionar o *que, como e para que ensinar*” (BONAMINO & SOUZA, 2012, p. 386). No entanto, a revisão de literatura feita pelas autoras aponta também que essa tendência pode vir acompanhada de deturpações que causam impactos negativos na formação dos alunos, como o estreitamento curricular por exemplo. Em redes de ensino em que há responsabilização de altas consequências, os riscos para o currículo tendem a ser maiores (KORETZ & JENNINGS, 2010). Em contrapartida, há pesquisas que encontraram o contrário. Morais

(2012), ao avaliar os impactos da Provinha Brasil, não viu evidências de que essa avaliação estaria influenciando professores e induzindo o currículo. Entretanto, a Provinha Brasil, além de não ter caráter externo, é recente, de 2008, e sua pesquisa foi feita em 2010 e 2011 - pouco tempo para uma mudança perceptível nesse sentido.

Há certo temor de que consequências indesejáveis que ocorreram em experiências de responsabilização anteriores pelo mundo ocorram também no Brasil. No entanto, Brooke (2006) e Mainardes (2006) já alertam para a ideia de que cada contexto local ressignifica as políticas e que são necessárias investigações para saber os problemas e os avanços específicos de cada contexto.

No próximo capítulo, iniciamos com uma breve revisão teórica sobre a gestão escolar enquanto campo de pesquisa educacional, apresentando um panorama histórico e a evolução para as principais questões atuais de discussão sobre o tema. Com base na teoria da eficácia escolar, evidenciamos o papel chave do diretor nos processos e resultados escolares. Esse debate é pertinente e justifica o porquê da escolha desse profissional como objeto de análise da tese. Dando sequência, exploramos pesquisas que buscaram compreender a apropriação das avaliações externas pelos profissionais da educação, em especial, os gestores escolares.

Lembramos que no Brasil existe certa ausência investigativa sobre como se dá essa apropriação, o que nos levou a buscar também por pesquisas internacionais, sobretudo norte-americanas. Estas pesquisas, contudo, procuraram abordar, de maneira geral, mecanismos de apropriação tanto por professores como por diretores de escola e gestores de sistemas, não sendo específicos sobre gestão escolar. Ainda assim, consideramos seus resultados importantes, uma vez que, no Brasil, normalmente os diretores são também professores, podendo até mesmo exercer as duas funções simultaneamente.

## **4. MECANISMOS DE APROPRIAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS E O USO DOS DADOS PELA GESTÃO ESCOLAR**

Tradicionalmente, parte expressiva da sociologia da educação brasileira, influenciada pelas teorias que enfatizam a reprodução social, sobretudo as de Bourdieu & Passeron (1978), tem estudado a origem das desigualdades educacionais através da origem social familiar e dos ambientes e processos socializadores. Nesse ambiente conceitual existe um peso maior sobre contextos sociais e familiares, revelando que as diferenças entre os capitais sociais, econômicos e culturais dos alunos e suas famílias se reproduzem nas trajetórias escolares, resultando em desigualdades educacionais e fazendo com que durante muito tempo permanecesse a ideia de que a escola não fazia diferença.

Atualmente, ainda há certo consenso de que os fatores extraescolares explicam a maior parte das diferenças de desempenho dos alunos, mas a literatura sobre eficácia escolar vem reforçando cada vez mais a ideia de que algumas características escolares, tais como a liderança da gestão, as expectativas do corpo docente e o clima podem fazer diferença, favorecendo a aprendizagem dos alunos e a igualdade de oportunidades educacionais (BROOKE & SOARES, 2008).

Alguns estudos, no entanto, apontam que fatores intraescolares também podem aumentar essas desigualdades. No caso da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro, estes estudos identificaram que as famílias com maior capital social dispõem de estratégias para colocar seus filhos nas escolas mais bem conceituadas, mas que há também procedimentos adotados pelos gestores das escolas que resultam em seleção de alunos, de forma velada ou aberta, pela cor, local de moradia, nível socioeconômico, etc., esperando assim compor turmas menos problemáticas e com mais facilidade de aprendizagem (COSTA, 2008; COSTA & KOSLINSKI, 2011).

Além dessa filtragem inicial dos alunos, há evidências – embrionárias – de que escolas de primeiro segmento de bom desempenho tendem a transferir alunos para escolas de segundo segmento de perfil semelhante, ocorrendo o mesmo para as escolas de baixo desempenho (BRUEL & BARTHOLO, 2012). Esse cenário sugere que há segregação e hierarquia escolar dentro da rede pública de ensino, já que os estudantes tendem a percorrer caminhos no interior dos sistemas escolares, condicionados por suas características adscritas. Haveria como que um

sistema de *tracking* informal, operando no sentido de limitar ou ampliar as oportunidades, segundo um modelo de reprodução social. Para agravar esse quadro, Brito & Costa (2010) indicam ainda que os profissionais da educação têm desempenhos e expectativas diferentes com relação aos alunos, dependendo do prestígio e do perfil do alunado da escola em que trabalham.

A preocupação de alguns gestores em manter ou melhorar o prestígio e o padrão de desempenho das escolas pode ter aumentado em decorrência da expansão dos sistemas de avaliação externa e políticas de responsabilização. Os ranquamentos, consequência da divulgação pública dos resultados e, mais recentemente, a prática de atrelar desempenho com premiações e bonificações salariais podem resultar em maior pressão e cobranças a esses profissionais. Tal contexto, já apresentado nos capítulos anteriores pode influenciar as formas como os gestores compreendem, interpretam e reagem aos resultados de desempenho da escola, porém algumas características pessoais e próprias da função que exercem também podem ter papel influenciador. Por isso, destacaremos na seção seguinte achados de pesquisa referentes a esses últimos aspectos que tornam esses indivíduos líderes no espaço escolar.

Autores como Gorard (2005) reforçam a ideia de que a gestão escolar é o principal canal para o progresso da escola, desempenhando papel fundamental no contexto das políticas educacionais que visam à melhora do desempenho e qualidade educacional. O autor nos lembra da importância das características de liderança desse profissional e também dos gestores superiores do sistema de ensino, visto que há décadas as pesquisas os colocam como centrais na explicação dos processos e resultados escolares.

Considerando o peso dos fatores intraescolares na igualdade de oportunidades educacionais, associado ao papel fundamental da gestão, nos baseamos, sobretudo, na literatura sobre eficácia escolar para abordar também a evolução do significado do papel do gestor escolar, bem como as mudanças no campo da pesquisa com esses atores.

#### **4.1. O Efeito-gestão: A Importância da Liderança do Gestor nos Resultados Escolares**

A administração educacional surgiu nos EUA na primeira metade do século XX, e como o nome já diz, consistia na aplicação das ciências da administração, influenciadas, sobretudo por Taylor e Fayol, ao campo educacional e à instituição escolar. A administração

educacional era reconhecida apenas como um campo de práticas e técnicas, por isso os norte-americanos iniciaram o *New Movement*, na tentativa de construir um campo teórico próprio que fundamentasse essas práticas (BARROSO, 2005). De acordo com Souza (2008), este período que durou até meados dos anos 70 é reconhecido no Brasil como *Escola Clássica* da administração educacional. A *Escola Crítica*, que se iniciou posteriormente, denunciou o caráter ideológico de controle e manipulação do período anterior e também a associação da administração educacional com a administração empresarial, propondo uma “nova ciência da administração educacional” que contemplava aspectos políticos e pedagógicos<sup>31</sup>, tais como a formação, a tomada de decisão, a liderança dos administradores, a problematização das relações de poder, etc. (BARROSO, 2005).

No Brasil, a crítica à Escola Clássica também menciona o fato de que, por se concentrar nos EUA, as teorias desse período não atenderiam a realidade educacional brasileira. Na década de 80, adota-se o termo “gestão educacional” no lugar de “administração educacional”, na tentativa de afastar a conotação que a palavra “administração” trazia: mais técnica e menos política. Cabe lembrar que nos anos 80 o Brasil vivia o início da redemocratização, levando para a escola a ideia de gestão democrática, incluída como um princípio legal na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996. A gestão democrática, para alguns autores, implica na divulgação ampla das informações aos sujeitos escolares para que possam ter uma participação efetiva nos processos e tomadas de decisões que dizem respeito à escola (SOUZA, 2009). As eleições para diretor e a realização de assembleias e conselhos escolares são exemplos dessa concepção de gestão.

A evolução das discussões acerca do tema levou a uma reformulação do papel do gestor escolar e, consequentemente, dos enfoques dados às pesquisas com esses atores. De acordo com a Escola Crítica, não bastaria ao gestor escolar o domínio de técnicas como previam as teorias da administração clássica, uma vez que sua prática inclui a gerência de pessoas sem perder de vista as perspectivas pedagógicas e políticas da sua função.

Na metade do século XX, houve uma mudança nas teorias das organizações e também nas formas de analisá-las. Barroso (2005) destaca que a partir da década de 60 houve o questionamento da concepção ortodoxa de organização, levando a década de 80 a ser caracterizada pela “diversidade, pluralismo, incerteza e fragmentação da análise organizacional” (p.26). Os estudos organizacionais influenciaram a sociologia das

---

<sup>31</sup> Para um panorama sobre as abordagens clássica e crítica, ver: PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2008.

organizações educacionais, gerando o que o autor chama de “estudos da escola”. Para ele, nos estudos da escola fica evidente a permeabilidade entre organização e gestão. Inicialmente esses estudos se caracterizaram por grandes *surveys*, mas posteriormente houve uma mudança de métodos, ficando em evidência as abordagens qualitativas, como os estudos etnográficos, por exemplo.

No início da década de 90 o estudo sobre a gestão escolar se expandiu, principalmente após a disseminação, ainda nos anos 80, de políticas de descentralização e autonomia escolar em diversos países do mundo. Houve ampliação significativa de estudos sobre os gestores escolares e “o reforço da sua componente de gestão, como meio de promover a eficiência e eficácia da escola e a qualidade do seu ensino” (BARROSO, 2005, p.13).

Uma parte da literatura sobre eficácia escolar produzida nos países anglo-saxões, na Europa e posteriormente na América Latina visava mapear as características da gestão escolar que contribuíam para a eficácia da escola. A partir da revisão de literatura feita por Barroso (2005), Good & Weinstein (1995), Sammons (2008) e Reynolds & Teddlie (2008), foi possível identificar quatro grandes eixos de análise que eram comuns nas investigações com gestores e contemplavam aspectos referentes: 1- à função pedagógica do gestor; 2- à função técnica-administrativa e financeira, também chamada de gestão operacional; 3- às relações humanas ou internas, também chamada de gestão de pessoal e; 4- às relações externas. Sintetizamos no quadro abaixo.

**QUADRO 3: ASPECTOS DA GESTÃO QUE CONTRIBUEM PARA A EFICÁCIA ESCOLAR**

| ASPECTOS PEDAGÓGICOS  | ASPECTOS ADMINISTRATIVOS                                 | RELACIONES HUMANAS  | RELACIONES EXTERNAS  |
|---|--|---|--|
| Avaliação do ensino, acompanhamento dos alunos, definição de critérios. | Controle e eficiência na gestão de recursos e materiais. | Administração de conflitos e problemas.                     | Prestação de contas às autoridades e à comunidade.   |
| Atribuição de responsabilidades.  | Preocupação com segurança, limpeza, etc.                 | Comunicação eficiente com alunos e profissionais da escola. | Comunicação eficiente e envolvimento com as famílias.  |
| Discussão, definição e disseminação da política/filosofia da escola.    | Preparação de relatórios e documentos.                   | Discussão política de formação para professores.            | Comunicação eficiente com organismos externos: estabelecer parcerias, comunicar-se com empregadores. |
| Discussão, definição e disseminação das regras de conduta.              |  | gestão de si mesmo.   |  |

Elaborado pela autora.

A literatura sobre escolas eficazes reconhece a influência do perfil do gestor no clima e na cultura organizacional da escola. As pesquisas com esse enfoque passaram então a investigar quais eram as características comuns aos diretores das escolas consideradas eficazes, ou seja, escolas que agregavam maior valor à aprendizagem dos alunos oriundos das camadas desfavorecidas. Nota-se, no entanto, que todas as características exprimem a capacidade de liderança desses profissionais e estão de acordo com o quadro apresentado acima. Algumas dessas características, incluindo a gestão democrática, também são evidenciadas como importantes nos estudos sobre eficácia escolar no Brasil (ALVES & FRANCO, 2008).

Barroso (2005) destaca ainda outros aspectos importantes sobre os gestores escolares, como a trajetória acadêmica e experiência profissional, assim como Sammons (2008), que afirma que há uma tendência do gestor mais experiente assumir estratégias que contribuem para a eficácia escolar.

Outro ponto a respeito da trajetória é a formação do gestor e a discussão se a gestão é uma profissão ou uma função. Ainda há muitas dúvidas sobre a formação do gestor considerado eficaz. Enquanto Barroso (2005) acredita que um professor qualificado tem mais condições para assumir o cargo de gestor escolar, Souza (2008) afirma que não há evidências empíricas de que existam diferenças de desempenho entre professores que se tornaram gestores e que não tiveram nenhum tipo de qualificação para o cargo e aqueles que tinham qualificação ou foram concursados (p. 56-57). Essa constatação levanta hipóteses se a formação/qualificação para gestão educacional faz diferença significativa no exercício da função. No entanto, as redes de ensino, e os próprios gestores escolares do país reclamam da ausência de uma formação técnica para o cargo. O autor acredita que essa formação é necessária, porém não suficiente.

Outro aspecto problematizado por Barroso (2005) é o excesso de atribuições ao trabalho do gestor. Na pesquisa realizada por ele em Portugal, percebeu-se certa dificuldade dos gestores conciliarem os papéis de líder pedagógico e de administrador. Além disso, ele destaca que

o processo de burocratização da administração do sistema de ensino liceal, o aumento da população escolar, a falta de pessoal de secretaria, as deficientes instalações de muitos liceus, que se acentuaram neste período, fizeram com que o reitor passasse a dedicar muito mais tempo às tarefas administrativas, em prejuízo da sua intervenção nos domínios pedagógico e educativo (BARROSO, 2005, p. 156).

As questões e problemas levantados aqui também estão próximos da realidade educacional brasileira. Mendonça (2001) afirma que os gestores escolares de nosso país são obrigados a lidar com a “administração da escassez”, devido à carência de recursos e às múltiplas funções que lhes são atribuídos. Nesse cenário, os aspectos pedagógicos do trabalho do gestor também seriam prejudicados. Outros estudos brasileiros vêm evidenciando a falta de tempo do gestor escolar para lidar com aspectos pedagógicos, muitas vezes, em consequência da falta de pessoal para se dedicar aos aspectos administrativos e burocráticos. Com relação ao monitoramento do desempenho dos alunos em avaliações externas, por exemplo, Arcas (2009) e Fundação Carlos Chagas (2012) apontam que, em muitos casos, são os coordenadores pedagógicos, vice-diretores e professores-coordenadores que acompanham. Os diretores, aparentemente, são menos informados quanto a esse aspecto, ainda que respondam oficialmente pelo desempenho da escola.

Ainda com relação à dimensão pedagógica do trabalho do gestor, Sammons (2008), defende que o impacto das características dos gestores no desempenho dos alunos é indireto, “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” (p. 355). Reforçando essas ideias, a pesquisa de Brito & Costa (2010), realizada com professores do município do Rio de Janeiro, mostra que na opinião destes, o clima e o prestígio escolar - elementos que compõem uma “cultura própria” de cada escola - são construídos a partir da composição social do alunado de um lado, e de outro, pelo perfil e forma de trabalho do gestor escolar. Nessa perspectiva, a gestão escolar contribuiria para a construção da cultura interna da escola, que influenciaria a prática docente, que por sua vez, influenciaria os resultados de desempenho dos alunos.

Sobre as relações entre o perfil do gestor escolar e o desempenho dos alunos, destacamos as pesquisas de Soares & Teixeira (2006) e Souza (2007). Enquanto o primeiro utilizou os dados do SIMAVE e avaliou os gestores escolares de MG, o segundo analisou os dados do SAEB de 2003, o que permitiu uma análise da gestão a nível nacional. Ambos chegaram a conclusões semelhantes: as evidências apontam que escolas com maiores proficiências têm gestores mais experientes e seguem os preceitos da gestão democrática. No sentido inverso temos “escolas menos democráticas, em regiões pobres, com profissionais menos experientes e qualificados, atendendo população pobre que apresenta baixo rendimento escolar” (SOUZA, 2007, p.77). Podemos entender por “escolas menos democráticas” nesse

contexto, aquelas cujo gestor foi indicado para o cargo e não selecionado ou eleito, que toma decisões sozinho, não promove reuniões do conselho escolar, etc.

Já Soares & Teixeira (2006) explicam que gestores democráticos tendem a diminuir a influência do nível socioeconômico no desempenho do aluno:

(...) aos diretores com perfis Amplamente Democráticos estão associadas proficiências mais elevadas em Língua Portuguesa e, ainda, que essa característica do diretor produz maior equidade no efeito da condição socioeconómica do aluno (p. 179).

Diante desses resultados, Souza (2006, 2007) acredita que existe um *efeito-gestão*<sup>32</sup>, tendo em vista o papel influenciador que alguns líderes exercem sobre o desempenho dos alunos. Há evidências de que o *efeito-gestão* depende, dentre outros fatores, da tomada de decisão por parte dos gestores escolares, já que sua atuação pode contribuir para a estagnação, a melhoria ou a piora dos resultados dos alunos. Vale lembrar que a tomada de decisão é uma das dimensões da apropriação dos gestores que analisamos em nossa investigação.

Parece existir um efeito-gestão, presente tanto no que se refere ao perfil do dirigente quanto da gestão escolar, destacando que a experiência e a qualificação dos diretores, de um lado, e a democratização dos processos de organização e gestão escolar, de outro, resultam, ainda que parcialmente, em melhores resultados estudantis (SOUZA, 2006, p. 278).

Após a revisão teórica sobre o campo da gestão escolar/educacional, foi possível identificar aspectos relevantes na explicação do exercício da função de gestor escolar, tais como os de perfil: experiência; formação; tipo de liderança; relacionamento com os alunos e demais profissionais da escola, etc. Tais aspectos contribuíram para a formulação de nossas hipóteses, bem como para a construção dos instrumentos de coleta de dados (questionário e o roteiro do grupo focal), sobretudo com base nos itens da categorização exposta no quadro 3.

Esta seção destacou aspectos importantes da gestão escolar, que podem ser importantes também para tentar compreender os processos de apropriação das avaliações externas. Por esse motivo, abordaremos nas seções seguintes diversos estudos brasileiros e internacionais que buscam investigar os mecanismos de apropriação e os possíveis usos dos resultados por esses profissionais.

---

<sup>32</sup> Este termo é uma alusão aos conceitos de *Efeito-escola* e *Efeito-professor*. Ver Bressoux (2003).

## 4.2 A Apropriação e o Uso dos Dados

De acordo com Lawn (2013a), a Nova Sociologia das Estatísticas traz questões históricas sobre o uso de dados na educação. Os dados estatísticos tornaram-se indispensáveis por fornecerem poderosas ferramentas de governabilidade, inclusive para a gestão de sistemas educacionais. No entanto, os dados administrativos são historicamente mais usados pelos gestores dos sistemas, sobretudo porque faltam profissionais que dominem os procedimentos estatísticos. Ainda assim, a prática de coletar e analisar dados se tornou comum em diversos sistemas educacionais pelo mundo.

Embora em muitos aspectos os sistemas educacionais pareçam seguir as mesmas tradições do passado, a gestão baseada na apropriação e uso de dados estatísticos vem mudando práticas educacionais e sistemas de informação e comunicação, já que é possível seguir a trajetória de cada aluno e fazer comparações. Naturalmente, isso aumentou a pressão por análise dos dados e desenvolvimento de estratégias educativas em busca da melhoria, uma vez que, a gestão dos sistemas educacionais pode enxergar com mais detalhes e de forma mais rápida, através de medição e cálculo, a situação educacional da sua localidade.

No caso do Brasil, tanto Souza (2007) como Perez & Stoco (2008) e Neto (2008) defendem que os gestores podem se orientar pelos indicadores educacionais para o planejamento, o trabalho pedagógico e mesmo para formulação de políticas públicas. No entanto, é preciso avaliar a qualidade da informação que recebem e se essas informações permitem aos gestores uma interpretação correta dos resultados. É importante detectar que visão os gestores escolares têm dessas avaliações, pois essas percepções podem influenciar o comportamento, ou seja, as ações que são tomadas a respeito da publicação dos resultados institucionais e de desempenho dos alunos.

De acordo com Souza (2007), o papel dos sistemas de avaliação é

(...) levantar informações que possam ser úteis na administração das redes/sistemas de ensino, pois o que a avaliação faz é identificar aspectos da prática pedagógica já desenvolvida e mostrar de que forma essa prática tem ou não problemas. Cumpre aos administradores do sistema de ensino e das escolas, de um lado, lerem essas informações com olhares criteriosos de sorte a conhecer melhor o panorama apontado pelas avaliações e, de outro, encontrarem formas de minimizar os efeitos (e disfunções?) promovidos pela própria avaliação, os quais podem distorcer aquela leitura mais aprofundada da realidade educacional (p. 65).

Por outro lado, o próprio autor conclui que por vezes as gestões escolares e educacionais oferecem resistência, não demonstrando interesse em conhecer os resultados das

avaliações, muito menos descobrir suas causas e trabalhar em função desses dados. Para ele, isso se caracteriza como uma

prática contraditória bastante difundida na condução da educação país afora, qual seja, a de ignorar e/ou minimizar os resultados dos processos de macroavaliação, não dando-lhe o devido reparo e cuidado ou, em extremo oposto a isto, a de aceitar incólume os resultados da forma como são publicados sem procurar conhecê-los melhor, e mesmo questioná-los. (SOUZA, 2007, p. 66).

No entanto, Perez & Stoco (2008) acreditam que vem crescendo o número de gestores escolares/educacionais que utilizam os resultados de avaliação como base para tomadas de decisão, porém há poucas pesquisas brasileiras que analisam esse fenômeno. O processo de tomada de decisão e o planejamento educacional também podem ser ancorados nos resultados de pesquisas científicas, porém essa não é uma prática comum no Brasil. No âmbito internacional existe uma corrente advinda das discussões sobre *policy science* (ciência voltada a políticas públicas) e denominada *Evidence Based Policies* (políticas baseadas em evidências), que preconizam o uso dos resultados gerados por pesquisas científicas no planejamento, gestão e tomadas de decisão. Portanto, essa prática vem se tornando cada vez mais sistemática em outros países e, em menor escala, no Brasil (SLAVIN, 2002).

Para entender a fase que vivemos hoje no Brasil, no que diz respeito à apropriação dos dados oriundos de avaliações externas, cremos que é necessário compreender como isso ocorreu e ocorre em outros países que seguiram as tendências da reforma educacional vigente. Destacamos as experiências norte-americanas, visto seu potencial para influenciar os demais países do mundo, inclusive o Brasil.

A seguir abordaremos pesquisas internacionais e nacionais que se aproximam do nosso objeto, tentando identificar como os gestores e professores vêm se apropriando das avaliações externas e seus resultados, buscando identificar possíveis interpretações e usos por esses profissionais. É importante relembrar que tanto no âmbito nacional quanto internacional foi difícil encontrar estudos específicos sobre gestores escolares, visto que a maioria se dedica a professores ou professores e gestores. Ainda assim, tais estudos são relevantes porque, especialmente no Brasil, antes de tornarem-se diretores de escola, esses profissionais foram professores, muitas vezes mantendo as duas funções conforme dito anteriormente. Portanto, é plausível pensar que suas convicções, interpretações e reações às políticas podem resultar em parte da sua experiência como professores.

Os educadores podem responder às políticas de formas muito variadas, inclusive com resistência. Levinson & Sutton (2001, apud HEINEKE & CAMERON, 2003)<sup>33</sup>, em concordância com Chartier (1990; 1991), conceituam essas formas variadas de interpretação e reação às políticas como *apropriação*. Em complemento, Jong (2008) acredita que, no âmbito das políticas educacionais, o processo de apropriação dos educadores dá novo significado para as políticas no contexto da prática, pois suas estratégias de negociação incorporam às diretrizes políticas suas próprias convicções e experiências pessoais e profissionais. Por esse motivo, o autor acredita que esses profissionais exercem papel mais importante do que aqueles que formulam e implementam as políticas. Nesse sentido, Heineke & Cameron (2003) afirmam que o que acontece quando a porta da sala de aula ou da escola se fecha é que vai definir os rumos da política. No entanto, as políticas também influenciam os "praticantes", no caso, os profissionais da escola, moldando suas convicções. Há, portanto, uma influência mútua.

As diferentes formas de interpretar as políticas sob múltiplas perspectivas, resultam numa combinação que acaba por dar-lhes um caráter diferente da ideia original. As formas de se apropriar podem variar de acordo com as intenções, objetivos e os níveis de alcance dessas políticas, como por exemplo, se são de responsabilização de alto ou baixo impacto. Jong (2008) também aponta que os educadores lidam cotidianamente com discursos políticos contraditórios, o que afeta suas práticas. Isso pode sugerir que falta um sistema eficaz de comunicação na estrutura organizacional do sistema de ensino.

Heineke e Cameron (2003) já haviam discutido essa ideia de apropriação, pois em sua perspectiva sociocultural, também acreditam que a política educacional é construída por diversos atores, sobretudo, professores e gestores. As mudanças educacionais ou até mesmo as reformas não se enquadrariam, nessa visão, como um processo de cima pra baixo, ou seja, imposto, visto que as interpretações, negociações e reações desses profissionais constituem tal processo.

---

<sup>33</sup> LEVINSON, B. A.U. & SUTTON, M. Introduction: Policy as/in practice - a sociocultural approach to the study of educational policy. In: SUTTON, M. (Ed) Policy as practice: toward a comparative sociocultural analysis of educational policy. Westport, CT: Ablex Press, 2001.

#### **4.2.1. O Contexto Internacional**

O momento de críticas e resistências que o Brasil vive atualmente, também se verificou e segue ocorrendo nos EUA e em outros países. No Reino Unido, por exemplo, a ideia de coletar dados, como era comum nos EUA, enfrentou severas resistências. Durante boa parte do século XX, houve limitação de recursos e ausência de uma coordenação nacional, ficando a cargo das autoridades locais coletarem e analisarem dados, produzindo relatórios educacionais locais. Os resultados eram fragmentados e não davam uma noção da situação educacional em nível nacional. Nos anos 50 e 60 foram publicados relatórios comparativos sobre diversos aspectos, como por exemplo, desempenho dos alunos, dados dos professores, salários, transporte e dados da escola como estrutura e limpeza. A partir daí foi possível melhorar tais aspectos no Reino Unido, ganhando força a noção de que o uso dos dados favorecia a melhoria do sistema, o que contribuiu para a criação de iniciativas nacionais e a diminuição da resistência dos profissionais (LAWN, 2013a).

Na Suécia, também houve, entre 1940 e 1960, tentativa de implementar uma reforma educacional que consistia em nacionalizar o sistema e usar dados padronizados, com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades no sistema educacional. Até este período, os dados educacionais eram baseados em fotografias (dados visuais e não numéricos), conforme dito anteriormente. Esta tentativa gerou resistência dos professores que acusavam o sistema de continuar reproduzindo as desigualdades e reduzir a autonomia docente. Até a década de 50, os alunos mantiveram-se “fiéis” ao sistema educacional, contudo, na década de 60, a juventude estudantil também se rebelou contra o sistema, indo contra o excesso de religiosidade no espaço escolar e as normas disciplinares, além de boicotar os testes padronizados.

De acordo com Landahl & Lundahal (2013), ocorreu então a unificação do sistema educacional sueco e algumas alterações curriculares. Entre 1968 e 1989, houve, de fato, uma reconstrução do sistema educacional, porém não da forma como os formuladores de política esperavam, devido à resistência dos alunos e profissionais da educação. A partir de 1990 é identificada uma nova fase da reforma, com o reforço dos testes padronizados e redução da resistência existente até então. A hipótese dos autores é que o reconhecimento do uso dos dados na gestão do sistema educacional provocou mudanças nas crenças das pessoas, sobretudo com a melhora gradual dos resultados escolares.

Já os EUA também viveram momentos de resistência, alguns já abordados anteriormente. Há evidências de resistência mesmo na fase atual de *accountability*, conforme aponta Henig (2012) e Supovitz (2012a). Na década de 90, por exemplo, profissionais da educação norte-americanos demonstraram insatisfação e resistência aos modelos de avaliação externa, com responsabilização de altas consequências, implementados nos EUA. As críticas condenavam o uso de provas padronizadas de múltipla escolha e o estreitamento curricular provocado por elas. Além disso, consideravam perversos os “incentivos” da política. Supovitz (2012a) também afirma que antes mesmo dos testes *high stakes*, os professores norte-americanos não tinham orientação e informação sobre o que deveriam ensinar, tendo apenas uma noção, dada pelas avaliações externas, do ponto de partida dos alunos, sugerindo que faltava um sistema de comunicação mais bem articulado e eficaz.

Enquanto no Brasil há poucas propostas alternativas aos modelos atuais, nos EUA foram implementadas em inúmeras cidades uma série de experiências diferentes, com avaliações cujas questões eram abertas e o currículo era mais amplo, contemplando também redação, ciências, estudos sociais, etc. Concluiu-se a partir dessa experiência que esse tipo de avaliação não promoveu avanços no sistema educacional, além de ter custos muito mais elevados. No entanto, mesmo tendo voltado ao sistema padronizado de avaliações externas e com o currículo mais restrito, algumas características “alternativas” foram incorporadas oficialmente, como por exemplo, a presença de questões abertas (SUPOVITZ, 2012a).

Essa onda de avaliações alternativas nos EUA provocou em professores e gestores escolares um comportamento semelhante ao sistema padronizado anterior. Pesquisas evidenciaram que o planejamento pedagógico também era feito em função das datas das provas, que as atividades e avaliações internas eram inspiradas no modelo das avaliações externas e que os conteúdos enfatizados eram aqueles contemplados pelas avaliações. Da mesma forma havia maior preocupação em preparar para as provas do que necessariamente com o aprendizado. O entusiasmo por avaliações alternativas foi então diminuindo gradativamente.

Ainda de acordo com Supovitz (2012a), Em 2001 foi implementado o *No Child Left Behind* (NCBL), programa nacional norte-americano, com aprovação de 80% da população. O índice de aprovação caiu posteriormente, devido ao sentimento de que havia excesso de provas externas nas escolas e a demora em surgir resultados que comprovassem a melhora da educação, ainda que o desempenho dos alunos tivesse aumentado. Em 2006, um relatório do

Centro para Políticas Educacionais constatou que os próprios profissionais da educação tendiam a acreditar que os programas do governo contribuíam para a melhora do desempenho.

O NCLB tem altos impactos (*high stakes*) sobre as instituições escolares e os profissionais da educação norte-americana, e vem sendo amplamente estudado por pesquisadores. Em primeiro lugar, ele abrange a ideia de que a remuneração deve ter como base o mérito: profissionais de escolas cujos alunos têm bom desempenho devem ser mais bem pagos por isso. Em segundo lugar, seus formuladores e defensores acreditam que as provas externas podem identificar escolas com problemas de gestão e organização, ajudando em sua superação.

De acordo com Diamond & Spillane (2004), espera-se que políticas *high stakes* como o NCLB, aumentem a motivação dos professores e gestores, bem como dos alunos. Os testes padronizados, por sua vez, reduziriam a subjetividade do professor nos julgamentos e na avaliação dos alunos, contribuindo para a redução da segregação educacional. Além disso, espera-se também que os resultados sirvam como alicerce para a tomada de decisão por parte de gestores escolares e educacionais. Em termos ideais essa conjuntura poderia favorecer o aumento da equidade educacional.

Os autores reportam pesquisas que sugerem o aumento do percentual de estudantes acima da proficiência mínima após a implementação de políticas *high stakes*, mas que os impactos dessas políticas sobre o desempenho dos alunos podem variar em função do *background* familiar. Parece haver uma tendência a nivelar os desempenhos dos alunos, contudo, quando o desempenho se torna uma consequência para o trabalho do professor e do gestor, isso aumentaria a segregação escolar.

Em 2009, um terço das escolas norte-americanas não estavam dentro dos padrões de desempenho do NCLB. Os críticos ao programa mostram que o desempenho educacional estagnou depois de sua implementação, não justificando, portanto, a quantidade de recursos financeiros investidos. A meta é que todas as crianças estejam no nível proficiente até 2014. Para Reese (2013), os testes viraram uma "empresa" multibilionária, já que a política associa resultados a salários/gratificações, estados competem por gratificações federais e *Charter Schools* competem com escolas regulares, "numa frenética corrida para o topo" <sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> Alusão ao Programa Federal *Race to the Top* implementado pelo Governo Obama nos EUA.

Ainda assim, para o autor, os EUA continuam tendo baixa performance em testes internacionais<sup>35</sup>.

Do ponto de vista pedagógico, inúmeras críticas são feitas, algumas das quais já abordadas aqui, de que gestores escolares e professores ficam desmotivados, tendem à limitar o currículo, formar para a realização dos exames, além de operar mecanismos de fraude, selecionar os melhores alunos e outros processos que não favorecem a equidade escolar. A apropriação do sistema avaliativo e seus impactos por parte desses profissionais não estaria de acordo com o esperado pela política, já que seus formuladores acreditam que ela incentiva o investimento na qualidade do ensino. Nesse sentido, A pesquisa de Supovitz & Klein (2003) mostra que, na prática, houve uma tentativa pelos gestores e professores de alinhar o currículo aos conteúdos privilegiados pelas avaliações do NCLB, e em alguns casos houve redução do tempo de algumas disciplinas na grade horária das escolas.

Com relação a essa apropriação, mesmo antes do NCLB, as escolas cujo desempenho não era considerado satisfatório, ficavam com fama de “fracassadas” e os profissionais, ao invés de se sentirem estimulados a melhorar esse resultado, pediam transferência para escolas mais prestigiadas, conforme aponta Hammond (2004). As “piores” escolas, que por sua vez, eram frequentadas pelos mais pobres (negros e latinos) ficavam, portanto, para os profissionais que não tinham escolha, normalmente menos experientes. Esse sistema se parece, até certo ponto, às redes públicas brasileiras de ensino, em especial, à estadual e municipal do Rio de Janeiro e à municipal de Duque de Caxias, visto que há uma cultura de que os profissionais mais antigos têm direito de escolher as escolas e turmas em que preferem trabalhar. O movimento é parecido com o descrito pela autora nos EUA e dessa maneira, restam aos recém-concursados e menos experientes, as situações mais problemáticas, em regiões de conflito e vulnerabilidade social, cujo alunado é mais pobre e, consequentemente, o desempenho escolar é mais baixo.

---

<sup>35</sup> Há alguns documentos que reavalam a situação educacional dos EUA e o alarmismo dessa afirmativa. Em primeiro lugar há de se considerar a extensão territorial e a proporção de imigrantes na população norte-americana. Além disso, um estudo recente relaciona o desempenho no PISA com horas de estudo, que é menor nos EUA do que em países orientais por exemplo. Nessa comparação, os norte-americanos teriam desempenhos melhores. Além disso, alguns países orientais são acusados de promover jornadas de estudo massacrantes, sacrificando outras competências também importantes, como as competências sociais. Ver: MEYER, Heinz-Dieter. OECD's PISA: A Tale of Flaws and Hubris. *Teachers College Record*, Number: 17371, December 2013.

Para Hammond (2004), as políticas *high stakes* como o NCLB tendem a agravar essa apropriação negativa, aumentando os índices de segregação escolar e contrapondo-se assim à retórica americana sobre igualdade, visto que os mais prejudicados seriam, justamente, os alunos desprivilegiados socialmente. Para ela, esse tipo de política penaliza duas vezes o aluno pobre, primeiro porque são oferecidas a ele as piores escolas, depois porque ele ainda sofre as consequências de não obter o desempenho esperado, desempenho este mais fácil de ser alcançado por alunos mais privilegiados e que tem oportunidade de estudar em escolas melhores, com profissionais mais experientes.

Diante do contexto apresentado, muitas pesquisas são feitas nos EUA procurando evidenciar as percepções e opiniões dos profissionais da educação acerca das avaliações externas, bem como o que é feito a partir dos dados (*data use*). Mesmo nos EUA, ainda é relativamente recente o movimento de conscientizar diretores e professores sobre a importância do uso dos dados na tomada de decisão (MARSH, 2012). Para Daly (2012), este movimento cresceu na última década quando o governo federal passou a exercer maior pressão política e destinou mais recursos para que os educadores aprendessem a interpretar, utilizar e tomar decisões com base no sistema de dados educacionais.

Turner e Coburn (2012) reconhecem que atualmente há entusiasmo e proliferação de intervenções que estimulam o uso dos dados educacionais por equipes escolares, mas que as pesquisas acerca do tema ainda são insuficientes e fragmentadas mesmo nos EUA. Sua revisão bibliográfica mostra que as formas de uso dos dados pode variar substancialmente de escola para escola e de distrito para distrito, no entanto algumas pesquisas apontadas por Jennings (2012), mostram que as variações no uso dos dados ainda são maiores dentro de cada escola, chamando a atenção para a importância das características individuais dos membros da equipe escolar (experiência, formação, etc) e também características organizacionais de cada escola (recursos humanos, estruturais, etc).

Nossa revisão bibliográfica sugere, contudo, que onde há intervenções para promover o uso de dados, geralmente o desempenho melhora. Ainda assim, não se pode afirmar que essa melhora é consequência do uso dos dados. A seguir abordaremos algumas dessas pesquisas, a fim de obtermos um panorama geral das formas de apropriação e suas principais tendências.

## **Pesquisas Norte-americanas**

Diamond & Spillane (2004) realizaram uma investigação que procura entender as reações de gestores e professores às pressões e exigências das políticas *high stakes* norte-americanas. A pesquisa qualitativa contemplou escolas em Chicago de alto desempenho e ainda escolas de baixo desempenho, que estavam sob um processo de intervenção (*probation school*), um dos últimos passos antes de se decidir pela reestruturação ou fechamento da escola. Os autores problematizam os argumentos a favor e contrários às políticas *high stakes*, defendendo que são necessárias mais investigações empíricas para saber os pontos fracos e fortes e pretendem investigar se há diferenças entre escolas de alto e baixo desempenho quanto à apropriação das políticas. Pretendem ainda observar se tais formas de apropriação promovem equidade ou segregação escolar.

Compartilhamos da visão dos autores que acreditam que para compreender os efeitos de tais políticas, é preciso a priori, entender como elas foram implementadas e como são compreendidas, ou seja, interpretadas e utilizadas pelos agentes escolares (gestores e professores). Nos EUA, há indícios de segregação de alunos com base em critérios sociais e de cor, formando guetos escolares. As escolas de baixo desempenho, inclusive as da amostra, normalmente são compostas por negros e latinos, cujo nível socioeconômico é mais baixo. Por isso, é plausível pensar que tipos de escolas diferentes sofrem efeitos diferentes com relação às políticas. De fato, os dois tipos de escola analisados apresentam diferenças, mas também semelhanças.

Primeiramente, os gestores de todas as escolas se mostraram preocupados com os resultados dos testes e as consequências das políticas, ressaltando o interesse em melhorar o desempenho e alcançar as metas. Nota-se que nenhum gestor está satisfeito com o desempenho da sua escola, mesmo aqueles que já possuem alto desempenho, cujo foco da preocupação é o aluno que ainda tem dificuldades. Gestores e professores organizam atividades preparatórias para os testes (simulados), porém a frequência dessas atividades varia de uma escola para outra, e tende a aumentar próximo à data do teste, podendo chegar a ser semanal. De acordo com uma das diretoras entrevistadas “o treino deixaria as crianças menos nervosas”. Estudos no Brasil, como o da Fundação Carlos Chagas (2012), também sugerem que o treinamento para os testes é uma prática recorrente, embora haja muitas variações nos tipos de atividades aplicadas, na frequência com que ocorrem e nas séries participantes.

Contudo, normalmente esses simulados são aplicados nas séries e nas disciplinas que são avaliadas.

Diamond & Spillane (2004) perceberam que outro efeito das políticas *high stakes* é a hierarquização na valorização das disciplinas, cujas prioridades são a matemática e a língua materna. Os gestores escolares de baixo e alto desempenho parecem dar menos atenção aos demais conteúdos e aos professores de tais disciplinas. No entanto, há diferenças entre os dois tipos de escola no que se refere, por exemplo, à tomada de decisão. Os gestores de escolas de baixo desempenho e em processo de intervenção sofrem mais pressão e, por isso, pressionam mais seus professores. Seus desempenhos precisam melhorar, ou correrão o risco de ter a escola fechada e perder seus empregos, o que faz com que a prioridade máxima seja sair da “intervenção”. Nota-se que os incentivos estão focados nas sanções e não nas recompensas. Para obter resultados imediatos, os investimentos pedagógicos se concentram nas duas disciplinas avaliadas pelos testes e nos alunos de desempenho médio, que tem maiores chances de melhorar, “puxando” a média da escola pra cima. Os autores avaliam essa apropriação como “superficial”, visto que não soluciona o problema, apenas “impressiona” ou “convence” os agentes externos de que não é mais necessária a intervenção na escola.

A tomada de decisão dos gestores de escolas de baixo desempenho é emergencial, pois não há indícios de reformulação dos métodos de ensino, nem discussão ampla sobre os resultados da escola. Os dados são analisados da forma como recebem do governo, o que não acontece nas escolas de alto desempenho. Percebeu-se que os gestores de alto desempenho organizavam equipes para traduzir os dados em planilhas mais “legíveis”, de fácil compreensão, que eram discutidas amplamente com os professores. O investimento na melhoria é contínuo e o foco dos incentivos são as recompensas, o que estimula a equipe a investir em todos os setores, inclusive nos alunos de baixa proficiência. Ainda que não estejam satisfeitos, há um sentimento de orgulho que resulta na divulgação dos resultados para os pais e nas paredes da escola. Em uma das escolas, o diretor trabalhou essa questão, mostrando aos professores que, se comparada a outras escolas de alta performance, os resultados não eram tão bons, incentivando-os assim a trabalhar para melhorar ainda mais.

As estratégias de melhoria nas escolas de alto desempenho são pensadas para os alunos como um todo, utilizando uma abordagem global e investindo em turmas heterogêneas. Já nas escolas de baixo desempenho, o desespero para sair de sua condição de intervenção, faz com que os gestores limitem os esforços nos alunos que estão na média e teriam chance maior de melhorar, organizando turmas homogêneas. Portanto, os

investimentos foram dirigidos a certos níveis de ensino, alguns estudantes, e certas áreas temáticas, marginalizando um grupo de alunos.

O modo como os profissionais das escolas se apropriam das políticas de avaliação pode ser fundamental para equidade escolar. Diamond & Spillane (2004) acreditam que é natural que escolas de baixo desempenho se comportem dessa maneira, visto que a melhora global levaria mais tempo do que o que o governo disponibiliza para operar as punições. Sem essa ameaça, as escolas de alto desempenho têm mais liberdade e tempo para pensarem em estratégias de melhoria. A ameaça nesse caso pode contribuir para a inequidade educacional.

Nesse sentido, os resultados dessa pesquisa tornam o debate sobre as políticas *high stakes* mais complexo, mostrando que a apropriação e os efeitos podem variar dependendo do contexto, afastando interpretações generalizantes sobre as políticas. Tal pesquisa sugere que a apropriação e, portanto, os efeitos são positivos em escolas de alto desempenho, cujos alunos são mais favorecidos socialmente e de maioria branca. O que é preocupante é que podem estar contribuindo para segregação educacional, visto que a apropriação e os impactos sobre os menos favorecidos são negativos.

Uma pesquisa feita no Brasil por Ferraz (2013) indica que em Pernambuco, a política de bonificação da rede estadual que compõem o SAEPE – Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco – melhorou o desempenho e as taxas de reprovação dos alunos, se comparada ao restante da região nordeste, indicando ainda que tal política reduziu as desigualdades educacionais, favorecendo os alunos mais pobres, sobretudo, em escolas de menor porte. O autor não se dedicou a investigar a influência da apropriação dos gestores escolares nesses resultados, mas suas conclusões reforçam a ideia de que modelos diferenciados de responsabilização em locais diferentes podem trazer resultados diferentes, aumentando a necessidade de mais pesquisas.

Voltando à questão da apropriação das avaliações externas e suas consequências pelos profissionais, Stillman (2011) cita algumas pesquisas norte-americanas, cujos resultados apontam a possibilidade de professores e gestores estabelecerem práticas positivas inseridas em ambientes coercitivos como o propiciado por políticas *high stakes*. No entanto, mesmo no contexto dos EUA, parece haver, segundo o autor, uma carência de pesquisas que mostrem como esses profissionais se apropriam dessas políticas quando trabalham com alunos de classe baixa e marginalizados. Conforme ressaltado anteriormente, esse público normalmente se concentra em escolas de baixo desempenho, cujo ambiente é fortemente fiscalizado e monitorado por agentes externos. Esses ambientes de pressão tenderiam a dificultar a

implementação de estratégias que favorecem a equidade escolar, corroborando os resultados de Diamond & Spillane (2004). Por outro lado, existem estudos que analisaram as consequências de políticas de *accountability* em escolas de baixa performance, concluindo que tais pressões contribuíram para a mudança de práticas pedagógicas e a melhora do desempenho (ROUSE et al, 2008; ALLEN & BURGUESS, 2012 apud ELACQUA, 2013).

Na tentativa de superar a carência de estudos, Stillman (2011) realizou um trabalho qualitativo, por meio de observações, entrevistas e grupos focais com gestores e professores, investigando escolas de baixo desempenho da Califórnia e percebeu que, de maneira geral, os professores eram críticos e preocupados com a questão da equidade. Também valorizavam os gestores com liderança efetiva, pois se sentiam estimulados a inovar suas práticas. Os professores também reconheceram que antes das avaliações *high stakes* não havia clareza sobre os conteúdos que deveriam ser ensinados em cada série e que, nesse sentido, elas ajudaram a orientar o trabalho. Contudo, eles acreditam que é preciso rever tais conteúdos e propõem mudanças, visto que conhecimentos "culturalmente relevantes" têm sido omitidos nos testes.

Os resultados mostram que as respostas dos professores aos desafios impostos pelas políticas *high stakes* eram em parte fruto da mediação dos diretores. As formas de mediação diferentes, no entanto, obtiveram resultados diferentes. Os diretores das escolas pesquisadas eram engajados, preocupados com os resultados, discutiam estratégias com os professores, criavam programas próprios de melhoria escolar, estabeleciam parcerias com outras instituições, até mesmo universidades e mantinham boas relações com os agentes externos presentes nas escolas (condição imposta às escolas de baixo desempenho). No entanto, se diferenciavam na forma de se relacionar e "proteger" os professores das pressões da política de alto impacto.

Nas escolas em que o diretor tentou proteger totalmente os professores da responsabilização, concentrando em si mesmo as pressões e ameaças, normalmente os professores sentiam que tinham liberdade e ambiente flexível de aprendizagem, porém os dados mostram que a escolha das atividades pedagógicas foi arbitrária e estas apresentaram pouca articulação com a vida prática. Os resultados não melhoraram como esperado e os professores acabaram sofrendo as sanções impostas pelo Estado.

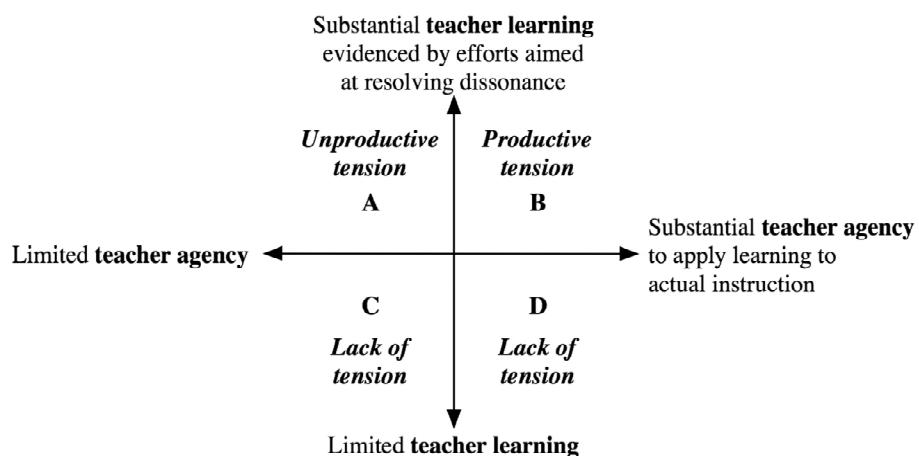
Já nas escolas em que o diretor não protegeu seus professores das pressões e ameaças do Estado, transferindo para eles o peso das cobranças, não houve uma boa relação entre eles, os professores não se sentiam apoiados e confiantes, levando-os a se unirem na luta pela

melhoria. Assim, articularam os padrões da política e seus próprios padrões que consistiam em ensinar o currículo oficial de maneira que o conteúdo e o trabalho acadêmico fizessem sentido e se conectassem com a vida dos estudantes (negociação estratégica). Os professores estipularam metas mais rigorosas para si mesmos e para seus alunos, conseguindo elevar o desempenho da escola. No entanto, Stillman (2011) acredita que, como o diretor não os protegeu das pressões, o desespero para sair da condição de "abaixo da proficiência" ou da "intervenção" e a falta de apoio, os fez adotar estratégias superficiais (treino, foco em um grupo específico de alunos, dentre outros), conforme já apontou Diamond & Spillane (2004).

Por fim, alguns diretores protegeram parcialmente os professores das pressões, mostrando confiança e dando liberdade para os professores mudarem suas práticas, desde que se orientassem pelos padrões exigidos pela política. Aqui também houve articulação de padrões, levando a escola a melhorar seus resultados, porém de forma menos superficial.

Com base nos dados, o autor sugere que algum nível de pressão pode trazer resultados positivos, já que proteger totalmente, ou seja, a ausência de pressão/tensão (*lack of tension*) ou não proteger os professores, expondo-os a uma pressão extrema/tensão improdutiva (*unproductive tension*) não obtiveram os resultados esperados. Esta corresponsabilização na "medida certa" ou ainda essa "tensão produtiva" (*productive tension*), poderia sim promover uma apropriação efetiva, que envolva ações, estratégias, articulação de conteúdos e reformulações pedagógicas que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino, conforme ilustra a próxima figura.

FIGURA 3: MEDIAÇÃO DO DIRETOR SOBRE A ATUAÇÃO E APRENDIZAGEM DOS PROFESSORES



Extraído de Stillman (2011).

As conclusões de Stillman (2011) reforçam, portanto, o papel central do gestor escolar no desenvolvimento do trabalho docente, na apropriação e uso dos dados pelos professores e consequentemente no desempenho dos alunos, corroborando a ideia de *efeito-gestão* de Souza (2006; 2007) e da importância da liderança na literatura sobre escolas eficazes (SAMMONS, 2008).

Já Daly (2012) realizou uma revisão bibliográfica, apontando uma série de estudos que defendem a importância da liderança do diretor no que diz respeito à interpretação e utilização de dados educacionais oriundos de sistemas de avaliação externa<sup>36</sup>. Sabe-se que características de perfil como anos de experiência e formação são explicativos da liderança, porém o autor nos lembra do papel das redes sociais e do papel do líder nessas redes para explicar se há utilização dos dados e de que forma ela acontece. A estrutura social da rede, seja dentro da escola ou do sistema educacional, pode liberar ou restringir o acesso aos dados e apoiar ou não o uso dos mesmos.

Segundo Daly (2012) os líderes escolares que dividem a responsabilidade com a equipe escolar, criando uma estrutura organizacional voltada para o uso de dados, são mais propensos a criar uma cultura escolar onde as tomadas de decisão e as mudanças nas práticas pedagógicas são baseadas na leitura e interpretação dos dados. No entanto, considerando a escola como parte de uma rede maior, as pesquisas analisadas pelo autor apontam que é o gestor educacional do sistema ou os líderes distritais (nos EUA) que apresentam maior potencial de difundir essa cultura, ainda que muitos deles não apresentem as habilidades necessárias, como por exemplo, a capacidade de desenvolver um sistema de comunicação eficaz entre as diferentes instâncias de gestão até o nível da escola.

A divisão de responsabilidades e do acesso aos dados é importante, uma vez que concentrar tudo em uma liderança individual pode ser prejudicial quando este indivíduo deixa de ocupar o papel de líder. De acordo com essa tese, os líderes tenderiam a "levar" com eles a estrutura organizacional existente e, nessa perspectiva, a chegada de um novo líder poderia ter impacto positivo ou negativo. Outro problema detectado por pesquisas norteamericanas é o fato de que o indivíduo pode analisar e interpretar os dados de acordo com suas visões e crenças, disponibilizando essa única leitura e influenciando os demais integrantes da rede. Nesse sentido, as evidências apontam que a corresponsabilização pode tornar essa "filtragem" na interpretação dos dados menos restritiva.

---

<sup>36</sup> Boudett, Cidade, & Murnane, 2007; Chen, Heritage & Lee, 2005; Datnow et al, 2007 ; Earl & Katz, 2002; Symonds, 2004; Wayman, 2005; Wayman & Stringfield, 2006 apud Daly (2012).

Complementando a ideia de Daly (2012), Holme & Rangel (2012) entendem que o capital social organizacional reflete o caráter das relações sociais dentro da rede, sendo responsável também pela divulgação da informação e de conhecimentos, podendo facilitar o trabalho coletivo e aumentar o potencial para a aprendizagem organizacional, a eficiência no uso dos dados e consequentemente o desempenho dos alunos. No entanto, a estrutura organizacional fica comprometida quando há rotatividade das lideranças e de professores. A alta rotatividade dos profissionais causaria o enfraquecimento dos laços de confiança numa rede social e o empobrecimento do capital social organizacional. Para os autores, a instabilidade das relações impacta negativamente a forma como os educadores respondem às pressões das políticas, pois seu "capital intelectual coletivo" fica comprometido, comprometendo também as formas de apropriação e o desempenho da escola ou do sistema educacional. Quanto a isso, os instrumentos que temos disponíveis no Brasil, tais como censos e questionários contextuais mostram que a rotatividade dos profissionais das escolas brasileiras ainda é um problema que não foi resolvido.

Os próprios professores tendem a reforçar o papel de liderança dos diretores na rede social escolar, responsabilizando-os. A pesquisa de Ingram, Louis e Schroeder (2004), por exemplo, embora apresente resultados contrários à pesquisa de Stillman (2011), ou seja, conclui que a pressão externa das políticas *high stakes* não favorece a melhoria escolar, também ressalta a importância do gestor. Os professores pesquisados acreditam na necessidade de capacitar os gestores escolares para que utilizem os resultados das avaliações externas no planejamento educacional e escolar. Nesta investigação, os docentes expressaram o sentimento de que as informações coletadas pelos sistemas avaliativos não são utilizados de forma positiva pelos profissionais de gestão, o que pode gerar situações de omissão e manipulação dos dados.

Quanto maior a rede social, maior a possibilidade de acesso a dados e informações e de criação de novos vínculos. Esta ideia reforça a hipótese de que o sistema eficaz de comunicação e articulação é fundamental para a constituição de uma cultura de avaliação e de uso dos dados. Vários estudos apontam a importância dos diversos níveis de gestão no que diz respeito à divulgação dos dados e no oferecimento de recursos de apoio para que as escolas possam operar com eles<sup>37</sup>. Esta cultura começaria dos níveis mais altos e influenciaria as

---

<sup>37</sup> Ikemoto & Marsh, 2007; Lachat & Smith, 2005; Kerr et al, 2006; Supovitz & Klein, 2003; Wohlstetter, Datnow & Park, 2008; Young, 2006 apud Daly, 2012.

práticas dos gestores escolares, se tornando com o tempo um processo horizontal e recíproco. A confiança também aparece como uma variável importante nesse processo, conforme o discurso do Departamento de Educação dos EUA (2010, apud Daly, 2012). Portanto, as relações de confiança entre as escolas e as instâncias superiores de gestão, bem como entre professores e gestores escolares favoreceriam o uso de dados e a melhoria do sistema educacional como um todo, resultado também apontado por Marsh (2012).

Para Daly (2012), a utilização eficaz dos dados é um fenômeno social que desenvolve a capacidade individual e do próprio grupo em trabalhar para a melhoria. Sendo assim, a conexão entre as escolas e o envolvimento de todos da equipe escolar favorece a colaboração e o compartilhamento de estratégias de uso de dados que podem melhorar os resultados dos alunos. Contudo, alerta para a necessidade de recursos organizacionais e estruturais de trabalho, o que nem sempre encontramos nas escolas brasileiras.

A revisão bibliográfica efetuada por Valli et al (2012) também confirma que a comunicação efetiva entre os diferentes níveis de gestão proporciona um conjunto coerente de expectativas aos diretores e professores, facilitando a apropriação e uso eficaz dos dados, mas aponta ainda que, frequentemente, há conflitos entre os sistemas e políticas de avaliação federal, estaduais e locais. Tais evidências já haviam sido apontados por Sandholtz et al (2004), ao identificarem lacunas nos padrões das avaliações. A falta de alinhamento e coerência entre as políticas parecem aumentar a pressão sobre esses profissionais, os deixando confusos.

O estudo de Valli et al (2012) realizou observações e entrevistas com professores e diretores em 30 escolas, além de entrevistas com gestores distritais e especialistas em educação, durante 4 anos. As escolas escolhidas apresentavam nível socioeconômico baixo, porém níveis de desempenho mais altos se comparados a escolas de perfil semelhante. O objetivo era avaliar as mudanças nas práticas dos professores e no currículo em função das mudanças políticas, sobretudo se considerarmos o aumento da pressão nos últimos anos, em função das estratégias de responsabilização promovidas na esfera federal e também local. Algumas pesquisas apontadas pelos autores já alertavam sobre mudanças visíveis e sem precedentes no controle sobre as escolas públicas norte-americanas.

A importância da qualidade do professor para a aprendizagem do aluno já é, há muitos anos, um fator evidenciado nas pesquisas. Este resultado influencia a formulação de políticas *high stakes* que ligam sanções e recompensas para os docentes ao desempenho do aluno. Este estudo de Valli et al (2012), no entanto, questiona a ênfase dada ao professor, pois seus

resultados apontam uma rede de influências na aprendizagem dos alunos. O próprio sistema de responsabilização e a tomada de decisão baseada no uso dos dados, dentre outros fatores, mudaram a tradicional relação professor-aluno. Além disso, os autores levaram em conta os significativos percentuais de falta dos professores e mobilidade dos alunos (transferência de escolas no mesmo ano letivo) para chegar a conclusão de que novas estruturas organizacionais e instrucionais exercem influência na aprendizagem. São exemplos, os novos padrões de proficiência, as exigências anuais de melhoria dos resultados e o alinhamento do currículo escolar com os conteúdos testados. Por mais avessos que os profissionais da educação sejam a tais demandas, não conseguem mais ignorar as pressões que delas emanam.

Segundo o estudo citado, as evidências mais óbvias de mudança na prática docente em função das políticas *high stakes* estão relacionadas ao currículo, tendência já apontada por inúmeras pesquisas. Parece mais fácil aos profissionais mudarem o conteúdo ensinado, especialmente em matemática, do que suas práticas de ensino. Verificou-se que próximo à realização dos testes, havia atividades de preparação ou simulados que focavam nos conteúdos avaliados e priorizavam questões no mesmo formato dos testes, estando de acordo com outras pesquisas já citadas. Estas atividades eram aparentemente legitimadas e estimuladas pelos gestores escolares. Os resultados apontam que de um ano para outro houve mudanças na prática dos professores e que o ensino parece estar cada vez menos exigente do ponto de vista cognitivo. Há também, nessa pesquisa, evidências, já citadas por outros autores, de práticas de *gaming* como, por exemplo, a concentração de investimento em determinados alunos, na tentativa de aumentar a pontuação da escola.

De acordo com Koretz & Jennings (2010), as pesquisas mostram, há pelo menos duas décadas, que os índices educacionais norte-americanos são, em grande parte, fruto da inflação da pontuação. Isso não significa que a qualidade do ensino não esteja melhorando, mas que o aumento na pontuação é maior do que a melhora real da qualidade. Isso decorreria das práticas de *gaming* já mencionadas, em que os profissionais da escola "aprendem" certas estratégias para aumentar a pontuação dos alunos em testes de desempenho. Mais uma vez, as atividades de "treino para prova" surgem como algo predominante no cotidiano escolar e ajudariam a inflar a pontuação. Os autores acreditam que essa apropriação por parte de professores e gestores é inadequada ou superficial por camuflar a real aprendizagem dos alunos e alerta para o fato de que, dessa maneira, é difícil saber também os fatores que contribuem para a melhoria da qualidade. Ao considerar que os resultados que têm sido divulgados são em parte irreais, Koretz & Jennings (2010) recomendam a realização de

pesquisas para além dos dados publicados oficialmente pelos governos, o que pretendemos fazer, parcialmente, nesta tese.

Pesquisas apontadas por Koretz & Jennings (2010) mostram que muitas atividades de preparação para os testes tidas como inadequadas por especialistas, são consideradas adequadas e praticadas pelos professores com apoio de gestores escolares e distritais<sup>38</sup>. Os resultados da pesquisa realizada por esses autores evidenciaram o mesmo, pois a maioria dos professores considerou todas as atividades de treino listadas, como adequadas, juntamente com atividades cuja ênfase é na aprendizagem.

Esses achados sugerem que ainda falta compreensão dos princípios e objetivos das avaliações externas não só pelos profissionais da escola, mas também pelos formuladores e executores das políticas. Os próprios testes podem auxiliar na inflação da pontuação, pois normalmente apresentam alguns problemas, como por exemplo, a previsibilidade da amostra de questões. Enquanto muitos acreditam que os testes são pouco exigentes em termos de conteúdo, na verdade o que pode estar acontecendo é que os testes tenham se tornado previsíveis. Para Koretz & Jennings (2010), as políticas *high stakes* acabam por incentivar o treino e a concentração dos professores nessa amostra previsível dos testes, principalmente nas escolas de baixo desempenho que sofrem sanções, concordando com os achados de Diamond & Spillane (2004) e Stillman (2011). Nesse sentido, de acordo com essa pesquisa, há indícios de melhoria, já que as diferenças de desempenho em testes *high stakes* diminuíram, porém as escolas de baixo desempenho (dos menos favorecidos socialmente) são as que tiveram maior inflação na pontuação, o que pode criar uma ilusão de equidade. No entanto, esse argumento é questionável, já que o aumento maior em escolas de baixo desempenho pode significar, em parte, maior aprendizagem de alunos que geralmente aprendem menos, devido ao seu perfil social.

Outras pesquisas norte-americanas também apontam problemas na construção dos itens dos testes, como a questão da previsibilidade e do nível de dificuldade. Supovitz (2012b), por exemplo, discute a elaboração dos itens sob a perspectiva da TRI (Teoria de Resposta ao Item) e acredita que problemas na formulação de perguntas e nos distratores (opções de respostas plausíveis porém incorretas para a resposta da questão) dificultam a identificação das dificuldades de aprendizagem dos alunos por parte dos professores.

---

<sup>38</sup> Johns & Davis, 1991; Kher - Durlabhji & Lacina - Gifford, 1992; Mehren & Kaminski, 1989; Moore, 1993; Urdan & Parris, 1994 apud Koretz & Jennings (2010).

Também encontramos no Brasil um debate sobre a construção dos itens das avaliações. A pesquisa de Morais (2012) indica que alguns alunos pesquisados obtiveram maior desempenho na Provinha Brasil aplicada no início do ano do que a do final do ano. Esperava-se que as duas edições da prova apresentassem o mesmo nível de dificuldade, mas em 2010 verificou-se oscilação no grau de dificuldade. Além disso, os kits que a escola recebe não esclarecem aos profissionais a metodologia da prova, sugerindo que falta, mais uma vez, comunicação eficaz no sistema educacional e problemas na construção dos testes. Sem esses esclarecimentos e testes com problemas de elaboração, fica difícil para os profissionais usarem os dados para avaliarem seus alunos e melhorarem suas práticas pedagógicas.

Para Jennings (2012), os modelos atuais de responsabilização têm incentivado distorções no uso dos dados, pois sabe-se pouco como formular e implementar políticas que estimulem um uso produtivo, ou seja, práticas que efetivamente busquem melhorar a aprendizagem e não só inflar a pontuação nos testes. Ainda assim, muitas pesquisas mostram que, embora o uso dos dados educacionais varie muito, tais políticas têm potencial para estimular o uso produtivo e causar impactos positivos. A pesquisa de Hamilton et al (2007 apud JENNINGS, 2013), por exemplo, mostrou que após a implementação do *No Child Left Behind*, os educadores de alguns estados começaram a usar os resultados dos testes para o planejamento e para proporcionarem atividades de apoio para estudantes de baixo desempenho. Por outro lado, também usaram os dados de forma distorcida, para alinharem o currículo escolar aos padrões externos, chegando a omitir conteúdos e treinarem para os testes. Essa pesquisa também evidenciou que a maioria dos diretores escolares estimulava seus professores a concentrar esforços nos alunos próximos de conseguirem a meta, porém menos da metade dos professores fez isso, preferindo investir em todos os alunos.

As escolas que apresentaram práticas distorcidas, em sua maioria, eram escolas de baixo desempenho (confirmando os resultados de outras pesquisas já citadas) e também com menor capacidade de organização e com baixo conhecimento técnico para entender e utilizar os dados (SUPOVITZ & KLEIN, 2003), o que reforça uma de nossas hipóteses iniciais, de que também existiria no Brasil esse "analfabetismo técnico" por parte dos educadores.

A pesquisa de Holme & Rangel (2012) traz para essa discussão, novos elementos que podem influenciar a apropriação dos dados educacionais. Eles analisam cinco escolas de baixo nível socioeconômico no Texas, cuja política de responsabilização é de alto impacto. Durante dois anos foram realizadas observações e entrevistas com diretores, professores e líderes distritais, bem como análises dos dados estatísticos disponibilizados pela Agência de

Educação. O objetivo era entender os fatores que influenciavam as reações dos educadores à política local, tendo em vista que nem todas as escolas de baixo desempenho conseguiram progredir sob as pressões impostas, sobretudo onde o alunado era mais pobre.

Conforme mencionado anteriormente, os autores acreditam que as reações às pressões da responsabilização são influenciadas pelas redes sociais internas, a confiança de uns nos outros e pelo tipo de liderança. Como as altas taxas de rotatividade de profissionais interferem negativamente nos aspectos mencionados, gerando instabilidade, a hipótese é de que interferiria também nas percepções e reações às políticas *high stakes*. Eles apontam ainda que não apenas o clima organizacional afeta o que chamamos de apropriação dos dados educacionais, mas também a localização geográfica e social da escola afetaria esse processo.

No contexto norte-americano, as escolas com as taxas mais altas de rotatividade de professores e gestores são compostas por alunos de nível socioeconômico baixo, não-brancos e apresentam baixo desempenho, realidade semelhante às escolas brasileiras (BRITO & COSTA, 2010; ALVES & FRANCO, 2008). Escolas com esse perfil, normalmente se concentram em locais de pobreza e violência e não atraem os profissionais. Para Holme & Rangel (2012), essas escolas tem poucas condições de competir por profissionais mais experientes e mais preparados.

Quando as condições escolares são favoráveis, com redes sociais fortes e bom clima organizacional, existe maior possibilidade de responsabilização interna, ou seja, os profissionais trabalham em equipe, tem objetivos comuns e se sentem responsáveis pela aprendizagem dos alunos. Alguns estudos<sup>39</sup> apontam que as escolas que apresentam mecanismos de responsabilização interna criam condições organizacionais para ocorrer melhoria, minimizando as pressões da responsabilização externa.

Das cinco escolas analisadas pelos autores, três eram *altamente instáveis*: estavam em locais geograficamente e socialmente segregados, já atenderam no passado alunos de nível socioeconômico médio e alto, mas houve uma reconfiguração socioespacial na região. Apresentavam também altas taxas de rotatividade de profissionais, porém o problema não era o recrutamento de profissionais e sim a permanência deles na escola. Em geral, os professores são inexperientes e a rotatividade de gestores escolares dificultava o estabelecimento e cumprimento de metas organizacionais. Consequentemente, os laços fracos não permitiam a consolidação de um sentimento de responsabilização interna.

---

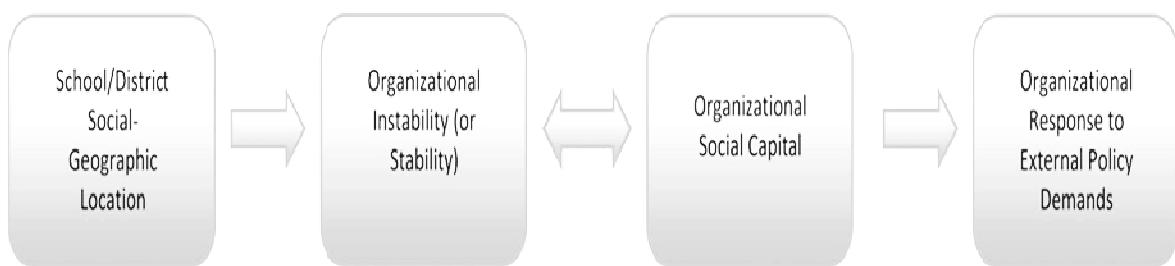
<sup>39</sup> Elmore, 2003; Mintrop, 2004; ODay, 2002 apud Holme & Rangel (2012).

A quarta escola pesquisada foi considerada como *moderadamente estável*: se localiza numa região que apresenta diversidade no nível socioeconômico e embora a composição do alunado tenha sofrido mudanças, permanecia como uma escola predominantemente de classe média. Não há muita rotatividade e a liderança foi considerada um ponto forte, assim como as relações internas.

Por último, a quinta escola foi classificada por Holme & Rangel (2012) como *inesperadamente estável*. A região e a composição do alunado são de baixo nível socioeconômico, no entanto apresentava pouca rotatividade e um gestor antigo no cargo. Ocorre que os professores eram, na maioria, ex-alunos da escola ou de escolas da região e não-brancos, por isso se identificavam com os alunos e se sentiam coletivamente compromissados em melhorar a sua comunidade. A boa relação com o diretor complementava essa rede organizacional forte e a escola apresentou progressos nas últimas avaliações.

O esquema abaixo resume as hipóteses dos autores com base em seus resultados, nos ajudando a entender os aspectos que influenciam a apropriação, ou seja, as percepções e reações dos educadores. A ideia é que as respostas às políticas de avaliação externa e responsabilização estão ligadas à organização/distribuição do capital social (que está atrelado ao local), que por sua vez, afetam a estabilidade organizacional e por fim a aprendizagem e o desempenho.

**FIGURA 4: RELAÇÃO ENTRE A GEOGRAFIA SOCIAL E A RESPOSTA ORGANIZACIONAL**



Fonte: Extraído de Holme & Rangel (2012)

#### 4.2.1.1 Intervenções para Capacitação e Promoção do Uso dos Dados

Há um movimento relativamente recente nos EUA, principalmente após a implementação do NCLB de formular e implementar políticas de capacitação aos educadores, a fim de esclarecer os reais objetivos das avaliações externas e explorar as maneiras mais eficazes de "ler" os dados e usá-los para a tomada de decisão. Na visão de Koretz & Jennings (2010) existem alguns problemas que interferem no uso dos dados e poderiam interferir nos cursos de capacitação para o uso. Em primeiro lugar há de se considerar erros e imprecisões nos testes<sup>40</sup>, que podem causar equívocos nas premiações e ou punições. A imprecisão nas estimativas de desempenho das escolas e a pressão sofrida pelos educadores pode comprometer a compreensão e o uso adequado dos dados. Outra crítica é com relação à forma limitada como os dados são disponibilizados tanto para os educadores, como para pesquisadores. Nesse sentido, Supovitz (2012b) concorda que para ampliar o potencial do uso dos dados é preciso maximizar o retorno que as avaliações externas dão aos educadores sobre o desenvolvimento dos alunos.

Por outro lado, Mandinach & Gummer (2013) acreditam que o acesso aos dados vem melhorando e defendem essas políticas de "alfabetização para o uso dos dados" (ou *data literacy*) implementadas há poucos anos pelos EUA. Essas iniciativas têm por objetivo aumentar a capacidade de compreensão e utilização produtiva dos dados educacionais, visando formar nos educadores um conjunto de conhecimentos e habilidades que permitem a tomada de decisão a partir dos resultados, como por exemplo, saber coletar, priorizar e analisar os dados. No caso do gestor escolar a habilidade da liderança também é incluída no escopo dos conhecimentos necessários.

Para os autores, esta modalidade de alfabetização é uma necessidade da fase atual das políticas de avaliação, em parte estimuladas pelos incentivos e sanções promovidas pela responsabilização. Essa necessidade não seria exclusiva dos sistemas educacionais, uma vez que essa tendência já vem de outros campos como a administração e a medicina. Espera-se que essa formação para o uso dos dados faça parte da formação inicial e continuada dos educadores e não inclua apenas o uso de dados de avaliação, mas também de percepção, comportamento e motivação.

---

<sup>40</sup> No caso da Prova Brasil e do IDEB, ver Soares (2011).

Mesmo nos EUA, a alfabetização para o uso dos dados ainda não tem apoio sistemático, ou seja, não haveria esforço coordenado para oferecer essa formação aos educadores e também sabe-se pouco sobre a amplitude e a qualidade dessa formação. De acordo com Mandinach e Gummer (2013) pequenos levantamentos mostram que esses cursos são ofertados prioritariamente para diretores escolares e depois para professores. Ainda assim é difícil mapear os efeitos dessa alfabetização nas práticas pedagógicas escolares, pois falta uma abordagem mais abrangente que articule as diferentes esferas de gestão.

Supovitz (2012b), no entanto, afirma que algumas pesquisas nos EUA vêm mostrando efeitos positivos da capacitação para o uso dos dados, já que quando formados, os educadores demonstraram facilidade para pensar em novas estratégias, resolver problemas em menos tempo, detectar dificuldades e habilidades dos alunos e adequar as práticas pedagógicas. O uso eficaz dos dados tenderia a promover mudanças nas estratégias organizacionais como a identificação dos alunos que precisam de reforço e o momento adequado para passar a tópicos de conteúdos mais difíceis. Há indícios de que essa prática estaria, inclusive, auxiliando professores de educação especial.

Nos EUA, um mapeamento mostra algumas ações mais comumente implementadas pelos distritos, tais como disponibilizar especialistas técnicos para ajudar os educadores no acesso aos dados; fornecer ferramentas que auxiliem os educadores a interpretar os dados e fazer as mudanças necessárias na prática docente e; oferecer aos educadores treinamento/capacitação voltado para o uso dos dados. No entanto nem todas essas ações são implementadas por todos os distritos e não alcançam todas as escolas. Baseada em estudos norte-americanos que analisaram tais iniciativas, Marsh (2012) elenca algumas potencialidades e também limitações referentes às intervenções com intuito de capacitar para o uso dos dados. Estes estudos mostram efeitos positivos e negativos dessas experiências e apontam possíveis caminhos para solução dos problemas.

Em primeiro lugar fica evidente a necessidade de alinhamento das políticas de avaliação com relação a seus objetivos e conteúdos. Conforme já apontado antes, o zigue-zague entre as políticas (CUNHA, 1991; 1995), bem como a falta de diálogo entre políticas federais e locais (VALLI et al, 2012) comprometem os resultados e o estabelecimento de uma cultura voltada ao uso dos dados (DALY, 2012). Nesse sentido, a revisão de Marsh (2012) aponta que as pressões promovidas por políticas de responsabilização podem ser um estímulo positivo para o sucesso das intervenções, desde que haja coerência entre os objetivos das políticas de avaliação e de responsabilização.

Outra variedade de ações iniciais que facilitam a promoção do uso dos dados é disponibilizá-los de forma detalhada e comprehensível, bem como o estabelecimento de um sistema eficaz de articulação entre as instâncias de gestão, conforme já apresentado por diversos autores ao longo da tese. Aparentemente, os distritos que investiram nessa articulação e na aproximação com os profissionais das escolas obtiveram maior êxito na capacitação para o uso dos dados e resultados melhores.

Na mesma lógica, as pesquisas mostram que estratégias isoladas de promoção do uso dos dados não teriam efeitos significativos, quer dizer, não seriam suficientes para provocar um novo entendimento sobre os dados e mudança de comportamentos e de práticas de instrução. O sucesso do uso dos dados depende do sistema articulado comentado antes, para proporcionar o desenvolvimento de "comunidades de aprendizagem" e levar ao objetivo final de estabelecer uma cultura de uso dos dados. Nessa perspectiva, as pesquisas apontam, por exemplo, que não basta a gestão superior alinhar o currículo ou seus objetivos de acordo com outras políticas ou oferecer um curso de capacitação ou alfabetização para o uso de dados se não continua apoiando os educadores e monitorando as interpretações e os usos que são feitos nas escolas. Marsh (2012) explica que tanto a colaboração vertical, ou seja, o apoio e diálogo com instâncias superiores, bem como a colaboração horizontal, que se refere às discussões entre pares e entre escolas diferentes são fundamentais na constituição da cultura do uso dos dados. Incluir na discussão os alunos, pais e membros da comunidade também parece ter resultados positivos.

No entanto, após as intervenções, parece difícil, para as instâncias superiores de gestão, manter um esquema de monitoramento dos usos e apoio sistemático e contínuo aos profissionais das escolas, o que ainda representa um desafio para os EUA. A dificuldade de prover um apoio posterior se deu basicamente por falta de condições e pessoal suficiente para atender a todas as escolas, bem como pela rotatividade dos profissionais, não só na escola, mas nos próprios distritos.

Dentre as condições que facilitam as intervenções para promoção do uso dos dados, Marsh (2012) destaca, além do que já foi falado: 1- a importância da *liderança* da gestão do distrito e da escola no incentivo ao uso eficaz dos dados; 2- a disponibilidade de *tempo*, visto que muitas vezes não há tempo hábil para planejar e desenvolver as iniciativas; 3- o *perfil do capacitador*, que necessita ter domínio de conteúdo e certas habilidades e competências didáticas para trabalhar com adultos, interagir, sintetizar dados e tirar conclusões; 4- o *contexto da política*, pois muitas vezes os educadores percebem as mudanças necessárias no

currículo ou nas práticas de instrução, mas não dispõem de autonomia para fazê-las; 5- as *características interpessoais*, ou seja, relações entre os profissionais, bem como suas crenças e conhecimentos prévios, uma vez que as relações de confiança e o trabalho coletivo favorecem a cultura do uso dos dados. Nesse sentido, os problemas comuns de rotatividade são um obstáculo para atingir esse objetivo, conforme apontou Daly (2012) e Holme & Rangel (2012).

O sentido de responsabilização interna, já apontada por Holme & Rangel (2012) também aparece em algumas pesquisas analisadas por Marsh (2012) como um aspecto que influencia o desenvolvimento da cultura de uso dos dados, podendo ser mais eficaz do que as pressões externas. O sentimento de responsabilidade dos educadores e as pressões internas que impõe a eles mesmos e a seus pares podem ser motivadores e estimulantes para a aprendizagem no que se refere ao uso dos dados. Em uma das pesquisas analisadas, chegou-se à conclusão que a responsabilização interna, aliada às exigências e pressões externas (responsabilização externa), juntamente como uma estrutura de apoio para a capacitação, resultou em ambiente propício para desenvolver a cultura de utilização dos dados (SUTHERLAND, 2004 apud MARSH, 2012).

As pesquisas analisadas por Marsh (2012) apontam ainda que tanto professores quanto diretores avaliaram a experiência de alfabetização para o uso dos dados como positiva, sobretudo os profissionais que puderam participar de todo o processo sem interrupções. Alguns estudos quasi-experimentais que utilizaram grupos de controle, observaram efeitos positivos e negativos. Alguns mostraram que os profissionais que participaram da capacitação apresentaram, de fato, maior compreensão dos sistemas avaliativos e maior capacidade de reflexão e de mudança das práticas docentes, enquanto outros não notaram diferenças significativas entre grupos que foram capacitados e grupos que não foram.

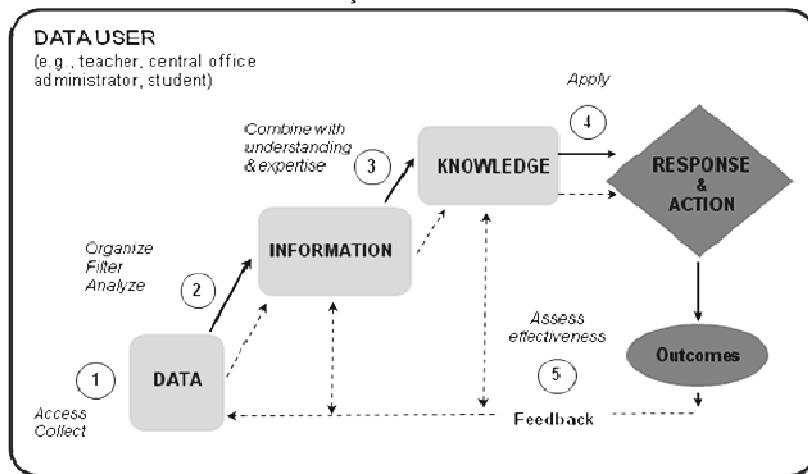
De maneira geral, as capacitações mudaram algumas crenças dos educadores que passaram a ver mais valor e utilidade nos dados produzidos pelas avaliações. Eles conseguiram entender como essas informações ajudam a orientar a prática pedagógica, o que gerou reflexão e resultou, em alguns casos, em mudanças nessa prática. As capacitações também promoveram um "senso de propriedade", ou seja, maior autonomia e segurança na interpretação e uso dos dados, propiciando a troca de informações mais ricas e contribuindo para a construção de comunidades de aprendizagem. Contudo, a disponibilidade de tempo para essa aprendizagem surgiu como um problema, frustrando alguns profissionais.

Com relação aos efeitos do uso dos dados sobre a estrutura organizacional, Marsh (2012) aponta que há algumas evidências de que houve alterações nas normas e na própria cultura de algumas escolas, mas pouco impacto na organização estrutural mais ampla do sistema educacional. Já com relação aos efeitos sobre os estudantes, as pesquisas apontaram resultados mistos: para algumas escolas fez diferença positiva, para outras não fez diferença, mas não há evidências de piora nos resultados dos alunos. Os resultados positivos incluem aumento gradativo na pontuação dos testes de leitura e matemática, mas esse aumento não ocorreu imediatamente após as primeiras capacitações. Uma pesquisa britânica citada por Marsh (2012) também chegou a resultados positivos, visto que 12 escolas que participavam dos programas de intervenção, tiveram ganhos na pontuação dos testes acima da média nacional.

A autora lembra, entretanto, que há poucas pesquisas sobre o efeito no desempenho dos estudantes e que elas não oferecem bases para estabelecer relações causais, ou seja, para afirmar que a promoção do uso dos dados foi responsável por aumentar o desempenho das escolas. Além de faltarem estudos mais rigorosos do ponto de vista metodológico, ainda seria cedo para fazer tais afirmações, visto que essa prática é recente e pouco explorada.

O esquema abaixo ilustra as etapas na ação do uso dos dados, sintetizando o exposto acima. No esquema, a primeira etapa é de coleta e acesso aos dados (1), que quando organizados e analisados geram informação (2), que por sua vez gera conhecimento (3). A aplicação desse conhecimento resulta em reações e tomadas de decisão (4) que se refletem nos resultados de desempenho (5), e estes resultados se tornam os novos dados (1), por isso o ciclo recomeça.

FIGURA 5: TEORIA DA AÇÃO DO USO DOS DADOS



Extraído de Marsh (2012).

Observa-se, então, não só a divulgação cada vez maior dos dados produzidos pelos sistemas avaliativos, mas também iniciativas para "alfabetizar", capacitar os profissionais da educação como gestores escolares e professores, no intuito de prepará-los e torná-los aptos para trabalhar com os dados a favor da melhoria de suas escolas. Foi possível também perceber algumas tendências no que diz respeito à apropriação e uso dos dados, mas antes de mencioná-las, abordaremos ainda estudos brasileiros, para posteriormente analisarmos as possíveis semelhanças e diferenças.

#### **4.2.2 O Contexto Brasileiro**

Destacaremos a seguir pesquisas brasileiras que revelam resultados a respeito das percepções e uso dos dados provenientes de sistemas de avaliação externa. Não encontramos no Brasil muitas pesquisas que se dediquem à análise das percepções e do uso dos dados educacionais por gestores e educadores. De certa maneira, isso já era esperado, visto que nossos sistemas de avaliação, especialmente os locais, são mais recentes e, além disso, consideramos que não existem políticas brasileiras de tão alto impacto, como existem em outros países. No entanto, destacaremos algumas pesquisas importantes e que nos dão pistas sobre como isso vem ocorrendo no Brasil. Encontramos algumas semelhanças com o que já ocorreu ou vem ocorrendo em outros contextos.

Iniciamos com a pesquisa realizada por Souza & Oliveira (2010), que apresentam semelhanças e diferenças entre os processos avaliativos desenvolvidos em alguns estados da federação (Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraná e São Paulo). Das conclusões desse estudo, destacamos que os profissionais dos sistemas estaduais tendem a utilizar mais os resultados de desempenho do que os dados referentes às informações socioeconômicas e às variáveis de contexto escolar. Isso pode indicar que os resultados das avaliações muitas vezes não são analisados de forma sistêmica pelos gestores educacionais e escolares, pelo contrário, são analisados de forma isolada e descontextualizada, corroborando as afirmações de outros autores citados aqui. Nesse sentido, os autores fazem uma crítica à forma como se tem usado as informações produzidas nas avaliações:

O sistema de avaliação tende a se limitar a um sistema de informação educacional. Sem dúvida, a produção de informação é uma etapa do processo avaliativo, mas esse só se realiza quando, a partir de informações, ocorrem julgamento, decisão e ação. Ou seja, a avaliação ganha sentido quando subsidia intervenções que levem à transformação e à democratização da educação, em suas dimensões de acesso, permanência e qualidade. Não pode estar essencialmente a serviço de apoiar a

reiterada denúncia da baixa qualidade do ensino. Os custos de sua implementação são muito altos para que sirva apenas à reiteração do que já se sabe. (SOUZA & OLIVEIRA, 2010, p. 818).

Em complemento, o estudo da Fundação Carlos Chagas (2012) ressalta que as formas de articulação dos diferentes setores da gestão educacional até a gestão escolar, podem resultar em avanços ou obstáculos para a política em execução, influenciando a percepção e o uso dos resultados produzidos. As características das instâncias intermediárias entre os gestores políticos e os gestores escolares (por exemplo, as CRES<sup>41</sup> no município do Rio de Janeiro), têm papel importante nesse processo de articulação e veiculação de informações, ou seja, na constituição de redes sociais indispensáveis para as tomadas de decisão, conforme já sinalizado por Daly (2012) e Valli et al (2012).

Nesse sentido, o estudo de Silva (2007) constatou que os professores reclamam da “solidão pedagógica”, e da falta de discussões e esclarecimentos. A autora alerta que as discussões sobre os resultados têm se limitado muito às proficiências dos alunos de cada escola, e que as escolas, por sua vez, acabam discutindo os resultados de forma isolada, sem comunicação com as demais. Esse estudo e outros apresentados indicam a necessidade de discussões muito mais amplas nos níveis das secretarias e do Estado, que orientem os profissionais que estão na ponta do sistema educacional a analisar os resultados de forma sistêmica.

A pesquisa de Silva (2007) se propõe a analisar o impacto do SIMAVE na organização do trabalho pedagógico de escolas de Uberlândia (MG). Esta avaliação foi aplicada pela primeira vez no ano de 2000 e somente um mês antes da aplicação os professores da rede foram avisados sobre esse sistema de avaliação. Diante desse fato, os professores expressaram inúmeros sentimentos, pois se sentiram surpreendidos, vigiados, excluídos e alguns se sentiram indiferentes. O tempo que tiveram não foi suficiente para que compreendessem os objetivos daquela avaliação externa, fazendo com que se sentissem despreparados. A autora observa que mesmo depois de alguns anos, uma parte dos professores ainda reclama de não poder participar do processo de elaboração da prova, de não poder sequer ver a prova que é aplicada aos seus alunos. Por isso, o sentimento de estarem sendo vigiados, fiscalizados e excluídos. Quando os resultados do SIMAVE foram divulgados em Uberlândia, os professores perceberam que não compreendiam a linguagem técnica e o significado daqueles

---

<sup>41</sup> Coordenadorias Regionais de Educação.

resultados. Este fato parece corroborar a hipótese do “analfabetismo técnico” já mencionado aqui.

Arcas (2009) também ressalta problemas nos primeiros anos de implementação do SARESP no estado de São Paulo, criado em 1996. Os profissionais não foram suficientemente informados, de forma que, não sabiam o que o SARESP se propunha a avaliar, gerando "preocupação, temor, desconfiança (...)" (p.120). Após mais de uma década de existência desse sistema avaliativo, há o reconhecimento de que gestores, professores e até alunos e pais conseguem compreender melhor seus objetivos.

Por outro lado, há indícios de que os professores e gestores já começaram a utilizar os resultados das avaliações externas para orientar suas práticas, principalmente explorando os pontos em que os alunos apresentaram mais dificuldade. Silva (2007), no entanto, alerta que esse investimento tem se tornado, por vezes, exacerbado em matemática e leitura, causando um desequilíbrio, pois outros conteúdos curriculares são vistos de forma superficial ou omitidos. Ao que parece, as interpretações e tomadas de decisão podem ser equivocadas por falta de compreensão e discussão. Conforme mencionamos antes, mesmo nos EUA, cuja tradição em avaliação externa e responsabilização é maior, também ocorrem casos de apropriação superficial, resultado da incompREENSÃO, evidenciado, por exemplo, nas questões curriculares (DIAMOND & SPILLANE, 2004; SANDHOLTZ et al, 2004; JENNINGS, 2012).

Outro estudo brasileiro, de Fernandes et al (2010), pesquisou o nível de conhecimento de professores, ou seja, uma dimensão da apropriação desses profissionais sobre a avaliação externa e proficiência do aluno. Essa pesquisa, também realizada em MG, foi feita a partir de dados do Proeb/Simave (Programa de Avaliação da Educação Básica da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais). Os autores perceberam que os profissionais mais bem informados normalmente são os que mais discutem e utilizam os resultados das avaliações no planejamento, sendo também menos resistentes a essas iniciativas. Por outro lado, os mais resistentes seriam também os menos informados e pouco dispostos a conhecer e entender melhor as premissas e objetivos dos sistemas de avaliação. Assim os autores acreditam que os profissionais mais bem informados, por conhecer melhor os objetivos das avaliações, preparariam melhor seus alunos, priorizando a formação dos mesmos.

Este resultado reforça os argumentos de Mandinach e Gummer (2013), Marsh (2012) e Supovitz (2012b) de que a disseminação de informação por meio de cursos de capacitação e alfabetização para o uso dos dados aumenta a compreensão e a capacidade de usar os dados

no planejamento escolar, favorece a aprendizagem dos alunos, reduz a resistência e até mesmo práticas de *gaming*.

Já em Curitiba (PR), a pesquisa de Dittrich (2010), procurou identificar políticas que estivessem vinculadas à intenção de melhorar o IDEB na rede municipal de ensino, revelando um pouco como foi a apropriação desse indicador pelos gestores públicos. Detectou que houve reformulação das diretrizes curriculares municipais e elaboração de cadernos pedagógicos inspirados nas matrizes da Prova Brasil, que orientassem a ação pedagógica dos professores em sala de aula. A rede municipal também passou a organizar seminários com a presença dos gestores das escolas nos quais os resultados de cada estabelecimento são apresentados e onde se discutem propostas para a superação dos problemas detectados e ações para melhoria da qualidade. Essa estratégia favoreceu o trabalho coletivo e colaborativo, colocando os índices de desempenho no centro do debate e contribuindo para a circulação de informações e maior compreensão dos profissionais da educação.

Em pesquisa semelhante, Alavarse, Bravo & Machado (2012) analisaram, tendo por base o IDEB, as políticas desenvolvidas por dois municípios de São Paulo – Cubatão e São José do Rio Preto – que estivessem associadas à elevação da qualidade do ensino. As duas cidades apresentavam, na época, IDEBs mais elevados que a média do estado de São Paulo e do Brasil. Ao realizar entrevistas com gestores municipais e escolares, esses profissionais afirmaram que utilizavam os resultados das avaliações externas para detectar onde estavam as dificuldades e deficiências da rede/escola e assim fazer os investimentos necessários. A preocupação era garantir a qualidade do ensino e para tanto era dispensada atenção especial aos dados de reprovação e evasão e à valorização do magistério (formação continuada, plano de carreira, etc).

Abdian (2012) chegou a resultado similar ao pesquisar as repercussões das avaliações externas nas práticas dos gestores escolares de dois municípios: um do Rio Grande do Sul e outro de São Paulo. O município paulista apresenta maior IDEB se comparado ao município do Sul e ficou evidente que os gestores paulistas atribuem grande importância às avaliações externas e utilizam seus dados como parâmetro em seu trabalho. Nas escolas com maiores índices, a preocupação em elevar o IDEB era maior no que nas demais escolas. Já no município do Sul os gestores davam menos importância às avaliações externas e aos índices gerados e utilizavam menos os dados das avaliações para orientar o planejamento pedagógico. Seus discursos davam mais ênfase ao trabalho interno da escola.

A pesquisa de Arcas (2009) também feita em São Paulo, e já citada anteriormente, teve como um dos objetivos analisar a influência do SARESP na avaliação escolar interna e seus dados mostraram como os profissionais da escola vêm utilizando os resultados. Lembramos que esse sistema também adotou uma política de responsabilização com consequências, concedendo bônus salariais proporcionais às metas escolares estipuladas pelo IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo) <sup>42</sup>.

Por meio de questionários e entrevistas com professores-coordenadores, o autor conclui que atualmente há poucos relatos de resistência e há um esforço maior por compreensão da política e uso dos resultados. De forma geral, os dados do SARESP vêm sendo usados pelas equipes gestoras no planejamento pedagógico. Aparentemente ainda não há diretrizes organizadas e definidas para o uso dos dados e a importância desse trabalho varia de uma escola para outra. Conforme apontado por outros estudos, observa-se que maior ênfase é dada no uso dos dados para identificação das dificuldades dos alunos e treino para os testes externos. No entanto, o SARESP vem crescendo como um fator central no cotidiano escolar, ajudando as escolas a estabelecerem objetivos e metas internas.

(...) os professores estão empenhados em compreender o que é o SARESP, em utilizar de modo mais sistemático seus resultados e em promover práticas pedagógicas que favoreçam a melhoria do desempenho dos alunos nas provas (ARCAS, 2009, p. 128).

Em complemento, há o reconhecimento de que o SARESP estimulou a organização do trabalho e o entrosamento entre os professores, tendo auxiliado, inclusive, professores recém-chegados à escola a ter informação sobre o desempenho dos alunos e o que é preciso melhorar. A partir das evidências do autor, podemos supor que esse sistema avaliativo vem contribuindo para a construção de uma responsabilização interna das equipes escolares, já apontada por Holme & Rangel (2012), o que aliviaria as pressões da responsabilização externa, conforme falado anteriormente.

A maioria dos entrevistados afirma que há certa discrepância entre os resultados da avaliação escolar interna e os resultados do SARESP, mas que as diferenças vem diminuindo gradativamente, o que se supõe natural, uma vez que, o que é ensinado e avaliado pela escola tem se baseado nos conteúdos contemplados pelas avaliações externas. Além disso, o "treino" para a prova (o que inclui saber marcar as alternativas e preencher corretamente o cartão-resposta) pode ter contribuído para que o desempenho dos alunos nos testes melhorasse.

---

<sup>42</sup> Para maiores informações consultar o site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio do link: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/veja-cinco-perguntas-chave-para-voce-entender-melhor-o-idesp>. Acessado em 12 de outubro de 2013.

Outro estudo, próximo ao que temos realizado, porém mais amplo, é o da Fundação Carlos Chagas (2012), já citado anteriormente, cujo objetivo era analisar as formas de apropriação das avaliações externas por gestores educacionais de quatro redes públicas de ensino, bem como a equipe gestora de instâncias intermediárias de gestão e finalmente gestores escolares e professores. As quatro redes públicas de ensino contempladas foram: as municipais de Castro (PR), Sorocaba (SP) e São Paulo (SP), bem como a rede estadual do Espírito Santo. Todas as redes têm sistemas próprios de avaliação, exceto a de Sorocaba, que utiliza os dados oriundos da Prova Brasil e do SARESP (estadual de SP). Além de variar entre rede municipal e estadual, ainda há redes de pequeno porte (Sorocaba e Castro) e de grande porte (estadual do ES e municipal de SP).

As redes não foram escolhidas de forma aleatória, visto que a intenção da pesquisa era mapear os tipos de apropriação possíveis em redes que se mostraram dispostas a aceitar e trabalhar com dados das avaliações externas, bem como demonstraram interesse em cooperar com a pesquisa. Portanto não havia na amostra redes de ensino resistentes ou que se abstêm de utilizar os dados produzidos.

A partir de entrevistas com secretários de educação, gestores educacionais, diretores, coordenadores pedagógicos e professores, bem como de questionários aplicados a professores de dezesseis escolas – quatro de cada rede – foi possível construir uma tipologia dos usos dos resultados das avaliações externas por esses profissionais. A investigação detectou dois tipos de apropriação em dois grupos distintos. O primeiro grupo contempla a gestão central (Secretarias de Educação) e as instâncias intermediárias de gestão das redes, enquanto o segundo grupo, contempla as instituições escolares: os diretores, coordenadores pedagógicos e professores. Nos dois grupos foi analisada a apropriação do desenho das políticas locais e a nacional de avaliação (compreensão), bem como a apropriação que se dá após a divulgação dos resultados (usos e tomadas de decisão).

A análise dos resultados dos dois grupos pesquisados pela Fundação é importante para nossa pesquisa, na medida em que, no grupo restrito à escola, há indícios de como os gestores escolares compreendem as políticas e como utilizam os dados produzidos. Já no grupo da gestão central/intermediária há elementos que sugerem como se dá o sistema de comunicação e articulação com as escolas. Nesse contexto, as conclusões dos autores reforçam os achados das pesquisas internacionais e nossas próprias hipóteses de que a apropriação por parte dos gestores escolares e professores pode ser influenciada por esse sistema de comunicação:

Nas redes de maior porte, a maior parte das políticas elaboradas no nível central tende a ser assimilada, num primeiro momento, por superintendências ou diretorias regionais de ensino até chegar ao seu destino final: as escolas. (...) Além disso, a autonomia desses setores intermediários, atrelada a outros fatores – como o número de pessoas nas equipes de apoio pedagógico e o tipo de perfil profissional que possuem, por exemplo – pode tanto provocar uma melhoria na execução de uma ação governamental, como relegá-la a um segundo plano ou mesmo perdê-la de vista.

O fato de uma rede de ensino ser de grande porte não impossibilita de forma alguma a apropriação dos resultados por parte das escolas e de suas diferentes instâncias de gestão. Nessas casos, o que se destaca é o desafio adicional que essas redes maiores teriam para buscar formas de superar os problemas comuns de comunicação e coesão de procedimentos no conjunto de escolas e setores administrativos que costumam compor a gestão dessas Secretarias. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2012, p. 76 e 77).

Como já era esperado, o sistema de comunicação nas redes maiores se mostrou de certa forma, mais complexo do que nas redes de menor porte. O número maior de escolas faz com que seja necessário um número maior de instâncias intermediárias de gestão, o que envolve mais pessoas e pode acabar por dificultar a comunicação e deturpar a informação.

A pesquisa sugere que a comunicação entre a gestão intermediária e a escola se intensifica após a divulgação dos resultados de desempenho. Normalmente há a identificação das regiões e escolas com baixo desempenho e então há um processo de intervenção na tentativa de esclarecer e solucionar os problemas. No entanto, as formas de monitoramento pedagógico e as tomadas de decisão variaram de acordo com as redes pesquisadas. Atenção também é dada, em menor escala, às escolas de bom desempenho. O foco da preocupação parece ser a busca e solução, de forma imediata, daquilo que está impactando negativamente no desempenho da rede de ensino. Não há indícios de que haja uma articulação prévia com as escolas, como medida preventiva ou ainda para explicação dos objetivos das políticas.

Tal prática pode ser reflexo de uma insegurança, relatada pelos próprios funcionários das instâncias intermediárias de gestão, quanto à compreensão das avaliações externas e o que fazer com os resultados. As Secretarias de Educação não são claras em suas orientações quanto a isso. Esse sentimento de insegurança também foi expresso pelos profissionais das instituições escolares, incluindo os gestores.

Esta pesquisa, assim como outras em âmbito nacional e internacional já citadas aqui, aponta que a apropriação dos gestores e professores, tanto antes quanto depois da divulgação dos resultados, é focada na dimensão curricular. Por exemplo, há uma preocupação prévia e recorrente em treinar para a avaliação externa: as avaliações internas são elaboradas com inspiração nas externas, com itens de múltipla escolha; as questões que já caíram

anteriormente nos testes são recuperadas e passam a integrar as atividades internas e; houve casos em que os gestores e/ou professores montaram banco de questões para serem utilizadas aleatoriamente. Posteriormente à divulgação dos resultados, uma das primeiras estratégias é identificar e priorizar os conteúdos e questões que apresentaram mais erro.

Contudo, outras formas de apropriação dos gestores escolares foram mapeadas a partir da divulgação dos resultados, dentre elas: a identificação dos alunos com piores desempenhos, e em alguns casos, a constituição de turmas especiais; o monitoramento do desempenho das turmas; a orientação para que os professores passem mais dever de casa aos alunos; o aumento de atividades relativas à leitura na escola e em casa e; a autorreflexão dos profissionais propiciada por mais discussões internas ocorridas nos momentos coletivos de atividades “extraclasses”, como as reuniões pedagógicas.

As estratégias apresentadas pelas quatro redes pesquisadas, no entanto, parecem ter algumas consequências para o cotidiano escolar. Se por um lado os exercícios referentes às habilidades matemáticas, os projetos de leitura e a quantidade de dever de casa aumentaram, por outro há uma tendência à redução de atividades em outras áreas como feira de ciências, olimpíadas esportivas, etc.

Também se observou a prática de homogeneizar as turmas, separando, por exemplo, alunos com dificuldades em turmas específicas. Tal prática é vista de forma controversa e ainda causa polêmica no debate acadêmico sobre sua eficácia pedagógica. De acordo com as conclusões de Diamond & Spillane (2004), essa estratégia busca a solução imediata e superficial do problema, sendo típica das escolas norte-americanas de baixo desempenho investigadas. Outros exemplos de apropriação e usos superficiais também são relatados por Brooke (2011) em diferentes sistemas avaliativos pelos Brasil: trapaças, como dar a resposta aos alunos, solicitar que alunos fracos não compareçam para fazer a prova, ou ainda transferir os alunos fracos de escola antes das avaliações.

No que se refere às relações profissionais, a pesquisa da Fundação Carlos Chagas (2012) verificou que a introdução das avaliações externas na escola favoreceu um clima de cobrança, ou seja, de fato um clima de responsabilização. A cobrança se dá em todos os níveis de gestão, porém os gestores escolares emergem como protagonistas, na medida em que revelam a capacidade e autonomia das escolas em “criar formas próprias de pressão e incentivo” (p.61), o que poderíamos comparar, novamente, com o sentimento de “responsabilização interna” que algumas escolas apontadas por Holme & Rangel (2012)

desenvolvem e que as ajudaria a reagir de forma mais eficaz diante da responsabilização externa.

Nesse sentido, o tema das avaliações vem tomando lugar e força no contexto das reuniões pedagógicas e o clima de cobrança, até certo ponto saudável, parece gerar a “tensão produtiva” defendida por Stillman (2011). A responsabilização, porém, pode dar lugar à “culpabilização” dos professores, especialmente os das disciplinas e das séries avaliadas, o que demonstra desconhecimento e, portanto, uma interpretação superficial em alguns casos, já que as avaliações externas avaliam a aprendizagem dos conhecimentos adquiridos ao longo de uma etapa da escolaridade, por isso são normalmente aplicadas nos anos finais dos segmentos escolares.

Amaro (2013) também encontrou indícios de que os professores sofrem maior pressão quando trabalham nas séries avaliadas (5º e 9º anos), fazendo com que se recusem a assumirem determinadas turmas. O autor investigou como os resultados das avaliações têm sido analisados em escolas do município de Duque de Caxias (RJ), buscando entender seus impactos no trabalho pedagógico. Suas conclusões vão ao encontro de outras pesquisas mencionadas, uma vez que se percebeu nas escolas e nas gerências superiores, ambientes de cobrança por melhores resultados.

No âmbito de nossa pesquisa, percebemos um contexto de responsabilizações colocadas em diversos níveis; gestores municipais que precisam “dar respostas” ao Ministério da Educação (MEC), gestores escolares que precisam “dar respostas” à Secretaria e, por fim, professores que precisam “dar respostas” ao gestor escolar (AMARO, 2013, p.44).

Entretanto, de acordo com o autor, essa pressão não parece gerar um conjunto sistemático de estratégias e difusão de informações comprehensíveis e esclarecedoras às escolas, visto que os gestores e professores apresentaram dificuldades para compreender dados estatísticos e de proficiência dos alunos. Em paralelo, as escolas também têm se dedicado a treinar os alunos para as provas, preparando-os através de simulados. Novamente percebemos insegurança dos gestores, pouca articulação entre as instâncias de gestão e foco no currículo/treino para a prova.

Outro estudo, de Morais (2012), analisa a apropriação da Provinha Brasil pelas professoras do ciclo de alfabetização (primeiro ciclo, de três anos, do ensino fundamental), ou seja, a recepção, impactos, contribuições e limites desta avaliação nas escolas públicas de Recife (PE). As observações sugerem que as professoras tendencialmente alfabetizavam por métodos construtivistas e que havia uma insegurança generalizada “sobre como alfabetizar e

sobre como avaliar os progressos dos alunos" (p. 552). Outros fatores relatados pelo autor, diz respeito à falta de metas de progressão, falta de expectativa das escolas e a prática de adiar o domínio da leitura e escrita pelas crianças.

Observou-se que a ausência de sistemática, e, portanto, a presença de diversas formas de alfabetização dificultavam a avaliação e monitoramento interno do progresso das crianças. Os professores também não sabiam utilizar os dados da avaliação disponibilizada, ou seja, a Provinha Brasil, para avaliação do progresso ou como auxílio para o ensino. Frequentemente as professoras comparavam o desempenho de um aluno com outro e não a progressão do desempenho dos alunos individualmente ao longo do ano. Não foi mencionado nenhum tipo de participação e orientação por parte dos gestores escolares com relação ao aparente desconhecimento dos professores.

Uma das práticas mais comuns em diversos países e inclusive no Brasil, conforme vimos, é o treino para a prova, no entanto, essa não era uma prática comum entre as escolas pesquisadas por Morais (2012). Constatou-se que as professoras não passavam exercícios de leitura, interpretação e escrita para os alunos nem antes, nem posteriormente à aplicação da Provinha. De acordo com o autor,

é possível que, em algumas turmas (como é o caso de quatro das que acompanhamos) os alunos nunca ou quase nunca vivessem, fora dos dias de aplicação da Provinha, o que é ler textos sozinhos, em silêncio para, em seguida, responder as questões escritas sobre esses textos (Morais, 2012, p. 560).

O autor afirma que a opção por não passar exercícios aos alunos em nenhum momento do processo de ensino, era das professoras e da gestão escolar, visto que o material didático utilizado por elas (aprovados pelo PNLD - Programa Nacional do Livro Didático) apresentavam propostas de exercícios e atividades. Em quase metade das turmas observadas não foi registrada nenhuma atividade que desenvolvesse as quatro habilidades propostas pela Provinha Brasil, consideradas básicas para quem está em alfabetização: localizar informação explícita de um texto; identificar a finalidade de um texto; reconhecer o assunto de um texto e; inferir informação. A gestão escolar parecia ser omissa com relação às práticas pedagógicas adotadas e resultados da escola. Parece haver, portanto, um abismo entre o que é ensinado e o que é avaliado e nenhuma apropriação dos dados da Provinha Brasil pelas professoras e gestores escolares. A ausência de sistemática, objetivos e metas, bem como a falta de familiaridade com o formato da Provinha Brasil, levavam os alunos a terem baixo desempenho. Contudo, as turmas das professoras que praticavam métodos mais tradicionais de alfabetização tiveram desempenho melhor nesta avaliação.

A liberdade e autonomia docente são muito reivindicadas e as avaliações externas e políticas de responsabilização são frequentemente acusadas de reduzirem-nas, bem como de induzir o currículo. No entanto, as evidências da pesquisa de Morais (2012) nos fazem refletir e questionar: o que o professor faz com sua autonomia em sala de aula? Será que esses professores são formados e estão preparados para tê-la? Quais as consequências dessa autonomia para a aprendizagem dos alunos? Até que ponto a falta de uma liderança na gestão pode afetar esse quadro? Talvez seja necessário repensar tais discursos ideológicos e investigar até que ponto a indução do currículo e a redução da autonomia docente é benéfica ou maléfica para o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que o que temos para oferecer são profissionais despreparados e um ensino de baixa qualidade, o que compromete a trajetória escolar dos alunos.

Para finalizar esta seção, apresentaremos alguns resultados publicados por pesquisadores do Observatório Educação e Cidade a respeito dos dois municípios contemplados nessa tese. Essas análises iniciais certamente nos darão algumas pistas sobre como vem ocorrendo a apropriação e o uso dos dados nesse contexto. As pesquisas de Almeida (2013), Cerdeira & Almeida (2013a; 2013b), Cerdeira (2013), Rosistolato & Viana (2013) e Rosistolato & Prado (2013) mostram que os profissionais das escolas municipais do Rio de Janeiro e Duque de Caxias não se mostraram tão resistentes, conforme se supunha inicialmente. Não houve negação das avaliações que, pelo contrário, já são aceitas no cotidiano escolar, embora ainda não haja compreensão profunda sobre as políticas e indicadores. Não parece possível ignorar ou rejeitar completamente essas iniciativas, devido às consequências sobre seu trabalho. Para os gestores esse vínculo seria ainda mais forte, pois a "posição de gestor pressupõe o diálogo com a gestão central, tanto no caso da rede estadual quanto na rede municipal" (ROSISTOLATO & VIANA, 2013, p. 9). Contudo, não houve consenso quanto às políticas de bonificação associadas às avaliações, que foram bastante criticadas. Nesse sentido, Brooke (2011) também já havia sinalizado que as publicações sindicais de São Paulo, por exemplo, tendem atualmente a "atacar" os mecanismos de responsabilização, porém não mais explicitamente o sistema de avaliação em si.

Também ficou evidente nas pesquisas que normalmente ocorrem problemas de implementação das políticas, de forma que o conhecimento e opinião dos educadores advêm da experiência prática, após alguns anos as vivenciando. Isso influenciou mudanças no cotidiano escolar e a forma como são usados os dados, especialmente focado em mudanças no currículo (nas ênfases, omissões e readequações de conteúdo) e também na avaliação interna

elaborada e aplicada pelos professores, que começou a ficar semelhante aos testes externos. Por outro lado, pode-se observar que, no contexto da prática, também houve alterações no que se previa originalmente para as políticas, estando de acordo com nossas hipóteses e com o conceito de apropriação trabalhado aqui (CHARTIER, 1990; 1991; HEINEKE & CAMERON, 2003; JONG, 2008).

Em complemento, Rosistolato & Prado (2013) mostram que, no Brasil, as avaliações externas aparentam estar transitando de eventos extraordinários (que problematizam e interferem no trabalho escolar) para eventos ordinários no ambiente escolar (cotidianos e previsíveis). Há o reconhecimento de que os sistemas de avaliação, especialmente os locais, são recentes, representando "novidades" no cotidiano escolar e ainda fazendo parte de um contexto extraordinário. No entanto, as demandas e pressões oriundas de sistemas e políticas de avaliação têm influenciado as interações e práticas escolares, muitas vezes tornando-se um dos principais objetivos da escola, tendo em vista a preocupação com pontuação, premiação e/ou sanção, já apontado por outras pesquisas apresentadas. Por outro lado, de acordo com os autores, esse fenômeno tem provocado reflexões nos profissionais da escola, pois "fizeram com que a escola percebesse que não estava ensinando tanto quanto deveria e, simultaneamente, que poderia melhorar caso estabelecesse metas claras" (ROSISTOLATO & PRADO, 2013, p.15).

As pesquisas mencionadas apontam ainda certa tendência dos professores e gestores a enfatizar os problemas sociais e econômicos dos alunos como algo que impossibilita a aprendizagem, além de buscarem outros responsáveis pelo fracasso: gestores culpam professores, professores culpam gestores, e ambos culpam ainda a família, a estrutura social, etc. Isso pode sugerir que falta a responsabilização interna e coletiva da equipe escolar (HOLME & RANGEL). Por outro lado, tanto professores quanto gestores reconhecem que as avaliações proporcionaram maior trabalho coletivo, dedicação e preocupação com alunos que apresentam dificuldades. Evidências parecidas foram encontradas por Arcas (2009) em São Paulo.

Os trabalhos de Almeida (2013) e Cerdeira (2013) procuram ainda mapear diferenças na apropriação de escolas de alto e baixo desempenho, porém não foi possível estabelecer diferenças marcantes. No entanto, há indícios de que escolas de alto desempenho são mais otimistas e abertas ao uso dos dados, enquanto as de baixo desempenho criticam mais e tendem a culpabilizar as famílias, corroborando os achados de Diamond & Spillane (2004), Stillman (2011) e Abdian (2012), dentre outros. Nesse sentido, "há evidências de que a

argumentação das escolas de baixo desempenho se aproxime um pouco do discurso sindical". (CERDEIRA, 2013, p. 12).

### **4.3. Síntese das Tendências e Tipos de Apropriação**

Após essa revisão teórica, é possível perceber certas recorrências. Observamos que existiu e ainda existe resistência, porém é possível que essa resistência seja cada vez menos comum no Brasil e principalmente em outros países que abordamos. Parece existir também, em menor escala, um movimento de docentes e gestores escolares que aparentam não ter compreendido bem a noção de avaliação de sistemas educacionais e porque são "excluídos" do processo. Lembramos que por serem avaliações externas e sistêmicas, os professores e gestores também têm seu trabalho avaliado. Se por um lado temos no Brasil pouca cultura de avaliação, por outro, persiste a ideia de que o trabalho do profissional da escola pública não pode ser avaliado, pois estes rejeitam mecanismos de controle do seu trabalho. Brooke (2006) afirma que a categoria docente no Brasil possui características diferenciadas de "unidade e combatividade" dos demais países, e os sindicatos apresentam resistência aos sistemas de avaliação e políticas de responsabilização, influenciando os profissionais.

Contudo, as pesquisas mostram que há uma tendência crescente no Brasil e em outros países em usar os dados gerados pelos sistemas avaliativos no planejamento pedagógico da escola. Nos EUA, por exemplo, já há políticas públicas recentes que investem na capacitação dos educadores com intuito de promover mais do que uma cultura de avaliação, ou seja, uma cultura de uso dos dados oriundos das avaliações. No Brasil, existem algumas iniciativas, porém ainda num nível diferente dos EUA. Brooke (2011) sinaliza algumas delas, como por exemplo, produção de materiais informativos às escolas e professores; aumento de oficinas pedagógicas e reuniões para debater os resultados; programas estruturados de formação continuada que oferecem instrução, acompanhamento e intervenção junto aos educadores pelas secretarias. De acordo com o autor:

Talvez o exemplo mais acabado de uma política de formação continuada formulada com os resultados de avaliações externas se chame Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), da Secretaria da Educação do estado de Minas Gerais (SEE-MG). Com base nos resultados das avaliações do Programa de Alfabetização, Documentação e Informação (Proalfa), educadores e gestores elaboraram um PIP cuja finalidade reside na construção de estratégias para melhorar o desempenho dos alunos. O objetivo é fazer com que as escolas com os piores resultados recebam visitas de uma equipe pedagógica competente para discutir e trabalhar pontualmente as lacunas observadas com os resultados da avaliação (p. 32).

Aos poucos, os gestores brasileiros também vêm utilizando os resultados para amparar seu planejamento e tomada de decisão. No entanto, percebe-se que em alguns estudos mencionados aqui, as escolas e professores que aceitam e utilizam os índices educacionais, são os mais bem informados e que já apresentam bom desempenho, se preocupando em manter bons resultados. Resta-nos verificar se essa tendência se confirma no Rio de Janeiro e em Duque de Caxias, onde o movimento sindical contrário às iniciativas governamentais parece ser influente.

Percebemos que as pesquisas norte-americanas trazem mais elementos para discussão da apropriação, pois analisam escolas de alto e baixo desempenho, diferenças na localização geográfica e social das escolas, problemas na formulação dos testes, influências dos níveis de pressão, constituição das redes sociais e da estrutura organizacional das escolas e dos sistemas e, clima organizacional. No entanto, os mecanismos de apropriação detectados lá são semelhantes aos detectados por pesquisas brasileiras.

Podemos categorizar dois tipos de apropriação: 1- uma *apropriação superficial*, que envolve práticas de *gaming*, cujo objetivo é o aumento rápido da pontuação nos testes, com pouca, ou nenhuma interpretação pedagógica dos resultados de avaliação e possíveis estratégias de melhoria no aprendizado; 2- uma *apropriação efetiva* que envolve práticas cujo objetivo é a melhoria da aprendizagem dos alunos, tomando a avaliação como uma das ferramentas pedagógicas disponíveis. Com base nas tendências evidenciadas pela revisão bibliográfica, elaboramos o quadro ilustrativo a seguir.

QUADRO 4: FATORES ASSOCIADOS AOS TIPOS DE APROPRIAÇÃO E POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS

|                         | Apropriação Superficial                           | Apropriação Efetiva                               |
|-------------------------|---|---|
| Aspectos que favorecem  | Políticas e objetivos desalinhados                | Políticas e objetivos alinhados                   |
|                         | Testes mal formulados                             | Testes bem formulados                             |
|                         | Local geográfico e social desprivilegiado         | Local geográfico e social privilegiado            |
|                         | Ausência de articulação entre as instâncias       | Presença de articulação entre as instâncias       |
|                         | Liderança fraca/ausente                           | Liderança forte/presente                          |
|                         | Forte pressão ou ausência de pressão              | Pressão moderada/tensão produtiva                 |
|                         | Instabilidade organizacional                      | Estabilidade organizacional                       |
|                         | Ausência de relações de confiança                 | Presença de relações de confiança                 |
|                         | Equipe inexperiente                               | Equipe experiente                                 |
|                         | Alta rotatividade de profissionais                | Baixa rotatividade de profissionais               |
|                         | Pouca circulação de informação                    | Muita circulação de informação                    |
|                         | Clima organizacional ruim                         | Clima organizacional bom                          |
|                         | Ausência de responsabilização interna             | Presença de responsabilização interna             |
|                         | Desempenho baixo                                  | Desempenho alto                                   |
| Possíveis Consequências | Pouca divulgação e discussão sobre os resultados  | Muita divulgação e discussão sobre os resultados  |
|                         | Estagnação das práticas pedagógicas               | Mudanças nas práticas pedagógicas                 |
|                         | Foco no treino                                    | Foco na aprendizagem                              |
|                         | Foco em um grupo de alunos                        | Foco em todos os alunos                           |
|                         | Pouco potencial para uma cultura de uso dos dados | Muito potencial para uma cultura de uso dos dados |

Elaboração da autora.

A partir dos elementos da tabela é possível formular algumas hipóteses sobre a apropriação das avaliações pelos gestores escolares. Nossas hipóteses, exibidas na figura 1, são também inspiradas por esses esforços interpretativos. Contudo, estabelecemos um recorte, já que não pretendemos observar escolas individualmente, não sendo possível avaliar aspectos como clima, estrutura organizacional, responsabilização interna e relações de confiança, por exemplo.

Creamos que os gestores escolares dos dois municípios pesquisados também vêm usando os resultados e indicadores educacionais no planejamento e trabalho cotidiano, até porque faz parte da sua função mediar as relações entre os gestores das redes de ensino e os docentes, conforme aponta Rosistolato & Viana (2013). A posição de mediador pode resultar em opiniões menos extremas dos gestores escolares, já que por um lado se identificam com a categoria docente e, por outro, precisam responder às demandas políticas das redes de ensino. Nessa lógica, os professores tenderiam a assumir discursos mais extremos, sobretudo devido à influência que sofrem dos sindicatos. Já o gestor, enquanto representante da escola diante das

iniciativas governamentais, se vê na posição de mediar os processos internos de aceitação das políticas.

De acordo com nossas hipóteses, entretanto, é necessário considerar as formas problemáticas de implantação de políticas de avaliação, muitas vezes impostas e sem maiores esclarecimentos, conforme apontam algumas pesquisas abordadas. O desenho da política – se é de responsabilização ou não, se preveem altas ou baixas consequências – e a forma como ela é implementada também podem contribuir para a percepção que os profissionais têm sobre as avaliações, justificando seu distanciamento e descrédito e causando efeitos perversos no sistema educacional. De acordo com a pesquisa da Fundação Carlos Chagas (2012),

Dentre os diversos fatores que podem influenciar a efetividade e abrangência de uma política de avaliação externa, merece destaque o próprio desenho do sistema de avaliação adotado, tendo em vista suas características e o tipo de informação que pode propiciar aos diferentes setores e atores de uma Secretaria de Educação (p.69).

Outros elementos do desenho da política, como as formas de divulgação dos resultados, o tempo que leva para essa divulgação ocorrer, a frequência com que os testes são aplicados, as séries contempladas, bem como as consequências dos resultados sobre o trabalho dos gestores e professores podem favorecer ou não a utilização das informações.

A trajetória acadêmica e profissional, bem como as expectativas desses profissionais também podem influenciar as percepções sobre as políticas e o sistema educacional. Consideramos, portanto, que não há homogeneidade nos corpos docentes e de gestão das escolas (BRITO & COSTA, 2010) e que é possível mapear diferentes mecanismos de apropriação e uso dos dados, seguindo certa tendência delineada pela revisão bibliográfica.

## 5. METODOLOGIA

A metodologia proposta pelo *Observatório Educação e Cidade* é exploratória e, portanto, predominantemente descritiva. Tentaremos observar relações que proporcionem algum nível de explicação, a partir das hipóteses formuladas, mas, em se tratando de um objeto quase inexplorado, podemos nos contentar com uma caracterização de perfis que enriqueçam o conhecimento acerca da apropriação de gestores dessa peça central nas políticas educacionais contemporâneas que são os indicadores educacionais.

Num primeiro momento houve a realização de grupos focais (GF). Essa escolha se justifica pelo seu potencial de captação de opiniões e percepções, por meio do debate, que são ricas para a pesquisa. Foi preciso ter cuidado, no entanto, para que o GF não virasse uma “entrevista coletiva”, de forma que cada um expressasse suas opiniões sem que houvesse uma articulação entre elas (CRUZ-NETO et al., 2002). Os GFs assim, se mostraram adequados por permitir que o público alvo – os gestores de escolas públicas – debatessem os resultados das avaliações externas, os índices produzidos e as estratégias tomadas. O debate aumentou as chances dos participantes emitirem opiniões sinceras, reduzindo a indução das respostas que o entrevistado acredita que o entrevistador gostaria de ouvir. Além disso, essa técnica é exploratória, sendo adequada para os casos em que ainda não há muitas evidências empíricas e conhecimento sobre o tema.

Os critérios para a seleção dos participantes foram adotados de acordo com as orientações de Morgan (1988) e Krueger (1991). Dentre esses critérios destacamos que os participantes devem fazer parte do público alvo pesquisado e devem ser previamente esclarecidos sobre o tema que será debatido e os objetivos da pesquisa. Devem-se evitar grupos com interação prévia, ou seja, pessoas que já se conhecem, trabalham ou estudam no mesmo ambiente, são da mesma família, são amigos, etc. É necessário também ter cuidado para evitar relações hierárquicas entre os participantes (patrão e empregado; pais e filhos; professores e alunos; gestores e professores), pois essas relações podem comprometer a exposição de opiniões.

Num segundo momento, a análise das informações geradas pelos GFs orientou a elaboração de um *survey* para tratar as questões de forma quantitativa e mais ampla. A triangulação dos dados, ou seja, a utilização da coleta de informações por mecanismos

diversos e escalas distintas, permite um olhar mais rico sobre o fenômeno estudado (CANO, 2009).

Conforme mencionado antes, esta pesquisa pretende privilegiar as redes municipais do Rio de Janeiro (médias consequências) e de Duque de Caxias (baixas consequências), portanto, as questões tiveram como foco os resultados da Prova Brasil e Prova Rio para os profissionais das escolas do Rio, bem como da Prova Brasil e Prova Caxias para os profissionais das escolas de Caxias.

Além das duas redes terem mecanismos de responsabilização diferenciados, os gestores escolares são escolhidos para o cargo por mecanismos também diferenciados. No Rio de Janeiro majoritariamente por seleção e eleição e em Duque de Caxias por indicação. Enquanto o Rio de Janeiro apresenta a maior rede municipal da América Latina, a rede do município de Duque de Caxias é uma das maiores da região metropolitana do estado se considerado o número de matrículas.

## **5.1. Grupos Focais**

A realização dos GFs pode ser dividida em dois momentos. O primeiro em 2012, onde foram elencados inúmeros critérios para a escolha das escolas e dos profissionais dos dois municípios. E o segundo momento, em 2013 e 2014, onde participaram apenas profissionais do Rio de Janeiro, que se inscreveram e foram selecionados para fazerem um curso sobre indicadores educacionais, oferecido pelo LaPOpE e previsto no projeto *Observatório Educação e Cidade*. Esses gestores receberam uma bolsa mensal durante a participação no curso. Apesar dos critérios diferenciados o mesmo roteiro foi utilizado.

Para os grupos de 2012, foi elaborado um plano amostral para escolher as escolas de onde foram selecionados os profissionais participantes da pesquisa: se tem alto ou baixo desempenho na Prova Brasil, localização, tipos de escola (1º segmento e 2º segmento) e, no caso do Rio de Janeiro, se receberam ou não o prêmio anual de desempenho.

Para a categorização em alto e baixo desempenho, selecionamos as notas padronizadas da Prova Brasil de 2009, de todas as escolas dos municípios e dividimos tais escolas em três partes iguais (tercils) quanto às notas médias obtidas. Dessa forma, no tercil superior tínhamos escolas com melhores desempenhos e no tercil inferior escolas com piores desempenhos. As escolas com baixo e alto desempenho foram selecionadas aleatoriamente dentro desses dois estratos. Não selecionamos escolas do segundo tercil, como forma de forçar uma possível

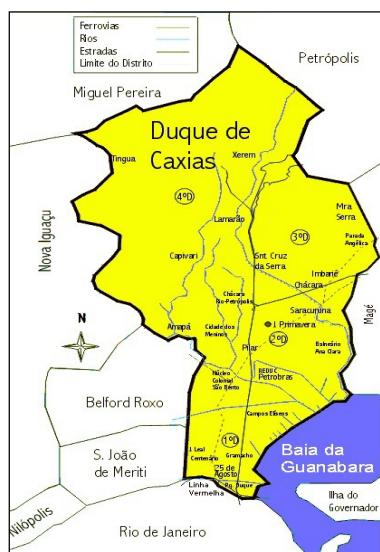
distinção em resultados associados ao desempenho médio da escola. A opção por adotar a nota padronizada da Prova Brasil (língua portuguesa e matemática) ao invés do IDEB se justifica pelo fato desta nota se referir somente ao desempenho dos alunos, enquanto o IDEB envolve desempenho e fluxo escolar. Dessa forma, a Prova Brasil reflete mais puramente as diferenças entre escolas, inclusive aquelas associadas às características socioeconômicas de seus alunos.

Em Caxias, foram realizados 2 GFs com diretores contemplando um total de 15 escolas de 1º segmento, localizadas no 1º e 2º distritos da cidade<sup>43</sup>. A princípio prevíamos a participação de 12 integrantes por GF, mas devido a algumas recusas e faltas, esse número foi reduzido, conforme ilustra o quadro abaixo. Assim, os GFs com escolas de alto desempenho tiveram a participação de 6 diretores. Já os GFs com escolas de baixo desempenho tiveram a participação de 9 diretores.

**QUADRO 5: GRUPOS FOCAIS REALIZADOS EM DUQUE DE CAXIAS (2012)**

| C | PERFIL DE ESCOLA             | GESTORES |
|---|------------------------------|----------|
| A | ALTO desempenho 1º segmento  | 6        |
| I | BAIXO desempenho 1º segmento | 9        |
| S | 15                           | 15       |

**FIGURA 6: MAPA DO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS DIVIDIDO PELAS REGIÕES DOS DISTRITOS**



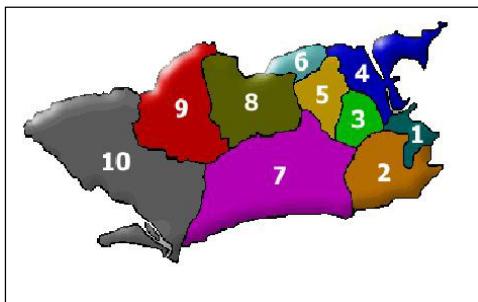
---

Fonte: [http://www.webbusca.com.br/pagam/duque\\_caxias/duque\\_caxias\\_mapas.asp](http://www.webbusca.com.br/pagam/duque_caxias/duque_caxias_mapas.asp)

<sup>43</sup> O município de Duque de Caxias é dividido em 4 distritos: 1- Duque de Caxias; 2- Campos Elyios; 3-Imbariê e; 4- Xerém.

Na rede municipal do Rio de Janeiro, planejávamos contemplar a 2<sup>a</sup> e a 4<sup>a</sup> CREs (Coordenadoria Regional de Educação)<sup>44</sup>, que abrangem respectivamente a zona sul e parte da zona norte da cidade e apresentam um contexto socioeconômico diversificado. No entanto, impedimentos burocráticos com autorizações adiaram o início dos trabalhos, e apenas a 4<sup>a</sup> CRE (zona norte da cidade), foi contemplada para a realização dos GFs.

FIGURA 7: MAPA DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO DIVIDIDO PELAS REGIÕES DAS CRES<sup>45</sup>



Fonte: SANTOS (2008)

A previsão inicial era realizar 2 GFs com diretores escolares, cada um com 12 participantes, perfazendo um total de 24 escolas, tentando equilibrar escolas de 1º e 2º segmentos que recebem ou não a bonificação prevista pela política de responsabilização da Prova Rio (ver previsão no quadro 6), mas novamente devido a recusas e faltas (percentual ainda maior do que em Duque de Caxias) esse número foi reduzido, conforme mostra o quadro 7. Sendo assim, conseguimos contemplar apenas 12 escolas. Nos GF de alto desempenho, apenas 3 diretores compareceram. Já nos GF de baixo desempenho, tivemos a participação de 9 diretores.

QUADRO 6: PREVISÃO PARA A REALIZAÇÃO DOS GRUPOS FOCAIS NO RIO DE JANEIRO

| R<br>I<br>O<br><br>D<br>E<br><br>J<br>A<br>N<br>E<br>I<br>R<br>O | PERFIL DE ESCOLA |                 | GESTORES        |  |
|--|------------------|-----------------|-----------------|--|
|  | ALTO DESEMPENHO  | 1º SEGMENTO     |                 |  |
| J<br>A<br>N<br>E<br>I<br>R<br>O                                  |                  | COM BONIFICAÇÃO | 3               |  |
|  |                  | SEM BONIFICAÇÃO | 3               |  |
|  |                  | 2º SEGMENTO     | COM BONIFICAÇÃO |  |
|  |                  | SEM BONIFICAÇÃO | 3               |  |
|  |                  | TOTAL           | 12              |  |
| J<br>A<br>N<br>E<br>I<br>R<br>O                                  | BAIXO DESEMPENHO | 1º SEGMENTO     | COM BONIFICAÇÃO |  |
|  |                  | SEM BONIFICAÇÃO | 3               |  |
|  |                  | 2º SEGMENTO     | COM BONIFICAÇÃO |  |
|  |                  | SEM BONIFICAÇÃO | 3               |  |
|  |                  | TOTAL           | 12              |  |

<sup>44</sup> As escolas da rede municipal do Rio de Janeiro estão divididas em 11 CREs.

<sup>45</sup> O mapa mostra apenas 10 CRES, porém em 2013 foi criada a 11<sup>a</sup> CRE que corresponde à região da Ilha do Governador (uma parte da região em azul escuro no mapa).

QUADRO 7: GRUPOS FOCAIS REALIZADOS NO RIO DE JANEIRO (2012)

| R<br>I<br>O<br><br>D<br>E<br><br>J<br>A<br>N<br>E<br>I<br>R<br>O | PERFIL DE ESCOLA |             | GESTORES                               |
|--|------------------|-------------|--|
|  | ALTO DESEMPENHO  | 1º SEGMENTO | COM BONIFICAÇÃO 0<br>SEM BONIFICAÇÃO 1 |
|  |                  | 2º SEGMENTO | COM BONIFICAÇÃO 0<br>SEM BONIFICAÇÃO 2 |
|  |                  |             | TOTAL 3                                |
|  | BAIXO DESEMPENHO | 1º SEGMENTO | COM BONIFICAÇÃO 1<br>SEM BONIFICAÇÃO 1 |
|  |                  | 2º SEGMENTO | COM BONIFICAÇÃO 3<br>SEM BONIFICAÇÃO 4 |
|  |                  |             | TOTAL 9                                |
|  |                  |             |  |

A participação dos profissionais teve caráter voluntário, o que alterou a previsão inicial da amostra. O grupo de alto desempenho do Rio de Janeiro foi o mais prejudicado, visto a participação de apenas 3 diretores. É importante mencionar que mantivemos a aleatoriedade na escolha dos estabelecimentos escolares, esgotando as possibilidades de substituição das escolas cujos profissionais se recusaram a participar da pesquisa. Também oferecemos uma ajuda de custo a quem aceitou participar, além de organizar a realização dos GFs razoavelmente próximos aos locais de trabalho dos participantes e de fácil acesso.

É notório, portanto, a dificuldade de contato e aceitação dos membros das escolas de alto desempenho. Nas duas cidades, todos os GFs realizados com essas escolas tiveram seu número de participantes menor do que os GFs de baixo desempenho. Já no Rio, também notamos que as escolas que receberam bonificação, ainda que também sejam de baixo desempenho, ofereceram maior resistência do que as escolas que não receberam bonificação, como se pode observar no quadro 7. Valli et al (2012) já havia mencionado essa questão em sua pesquisa realizada nos EUA, onde a política educacional é de alto impacto. De acordo com os autores, é natural encontrar dificuldades de pesquisa quando o público alvo sofre pressões e ameaças. Professores e gestores escolares preferem não se envolver e se comprometer com outras atividades, como a pesquisa, que não estão diretamente ligadas ao objetivo de aumentar os resultados de sua escola ou não oferecem retornos em curto prazo. No entanto, para os autores isso seria mais evidente em escolas de baixo desempenho e baixo nível socioeconômico (onde teoricamente há uma maior preocupação em elevar os resultados), o que não é o caso da nossa pesquisa.

Já no segundo momento mencionado, tivemos em 2013 a realização de um GF com a participação de 9 gestores de escolas da 2ª CRE (zona sul, centro e região da Tijuca) e em 2014 dois GFs, um com 7 e outro com 8 gestores de escolas de todas as CREs. Inclui-se

diretores, diretores adjuntos e coordenadores pedagógicos. Ainda em 2013, foi realizado um GF com 11 gestores educacionais, um de cada CRE e outro com 4 profissionais da SME. Esses grupos nos permite aprofundar o estudo do tema no caso do Rio de Janeiro, pois além de possibilitarem uma análise temporal das opiniões, permite também uma análise das relações entre diferentes instâncias de gestão.

No total foram analisados 9 grupos focais, conforme ilustra o quadro abaixo.

QUADRO 8: PERFIL GERAL DOS GRUPOS FOCAIS

| Ano                   | Município       | Participantes                                   | Região            | Especificações   |
|-----------------------|-----------------|---|-------------------|------------------|
| 2012                  | Duque de Caxias | diretores                                       | 1º e 2º distritos | alto desempenho  |
|                       |                 | diretores                                       | 1º e 2º distritos | baixo desempenho |
|                       | Rio de Janeiro  | diretores                                       | 4ª CRE            | alto desempenho  |
|                       |                 | diretores                                       | 4ª CRE            | baixo desempenho |
| 2013                  | Rio de Janeiro  | diretores, adjuntos e coordenadores pedagógicos | 2ª CRE            | —                |
|                       |                 | gestores das CREs                               | —                 | —                |
|                       |                 | gestores das SME                                | —                 | —                |
| 2014                  | Rio de Janeiro  | diretores, adjuntos e coordenadores pedagógicos | todas CREs        | —                |
|                       |                 | diretores, adjuntos e coordenadores pedagógicos | todas CRES        | —                |
| Total 9 grupos focais |                 |   |                   |                  |

Os GFs foram gravados, transcritos e analisados com o auxílio do *software* de análise qualitativa NVIVO. O roteiro de questões se dividiu em seis seções<sup>46</sup>. Organizamos das questões menos polêmicas para as mais polêmicas, pois assim a discussão maior ficaria para o final, sem comprometer o cumprimento de todas as questões do roteiro. A primeira seção, denominada de “quebra-gelo” consistia numa rodada de apresentações e de uma pergunta genérica sobre qual era a opinião dos participantes acerca de iniciativas de avaliação externa. A segunda seção tentou medir o nível de “conhecimento” dos profissionais: sua familiaridade; quais avaliações conheciam; se conheciam os indicadores e índices tais como o IDEB e; se

<sup>46</sup> Ver Anexo 1.

sabiam como ele é construído. A terceira seção visava medir a “experiência” dos participantes com relação às avaliações: como tais políticas foram apresentadas; como as provas foram aplicadas; como são aplicadas atualmente, etc. A quarta seção tratava das “relações entre os resultados de desempenho e a escola”: se conheciam as metas e os índices atribuídos à sua escola, se consideravam os resultados justos e se refletiam a realidade educacional das escolas. A quinta seção visava medir as “consequências” das avaliações no cotidiano escolar: no trabalho do gestor e do professor; no comportamento e aprendizado dos alunos; na relação com as famílias, etc. A intenção era tentar saber o que mudou e quais as atitudes e estratégias foram tomadas em função dos resultados. Na sexta e última seção retomávamos a pergunta sobre a opinião deles acerca das avaliações, atrelando a questões mais específicas, em especial sobre a “divulgação dos resultados”: o que achavam sobre o estabelecimento de metas por escola; da divulgação pública dos resultados e; das consequências dessa divulgação.

Não foram feitas perguntas específicas sobre a política de responsabilização, pois este tema, por ser mais polêmico, poderia dominar toda a discussão, sobretudo no Rio de Janeiro. No entanto, esse assunto foi abordado e comentado em todos os grupos.

## **5.2. Survey Online**

A partir da revisão de literatura e da análise preliminar dos debates ocorridos nos grupos focais, elaboramos um questionário para a realização de um *survey* com gestores escolares das redes municipais do Rio de Janeiro e Duque de Caxias, que foi realizado em 2014. A aplicação dos questionários foi online, ou seja, o questionário foi enviado por email para os membros da equipe de gestão escolar: diretores, vice-diretores e coordenadores/orientadores pedagógicos. Para isso, utilizamos os serviços prestados pela empresa SurveyMonkey<sup>47</sup>.

Uma breve revisão sobre pesquisas *online*, denominadas de *websurveys*, evidenciou que, embora já existam há pelo menos duas décadas nos EUA, seu uso ainda é recente e representa um campo em constante evolução, devido ao rápido desenvolvimento das tecnologias de comunicação. No Brasil, o uso dessa técnica é raro no âmbito das pesquisas científicas, inclusive na área de educação. No entanto, bastante comum em pesquisas de opinião, satisfação e marketing.

---

<sup>47</sup> [www.surveymonkey.com](http://www.surveymonkey.com)

Assim como em outras técnicas de pesquisa, existem vantagens e desvantagens no uso de pesquisas *online*. Contudo, não há consenso sobre esses aspectos. Como em qualquer pesquisa, espera-se clareza nos objetivos e critérios de rigor científico para seu desenvolvimento, preocupação com o instrumento utilizado, bem como o pré-teste desse instrumento (COUPER & MILLER, 2008). Nossa questionário passou por alguns pré-testes, inclusive com um grupo de gestores escolares do município do Rio de Janeiro. Para Wright (2005), outros detalhes importantes a serem considerados são a disponibilidade de recursos materiais, pessoais e financeiros, bem como o cronograma para a realização da pesquisa.

De acordo com o autor, não só questionários, mas também entrevistas e debates podem ser realizados por meio da internet, utilizando como ferramentas: emails, chats (interação síncrona, em tempo real), fóruns (interação assíncrona, ou seja, os participantes tem flexibilidade de tempo para responder as perguntas) e outros ambientes virtuais. Embora não haja a interação face-a-face, o uso desses recursos é menos custoso, normalmente mais rápido e permite a participação de pessoas que estão muito distantes ou não há possibilidade de encontro entre elas. Outra vantagem da pesquisa *online* é que, em casos de temas polêmicos, os participantes podem se sentir mais confortáveis em emitir suas opiniões quando não há interação com o pesquisador. Nesse sentido, pode ser indicado para nossa pesquisa, que aborda aspectos polêmicos ao promover a reflexão sobre políticas de responsabilização que premiam e/ou punem os profissionais da educação.

Existem muitas empresas que realizam pesquisas *online*, dentre elas o SurveyMonkey, com tradução para a língua portuguesa. Tais empresas, além de disponibilizar uma variedade de ferramentas (modelos de questionário e de questões, configurações personalizadas de controle de envio das respostas, etc) também prestam consultoria, sistematizam e exportam dados para *softwares* específicos. De acordo com Wright (2005) os custos para a contratação dessas empresas são menores do que as pesquisas tradicionais face-a-face, visto que as despesas com papel, tinta, envio, aplicadores, recursos de gravação, digitação, transcrição, etc são muito maiores.

A pesquisa *online* também permite o uso de recursos multimídias, como áudios e vídeos explicativos ou mesmo para exibição nas questões, afim de captar percepções, por exemplo. Entretanto, isso requer que os participantes tenham programas específicos instalados em seu computador e pode causar demora na exibição ou *download*, desestimulando os participantes.

A questão da amostra pode representar um problema, na medida em que é mais difícil conhecer variáveis demográficas básicas dos participantes. No entanto, nossa pesquisa foi realizada com um público específico, do qual temos acesso a dados demográficos. Além disso, constam em nosso questionário algumas dessas questões. Quando a pesquisa é por email, problemas com endereços e múltiplas respostas da mesma pessoa também podem ocorrer. No entanto, com os pacotes disponíveis atualmente é possível controlar esses aspectos. Um viés comum em pesquisas *online*, denominado por Wright (2005) como viés de "auto-seleção", ocorre devido ao fato de que algumas pessoas são mais familiarizadas e se sentem mais confortáveis em responder questões *online* do que outras. Esses aspectos podem comprometer a generalização dos resultados e a representatividade da amostra (COUPER & MILLER, 2008).

Outro problema recorrente é o alto percentual de pessoas que recebem o convite, porém não respondem a pesquisa, chamadas de "*lukers*". Embora não haja consenso, pesquisas como as de Couper & Miller (2008), Manfreda et al (2008) e Heerwegh & Loosveldt (2008) mostram que a taxa de não-resposta é maior em pesquisas *online* do que em pesquisas face-a-face. Wright (2005) sugere que se ofereça algum tipo de incentivo, com o objetivo de aumentar as respostas. Pode ser oferecido sorteio de recursos financeiros, ou mesmo prêmios para os respondentes. No caso de pesquisas com profissionais da educação, pode ser oferecido algum prêmio voltado para a escola: livros, equipamentos, etc.

Outra evidência trazida por Heerwegh & Loosveldt (2008) diz respeito a maior taxa de resposta "não sei" em pesquisas *online*, se comparadas a pesquisas tradicionais. Para os autores, em pesquisas face-a-face, a interação com o pesquisador faz com que os respondentes façam maior esforço cognitivo para responder às questões, tentando lembrar-se de informações. Sem a mediação do pesquisador e num ambiente relativamente mais disperso (visto que podem acessar vários sites ao mesmo tempo), os participantes *online* se concentrariam menos nas perguntas, tendendo a pular algumas, responder "não sei", marcar opções de resposta localizadas "no meio" ou ainda as primeiras opções de resposta (GALESIC et al, 2008). No entanto, é possível configurar as questões como "obrigatórias" não permitindo o envio sem que todas sejam respondidas.

De acordo com Manfreda et al (2008) é comum também que o convite para a participação seja encarado como *spam* ou cause certa insegurança nas pessoas, por isso é importante a presença de um texto de apresentação breve e explicativo sobre os objetivos da pesquisa e possíveis benefícios para os participantes. Mandar cartas explicativas ou dar

telefonemas também podem reforçar os objetivos e dar mais segurança ao público alvo. Por esse motivo, além da autorização prévia das secretarias municipais, contamos também com estímulo por telefone e um texto de apresentação ao início do questionário. Outro princípio importante para Wright (2005) é manter o diálogo com os participantes, expondo resultados parciais, quando possível e, o comprometimento na divulgação dos resultados e conclusões ao fim da pesquisa.

A fim de minimizar os problemas apresentados, algumas estratégias metodológicas podem ser adotadas, como repetir a pesquisa *online* com o mesmo grupo de participantes ou grupos similares (WRIGHT, 2005), ou ainda complementá-la com métodos tradicionais de pesquisa (MANFREDA et al, 2008; HEERWEGH & LOOSVELDT, 2008). Em nossa pesquisa, optamos por articular os grupos focais, que ocorreram de forma presencial, com a aplicação de questionários via internet. Temos, sobretudo, uma equipe de bolsistas treinados especificamente com a finalidade de telefonar aos potenciais respondentes, com objetivo de apresentar a pesquisa e estimular a resposta.

### **5.2.1 Aplicação do Questionário**

O questionário está dividido em sete blocos<sup>48</sup>. O primeiro bloco contém questões de perfil socioeconômico, tais como cor, idade, sexo e renda. O segundo bloco contém questões sobre escolaridade e experiência profissional, bem como sobre participação em sindicatos. O terceiro bloco aborda questões que tentam mapear o perfil da escola e da gestão escolar, procurando ter indícios sobre como ocorre a matrícula, se há rotatividade de professores e aspectos que tomam mais tempo no trabalho do gestor. O quarto bloco tem como objetivo medir o conhecimento dos gestores sobre políticas de avaliação, metas e índices educacionais, além de captar as percepções e opiniões sobre os resultados de suas escolas. O quinto bloco, em complemento, busca informações sobre os usos dos resultados, tentando saber se há alterações no currículo, atividades de treino para os testes, divulgação e discussão sobre os resultados, dentre outros. O sexto bloco se dedica a percepções e opiniões sobre políticas de responsabilização que divulgam resultados, estabelecem rankings, premiam as escolas ou os profissionais e, as pressões que isso gera no cotidiano escolar. O sétimo e último bloco procura investigar as relações entre a escola e as instâncias intermediárias de gestão.

---

<sup>48</sup> Ver Anexo 2.

A rede municipal de ensino do Rio de Janeiro é bem maior que a rede de Duque de Caxias, por isso optamos por enviar os questionários para o universo de escolas de Duque de Caxias, ou seja, para todas as escolas de 1º e/ou 2º segmento do EF, de todos os distritos de Duque de Caxias, num total de 146 escolas (ver figura 6).

Em contrapartida, no Rio de Janeiro objetivamos contemplar pelo menos 230 escolas, cerca de 25% das escolas de ensino fundamental. Para isso, enviamos o questionário para uma amostra maior, com cerca de 350 escolas, de todas as onze CRES (ver figura 7). No Rio, essa amostra foi dividida em três estratos: escolas de 1º segmento; escolas de 2º segmento e; escolas de 1º e 2º segmentos.

Como se pode observar, a amostra de escolas do Rio de Janeiro é maior do que o universo de Duque de Caxias. Reconhecemos, contudo, que em Duque de Caxias pode ter ocorrido viés de seleção, ou seja, somente os mais interessados no assunto respondem ao questionário, podendo tornar os resultados tendenciosos e pouco generalizáveis.

A SME de Duque de Caxias forneceu os emails pessoais de diretores, vice diretores e orientadores pedagógicos, portanto, enviamos a todos e solicitamos por telefone que todos respondessem. No entanto, foi possível perceber que, em geral, apenas um profissional por escola, normalmente o diretor, respondeu ao questionário.

Já no Rio de Janeiro, não foi possível obter os emails pessoais com a SME. Além disso, com base na experiência de Duque de Caxias e também em função do tempo disponível, optamos por enviar os questionários para os emails institucionais das escolas, solicitando, por telefone, que o diretor ou alguém da equipe de gestão (adjunto ou coordenador pedagógico) respondesse. Assim como em Caxias, no Rio também tivemos a maioria de respostas advindas dos diretores.

Obtivemos ao todo 290 respostas, das quais 186 são de profissionais do município do Rio de Janeiro e 104 são de Duque de Caxias, conforme detalhamos nas tabelas abaixo. É possível perceber ainda uma distribuição razoavelmente equilibrada de respostas por distritos em Duque de Caxias e pelas CREs no Rio de Janeiro.

**QUADRO 9: RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO - DUQUE DE CAXIAS**

| DUQUE<br>DE<br>CAXIAS | RESPOSTAS |                |              |                                   |
|-----------------------|-----------|----------------|--------------|-----------------------------------|
|                       | diretores | vice diretores | orientadores | TOTAL DE<br>GESTORES/ESCOLAS      |
| 1º distrito           | 18        | 2              | 7            | 27 gestores de 25 escolas         |
| 2º distrito           | 21        | 8              | 13           | 42 gestores de 30 escolas         |
| 3º distrito           | 14        | 4              | 7            | 25 gestores 18 escolas            |
| 4º distrito           | 7         | 0              | 3            | 10 gestores de 10 escolas         |
| <b>TOTAL</b>          | <b>60</b> | <b>14</b>      | <b>30</b>    | <b>104 gestores de 83 escolas</b> |

**QUADRO 10: RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO - RIO DE JANEIRO**

| RIO DE<br>JANEIRO | RESPOSTAS  |           |               |                                    |
|-------------------|------------|-----------|---------------|------------------------------------|
|                   | Diretores  | Adjuntos  | Coordenadores | TOTAL DE<br>GESTORES/CRE           |
| 1ª CRE            | 8          | 1         | 1             | 10                                 |
| 2ª CRE            | 10         | 5         | 2             | 17                                 |
| 3ª CRE            | 13         | 0         | 5             | 18                                 |
| 4ª CRE            | 5          | 5         | 7             | 17                                 |
| 5ª CRE            | 14         | 2         | 4             | 20                                 |
| 6ª CRE            | 9          | 2         | 5             | 16                                 |
| 7ª CRE            | 10         | 3         | 6             | 19                                 |
| 8ª CRE            | 14         | 5         | 5             | 24                                 |
| 9ª CRE            | 9          | 1         | 10            | 20                                 |
| 10ª CRE           | 13         | 2         | 3             | 18                                 |
| 11ª CRE           | 4          | 0         | 3             | 7                                  |
| <b>TOTAL</b>      | <b>109</b> | <b>26</b> | <b>51</b>     | <b>186 gestores de 186 escolas</b> |

Por fim, é importante ressaltar que a aplicação do *survey online* sofreu um atraso no cronograma inicial previsto, sendo concluído em dezembro de 2014. Devido ao prazo estipulado para a defesa da tese, apresentaremos, no capítulo 7, uma análise descritiva básica das questões mais pertinentes ao tema abordado, com auxílio do *software SPSS* – programa de análise estatística.

Dedicamos o próximo capítulo à descrição e análise dos grupos focais.

## 6. ANÁLISE DOS GRUPOS FOCAIS

Antes da análise dos grupos focais, faremos uma breve síntese sobre os processos de escolha para os cargos de gestão escolar em cada município. Entendê-los nos auxilia a compreender também aspectos importantes, não só das análises dos grupos focais, mas também do *survey online*.

Uma das principais diferenças entre os gestores dos municípios é a escolha do profissional para o exercício do cargo. Conforme vimos, se o gestor é eleito ou indicado pode revelar uma liderança mais ou menos democrática, ou mais ou menos legitimada internamente na escola. Atualmente, o Rio de Janeiro prioriza os mecanismos de seleção e eleição para o provimento do cargo, enquanto em Duque de Caxias a escolha é feita predominantemente por indicação. Essa diferença justifica também, a escolha metodológica pela comparação entre as duas redes de ensino.

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro vem a alguns anos investindo numa política mais participativa de escolha dos gestores escolares, ou seja, em mecanismos de seleção e eleição, em oposição a mecanismos de indicação, sobretudo a indicação política. Atualmente, os candidatos a diretor e diretor adjunto, para serem selecionados, precisam ter graduação ou estarem cursando o ensino superior e cinco anos de experiência no cargo ou regência como professor. É preciso ainda ser certificado pelo curso de Gestão Educacional Pública, oferecido online pela Secretaria. O candidato deve apresentar um plano de gestão a ser submetido a uma banca avaliadora. Posteriormente é realizada uma consulta à Comunidade Escolar (funcionários, alunos e pais da escola) para ser eleito um dos candidatos que exercerá o mandato de três anos. Caso não haja candidato apto ou inscrito, o diretor é então indicado por técnicos da CRE - Coordenadoria Regional de Educação da qual a escola faz parte (RIO DE JANEIRO, 2011).

De acordo com as respostas dadas por diretores da rede municipal do Rio de Janeiro ao questionário contextual da Prova Brasil<sup>49</sup>, tanto em 2009 quanto em 2011 não havia diretores indicados por políticos. Em 2011, cerca de 77% dos diretores haviam sido escolhidos por mecanismos de seleção e/ou eleição.

---

<sup>49</sup> Em 2011 foram aplicados questionários a 882 escolas municipais do Rio de Janeiro, das quais 855 responderam. Os dados de 2013 ainda não foram divulgados.

Em Duque de Caxias há tradição em escolher o gestor escolar por meio de indicação política, ainda que a Lei Orgânica do Município<sup>50</sup> preveja, no artigo 92, inciso XI, "eleições diretas para direção de todas as instituições de ensino mantidas pelo Governo Municipal, de acordo com a lei complementar". Além disso, a Constituição Federal e a LDB difundem os princípios da gestão democrática, cuja orientação defende a eleição dos gestores.

Os dados contextuais da Prova Brasil<sup>51</sup> confirmam essa tendência. Em 2009, cerca de 80% dos diretores haviam sido indicados de alguma maneira, dos quais 36,8% foram indicados por políticos. Em 2011, 88% informaram haver sido indicados de alguma maneira, dos quais 22% eram de indicação política. No mesmo ano, apenas 31% dos diretores haviam sido escolhidos por mecanismos de seleção e/ou eleição.

## **6.1 Descrição e Análise dos Grupos Focais de 2012**

Nessa seção nos dedicamos à análise dos debates com os gestores escolares. Os depoimentos trouxeram informações sobre: a) percepções gerais e familiaridades com as avaliações; b) articulação com as instâncias superiores e processos de implementação das políticas; c) conhecimentos sobre os sistemas avaliativos e seus componentes; d) percepções sobre exposição e cobranças; e) percepções sobre efeitos positivos e negativos; f) percepções sobre responsabilização; g) táticas de *gaming*; h) percepções sobre currículo, material didático e treino para a prova; i) diferenças entre escolas de alto e baixo desempenho e; j) diferenças entre os municípios.

Ao final do capítulo abordamos os debates que ocorreram com gestores escolares em outro momento (2013 e 2014) e gestores das instâncias superiores de gestão, aprofundando a análise da rede municipal do Rio de Janeiro.

---

<sup>50</sup> Disponível em: [http://www.aemerj.org.br/arquivos/leisOrganicas/lei\\_organica\\_duque\\_de\\_caxias.pdf](http://www.aemerj.org.br/arquivos/leisOrganicas/lei_organica_duque_de_caxias.pdf). Acesso em 26 de novembro de 2013.

<sup>51</sup> Em 2011 foram aplicados questionários a 213 escolas municipais de Duque de Caxias, das quais 211 responderam. Os dados de 2013 ainda não foram divulgados.

### 6.1.1 Percepções iniciais e familiaridade com as avaliações externas

*"O uso que será dado a partir do que as avaliações indicarem, cabe com certeza, a cada gestor das escolas."*

Iniciamos nossa análise a partir dos pontos em comum observados nos discursos dos gestores dos dois municípios<sup>52</sup>. Ao serem questionados sobre a existência de sistemas de avaliação externa, todos defenderam a necessidade de tê-los, uma vez que fornecem um diagnóstico da situação educacional numa perspectiva ampla. Portanto, de maneira geral, os relatos iniciais foram a favor das avaliações externas, demonstrando menos resistência do que supúnhamos anteriormente. No entanto, de acordo com os gestores participantes, a resistência dos professores ainda representa obstáculos, sobretudo os dos anos finais do ensino fundamental. Embora reconheçam que essa resistência vem diminuindo, até mesmo em função da melhora dos resultados, ainda há certa dificuldade de argumentar em prol dos benefícios da avaliação externa com a equipe docente. As falas abaixo ilustram a defesa das avaliações externas pelos gestores, ainda que apresentem críticas com relação aos modelos atuais.

**G4-** Acho que no contexto atual é um mal necessário. É um mal que a gente tem que se submeter, a escola tem que se submeter, para a gente ter um parâmetro, para ver como está a aprendizagem dessas crianças. (**BD-Caxias**)

**G8-** Eu particularmente acho positivo. É uma forma de..., nem digo de padronização, mas é um parâmetro que se tem dentro da rede e dentro da escola. Acho positivo tanto a que veio do MEC quanto a da SME. (**BD-Caxias**)

**G13-** Eu não sou a favor do modo de avaliação, não. Eu acho que a avaliação tem que existir, mas não da forma que é feita. (**AD-Caxias**)

**G11-** A avaliação é um indicador do que está sendo desenvolvido dentro da escola. E a gente tem que estar preocupado com a avaliação (...) essa avaliação tem que ser parceira da escola e não inimiga da escola. (**AD-Caxias**)

**G5-** (...) A avaliação externa está dentro de um dos problemas que precisam ser melhorados, mas eu vejo com bons olhos. Eu acho que todas as avaliações, tanto formativa como somativa, cada uma tem o seu papel né? Eu acho que o importante que a gente precisa amadurecer é o que a gente faz com esses dados. Então isso tem que ser mais discutido com relação aos gestores, os coordenadores pedagógicos, os agentes da escola, os docentes, as famílias, com todo mundo. (**BD-Rio**)

---

<sup>52</sup> Identificaremos as falas dos 12 gestores do Rio de Janeiro (Rio) de "G1" a "G12" e dos 15 gestores de Duque de Caxias (Caxias) de "G1" a "G15". Escolas de alto desempenho serão identificadas por "AD" e de baixo desempenho por "BD".

**G10-** Nós podemos sim aproveitá-las para diagnóstico dos defeitos ou das falhas e fazer correções futuras, entendeu? E o uso que será dado a partir do que as avaliações indicarem, cabe com certeza, a cada gestor das escolas. (**AD-Rio**)

Os gestores de Duque de Caxias afirmaram estar mais familiarizados com a Prova Brasil, o que é natural, visto que essa avaliação é mais antiga, ocorre desde de 2005. Já no Rio de Janeiro, os gestores estão mais familiarizados com a Prova Rio e as provas bimestrais, devido, segundo eles, à frequência com que são aplicadas.

Diálogo:

**Pesquisador-** E com qual dessas avaliações vocês estão mais familiarizados?

**G9-** Acho que a Prova Brasil, porque já tem desde 2005 né? E a Prova Caxias começou no ano passado.

**G8-** E a Provinha Brasil também.

**G9-** É, a Prova Brasil é desde 2005 e a Provinha Brasil que foi pro 2º ano. (**BD-Caxias**)

Diálogo:

**Pesquisador-** Quais as avaliações que vocês estão mais familiarizados?

**G11-** Ah, a bimestral...

**G12-** É o que se mais faz nesse município: é prova bimestral... (**AD-Rio**)

**Pesquisador-** Com quais vocês estão mais familiarizados? De que forma?

**G8-** Prova Brasil, Prova Rio e essa bimestral... E aquelas, diagnósticas... (**BD-Rio**)

### **6.1.2 Implementação das políticas e articulação com instâncias superiores de gestão**

*"Como foi apresentado? Foi imposto! Chegou lá e você tem que fazer a prova e pronto acabou, não foi apresentado."*

Uma das primeiras críticas evidenciadas nos depoimentos foi dirigida para o processo de implementação dos sistemas de avaliação externa, que são, segundo eles, problemáticos, seja com relação às avaliações nacionais ou municipais. Alguns gestores sentem que há uma imposição de políticas de avaliação no âmbito escolar, visto que não ocorre um momento prévio de informação e esclarecimento suficiente para os profissionais da escola. Se os gestores não são bem informados, podemos supor que os professores sejam ainda menos informados quanto aos objetivos e procedimentos adotados. De acordo com eles, com o passar do tempo é possível compreender melhor, porém se houvesse um sistema de comunicação e informação mais eficaz, poderiam ser evitados a desorganização e o desgaste iniciais.

Para Daly (2012), se não parte da gestão da rede e instâncias superiores as informações necessárias e a difusão da cultura de uso dos dados, não podemos esperar que isso ocorra no âmbito da gestão das escolas. Para Holme & Rangel (2012), Marsh (2012) e Valli et al (2012), as informações iniciais são ainda mais importantes para o êxito das políticas que se pretende implementar. No entanto, de acordo com as falas, nas redes pesquisadas, os esclarecimentos foram insuficientes. Alguns gestores afirmaram que buscam sozinhos por informações, a fim de entenderem e até mesmo esclarecerem aos professores possíveis dúvidas. De todos os grupos, somente o de escolas de baixo desempenho de Duque de Caxias não mencionou problemas com implementação.

**Pesquisador-** Como é que ela (avaliação externa) foi apresentada?

**G2-** Em reuniões, geralmente assim: “manda quem pode, obedece quem tem juízo” (risos). **(BD-Rio)**

**G11-** Então, existe também essa questão na escola da coisa chegar sempre de cima para baixo (...). Começou com a Prova Brasil e agora, nessa gestão que a prefeitura embarcou de prova bimestral, Prova Rio e não sei o quê (...) então o professor é muito resistente sim à questão da avaliação externa. Porque ele está achando que está avaliando o trabalho dele. **(AD-Rio)**

**G11-** O problema é que as coisas chegam sem nenhuma orientação, então a prova chegou antes de orientação, de porque, de documentação (...). **(AD-Rio)**

**G12-** Como foi apresentado? Foi imposto! Chegou lá e você tem que fazer a prova e pronto acabou, não foi “apresentado”. **(AD-Rio)**

Diálogo:

**Pesquisador-** alguém explica pra que serve a prova?

**G12-** Nãao. A gente busca na internet.

**G10-** Não, mas geralmente a própria Secretaria antes da aplicação faz uma reunião, né? A reunião de diretores em que é feito o comentário...

**G13-** Na verdade a gente só sabe por que chega um kit na escola (...) **(AD-Caxias)**

O sentimento de imposição e a demora em começar a entender os princípios e objetivos das avaliações externas são achados já encontrados em outras regiões brasileiras por Arcas (2009) e Silva (2007). Além disso, a comunicação relatada como insuficiente, aliada à cobrança pelos resultados, causa mal-estar na escola e possivelmente na relação das escolas com instâncias intermediárias de gestão. Nesse sentido, lembramos que Brooke (2006) alerta para a necessidade de veiculação das informações para o sucesso de políticas de responsabilização, independentemente se é de baixo ou alto impacto. Os debates indicam que os sistemas de comunicação dos dois municípios não são plenamente eficazes, porém parecem estar melhorando.

### 6.1.3 Conhecimento sobre os sistemas, provas, índices e metas

*"Tem umas coisas que ainda não estão claras (...) O professor está ali resistente à prova, por quê? Por que ele não conhece..."*

A possível ineficácia da rede de comunicação aparenta gerar problemas de compreensão e entendimento dos profissionais. Com ou sem os gravadores ligados, não só gestores, mas também professores relataram a pouca frequência com que discutem avaliações externas e seus resultados no cotidiano escolar. Alguns esperavam que durante a realização dos grupos focais pudesseem aprender mais sobre o tema. Isso foi percebido, frente a algumas situações, sobretudo nos debates do Rio de Janeiro, onde há uma quantidade maior de avaliações externas. O diálogo abaixo supõe a falta de esclarecimento de gestores.

**G11-** Quando chegou essa prova (...) essas avaliações externas... Foi difícil... Muito complicado né? Pros professores, pros CPs, (coordenadores pedagógicos) levar aquele grupo a entender qual é a finalidade daquela aplicação de prova...

**G12-** E que pra muitos ainda não está claro...

**G11-** E não fica, até pra mim, tá? Tem umas coisas que ainda não estão claras (...). Eu acho que também tem que investir na questão da formação do professor... O professor está ali resistente à prova, por quê? Por que ele não conhece... A prova chega pra ele como uma avaliação do trabalho dele e ponto. **(AD-Rio)**

Em reflexo da aparente falta de informação, alguns gestores se confundiram sobre o que seria avaliação externa e interna, alguns gestores expressaram dúvidas sobre o fato das avaliações municipais serem externas. Nesse sentido, as avaliações bimestrais do Rio de Janeiro geraram maior dúvida, devido ao seu caráter misto comentado anteriormente. Durante os debates, essas dúvidas foram surgindo e alguns gestores tentavam responder aos colegas, conforme mostra os debates abaixo.

Diálogo:

**G10-** (...) O bom da prova Rio é isso... A aplicação da Prova Rio, ela é bem mais flexível também nesse caso pra gente... A gente tem um prazo pra aplicação, tem um dia exato, mas, digamos que temos um prazo para lançamento do resultado dessa prova no sistema que a prefeitura desenvolveu...

**G11-** Peraí, eu estou confundindo... O que você está falando? O que você está chamando de Prova Rio é a prova bimestral?

**G10-** A prova Rio é a prova bimestral da prefeitura.

**G11-** Pra mim, a prova bimestral é uma coisa e a Prova Rio é a que acontece todos os anos, mas sempre pegando as duas séries anteriores à série que vai fazer a prova Brasil... **(AD-Rio)**

Diálogo:

**G3-** Eu queria pontuar o seguinte, quando a gente fala "prova da secretaria" não é avaliação externa (várias pessoas concordam com a colocação). Avaliação externa é quando ela vem de fora. É a prova Brasil, não é isso? Só para eu me situar, aqui (...). Avaliação externa não é prova da prefeitura.

**G8-** Não, não é a da prefeitura, mas a IDERIO é.

**G3-** Avaliação externa, do ponto de vista que o MEC considera, é o...

**G8-** É a IDEB.

**G3-** Mesmo da Secretaria de Educação? (**BD-Rio**, grifos nossos)

Este último diálogo mostra também que, alguns participantes chegaram a falar do IDEB e outros índices como o IDE-Rio como se fossem a avaliação em si e não um resultado composto por ela. Isso ocorre em outros momentos do debate.

**G12-** A prova que eu tenho mais, assim... Reticências... A prova que eu menos gosto é o IDEB, né? Essa prova que vem lá de São Paulo, que a gente não tem acesso, que você não vê a prova, que você só sabe do resultado. (**AD-Rio**, grifo nosso)

**G9-** Quando eu dava aula no particular, a gente batia muito aquilo ali e hoje em dia você não dá isso porque não faz parte do conteúdo e não vai ser cobrado lá na frente, nessa parte, nessas avaliações, no IDEB, no IDEB, por exemplo. (...) E você pode pegar a prova do IDEB, Prova Brasil do ano anterior, de 2009, e ela quase que se repete em 2011. (**BD-Rio**, grifos nossos)

No que diz respeito aos aspectos metodológicos das avaliações externas, tais como o sigilo, a presença de fiscais externos e a unicidade das provas, também há falas que mostram desconhecimento e críticas.

**G8-** Você tem um Brasil com culturas diferentes, que todo mundo está lá em regiões, você tem que respeitar a cultura de cada região, você sabe disso. Então por que uma prova tem que ser igual para o Brasil inteiro, sem respeitar a região? Eu acho que isso influencia muito (...). O Brasil tem fuso horário diferente, cultura diferente, comunidade diferente, realidades diferentes e aí você pega uma prova igual para todo mundo. (**BD-Rio**)

**G8-** O professor não tem acesso à prova, não tem contato, não foi permitido ver nem a aplicação. Eu me lembro de que a pessoa que foi aplicar pediu até que a professora se afastasse, ela ficou sozinha na sala. Isso faz com que o professor se sinta mal, se sinta excluído do processo. (**BD-Caxias**)

Embora não saibam como se calcula o IDEB e outros índices como o IDE-Rio, os gestores parecem compreender que esse cálculo leva em conta dados de desempenho e também de fluxo escolar, já que se preocupam com as taxas de reprovação e evasão dos alunos de suas respectivas escolas. Além disso, se sentem responsabilizados até certo ponto injustamente, visto que os problemas sociais e familiares seriam os maiores responsáveis pela aprendizagem e permanência do aluno na escola.

**G13-** O cálculo do IDEB é o seguinte: é um cálculo feito em cima da evasão, reprovação/aprovação e a Prova Brasil. Então é 'se vira'. Você tem que manter o aluno na escola, doente, com fome, passando... Cheio de necessidades. 'Se vira'. Você não pode fazer o aluno reprovar. (**AD-Caxias**)

Diálogo:

**G10-** Então, na verdade, o IDEB é baseado na taxa de aprovação com o resultado, com média da Prova Brasil. A evasão eles falam que entra no cálculo, mas, é mais pra assustar a gente, não entra tanto no cálculo assim não...

**G11-** Será? (AD-Rio)

**G1-** O aluno que é excluído por abandono conta ponto no IDEB. Mas, o que ocorre? Muitas vezes você tenta resgatar aquele aluno, você tenta fazer alguma coisa por ele, mas é um problema maior que o educacional. É um problema social, é um problema cultural, então você se vê refém na educação de coisas que não, às vezes, não nos pertence dar cabo daquilo. (BD-Rio)

A maioria dos gestores declarou saber o IDEB e as metas projetadas para sua escola. Os que não sabiam, alegaram ter assumido recentemente a direção. Não ficou claro se os gestores sabem como as metas são calculadas. No entanto, alguns afirmaram que esse cálculo é gradual e que as metas estão de acordo com a realidade das escolas, enquanto outros discordaram, como mostra as falas abaixo.

**G1-** Não são saltos absurdos. A minha escola teve 3.4 e a meta agora foi 3.8. Não é nada absurdo, do tipo, de 3.4 ter que alcançar 8. Não! É bem gradativa. (BD-Caxias)

**G12-** Eu não sei se é do conhecimento de vocês, mas em cima da projeção do governo federal, o município (do Rio de Janeiro) coloca 20%, praticamente 20% em cima. A gente tem que superar ainda em 20% a meta do governo federal (...) tem que superar nas duas, ou, em uma delas, ao invés de superar 20%, superar 50%. (AD-Rio) (grifo nosso)

#### 6.1.4 Percepções sobre Exposição e Cobranças

*"Governo pressiona estado, que pressiona município, que pressiona você, que pressiona o professor."*

A noção de injustiça também surge nos relatos sobre a divulgação pública dos resultados, condenada pela maioria dos gestores e, prática comum em políticas de responsabilização. A exposição das escolas, muitas vezes por meio de ranqueamento, é considerada tendenciosa e até mesmo irreal.

**G11-** Eu não concordo não. Eu acho que acaba até numa questão de competição. Estigmatiza um pouco o aluno. Essa preocupação acaba tirando o estímulo daquela escola que fez um trabalho sério. Aí vem um resultado baixo, mas que você sabe que não é o seu resultado. (AD-Caxias)

**G13-** Acontecem coisas bacanas na sua escola, não acontecem? Mas eles só querem mostrar no jornal o IDEB, eles não querem mostrar o seu trabalho. Fazer uma comparação (...). Mas quantos trabalhos acontecem na rede e não sai em jornal nenhum? Mas de repente se a gente conseguir um IDEB 7, a gente sai em matéria no jornal... E *outdoor* em Caxias. (**AD-Caxias**)

**G11-** Muito triste isso, fica rivalizando, fica botando uma escola contra a outra... (**AD-Rio**)

**G3-** Quando essa propaganda vem, ela fala como se aquilo ali fosse uma amostragem, e quem faz estatística sabe o que é uma amostra fidedigna e o que não é. Eu acho que a realidade é mais complexa do que parece. (**BD-Rio**)

**G4-** Se eu puder explicar para a minha comunidade e divulgar, tudo bem. Mas só colocar a placa ali para a comunidade não entender o processo, só vai ter julgamento. E os índices são assim: três ponto alguma coisa, quatro ponto alguma coisa... E os pais vão se basear por dez e vão achar o índice super baixo, então se eu puder explicar e mostrar dos outros anos para eles verem que a escola está caminhando, aí sim. (**BD-Caxias**)

Aliada à exposição vem a cobrança, ou seja, a pressão exercida pela política de responsabilização considerada de baixo impacto em Duque de Caxias e de médio impacto no Rio de Janeiro. Os gestores se sentem pressionados pela Secretaria Municipal de Educação, instâncias intermediárias de gestão, pelos professores e, em alguns casos, pelos pais dos alunos. Portanto, a pressão não vem apenas de cima para baixo, conforme sinalizou Amaro (2013), pois há relatos de pressão entre pares, tendendo à "horizontalização" da cobrança. Os gestores, por sua vez, também cobram dos professores.

**G13-** Governo pressiona estado, que pressiona município, que pressiona você que pressiona o professor. (**AD-Caxias**)

**G12-** Eu mando bilhete avisando o dia da prova, que não pode faltar, por que tem o percentual de comparecimento, se não tiver aquele percentual, a prova não é aplicada, você perde o índice, aí você fica sem o índice e ainda tem que se explicar e justificar... (**AD-Rio**)

**G1-** Ainda mais quando essa avaliação externa pode dar benefício financeiro para o seu professor, porque eu já participei de algumas reuniões e a pessoa pergunta assim: "você recebeu o 14º salário?" (**BD-Rio**)

Os relatos abaixo mostram ainda que a cobrança vinda das instâncias superiores de gestão, não vem acompanhada do apoio necessário às escolas, o que parece aumentar o sentimento de injustiça expressado em outras falas.

**G9-** No primeiro bimestre lá (na escola), não tinha professor de ciências. Aumentou o número de aulas de ciências por causa do projeto "cientista do amanhã", então não tinha professor de ciências para umas quatro, cinco turmas do turno da tarde. Aí vinha a prova bimestral que tem ciências, e eu liguei: "Como é que meu aluno vai fazer prova de ciências? Não teve aula de ciências porque não tem professor de ciências". Se fosse de matemática eu entro na sala de vez em quando e dou aula, mas

não tem. E aí? "Não, mas eles têm que fazer a prova". Então eu custumo dizer lá: "eles gostam de ser enganados" (se referindo à gestão superior). **(BD-Rio)**

**G4-** Porque o meu 2º segmento tem uma nota baixa? Eu sei. Por quê? Porque a gente não tinha professor. Onze anos naquela escola, é a primeira vez! Agora que eu acabei de completar o quadro, chegou um professor de matemática. Faltavam quatro tempos, três tempos ainda de matemática. Então eu completei agora. **(BD-Rio)**

### 6.1.5 Percepções sobre efeitos positivos e negativos

*"A gente estava lá no ciclo, não tinha cobrança de avaliação externa, você não tinha prova bimestral, você não tinha nada. Justiça seja feita, estava muito no 'oba-oba'."*

Os gestores reconhecem que a introdução de sistemas de avaliação externa provocou mudanças no cotidiano escolar. Embora tenham mantido uma postura crítica ao longo dos debates, ressaltando os problemas decorrentes dessas iniciativas, apresentaram características positivas ao serem questionados sobre as mudanças percebidas, tais como: maior comprometimento da equipe escolar; maior dedicação dos professores aos alunos; preocupação com alunos que apresentam dificuldades; definição e estruturação de um currículo único; aumento do trabalho colaborativo e; esforço e mobilização. Tais fatores acabam melhorando os resultados da escola. Esses efeitos positivos, incluindo em escolas de baixo desempenho, são encontrados em outras pesquisas como a de Elacqua (2013). Em complemento, Stillman (2011) encontrou tais evidências em escolas cuja cobrança era moderada, capaz de produzir uma tensão produtiva, favorecendo a orientação do trabalho pedagógico.

Diálogo:

**G6-** A melhora para nós foi, realmente, no comprometimento do aluno, porque eles sabem o que é e o que tem que fazer, que é bom para a escola e para o futuro dele. Essa questão do comprometimento anual é importante, então ele já sabe que tem esses caminhos e que eles têm que passar pelas avaliações que fazem parte da vida.

**G9-** A mobilização aumentou e até por parte dos professores, eles encaram de outra maneira.

**G1-** O comprometimento do professor melhorou muito.

**G9-** Todo mundo se mobilizou, tudo para conseguirmos um resultado melhor. **(BD-Caxias)**

**G14** - Na minha escola quando saiu o primeiro IDEB, a equipe parou para pensar a forma como estávamos trabalhando na sala de aula. Temos que conversar com os professores. Não tem como os alunos fazerem contas se eles nem sabem a ordem dos números (...). Então eu acho que, na minha escola, é para pensar a prática de aula (...) houve uma reflexão dos professores, a equipe dos professores tem que parar para pensar. **(AD-Caxias)**

**G11-** A mudança com os professores de lá foi até antes, porque nós tínhamos 5º ano de manhã e 5º ano de tarde, então tinha um momento que eles se reuniam para rediscutir o que estavam fazendo, que atividades você estava dando. E nós agora chegamos à conclusão que colocando os professores do 4º no 5º ano, eles vão dar continuidade ao trabalho. Eu acho que os professores interagiram muito. (**AD-Caxias**)

**G11-** Trouxe a questão da disciplina, do compromisso... (**AD-Rio**)

**G3-** Então na verdade, assim, eu acho que muda um pouco, faz a escola pensar sobre o que a gente está fazendo. O que aconteceu? Porque também não é só uma questão de constatação. (**BD-Rio**)

Alguns gestores destacaram as possibilidades pedagógicas de algumas avaliações, como por exemplo, a Provinha Brasil, conforme demonstra o depoimento abaixo.

**G4-** Então, nós fizemos uns treinos e a cada vez que a gente corrigia, nós chamávamos as professoras e elas falavam: "ah, isso aqui realmente, eu ainda não dei" ou "isso eu falei". É uma avaliação que a Provinha Brasil te dá essa possibilidade, porque quando o professor corrige, ele vê: "Poxa, isso aqui eu falei tanto e eles erraram" ou se não, "caramba, isso aqui eu ia falar, mas não deu tempo, não fui tão clara". Então te dá uma avaliação imediata. (**BD-Caxias**)

Nota-se a reflexão de alguns gestores ao concluir que, em alguns casos, a introdução de provas externas, metas e exposição pública do IDEB contribuíram para que houvesse maior comprometimento da equipe docente, bem como para expor os profissionais menos comprometidos. Os depoimentos também mostram certa tendência dos gestores responsabilizarem os professores, transferindo para eles, a responsabilidade pela aprendizagem e consequentemente pelos resultados.

**G4-** A gente estava lá no ciclo, não tinha cobrança de avaliação externa, você não tinha prova bimestral, você não tinha nada. Justiça seja feita, estava muito no 'oba, oba'. (**BD-Rio**)

Diálogo:

**G9-** Eles (os professores) se esforçaram um pouco mais para chegar, para pegar aquele garoto que estava ainda meio fraquinho, mas levantou ele para chegar no "R", para não ter uma reprovação em massa.

**G3-** Ele não faria isso se não tivesse o IDEB?

**G9-** Eu acho que não (...). Os 18% que a gente conseguiu, eu acho que se não tivesse (o IDEB), eu acho que a gente teria uns 25% de reprovação. [outros gestores concordam que sem o IDEB não haveria essa preocupação dos professores] (**BD-Rio**)

**G11-** Se você senta para estudar o ciclo, você vê que, se o aluno está com dificuldade, imediatamente aquilo tem que ser trabalhado em paralelo, ele não tem que ser abandonado... Então porque que o ciclo não deu certo na prefeitura? O professor... Por que a gente tem professor e professor... "Ah vou ficar dois anos sem trabalhar... deixa o cara que pegar essa turma no 3º ano alfabetizar" isso aconteceu! (...) Então eu acho que a cobrança através da prova é um aspecto positivo nesse sentido... Mas essa é uma questão que ainda precisa ser discutida... Professor precisa participar mais... (**AD-Rio**)

**G10-** E você acha que dentro das escolas, os professores se propõem a trabalhar, independentemente da Prova Brasil, com comprometimento?(**AD-Caxias**)

Diálogo:

**G1-** Lidar com o outro é difícil né? E quando você lida com o servidor público, não entendem a questão da hierarquia e é pior porque ele não te vê como a chefe dele, sabe que não vai ser mandado embora, então acha que pode fazer o que quer.

**G4-** (...) E não é a questão do punir, mas do regularizar.

**G9-** E é aquilo, se a professora "X" sair da minha escola e for para outra, ela vai fazer pior lá porque não foi chamada atenção, nada houve.

**G6-** Ai imagina se esse professor é de português, matemática. Se é do 5º ano ou 9º ano.

**G8-** Ai meu Deus!

**G6-** Aí compromete. (**BD-Caxias**)

**G4-** Trabalhamos com as prioridades e eu acho que a educação hoje teve essa queda porque o próprio professor vestiu essa imagem do coitado: "Ai, eu sou sofredor". E há de convir, que o salário é muito bom para ser feito de sofredor. (**BD-Caxias**)

Na fala abaixo, a gestora admite que avalia o perfil do professor, especialmente o "comprometimento" dele, para decidir quem vai assumir a turma que será avaliada.

**G14-** Nós temos o trabalho de colocar aquele professor comprometido com essa turma que será avaliada no final do ano de uma forma pública, em que você vai ter que apresentar resultado. Então que a gente faz? Vamos escolher o perfil dos profissionais que vão trabalhar com aquela turma e vai ter o resultado esperado por nós. (**AD-Caxias**)

**G2-** A gente tem escolas que preparam e que já pensam a sua organização escolar a partir de quem vai pegar as turmas que vão ser avaliadas, porque são estas turmas que vão levar a nota e dizer como é que eu estou. (**BD-Rio**)

Tais percepções surgem como novidade diante do referencial teórico utilizado. Muito se fala, no âmbito acadêmico, da ausência e omissão da gestão em diversos níveis, mas não ouvimos com a mesma frequência sobre a postura dos professores e o impacto disso na qualidade do ensino. Das pesquisas abordadas, apenas a de Morais (2012) introduz uma reflexão, não só sobre o despreparo, mas também sobre a omissão de alguns professores na responsabilidade de alfabetizar os alunos. Em nossa pesquisa, muitos são os depoimentos que expõem a ausência e o descomprometimento de professores na educação pública. Embora não seja nosso objetivo, cremos ser importante colocar o assunto como pauta de discussão na esfera acadêmica e das políticas públicas.

Outra percepção que se destacou nos debates, se refere à representatividade dos índices atribuídos às escolas. Não houve consenso, porém a maioria dos gestores defendeu que o IDEB retrata, em alguma medida, a realidade da sua escola, o que parece conferir legitimidade ao índice.

Diálogo:

**Pesquisador-** (...) vocês acham que esse resultado reflete a realidade da sua escola?

**G8-** Reflete. Reflete o esforço.

**G2-** Reflete uma parte. Eu acho que não reflete tudo.

**G3-** Eu acho assim: alguma coisa reflete. Agora se é suficiente é outra história. (**BD-Rio**)

**G10-** Acho que reflete sim, é uma realidade que reflete sim, não tenha dúvida (...). Posso dizer que as metas às vezes não demonstram essa realidade, entendeu? Mas a nota que se obtém, ela demonstra alguma realidade. Se for baixa, alguma coisa tem... As metas que foram projetadas, provavelmente não serão alcançadas se não forem tratadas... (**AD-Rio**)

**G12-** O resultado sempre corresponde ao resultado que a escola está esperando (se referindo à Prova Brasil). (**AD-Rio**)

Diálogo:

**Pesquisador-** Você acha que o IDEB da sua escola traduz o desempenho real da sua escola?

**G11-** Traduziu porque a gente até teve um aumento de professores, eles se empenharam muito pra que os alunos, dentro das propostas que foram apresentadas, aquelas habilidades, e dentro disso o que foi em 2007 e 2009 tivemos um resultado bom. Eu acho que foi real.

**G12-** Pra mim o resultado do IDEB não expressa o que verdadeiramente acontece na escola. Além da Prova Brasil há uma série de situações sociais que ninguém colocou. (**AD-Caxias**)

Embora muitos aspectos positivos tenham sido elencados como resultado das políticas de avaliação/responsabilização, poucos gestores não concordaram, acrescentando que outros resultados também surgiram, tais como: aumento do trabalho de professores e gestores, especialmente o trabalho burocrático no caso dos gestores e perda da autonomia do professor.

**G10-** Pois (as avaliações) são orientadoras do currículo, então muito da autonomia pedagógica se perdeu a partir da introdução dessas avaliações (...). A gente está recebendo o currículo pronto. (**AD-Rio**)

Diálogo:

**G8-** E aí chegam essas provas e você tem que contar, tem que passar e-mail para ver quantas faltou e aí, o meu serviço mesmo, o administrativo, bota debaixo do braço e levo para casa. Ou vou trabalhar sábado.

**G7-** Ou fica depois da hora e trabalha até oito e meia da noite.

**G1-** E eu fui chamada atenção por conta da digitação. Aí me perguntaram: "Onde está seu secretário escolar?" Eu falei: "No curso que a SME colocou justamente no dia da digitação da prova, bonita!" Então você é cobrado constantemente por erros da própria Secretaria. (**BD-Rio**)

No diálogo a seguir, há uma reflexão sobre aspectos negativos e positivos trazidos pelas avaliações externas: se por um lado interferem demais no cotidiano escolar, por outro, têm auxiliado na organização e na orientação do trabalho.

**G2**- Embora eu sinta que é uma coisa que angustia as escolas, eu vejo que hoje o foco, e a gente percebe isso nas falas, é muito maior no sentido de como a minha escola está sendo vista, do que propriamente como meu trabalho está sendo observado.

**G8**- Isso que eu estou falando, está afetando o nosso PPP (projeto político pedagógico). Eu senti isso. Eu acho que está afetando o dia-a-dia.

**G3**- Por outro lado, também, tinha escola que nem tinha PPP. (**BD-Rio**)

### 6.1.6 Percepções sobre a responsabilização educacional

*"Os professores ficam: 'já viu o resultado do IDEB?', 'Já entrou?', 'Qual foi a posição?', 'A gente ganhou?'. Mas não é uma preocupação com o desempenho."*

Não constam no roteiro do grupo focal, questões sobre premiações e/ou punições com base no desempenho das escolas, porém esse assunto emergiu e foi recorrente nos debates dos dois municípios. Se houve a defesa generalizada dos sistemas avaliativos, em face da necessidade de coletarmos informações e fazermos diagnósticos, o mesmo não ocorreu em relação à tendência atual de responsabilização. Em primeiro lugar, houve relatos expressivos que condenam a divulgação pública dos resultados, conforme abordado anteriormente. Em segundo lugar, muitos gestores, dos dois municípios, se mostraram contrários à ideia de premiar e/ou punir os profissionais das escolas. Essa prática é condenada por quem nunca recebeu e por quem já recebeu o prêmio no Rio de Janeiro. Também foi condenada por gestores de Duque de Caxias, onde não há responsabilização de médio ou alto impacto, ou seja, não há premiação. Os profissionais de Duque de Caxias receiam que seu município siga a tendência atual e implemente políticas de incentivo, conforme ilustra a fala abaixo.

**G5**- Estar atrelado a valores é muito complicado, porque em outras redes, você trabalha, tirou "A" na prova ganha um "X". Acho que aí é muito perigoso, até na hora de mascarar. Porque acaba que você prepara aquela criança só para aquele modelo de avaliação, ela se sai muito bem, mas não significa que tem todo o embasamento, todo o contexto para, na vida, se desenvolver bem. Acho que enquanto não tiver atrelado à cobrança e valores, é positivo. (**BD-Caxias**)

**G12**- (...) O tal 14º salário pra mim é um inferno. É bom você receber um dinheiro? É bom... Mas, pra mim foi trágico... É... Eu não me vi subindo degrau (...). Você vive em função de alcançar um dinheiro, entendeu? Uma premiação e... Coloca as escolas em disputa... (**AD-Rio**)

De maneira geral, os gestores aparentam não compreender e/ou não concordar com os critérios utilizados para a premiação. Não houve falas em defesa da premiação salarial nos grupos de 2012.

**G12-** É uma matemática lá, bem assim... Pra você não ganhar nada... (**AD-Rio**)

**G4-** Você está lá se achando "a pessoa" porque você está crescendo, você vê que o seu grupo de trabalho está indo junto, você vê que seu aluno corresponde, você vê o que você passa, aí chega o IDEB e você não recebe o 14º, apesar de ter evoluído trinta e tantos por cento em um segmento. A minha escola vai do EI (infantil) até o 9º ano e aí você fica naquele sobe e desce, você desce um degrau aqui, você sobe dez no outro, apesar de você ter subido muito e aí você vê todo um trabalho, às vezes, não valorizado porque você não está, aos olhos da Secretaria, cumprindo aquela meta. (**BD-Rio**)

A última fala aponta críticas aos critérios de bonificação, que em 2012, exigia que em escolas com ensino fundamental completo, os dois segmentos deveriam alcançar a meta para receber o prêmio. Caso um segmento alcançasse e o outro não, não havia premiação, gerando conflitos entre os professores dos segmentos. A fala abaixo ilustra tal situação.

**G11-** Na nossa escola, nós temos desde EI (infantil) até o 2º segmento (...), nesse caso você só ganha o 14º se os dois segmentos superarem a meta prevista para aquele IDEB (...). Na última avaliação a gente conseguiu atingir no 1º segmento, mas não no 2º, então aí os professores diziam assim: 'a culpa é de vocês'... (**AD-Rio**)

Sobre isso, a SME publicou, em 2013, uma resolução<sup>53</sup> alterando o critério de premiação em que os profissionais só ganham se os dois segmentos alcançarem suas respectivas metas. Com a mudança, a premiação aos profissionais de um segmento que alcançou a meta é efetivada, mesmo que o outro segmento não tenha alcançado.

A última fala, assim como outras ao longo desse capítulo, parece revelar um ambiente de cobrança "vertical" e "horizontal" que mencionamos anteriormente. No entanto, poucos gestores afirmam realizar seu trabalho independentemente de pressões e interesses, ou seja, não se preocupam com a exposição da escola ou com o recebimento do prêmio.

**G11-** Lá na escola a gente não trabalha pra prova, não se trabalha pra prova, a gente trabalha para o aluno, é a questão mesmo da formação. Se ele vai fazer prova pra A, B, C ou se tem a prova externa é uma consequência né? (**AD-Rio**)

**G12** Então eu não estou preocupada se vai baixar ou não, se a escola vai estar no *outdoor* ou não, porque eu acho que isso aí é política. (**AD-Caxias**)

**G13** - Eu não penso em IDEB hora nenhuma e meu IDEB é 5,3 (...) Eu não penso na evasão na hora da Prova Brasil. A equipe é que é muito boa. E a gente parou e pensou: "pressão não". (**AD-Caxias**)

Por outro lado, todos os grupos focais abordaram atitudes frequentes dos profissionais, que demonstram preocupação em elevar o desempenho de suas escolas, principalmente, para ganhar a bonificação salarial. No Rio de Janeiro, embora a maioria condene essa prática, os

---

<sup>53</sup> Resolução 1234 de 10 de abril de 2013.

relatos afirmam que muitos profissionais não medem esforços para receber a premiação, ou seja, o 14º salário.

**G11-** Os professores ficam: "já viu o resultado do IDEB? Já entrou? Qual foi a posição? A gente ganhou?" Mas não é uma preocupação com o desempenho. "Nós vamos ganhar o prêmio? Como é que foi o IDEB da gente?" Então o questionamento dos professores é esse. (**AD-Rio**, grifo nosso)

**G1-** Hoje em dia você se preocupa mais, por exemplo, se você não pode dar abandono no aluno. Você tem que dizer que ele foi para a 'casa da mãe Joana', né? menos que ele evadiu. (**BD-Rio**)

**G3-** Hoje eu vejo o professor, assim, meio que vencido por essa queda de braços, e... "já não vou usar o livro didático"; "vou usar a apostila porque já matei a charada que a apostila é igualzinha a prova, e aí o aluno vai se 'dar bem', e aí a gente ganha o dinheiro". Eu estou falando assim, de um modo geral. (**BD-Rio**)

Tais relatos parecem sugerir que a motivação dos profissionais, muitas vezes é o prêmio e não a melhora do ensino, podendo gerar processos superficiais de apropriação e *gaming*, conforme defendido por vários autores.

### 6.1.7 Táticas de *gaming*

*"Até porque eu conheço muita gente que pede para o 'Joãozinho' faltar para não diminuir o índice."*

Os participantes relataram percepções sobre a existência de manipulação dos resultados e conhecimento sobre possíveis maneiras de burlar o sistema, ou seja, táticas de *gaming*, com o objetivo de parecer uma escola "boa" ou para ganhar a premiação. Ravich (2010), Diamond & Spillane (2004), Stillman (2011), Valli et al (2012) e Koretz & Jennings (2010), já abordam esse possível efeito, aparentemente agravado, em políticas de alto impacto.

**G11-** Eu tenho professores que falam "eu vou falar mesmo a resposta pros meus alunos". Isso é um absurdo! Por isso que a Prova Brasil agora tem a questão do examinador. Mas a Provinha Brasil não. Teve uma vez que eu mesma tive que aplicar a prova porque eu sabia que o professor ia falar as respostas e mascarar o resultado daquela turma. (**AD-Caxias**)

**G10-** Se eu não me engano, em 2005, na 1º avaliação do IDEB e Prova Brasil (...). Não tinha fiscais na escola (...) a própria escola que tomava conta da sua prova. Então, o que é que isso interferiu? Por exemplo, a nossa nota inicial foi maravilhosa (...). De lá pra cá, a avaliação começou a ser vigiada, a Prova Brasil começou a ser vigiada por fiscais externos. Digamos que nunca mais chegamos ao patamar inicial, isso estabeleceu metas que, em muitos casos, não foram realistas entendeu? (**AD-Rio**)

**G4-** (...) Até porque eu conheço muita gente que pede para o "Joãozinho" faltar para não diminuir o índice. (**BD-Caxias**)

Na primeira fala, a gestora indica que precisou aplicar a Provinha Brasil, para que o professor não mascarasse o resultado. No entanto, essa avaliação não é externa, não gera índices e tampouco premiações. Já na segunda fala, a situação relatada parece improvável, visto que a Prova Brasil sempre teve caráter externo, com aplicação de provas feita por fiscais externos. Contudo, mesmo diante de possíveis enganos ou mesmo desconhecimento desses gestores, a mentalidade dos profissionais, expressada nos relatos, sugere a existência de *gaming*.

Com relação à última fala recorrente nos dois municípios, mencionamos antes que, em 2013, após a realização desses grupos focais, a frequência mínima de 85% dos alunos na avaliação foi decretada como condição para o pagamento do prêmio, possivelmente reduzindo a prática de "exclusão" dos alunos mais fracos no Rio de Janeiro.

No depoimento abaixo, a gestora confirma que há tentativa de manipulação dos resultados. Em seguida, afirma que o problema não está na avaliação em si, ou na política de responsabilização, mas nas atitudes das pessoas envolvidas, responsabilizando os professores, os alunos e até a estrutura social, mas não a própria gestão escolar ou educacional.

**G5-** Você ouve histórias escabrosas em cima da avaliação externa e como as pessoas que estão fazendo educação sempre arrumam um jeito... Não estou dizendo que é a classe toda, tem um grupo (...). Gente que você tinha um conceito... "Ó, hoje é avaliação externa. Quem tem conceito I fica em casa ..." (...) Então eu não vou dizer que é a prova, é a avaliação externa porque é quem está lá: é o professor, é o aluno, é o responsável, é a sociedade em termos. (**BD-Rio**)

Outras percepções de *gaming* também foram encontradas, para além de fraudes e manipulação dos resultados. Ou seja, práticas que buscam elevar a pontuação em curto prazo. No exemplo abaixo, a gestora sugere que as escolas estariam predispostas a selecionar alunos, visto a preocupação da escola em transferir bons alunos ou em receber alunos de baixo desempenho.

**G12-** (...) Rivaliza né? Aí, quando você vai transferir um aluno: "É um bom aluno? É um aluno I? É um aluno B?" Por que está assim, nesse nível... Então é complicado... né? (**AD-Rio**)

Em outro exemplo, a gestora sugere que os professores tentam controlar o quanto o índice vai subir, não deixando elevar demais a pontuação, a fim de ganhar o prêmio salarial todo ano.

**G9-** Aí, agora, a meta era atingir 3.4. Nós atingimos 4.2, 40%. Aí os professores disseram "nós crescemos demais". Quer dizer, em 2013, de 4.2 vai ter que chegar a 4.6, aí, talvez, não vai conseguir e não vai receber o 14º. (**BD-Rio**)

No debate das escolas de baixo desempenho, os gestores relatam manobras políticas que são supostamente acionadas com intuito de elevar a pontuação das escolas e consequentemente do município. Segundo eles, há muitos projetos que formam turmas de correção de fluxo, ou seja, separam alunos com histórico de reprovação e evasão em turmas especiais com objetivo de promover reforço, atividades em horário integral, etc. Pedagogicamente, a iniciativa pode ser promissora, o problema, segundo os gestores escolares, é que essas turmas não seriam incluídas no cálculo dos índices, nem fariam as avaliações externas, conforme ilustra o diálogo abaixo.

**G3-** Acho que um detalhe importante pra gente pensar também, quando a gente fala dessa avaliação externa e o Rio de Janeiro mostra que os índices estão melhorando, é que a gente não pode esquecer o percentual de turmas de correção de fluxo que não fazem a avaliação.

**G8-** Que está mascarando isso. Os "acelera" da vida (se refere aos projetos existentes).

**G3** - As turmas de correção de fluxo, que não são em números pequenos, a gente tem um quantitativo grande na rede, ou seja, há uma retirada desses alunos.

**G8-** Está jogando para debaixo do tapete.

**G5** - A nossa avaliação externa (Prova Rio), ano que vem, será a partir do 4º ano, por isso que ela (se refere à gestão da rede) tirou as crianças que estão com problemas no 3º ano.

**G3-** O problema maior, eu acho, que se a gente acompanhar como é que a política vem se dando, a gente vai perceber que esse aumento, ele vem acompanhado de certas manobras. Porque se a gente olha só para o número, a gente não pode ignorar a estatística, mas a gente tem que se debruçar para pensar como é que aquele número se produziu. Então vamos pensar, se essas turmas de correção de fluxo também passassem pela avaliação externa, quais seriam os resultados? (**BD-Rio**)

Não sabemos, contudo, até que ponto a suposta prática afeta significativamente a pontuação das escolas, visto que não há estudos sobre isso, bem como não se sabe o efeito da alocação em turmas de "aceleração" sobre o desempenho e a trajetória escolar dos alunos.

Assim como em outros contextos nacionais e internacionais, as escolas de Duque de Caxias e do Rio de Janeiro também assumem treinar os alunos para a prova, o que vem afetando o currículo escolar, conforme apontado pela revisão bibliográfica dos capítulos 3 e 4. Ensinar para o teste seria uma das maneiras de elevar a pontuação em curto prazo. Abordaremos esse assunto na próxima sessão.

## 6.1.8 Currículo, Material Didático e Treino para a Prova

*"No começo foi mais complicado né? Até eles pegarem o ritmo (...). Agora não, eles já estão treinados né? Ficou assim: uma coisa treinada mesmo (...)"*

De acordo com os gestores de Duque de Caxias, a Prova Caxias em parceria com o Projeto Conseguir se constitui numa tentativa de preparar professores e alunos para a Prova Brasil, incluindo um curso de formação para professores, chamado de "Professor Garantia de Sucesso". Portanto, o material elaborado, o currículo abordado, os tipos de questão e a metodologia teriam sido alinhados ao sistema nacional de avaliação. A Prova Caxias também representa um sistema local de avaliação.

No Rio de Janeiro, além da Prova Rio, existem ainda as provas bimestrais (elaboradas externamente, mas aplicadas e corrigidas internamente). As provas bimestrais seriam também, na visão de alguns gestores, uma forma de preparar os alunos e professores para a Prova Rio (que concede o bônus), que por sua vez, também teria sido pensada aos moldes da Prova Brasil. A Secretaria Municipal de Educação também oferece material didático próprio (apostilas chamadas de "cadernos pedagógicos"), e as aulas e exercícios já vêm planejados, com conteúdos curriculares definidos e, de acordo com os participantes, é elaborado com objetivo de preparar os alunos para ter bom desempenho nas avaliações externas.

Percebe-se que as Secretarias de Educação dos dois municípios elaboram e distribuem materiais didáticos próprios, baseados nas diretrizes curriculares do SAEB. Esta tendência já havia sido sinalizada por Dittrich (2010), Fundação Carlos Chagas (2012) e Valli et al (2012), em outras redes de ensino público do país e também nos EUA. Essa iniciativa tentaria alinhar os conteúdos curriculares a serem ensinados e avaliados, estabelecendo indiretamente um currículo básico comum às escolas brasileiras. No Espírito Santo, por exemplo, houve um esforço para transformar oficialmente as matrizes de referência do SAEB em conteúdos curriculares básicos (BROOKE & CUNHA, 2011).

**G12-** Agora o trabalho principal da escola é caderno pedagógico e dentro dele são colocadas outras situações, por que aí quando alguma coisa cai na prova... Por que a prova é toda baseada no caderno pedagógico... **(AD Rio)**

**G3-** Antes a apostila era opcional, agora já começam a cobrar o uso da apostila. A própria Secretaria que disse que era optativo: "Olha é igual o Educopédia, é um recurso que está lá, um dia ele pode usar...". Aí a controladoria vai e quer saber se você usou, quanto custou. Aquela história toda. **(BD-Rio)**

Nesse ponto, percebe-se contradição no discurso dos gestores dos dois municípios. Se por um lado, criticam as ações das Secretarias voltadas para o preparo ou treinamento dos alunos para as provas, por outro, assumem que os professores de suas escolas treinam os alunos também. Além de focarem os conteúdos abordados nas provas, as avaliações internas das escolas estariam ficando semelhantes às externas, tanto no conteúdo, quanto no formato, inclusive com predominância de questões de múltipla escolha. As escolas também vêm realizando simulados com os alunos. Tais práticas já foram sinalizadas em outras pesquisas, como de Arcas (2009), Fundação Carlos Chagas (2012), Supovitz (2012a), Diamond & Spillane (2004), Valli et al (2012) e Amaro (2013).

**G9-** Tem uns probleminhas lá que é só montar um sistema de equações, só você trabalhar aquilo ali, se o aluno prestar atenção, lógico. Mas se você trabalhar aquilo ali ele consegue. É um pouco que adestrar ele para poder fazer aquela prova. (**BD-Rio**)

**G12-** No começo foi mais complicado né? Até eles pegarem o ritmo (...). Agora não, eles já estão treinados, né? Ficou assim: Uma coisa treinada mesmo... Não tem nem mais problema com o cartão resposta. (**AD-Rio**)

**G4-** Na minha escola, nós tivemos o cuidado de fazer um simulado, porque o maior problema que eu vejo na Prova Brasil, para os alunos, é a múltipla escolha, é marcar o cartão. (**BD-Caxias**)

**G14-** Antes da Prova Brasil, nós fizemos quatro avaliações pra treinar. Fizemos matemática, português, com cartão de resposta, controlar o tempo. Eles (alunos) ficaram enraidecidos! Gabarito do lado de fora. Eles corriam pra ver o gabarito pra ver quanto acertaram e foi assim. (**AD-Caxias**)

**G11-** Fica uma questão de ‘preparatório’ aí a gente acaba sendo contraditório porque a gente quer trabalhar de uma forma que o aluno pense que ele se envolva e que ele construa conhecimento, mas a gente cai nisso que o governo exige e que o mundo pede. A gente tem que preparar os alunos de alguma forma para esse quadro que nós temos aí. (**AD-Caxias**)

A gestora de Duque de Caxias que mais criticou os sistemas avaliativos, entrando em conflito com as demais do grupo, também admitiu preparar os alunos, conforme mostra a fala abaixo.

**G13** - Nós criamos uma prova, a gente chama de prova interdisciplinar, a gente usa tirinhas de jornal, textos deles mesmos, então ficou muito atrativo. Usamos cartão resposta (...). Eles (alunos) já têm esse hábito de fazer, então não mudou tanto. (**AD Caxias**, grifo nosso)

De maneira geral, os gestores concordaram (não houve discordâncias) com a aparente tentativa das Secretarias de alinhar as matrizes curriculares com o sistema nacional, acabando por definir informalmente, um currículo básico ou mínimo para as escolas. Isso orientaria

melhor o trabalho docente, além de permitir que os alunos, independentemente das escolas que frequentam, aprendam os mesmos conteúdos curriculares, conforme defende Soares (2011) e Bonamino & Souza (2012). A fala abaixo ilustra essa ideia.

**G11-** Olha, eu vejo de uma forma positiva, no sentido da gente ter um país do tamanho do nosso e tentar ter uma tentativa de unificação com relação ao currículo. Por que perpassa por isso. Se você vai cobrar uma prova, uma avaliação... Você tem que ter uma base, um currículo mínimo para todo mundo. Isso eu acho interessante, por que a realidade da gente é ter escolas próximas, às vezes próximas "assim", e cada uma trabalhar de uma forma e isso é um pouco complicado. (**AD-Rio**)

O estabelecimento oficial do currículo mínimo, não garantiria, por si só, melhora no trabalho pedagógico da escola. Os gestores relataram a dificuldade em trabalhar os conteúdos propostos pelas matrizes curriculares, com o 5º e 9º anos (avaliados pela Prova Brasil), porque os alunos chegam defasados do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos). Moraes (2012) já alerta para a deficiência (ou ausência) dos métodos de alfabetização utilizados em escolas públicas de Recife (PE), que não conseguem alfabetizar as crianças no primeiro ciclo, conforme o esperado. Sem estarem plenamente alfabetizados, os alunos acabam passando pelas séries escolares sem condições de aprenderem os conteúdos estipulados. Tal fato gera a resistência dos professores em assumir turmas de 3º ano, último do ciclo e onde é permitida a reaprovação, bem como o 5º e 9º anos, tendo em vista as pressões que sofrem pelas avaliações externas em conjunto com o despreparo inicial dos alunos.

Diálogo:

**G11-** O problema é que não pode reter no 1º e no 2º ano. Então percebe a dificuldade? Mas não pode reter, então passa para o próximo ano. Aí no 3º ano que pode reter...

**G14-** Aí entra uma preocupação. Ninguém quer pegar 3º ano. Por quê? Como passa direto no 2º e no 1º, os alunos chegam sem condições no 3º. (**AD-Caxias**)

Alguns gestores acreditam que os sistemas de avaliação e a pressão da responsabilização tem impactado o trabalho escolar, devido à suposta redução da autonomia docente, em função também da criação do material didático pelas Secretarias e devido ao estreitamento de conteúdos curriculares. Principalmente no Rio de Janeiro, há relatos de que os professores têm priorizado o ensino dos conteúdos contemplados pelas avaliações externas. A limitação dos conteúdos, o "estreitamento" curricular, ou ainda, o "enxugamento" curricular, também já foram evidenciados por outros pesquisadores, como Silva (2007), Bonamino & Souza (2012), Supovitz & Klein (2003) e Supovitz (2012a). A gestão da escola,

por sua vez, relata a dificuldade em organizar outras atividades pedagógicas, tais como feiras literárias, de ciências, eventos esportivos, por exemplo, devido à cobrança por resultados.

**G12-** Você agora, hoje em dia, vive em função de fazer avaliação (...). A escola vive em função de fazer a prova, entendeu? Você estuda pra fazer avaliação, você faz caderno pedagógico para fazer avaliação, você estuda pra prova Rio... (**AD-Rio**)

**G9-** A gente não ensina mais conjuntos no 6º ano nem no 7º (...). Porque estas avaliações externas não cobram isso. Então isso nem faz parte mais da grade curricular. (**BD-Rio**)

**G8-** Este ano para eu fazer a feira literária e a feira da cultura foi um horror (...). A gente só fica fazendo essas provas. (**BD-Rio**)

Embora a limitação do conteúdo seja algo bastante criticado, pois segundo alguns participantes causam o empobrecimento pedagógico e uma formação ruim aos alunos, há relatos de que os conteúdos abordados são importantes e contribuem para orientar o trabalho dos professores.

**G11-** Se você ler aquele livrinho da Provinha Brasil você vai ver que é interessante que você aplique aquilo ali ao aluno de uma forma pedagógica que ele tenha possibilidades. Porque todas aquelas questões que estão naquela prova ele vai poder utilizar em qualquer avaliação que ele for realizar. (**AD-Caxias**)

**G12-** Eu acho válido, eu gosto da prova bimestral. Eu a acho bem elaborada. (**AD-Rio**)

**G8-** Colocou o projeto Conseguir. O material foi produzido pela Secretaria de Educação, muito bom mesmo! (**BD-Caxias**)

Boa parte da literatura nacional e internacional evidencia que o treino é uma estratégia superficial e frequente, que objetiva elevar a pontuação, acabando por reduzir os conteúdos curriculares. Algumas falas, sobretudo no Rio de Janeiro, sugerem que isso vem ocorrendo nas redes pesquisadas. Outro fenômeno identificado diz respeito ao fato de que, na falta de um currículo mínimo oficialmente estabelecido, são as avaliações externas que o vem definindo.

Embora não sejam situações ideais, questionamos até que ponto essas estratégias podem ser consideradas prejudiciais aos alunos, especialmente no Brasil, visto que antes das avaliações externas havia ausência de objetivos, metas e parâmetros curriculares, contribuindo para uma formação, talvez mais deficiente, se comparada a que temos atualmente. Morais (2012) já iniciou essa discussão, ao constatar que professoras alfabetizadoras não ensinavam os alunos, nem passavam exercícios, sugerindo que, nesse contexto, o treino para a Provinha Brasil, seria melhor do que a ausência de métodos de ensino-aprendizagem.

### 6.1.9 Diferenças entre escolas de alto e baixo desempenho

Em função dos problemas metodológicos apontados no capítulo anterior, não foi possível fazer uma análise conclusiva das diferenças entre escolas de alto e baixo desempenho, sobretudo, entre escolas que receberam e não receberam a bonificação (no caso do Rio de Janeiro). Entretanto foi possível notar algumas tendências discretas a partir dos relatos. Embora os gestores tenham reconhecido a necessidade de sistemas avaliativos, notou-se que os gestores de escolas de baixo desempenho foram mais pessimistas, dando destaque aos problemas observados, e, sobretudo, a ausência da família, se comparados aos gestores de alto desempenho, que destacaram os benefícios das avaliações externas.

**G11-** A Prova Brasil tem que fazer parte do trabalho pedagógico da escola. Todos aqueles descriptores não foram pensados de forma aleatória, tem uma razão. É para medir de alguma forma a educação do município? Também é. (**AD-Caxias**)

**G10-** Eu acho válido, assim, é uma maneira de você estar até vendo o desenvolvimento do seu trabalho. Na escola que eu dirijo todos os professores compram essa ideia, apesar de polêmica, e eles veem todas essas provas externas como algo pra comprovar que eles realmente são capazes e que a escola está se desenvolvendo. (**AD-Caxias**)

Diálogo:

**G4-** Independente de índices, queremos que a educação crie pernas. Mas os pais estão transferindo as obrigações para a escola, tudo para a gente.

**G3-** Eles não entendem cada nota, o que vale, mas estão mais informados que antigamente, cobram, mas não participam. O problema de hoje em dia, é que eles estão mais preocupados com a Bolsa Família e não com o desenvolvimento do filho na escola.

**G1-** Na questão do desenvolvimento da criança, eles não estão preocupados, mas querem saber da frequência, porque eles podem ser convocados, pode acionar o conselho tutelar e não querem perder a Bolsa Família. Mas a comunidade escolar, não tem muito interesse, muitos até falam: "eu estudei até a 2ª série, meu filho já tá no 5º ano, tá bom". Eles não têm essa coisa do precisar, o interesse e não dão muita importância.

**G3-** A criança vem com problemas na família, fome, vem suja, tem problema com alcoolismo em casa, violência e você tem que respeitar, tem que tratar bem aquela criança. Você tem que ter uma boa recepção, oferecer um cafezinho. Tem mãe que vai lá conversar e o filho morreu há alguns dias, cheio de tiros, e a mãe começa a chorar e vê em você uma segurança. A gente vira psicóloga, vira tudo. (**BD Caxias**)

**G8-** Se estas provas são para levantamento, para terem ações para reverter os problemas, eu acho que quem está lá no problema, teria que participar dessas ações (...). Nada que você faça e gaste ali, não vai dar jeito se não for com a família. (**BD-Rio**)

**G6-** Faltam, eles faltam (os alunos). Não tem aquele negócio: "Não, hoje é dia de prova e você não pode faltar". A gente não conta com o apoio, assim, da família. (**BD-Rio**)

Tais falas corroboram os achados de Abdian (2012) de que escolas de alto desempenho tendem a ser menos resistentes, utilizando mais os resultados das avaliações para o planejamento. De acordo com nossa revisão bibliográfica, as escolas com alto desempenho tendem a ter visão mais otimista e apropriação mais eficaz, ou seja, mais preocupada com a melhora da qualidade do que com as possíveis consequências (prêmio e punição). No entanto, nossa análise ficou prejudicada, devido ao alto número de recusas e faltas dos profissionais de escolas de alto desempenho.

Dando sequência, os gestores de escolas de baixo desempenho, tendem a responsabilizar mais as condições socioeconômicas das famílias dos alunos pelos resultados. As últimas falas já sugerem isso. Talvez o desempenho de suas escolas se justifique, em parte, pelo baixo nível socioeconômico dos alunos, fazendo com que tais relatos sobre localização geográfica, altas taxas de abandono, violência no entorno da escola, envolvimento com a criminalidade, famílias desestruturadas e problemas com álcool e drogas fossem mais presentes. Tal cenário seria responsável ainda, de acordo com os gestores, pelo desinteresse dos alunos e suas famílias pela escola, afetando desempenho e rendimento, resultado encontrado também por Diamond & Spillane (2004).

**G3-A** gente deixou de ser diretor e passou a ser o gestor de algo que não nasce dentro da escola. E isso é muito sério. (**BD-Rio**)

**G1-Então** como dar conta da avaliação do pedagógico se é cobrado de você o social, o político, né? O imaginário, quase o espiritual? (risos). (**BD-Rio**)

Tais discursos culpando a família e as condições socioeconômicas também aparecem nos grupos de alto desempenho, conforme mencionamos anteriormente. O desinteresse da família é algo presente, porém nota-se que há mais relatos sobre famílias que questionam e cobram pelo desempenho da escola, sobretudo no Rio de Janeiro, onde o IDEB fica fixado em local visível, por norma da Secretaria Municipal de Educação.

**G13-** A própria família do aluno sabe. Eles estão esperando essa nota de IDEB. Porque na verdade o município todo se voltou pra essa questão da nota, tanto é que está todo mundo ansioso pra que saia essa nota. Houve no último IDEB esse foco todo e a curiosidade da comunidade veio daí. (**AD-Caxias**)

**G10-** O pessoal (família) pede para fazer (as provas bimestrais) mesmo que não vá mais considerar a média do professor. As pessoas estão a fim de ver se os seus filhos estão evoluindo nas provas, principalmente a bimestral. (**AD-Rio**)

**G9-** É, até porque nenhum pai vai deixar de colocar o filho em tal escola porque a escola não foi bem no índice. (**BD-Caxias**)

Enquanto as escolas de baixo desempenho argumentam que a situação social da família representa um empecilho para a melhora dos resultados, as escolas de alto

desempenho alegam que, por já terem altos índices, fica difícil ser ainda melhor, principalmente se consideramos que tais escolas enfrentam problemas semelhantes aos das escolas de baixo desempenho. De acordo com os relatos, seria mais difícil para escolas com IDEB elevado alcançar as metas estabelecidas. Nessas condições, alguns gestores relataram se sentir desestimulados e desvalorizados, justamente o contrário do que se espera de uma política de incentivos. No caso do Rio de Janeiro, esse sentimento é mais forte, uma vez que deixam de ganhar o prêmio por não alcançarem as metas, mesmo trabalhando em escolas com bons resultados.

Diálogo:

**G12-** (...) Não adiantou você crescer, como ela disse, como ela cresceu, como eu cresci de 5,2 a gente conseguiu 5,4, mas não era o ideal... O ideal era que a gente conseguisse 5,6 e aí você não é...

**G11-** Você não tem nenhum reconhecimento (...) uma escola que tem um índice alto, o aumento disso é mais demorado, não é muito perceptível...

**G12-** Claro...

**G11-** Quando você chega em cima, pra se manter em cima ou pra crescer é mais demorado e isso não é reconhecido. É só quem tem um salto significativo... (**AD-Rio**).

Lembramos que atualmente, os percentuais de acréscimo projetados para as escolas com índices elevados são menores do que os projetados para escolas com índices baixos.

Embora sinalizado por Diamond & Spillane (2004), Koretz & Jennings (2010) e outros autores, não há indícios, em nossa pesquisa, de que ocorram mais práticas de *gaming* em escolas de baixo desempenho. Também não há indícios de que usam menos os dados na tomada de decisão, exceto pelo fato de aparentemente serem mais resistentes.

### **6.1.10 Diferenças entre Rio de Janeiro e Duque de Caxias**

Exploramos anteriormente algumas diferenças entre as políticas e o perfil dos gestores de cada município. No Rio de Janeiro os gestores são eleitos e só podem ser exonerados com justificativa. Já em Duque de Caxias os gestores são indicados e podem ser exonerados sem justificativa, o que frequentemente acontece com a mudança do prefeito da cidade. Em Duque de Caxias, esse tipo de gestão, parece prejudicar a continuidade do trabalho escolar, conforme mostra a fala abaixo. Apesar disso, a gestão escolar no município foi classificada por uma das gestoras como "democrática".

**G4-** O difícil, é que nem sempre, as pessoas que estão aqui, algumas não eram os gestores no momento. Por ser um cargo de indicação, há uma rotatividade muito grande. Eu, por exemplo, entrei em outubro de 2010 e então você está fechando um trabalho que nem foi você que planejou. (...) A questão da indicação ainda existe, mas antes, até médico podia, mas depois de 2008, tem que ser professor, pedagogo, da área da educação, ou ter uma pós em gestão ou, fazer um curso de aprimoramento. (**BD-Caxias**)

**Pesquisador-** O modelo de gestão das escolas daqui é mais compartilhado? Como funciona isso?

**G9-** É uma gestão democrática. (**BD-Caxias**)

Foi possível perceber, talvez em decorrência dessas características de gestão dos municípios, que os gestores do Rio de Janeiro foram mais críticos, evidenciando de forma explícita os problemas e insatisfações com as políticas em vigor. Também expuseram diversos conflitos na relação entre os diferentes níveis de gestão, se comparados aos gestores de Duque de Caxias. No entanto, também é preciso considerar na análise, o tamanho das redes de ensino. Em Duque de Caxias, a rede é bem menor, o que poderia facilitar a comunicação e implementação das políticas.

Em uma das falas abaixo, observamos uma crítica direta às instâncias superiores de gestão do município do Rio de Janeiro, acusadas de supervalorizar a política de incentivos, em detrimento da melhora da qualidade, além de se ausentar da responsabilidade, sobrecregando os profissionais da escola.

**G10** - A prefeitura do Rio tá vivendo em função da avaliação externa, de indicador, principalmente do IDEB, de declaração de Educação para Todos, essas coisas todas... A prefeitura do Rio tá vivendo em função disso, e bota pra cima da gente isso, entendeu? Eles só controlam... (**AD-Rio**)

**G1-** Então você é cobrado por coisas onde você não tem subsídios básicos para dar conta, mas você é cobrado por eles. Assim como seu baixo desempenho... Ninguém quer perguntar se eu não tenho coordenadora pedagógica. Estava sem minha adjunta até abril. Eu entrei numa gestão por eleição, a minha adjunta morreu, faleceu um mês depois da chapa ganha. Eu entrei em janeiro sem ela e ponto. Eu não tenho coordenadora pedagógica até hoje, eu só tenho apoio à direção, minha adjunta entrou quase em maio. Então são problemas que se eu tivesse respaldo da Secretaria... (**BD-Rio**)

Já em Duque de Caxias, especialmente no grupo das escolas de baixo desempenho, houve mais elogios do que insatisfações com as instâncias superiores de gestão. De acordo com uma gestora desse município, as melhorias observadas nos resultados das avaliações externas são frutos das "ações da própria Secretaria de Educação".

**G11**- Muda no sentido de que você também vai ter que ter um resultado. Tem que fazer parte do projeto político pedagógico porque a própria Secretaria de Educação está preocupada, é algo que para o governo federal de alguma forma vai influenciar o seu trabalho. (**AD-Caxias**)

**G9**-Melhorou visivelmente, visivelmente! Nós fomos buscar os indicadores, o que forma essa nota. Não é só a Prova Brasil, não é só a nota daquela prova e a própria Secretaria de Educação deu um suporte muito grande para a gente, colocando uma pessoa dentro da unidade para esclarecer e nortear o trabalho. (**BD-Caxias**)

Se comparado a Duque de Caxias, os profissionais do Rio de Janeiro demonstram certa falta de confiança e credibilidade com relação às instâncias superiores, o que pode ser prejudicial, já que a confiança é apontada por Daly (2012) e Marsh (2012) como fator fundamental para a estabilidade das relações, para a cultura do uso dos dados, etc.

Outra diferença entre os dois municípios, diz respeito ao retorno dos resultados de suas avaliações locais. A maioria dos gestores de Duque de Caxias afirmou que não tiveram retorno dos resultados da Prova Caxias, aplicada em 2011. Orientam-se, portanto, somente pelos resultados da Prova Brasil e o IDEB. Já os gestores do Rio de Janeiro declararam ter o retorno dos resultados da Prova Rio, suas metas, mas que o IDE-Rio não é tão bem divulgado, portanto, também se orientam pelo IDEB. O excesso de avaliações deixa os gestores confusos, alguns acreditam que as avaliações não "dialogam", cobram conteúdos diferentes, em níveis de dificuldade diferentes e a equipe não sabe como e para qual avaliação preparar os alunos. Sandholtz et al (2004) e Valli et al (2012) já alertam que a falta de alinhamento entre currículo e avaliações também pode trazer problemas de entendimento e uso dos dados.

**G11**- Esse ano a gente até conseguiu superar a previsão do IDEB do MEC nos dois segmentos, mas pra prefeitura não... (**AD-Rio**)

Diálogo:

**G12**- Quando eles começaram a fazer prova acho que foi assim né? O conteúdo da prova não batia com o conteúdo que era trabalhado...

**G11**- Não batia nada com nada... (**AD-Rio**)

Destaca-se ainda, o tipo de responsabilização e seus impactos, como uma das maiores diferenças notadas nos relatos dos gestores dos dois municípios, em função de existir premiação salarial no Rio de Janeiro, mas não em Duque de Caxias. Percebe-se que no Rio de Janeiro, os relatos sobre *gaming*, treino para a prova e outros mecanismos de aumentar a pontuação são mais frequentes, provavelmente em decorrência do Prêmio Anual de Desempenho. Parece que os profissionais do Rio de Janeiro sofrem maior cobrança, não só pelo prêmio, mas também pela obrigatoriedade em expor o IDEB de cada escola. Aliado a isso, todos os diretores assinam anualmente um termo de compromisso para atingir a meta estipulada. As falas abaixo demonstram o clima de cobrança percebido pelos profissionais.

**G11**- A gente agora até assina termo de compromisso lá, de que vai melhorar, você assume a gestão e assina um termo de que vai melhorar o desempenho da escola (...) assina esse papel todo ano (...). (**AD-Rio**)

**G10-** À medida que nós somos cobrados, nós cobramos professor, professor cobra o aluno, entendeu? E por sua vez cobra a família que cobra o aluno... (**AD-Rio**)

**G11-** Se você joga uma avaliação no meio, aí o pai vai dizer que a culpa é do professor por que o filho não foi bem na avaliação... O professor vai dizer que não, que não tem apoio da família... Que o cara não estuda em casa (...). Isso gera uma tensão sim, uma cobrança de ambas as partes (...) (**AD-Rio**)

Três fatores relatados no Rio de Janeiro, que não apareceram nos debates de Duque de Caxias, sugerem tendências que também parecem emergir no contexto atual das políticas de avaliação e responsabilização. Na primeira tendência, gestores afirmaram que alguns professores não elaboram mais provas e atividades internas para avaliar o aluno, utilizando, voluntariamente, apenas o desempenho nas provas bimestrais que são elaboradas externamente. Essa atitude parece contraditória, já que o discurso de que as avaliações reduziram a autonomia docente é bastante veiculado nos sindicatos e no meio acadêmico. Alguns gestores participantes dos grupos focais também defendem esse argumento. No entanto, foram relatados casos em que a nota interna que o professor atribuiu ao aluno foi menor do que a nota obtida na prova bimestral (considerada mais fácil pelos profissionais). Como as duas notas aparecem no boletim, alguns pais reivindicaram que a nota mais alta fosse considerada, o que foi acatado pelas instâncias superiores de gestão, desprezando a avaliação feita pelo professor.

**G7-** Então você pode fazer sua prova, mas, a importante para eu medir e divulgar o resultado é a avaliação que vem de fora. (**BD-Rio**)

**G3-**Hoje em dia eu vejo alguns movimentos, de alguns professores, que já não querem mais fazer a prova, querem considerar só a avaliação externa. (...) “Não, eu não apliquei prova, só externa” está entendendo? (**BD-Rio**)

**G12-** O professor às vezes se sente assim à parte, né? Por que o que vale mesmo é a nota da prova bimestral, o que importa para o município mesmo é a nota da prova bimestral (...) (**AD-Rio**)

**G11-** O que é que está acontecendo? A nota da prefeitura vai lá pra cima e a avaliação que o professor faz no dia a dia lá fica uma discrepância muito grande... Um aluno tem nota 8 e 9 na prova da prefeitura e está com média 4 e 5 na nota do professor (...) A gente tem que ter muito cuidado, por que o professor vai "lavar as mãos": “Agora é a prova da prefeitura que vai valer?” Então... (**AD-Rio**)

Brooke & Cunha (2011), identificaram situações semelhantes à apresentada acima, em outros contextos locais, como em São Paulo. Para eles, o uso da nota da avaliação externa para compor ou substituir a nota da avaliação interna da escola e, portanto, para a promoção ou retenção do aluno no ano escolar, dá um caráter de certificação para os sistemas de avaliação externa. Tal característica não havia sido prevista na concepção da política, além disso, há de se considerar que os testes não foram metodologicamente desenhados com

objetivo de avaliar os alunos individualmente para então certificá-los. O uso do SARESP, em São Paulo, para essa finalidade também foi controverso, devido ao fato de que a escola, seus profissionais e os alunos não foram previamente informados sobre essa possibilidade de certificação. Para Brooke & Cunha (2011),

Pode-se prever que os testes externos usados, as Provas Bimestrais do 4º bimestre no caso do Rio de Janeiro e a da 2ª aplicação do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) no caso de Minas Gerais, logo assumirão uma importância que antes não tinham caso a nota bimestral seja suficiente para alterar a decisão sobre a retenção ou promoção e, por consequência, a trajetória escolar do aluno. Pelas suas novas consequências como parte de um processo certificatório, esses testes se tornam mais *high-stakes* que antes, podendo tanto incentivar o bom desempenho quanto provocar atitudes que solapam seus propósitos didáticos (p. 68-69).

Dando sequência, na segunda tendência se observa o progressivo abandono de livros didáticos em detrimento do uso das apostilas elaboradas pela SME do Rio de Janeiro.

Diálogo:

**G10-** É isso que eu tento passar para muitos professores, principalmente P1, só que eles não entendem... Querem trabalhar só o caderno pedagógico... Tem professores que se renderam completamente ao currículo externo...

**G11-** Pra vocês terem uma ideia, esse ano a prefeitura não deixou nem as escolas escolherem o livro didático do 1º ao 3º ano, foi proibido... **(AD-Rio)**

**G3-** A apostila é retrato fiel da prova. Então se a lógica é preparar para a prova, o professor que também faz o contrário, não dá a apostila, ele já sabe que pode trabalhar maravilhosamente com o livro didático, mas o conteúdo está disposto de outra maneira, na avaliação externa o aluno vai 'se ferrar'. Aí a grande discussão é: como é que a gente consegue conciliar esses recursos? Qual é a matéria? E aí o professor vem para as grandes questões que são as seguintes: a apostila, ela é muito enxuta e ela é muito textual, ela não foca o conteúdo. No livro didático o conteúdo vem disposto de outra maneira que não aquela que a Secretaria organizou para aquele bimestre. Fica uma coisa meio esquizofrênica. **(BD-Rio)**

**G2-** O MEC disse que vai fazer uma sindicância, inclusive no Rio de Janeiro, porque sabe que estão mandando esses livros didáticos e não estão sendo usados. Aí como eu vou dizer para o meu professor que ele tem que usar aquele livro didático, se ele está totalmente diferente da apostila da prefeitura? Eu quero ver o que a Secretaria vai fazer com esta sindicância, mas vai ter. **(BD-Rio)**

A terceira tendência mencionada nos debates somente do Rio de Janeiro é a migração de professores para escolas com melhora no desempenho, especialmente aquelas que têm chances de alcançarem as metas e serem premiadas. Mais uma vez, a "caça" ao prêmio parece ser o objetivo principal e não a melhora da qualidade do ensino das escolas em que trabalham. No entanto, esse fenômeno talvez ocorresse antes mesmo das atuais políticas. De acordo com Hammond (2004), nos EUA, os professores buscavam as escolas mais prestigiadas, com "boa fama" antes da implementação do NCLB. Os gestores escolares do Rio de Janeiro, por sua

vez, utilizam o desempenho da sua escola e a chance de receber o prêmio como "propaganda" para atrair professores, uma estratégia que visa completar o quadro de professores do ano letivo.

Diálogo:

**G8-** A única vez que a escola bateu (a meta) em 2009 (...) O que aconteceu? No ano seguinte eu não fiquei sem professor. Na remoção veio. Porque professor já estava procurando escola que tinha atingido a meta. (...) Agora vai ter remoção. Esse ano eu não atingi a meta, a escola vai ficar vazia.

**G3-** Os diretores botam assim no e-mail: "nossa escola é bem localizada e bateu a meta". **(BD-Rio)**

Nota-se aqui, que esse assunto surgiu no debate de escolas de baixo desempenho. É possível supor que os gestores escolares que tomam essa decisão no intuito de atrair professores, talvez estejam em locais pobres, violentos, de difícil acesso ou com alunos de baixo nível socioeconômico. Como afirma Holme & Rangel (2012), as escolas sem condição de "competir" por professores, veem no fato de terem sido premiados, uma maneira de suprir a carência de professores em suas escolas. De acordo com a revisão de literatura, essas condições interferem na forma como se apropriam dos dados. Se a rotatividade dos profissionais traz inúmeros problemas para o cotidiano escolar, o que dizer da sua ausência?

## 6.2 Aprofundando a Análise do Rio de Janeiro (grupos de 2013 e 2014)

*"Eu acho que precisa sim de alguns ajustes e concordo com você também que a gente precisa ter mais subsídios técnicos, enfim, que a gente possa fazer uma reflexão, onde a gente pode avançar."*

Os grupos focais dos anos seguintes foram feitos com profissionais apenas da rede municipal do Rio de Janeiro que se candidataram e foram aprovados para o curso de extensão, oferecido pelo LaPOpE, sobre índices educacionais. Os grupos foram realizados sempre no primeiro dia de aula, onde além de se conhecerem, debatiam questões sobre as avaliações externas e dados educacionais. Portanto, não foram utilizados os mesmos critérios de escolha, conforme explicado no capítulo anterior. No entanto, como o roteiro utilizado é o mesmo, foi possível mapear semelhanças e diferenças com os grupos de 2012. Primeiro faremos uma comparação com os grupos de 2013 e 2014 cujos participantes são gestores escolares (diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos)<sup>54</sup> e posteriormente analisamos o

---

<sup>54</sup> Não faremos distinção na identificação dos grupos e do ano dos relatos exibidos.

discurso dos gestores educacionais que trabalham nas CREs e na SME e que participaram em 2013. Nesse caso, foi possível captar algumas percepções das instâncias superiores de gestão e como, na visão delas, é a relação com a gestão das escolas.

Os GFs com gestores escolares feitos posteriormente seguiram as mesmas tendências apresentadas anteriormente. Todos defenderam as avaliações externas como um instrumento diagnóstico e até pedagógico, que oferece certa diretriz ao trabalho escolar. No entanto, esses profissionais foram ainda mais otimistas, oferecendo pouca resistência e relatando menos casos de resistência dos professores. Tais profissionais aparentavam estar mais "adaptados" à essa realidade, o que é natural com o passar do tempo. Contudo, também demonstraram inseguranças, dúvidas e muitas críticas aos sistemas atuais de avaliação. Outra possível hipótese para a diminuição da resistência pode ser devido ao fato de que esses profissionais se candidataram voluntariamente ao curso, mostrando interesse sobre o assunto.

O que eu observo é que dentro da escola ainda persiste aquela imagem negativa das avaliações externas. O professor da escola ainda não abriu o seu olhar. Ele não consegue enxergar o outro lado, ele tá muito preocupado em ser avaliado entendeu? Chegaram as avaliações? Ele fica preocupadíssimo. Então, ele não se abre, e aí a gente ainda não conseguiu trabalhar esses resultados verdadeiramente.

A posição de "mediador" enquanto gestores e também sua formação e experiência como professor ficaram evidentes na fala abaixo. A opinião expressa a defesa de um lado e as críticas de outro, apontando que muitas vezes tais percepções podem entrar em conflito, quando se trata do tema abordado.

Quanto aos indicadores, eu tenho uma posição de professora e tenho uma posição de coordenadora.

Mais uma vez chamam atenção as críticas com relação aos processos de implementação das políticas. Os debates confirmaram o desconhecimento prévio sobre objetivos e informações importantes a respeito dos sistemas de avaliação. Posteriormente há uma melhora, porém ainda apresentam muitas dúvidas.

Na verdade, pouco foi explicado pra gente como é essa avaliação. Ela vem e pronto. A gente não entendia como era feita. Eu fui entender agora, depois de um tempo na direção, tá? E assim mesmo acho que ainda não sei muita coisa não.

Não conheço os detalhes, como são feitas essas questões né? Como é que são escolhidas as metas pra cada escola? Entendeu? Não sei se elas são justas né? Essa parte técnica eu não conheço.

Quando você vira diretor ninguém te apresenta, as pessoas só te perguntam: 'você está se candidatando a essa escola, você sebe o índice dessa escola? Você sabe a meta da escola que você quer dirigir?'. Então assim, ninguém me apresentou e quando os professores foram a uma capacitação e trouxeram o CD da Prova Rio, aí eu achei bem bacana porque eu comecei a tomar conhecimento nesse momento.

Novamente, é possível supor que a insuficiência de informação relatada, que parece persistir ao longo dos anos, pode também ter sido um dos motivos para que esses profissionais procurassem pelo curso sobre os indicadores, oferecido pelo LaPOpE.

Uma questão frequentemente comentada é o fato das avaliações externas não gerarem resultados por aluno. Segundo os participantes, os próprios alunos gostariam de saber. Na fala abaixo, a gestora argumenta que as escolas recebem informações demais, porém com pouca utilidade prática, enquanto faltam outras informações mais importantes para o planejamento pedagógico.

A própria forma de transmitir os índices é confusa. Gente, a gente não tem tempo para isso dentro da escola também. Então, tinha que vir alguma coisa mais clara e mais transparente. Eu acho que vem número demais, vem característica, especificação demais, que para gente nem é útil. Eu acho que passava pela peneira, chegava a nós o que é mais útil, mais prático, o que a gente vai usar efetivamente. Então o que eu percebo é que está chegando muita informação, está chegando muita cobrança e está faltando tempo, e está chegando informação desnecessária pra gente.

Outras semelhanças com os grupos de 2012, dizem repeito ao fato de que há mais familiaridade com a Prova Rio e as Provas Bimestrais do que com a Prova Brasil. No entanto, também não há um consenso, entre a gestão escolar, se as provas bimestrais são externas ou não.

Nesses grupos os gestores também declararam saber que desempenho, aprovação e evasão contam no cálculo dos índices, porém a questão da evasão foi ainda mais criticada, visto que algumas escolas apresentam contextos muito particulares e são incapazes de controlar a evasão dos alunos, já que se situam geograficamente em regiões de "passagem", sendo muito comum a evasão de alunos, que se mudam com a família para outras regiões do país. Nesses casos, os alunos são, normalmente, filhos de imigrantes, sobretudo nordestinos, que vêm e voltam em busca de trabalho. Muitas vezes o aluno perde o ano letivo, tendo que refazê-lo no ano seguinte, o que aumenta a distorção idade série e consequentemente altera o índice.

A sugestão desses gestores escolares seria flexibilizar o cálculo da meta e o percentual de evasão, a partir da realidade específica de cada escola. Nesse contexto, um aspecto novo ainda não abordado pelos grupos de 2012, surge: alunos transferidos para outras escolas na mesma rede estariam contando para os percentuais de evasão, conforme mostra o diálogo abaixo. De acordo com os relatos, há escolas com bom desempenho, mas que nunca batem as metas devido à evasão e agora também transferência dos alunos.

Diálogo:

- É uma escola de itinerantes, é um entra e sai de gente, e aí, cada vez que um aluno sai, mesmo que eu transfira pra escola dela, é evasão. Evasão da minha escola. Então... A revolta lá é essa dos professores. Entendeu? É difícil.
- É, porque é uma particularidade da sua escola. Que precisa ser respeitada.
- Precisa ser respeitada. Entendeu?
- Não é levada em conta na hora dos indicadores.
- E olha, a minha meta não é nem alta, a gente até alcançaria a meta se fosse só com nota, com aproveitamento, mas quando entra a evasão aí vai tudo por água abaixo. Aí eles (os professores) ficam revoltados, entendeu?
- Não é só a avaliação em momento presencial, mas vários fatores que fazem você ter o índice baixou ou alto, enfim. E é raro, como é que eu posso controlar? Tem uma questão, uma migração anual impressionante. Crianças que passam não só por essas migrações, mas migração fora. Eu tenho muita criança estrangeira que passa. Tem peruano, boliviano, eu já tive chinês, duas crianças dessas que voltaram para China. Então a gente tem essa situação e porque que conta?

Sobre essa nova informação, não encontramos nenhuma legislação da SME que inclua o percentual de transferência de alunos como evasão, contando no cálculo de índices como o IDE-Rio.

A família e o contexto social continuam sendo os mais responsabilizados pelos gestores escolares, conforme ilustram as falas abaixo. A tendência de a gestão responsabilizar também os professores permanece nesses grupos.

Diálogo:

- Muitos dos nossos pais não sabem nem o que quer dizer a palavra índice. Quanto mais o que significa o índice.
- Eles não sabem nem o número da turma do filho, nem o nome do professor, nem o nome da escola.
- E muito menos que 3.2 pra 3.8 aumentou tantos por cento.

Outra tendência que permanece é a legitimação dos resultados e índices produzidos, uma vez que, na opinião dos gestores escolares, refletiria a realidade das escolas. Para eles, reflete em parte devido ao problema mencionado anteriormente sobre a evasão, bem como ao descompromisso das famílias, fatores que contribuem para baixar o desempenho escolar. No entanto, em algumas situações específicas, os gestores acreditam que os resultados não representam a realidade da escola, conforme ilustra a fala abaixo.

O 5º ano não vai refletir a realidade da minha escola, porque ele ta vindo de outra escola, então ele vai ser avaliado com a base que ele ta trazendo de outra escola.

Ao serem questionados sobre as mudanças provocadas pelas avaliações externas, fatores positivos surgiram novamente. Destacou-se nos debates a ideia de que esses sistemas estão cumprindo papel regulador e até fiscalizador. Se por um lado, acreditam que reduziram a autonomia dos profissionais da escola, por outro, expõem e constrangem os profissionais mais descompromissados. Isso corrobora as percepções dos gestores que participaram em

2012, de que as avaliações externas contribuem para o aumento do comprometimento e do trabalho em equipe. Novamente, inúmeros relatos denunciam professores ausentes e omissos na rede de ensino.

Certa padronização também foi destacada como positiva, sendo que antes, na fala de uma gestora, "cada um fazia o que queria".

É claro que o professor continua não querendo nada, só que agora ele é visto.

Esses profissionais relaxados... Será que já tem dados para dizer que com essas metas ele melhorou o desempenho dele?

De certa forma ela [avaliação] aponta para você o que está acontecendo na escola e até o que está acontecendo na sala de aula. Ela é um indicador do que está acontecendo.

Eu acho que precisa sim de alguns ajustes e concordo com você também que a gente precisa ter mais subsídios técnicos, enfim que a gente possa fazer uma reflexão, onde a gente pode avançar.

A receptividade ao novo (professor) eu percebi que aumentou. Antes o novo tinha que se ajeitar lá com a coordenadora. Agora não, todo mundo já está tentando ajudar o novo, porque está preocupado que ele também se enquadre e consiga atingir as metas.

Nesse momento ocorrem debates sobre o perfil dos professores. Uns acreditam que os recém-concursados são mais "abertos" às mudanças, resistem menos. Outros discordam, considerando-os "politzados" demais e organizadores de greves. O professor mais antigo, também foi objeto de discussão, visto que muitos deles resistem às mudanças políticas, tecnológicas, etc.

Nesses grupos focais recentes percebe-se que o que era novo está começando a fazer parte do mundo ordinário da escola (ROSISTOLATO & PRADO, 2013). De acordo com as percepções, a comunidade escolar como um todo parece estar se apropriando mais das avaliações, especialmente a local, com a qual estão mais familiarizados. No entanto, a Prova Brasil ainda não se tornou um "hábito", devido a sua frequência e metodologia. Embora importante para a avaliação sistemática da qualidade, é uma prova pouco aproveitada para o trabalho pedagógico, uma vez que só ocorre bianualmente e em séries específicas, no final dos segmentos, nas quais é comum também haver muitas transferências entre escolas. Nessas circunstâncias e, levando em consideração a demora dos resultados, não é uma avaliação que permita acompanhamento e reforço perante as dificuldades dos alunos.

Agora quanto à rotina da escola, eu acho que as crianças, os alunos (...) eles adquirem aquele hábito, então as crianças já estão preparadas hoje para a questão da prova bimestral, eles sabem que todo o bimestre tem a prova. Já desde o início do ano que eu coloco o calendário todo da prova de todos os bimestres, dentro de cada turno. Então eles sabem o dia da prova. Toda reunião de pais a gente firma: 'olha acompanhe, acompanhe a data das provas, a gente tem ali no quadro... '.

É possível notar também que nesse momento os gestores percebem melhor os usos ou possíveis usos dos resultados das avaliações externas. Os gestores escolares comentaram sobre estratégias das instâncias superiores de gestão, projetos que visam à melhoria das escolas com baixo desempenho, como o "apadrinhamento", destacando experiências positivas. Surge também o conceito de "Escolas Fênix", que são escolas de baixo desempenho que conseguem melhorias a partir desses usos, especialmente a partir da política de apadrinhamento.

Algumas estratégias são utilizadas pela gerência de educação a partir dos resultados dessas avaliações, algumas eu sei que são em nível de CRE mesmo, geral de Secretaria... Como por exemplo, o plano de melhoria de desempenho. Já ouviram falar né? Na minha CRE já aconteceu, não sei se isso acontece em outras CRES, é um plano chamado apadrinhamento de escolas. (O que foi confirmado por outras gestoras escolares de outras CRES).

Teve um ano que a minha escola foi "madrinha" de sétimo ano de outra escola que estava com baixo desempenho e eu estava lá para ajudar a outra escola que estava com o nível baixo, mas eu ouvi tantas sugestões de outros grupos, por que eram muitas escolas participando e eu acabei trazendo ideias para minha escola também, por que eu fui lá para ouvir e acabei ganhando... Esse momento de troca é realmente importante.

Outra iniciativa que permite usos pedagógicos, segundo os gestores escolares, é a utilização de um programa onde são digitadas as respostas dos alunos nas avaliações, conforme mostra o relato abaixo.

A gente lança a resposta dele (aluno) em cada questão e esse programa te dá no final, o percentual de acertos em cada questão. Então você consegue saber na sua turma qual foi a questão que os alunos mais erraram e qual foi a opção que mais o distraiu, qual foi o distrator, porque 70% da turma respondeu B se a resposta era a C. E aí você consegue perceber falhas bem específicas, eu acho isso fantástico!

Com relação ao Prêmio Anual de Desempenho, percebe-se que também não há consenso sobre os efeitos das premiações salariais, embora tenham surgido mais opiniões a favor nesses grupos, se comparados aos de 2012. É possível pensar que as críticas aparentemente diminuíram em função das correções e alterações dos critérios para a projeção de metas e para a premiação. Fomos sinalizando ao longo da tese algumas dessas mudanças que parecem "combater" o *gaming*, bem como intencionam tornar a política mais justa.

A novidade, nesse momento, surge a partir da revelação e críticas à existência de "15º" e "16º salários" para diretores das escolas, gerências superiores, escolas "madrinhas" e escolas "apadrinhadas" que alcançam metas, por exemplo. O diálogo abaixo evidencia que, embora em alguns aspectos esteja havendo maior difusão de informação, no que se refere aos critérios

para o recebimento dos prêmios, esses gestores aparentam ser mal informados, pois não compreendem bem a política de premiação e suas inovações.

Uma gestora afirma que essa premiação somente ao diretor não é justa, pois diretores não trabalham sozinhos. Os outros participantes concordam com essa afirmação e que o prêmio deveria ser então dividido. Tal percepção parece ser outro sinal de que existe, em alguma medida, um sentimento de "responsabilização interna", que de acordo com Holme & Rangel (2012) aumenta as chances de apropriações positivas e melhoria do ensino.

Diálogo:

- Mas o que eu acho radicalmente errado nisso é que, agora, de repente, no caso do diretor atingir essa meta...
- Tem a meta da escola e tem a meta do diretor.
- Diretor vai ganhar sozinho o 15º salário, isso....
- Totalmente errado.
- É 15º e o 16º.
- Totalmente errado.
- Ah tem 16º e 15º?
- 16º não é da gerência?
- Então...
- Mas é um absurdo o diretor ganhar sozinho uma coisa que todo mundo fez. E isso conta pro meu grupo, eu acho um absurdo (...) É claro que eu quero ganhar 15º, 6º, 7º e 8º mas eu acho que os professores que trabalharam ali, toda equipe de apoio, todo mundo tem direito igualzinho a mim porque eu não fiz nada sozinha...

Diálogo:

- Em relação ao prêmio, não estou dizendo o 15º não. Mas o 14º eu sou a favor sim. Não sei se vocês...
- Eu acho que assim, a gente não pode ser hipócrita né? Dinheiro é muito bom.

Já com relação às punições, embora não existam oficialmente, os relatos apontam punições simbólicas, além de relatos de gestores que são exonerados do cargo devido ao desempenho de sua escola.

Quando você vai bem você consegue o 14º, agora quando você não vai bem, você apresenta um *Power Point* para a Secretaria, quase como um castigo porque você não atingiu a meta.

Diálogo:

- (...) A diretora foi exonerada porque a escola tinha, eu acho, 2.9 de índice, é... As crianças não sabiam ler e não sabiam escrever, quando ela...
- Tinha que se exonerada com esse índice!

Esses gestores confirmaram o que foi falado nos grupos de 2012 sobre as premiações, cobranças e "punições" que gerariam táticas de *gaming*, como as mencionadas na seção anterior: professores que dão resposta aos alunos e que estimulam alguns a não fazerem a prova. Outra tática bastante comentada nos grupos posteriores é a pré-seleção ou exclusão posterior de alunos.

Diálogo:

- Agora o que tem me deixado triste é que as escolas estão trabalhando em função de um desempenho. E assim, é muito triste a gente começar a excluir aluno porque ele não vai me levar a atingir esse desempenho (...). Eu acho que a diretora meio que aceita todo mundo e você vai aceitando, aceitando...
- Mas aí você começa a ter pressão dos professores porque sabe que nas outras escolas, o diretor não aceita. Porque a gente também quer ganhar o 14º...
- Não deveria ter um funil né? Todo mundo deveria aceitar todos os alunos, se é uma escola democrática seria isso...

Esses grupos não chegaram a um consenso quanto ao material didático produzido pela SME, embora seja notável que os grupos realizados mais recentemente, especialmente em 2014, defendem mais os cadernos pedagógicos, desde que possam ser complementados com outros materiais didáticos. Por outro lado, alguns acham que esse material pode ser "alienante", pois não há tempo ou interesse para trabalhar outros materiais, visto que seguir tais apostilas aumentam as chances de desempenho melhor nas avaliações bimestrais e na Prova Rio, aumentando também chances de premiação. Já outros, acreditam que o material tem qualidade e que orienta o trabalho dos professores, conforme ilustram as falas abaixo.

Gente, que trabalho alienante né? O professor ficar só com essa apostila... Ela já vem com esse propósito de ser um trabalho alienante... de dominação...aí vem aquela coisa do capitalismo (...) Eu digo: 'não, você vai pegar o livro didático porque o PNLD<sup>55</sup> tem escolha, você tem que dar valor ao que é dinheiro do governo federal, tem que usar...' 'Ah, mas tem apostila...' Gente, é alienante.

O que eu vejo é um total despreparo, de desconhecimento... Refuta a ideia de caderno pedagógico, de avaliação... Com todas as suas mazelas, graças a Deus ainda temos esse caderno pedagógico em algumas situações, porque tem professor que não saberia nem o que fazer, elencar conteúdo, se é apropriado ou não para aquela série, desconhecem a faixa etária que trabalham né? E querem exigir às vezes uma coisa abstrata para o "cara" [aluno] que ainda está no concreto.

A última fala endossa percepções trazidas nos debates de 2012 sobre a capacidade dos sistemas avaliativos e seus componentes de orientar o trabalho pedagógico. Esse cenário não é exclusivo do Brasil, visto que Stillman (2011) afirma que, nos EUA, os professores também não tinham clareza dos conteúdos adequados às séries, antes da introdução de avaliações externas como o NCLB.

No escopo dessa discussão, as práticas escolares de treinamento dos alunos visando um melhor desempenho das provas parecem ganhar força, segundo os relatos. Professores e diretores vêm pesquisando questões antigas e realizando simulados: tendências já detectadas nos primeiros debates. No entanto, não foi explorada pelos gestores participantes dos debates

---

<sup>55</sup> Programa Nacional do Livro Didático.

posteriores, a questão dos impactos negativos dessa prática no currículo, tal como o estreitamento e omissão de conteúdos.

Olha... O que vocês não imaginam acontece! Histórias de escola ter acesso à prova, não sei se é folclore, não sei se é verídico, se é boato, não sei... De escolas que recebem a avaliação, veem os itens, fazem um "simuladão", prepara final de semana, abre a escola... Eu já ouvi isso e eu não desacredito. [Vários participantes confirmam].

Então, a gente fez esse trabalho com professores e tem simulado... Minha escola tem simulado né? Antes de chegar a prova bimestral, a escola inteira faz simulado para a prova bimestral.

Mas a própria avaliação, sendo uma avaliação única, obrigou, de certa forma, ter a orientação curricular pra que a gente soubesse até o que trabalhar baseado no que vai ser cobrado daquele aluno, naquele determinado ano.

Ao comparar os grupos de 2012 com os de 2013 e 2014, outras diferenças também surgiram. Nos grupos posteriores há mais concordância sobre as metas calculadas a partir do desempenho no ano anterior. Com relação à divulgação pública dos resultados, as opiniões aparentemente são mais favoráveis do que nos primeiros grupos, como mostra o diálogo abaixo.

-Se foram feitos tem que ser divulgados. (Os demais concordam)  
- Porque não adianta colocar um número.  
- Não é para ficar no anonimato, nem obscuramente. Foi feito, tem que divulgar.  
Isso que eu acho. Foi pra isso.  
-É. É, eu acho...  
-Tem que decodificar.

Interessante notar ainda que nos grupos de 2012, havia mais reclamações sobre falta de diálogo com instâncias superiores e outras escolas, fato mencionado inclusive por outras pesquisas. Essas diferenças podem indicar mudanças na cultura avaliativa do município, tais como maior aceitação, entendimento e melhoria no sistema de comunicação e informação entre as instâncias de gestão. Por outro lado, lembramos que a comparação entre os grupos não é confiável, pois os participantes dos grupos de 2012 foram escolhidos com critérios diferentes dos grupos de 2013 e 2014, a começar pelo fato de que, nos últimos, eles se candidataram para participar.

### 6.2.1 As instâncias superiores de gestão

*"Houve uma escola que o diretor sentou na minha frente e não parava de chorar quando conversamos. Aí eu falei 'a gente tem que agora largar o luto e ir à luta'."*

Dois grupos foram realizados com membros das instâncias superiores de gestão, um deles contou com membros das gerências (GED) de todas as CRES. O outro com funcionários da SME, responsáveis por analisar dados e elaborar relatórios a partir das avaliações<sup>56</sup>. Em nenhum dos grupos houve discussão significativa quanto à premiação salarial e suas consequências. Também abordaram muito pouco as possíveis práticas de *gaming* existentes na rede, com objetivo de mascarar resultados e ganhar o 14º salário. Os relatos dos dois grupos apontam que estão mais familiarizados com as avaliações da rede, mas também com a Prova Brasil. Além disso, mostraram-se muito mais a favor das avaliações e da divulgação dos resultados do que os grupos com gestores escolares, o que já era esperado.

Eu sou gerente da CRE e eu acho que como todos os colegas aqui, eu considero a GED o coração da CRE, onde o negócio bate forte, pulsa. A ação é uma loucura... muita informação, em contato com as escolas, em contato com a Secretaria, muitos dados, tem que gostar muito. (**CREs**)

Diálogo

- No caso do Rio, eu acho que a gente acaba subestimando a avaliação nacional, porque acaba favorecendo algumas questões e outras não. As regionais (avaliações) eu gosto mais, eu acho mais fidedignas.
- É quando se faz essa prova especificamente para o Rio, a gente consegue analisar o trabalho todo, ver o que está funcionando e intervir com mais rapidez. (**CREs**)

Criar o IDEB também foi positivo. Porque se trabalhava em educação sem parâmetro. Não tinha parâmetro pra saber como estava a educação. Isso é elogiável. O que não é elogiável é achar que o instrumento está perfeito e o Inep acha que está perfeito. (**SME**)

Diálogo:

- Pesquisador: O que vocês acham da divulgação pública dos dados?
- excelente.
- eu acho excelente.
- muito bom... (**CREs**)

Eu acho necessário (a divulgação), é uma transparência. Há dinheiro público envolvido então tem que informar. O que eu sou contra é ranqueamento. Eu acho que é importante o cidadão saber que há uma média no país e que a escola do seu filho está acima ou abaixo e o que significa isso. Isso é direito do cidadão. (**SME**)

Enquanto os outros grupos, com gestores escolares, criticaram bastante os problemas de implementação das políticas de avaliação e responsabilização, os grupos da gestão superior não abordaram esse ponto, mas reconheceram que a demora no recebimento dos dados é um

---

<sup>56</sup> Os relatos exibidos serão identificados apenas como "CREs" para o grupo das CRES e "SME" para o grupo cujos integrantes são da SME.

problema que interfere nas formas de apropriação dos profissionais da escola, podendo gerar resistência. Sobre esse ponto, seus discursos confirmam uma tendência já percebida, de que há maior adaptação e aceitação conforme o tempo vai passando. Para um funcionário da SME, a resistência ainda acontece devido ao desconhecimento, uma de nossas hipóteses iniciais. Contudo, não há uma problematização do papel da SME e das CRES no esclarecimento aos professores e gestores escolares. Mais uma vez a responsabilidade ou culpa recai nos "outros".

Você tem ideia do que pesa na proficiência, mas professor não sabe. Canso de receber professor que liga pro meu setor para perguntar: 'eu tenho duas alunas que acertaram o mesmo número de questões e não tiraram a mesma nota'. Muita da resistência do professor é ele não saber exatamente o que pesa, o que está por trás daquilo (...). Mas o MEC<sup>57</sup> também não tem interesse em mostrar isso. (SME)

Na verdade já teve um período de desacreditar, já teve um período de conformismo e agora estamos num período de mudança, creio eu. Quando eu vou pra dentro das escolas, daquelas escolas que ficam lá embaixo no ranking, quando eu sento com elas eu pergunto pelo plano de ação, o que está ocorrendo, aí a gente começa a entender algumas coisas e a fazer com que ele pense aquilo ali de outra forma. Houve uma escola que o diretor sentou na minha frente e não parava de chorar quando conversamos. Aí eu falei 'a gente tem que agora largar o luto e ir à luta'. E o nosso momento já passou por essas duas etapas, agora estamos mudando. (CRES)

Vale ressaltar, que mesmo nesses grupos pairam dúvidas técnicas a respeito da TRI, que é a metodologia de construção dos itens das avaliações, bem como dos cálculos dos índices e metas. Enquanto os gestores escolares consideraram injusto o fato das escolas de alto desempenho não serem premiadas por não conseguirem aumentar ainda mais os índices, não houve consenso no grupo das CRES.

Essa fórmula (do índice) aí é complicada. Eu já tentei decifrar, mas é complicado. Mas é o desempenho e a evasão e a reprovação. (CRES)

Diálogo:

- Eu entendo que uma escola com, por exemplo, 3.2 - nós tivemos um caso assim - com o esforço que aquele grupo teve conseguiram lá 3.4, aí ganhou. Eu entendo que ela cresceu, foi um esforço. Mas aí a que está com 7 não ganhou porque estabilizou? Mas estabilizou lá no alto, ela está lá no top!
- vamos parar para pensar, nossa vida pessoal, a gente não está sempre em busca de novas metas, novos objetivos? Se a gente estabiliza a gente também para. Isso faz todo o sentido.
- mas não é estabilizar, é estar sempre em busca do melhor, para crescer. Gente, mas olha só, 7.0 é acima do Rio de Janeiro. Esse nível está excelente.
- mas aí fica assim 'eu sou o *must*, eu sou perfeita, não preciso fazer mais nada que tá muito bom'.
- mas isso que a [cita o nome da gestora] colocou, eu acho, que não acontece, porque a gente tem que pensar que a meta pode variar, mas o aluno vem se modificando, o aluno muda. Então a escola se manter nesse nível alto é sempre um desafio. Ela fazer isso é um desafio. (CRES)

---

<sup>57</sup> Ministério da Educação e da Cultura.

Embora reconheçam sua responsabilidade enquanto gestão superior, esses profissionais enfatizaram que seu trabalho atualmente é muito mais em parceria e apoio à escola, o que não foi reconhecido dessa maneira pelos gestores escolares, embora ao longo do tempo essa relação aparente estar melhorando, ou seja, parece haver um esforço para melhorar a comunicação. Enquanto os gestores escolares alegaram receber atribuições e informações demais (em parte com pouca utilidade), os membros das CREs afirmaram que estão trabalhando para repassar os resultados de forma mais pedagógica às escolas, inclusive com dados por aluno. O problema, segundo os relatos, seria estrutural, visto que as CREs não teriam total condição de acompanhar todas as escolas de perto.

Na Prova Rio o resultado vai pra cada escola, em nível de turma e em nível de aluno. Só na Prova Brasil que não tem em nível de aluno. (**SME**)

Agora vai ter o boletim escolar, com todos os dados da escola, com análise com comentários, pra escola ter acesso ao boletim dela, com os pontos, os dados mais mastigadinhos pra aquela escola. (**SME**)

Diálogo:

Pesquisador: O que as CREs fazem exatamente com esses resultados?

-Só análise, e também uma autoavaliação da CRE, para ver que trabalho que ela precisa elaborar, onde foi que não deu, porque o resultado é esse mesmo, aí por que essa escola está ruim, se é a estrutura dela... Eu sempre costumo dizer, tudo existe com uma função pedagógica. (**CREs**)

Diálogo:

-A verdade é que a CRE não tem pernas para acompanhar, então estávamos mais naquela questão de o diretor vir até nós, então era aquelas escolas mais pontuais que vinham até nós, com dificuldades...

-Pesquisador: Com quem a CRE conversa, dialoga? Com os diretores das escolas?...

-Com o diretor. Quando é sobre questão relacionada a desempenho vem junto o coordenador pedagógico.

-Muitas vezes a gente tem que ir à escola! (**CREs**)

Percebe-se que não houve discussões e críticas ao material didático produzido para o uso nas escolas, até porque consideram como positivo que haja padronização no que se refere ao currículo. Contudo, foram apontadas fragilidades na construção dos instrumentos de avaliação e seus itens.

Diálogo:

-A gente acompanha tudo até porque a gente vai ao órgão que faz a prova, depois que a prova é montada, nós queremos ver, para ver correção e outros problemas. (...) a gente tem a impressão de que as pessoas olham a coisa só estatisticamente. Então se deu lá que aquele item é bom, estatisticamente falando, é bom. E a gente viu que havia inclusive erros conceituais do que está lá. Isso na prova do MEC também. Falta um olhar pedagógico aí.

-A gente esteve lá para ver os itens, ver a qualidade dos itens e se eles atenderiam a necessidade. As vezes são itens que ninguém reviu.

-A gente já encontrou questão que não aceita só uma resposta. Não só em português, mas em matemática também.

-Tinha uma questão que 'não sei o que lá...o "calão"'. O que é o 'o calão' para uma criança? Então eles lá em Brasília, às vezes acham que uma questão é estatisticamente perfeita, mas na verdade ela não funciona. Então tem umas coisas assim, que precisam melhorar muito. (**SME**)

Mesmo com os problemas detectados na formulação das provas, estes gestores da rede, de maneira geral, também tendem a considerar que os índices representam a realidade educacional da rede municipal do Rio de Janeiro.

Diálogo:

-Pesquisador: E em relação à avaliação e o funcionamento das escolas? Como vocês classificam a rede em relação a outras redes, considerando o resultado das avaliações externas?

-A gente pensa que essa rede é a maior de todas então a comparação já fica diferente. A quantidade dos nossos alunos que faz a prova é grande, é uma rede grande e a gente incentiva que eles façam a prova (...). No Brasil todo, comparado com as outras capitais, nós não estávamos mal, levando em consideração o tamanho da nossa rede. Agora fomos lá pra cima.

-Temos que pensar também que as outras capitais dividem com o estado o ensino fundamental. O Rio não divide, é só ele. Então a gente vai da creche até o nono ano. Isso também é uma coisa que dificulta.

-Não tem como comparar.

-Pesquisador: Então vocês diriam que o resultado reflete a realidade da rede?

-Eu acho que sim.

-É difícil responder. Levando em conta as considerações anteriores, o que se trata desse resultado, se nós não levarmos isso em conta, o nosso resultado reflete sim a realidade. (**SME**)

Para eles, os sistemas avaliativos têm promovido reflexões, proporcionando maior empenho dos profissionais, dos alunos e até mesmo dos pais. De acordo com os relatos, as famílias já começaram a procurar mais a SME em busca de informações sobre as escolas e seus resultados. As escolas, por sua vez, passaram a ter parâmetros e os profissionais passaram a trabalhar mais coletivamente.

(...) Sem dizer que hoje acabou aquela ideia de um cofre que fica dentro de outro cofre, que fica dentro de outro cofre. Porque a sala de aula tinha muito aquela coisa do professor de 'fechei a porta, eu faço o que eu quero. Eu sou o dono do saber e esta é a minha sala'. E a coisa ficava 'tão minha', 'tão minha', que não podia sair nem daquele espaço físico. E o gestor acaba fazendo a mesma coisa, 'é a minha escola, dos meus alunos'. Então hoje essa visão tá um pouquinho diferente. (**CREs**)

Mas aí a discussão é: o que é autonomia? O que eu faço com a minha tão desejada autonomia? Esse discurso político e partidário já era. Ele cai por terra. Que autonomia é essa das CREs, do diretor e do professor? Não estou dizendo se está certo ou se está errado, mas veio trazer essa discussão. E aí entender que fazer parte de uma rede quer dizer que eu não estou sozinho, eu não mando e desmando. Eu tenho sim que atender a algo que é comum para todo mundo, que é a rede. Em um dado momento já teve cada um fazendo o seu e não deu certo. Isso sai do indivíduo para o coletivo. (**CREs**)

As melhorias observadas, entretanto, vêm acompanhadas de intensa cobrança, conforme já observado. Os membros das CREs reconhecem que existe pressão por bons

resultados, mas caracterizam isso como algo positivo. Além disso, as escolas também estariam "cobrando" mais da gestão superior, como indica a fala abaixo. Mais uma vez, é possível pensar que a cobrança gerada em diversos níveis da rede educacional analisada, esteja gerando uma tensão produtiva, capaz de promover melhorias nas escolas, conforme aponta Stillman (2011). No entanto, ainda vemos que é comum um profissional responsabilizar o outro ou ainda outro nível de gestão. Nos outros grupos, com gestores escolares, o aluno, sua família bem como os professores, foram bastante responsabilizados pelo rendimento escolar. Já entre a gestão superior, o foco da responsabilização recai nos professores e, sobretudo, nos gestores escolares.

E vira um efeito dominó porque as CREs estão mais interessadas e cobrando das escolas, porque as escolas também estão cobrando delas coisas bacanas para melhorar as suas escolas. As diretoras estão em cima da CRE para melhorar a sua escola, a CRE em cima da gente. Vira um efeito dominó. (SME)

Fica claro para a gente, que quando tem problemas na escola, quando não está caminhando, oitenta por cento das vezes é problema de gestão (...). Então às vezes a gente não tem pernas para acompanhar. Porque aí no momento que ela cai e passa a ser ruim, aí é que a gente tem que intervir e chegar. (CREs)

Os grupos das CREs e da SME demonstraram ter um pouco mais de conhecimento sobre as provas, índices, objetivos e metodologia do que os gestores escolares. Defendem o uso pedagógico das avaliações e seus resultados, embora reconheçam que eles próprios e as escolas ainda estão em processo de entendimento para esse uso. Há indícios de tentativas de difusão de uma cultura de uso dos dados começando pela gestão superior, contudo, os últimos relatos apresentados parecem mostrar que a intervenção normalmente ocorre nas escolas de baixo desempenho ou quando o desempenho de uma escola cai. Essa escolha, aparentemente ocorre pela falta de infraestrutura relatada, insuficiente para acompanhar todas as escolas. Tal fato também ocorre em outros países como EUA (Marsh, 2012).

Seja pela falta de infraestrutura mencionada nos relatos ou pelas dificuldades iniciais de implementação, resistência, etc., a apropriação e uso dos gestores escolares e da rede parece focada na divulgação dos resultados. São os resultados que desencadeiam ações, numa perspectiva imediatista, faltando, talvez, planejamento prévio e monitoramento, ou seja, ações que visem um acompanhamento mais efetivo com objetivo de reduzir as chances de o desempenho cair, o que foi sinalizado também pela Fundação Carlos Chagas (2012).

No capítulo seguinte procederemos à análise de dados do *survey* com gestores escolares do Rio de Janeiro e Duque de Caxias.

## 7. ANÁLISE DO SURVEY

Neste capítulo faremos a descrição e análise das respostas aos questionários. Conforme exposto antes, devido aos prazos, não houve tempo hábil para que os instrumentos de coleta de informações pudessem ser explorados no sentido pleno pelo qual foram concebidos, de forma a gerar análises correlacionais mais sintéticas e complexas. Assim, além do desenho de pesquisa não contemplar uma amostra representativa (por razões operacionais) dos universos envolvidos, a limitação de um desenho correlacional fica provisoriamente acentuada pelo curto prazo para efetuar todos os testes de consistência e validação das respostas, de forma a proporcionar o uso das mesmas em modelos de análise multivariada. Essa é uma tarefa em curso, a ser incorporada em futuras divulgações dos resultados da pesquisa.

Portanto, utilizamos apenas procedimentos básicos de estatística descritiva com alguns cruzamentos simples e não temos a intenção de estabelecer relações causais, embora tenha nos permitido fazer algumas suposições, sobretudo após a análise dos grupos focais. Cremos que dado o ineditismo dos resultados do *websurvey*, a riqueza de suas informações e o impacto potencial que trazem para a reflexão sobre políticas públicas contemporâneas no Brasil, decidimos expor essa descrição e análise preliminar dos dados.

Nas seções seguintes, abordamos questões de a) perfil; b) formação; c) experiência profissional; d) conhecimento dos sistemas avaliativos; e) relações com instâncias superiores de gestão e sindicatos; f) opiniões sobre as políticas de avaliação e responsabilização e; g) usos dos resultados e índices educacionais.

Embora a maioria das tabelas contenha a discriminação dos resultados por cargo (diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico), observamos diferenças significativas entre eles em poucas questões. Nos focamos então, na comparação das respostas em geral da equipe de gestores entre os municípios.

## 7.1 Perfil Geral dos Gestores

Conforme sinalizado no capítulo de metodologia, obtivemos nos dois municípios, percentuais de respostas semelhantes por cargo, com mais respostas de diretores escolares, seguidos de coordenadores/orientadores pedagógicos e de vice-diretores/diretores adjuntos.

**TABELA 1: CARGO**

| <b>Opções de resposta</b>                 | <b>Rio de Janeiro</b> |                  | <b>Duque de Caxias</b> |                  |
|---|-----------------------|------------------|------------------------|------------------|
|   | <b>Respostas</b>      | <b>Respostas</b> | <b>Respostas</b>       | <b>Respostas</b> |
| Diretor (a)                               | <b>57,3%</b>          | 106              | <b>57,6%</b>           | 60               |
| Vice-Diretor (a)                          | <b>15,1%</b>          | 28               | <b>14,4%</b>           | 15               |
| Coordenador (a)/Orientador Pedagógico (a) | <b>25,5%</b>          | 51               | <b>27,8%</b>           | 29               |
| <b>Total</b>                              |                       | <b>185</b>       |                        | <b>104</b>       |

A maioria dos gestores escolares, nos dois municípios, é do sexo feminino. A tabela abaixo mostra os percentuais por município e por cargo. Ainda que em minoria, o sexo masculino tem maior proporção nos cargos de vice-direção/adjunto em ambos os municípios.

**TABELA 2: SEXO**

**Cargo \* Sexo Crosstabulation**

| ID Coletor      | Cargo   |                |       | <b>Sexo</b>     |                  | <b>Total</b> |
|-----------------|---|----------------|-------|-----------------|------------------|--------------|
|                 |   |                |       | <b>Feminino</b> | <b>Masculino</b> |              |
| Rio de Janeiro  | Coordenador (a)/Orientador (a)/Pedagógico (a) | Count          | 49    | 2               | 51               |              |
|                 |   | % within Cargo | 96,1% | 3,9%            | 100,0%           |              |
|                 |   | Diretor (a)    | 99    | 7               | 106              |              |
|                 | Vice-Diretor (a)                              | Count          | 23    | 5               | 28               |              |
|                 |   | % within Cargo | 82,1% | 17,9%           | 100,0%           |              |
|                 |   | Total          | 171   | 14              | 185              |              |
|                 |   | % within Cargo | 92,4% | 7,6%            | 100,0%           |              |
| Duque de Caxias | Coordenador (a)/Orientador (a)/Pedagógico (a) | Count          | 27    | 2               | 29               |              |
|                 |   | % within Cargo | 93,1% | 6,9%            | 100,0%           |              |
|                 |   | Diretor (a)    | 53    | 7               | 60               |              |
|                 | Vice-Diretor (a)                              | Count          | 12    | 3               | 15               |              |
|                 |   | % within Cargo | 80,0% | 20,0%           | 100,0%           |              |
|                 |   | Total          | 92    | 12              | 104              |              |
|                 |   | % within Cargo | 88,5% | 11,5%           | 100,0%           |              |

De maneira geral, pouco mais da metade dos respondentes se autodeclararam brancos. No entanto, ao analisar separadamente os municípios, observa-se que em Duque de Caxias o percentual de brancos e pardos é o mesmo (46,2%) enquanto no Rio de Janeiro a maioria se declarou branca (57,8%). Poucos gestores, dos dois municípios, se declararam negros e percebe-se maior concentração no grupo dos diretores: 12,3% no Rio de Janeiro e 11,7% em

Duque de Caxias. No entanto, tal proporção está próxima das respostas ao questionário contextual da Prova Brasil de 2011<sup>58</sup>, onde 13% dos diretores de Duque de Caxias se declararam negros, assim como 8% no Rio de Janeiro.

TABELA 3: COR

Cargo \* Cor Crosstabulation

| ID Coletor      | Cargo  | Coordenador (a)/<br>Orientador (a)<br>Pedagógico (a) | Cor            |          |       |       | Total  |
|-----------------|--|--|----------------|----------|-------|-------|--------|
|                 |  |  | Branca         | Indígena | Parda | Preta |        |
| Rio de Janeiro  | Coordenador (a)/<br>Orientador (a)<br>Pedagógico (a) | Count  | 29             | 2        | 17    | 3     | 51     |
|                 |  | % within Cargo                                       | 56,9%          | 3,9%     | 33,3% | 5,9%  | 100,0% |
|                 |  | Diretor (a)  | 61             | 1        | 31    | 13    | 106    |
|                 | Diretor (a)  | % within Cargo                                       | 57,5%          | 0,9%     | 29,2% | 12,3% | 100,0% |
|                 |  | Vice-Diretor (a)                                     | 17             | 0        | 10    | 1     | 28     |
|                 |  | % within Cargo                                       | 60,7%          | 0,0%     | 35,7% | 3,6%  | 100,0% |
|                 | Total  |  | 107            | 3        | 58    | 17    | 185    |
|                 |  |  | % within Cargo | 57,8%    | 1,6%  | 31,4% | 9,2%   |
| Duque de Caxias | Coordenador (a)/<br>Orientador (a)<br>Pedagógico (a) | Count  | 11             | 1        | 17    | 0     | 29     |
|                 |  | % within Cargo                                       | 37,9%          | 3,4%     | 58,6% | 0,0%  | 100,0% |
|                 |  | Diretor (a)  | 27             | 0        | 26    | 7     | 60     |
|                 | Diretor (a)  | % within Cargo                                       | 45,0%          | 0,0%     | 43,3% | 11,7% | 100,0% |
|                 |  | Vice-Diretor (a)                                     | 10             | 0        | 5     | 0     | 15     |
|                 |  | % within Cargo                                       | 66,7%          | 0,0%     | 33,3% | 0,0%  | 100,0% |
|                 | Total  |  | 48             | 1        | 48    | 7     | 104    |
|                 |  |  | % within Cargo | 46,2%    | 1,0%  | 46,2% | 6,7%   |

Outra informação de perfil importante é a média de idade dos gestores. O Rio de Janeiro têm, em média, 47 anos de idade, enquanto Duque Caxias, apresenta gestores mais novos, com idade média de 43 anos. Voltaremos a essa informação mais a frente, associando-a a informações de experiência profissional.

Com relação ao salário, os profissionais de Caxias declararam ganhar mais, visto que 27,9% ganham mais de R\$6.500 mensais, seguidos de 23,1% dos gestores que ganham entre R\$ 5.501 e R\$ 6.500. Já no Rio, os percentuais estão equilibrados na faixa entre R\$3.501 e R\$ 5.500: 23,8% ganham entre R\$3.501 a R\$4.500, seguidos de 23,2% de respondentes que ganham entre R\$2.501 a R\$ 3.500 e 22,7% que ganham entre R\$ 4.501 e R\$ 5.500, conforme sinaliza a tabela abaixo.

<sup>58</sup> As respostas ao questionário da Prova Brasil de 2013 ainda não foram divulgadas.

**TABELA 4: RENDA INDIVIDUAL**

**Cargo \* Renda individual (faixas) Crosstabulation**

| ID Coletor      | Cargo          | Coordenador (a)/<br>Orientador (a)<br>Pedagógico (a) | Renda individual (faixas) |                                    |                                    |                                    |                                    |                                    |                        | Total  |        |
|-----------------|----------------|--|---------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------|--------|--------|
|                 |                |  | Até<br>R\$1500,00         | De R\$<br>1501,00 a R\$<br>2500,00 | De R\$<br>2501,00 a R\$<br>3500,00 | De R\$<br>3501,00 a R\$<br>4500,00 | De R\$<br>4501,00 a R\$<br>5500,00 | De R\$<br>5501,00 a R\$<br>6500,00 | Mais de R\$<br>6500,00 |        |        |
| Rio de Janeiro  | Cargo          | Coordenador (a)/<br>Orientador (a)                   | Count                     | 3                                  | 5                                  | 16                                 | 16                                 | 6                                  | 3                      | 2      | 51     |
|                 |                | Pedagógico (a)                                       | % within Cargo            | 5,9%                               | 9,8%                               | 31,4%                              | 31,4%                              | 11,8%                              | 5,9%                   | 3,9%   | 100,0% |
|                 |                | Diretor (a)  | Count                     | 0                                  | 1                                  | 21                                 | 21                                 | 32                                 | 15                     | 16     | 106    |
|                 | Cargo          | % within Cargo                                       | 0,0%                      | 0,9%                               | 19,8%                              | 19,8%                              | 30,2%                              | 14,2%                              | 15,1%                  | 100,0% |        |
|                 |                | Vice-Diretor (a)                                     | Count                     | 0                                  | 3                                  | 6                                  | 7                                  | 4                                  | 8                      | 0      | 28     |
|                 |                | % within Cargo                                       | 0,0%                      | 10,7%                              | 21,4%                              | 25,0%                              | 14,3%                              | 28,6%                              | 0,0%                   | 100,0% |        |
|                 | Total          |  | Count                     | 3                                  | 9                                  | 43                                 | 44                                 | 42                                 | 26                     | 18     | 185    |
|                 | % within Cargo | 1,6%   | 4,9%                      | 23,2%                              | 23,8%                              | 22,7%                              | 14,1%                              | 9,7%                               | 100,0%                 |        |        |
| Duque de Caxias | Cargo          | Coordenador (a)/<br>Orientador (a)                   | Count                     | 0                                  | 2                                  | 2                                  | 4                                  | 5                                  | 9                      | 7      | 29     |
|                 |                | Pedagógico (a)                                       | % within Cargo            | 0,0%                               | 6,9%                               | 6,9%                               | 13,8%                              | 17,2%                              | 31,0%                  | 24,1%  | 100,0% |
|                 |                | Diretor (a)  | Count                     | 4                                  | 5                                  | 3                                  | 8                                  | 10                                 | 12                     | 18     | 60     |
|                 | Cargo          | % within Cargo                                       | 6,7%                      | 8,3%                               | 5,0%                               | 13,3%                              | 16,7%                              | 20,0%                              | 30,0%                  | 100,0% |        |
|                 |                | Vice-Diretor (a)                                     | Count                     | 0                                  | 0                                  | 1                                  | 6                                  | 1                                  | 3                      | 4      | 15     |
|                 |                | % within Cargo                                       | 0,0%                      | 0,0%                               | 6,7%                               | 40,0%                              | 6,7%                               | 20,0%                              | 26,7%                  | 100,0% |        |
|                 | Total          |  | Count                     | 4                                  | 7                                  | 6                                  | 18                                 | 16                                 | 24                     | 29     | 104    |
|                 | % within Cargo | 3,8%   | 6,7%                      | 5,8%                               | 17,3%                              | 15,4%                              | 23,1%                              | 27,9%                              | 100,0%                 |        |        |

## 7.2 Escolaridade e Formação Profissional

A próxima tabela mostra que, nos dois municípios, a maioria dos respondentes possui especialização ou pós-graduação *lato sensu*, sendo que Duque de Caxias possui 72,8% de gestores com pós-graduação, enquanto o Rio possui 50%. De maneira geral, os dados da nossa amostra apontam que os profissionais de Duque de Caxias possuem nível mais alto de escolarização, visto que todos têm no mínimo ensino superior. Além disso, apresentam percentual mais elevado para respondentes com mestrado (10,6%) e um respondente com doutorado.

No Rio de Janeiro ainda há poucos gestores com formação em nível médio e normal superior. Isso talvez ocorra pelo fato de serem, em média, mais velhos. Em complemento, não há nenhum respondente com doutorado e apenas 2,2% possui mestrado.

Na tabela posterior vemos que a maioria dos profissionais se graduou em instituições de ensino superior privadas: 60% no Rio de Janeiro e 52,9% em Duque de Caxias.

Percebe-se ainda que no Rio de Janeiro os vice-diretores se formaram majoritariamente em instituições públicas e possuem maior titulação, enquanto que em Caxias são os orientadores pedagógicos que possuem esse perfil.

**TABELA 5: GRAU MÁXIMO DE ESCOLARIDADE**

**Cargo ^ Maior titulação obtida Crosstabulation**

| ID Coletor      | Cargo  | Coordenador (a)/<br>Orientador (a)<br>Pedagógico (a) | Maior titulação obtida |                    |          |                    |          |           | Total  |
|-----------------|--|--|------------------------|--------------------|----------|--------------------|----------|-----------|--------|
|                 |  |  | Ensino médio           | Normal<br>superior | Superior | Especializaçã<br>o | Mestrado | Doutorado |        |
| Rio de Janeiro  | Coordenador (a)/<br>Orientador (a)<br>Pedagógico (a) | Count  | 3                      | 1                  | 25       | 19                 | 0        |           | 48     |
|                 |  | % within Cargo                                       | 6,2%                   | 2,1%               | 52,1%    | 39,6%              | 0,0%     |           | 100,0% |
|                 |  | Diretor (a)  | 2                      | 0                  | 46       | 55                 | 1        |           | 104    |
|                 |  | % within Cargo                                       | 1,9%                   | 0,0%               | 44,2%    | 52,9%              | 1,0%     |           | 100,0% |
|                 | Diretor (a)  | Count  | 0                      | 0                  | 9        | 16                 | 3        |           | 28     |
|                 |  | % within Cargo                                       | 0,0%                   | 0,0%               | 32,1%    | 57,1%              | 10,7%    |           | 100,0% |
|                 | Vice-Diretor (a)                                     | Count  | 5                      | 1                  | 80       | 90                 | 4        |           | 180    |
|                 |  | % within Cargo                                       | 2,8%                   | 0,6%               | 44,4%    | 50,0%              | 2,2%     |           | 100,0% |
| Duque de Caxias | Coordenador (a)/<br>Orientador (a)<br>Pedagógico (a) | Count  |                        |                    | 4        | 16                 | 8        | 1         | 29     |
|                 |  | % within Cargo                                       |                        |                    | 13,8%    | 55,2%              | 27,6%    | 3,4%      | 100,0% |
|                 |  | Diretor (a)  |                        |                    | 8        | 49                 | 2        | 0         | 59     |
|                 |  | % within Cargo                                       |                        |                    | 13,6%    | 83,1%              | 3,4%     | 0,0%      | 100,0% |
|                 | Vice-Diretor (a)                                     | Count  |                        |                    | 4        | 10                 | 1        | 0         | 15     |
|                 |  | % within Cargo                                       |                        |                    | 26,7%    | 66,7%              | 6,7%     | 0,0%      | 100,0% |
|                 | Total  | Count  |                        |                    | 16       | 75                 | 11       | 1         | 103    |
|                 |  | % within Cargo                                       |                        |                    | 15,5%    | 72,8%              | 10,7%    | 1,0%      | 100,0% |

**TABELA 6: TIPO DE INSTITUIÇÃO ONDE SE GRADUOU**

**Cargo ^ Dependência administrativa instituição de graduação Crosstabulation**

| ID Coletor      | Cargo  | Coordenador (a)/<br>Orientador (a)<br>Pedagógico (a) | Dependência administrativa<br>instituição de graduação |         | Total  |
|-----------------|--|--|--|---------|--------|
|                 |  |  | privada  | pública |        |
| Rio de Janeiro  | Coordenador (a)/<br>Orientador (a)<br>Pedagógico (a) | Count  | 28   | 17      | 45     |
|                 |  | % within Cargo                                       | 62,2%  | 37,8%   | 100,0% |
|                 |  | Diretor (a)  | 67   | 35      | 102    |
|                 |  | % within Cargo                                       | 65,7%  | 34,3%   | 100,0% |
|                 | Diretor (a)  | Count  | 10   | 18      | 28     |
|                 |  | % within Cargo                                       | 35,7%  | 64,3%   | 100,0% |
|                 | Vice-Diretor (a)                                     | Count  | 105  | 70      | 175    |
|                 |  | % within Cargo                                       | 60,0%  | 40,0%   | 100,0% |
| Duque de Caxias | Coordenador (a)/<br>Orientador (a)<br>Pedagógico (a) | Count  | 8  | 21      | 29     |
|                 |  | % within Cargo                                       | 27,6%  | 72,4%   | 100,0% |
|                 |  | Diretor (a)  | 37   | 21      | 58     |
|                 |  | % within Cargo                                       | 63,8%  | 36,2%   | 100,0% |
|                 | Vice-Diretor (a)                                     | Count  | 9  | 6       | 15     |
|                 |  | % within Cargo                                       | 60,0%  | 40,0%   | 100,0% |
|                 | Total  | Count  | 54   | 48      | 102    |
|                 |  | % within Cargo                                       | 52,9%  | 47,1%   | 100,0% |

Por outro lado, ao serem questionados se fizeram ou estão fazendo algum curso de qualificação na área de gestão escolar/educacional, pouco mais da metade dos gestores de Duque de Caxias afirmou que não (51,4%). Dentre os que afirmaram que sim, a maioria declarou ter feito em instituição privada (27,1%). Já no Rio de Janeiro, a maior concentração de respostas (46,1%) aponta que fizeram ou estão fazendo curso de qualificação promovido pela rede municipal de ensino, enquanto em Caxias apenas 6,8% marcaram essa opção. Podemos supor que o município do Rio de Janeiro oferece mais cursos de qualificação para seus gestores do que Duque de Caxias, especialmente para diretores, visto que dentre as três funções, foram eles que mais declararam ter feito ou estar fazendo qualificação.

**TABELA 7: FEZ/ ESTÁ FAZENDO QUALIFICAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR/EDUCACIONAL**

| <b>Fez/está fazendo qualificação em gestão escolar</b> | <b>Rio de Janeiro</b> |            | <b>Duque de Caxias</b> |            |
|--|-----------------------|------------|------------------------|------------|
|  | <b>Respostas</b>      |            | <b>Respostas</b>       |            |
| Sim, promovido pela rede de ensino                     | <b>46,1%</b>          | 83         | <b>6,8%</b>            | 7          |
| Sim, promovido por outra instituição pública           | <b>12,7%</b>          | 23         | <b>17,4%</b>           | 18         |
| Sim, promovido por instituição privada                 | <b>17,2%</b>          | 31         | <b>27,1%</b>           | 28         |
| Não  | <b>30,5%</b>          | 55         | <b>51,4%</b>           | 53         |
| <b>Total de respondentes</b>                           |                       | <b>180</b> |                        | <b>103</b> |

### 7.3 Experiência Profissional

A tabela abaixo concentra várias informações sobre a experiência dos gestores da amostra. Além de serem em média mais velhos, conforme mencionado antes, os gestores do Rio de Janeiro são um pouco mais experientes. Os dados apontam que esses gestores estão formados a mais tempo do que os de Caxias. Antes de serem gestores escolares foram professores, trabalhando em média 17 anos nessa função. Já em Caxias, a média é de 13 anos. Alguns professores ainda acumulam as duas funções, de professor e gestor escolar. Nesse caso a média de anos de trabalho como professor sobe para 19 no Rio de Janeiro e 14 em Duque de Caxias.

Quando questionados sobre os anos de experiência como gestores escolares, tanto os profissionais do Rio de Janeiro quanto os de Duque de Caxias apresentam em média 8 anos na função, conforme mostra a tabela abaixo. No entanto, os gestores do Rio de Janeiro

apresentam mais tempo de gestão na escola atual, visto que apresentam média de 7 anos, ao passo que em Caxias a média é de 5 anos.

Nos dois municípios os diretores são, em média, mais velhos que os vice-diretores, que por sua vez, são mais velhos que os coordenadores/orientadores pedagógicos. As demais médias de anos de experiência variam muito de acordo com o município e a função na escola.

**TABELA 8: MÉDIA DE IDADE E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL**

Idade em 31/12/2013 Ano da titulação Anos que trabalha em educação básica Caso ainda trabalhe como professor nesse nível, indique o tempo total até hoje: Há quantos anos você trabalha como gestor(a)/coordenador(a) escolar? Há quantos anos você está na equipe de gestão de sua escola atual? ^ Cargo

| ID Coletor      | Cargo   | Idade em 31/12/2013 | Ano da titulação | Anos que trabalha em educação básica | Caso ainda trabalhe como professor nesse nível, indique o tempo total até hoje: | Há quantos anos você trabalha como gestor (a)/coordenador (a) escolar? | Há quantos anos você está na equipe de gestão de sua escola atual? |
|-----------------|---|---------------------|------------------|--------------------------------------|---|--|--|
| Rio de Janeiro  | Coordenador (a)/Orientador (a) Pedagógico (a) | Mean                | 43,12            | 2001,21                              | 18,12   | 18,38  | 5,35   |
|                 |   | N                   | 51               | 48                                   | 48  | 32   | 48   |
|                 |   | Std. Deviation      | 7,999            | 9,763                                | 6,413   | 7,807  | 4,003  |
|                 | Diretor (a)                                   | Mean                | 49,64            | 1999,71                              | 17,47   | 20,54  | 10,07  |
|                 |   | N                   | 106              | 104                                  | 104   | 46   | 104  |
|                 |   | Std. Deviation      | 8,555            | 11,330                               | 7,406   | 10,589   | 6,908  |
|                 | Vice-Diretor (a)                              | Mean                | 47,07            | 2000,96                              | 17,68   | 19,37  | 5,36   |
|                 |   | N                   | 28               | 28                                   | 28  | 16   | 28   |
|                 |   | Std. Deviation      | 7,930            | 8,694                                | 6,661   | 7,736  | 5,546  |
|                 | Total   | Mean                | 47,45            | 2000,31                              | 17,68   | 19,61  | 8,08   |
|                 |   | N                   | 185              | 180                                  | 180   | 94   | 180  |
|                 |   | Std. Deviation      | 8,739            | 10,525                               | 7,010   | 9,230  | 6,461  |
| Duque de Caxias | Coordenador (a)/Orientador (a) Pedagógico (a) | Mean                | 41,76            | 2005,97                              | 9,69  | 15,08  | 12,21  |
|                 |   | N                   | 29               | 29                                   | 29  | 13   | 29   |
|                 |   | Std. Deviation      | 6,838            | 6,044                                | 6,454   | 9,323  | 6,002  |
|                 | Diretor (a)                                   | Mean                | 44,68            | 2004,10                              | 14,86   | 14,71  | 7,98   |
|                 |   | N                   | 60               | 59                                   | 59  | 21   | 59   |
|                 |   | Std. Deviation      | 8,631            | 6,741                                | 6,773   | 9,519  | 6,445  |
|                 | Vice-Diretor (a)                              | Mean                | 43,33            | 2006,13                              | 15,13   | 15,36  | 4,93   |
|                 |   | N                   | 15               | 15                                   | 15  | 11   | 15   |
|                 |   | Std. Deviation      | 7,198            | 7,367                                | 7,855   | 8,605  | 3,305  |
|                 | Total   | Mean                | 43,67            | 2004,92                              | 13,45   | 14,98  | 8,73   |
|                 |   | N                   | 104              | 103                                  | 103   | 45   | 103  |
|                 |   | Std. Deviation      | 8,004            | 6,651                                | 7,182   | 9,044  | 6,394  |

Os gestores escolares de Caxias declararam majoritariamente que assumiram o cargo por indicação técnica, seguido de concurso e indicação política. O elevado percentual de "indicação" confirma certa tradição desse município de indicar seus gestores escolares, embora essa prática esteja diminuindo, conforme sinalizam os questionários contextuais da Prova Brasil. Também vem aumentando o número de concursados para o cargo. Nessa questão o maior percentual foi para a resposta "outro", porém ao verificar as respostas

abertas para essa opção, notamos que, com exceção de uma gestora que declarou substituir um profissional que está de licença, as demais respostas se referem a algum tipo de indicação: "pela diretora anterior", "pela Secretaria", "pelos professores" e "convite".

Já no Rio de Janeiro, a maioria das respostas indica "seleção e eleição", seguida de "eleição". Também houve um percentual significativo da resposta "outro", onde houve, em menor escala, a repetição das opções de "seleção", "eleição" e "banca avaliadora". Duas respostas indicaram "vacância", ou seja, cargo vago e a maioria das respostas abertas declararam os mesmos tipos de indicação do município de Duque de Caxias: "pela direção", "pela SME", "pela equipe antiga", "convite", etc.

**TABELA 9: FORMA DE PROVIMENTO DO CARGO**

| <b>Provimento do cargo</b>   | <b>Rio de Janeiro</b> |            | <b>Duque de Caxias</b> |            |
|------------------------------|-----------------------|------------|------------------------|------------|
|                              | <b>Respostas</b>      |            | <b>Respostas</b>       |            |
| indicação por técnicos       | 7,78%                 | 14         | 27,18%                 | 28         |
| indicação por políticos      | 0,00%                 | 0          | 16,50%                 | 17         |
| eleição                      | 27,78%                | 50         | 3,88%                  | 4          |
| seleção e eleição            | 36,11%                | 65         | 3,88%                  | 4          |
| concurso                     | 0,56%                 | 1          | 26,21%                 | 27         |
| Outro (especifique)          | 31,67%                | 57         | 32,04%                 | 33         |
| <b>Total de respondentes</b> |                       | <b>180</b> |                        | <b>103</b> |

#### **7.4 Dados sobre gestão e cotidiano das escolas**

Os gestores foram questionados se em 2013 houve professores que faltaram mais de 15 dias sem justificativa. Nos dois municípios, a maioria respondeu que não, conforme mostra a tabela abaixo (94,9% no Rio e 89% em Caxias). No entanto, a percepção geral revela uma diferença entre os municípios: os professores no Rio de Janeiro, de acordo com os gestores, faltam menos do que em Caxias.

**TABELA 10: FALTA DE PROFESSORES SEM JUSTIFICATIVA**

**Cargo \* Docentes faltaram mais de 15 dias, sem justificativa (2013) Crosstabulation**

| ID Coletor     | Cargo  | Coordenador (a)/<br>Orientador (a)<br>Pedagógico (a) | Docentes faltaram mais de 15 dias, sem<br>justificativa (2013) |            |                       | Total  |
|----------------|--|--|--|------------|-----------------------|--------|
|                |  |  | Não  | Um docente | Mais de um<br>docente |        |
| Rio de Janeiro | Coordenador (a)/<br>Orientador (a)<br>Pedagógico (a) | Count  | 46   | 2          | 0                     | 48     |
|                |  | % within Cargo                                       | 95,8%  | 4,2%       | 0,0%                  | 100,0% |
|                |  | Diretor (a)  | 93   | 4          | 2                     | 99     |
|                | Diretor (a)  | % within Cargo                                       | 93,9%  | 4,0%       | 2,0%                  | 100,0% |
|                |  | Vice-Diretor (a)                                     | 27   | 0          | 1                     | 28     |
|                |  | % within Cargo                                       | 96,4%  | 0,0%       | 3,6%                  | 100,0% |
|                | Total  | Count  | 166  | 6          | 3                     | 175    |
|                |  | % within Cargo                                       | 94,9%  | 3,4%       | 1,7%                  | 100,0% |
|                | Duque de Caxias                                      | Coordenador (a)/<br>Orientador (a)<br>Pedagógico (a) | 24   | 1          | 2                     | 27     |
|                |  | % within Cargo                                       | 88,9%  | 3,7%       | 7,4%                  | 100,0% |
|                |  | Diretor (a)  | 53   | 3          | 2                     | 58     |
|                |  | % within Cargo                                       | 91,4%  | 5,2%       | 3,4%                  | 100,0% |
|                |  | Vice-Diretor (a)                                     | 12   | 1          | 2                     | 15     |
|                |  | % within Cargo                                       | 80,0%  | 6,7%       | 13,3%                 | 100,0% |
|                |  | Total  | 89   | 5          | 6                     | 100    |
|                |  |  | 89,0%  | 5,0%       | 6,0%                  | 100,0% |

Em outra questão, que tenta coletar informações sobre o trabalho do gestor e o cotidiano escolar, os respondentes são solicitados a atribuir valores para cada situação listada, indicando se essas situações ocupam muito ou pouco seu tempo de trabalho. Dessa forma, quanto mais próximo de zero, menos tempo ocupa e quanto mais próximo de dez, mais tempo ocupa. Tiramos as médias dos valores atribuídos, a fim de termos uma noção sobre como cada situação foi avaliada. Detalhamos de acordo com as médias apresentadas nas tabelas a seguir, a ordem das situações que mais ocupam os gestores do Rio de Janeiro:

- 1-Problemas de comportamento dos alunos (6,5);
- 2-Preencher planilhas de rotina da escola (6,34);
- 3-Responder demandas de urgência (6,30);
- 4-Sistema de preenchimento de dados lento ou problemático (5,7);
- 5-Problemas de infraestrutura (5,59)
- 6-Problemas financeiros e administrativos (5,54);
- 7-Preparar os alunos para as avaliações externas (4,9);
- 8-Promover atividades de reforço escolar (4,8);
- 9-Promover atividades extracurriculares (4,7)
- 10-Promover reuniões com professores (4,6);
- 11-Promover reuniões com os pais (4,4);

- 12-Reuniões com instâncias superiores de gestão (4,27)
- 13-Resolver conflitos entre alunos e professores (4,22)
- 14-Preencher planilhas que não são de rotina da escola (3,9)
- 15-Falta de pessoal de apoio (3,8)
- 16-Falta e/ou rotatividade de professores (3,5)
- 17-Dar aula no lugar de professores faltosos (2,8)

A seguir a ordem para os gestores de Duque de Caxias:

- 1-Preencher planilhas de rotina da escola (6,0);
- 2-Problemas de comportamento dos alunos (5,75);
- 3-Problemas de infraestrutura (5,71);
- 4-Problemas financeiros e administrativos (5,54);
- 5-Responder demandas de urgência (5,2);
- 6-Promover reuniões com professores (4,9);
- 7-Promover reuniões com os pais (4,5);
- 8-Resolver conflitos entre alunos e professores (4,29);
- 9-Promover atividades extracurriculares (4,28);
- 10-Reuniões com instâncias superiores de gestão (4,0);
- 11-Promover atividades de reforço escolar (3,97);
- 12-Falta e/ou rotatividade de professores (3,96);
- 13-Sistema de preenchimento de dados lento ou problemático (3,7);
- 14-Preparar os alunos para as avaliações externas (3,4);
- 15-Preencher planilhas que não são de rotina da escola (3,3)
- 16-Falta de pessoal de apoio (2,9);
- 17-Dar aula no lugar de professores faltosos (1,9).

**TABELA 11: OCUPAÇÃO DO TRABALHO DO GESTOR (BLOCO 1)**

| Em que medida os aspectos listados tomam o tempo de trabalho<br>ID Coletor |                  |                | Resolver problemas de comportamento dos alunos | Resolver situações de conflito entre alunos e professores | Resolver problemas relativos à falta e/ou rotatividade de professores | Resolver problemas relativos à falta de pessoal de apoio | Frequentar reuniões promovidas por instâncias superiores de gestão | Promover reuniões com professores | Promover reuniões com os pais dos alunos | Promover atividades de reforço escolar | Preparar professores e alunos para a realização de avaliações externas |
|--|------------------|----------------|--|---|---|--|--|-----------------------------------|--|--|--|
| Rio de Janeiro   | Coordenador (a)/ | Mean           | 6,69   | 4,44  | 3,88  | 3,33   | 4,00   | 5,17                              | 4,60                                     | 5,35                                   | 5,40   |
|  | Orientador (a)   | N              | 48   | 48  | 48  | 48   | 48   | 48                                | 48                                       | 48                                     | 48   |
|  | Pedagógico (a)   | Std. Deviation | 2,502  | 2,713   | 3,057   | 3,205  | 2,609  | 2,546                             | 2,081                                    | 2,488                                  | 2,465  |
|  | Diretor (a)      | Mean           | 6,42   | 3,99  | 3,43  | 3,87   | 4,37   | 4,57                              | 4,42                                     | 4,76                                   | 4,92   |
|  |                  | N              | 99   | 99  | 99  | 99   | 99   | 99                                | 99                                       | 99                                     | 99   |
|  |                  | Std. Deviation | 2,425  | 2,894   | 2,883   | 2,884  | 2,427  | 2,383                             | 2,195                                    | 2,603                                  | 2,629  |
|  | Vice-Diretor (a) | Mean           | 7,04   | 4,64  | 3,18  | 4,43   | 4,39   | 4,32                              | 4,00                                     | 4,36                                   | 4,07   |
|  |                  | N              | 28   | 28  | 28  | 28   | 28   | 28                                | 28                                       | 28                                     | 28   |
|  |                  | Std. Deviation | 2,117  | 2,778   | 2,709   | 3,132  | 2,200  | 2,001                             | 1,466                                    | 2,778                                  | 2,552  |
|  | Total            | Mean           | 6,59   | 4,22  | 3,51  | 3,81   | 4,27   | 4,69                              | 4,41                                     | 4,86                                   | 4,91   |
|  |                  | N              | 175  | 175   | 175   | 175  | 175  | 175                               | 175                                      | 175                                    | 175  |
|  |                  | Std. Deviation | 2,398  | 2,824   | 2,898   | 3,018  | 2,436  | 2,380                             | 2,063                                    | 2,608                                  | 2,593  |
| Duque de Caxias  | Coordenador (a)/ | Mean           | 5,67   | 4,48  | 3,70  | 1,41   | 3,22   | 5,59                              | 4,70                                     | 3,52                                   | 3,70   |
|  | Orientador (a)   | N              | 27   | 27  | 27  | 27   | 27   | 27                                | 27                                       | 27                                     | 27   |
|  | Pedagógico (a)   | Std. Deviation | 2,434  | 2,953   | 2,509   | 2,241  | 2,391  | 2,258                             | 1,857                                    | 2,765                                  | 2,866  |
|  | Diretor (a)      | Mean           | 5,93   | 4,38  | 4,21  | 3,72   | 4,55   | 4,91                              | 4,78                                     | 4,48                                   | 3,59   |
|  |                  | N              | 58   | 58  | 58  | 58   | 58   | 58                                | 58                                       | 58                                     | 58   |
|  |                  | Std. Deviation | 2,635  | 3,048   | 2,833   | 3,111  | 2,371  | 2,289                             | 2,185                                    | 2,494                                  | 2,609  |
|  | Vice-Diretor (a) | Mean           | 5,20   | 3,60  | 3,47  | 2,73   | 3,27   | 3,80                              | 3,40                                     | 2,80                                   | 2,27   |
|  |                  | N              | 15   | 15  | 15  | 15   | 15   | 15                                | 15                                       | 15                                     | 15   |
|  |                  | Std. Deviation | 2,274  | 2,197   | 1,922   | 1,792  | 2,282  | 1,821                             | 1,920                                    | 2,455                                  | 2,017  |
|  | Total            | Mean           | 5,75   | 4,29  | 3,96  | 2,95   | 4,00   | 4,93                              | 4,55                                     | 3,97                                   | 3,42   |
|  |                  | N              | 100  | 100   | 100   | 100  | 100  | 100                               | 100                                      | 100                                    | 100  |
|  |                  | Std. Deviation | 2,520  | 2,900   | 2,624   | 2,890  | 2,429  | 2,266                             | 2,100                                    | 2,619                                  | 2,625  |

**TABELA 12: OCUPAÇÃO DO TRABALHO DO GESTOR (BLOCO 2)**

| Em que medida os aspectos listados tomam o tempo de trabalho<br>ID Coletor |  |                | Promover atividades extracurriculares como feira de ciências, literatura, passeios | Resolver problemas de infraestrutura da escola | Resolver questões financeiras e/ou administrativas da escola | Responder emails e demandas da gerência superior | Preencher planilhas que fazem parte da rotina da escola | Preencher planilhas que não fazem parte da rotina da escola | Auardar resposta do sistema de preenchimento de dados que é lento ou apresenta problemas | Dar aula no lugar de professores faltosos |       |
|--|--|----------------|--|--|--|--|---|---|--|---|-------|
| Rio de Janeiro   | Coordenador (a)/ Orientador (a) Pedagógico (a) | Mean           | 5,33   | 2,75   | 1,88   | 4,96   | 5,60  | 2,79  | 5,42   | 3,46                                      |       |
|  |  | N              | 48   | 48   | 48   | 48   | 48  | 48  | 48   | 48  |       |
|  |  | Std. Deviation | 2,478  | 2,581  | 2,944  | 2,697  | 2,944   | 3,255   | 2,981  | 2,836                                     |       |
|  | Diretor (a)                                    | Mean           | 4,61   | 7,01   | 7,28   | 6,80   | 6,65  | 4,44  | 5,91   | 2,59                                      |       |
|  |  | N              | 99   | 99   | 99   | 99   | 99  | 99  | 99   | 99  |       |
|  |  | Std. Deviation | 2,334  | 2,183  | 2,153  | 2,503  | 2,336   | 2,789   | 3,074  | 3,054                                     |       |
|  | Vice-Diretor (a)                               | Mean           | 4,39   | 5,46   | 5,46   | 6,82   | 6,54  | 3,93  | 5,89   | 2,75                                      |       |
|  |  | N              | 28   | 28   | 28   | 28   | 28  | 28  | 28   | 28  |       |
|  |  | Std. Deviation | 2,424  | 2,472  | 2,782  | 2,583  | 2,589   | 2,905   | 2,859  | 2,888                                     |       |
|  | Total  |                | Mean   | 4,77   | 5,59   | 5,51   | 6,30  | 6,34  | 3,91   | 5,77                                      | 2,85  |
|  |  |                | N  | 175  | 175  | 175  | 175   | 175   | 175  | 175                                       | 175   |
|  |  |                | Std. Deviation   | 2,401  | 2,967  | 3,404  | 2,685   | 2,581   | 3,010  | 3,007                                     | 2,977 |
| Duque de Caxias  | Coordenador (a)/ Orientador (a) Pedagógico (a) | Mean           | 4,37   | 2,37   | 1,78   | 2,52   | 4,81  | 2,30  | 3,30   | 1,48                                      |       |
|  |  | N              | 27   | 27   | 27   | 27   | 27  | 27  | 27   | 27  |       |
|  |  | Std. Deviation | 2,776  | 2,221  | 2,326  | 2,471  | 2,450   | 2,643   | 3,208  | 2,359                                     |       |
|  | Diretor (a)                                    | Mean           | 4,55   | 7,38   | 7,47   | 6,48   | 6,57  | 3,45  | 4,19   | 2,22                                      |       |
|  |  | N              | 58   | 58   | 58   | 58   | 58  | 58  | 58   | 58  |       |
|  |  | Std. Deviation | 1,948  | 2,285  | 2,429  | 2,487  | 2,287   | 3,016   | 2,923  | 2,589                                     |       |
|  | Vice-Diretor (a)                               | Mean           | 3,07   | 5,27   | 5,47   | 5,33   | 6,27  | 3,40  | 2,87   | 1,40                                      |       |
|  |  | N              | 15   | 15   | 15   | 15   | 15  | 15  | 15   | 15  |       |
|  |  | Std. Deviation | 1,668  | 1,831  | 1,807  | 2,257  | 2,492   | 2,995   | 3,543  | 2,028                                     |       |
|  | Total  |                | Mean   | 4,28   | 5,71   | 5,63   | 5,24  | 6,05  | 3,13   | 3,75                                      | 1,90  |
|  |  |                | N  | 100  | 100  | 100  | 100   | 100   | 100  | 100                                       | 100   |
|  |  |                | Std. Deviation   | 2,207  | 3,079  | 3,362  | 2,968   | 2,459   | 2,932  | 3,112                                     | 2,460 |

Percebemos que as médias e a ordem de ocupação do tempo entre os municípios são semelhantes, porém é possível notar diferenças discretas em alguns aspectos. Primeiro percebemos que, além de problemas de comportamento dos alunos, as atividades que mais ocupam os gestores, de maneira geral, são as administrativas, financeiras e burocráticas, em prejuízo dos aspectos pedagógicos. Tal fato já foi apontado por autores como Mendonça (2001) e Barroso (2005), como um problema para o exercício da função.

Outra observação é que no Rio, após os problemas administrativos mencionados, o que mais ocupa o tempo é promover atividades de reforço escolar e preparação para as avaliações externas. Tais aspectos ocupam as últimas prioridades dos gestores de Caxias. Embora a diferença nas médias seja pequena, é possível pensar que há uma preocupação maior no Rio de Janeiro com reforço escolar e preparação para as provas, sem contar que nesse município, parece haver menor percepção de professores faltosos. Muitos fatores podem levar a esse contexto, dentre eles a pressão das políticas de responsabilização, que sabemos ser maior no Rio de Janeiro.

## 7.5 Relações com Instâncias Superiores de Gestão e Sindicatos

No geral, a maioria dos gestores declarou não ser filiado a sindicatos. Em Caxias o percentual de filiados é maior do que no Rio: 40,8% e 20,6% respectivamente. Contudo, ser filiado não significa que o gestor participe com frequência das reuniões e eventos sindicais, visto que 62,6% dos profissionais de Caxias e 87,4% do Rio de Janeiro, não compareceram a reuniões durante o ano de 2013. Na mesma lógica, observamos que os percentuais de frequência em Caxias são maiores do que no Rio de Janeiro.

Tais dados nos permitem supor que os sindicatos não exercem tanta influência sobre a opinião dos profissionais acerca de políticas de avaliação e responsabilização, ou que essa influência, que sabemos ser negativa, pode estar diminuindo.

**TABELA 13: FILIAÇÃO EM SINDICATO**

**Cargo \* Você é filiado(a) a algum sindicato? Crosstabulation**

| ID Coletor     | Cargo  |  | Você é filiado(a) a algum sindicato? |       | Total  |
|----------------|--|--|--------------------------------------|-------|--------|
|                |  |  | Não                                  | Sim   |        |
| Rio de Janeiro | Coordenador (a)/<br>Orientador (a)<br>Pedagógico (a) | Count  | 41                                   | 7     | 48     |
|                |  | % within Cargo                                       | 85,4%                                | 14,6% | 100,0% |
|                |  | Diretor (a)  | 83                                   | 21    | 104    |
|                |  | % within Cargo                                       | 79,8%                                | 20,2% | 100,0% |
|                | Vice-Diretor (a)                                     | Count  | 19                                   | 9     | 28     |
|                |  | % within Cargo                                       | 67,9%                                | 32,1% | 100,0% |
|                | Total  | Count  | 143                                  | 37    | 180    |
|                |  | % within Cargo                                       | 79,4%                                | 20,6% | 100,0% |
|                | Duque de Caxias                                      | Coordenador (a)/<br>Orientador (a)<br>Pedagógico (a) | 20                                   | 9     | 29     |
|                |  | % within Cargo                                       | 69,0%                                | 31,0% | 100,0% |
|                |  | Diretor (a)  | 35                                   | 24    | 59     |
|                |  | % within Cargo                                       | 59,3%                                | 40,7% | 100,0% |
|                |  | Vice-Diretor (a)                                     | 6                                    | 9     | 15     |
|                |  | % within Cargo                                       | 40,0%                                | 60,0% | 100,0% |
|                |  | Total  | 61                                   | 42    | 103    |
|                |  | % within Cargo                                       | 59,2%                                | 40,8% | 100,0% |

**TABELA 14: PARTICIPAÇÃO EM REUNIÕES SINDICais OU DE ASSOCIAÇõES PROFISSIONAIS**

**Cargo ^ Participou reunião sindical em 2013? Crosstabulation**

| ID Coletor      | Cargo  | Coordenador (a)/<br>Orientador (a)<br>Pedagógico (a) | Participou reunião sindical em 2013? |             |              |               | Total  |
|-----------------|--|--|--------------------------------------|-------------|--------------|---------------|--------|
|                 |  |  | Nenhuma                              | Uma ou duas | Três a cinco | Mais de cinco |        |
| Rio de Janeiro  | Coordenador (a)/<br>Orientador (a)<br>Pedagógico (a) | Count  | 37                                   | 6           | 1            | 2             | 46     |
|                 |  | % within Cargo                                       | 80,4%                                | 13,0%       | 2,2%         | 4,3%          | 100,0% |
|                 |  | Diretor (a)  | 92                                   | 4           | 3            | 1             | 100    |
|                 | Vice-Diretor (a)                                     | % within Cargo                                       | 92,0%                                | 4,0%        | 3,0%         | 1,0%          | 100,0% |
|                 |  | Count  | 23                                   | 4           | 0            | 1             | 28     |
|                 | Total  | % within Cargo                                       | 82,1%                                | 14,3%       | 0,0%         | 3,6%          | 100,0% |
|                 |  | Count  | 152                                  | 14          | 4            | 4             | 174    |
|                 | Diretor (a)  | % within Cargo                                       | 87,4%                                | 8,0%        | 2,3%         | 2,3%          | 100,0% |
|                 |  | Count  | 11                                   | 8           | 3            | 6             | 28     |
| Duque de Caxias | Coordenador (a)/<br>Orientador (a)<br>Pedagógico (a) | % within Cargo                                       | 39,3%                                | 28,6%       | 10,7%        | 21,4%         | 100,0% |
|                 |  | Diretor (a)  | 39                                   | 7           | 4            | 6             | 56     |
|                 |  | % within Cargo                                       | 69,6%                                | 12,5%       | 7,1%         | 10,7%         | 100,0% |
|                 | Vice-Diretor (a)                                     | Count  | 12                                   | 2           | 1            | 0             | 15     |
|                 |  | % within Cargo                                       | 80,0%                                | 13,3%       | 6,7%         | 0,0%          | 100,0% |
|                 | Total  | Count  | 62                                   | 17          | 8            | 12            | 99     |
|                 |  | % within Cargo                                       | 62,6%                                | 17,2%       | 8,1%         | 12,1%         | 100,0% |

Foi possível perceber muitas diferenças entre os municípios no que se refere ao oferecimento de informações, esclarecimentos, apoio e capacitação para o uso dos resultados por parte das Secretarias de Educação e instâncias intermediárias de gestão. Nos grupos focais, realizados cerca de dois anos antes dos questionários, os profissionais do Rio de Janeiro foram muito mais críticos com relação às instâncias superiores do que os de Caxias. No entanto, apesar das críticas, as respostas ao questionário mostram que os gestores do Rio de Janeiro avaliam melhor as ações das instâncias superiores de gestão do que os gestores de Duque de Caxias.

Outras pesquisas abordadas ao longo da tese, como a da Fundação Carlos Chagas (2012) concluíram que em redes educacionais menores, como é o caso de Caxias, há mais possibilidade de existir um sistema de articulação eficaz entre as esferas de gestão, porém nossos dados apontam que em Caxias a relação seria mais frágil e desarticulada, se comparada à rede municipal de ensino do Rio, que é bem maior.

Informações e esclarecimentos sobre os objetivos e datas das avaliações foram os itens mais bem avaliados em ambos os municípios. Os gestores do Rio afirmaram, em sua maioria, que as instâncias superiores oferecem, "frequentemente" (36%) ou "sempre" (28,9%), esclarecimentos sobre os objetivos das avaliações externas. Em Caxias, a maioria afirmou que isso ocorre "às vezes" (40,4%) seguido de "frequentemente" (34%). Mais da metade dos

gestores do Rio acreditam que "sempre" há informações sobre as datas das avaliações, enquanto que em Caxias, mais da metade respondeu "frequentemente".

No Rio de Janeiro, embora tenha havido uma distribuição equilibrada de respostas entre as opções "sempre", "frequentemente" e "às vezes", a maior parte das respostas indicou que informações sobre cálculo de índices são fornecidas "frequentemente" (28,4%), ao passo que informações sobre interpretação dos índices ocorrem "às vezes" (28,9%). Já em Caxias a maior parte da resposta indica que tanto informações sobre cálculo (42,5%), quanto de interpretação de índices (34%) ocorrem "às vezes". No que se refere ao apoio das instâncias superiores para planejar a partir dos indicadores, a maioria dos gestores, nos dois municípios, acredita que ocorre "às vezes".

Os itens que foram mais mal avaliados pelos gestores se remetem à capacidade das instâncias em oferecer cursos de capacitação sobre sistemas de avaliação externa tanto para os gestores quanto para professores. A maioria, nos dois municípios, considerou que tais ações ocorrem "às vezes" seguida de "raramente". Tais evidências apontam que pode faltar investimento na divulgação de informações, bem como cursos de capacitação que busquem disseminar uma cultura de uso dos dados, ações consideradas fundamentais para Daly (2012) e Mandinach & Gummer (2013).

Destacamos ainda, embora não conste nas tabelas abaixo, que os diretores dos dois municípios apresentaram visões mais positivas sobre os aspectos listados, se comparados aos outros cargos. Isso pode indicar que dentre os três cargos, os diretores são mais bem informados, sobretudo após verificarmos que eles parecem ser os alvos prioritários dos cursos promovidos pelas Secretarias, não só sobre gestão escolar, como vimos antes, mas também sobre o tema das avaliações externas, como veremos na próxima sessão.

**TABELA 15: RELAÇÃO COM A SECRETARIA/INSTÂNCIAS INTERMEDIÁRIAS DE GESTÃO (RIO)**

| Rio de Janeiro | Com que frequência a Secretaria de Educação/Instâncias intermediárias oferecem: | sempre | frequentemente | às vezes | raramente | nunca  | Total |
|----------------|---|--------|----------------|----------|-----------|--------|-------|
|                |   |        |                |          |           |        |       |
|                | Esclarecimentos sobre objetivos das avaliações da secretaria/do governo federal | 28,99% | 36,09%         | 26,04%   | 7,69%     | 1,18%  |       |
|                |   | 49     | 61             | 44       | 13        | 2      | 169   |
|                | Esclarecimentos sobre datas das avaliações                                      | 56,21% | 31,36%         | 10,06%   | 1,78%     | 0,59%  |       |
|                |   | 95     | 53             | 17       | 3         | 1      | 169   |
|                | Esclarecimentos sobre cálculo de índices  | 23,67% | 28,40%         | 24,26%   | 17,75%    | 5,92%  |       |
|                |   | 40     | 48             | 41       | 30        | 10     | 169   |
|                | informação sobre interpretação dos índices                                      | 26,63% | 26,04%         | 28,99%   | 12,43%    | 5,92%  |       |
|                |   | 45     | 44             | 49       | 21        | 10     | 169   |
|                | Apoio para planejamento da escola a partir dos indicadores                      | 17,16% | 24,85%         | 27,81%   | 21,89%    | 8,28%  |       |
|                |   | 29     | 42             | 47       | 37        | 14     | 169   |
|                | Cursos de formação sobre avaliações externas para gestores                      | 9,47%  | 21,30%         | 31,36%   | 23,67%    | 14,20% |       |
|                |   | 16     | 36             | 53       | 40        | 24     | 169   |
|                | Cursos de formação sobre avaliações externas para professores                   | 8,28%  | 16,57%         | 29,59%   | 28,40%    | 17,16% |       |
|                |   | 14     | 28             | 50       | 48        | 29     | 169   |

**TABELA 16: RELAÇÃO COM A SECRETARIA/INSTÂNCIAS INTERMEDIÁRIAS DE GESTÃO (CAXIAS)**

| Duque de Caxias | Com que frequência a Secretaria de Educação/Instâncias intermediárias oferecem: | sempre | frequentemente | às vezes | raramente | nunca  | Total |
|-----------------|---|--------|----------------|----------|-----------|--------|-------|
|                 |   |        |                |          |           |        |       |
|                 | Esclarecimentos sobre objetivos das avaliações da secretaria/do governo federal | 10,64% | 34,04%         | 40,43%   | 14,89%    | 0,00%  |       |
|                 |   | 10     | 32             | 38       | 14        | 0      | 94    |
|                 | Esclarecimentos sobre datas das avaliações                                      | 30,85% | 52,13%         | 13,83%   | 2,13%     | 1,06%  |       |
|                 |   | 29     | 49             | 13       | 2         | 1      | 94    |
|                 | Esclarecimentos sobre cálculo de índices  | 9,57%  | 29,79%         | 42,55%   | 13,83%    | 4,26%  |       |
|                 |   | 9      | 28             | 40       | 13        | 4      | 94    |
|                 | informação sobre interpretação dos índices                                      | 7,45%  | 32,98%         | 34,04%   | 20,21%    | 5,32%  |       |
|                 |   | 7      | 31             | 32       | 19        | 5      | 94    |
|                 | Apoio para planejamento da escola a partir dos indicadores                      | 4,26%  | 13,83%         | 37,23%   | 31,91%    | 12,77% |       |
|                 |   | 4      | 13             | 35       | 30        | 12     | 94    |
|                 | Cursos de formação sobre avaliações externas para gestores                      | 2,13%  | 22,34%         | 39,36%   | 24,47%    | 11,70% |       |
|                 |   | 2      | 21             | 37       | 23        | 11     | 94    |
|                 | Cursos de formação sobre avaliações externas para professores                   | 2,13%  | 20,21%         | 45,74%   | 26,60%    | 5,32%  |       |
|                 |   | 2      | 19             | 43       | 25        | 5      | 94    |

Além de mapear a frequência com que as instâncias superiores divulgam informações e oferecem apoio e cursos, também solicitamos que os gestores avaliassem a forma como essas ações são realizadas. Segundo a tendência, os gestores do Rio de Janeiro apresentaram uma avaliação mais positiva dos aspectos listados do que Duque de Caxias. No Rio, a maioria das respostas oscilou entre "boa" e "regular" para os aspectos listados nas tabelas abaixo. Já em Caxias quase metade dos gestores avaliaram como "regular" todos os aspectos. A exceção, para os dois municípios, é a divulgação das datas das avaliações, onde a maioria avaliou como "boa": 40,8% no Rio de Janeiro e 48,9% em Caxias.

Novamente, os diretores avaliaram melhor a maioria dos itens listados.

TABELA 17: SISTEMA DE INFORMAÇÃO DAS INSTÂNCIAS SUPERIORES DE GESTÃO (RIO)

| Rio de Janeiro | Como você avalia a forma como as Coordenadorias Regionais/Instâncias intermediárias/Secretarias de Educação informam os gestores escolares sobre | muito boa    | boa          | regular      | ruim         | muito ruim  | Total |
|----------------|--|--------------|--------------|--------------|--------------|-------------|-------|
|                |  |              |              |              |              |             |       |
|                | Objetivos das avaliações da secretaria/do governo federal  | 26,63%<br>45 | 36,09%<br>61 | 27,81%<br>47 | 7,69%<br>13  | 1,78%<br>3  | 169   |
|                | Datas das avaliações   | 39,64%<br>67 | 40,83%<br>69 | 16,57%<br>28 | 2,37%<br>4   | 0,59%<br>1  | 169   |
|                | Cálculo de índices   | 19,53%<br>33 | 27,81%<br>47 | 32,54%<br>55 | 13,61%<br>23 | 6,51%<br>11 | 169   |
|                | Interpretação dos índices  | 24,26%<br>41 | 28,40%<br>48 | 28,99%<br>49 | 13,61%<br>23 | 4,73%<br>8  | 169   |
|                | Uso dos índices para planejamento da escola  | 21,30%<br>36 | 30,18%<br>51 | 31,36%<br>53 | 12,43%<br>21 | 4,73%<br>8  | 169   |

TABELA 18: SISTEMA DE INFORMAÇÃO DAS INSTÂNCIAS SUPERIORES DE GESTÃO (CAXIAS)

| Duque de Caxias | Como você avalia a forma como as Coordenadorias Regionais/Instâncias intermediárias/Secretarias de Educação informam os gestores escolares sobre | muito boa    | boa          | regular      | ruim         | muito ruim | Total |
|-----------------|--|--------------|--------------|--------------|--------------|------------|-------|
|                 |  |              |              |              |              |            |       |
|                 | Objetivos das avaliações da secretaria/do governo federal  | 4,26%<br>4   | 34,04%<br>32 | 48,94%<br>46 | 11,70%<br>11 | 1,06%<br>1 | 94    |
|                 | Datas das avaliações   | 13,83%<br>13 | 48,94%<br>46 | 32,98%<br>31 | 4,26%<br>4   | 0,00%<br>0 | 94    |
|                 | Cálculo de índices   | 6,38%<br>6   | 28,72%<br>27 | 44,68%<br>42 | 15,96%<br>15 | 4,26%<br>4 | 94    |
|                 | Interpretação dos índices  | 7,45%<br>7   | 25,53%<br>24 | 46,81%<br>44 | 17,02%<br>16 | 3,19%<br>3 | 94    |
|                 | Uso dos índices para planejamento da escola  | 3,19%<br>3   | 23,40%<br>22 | 46,81%<br>44 | 20,21%<br>19 | 6,38%<br>6 | 94    |

## 7.6 Conhecimento sobre Sistemas de Avaliação

Os gestores dos dois municípios afirmaram, em sua maioria, que participaram de pelo menos uma reunião, em 2013, que discutiu o tema das avaliações externas e indicadores educacionais. A maioria das respostas indica ainda que as Secretarias Municipais de Educação promoveram tal discussão. Nos dois municípios, os diretores declararam participar mais, seguido dos coordenadores pedagógicos e dos vice-diretores. Isso pode indicar que as reuniões promovidas pelas Secretarias são dirigidas preferencialmente para os diretores.

**TABELA 19: PARTICIPAÇÃO EM REUNIÃO SOBRE AVALIAÇÕES EXTERNAS E INDICADORES**

| Participou de algum encontro sobre avaliação externa? | Rio de Janeiro |            | Duque de Caxias |            |
|---|----------------|------------|-----------------|------------|
|   | Respostas      | Respostas  | Respostas       | Respostas  |
| não   | 24,4%          | 44         | 19,4%           | 20         |
| sim, promovido pela Secretaria de Educação            | 72,2%          | 130        | 76,7%           | 79         |
| sim, promovido por sindicato                          | 1,1%           | 2          | 1,9%            | 2          |
| sim, promovido por universidade                       | 3,8%           | 7          | 5,8%            | 6          |
| sim, promovido por ONG/instituições filantrópicas     | 1,1%           | 2          | 0,0%            | 0          |
| outro   | 1,1%           | 2          | 1,9%            | 2          |
| <b>Total de respondentes</b>                          |                | <b>180</b> |                 | <b>103</b> |

**TABELA 20: PARTICIPAÇÃO EM REUNIÃO PROMOVIDA PELA SECRETARIA (POR CARGO)**

**Cargo \* Participou, em 2013, de reunião sobre "sistema de avaliação externa e/ou indicadores educacionais" Promovido pela Secretaria de Educação**  
**Crosstabulation**

Count

| ID Coletor      | Cargo  | Coordenador (a)/<br>Orientador (a)<br>Pedagógico (a) | Participou, em 2013, de reunião sobre "sistema de avaliação externa e/ou indicadores educacionais" Promovido pela Secretaria de Educação |       |
|-----------------|--|--|--|-------|
|                 |  |  | Sim  | Total |
| Rio de Janeiro  | Coordenador (a)/<br>Orientador (a)<br>Pedagógico (a) | 38   | 38   |       |
|                 |  | 78   | 78   |       |
|                 |  | 14   | 14   |       |
|                 | Total  | 130  | 130  |       |
| Duque de Caxias | Coordenador (a)/<br>Orientador (a)<br>Pedagógico (a) | 18   | 18   |       |
|                 | Diretor (a)  | 53   | 53   |       |
|                 | Vice-Diretor (a)                                     | 8  | 8  |       |
|                 | Total  | 79   | 79   |       |

De maneira geral, os gestores declararam conhecer melhor a Prova Brasil do que o SAEB, o que já era esperado, visto que a Prova Brasil, por ser censitária e destinada, atualmente, ao ensino fundamental, está mais presente no cotidiano das escolas. As tabelas abaixo mostram que, para o SAEB, a maior parte dos gestores afirma "conhecer razoavelmente": 41,8% no Rio de Janeiro e 63,1% em Duque de Caxias. Já para a Prova Brasil, a maioria afirma "conhecer muito": 70,9% no Rio de Janeiro e 54,7% em Duque de Caxias. O mesmo ocorre com a Provinha Brasil, visto que a maioria dos gestores também afirma "conhecer muito": 61,6% no Rio e 64,2% em Caxias.

O SAERJ, por se destinar às escolas estaduais, não faz parte do cotidiano dos gestores pesquisados, ainda assim, alguns gestores declararam "conhecer razoavelmente" ou "conhecer muito" esse sistema avaliativo.

Vale destacar que, analisando separadamente, os gestores do Rio de Janeiro declararam conhecer um pouco mais o SAEB e a Prova Brasil, quer dizer, apresentaram percentuais maiores para "conheço muito" do que os de Duque de Caxias.

**TABELA 21: CONHECIMENTO SOBRE OS SISTEMAS NACIONAIS DE AVALIAÇÃO E SAERJ (RIO)**

| Rio de Janeiro | Sistemas de Avaliação | Não conheço | Conheço pouco | Conheço razoavelmente | Conheço muito | Não se aplica | Total |
|----------------|-----------------------|-------------|---------------|-----------------------|---------------|---------------|-------|
|                | SAEB                  | 7,5%<br>13  | 24,2%<br>42   | 41,8%<br>72           | 26,1%<br>45   | 0,0%<br>0     | 172   |
|                | Prova Brasil          | 0,5%<br>1   | 1,7%<br>3     | 26,7%<br>46           | 70,9%<br>122  | 0,0%<br>0     | 172   |
|                | Provinha Brasil       | 2,3%<br>4   | 6,4%<br>11    | 18,6%<br>32           | 61,6%<br>106  | 11,0%<br>19   | 172   |
|                | SAERJ                 | 11,0%<br>19 | 20,3%<br>35   | 17,4%<br>30           | 12,7%<br>22   | 38,3%<br>66   | 172   |

**TABELA 22: CONHECIMENTO SOBRE OS SISTEMAS NACIONAIS DE AVALIAÇÃO E SAERJ (CAXIAS)**

| Duque de Caxias | Sistemas de Avaliação | Não conheço | Conheço pouco | Conheço razoavelmente | Conheço muito | Não se aplica | Total |
|-----------------|-----------------------|-------------|---------------|-----------------------|---------------|---------------|-------|
|                 | SAEB                  | 3,1%<br>3   | 24,2%<br>23   | 63,1%<br>60           | 9,4%<br>9     | 0,0%<br>0     | 95    |
|                 | Prova Brasil          | 0,0%<br>0   | 2,1%<br>2     | 43,1%<br>41           | 54,7%<br>52   | 0,0%<br>0     | 95    |
|                 | Provinha Brasil       | 0,0%<br>0   | 2,1%<br>2     | 31,5%<br>30           | 64,2%<br>61   | 2,1%<br>2     | 95    |
|                 | SAERJ                 | 15,7%<br>15 | 13,6%<br>13   | 22,1%<br>21           | 4,2%<br>4     | 44,2%<br>42   | 95    |

Praticamente todos os gestores do Rio de Janeiro declararam "conhecer razoavelmente" (20,9%) ou "conhecer muito" (77,3%) a Prova Rio. Tais dados corroboram os depoimentos dados nos grupos focais, onde ficou evidente maior familiaridade com a Prova Rio do que com a Prova Brasil, por exemplo. Outro sistema avaliativo pouco mencionado nos depoimentos, o Alfabetiza Rio, também é razoavelmente conhecido pelos gestores desse município.

TABELA 23: CONHECIMENTO SOBRE OS SISTEMAS MUNICIPAIS DE AVALIAÇÃO (RIO)

| Sistemas de Avaliação | Não conheço | Conheço pouco | Conheço razoavelmente | Conheço muito | Não se aplica | Total |
|-----------------------|-------------|---------------|-----------------------|---------------|---------------|-------|
| Prova Rio             | 0,0%<br>0   | 1,1%<br>2     | 20,9%<br>36           | 77,3%<br>133  | 0,5%<br>1     | 172   |
| Alfabetiza Rio        | 1,7%<br>3   | 9,3%<br>16    | 19,7%<br>34           | 56,4%<br>97   | 12,7%<br>22   | 172   |

Já a maioria dos gestores de Duque de Caxias também declarou conhecer a Prova Caxias, embora um percentual menor de gestores, se comparado ao Rio de Janeiro, considerou "conhecer muito". Lembramos, entretanto, que esse sistema ainda não está tão consolidado quanto a Prova Rio em termos de objetivos, metas, frequência e divulgação das informações e resultados. Em função disso, os gestores desse município afirmaram, nos grupos focais, que tinham mais familiaridade com a Prova Brasil.

TABELA 24: CONHECIMENTO SOBRE O SISTEMA MUNICIPAL DE AVALIAÇÃO (CAXIAS)

| Sistemas de Avaliação | Não conheço | Conheço pouco | Conheço razoavelmente | Conheço muito | Não se aplica | Total |
|-----------------------|-------------|---------------|-----------------------|---------------|---------------|-------|
| Prova Caxias          | 1,0%<br>1   | 7,3%<br>7     | 34,7%<br>33           | 55,7%<br>53   | 1,0%<br>1     | 95    |

O questionário também aborda o grau de conhecimento de índices como o IDEB (nacional) e o IDE-Rio (municipal do Rio de Janeiro). A maioria dos profissionais dos dois municípios declarou "conhecer muito" o IDEB. Mais uma vez, o percentual de gestores do Rio de Janeiro que conhecem "muito" esse índice é maior do que de Duque de Caxias: 72,6% e 57,8% respectivamente. Com relação ao IDE-Rio, a maioria dos gestores do Rio de Janeiro declarou "conhecer muito".

TABELA 25: CONHECIMENTO SOBRE OS ÍNDICES EDUCACIONAIS

| Conhecimento sobre os índices |         | Não conheço | Conheço pouco | Conheço razoavelmente | Conheço muito | Não se aplica | Total |
|-------------------------------|---------|-------------|---------------|-----------------------|---------------|---------------|-------|
| Rio de Janeiro                | IDE-rio | 0,0%<br>0   | 3,4%<br>6     | 23,2%<br>40           | 72,6%<br>125  | 0,5%<br>1     | 172   |
|                               | IDEB    | 0,0%<br>0   | 3,4%<br>6     | 22,2%<br>40           | 72,6%<br>125  | 0,5%<br>1     | 172   |
| Duque de Caxias               | IDEB    | 0,0%<br>0   | 1,0%<br>1     | 38,9%<br>37           | 57,8%<br>55   | 2,1%<br>2     | 95    |

Além de declarar o grau de conhecimento sobre tais índices educacionais, os respondentes informaram ainda se sabem os índices atuais das escolas em que trabalham, bem como as metas projetadas para 2014 e 2020. Novamente, os gestores do Rio de Janeiro demonstram ter mais conhecimento, visto que a maioria (76,1%) declarou saber "exatamente" o IDEB da sua escola, enquanto que em Caxias, quase metade (45,2%) afirmou saber "aproximadamente".

O mesmo ocorre com as metas projetadas pela Prova Brasil pra 2014: a maioria dos gestores do Rio (67,4%) declarou saber "exatamente", e a maioria de Caxias (53,6%) declarou saber "aproximadamente". Quando se trata das metas projetadas para 2020, a maioria, nos dois municípios afirmou "saber aproximadamente". Destaca-se também que os percentuais de resposta "não sei" em Duque de Caxias são sempre maiores do que os do Rio de Janeiro.

Com relação ao índice e metas específicos do município do Rio de Janeiro, gerados a partir da Prova Rio, a maioria dos gestores também afirmou saber "exatamente" os valores atribuídos à sua escola.

TABELA 26: CONHECIMENTO SOBRE OS ÍNDICES DA ESCOLA

| Sabe os índices da sua escola? |         | sei exatamente | sei aproximadamente | não sei    | não se aplica | Total |
|--------------------------------|---------|----------------|---------------------|------------|---------------|-------|
| Rio de Janeiro                 | IDE-Rio | 68,02%<br>117  | 27,91%<br>48        | 3,49%<br>6 | 0,58%<br>1    | 172   |
|                                | IDEB    | 76,16%<br>131  | 19,77%<br>34        | 2,91%<br>5 | 1,16%<br>2    | 172   |
| Duque de Caxias                | IDEB    | 44,21%<br>42   | 45,26%<br>43        | 7,37%<br>7 | 3,16%<br>3    | 95    |

TABELA 27: CONHECIMENTO SOBRE AS METAS PROJETADAS PARA A ESCOLA

| Sabe as metas projetadas para |              | ano  | sei exatamente | sei aproximadamente | não sei      | não se aplica | Total |
|-------------------------------|--------------|------|----------------|---------------------|--------------|---------------|-------|
| Rio de Janeiro                | Prova Rio    | 2014 | 66,86%<br>115  | 29,07%<br>50        | 3,49%<br>6   | 0,58%<br>1    | 172   |
|                               | Prova Brasil | 2014 | 67,44%<br>116  | 22,09%<br>38        | 2,33%<br>4   | 8,14%<br>14   | 172   |
|                               |              | 2020 | 22,09%<br>38   | 45,93%<br>79        | 31,98%<br>55 | 0,00%<br>0    | 172   |
| Duque de Caxias               | Prova Brasil | 2014 | 32,63%<br>31   | 53,68%<br>51        | 9,47%<br>9   | 4,21%<br>4    | 95    |
|                               |              | 2020 | 11,58%<br>11   | 50,53%<br>48        | 37,89%<br>36 | 0,00%<br>0    | 95    |

Embora não esteja explícito nas tabelas, não há diferenças significativas no nível de conhecimento de diretores, vice-diretores e coordenadores sobre os sistemas, índices e metas. No Rio de Janeiro, os diretores afirmaram conhecer um pouco mais sobre a construção de índices, incluindo os índices da própria escola, que os demais profissionais da equipe.

Como vemos, os gestores do Rio demonstram ter mais conhecimento sobre avaliações nacionais e locais, seus objetivos, índices e metas. Isso talvez ocorra porque os gestores do Rio de Janeiro são mais velhos e com mais tempo de experiência do que os gestores de Duque de Caxias. Além disso, vimos anteriormente que a SME do Rio de Janeiro parece informar melhor suas escolas sobre aspectos dos sistemas de avaliação. Questionamos, mais uma vez, até que ponto essas diferenças podem ser explicadas também pela pressão ou impacto promovido pela política de responsabilização do município do Rio de Janeiro.

Para Holme & Rangel (2012), Marsh (2012) e Valli et al (2012) essa diferença de informação entre os municípios pode trazer apropriações diferenciadas. Na mesma lógica, Fernandes et al (2010) afirma que profissionais mais bem informados tendem a divulgar e discutir mais sobre os dados educacionais, além de usá-los com mais propriedade.

## 7.7 Experiências e Percepções sobre Políticas de Avaliação e Responsabilização

Durante os grupos focais, os gestores enfatizaram alguns problemas, tais como, falta de provas, postura do aplicador e quebra de sigilo, que ocorrem frequentemente nos dias das provas, bem como nos dias que as antecedem. Já nos questionários, tais problemas obtiveram um pequeno percentual, o que pode indicar que vem diminuindo essas ocorrências. Os percentuais foram semelhantes para ambos os municípios, tendo poucas indicações de que os problemas atrapalharam a realização das provas. Destacam-se, nesse contexto, as reclamações sobre a postura dos aplicadores, sobretudo, com relação aos alunos no dia da aplicação.

TABELA 28: PROBLEMAS NA REALIZAÇÃO DAS PROVAS

| Houve problemas na realização das provas?  | não   |        | sim, mas não foi um problema grave |        | sim e comprometeu a realização da prova |        | Total |        |
|--|-------|--------|------------------------------------|--------|---|--------|-------|--------|
|  | Rio   | Caxias | Rio                                | Caxias | Rio                                     | Caxias | Rio   | Caxias |
| Chegada da prova na escola                 | 93%   | 87,3%  | 4,6%                               | 9,4%   | 2,3%                                    | 3,1%   | 172   | 95     |
|  | 160   | 83     | 8                                  | 9      | 4                                       | 3      |       |        |
| Armazenamento das provas                   | 98,8% | 96,8%  | 0,5%                               | 3,1%   | 0,5%                                    | 0,0%   | 172   | 95     |
|  | 170   | 92     | 1                                  | 3      | 1                                       | 0      |       |        |
| Postura do aplicador em relação à direção  | 93%   | 95,7%  | 5,8%                               | 0,0%   | 1,1%                                    | 4,2%   | 172   | 95     |
|  | 160   | 91     | 10                                 | 0      | 2                                       | 4      |       |        |
| Postura do aplicador em relação aos alunos | 84,8% | 91,5%  | 12,7%                              | 3,1%   | 2,3%                                    | 5,2%   | 172   | 95     |
|  | 146   | 87     | 22                                 | 3      | 4                                       | 5      |       |        |
| Falta de provas                            | 95,3% | 93,6%  | 3,4%                               | 4,2%   | 1,1%                                    | 2,1%   | 172   | 95     |
|  | 164   | 89     | 6                                  | 4      | 2                                       | 2      |       |        |
| Quebra de sigilo                           | 98,8% | 100%   | 0,5%                               | 0,0%   | 0,5%                                    | 0,0%   | 172   | 95     |
|  | 170   | 95     | 1                                  | 0      | 1                                       | 0      |       |        |

O questionário contém diversas questões que visam coletar as percepções dos gestores acerca das políticas de avaliação externa. A quatro tabelas a seguir são baseadas nas respostas às questões 37, 38, 39 e 40. Em todas elas, os respondentes atribuíram valores para as afirmações listadas: quanto mais próximo de zero, mais discordam e quanto mais próximo de dez, mais concordam. Também tiramos a média dos valores atribuídos para avaliar a percepção do quanto tais afirmações interferem nos resultados das avaliações e no cotidiano escolar.

Em todas as tabelas, observamos que a maioria das percepções e opiniões estão concentradas próximas ao valor do meio, ou seja, 5, o que sugere que os gestores ainda têm

dúvidas sobre algumas afirmações, não concordando ou discordando totalmente, ou que não há uma tendência predominante.

Na primeira tabela (bloco 1), chama atenção o baixo valor atribuído à afirmação de que "as avaliações impactam negativamente no currículo escolar", isso quer dizer que, de maneira geral, não concordam com essa afirmação. Também parecem não concordar com a ideia, muito disseminada no meio educacional, de que as avaliações externas reduzem a autonomia docente. As percepções mostram também que, os gestores do Rio de Janeiro, tendem a concordar mais com a ideia de que os resultados das avaliações externas traduzem o que os alunos sabem; que interferem positivamente no currículo escolar; que correspondem ao que é ensinado na escola; e que o IDEB representa a realidade da escola. Com relação a essa última afirmação, também notamos as médias próximas ao meio, confirmando o que os grupos focais mostraram sobre os gestores crerem que o IDEB reflete parcialmente a realidade escolar.

Na segunda tabela (bloco 2), apesar das críticas frequentes aos professores, observamos que os gestores tendem a concordar que os professores são comprometidos e que formam um grupo coeso, sobretudo no Rio de Janeiro, onde os professores faltam menos. Também acreditam que as famílias dos alunos são mais participativas do que em Caxias. No entanto, nos dois municípios há a percepção de que o nível cultural das famílias é baixo e que elas são pouco participativas, o que interfere nos resultados escolares.

Na terceira tabela (bloco 3) os gestores tendem a discordar que os índices de evasão e reprovação são altos e, no Rio, a discordância é ainda maior. Também discordaram da afirmação que "os alunos fazem o dever de casa" e que "a escola não tem espaço adequado para as atividades pedagógicas". No Rio há mais concordância de que a escola é bem organizada, equipada e oferece espaço adequado do que em Caxias.

A quarta tabela (bloco 4) apresenta a concordância de que a equipe de gestão das escolas é comprometida com o desempenho. No Rio a concordância é maior. Para os gestores de Caxias há mais problemas de infraestrutura e violência escolar, além disso, acreditam mais que o currículo é inadequado para o tipo de aluno que a escola recebe; que o professor é mal formado e tem menos condição de planejamento; e por fim, que a gestão tem mais dificuldade de trabalhar com os dados, se comparada ao Rio de Janeiro.

**TABELA 29: PERCEPÇÕES SOBRE AS AVALIAÇÕES EXTERNAS (BLOCO 1)**

| ID Coletor       |  |  | Resultados das avaliações externas traduzem o que os alunos da escola sabem | Conteúdo cobrado nas avaliações externas corresponde ao conteúdo dado na escola | IDEB representa bem a realidade da minha escola | Avaliações externas interferem negativamente no currículo escolar | Avaliações externas interferem positivamente no currículo escolar | Avaliações externas reduzem a autonomia docente | As turmas que fizeram as avaliações em 2013 são compostas por muitos alunos com dificuldades de aprendizagem |
|------------------|--|--|---|---|---|---|---|---|--|
| Rio de Janeiro   |  | Coordenador (a)/ Orientador (a) Pedagógico (a) | Mean<br>N<br>Std. Deviation   | 5,38<br>47<br>2,575   | 6,11<br>47<br>2,305                             | 5,57<br>47<br>2,887   | 2,60<br>47<br>2,602   | 5,79<br>47<br>2,836                             | 3,94<br>47<br>3,192  |
| Diretor (a)      |  | Mean<br>N<br>Std. Deviation                    | 5,85<br>97<br>2,949   | 6,60<br>97<br>2,687   | 6,07<br>97<br>3,090                             | 1,92<br>97<br>2,613   | 6,85<br>97<br>2,774   | 2,91<br>97<br>3,288                             | 4,77<br>97<br>3,151  |
| Vice-Diretor (a) |  | Mean<br>N<br>Std. Deviation                    | 5,11<br>28<br>2,393   | 5,86<br>28<br>2,223   | 5,71<br>28<br>2,878                             | 2,64<br>28<br>2,972   | 5,21<br>28<br>2,898   | 4,11<br>28<br>3,010                             | 5,00<br>28<br>3,115  |
| Total            |  | Mean<br>N<br>Std. Deviation                    | 5,60<br>172<br>2,767  | 6,34<br>172<br>2,521  | 5,88<br>172<br>2,994                            | 2,22<br>172<br>2,677  | 6,29<br>172<br>2,871  | 3,38<br>172<br>3,247                            | 4,88<br>172<br>3,055   |
| Duque de Caxias  |  | Coordenador (a)/ Orientador (a) Pedagógico (a) | Mean<br>N<br>Std. Deviation   | 3,71<br>24<br>2,562   | 4,33<br>24<br>2,531                             | 2,96<br>24<br>2,386   | 3,21<br>24<br>3,439   | 4,33<br>24<br>3,060                             | 3,71<br>24<br>3,155  |
| Diretor (a)      |  | Mean<br>N<br>Std. Deviation                    | 4,63<br>57<br>2,643   | 5,47<br>57<br>2,361   | 4,16<br>57<br>2,555                             | 2,79<br>57<br>2,671   | 5,00<br>57<br>2,828   | 3,00<br>57<br>2,982                             | 5,47<br>57<br>2,759  |
| Vice-Diretor (a) |  | Mean<br>N<br>Std. Deviation                    | 4,00<br>14<br>2,542   | 4,14<br>14<br>3,060   | 4,36<br>14<br>2,951                             | 2,50<br>14<br>3,057   | 5,21<br>14<br>3,662   | 3,50<br>14<br>2,710                             | 5,00<br>14<br>2,828  |
| Total            |  | Mean<br>N<br>Std. Deviation                    | 4,31<br>95<br>2,614   | 4,99<br>95<br>2,558   | 3,88<br>95<br>2,605                             | 2,85<br>95<br>2,914   | 4,86<br>95<br>3,002   | 3,25<br>95<br>2,975                             | 5,42<br>95<br>2,770  |

**TABELA 30: PERCEPÇÕES SOBRE AS AVALIAÇÕES EXTERNAS (BLOCO 2)**

| ID Coletor      |  | O nível cultural das famílias dos alunos é muito baixo, o que não ajuda no desempenho | As famílias dos alunos são participativas | Os professores são muito comprometidos com o trabalho | Tenho um grupo de professores coeso | Os professores faltam muito | Os alunos são muito indisciplinados | Os alunos faltam muito |
|-----------------|--|---|---|---|-------------------------------------|-----------------------------|-------------------------------------|------------------------|
| Rio de Janeiro  | Coordenador (a)/ Orientador (a) Pedagógico (a) | Mean  | 5,60                                      | 3,83  | 8,23                                | 8,26                        | 2,02                                | 4,40                   |
|                 |  | N   | 47  | 47  | 47                                  | 47                          | 47                                  | 47                     |
|                 |  | Std. Deviation  | 2,946                                     | 2,417   | 1,796                               | 1,799                       | 2,809                               | 2,887                  |
|                 |  |   |   |   |                                     |                             |                                     | 3,203                  |
|                 | Diretor (a)                                    | Mean  | 5,63                                      | 4,19  | 7,95                                | 7,86                        | 1,88                                | 4,16                   |
|                 |  | N   | 97  | 97  | 97                                  | 97                          | 97                                  | 97                     |
|                 |  | Std. Deviation  | 2,755                                     | 2,623   | 2,043                               | 2,203                       | 2,619                               | 2,896                  |
|                 | Vice-Diretor (a)                               | Mean  | 4,75                                      | 3,89  | 7,75                                | 7,61                        | 1,71                                | 4,93                   |
|                 |  | N   | 28  | 28  | 28                                  | 28                          | 28                                  | 28                     |
|                 |  | Std. Deviation  | 2,914                                     | 2,166   | 1,481                               | 1,812                       | 2,242                               | 2,652                  |
|                 | Total  | Mean  | 5,48                                      | 4,04  | 7,99                                | 7,92                        | 1,89                                | 4,35                   |
|                 |  | N   | 172                                       | 172   | 172                                 | 172                         | 172                                 | 172                    |
|                 |  | Std. Deviation  | 2,836                                     | 2,491   | 1,893                               | 2,041                       | 2,603                               | 2,852                  |
| Duque de Caxias | Coordenador (a)/ Orientador (a) Pedagógico (a) | Mean  | 5,58                                      | 2,67  | 6,63                                | 5,58                        | 2,71                                | 3,54                   |
|                 |  | N   | 24  | 24  | 24                                  | 24                          | 24                                  | 24                     |
|                 |  | Std. Deviation  | 3,269                                     | 2,120   | 2,337                               | 2,903                       | 2,579                               | 1,865                  |
|                 |  |   |   |   |                                     |                             |                                     | 2,147                  |
|                 | Diretor (a)                                    | Mean  | 6,28                                      | 2,95  | 7,09                                | 6,79                        | 3,35                                | 4,07                   |
|                 |  | N   | 57  | 57  | 57                                  | 57                          | 57                                  | 57                     |
|                 |  | Std. Deviation  | 2,938                                     | 2,379   | 2,064                               | 2,258                       | 2,636                               | 2,463                  |
|                 | Vice-Diretor (a)                               | Mean  | 6,57                                      | 2,86  | 7,07                                | 6,43                        | 3,00                                | 5,14                   |
|                 |  | N   | 14  | 14  | 14                                  | 14                          | 14                                  | 14                     |
|                 |  | Std. Deviation  | 2,980                                     | 3,110   | 2,369                               | 2,344                       | 2,717                               | 2,797                  |
|                 | Total  | Mean  | 6,15                                      | 2,86  | 6,97                                | 6,43                        | 3,14                                | 4,09                   |
|                 |  | N   | 95  | 95  | 95                                  | 95                          | 95                                  | 95                     |
|                 |  | Std. Deviation  | 3,018                                     | 2,413   | 2,166                               | 2,474                       | 2,620                               | 2,406                  |

**TABELA 31: PERCEPÇÕES SOBRE AS AVALIAÇÕES EXTERNAS (BLOCO 3)**

| ID Coletor      |  |                  | O índice de reprovação é alto | O índice de evasão é alto | Os alunos sempre fazem dever de casa | Os professores estão sempre estudando para melhorar | A escola é bem equipada | A escola é bem organizada | O espaço da escola não é adequado para as atividades pedagógicas |
|-----------------|--|------------------|-------------------------------|---------------------------|--------------------------------------|---|-------------------------|---------------------------|--|
| Rio de Janeiro  | Coordenador (a)/ Orientador (a) Pedagógico (a) | Mean             | 2,91                          | 2,43                      | 3,60                                 | 5,89  | 7,57                    | 8,47                      | 2,04   |
|                 |  | N                | 47                            | 47                        | 47                                   | 47  | 47                      | 47                        | 47   |
|                 |  | Std. Deviation   | 2,544                         | 2,709                     | 2,748                                | 2,713   | 2,384                   | 1,544                     | 2,978  |
|                 |  | Diretor (a)      | Mean                          | 2,67                      | 1,90                                 | 3,82  | 6,07                    | 8,10                      | 8,75   |
|                 |  | N                | 97                            | 97                        | 97                                   | 97  | 97                      | 97                        | 97   |
|                 |  | Std. Deviation   | 2,875                         | 2,535                     | 2,562                                | 2,829   | 2,008                   | 1,275                     | 3,220  |
|                 |  | Vice-Diretor (a) | Mean                          | 3,14                      | 2,82                                 | 4,11  | 6,75                    | 7,89                      | 8,32   |
|                 |  | N                | 28                            | 28                        | 28                                   | 28  | 28                      | 28                        | 28   |
|                 |  | Std. Deviation   | 2,851                         | 2,510                     | 3,035                                | 2,335   | 1,595                   | 1,517                     | 2,219  |
|                 |  | Total            | Mean                          | 2,81                      | 2,19                                 | 3,81  | 6,13                    | 7,92                      | 8,60   |
|                 |  |                  | N                             | 172                       | 172                                  | 172   | 172                     | 172                       | 172  |
|                 |  |                  | Std. Deviation                | 2,774                     | 2,590                                | 2,683   | 2,723                   | 2,061                     | 1,396  |
| Duque de Caxias | Coordenador (a)/ Orientador (a) Pedagógico (a) | Mean             | 3,75                          | 2,38                      | 3,63                                 | 5,21  | 3,75                    | 5,79                      | 5,38   |
|                 |  | N                | 24                            | 24                        | 24                                   | 24  | 24                      | 24                        | 24   |
|                 |  | Std. Deviation   | 2,152                         | 1,996                     | 2,356                                | 2,359   | 2,454                   | 2,126                     | 2,856  |
|                 |  | Diretor (a)      | Mean                          | 4,12                      | 3,54                                 | 3,33  | 5,49                    | 5,11                      | 7,11   |
|                 |  | N                | 57                            | 57                        | 57                                   | 57  | 57                      | 57                        | 57   |
|                 |  | Std. Deviation   | 2,450                         | 2,515                     | 2,634                                | 2,245   | 2,664                   | 2,041                     | 3,499  |
|                 |  | Vice-Diretor (a) | Mean                          | 4,29                      | 3,14                                 | 2,21  | 6,36                    | 5,86                      | 7,14   |
|                 |  | N                | 14                            | 14                        | 14                                   | 14  | 14                      | 14                        | 14   |
|                 |  | Std. Deviation   | 3,024                         | 2,627                     | 2,259                                | 1,781   | 2,627                   | 2,568                     | 3,496  |
|                 |  | Total            | Mean                          | 4,05                      | 3,19                                 | 3,24  | 5,55                    | 4,87                      | 6,78   |
|                 |  |                  | N                             | 95                        | 95                                   | 95  | 95                      | 95                        | 95   |
|                 |  |                  | Std. Deviation                | 2,451                     | 2,438                                | 2,529   | 2,221                   | 2,675                     | 2,199  |

**TABELA 32: PERCEPÇÕES SOBRE AS AVALIAÇÕES EXTERNAS (BLOCO 4)**

| ID Coletor      |  |                | Há violência no entorno da escola | Há problemas severos de infraestrutura na escola | Os professores não têm condições de planejar porque trabalham em muitas escolas | O currículo é inadequado para o tipo de aluno que a escola atende | Os professores não têm a formação adequada | A direção tem dificuldade de trabalhar os dados das avaliações | A equipe de gestão é comprometida com os resultados escolares |
|-----------------|--|----------------|-----------------------------------|--|---|---|--|--|---|
| Rio de Janeiro  | Coordenador (a)/ Orientador (a) Pedagógico (a) | Mean           | 4,38                              | 2,19   | 2,28  | 2,30  | 1,32                                       | 1,62   | 9,30  |
|                 |  | N              | 47                                | 47   | 47  | 47  | 47   | 47   | 47  |
|                 |  | Std. Deviation | 3,722                             | 2,724  | 2,864   | 2,519   | 2,546                                      | 2,609  | 1,921   |
|                 | Diretor (a)                                    | Mean           | 4,29                              | 1,96   | 1,82  | 1,20  | ,77  | 1,21   | 9,60  |
|                 |  | N              | 97                                | 97   | 97  | 97  | 97   | 97   | 97  |
|                 |  | Std. Deviation | 3,849                             | 2,673  | 2,610   | 1,935   | 1,747                                      | 2,309  | 1,017   |
|                 | Vice-Diretor (a)                               | Mean           | 5,18                              | 1,32   | 2,61  | 2,54  | ,82  | 1,93   | 8,25  |
|                 |  | N              | 28                                | 28   | 28  | 28  | 28   | 28   | 28  |
|                 |  | Std. Deviation | 4,037                             | 1,786  | 2,671   | 2,617   | 1,634                                      | 2,666  | 2,661   |
|                 | Total  | Mean           | 4,46                              | 1,92   | 2,08  | 1,72  | ,93  | 1,44   | 9,30  |
|                 |  | N              | 172                               | 172  | 172   | 172   | 172  | 172  | 172   |
|                 |  | Std. Deviation | 3,836                             | 2,567  | 2,693   | 2,290   | 1,984                                      | 2,455  | 1,710   |
| Duque de Caxias | Coordenador (a)/ Orientador (a) Pedagógico (a) | Mean           | 5,29                              | 5,46   | 5,29  | 5,00  | 2,88                                       | 3,21   | 7,21  |
|                 |  | N              | 24                                | 24   | 24  | 24  | 24   | 24   | 24  |
|                 |  | Std. Deviation | 2,866                             | 3,217  | 2,926   | 3,007   | 2,755                                      | 3,349  | 2,637   |
|                 | Diretor (a)                                    | Mean           | 5,89                              | 6,39   | 5,12  | 3,72  | 2,35                                       | 3,32   | 8,39  |
|                 |  | N              | 57                                | 57   | 57  | 57  | 57   | 57   | 57  |
|                 |  | Std. Deviation | 3,534                             | 3,115  | 2,804   | 2,963   | 2,702                                      | 2,983  | 1,770   |
|                 | Vice-Diretor (a)                               | Mean           | 5,64                              | 4,93   | 5,00  | 3,14  | ,79  | 3,00   | 8,71  |
|                 |  | N              | 14                                | 14   | 14  | 14  | 14   | 14   | 14  |
|                 |  | Std. Deviation | 3,795                             | 2,921  | 2,961   | 2,033   | 1,051                                      | 3,863  | 1,490   |
|                 | Total  | Mean           | 5,71                              | 5,94   | 5,15  | 3,96  | 2,25                                       | 3,24   | 8,14  |
|                 |  | N              | 95                                | 95   | 95  | 95  | 95   | 95   | 95  |
|                 |  | Std. Deviation | 3,392                             | 3,135  | 2,828   | 2,902   | 2,605                                      | 3,181  | 2,045   |

Também foi possível analisar a percepção dos gestores acerca da utilidade de índices educacionais como o IDEB e IDE-Rio. Nesta questão, os respondentes foram solicitados a atribuir um valor na escala, considerando zero muito inútil e dez muito útil. As médias para cada item da lista estão na tabela a seguir. De maneira geral, os municípios apresentam as mesmas tendências quanto à avaliação da utilidade dos índices. De acordo com os gestores, os índices são úteis para:

- 1- Planejar as metas e objetivos da escola (média 8,3 no Rio e 7,0 em Caxias);
- 2- Melhorar o desempenho da escola (8,2 no Rio e 6,7 em Caxias);
- 3- Organizar reuniões com professores (7,6 no Rio e 6,4 em Caxias);

- 4- Promover coesão na escola a partir do planejamento (7,5 no Rio e 6,2 em Caxias);
- 5- Definir a ênfase dos conteúdos por séries (7,0 no Rio e 6,1 em Caxias);
- 6- Planejar atividades extracurriculares (6,4 no Rio e 5,4 em Caxias).

Embora os dois municípios tenham apresentado a mesma ordem na avaliação da utilidade dos índices, percebe-se que as médias do Rio de Janeiro são sempre mais altas, o que parece indicar que esses gestores enxergam mais utilidade nos índices. Os dois municípios também consideraram que os índices são pouco úteis para orientar a distribuição de alunos e professores entre turmas, bem como para orientar a organização dos horários escolares.

**TABELA 33: PERCEPÇÕES SOBRE A UTILIDADE DOS ÍNDICES GERADOS**

| ID Coletor      |  |           | Úteis para - Planejar as metas e objetivos da escola | Úteis para - Orientar a distribuição de alunos entre as turmas | Úteis para - Orientar a distribuição de professores entre as turmas | Úteis para - Orientar a organização dos horários escolares | Úteis para - Definir ênfases de conteúdos nas séries | Úteis para - Planejar atividades extracurriculares nas escolas | Úteis para - Melhorar o desempenho da escola | Úteis para - Organizar reuniões pedagógicas com professores | Úteis para - Promover maior coesão (entre profissionais) nas escolas a partir do planejamento |
|-----------------|--|-----------|--|--|---|--|--|--|--|---|---|
| Rio de Janeiro  | Coordenador (a)/ Orientador (a) Pedagógico (a) | Mean      | 8,36   | 3,47   | 5,00  | 2,81   | 6,98   | 6,43   | 8,19   | 7,68  | 7,45  |
|                 |  | N         | 47   | 47   | 47  | 47   | 47   | 47   | 47   | 47  | 47  |
|                 |  | Std.      | 1,538  | 3,175  | 3,539   | 3,398  | 2,699  | 3,091  | 2,060  | 2,388   | 2,644   |
|                 |  | Deviation |  |  |   |  |  |  |  |   |   |
|                 | Diretor (a)                                    | Mean      | 8,44   | 3,52   | 5,07  | 2,98   | 7,11   | 6,69   | 8,54   | 7,77  | 7,70  |
|                 |  | N         | 96   | 96   | 96  | 96   | 96   | 96   | 96   | 96  | 96  |
|                 |  | Std.      | 2,020  | 3,427  | 3,867   | 3,578  | 3,088  | 3,422  | 1,957  | 2,808   | 2,895   |
|                 |  | Deviation |  |  |   |  |  |  |  |   |   |
|                 | Vice-Diretor (a)                               | Mean      | 7,85   | 3,63   | 4,15  | 2,74   | 6,85   | 5,89   | 7,41   | 7,15  | 6,96  |
|                 |  | N         | 27   | 27   | 27  | 27   | 27   | 27   | 27   | 27  | 27  |
|                 |  | Std.      | 1,975  | 3,065  | 3,483   | 2,995  | 2,553  | 3,093  | 2,153  | 2,088   | 2,609   |
|                 |  | Deviation |  |  |   |  |  |  |  |   |   |
|                 | Total  | Mean      | 8,32   | 3,52   | 4,91  | 2,89   | 7,04   | 6,49   | 8,26   | 7,65  | 7,51  |
|                 |  | N         | 170  | 170  | 170   | 170  | 170  | 170  | 170  | 170   | 170   |
|                 |  | Std.      | 1,892  | 3,286  | 3,713   | 3,425  | 2,890  | 3,277  | 2,045  | 2,589   | 2,780   |
|                 |  | Deviation |  |  |   |  |  |  |  |   |   |
| Duque de Caxias | Coordenador (a)/ Orientador (a) Pedagógico (a) | Mean      | 6,22   | 1,52   | 3,70  | 1,96   | 5,70   | 4,04   | 5,83   | 5,48  | 5,35  |
|                 |  | N         | 23   | 23   | 23  | 23   | 23   | 23   | 23   | 23  | 23  |
|                 |  | Std.      | 2,844  | 2,410  | 3,611   | 2,688  | 2,914  | 3,212  | 3,200  | 3,160   | 3,298   |
|                 |  | Deviation |  |  |   |  |  |  |  |   |   |
|                 | Diretor (a)                                    | Mean      | 7,33   | 4,58   | 5,53  | 3,65   | 6,39   | 5,98   | 6,98   | 6,86  | 6,82  |
|                 |  | N         | 57   | 57   | 57  | 57   | 57   | 57   | 57   | 57  | 57  |
|                 |  | Std.      | 2,510  | 3,630  | 3,423   | 3,308  | 2,678  | 2,949  | 2,787  | 2,837   | 2,971   |
|                 |  | Deviation |  |  |   |  |  |  |  |   |   |
|                 | Vice-Diretor (a)                               | Mean      | 7,21   | 3,64   | 5,29  | 2,71   | 6,07   | 5,86   | 7,21   | 6,64  | 5,57  |
|                 |  | N         | 14   | 14   | 14  | 14   | 14   | 14   | 14   | 14  | 14  |
|                 |  | Std.      | 2,119  | 3,296  | 3,429   | 3,518  | 2,702  | 3,592  | 2,636  | 2,530   | 3,458   |
|                 |  | Deviation |  |  |   |  |  |  |  |   |   |
|                 | Total  | Mean      | 7,04   | 3,69   | 5,04  | 3,10   | 6,17   | 5,49   | 6,73   | 6,49  | 6,28  |
|                 |  | N         | 94   | 94   | 94  | 94   | 94   | 94   | 94   | 94  | 94  |
|                 |  | Std.      | 2,561  | 3,532  | 3,519   | 3,250  | 2,726  | 3,189  | 2,889  | 2,906   | 3,167   |

Também questionamos a opinião dos gestores sobre usos de resultados das avaliações, na mesma escala de concordância já apresentada em outras tabelas: quanto mais próximo de zero, mais discorda e quanto mais próximo de dez, mais concorda com o uso apresentado. Os gestores dos dois municípios tendem a concordar com a divulgação dos resultados para a escola em forma de boletim, divulgação para o público mais amplo, alocação de recursos para escolas com maior e menor desempenho e o estabelecimento de metas para as escolas (médias próximas a sete). Mais uma vez, as médias para o Rio de Janeiro são mais altas, sugerindo que existe maior concordância com os usos apresentados. Os gestores também tendem a discordar um pouco do estabelecimento de critérios para alocação de diretores. Quanto ao uso dos resultados para premiar os profissionais, há uma tendência a concordar bem maior no Rio do que em Caxias: médias 6,2 e 3,3 respectivamente.

**TABELA 34: PERCEPÇÕES SOBRE OS USOS DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS**

| ID Coletor      |                       | Concordância - Divulgação dos resultados para cada escola em forma de boletim | Concordância - Divulgação dos resultados para o público mais amplo (nas escolas, site da secretaria...) | Concordância - Alocação de mais recursos para as escolas com menor desempenho | Concordância - Alocação de recursos para as escolas com maior desempenho | Concordância - Elaboração de ranking das escolas | Concordância - Estabelecimento de metas para as escolas | Concordância - Premiação de professores/funcionários da escola | Concordância - Estabelecimento de critérios para alocar diretores |
|-----------------|-----------------------|---|---|---|--|--|---|--|---|
| Rio de Janeiro  | Coordenador (a)/ Mean | 7,72  | 7,57  | 8,06  | 6,83   | 4,28   | 6,68  | 5,81   | 4,66  |
|                 | N                     | 47  | 47  | 47  | 47   | 47   | 47  | 47   | 47  |
|                 | Std. Deviation        | 3,321   | 3,147   | 2,649   | 2,959  | 3,894  | 2,942   | 3,976  | 4,034   |
|                 | Diretor (a)           | Mean  | 7,92  | 8,08  | 7,53   | 6,36   | 4,19  | 7,21   | 6,96  |
|                 | N                     | 96  | 96  | 96  | 96   | 96   | 96  | 96   | 96  |
|                 | Std. Deviation        | 3,008   | 2,516   | 2,934   | 2,870  | 3,776  | 2,683   | 3,554  | 3,906   |
|                 | Vice-Diretor (a)      | Mean  | 7,15  | 7,23  | 7,12   | 6,27   | 3,38  | 5,73   | 4,35  |
|                 | N                     | 26  | 26  | 26  | 26   | 26   | 26  | 26   | 26  |
|                 | Std. Deviation        | 3,171   | 2,597   | 2,819   | 2,961  | 3,407  | 3,505   | 4,098  | 3,240   |
|                 | Total                 | Mean  | 7,75  | 7,81  | 7,62   | 6,48   | 4,09  | 6,83   | 6,24  |
|                 |                       | N   | 169   | 169   | 169  | 169  | 169   | 169  | 169   |
|                 |                       | Std. Deviation  | 3,115   | 2,721   | 2,841  | 2,899  | 3,746   | 2,923  | 3,856   |
| Duque de Caxias | Coordenador (a)/ Mean | 6,39  | 6,57  | 7,74  | 5,43   | ,91  | 6,61  | 2,91   | 4,57  |
|                 | N                     | 23  | 23  | 23  | 23   | 23   | 23  | 23   | 23  |
|                 | Std. Deviation        | 3,551   | 2,409   | 3,306   | 3,603  | 1,998  | 3,100   | 3,704  | 4,066   |
|                 | Diretor (a)           | Mean  | 6,88  | 6,72  | 7,02   | 6,44   | 2,96  | 6,21   | 3,35  |
|                 | N                     | 57  | 57  | 57  | 57   | 57   | 57  | 57   | 57  |
|                 | Std. Deviation        | 3,365   | 3,115   | 2,900   | 3,279  | 3,117  | 2,908   | 3,725  | 3,895   |
|                 | Vice-Diretor (a)      | Mean  | 7,36  | 7,93  | 7,21   | 5,79   | 2,64  | 6,14   | 4,36  |
|                 | N                     | 14  | 14  | 14  | 14   | 14   | 14  | 14   | 14  |
|                 | Std. Deviation        | 3,201   | 2,973   | 2,914   | 3,423  | 2,925  | 3,035   | 3,835  | 3,688   |
|                 | Total                 | Mean  | 6,83  | 6,86  | 7,22   | 6,10   | 2,41  | 6,30   | 3,39  |
|                 |                       | N   | 94  | 94  | 94   | 94   | 94  | 94   | 94  |
|                 |                       | Std. Deviation  | 3,365   | 2,942   | 2,988  | 3,373  | 2,956   | 2,947  | 3,722   |
|                 |                       |   |   |   |  |  |   |  | 3,875   |

Para finalizar essa seção, apresentamos duas tabelas com as médias de concordância/discordância dos gestores às situações provocadas pelas políticas de responsabilização.

Na primeira tabela (bloco 1) vemos que gestores dos dois municípios se sentem pouco pressionados pelos colegas e pelos pais dos alunos por causa dos resultados, no entanto, se sentem mais pressionados pela Secretaria e instâncias intermediárias de gestão, principalmente no Rio de Janeiro.

Os gestores também tendem a discordar que o sistema de premiação de profissionais da rede municipal do Rio é justo. Os gestores de Duque de Caxias, embora não vivenciem o Prêmio Anual de Desempenho, discordam ainda mais que os gestores do Rio de Janeiro. No entanto, na segunda tabela (bloco 2), os gestores de Caxias apresentam média 5,2 para o item "tenho medo que a secretaria passe a bonificar os profissionais". Essa média parece indicar que os gestores não sabem se concordam ou discordam dessa iniciativa.

Os gestores também se sentem um pouco estimulados e desafiados pelas metas e até reconhecidos com a divulgação dos resultados, mas não na mesma proporção. No Rio as médias de concordância também são mais altas nesses dois itens.

Novamente na tabela (bloco 2), observamos que os gestores não concordam nem discordam com a ideia de que as avaliações colocam as escolas em disputa. Mas tendem a concordar que elas promovem diferenciação entre as escolas, alterando a imagem pública das mesmas. Também há uma leve tendência a discordar, sobretudo no Rio, que as avaliações promovam seleção de alunos pelas escolas.

**TABELA 35: PERCEPÇÕES SOBRE A POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO (BLOCO 1)**

| ID Coletor     |  | Concordância - Sinto-me pressionado pelos colegas para obter bons resultados nas avaliações | Concordância - Sinto-me pressionado pela Secretaria/CRE para obter bons resultados nas avaliações | Concordância - Sinto-me pressionado pelos pais dos alunos para obter bons resultados nas avaliações | Concordância - Sinto-me desafiado/estimulado pelas metas e divulgação dos resultados | Concordância - Sinto-me reconhecido com a divulgação dos resultados | Concordância - O sistema de premiação /bonificação de profissionais da educação com base no resultado dos alunos é justo (Rio) |
|----------------|--|---|---|---|--|---|--|
| Rio de Janeiro | Coordenador (a)/ Orientador (a) Pedagógico (a) | Mean<br>N<br>Std. Deviation   | 3,45<br>47<br>2,984   | 6,64<br>47<br>3,293   | 2,85<br>47<br>2,545  | 6,34<br>47<br>3,045   | 5,45<br>47<br>3,161  |
|                | Diretor (a)                                    | Mean<br>N<br>Std. Deviation   | 2,96<br>96<br>3,343   | 5,88<br>96<br>3,734   | 2,03<br>96<br>2,669  | 7,86<br>96<br>2,232   | 6,80<br>96<br>3,349  |
|                | Vice-Diretor (a)                               | Mean<br>N<br>Std. Deviation   | 2,81<br>26<br>3,383   | 6,46<br>26<br>3,647   | 2,08<br>26<br>2,208  | 6,62<br>26<br>3,163   | 5,54<br>26<br>3,385  |
|                | Total  | Mean<br>N<br>Std. Deviation   | 3,07<br>169<br>3,243  | 6,18<br>169<br>3,599  | 2,27<br>169<br>2,581   | 7,25<br>169<br>2,712  | 6,23<br>169<br>3,349   |
|                | Coordenador (a)/ Orientador (a) Pedagógico (a) | Mean<br>N<br>Std. Deviation   | 3,74<br>23<br>3,519   | 5,43<br>23<br>3,824   | 2,52<br>23<br>3,203  | 5,35<br>23<br>3,270   | 4,78<br>23<br>3,247  |
|                | Diretor (a)                                    | Mean<br>N<br>Std. Deviation   | 2,95<br>57<br>3,079   | 5,21<br>57<br>3,468   | 2,46<br>57<br>2,501  | 6,95<br>57<br>2,496   | 5,39<br>57<br>2,987  |
|                | Vice-Diretor (a)                               | Mean<br>N<br>Std. Deviation   | 3,21<br>14<br>3,786   | 5,43<br>14<br>4,052   | 3,29<br>14<br>3,173  | 6,14<br>14<br>2,878   | 5,14<br>14<br>3,549  |
|                | Total  | Mean<br>N<br>Std. Deviation   | 3,18<br>94<br>3,279   | 5,30<br>94<br>3,607   | 2,60<br>94<br>2,772  | 6,44<br>94<br>2,811   | 5,20<br>94<br>3,113  |
|                | Duque de Caxias                                | Mean<br>N<br>Std. Deviation   | 1,70<br>23<br>2,976   | 1,70<br>23<br>2,976   | 1,70<br>23<br>2,976  | 1,70<br>23<br>2,976   | 1,70<br>23<br>2,976  |
|                |  |   |   |   |  |   |  |

**TABELA 36: PERCEPÇÕES SOBRE A POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO (BLOCO 2)**

| ID Coletor      |  |                | Concordância - As avaliações externas colocam as escolas em disputa | Concordância - Tenho medo que a secretaria passe a bonificar profissionais a partir dos resultados (para Caxias) | Concordância - A divulgação dos resultados altera a imagem pública da escola | Concordância - A divulgação do resultado promove diferenciação entre as escolas | Concordância - A divulgação do resultado promove a seleção de alunos pelas escolas |
|-----------------|--|----------------|---|--|--|---|--|
| Rio de Janeiro  | Coordenador (a)/ Orientador (a) Pedagógico (a) | Mean           | 6,13  | 1,00   | 7,09   | 7,26  | 3,57   |
|                 |  | N              | 47  | 47   | 47   | 47  | 47   |
|                 |  | Std. Deviation | 3,405   | 2,687  | 2,796  | 3,103   | 3,586  |
|                 | Diretor (a)                                    | Mean           | 5,27  | 1,10   | 6,60   | 6,58  | 3,35   |
|                 |  | N              | 96  | 96   | 96   | 96  | 96   |
|                 |  | Std. Deviation | 3,857   | 2,755  | 3,342  | 3,396   | 3,797  |
|                 | Vice-Diretor (a)                               | Mean           | 5,35  | 1,73   | 6,58   | 6,96  | 4,50   |
|                 |  | N              | 26  | 26   | 26   | 26  | 26   |
|                 |  | Std. Deviation | 3,752   | 3,256  | 3,049  | 3,243   | 3,277  |
|                 | Total  | Mean           | 5,52  | 1,17   | 6,73   | 6,83  | 3,59   |
|                 |  | N              | 169   | 169  | 169  | 169   | 169  |
|                 |  | Std. Deviation | 3,718   | 2,812  | 3,144  | 3,288   | 3,665  |
| Duque de Caxias | Coordenador (a)/ Orientador (a) Pedagógico (a) | Mean           | 5,17  | 6,04   | 5,91   | 7,22  | 3,91   |
|                 |  | N              | 23  | 23   | 23   | 23  | 23   |
|                 |  | Std. Deviation | 3,713   | 4,216  | 3,246  | 2,575   | 3,692  |
|                 | Diretor (a)                                    | Mean           | 5,77  | 4,86   | 6,40   | 6,95  | 5,09   |
|                 |  | N              | 57  | 57   | 57   | 57  | 57   |
|                 |  | Std. Deviation | 3,606   | 3,962  | 3,058  | 3,014   | 3,893  |
|                 | Vice-Diretor (a)                               | Mean           | 4,50  | 5,64   | 7,43   | 6,64  | 5,00   |
|                 |  | N              | 14  | 14   | 14   | 14  | 14   |
|                 |  | Std. Deviation | 3,568   | 3,272  | 2,738  | 3,319   | 3,464  |
|                 | Total  | Mean           | 5,44  | 5,27   | 6,44   | 6,97  | 4,79   |
|                 |  | N              | 94  | 94   | 94   | 94  | 94   |
|                 |  | Std. Deviation | 3,618   | 3,927  | 3,064  | 2,935   | 3,778  |

## 7.8 Usos das Avaliações e dos Resultados

Ao serem questionados se suas equipes escolares consultaram questões disponibilizadas pelo INEP, a maioria dos gestores de ambos os municípios responderam que sim: 87,1% no Rio de Janeiro e 86,2% em Duque de Caxias.

**TABELA 37: CONSULTA A QUESTÕES DO INEP**

**Cargo \* Em 2013, a equipe escolar consultou exemplos de questões de prova que foram divulgados no site do INEP?**  
**Crosstabulation**

| ID Coletor      | Cargo  | Coordenador (a)/<br>Orientador (a)<br>Pedagógico (a) | Em 2013, a equipe escolar<br>consultou exemplos de<br>questões de prova que foram<br>divulgados no site do INEP? |       |        |
|-----------------|--|--|--|-------|--------|
|                 |  |  | Não  | Sim   | Total  |
| Rio de Janeiro  | Coordenador (a)/<br>Orientador (a)<br>Pedagógico (a) | Count  | 7  | 40    | 47     |
|                 |  | % within Cargo                                       | 14,9%  | 85,1% | 100,0% |
|                 |  | Diretor (a)  | 9  | 87    | 96     |
|                 |  | % within Cargo                                       | 9,4%   | 90,6% | 100,0% |
|                 | Diretor (a)  | Count  | 6  | 21    | 27     |
|                 |  | % within Cargo                                       | 22,2%  | 77,8% | 100,0% |
|                 | Vice-Diretor (a)                                     | Count  | 22   | 148   | 170    |
|                 |  | % within Cargo                                       | 12,9%  | 87,1% | 100,0% |
| Duque de Caxias | Coordenador (a)/<br>Orientador (a)<br>Pedagógico (a) | Count  | 3  | 20    | 23     |
|                 |  | % within Cargo                                       | 13,0%  | 87,0% | 100,0% |
|                 |  | Diretor (a)  | 9  | 48    | 57     |
|                 |  | % within Cargo                                       | 15,8%  | 84,2% | 100,0% |
|                 | Vice-Diretor (a)                                     | Count  | 1  | 13    | 14     |
|                 |  | % within Cargo                                       | 7,1%   | 92,9% | 100,0% |
|                 | Total  | Count  | 13   | 81    | 94     |
|                 |  | % within Cargo                                       | 13,8%  | 86,2% | 100,0% |

Os gestores também foram questionados se os professores de sua escola, além de consultarem, também utilizam os modelos de questões das avaliações externas para elaborar suas avaliações internas. Mais uma vez, observamos percentuais parecidos. Nos dois municípios a maior concentração de respostas indica que "quase todos os professores" utilizam: 36,1% no Rio de Janeiro e 35,1% em Duque de Caxias. No Rio de Janeiro, 23,1% dos gestores afirmou que "todos os professores" de suas escolas utilizam os modelos de questões, percentual um pouco maior do que em Caxias (16%). De maneira geral, os gestores do Rio de Janeiro declararam mais uso de modelos de questões de avaliações externas.

Esses resultados, portanto, corroboram outras pesquisas internacionais e nacionais abordadas, como a de Supovitz (2012a) e Fundação Carlos Chagas (2012).

**TABELA 38: USO DE MODELOS DE QUESTÕES DE AVALIAÇÕES EXTERNAS**

**Cargo \* Professores adotam modelos de questões da Prova Brasil Crosstabulation**

| ID Coletor      | Cargo  | Coordenador (a)/<br>Orientador (a)<br>Pedagógico (a) | Count          | Professores adotam modelos de questões da Prova Brasil |                       |                    |             |        | Total  |  |
|-----------------|--|--|----------------|--|-----------------------|--------------------|-------------|--------|--------|--|
|                 |  |  |                | Nenhum<br>professor                                    | Poucos<br>professores | Cerca de<br>metade | Quase todos | Todos  |        |  |
| Rio de Janeiro  | Coordenador (a)/<br>Orientador (a)<br>Pedagógico (a) | Count  | 1              | 11   | 8                     | 15                 | 12          | 47     |        |  |
|                 |  | % within Cargo                                       | 2,1%           | 23,4%  | 17,0%                 | 31,9%              | 25,5%       | 100,0% |        |  |
|                 |  | Count  | 1              | 24   | 13                    | 33                 | 24          | 95     |        |  |
|                 | Diretor (a)  | % within Cargo                                       | 1,1%           | 25,3%  | 13,7%                 | 34,7%              | 25,3%       | 100,0% |        |  |
|                 |  | Count  | 3              | 5  | 3                     | 13                 | 3           | 27     |        |  |
|                 |  | % within Cargo                                       | 11,1%          | 18,5%  | 11,1%                 | 48,1%              | 11,1%       | 100,0% |        |  |
|                 | Total  |  | Count          | 5  | 40                    | 24                 | 61          | 39     | 169    |  |
|                 |  |  | % within Cargo | 3,0%   | 23,7%                 | 14,2%              | 36,1%       | 23,1%  | 100,0% |  |
| Duque de Caxias | Coordenador (a)/<br>Orientador (a)<br>Pedagógico (a) | Count  | 0              | 7  | 2                     | 9                  | 5           | 23     |        |  |
|                 |  | % within Cargo                                       | 0,0%           | 30,4%  | 8,7%                  | 39,1%              | 21,7%       | 100,0% |        |  |
|                 |  | Count  | 2              | 14   | 13                    | 18                 | 10          | 57     |        |  |
|                 | Diretor (a)  | % within Cargo                                       | 3,5%           | 24,6%  | 22,8%                 | 31,6%              | 17,5%       | 100,0% |        |  |
|                 |  | Count  | 0              | 6  | 2                     | 6                  | 0           | 14     |        |  |
|                 |  | % within Cargo                                       | 0,0%           | 42,9%  | 14,3%                 | 42,9%              | 0,0%        | 100,0% |        |  |
|                 | Total  |  | Count          | 2  | 27                    | 17                 | 33          | 15     | 94     |  |
|                 |  |  | % within Cargo | 2,1%   | 28,7%                 | 18,1%              | 35,1%       | 16,0%  | 100,0% |  |

Os usos começam a se diferenciar, de maneira mais significativa entre os municípios, quando questionamos sobre planejamento e/ou replanejamento escolar em função dos conteúdos abordados por avaliações externas. As percepções apontam que essa estratégia é mais adotada por gestores do Rio de Janeiro. Com relação às avaliações nacionais, a maioria no Rio indicou a resposta "sim, muito" para a Prova Brasil (52,3%) e Provinha Brasil (43,5%). Já em Caxias, a maioria dos gestores indicou a resposta "sim, pouco" para a Prova Brasil (54,2%) e para a Provinha Brasil (51%).

Quando analisados separadamente, observamos que, no Rio de Janeiro, são os conteúdos das avaliações locais como a Prova Rio e, sobretudo, as provas bimestrais, que mais são utilizados para orientar o planejamento. Mais uma vez, esse resultado reforça os depoimentos dos grupos focais com relação à familiaridade dos profissionais com essas avaliações. Quanto mais frequente a avaliação, mais há familiaridade e uso, como é o caso da prova bimestral.

Já em Duque de Caxias, como não há avaliações locais mais robustas e sistematizadas, é a Prova Brasil que mais orienta o planejamento, embora ocorra apenas bianualmente.

TABELA 39: PLANEJAMENTO EM FUNÇÃO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS (RIO)

|                | Houve (re) planejamento em função dos conteúdos das avaliações abaixo | sim, muito   | sim, pouco  | não        | Não se aplica | Total |
|----------------|---|--------------|-------------|------------|---------------|-------|
|                |   |              |             |            |               |       |
| Rio de Janeiro | Prova Brasil  | 52,3%<br>89  | 41,7%<br>71 | 5,8%<br>10 | 0,0%<br>0     | 170   |
|                | Provinha Brasil   | 43,5%<br>74  | 22,3%<br>38 | 8,8%<br>15 | 25,2%<br>43   | 170   |
|                | Prova Rio   | 54,7%<br>93  | 36,4%<br>62 | 7,6%<br>13 | 1,1%<br>2     | 170   |
|                | Provas Bimestrais (Rio)   | 75,8%<br>129 | 18,2%<br>31 | 4,7%<br>8  | 1,1%<br>2     | 170   |

TABELA 40: PLANEJAMENTO EM FUNÇÃO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS (CAXIAS)

|                 | Houve (re) planejamento em função dos conteúdos das avaliações abaixo | sim, muito  | sim, pouco  | não         | Não se aplica | Total |
|-----------------|---|-------------|-------------|-------------|---------------|-------|
|                 |   |             |             |             |               |       |
| Duque de Caxias | Prova Brasil  | 36,1%<br>34 | 54,2%<br>51 | 9,5%<br>9   | 0,0%<br>0     | 94    |
|                 | Provinha Brasil   | 32,9%<br>31 | 51,0%<br>48 | 9,5%<br>9   | 6,3%<br>6     | 94    |
|                 | Prova Caxias  | 30,8%<br>29 | 50,0%<br>47 | 13,8%<br>13 | 5,3%<br>5     | 94    |

Tanto os gestores do Rio quanto de Caxias admitiram que a prática de treinar os alunos para as avaliações é frequente, pois a maioria afirmou que em suas escolas houve preparação/treinamento para as avaliações nacionais e locais. As tabelas abaixo mostram ainda que, nos dois municípios, há uma preocupação maior em treinar para a Prova Brasil e Provinha Brasil, se comparada com outras avaliações.

Nos grupos focais de Duque de Caxias não foi abordada a questão do treino, no entanto, este município apresenta os maior percentual de resposta "sim" para a Prova Brasil, superando o Rio de Janeiro. É necessário considerar, contudo, que no Rio existem as provas bimestrais e a Prova Rio, que já são consideradas pelos gestores como uma espécie de treino.

TABELA 41: PREPARAÇÃO PARA AS AVALIAÇÕES EXTERNAS (RIO)

| Rio de Janeiro | Houve treinamento para as avaliações abaixo: | sim    | não    | Não se aplica | Total |
|----------------|--|--------|--------|---------------|-------|
|                |  | 77,06% | 22,94% | 0,00%         |       |
|                | Prova Brasil                                 | 131    | 39     | 0             | 170   |
|                | Provinha Brasil                              | 91     | 35     | 44            | 170   |
|                | Prova Rio                                    | 122    | 46     | 2             | 170   |
|                | Provas Bimestrais (Rio)                      | 116    | 54     | 0             | 170   |

TABELA 42: PREPARAÇÃO PARA AS AVALIAÇÕES EXTERNAS (CAXIAS)

| Duque de Caxias | Houve treinamento para as avaliações abaixo: | sim    | não    | Não se aplica | Total |
|-----------------|--|--------|--------|---------------|-------|
|                 |  | 80,85% | 19,15% | 0,00%         |       |
|                 | Prova Brasil                                 | 76     | 18     | 0             | 94    |
|                 | Provinha Brasil                              | 56     | 32     | 6             | 94    |
|                 | Prova Caxias                                 | 56     | 33     | 5             | 94    |

Em Duque de Caxias, 25% dos gestores afirmaram que a Secretaria de Educação não fornece apostilas ou material didático de elaboração própria. O restante considera que existe um material próprio, porém 24,5% afirma que poucos professores o utilizam. Podemos supor, até pela análise de questões anteriores, que há um sistema fraco de comunicação e informação entre a Secretaria e as escolas com relação à existência desse material, o que pode explicar, em parte, porque ele é pouco utilizado pelos professores.

No Rio de Janeiro, todos consideram que há apostilas próprias e a maioria (75,1%) afirmou que "todos os professores" da sua escola as utilizam, seguidos de 22,5% que afirmou que "quase todos os professores" utilizam. Esse assunto foi bastante abordado nos grupos focais do Rio de Janeiro, dividindo opiniões sobre a qualidade e os objetivos desse material, sugerindo que há de certa forma, uma imposição para o seu uso. Os gestores também atribuíram notas de zero a dez para o material didático produzido pelas Secretarias. As médias atribuídas nos dois municípios foram próximas a nota 7, portanto, podemos considerar que o material foi bem avaliado: média 7,1 no Rio de Janeiro e 6,7 em Duque de Caxias.

**TABELA 43: USO DO MATERIAL DIDÁTICO PRODUZIDO PELA SECRETARIA****Cargo \* Professores usam material didático da SME Crosstabulation**

| ID Coletor      | Cargo  | Coordenador (a)/<br>Orientador (a)<br>Pedagógico (a) | Professores usam material didático da SME |        |                    |                   |             |       |                         | Total  |
|-----------------|--|--|---|--------|--------------------|-------------------|-------------|-------|-------------------------|--------|
|                 |  |  | Nenhum                                    | Poucos | Menos da<br>metade | Mais da<br>metade | Quase todos | Todos | Não há esse<br>material |        |
| Rio de Janeiro  | Coordenador (a)/<br>Orientador (a)<br>Pedagógico (a) | Count  |   | 1      | 0                  | 0                 | 10          | 36    |                         | 47     |
|                 |  | % within Cargo                                       |   | 2,1%   | 0,0%               | 0,0%              | 21,3%       | 76,6% |                         | 100,0% |
|                 |  | Diretor (a)  | Count                                     |        | 1                  | 1                 | 1           | 20    | 73                      |        |
|                 |  | % within Cargo                                       |   | 1,0%   | 1,0%               | 1,0%              | 20,8%       | 76,0% |                         | 100,0% |
|                 | Vice-Diretor (a)                                     | Count  |   | 0      | 0                  | 0                 | 8           | 18    |                         | 26     |
|                 |  | % within Cargo                                       |   | 0,0%   | 0,0%               | 0,0%              | 30,8%       | 69,2% |                         | 100,0% |
|                 | Total  |  | Count                                     | 2      | 1                  | 1                 | 38          | 127   |                         | 169    |
|                 | % within Cargo                                       |  | 1,2%                                      | 0,6%   | 0,6%               | 22,5%             | 75,1%       |       | 100,0%                  |        |
| Duque de Caxias | Coordenador (a)/<br>Orientador (a)<br>Pedagógico (a) | Count  | 2   | 6      | 1                  | 2                 | 5           | 1     | 6                       | 23     |
|                 |  | % within Cargo                                       | 8,7%                                      | 26,1%  | 4,3%               | 8,7%              | 21,7%       | 4,3%  | 26,1%                   | 100,0% |
|                 |  | Diretor (a)  | Count                                     | 6      | 15                 | 5                 | 6           | 11    | 3                       | 57     |
|                 |  | % within Cargo                                       | 10,5%                                     | 26,3%  | 8,8%               | 10,5%             | 19,3%       | 5,3%  | 19,3%                   | 100,0% |
|                 | Vice-Diretor (a)                                     | Count  | 0   | 2      | 1                  | 4                 | 0           | 0     | 7                       | 14     |
|                 |  | % within Cargo                                       | 0,0%                                      | 14,3%  | 7,1%               | 28,6%             | 0,0%        | 0,0%  | 50,0%                   | 100,0% |
|                 | Total  |  | Count                                     | 8      | 23                 | 7                 | 12          | 16    | 4                       | 94     |
|                 | % within Cargo                                       | 8,5%   | 24,5%                                     | 7,4%   | 12,8%              | 17,0%             | 4,3%        | 25,5% | 100,0%                  |        |

**TABELA 44: AVALIAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO PRODUZIDO PELA SECRETARIA****Report**

Caso sim, dê uma nota para a qualidade desse material didático/apostila produzido pela Secretaria de Educação.

| ID Coletor      | Cargo  | Mean | N   | Std. Deviation |
|-----------------|--|------|-----|----------------|
| Rio de Janeiro  | Coordenador (a)/<br>Orientador (a)<br>Pedagógico (a) | 6,98 | 46  | 1,903          |
|                 | Diretor (a)  | 7,25 | 96  | 1,979          |
|                 | Vice-Diretor (a)                                     | 6,88 | 26  | 1,818          |
|                 | Total  | 7,12 | 168 | 1,929          |
|                 |  |      |     |                |
| Duque de Caxias | Coordenador (a)/<br>Orientador (a)<br>Pedagógico (a) | 6,22 | 18  | 3,335          |
|                 | Diretor (a)  | 6,88 | 41  | 2,561          |
|                 | Vice-Diretor (a)                                     | 7,14 | 7   | 2,035          |
|                 | Total  | 6,73 | 66  | 2,726          |

Outro aspecto importante para entendermos a apropriação dos gestores, no que se refere aos usos das avaliações, é a divulgação de informações, sobretudo dos resultados das escolas. Outras pesquisas já vêm sinalizando a importância de um bom sistema de comunicação entre as instâncias e atores envolvidos na escola: seus profissionais, alunos, pais e comunidade. Ao serem questionados se houve divulgação dos resultados escolares, a

maioria dos gestores afirmou que sim. De maneira geral, a gestão escolar divulga as informações, em maior escala, para a equipe docente e em menor escala para o bairro/comunidade. Ao comparar os municípios, observamos que os gestores escolares do município do Rio divulgam mais os resultados para professores, alunos, pais, bairro/comunidade e conselho escolar, do que os gestores de Caxias.

**TABELA 45: DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS E ÍNDICES (RIO)**

| Rio de Janeiro | A escola divulgou seus resultados e os índices gerados pela última avaliação nacional para: | Sim            | Não          | Total |
|----------------|---|----------------|--------------|-------|
|                | professores   | 100,00%<br>170 | 0,00%<br>0   | 170   |
|                | alunos  | 95,88%<br>163  | 4,12%<br>7   | 170   |
|                | pais  | 95,88%<br>163  | 4,12%<br>7   | 170   |
|                | bairro/comunidade   | 62,35%<br>106  | 37,65%<br>64 | 170   |
|                | conselho escolar  | 90,59%<br>154  | 9,41%<br>16  | 170   |

**TABELA 46: DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS E ÍNDICES (CAXIAS)**

| Duque de Caxias | A escola divulgou seus resultados e os índices gerados pela última avaliação nacional para: | Sim          | Não          | Total |
|-----------------|---|--------------|--------------|-------|
|                 | professores   | 94,68%<br>89 | 5,32%<br>5   | 94    |
|                 | alunos  | 74,47%<br>70 | 25,53%<br>24 | 94    |
|                 | pais  | 72,34%<br>68 | 27,66%<br>26 | 94    |
|                 | bairro/comunidade   | 39,36%<br>37 | 60,64%<br>57 | 94    |
|                 | conselho escolar  | 82,98%<br>78 | 17,02%<br>16 | 94    |

O referencial teórico também aponta que não basta apenas divulgar as informações, pois é preciso momentos de debate e reflexão sobre elas para que possa ocorrer uma apropriação efetiva, com possibilidades de elevar de fato o aprendizado dos alunos e reduzir as táticas de *gaming*. Ao serem questionados sobre esses momentos, percebemos uma queda dos percentuais, quer dizer, de acordo com os gestores escolares, a divulgação dos resultados não implica necessariamente no debate sobre eles e isso ocorre nos dois municípios. No

entanto, as tendências anteriores permanecem, visto que os debates ocorrem em maior escala com professores e menor escala com a comunidade escolar. Os alunos e pais ainda são pouco envolvidos nessas discussões. Também nota-se, mais uma vez, que no Rio de Janeiro parece haver muito mais debates sobre os resultados e índices do que em Duque de Caxias.

Outro aspecto possível de ser analisado nessa questão é a relação das escolas com coordenadorias regionais e até mesmo com outras escolas. Os resultados não parecem satisfatórios, visto que no Rio de Janeiro pouco mais da metade dos gestores afirmou debater sobre os índices com outras escolas e instâncias superiores e, em Duque de Caxias, o percentual é ainda menor: apenas 27,6%. Tais dados sugerem, mais uma vez, que a relação das escolas com as instâncias superiores de gestão é fraca, sobretudo em Duque de Caxias.

TABELA 47: DEBATES SOBRE OS RESULTADOS E ÍNDICES (RIO)

| Rio de Janeiro                                      | Houve organização de debates sobre os índices obtidos pela escola com: | Sim           | Não | Total |
|---|--|---------------|-----|-------|
| professores   | 93,53%<br>159  | 6,47%<br>11   |     | 170   |
| alunos  | 55,88%<br>95   | 44,12%<br>75  |     | 170   |
| pais  | 52,35%<br>89   | 47,65%<br>81  |     | 170   |
| bairro/comunidade                                   | 24,12%<br>41   | 75,88%<br>129 |     | 170   |
| conselho escolar                                    | 60,00%<br>102  | 40,00%<br>68  |     | 170   |
| gestores de outras escolas/coordenadorias regionais | 55,88%<br>95   | 44,12%<br>75  |     | 170   |

TABELA 48: DEBATES SOBRE OS RESULTADOS E ÍNDICES (CAXIAS)

| Duque de Caxias                                     | Houve organização de debates sobre os índices obtidos pela escola com: | Sim          | Não | Total |
|---|--|--------------|-----|-------|
| professores   | 74,47%<br>70   | 25,53%<br>24 |     | 94    |
| alunos  | 27,66%<br>26   | 72,34%<br>68 |     | 94    |
| pais  | 27,66%<br>26   | 72,34%<br>68 |     | 94    |
| bairro/comunidade                                   | 12,77%<br>12   | 87,23%<br>82 |     | 94    |
| conselho escolar                                    | 46,81%<br>44   | 53,19%<br>50 |     | 94    |
| gestores de outras escolas/coordenadorias regionais | 27,66%<br>26   | 72,34%<br>68 |     | 94    |

De acordo com as respostas dos gestores, a partir dos resultados das avaliações, é possível planejar e implementar algumas ações importantes para a melhoria do ensino, o que alguns autores como Jennings (2012) chamam de uso pedagógico dos dados. Os dois municípios apresentam as mesmas tendências. Os usos ou ações mais frequentes com base nos dados são:

- 1- discussão sobre o desempenho dos alunos (97,6% no Rio e 89,3% em Caxias);
- 2- criação de estratégias para alunos com necessidade (94,1% no Rio e 78,7% em Caxias);
- 3- criação de estratégias para diminuir a reprovação (91,7% no Rio e 77,6% em Caxias);
- 4- criação de estratégias que contenham a evasão (68,2% no Rio e 65,9% em Caxias);
- 5- promoção de ações para capacitação de professores (65,2% no Rio e 58,5% em Caxias);
- 6- seleção de conteúdos específicos por série (58,8% no Rio e 57,4% em Caxias) e;
- 7- redistribuição de professores por séries ou turmas (52,9% no Rio e 52,1% em Caxias).

A minoria dos gestores, nos dois municípios, declarou utilizar os resultados para repensar a organização dos horários e redistribuir os alunos entre as turmas.

**TABELA 49: USOS DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES (RIO)**

| Rio de Janeiro | Em 2012 ou 2013, sua escola utilizou os resultados das avaliações para: | Sim                  | Não                  | Total      |
|----------------|---|----------------------|----------------------|------------|
|                | Selecionar conteúdos específicos por série?                             | <b>58,82%</b><br>100 | <b>41,18%</b><br>70  | <b>170</b> |
|                | Conversar com professores sobre desempenho dos alunos?                  | <b>97,65%</b><br>166 | <b>2,35%</b><br>4    | <b>170</b> |
|                | Promover ações de capacitação de professores?                           | <b>65,29%</b><br>111 | <b>34,71%</b><br>59  | <b>170</b> |
|                | Repensar a organização dos horários?                                    | <b>31,76%</b><br>54  | <b>68,24%</b><br>116 | <b>170</b> |
|                | Criar estratégias que contenham a evasão?                               | <b>68,24%</b><br>116 | <b>31,76%</b><br>54  | <b>170</b> |
|                | Criar estratégias que diminuam a reprovação?                            | <b>91,76%</b><br>156 | <b>8,24%</b><br>14   | <b>170</b> |
|                | Redistribuir professores por séries/turmas?                             | <b>52,94%</b><br>90  | <b>47,06%</b><br>80  | <b>170</b> |
|                | Redistribuir alunos por turmas?   | <b>34,71%</b><br>59  | <b>65,29%</b><br>111 | <b>170</b> |
|                | Criar estratégias de reforço para alunos com necessidade?               | <b>94,12%</b><br>160 | <b>5,88%</b><br>10   | <b>170</b> |

**TABELA 50: USOS DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES (CAXIAS)**

| Duque de Caxias | <b>Em 2012 ou 2013, sua escola utilizou os resultados das avaliações para</b> | <b>Sim</b>          | <b>Não</b>          | <b>Total</b> |
|-----------------|---|---------------------|---------------------|--------------|
|                 | Selecionar conteúdos específicos por série?                                   | <b>57,45%</b><br>54 | <b>42,55%</b><br>40 | <b>94</b>    |
|                 | Conversar com professores sobre desempenho dos alunos?                        | <b>89,36%</b><br>84 | <b>10,64%</b><br>10 | <b>94</b>    |
|                 | Promover ações de capacitação de professores?                                 | <b>58,51%</b><br>55 | <b>41,49%</b><br>39 | <b>94</b>    |
|                 | Repensar a organização dos horários?  | <b>17,02%</b><br>16 | <b>82,98%</b><br>78 | <b>94</b>    |
|                 | Criar estratégias que contenham a evasão?                                     | <b>65,96%</b><br>62 | <b>34,04%</b><br>32 | <b>94</b>    |
|                 | Criar estratégias que diminuam a reprovação?                                  | <b>77,66%</b><br>73 | <b>22,34%</b><br>21 | <b>94</b>    |
|                 | Redistribuir professores por séries/turmas?                                   | <b>52,13%</b><br>49 | <b>47,87%</b><br>45 | <b>94</b>    |
|                 | Redistribuir alunos por turmas?   | <b>35,11%</b><br>33 | <b>64,89%</b><br>61 | <b>94</b>    |
|                 | Criar estratégias de reforço para alunos com necessidade?                     | <b>78,72%</b><br>74 | <b>21,28%</b><br>20 | <b>94</b>    |

Como vemos, os percentuais do Rio de Janeiro são maiores também para essa questão, o que sugere que os resultados são utilizados com mais frequência por gestores desse município do que em Duque de Caxias.

No próximo capítulo apresentaremos as conclusões baseadas nos grupos focais e no *survey*, retomando as hipóteses iniciais, trazendo novas hipóteses de estudo e apresentando perspectivas futuras de pesquisa sobre o tema.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa trazem dados de percepção e uso das avaliações externas que seguem certa tendência já evidenciada em outras pesquisas nacionais e internacionais, além de trazer à tona aspectos particulares dos contextos locais dos municípios, frutos da implementação e execução de políticas, que merecem maior discussão e aprofundamento. Lembramos que não pretendemos generalizar tais resultados, pois as amostras dos grupos focais e do *survey* não são representativas do universo de profissionais dos dois municípios pesquisados.

Contudo, finalizamos a pesquisa com algumas conclusões e mais hipóteses, que pretendemos continuar investigando, por meio de procedimentos estatísticos mais complexos. Além disso, pretendemos associar nosso banco de dados a outras informações das escolas, como desempenho, disponíveis nos bancos de dados do INEP.

Concluímos que os gestores dos dois municípios apresentam apropriações e usos aproximados no que diz respeito às políticas de avaliação e seus resultados. Nos referimos ao acesso à informação, conhecimento sobre objetivos, métodos, metas, índices, percepções, opiniões e experiências, além das tomadas de decisão. No entanto, foi possível identificar também algumas diferenças entre Rio de Janeiro e Duque de Caxias.

Nossas hipóteses iniciais partiam de uma perspectiva em que os tipos de usos são consequências das formas de apropriação, que por sua vez, são influenciadas por pelo menos três fatores: perfil dos gestores, articulação deles com instâncias superiores de gestão e impacto da política de responsabilização adotada. Os resultados encontrados permitem algumas associações que parecem confirmar as hipóteses, podendo explicar as diferenças encontradas. Essa análise, dadas as características simplificadas dos modelos estatísticos apresentados, incorre no risco do chamado “erro ecológico”, pela discrepância entre o nível de coleta das informações e sua agregação analítica. Feita a ressalva, ainda vale especular sobre as possíveis relações observadas.

Antes de detalharmos as diferenças entre os municípios, se faz necessário entendermos os pontos em comum. Percebe-se que a resistência às políticas de avaliação parece ter diminuído nos debates, ocorridos ao longo de três anos, e também na última etapa da pesquisa, o *survey online*. As opiniões positivas aumentaram, o que foi confirmado pela percepção dos profissionais das CREs e da SME do Rio de Janeiro. Estes grupos, aliás,

apresentaram mais conhecimento técnico e mais percepções positivas do que os grupos com gestores escolares. No entanto, lembramos que tais resultados podem ser decorrentes de algum viés de seleção, impondo uma ameaça temporal a um desenho de pesquisa que não é longitudinal.

De maneira geral, os profissionais acreditam na necessidade de avaliação das redes de ensino, embora apresentem inúmeras críticas, sobretudo aos mecanismos de responsabilização. Tal fenômeno pode estar ocorrendo devido à melhora dos resultados e índices e maior credibilidade nos sistemas avaliativos, conforme já identificado por Arcas (2009), Brooke (2012), Lawn (2013a), Landahl & Lundahal (2013) e Supovitz (2012a; 2012b). Outra hipótese para a pouca resistência pode ser a acomodação ou esgotamento dos modelos de políticas educacionais anteriores que, normalmente, não apresentaram continuidade e tiveram resultados insatisfatórios.

Os discursos da maioria dos gestores escolares não apresentaram, a priori, resistências ideológicas, mas também não se mostraram inteiramente a favor das avaliações externas. Em alguma medida isso já era esperado, visto que se identificam com as demandas dos professores, que segundo eles, são mais resistentes, e por outro lado, representam os interesses e objetivos das políticas, mediando a relação entre as instâncias superiores de gestão e a escola (ROSISTOLATO & VIANNA, 2013). Talvez por isso, suas respostas e discursos oscilaram entre a crítica e a defesa de seus professores. Parece haver, portanto, uma linha tênue entre motivação e desmotivação, crítica e defesa das avaliações provocada pelos mecanismos de responsabilização existentes nas duas redes, bem como em âmbito nacional.

Articulado a isso, percebemos que há um crescente processo de legitimação dos índices educacionais, principalmente do IDEB. Vimos também que o conhecimento dos gestores sobre os sistemas, métodos, objetivos, metas e índices é relativo. Embora no questionário os percentuais de "conhecimento" sejam altos, os depoimentos nos grupos focais demonstraram certa confusão sobre o que seria externo e interno, o que seria a prova e o índice, dentre outros. Nesse contexto, a hipótese inicial do *Observatório Educação & Cidade*, quanto ao "analfabetismo técnico" dos profissionais da educação, apresentada no capítulo introdutório, parece se confirmar.

Há também uma noção geral, acompanhada de algumas dúvidas, de que os índices como o IDEB são compostos pelo desempenho, bem como pelas taxas escolares de aprovação e evasão. Em outras pesquisas abordadas vimos que, muitas vezes, nem os gestores dos

sistemas educacionais têm conhecimento adequado. Portanto, não poderíamos esperar que os profissionais da escola o tivessem.

De acordo com Fernandes et al (2010), o nível de conhecimento dos profissionais influencia as formas como os dados são usados. Notamos que, na percepção dos gestores, ocorre a divulgação dos resultados em maior escala para professores, e em menor escala para alunos, pais e conselho escolar, porém não há momentos frequentes de debates sobre esses resultados. Lembramos que a divulgação dos resultados sem a divulgação de esclarecimentos e discussões pode levar a interpretações equivocadas.

Por outro lado, as próprias Secretarias e instâncias intermediárias de gestão parecem falhar na divulgação de informações e esclarecimentos, o que pode contribuir para os processos confusos de implementação de políticas relatados nos grupos focais. Para os gestores dos dois municípios, tais instâncias oferecem frequentemente informações sobre objetivos e datas das avaliações, porém falta mais proximidade com as escolas no que se refere às informações de cálculo, interpretação e uso de índices para o planejamento escolar, sobretudo, falta promover mais cursos de capacitação sobre o assunto para os profissionais da escola. Essa ausência de informações pode explicar, em parte, o conhecimento limitado dos gestores sobre os sistemas avaliativos e seus componentes.

Com relação aos usos, concluímos que a maioria das escolas da nossa amostra não só consultam os modelos de questões nacionais e locais, como também as utilizam ou se inspiram nelas para elaborar suas avaliações internas. Parece haver em alguma medida, replanejamento em função dos conteúdos avaliados. Nos dois municípios também houve declarações de que as escolas vêm investindo no treinamento, especialmente para a Prova Brasil. No questionário, os gestores de Duque de Caxias declararam treinar mais, porém, é necessário considerar que no Rio de Janeiro existem as provas bimestrais e a Prova Rio, que também são avaliadas pelos gestores como uma espécie de treino.

Os gestores escolares dos dois municípios também declararam utilizar o material didático elaborado pelas Secretarias de Educação e ambos consideraram que esse material tem qualidade satisfatória, pois a maioria atribuiu notas próximas a sete numa escala de zero a dez.

Nos dois municípios também parece ocorrer utilização dos resultados e índices gerados para implementar ações de orientação aos professores sobre o desempenho dos alunos; de replanejamento para alunos com dificuldade; de combate à reprovação e evasão e; de realocação de professores entre turmas e séries, por exemplo. No entanto, de acordo com os relatos, essas ações não são prioritárias para a gestão escolar, tendo em vista os problemas

básicos de infraestrutura e falta de pessoal, que demandam mais tempo para tarefas burocráticas e administrativas. Por fim, há também problemas de indisciplina dos alunos que tomam bastante tempo do trabalho.

Dentro desse panorama geral, notamos algumas diferenças entre os municípios. Comparados aos gestores do Rio de Janeiro, os gestores de Duque de Caxias, em média, ganham salários mais altos, são mais novos, têm menos anos de experiência na educação e como gestores da escola atual, apresentam nível de escolaridade mais alto, porém possuem menos qualificação para o cargo. Os gestores de Duque de Caxias também são mais associados e frequentam mais sindicatos de profissionais da educação (ainda que também apresentem baixos percentuais) e são normalmente indicados para exercer a função.

Os gestores de Duque de Caxias declararam ter menos conhecimento sobre os sistemas nacionais de avaliação externa, tais como SAEB, Prova Brasil e Provinha Brasil, bem como conhecem menos seu sistema local, a Prova Caxias, se comparado aos gestores do Rio de Janeiro. Também parecem conhecer menos sobre a construção de índices e metas, inclusive aqueles calculados para sua própria escola, como o IDEB.

Na percepção dos gestores de Caxias, os professores faltam mais do que na percepção dos gestores do Rio de Janeiro. Eles também declararam em maior número problemas com violência, ausência dos pais e infraestrutura. Nesse município a gestão parece ter mais dificuldades em trabalhar com os índices educacionais, mas reconhece a utilidade deles para as atividades de planejamento, melhora do desempenho e organização de reuniões. Quanto às opiniões sobre responsabilização, as médias mostram uma tendência discreta para a discordância e, em alguns casos, opiniões indefinidas, o que pode sugerir pouca afinidade com discursos acadêmicos e sindicais, de rejeição aos mecanismos de incentivo.

De acordo com as percepções dos gestores de Duque de Caxias, se comparado ao Rio de Janeiro, há menos planejamento em função dos conteúdos avaliados, menos uso do material didático produzido pela Secretaria, menos divulgação dos resultados escolares, tais como os índices e, em consequência, menos discussões com professores, pais, alunos, gestores de outras escolas, comunidade, etc. Há também menos uso dos resultados como base para o planejamento e a tomada de decisão. Na prática, as respostas indicam menos ações voltadas para a aprendizagem, reforço escolar, combate à reprovação e evasão, por exemplo.

Nos primeiros grupos focais, os relatos sobre a relação com as instâncias superiores de gestão e a Secretaria de Educação foram muito positivos, não apresentando críticas. Supomos que isso talvez tenha ocorrido por receio de falar abertamente o que pensam, tendo em vista a

forma de provimento do cargo ser majoritariamente por indicação, podendo haver exoneração sem justificativa, ou ainda maior afinidade política com as elites políticas locais. No questionário, as respostas foram bem diferentes, indicando uma relação menos próxima do que a existente no âmbito da rede municipal do Rio de Janeiro. Em complemento, os gestores de Duque de Caxias declararam ter menos eventos e cursos promovidos pela Secretaria, além de demonstrarem ter menos acesso às informações e conhecimentos sobre os componentes dos sistemas avaliativos e existência de materiais didáticos próprios, quando comparados aos gestores do outro município.

Já os gestores do Rio de Janeiro, em média, ganham salários mais baixos, são mais velhos, têm mais anos de experiência na educação e como gestores da escola atual, apresentam nível de escolaridade mais baixo, mas por outro lado, possuem mais qualificação para o cargo. Normalmente são selecionados e/ou eleitos para a função, são menos associados e frequentam menos sindicatos.

No Rio de Janeiro, as respostas sugerem que os gestores têm mais conhecimento sobre os sistemas nacionais de avaliação e sobre o seu sistema local, a Prova Rio. Também declararam conhecer mais sobre a construção de índices e metas, inclusive aqueles calculados para sua própria escola, como o IDEB e IDE-Rio.

Na percepção dos gestores do Rio de Janeiro, há menos dificuldades em trabalhar com os índices educacionais e parecem enxergar mais utilidade dos índices para promover atividades de melhora de desempenho. Quanto às opiniões sobre responsabilização, percebemos que os gestores do Rio de Janeiro se sentem mais pressionados pela SME e instâncias intermediárias do que os gestores de Duque de Caxias. A sensação de cobrança mais presente no Rio de Janeiro ocorre, provavelmente, devido à pressão pelo Prêmio Anual de Desempenho. No entanto, aparentemente, os gestores do Rio de Janeiro são mais a favor de mecanismos de incentivo, embora também tenham apresentado tendência à discordância.

De acordo com as percepções dos gestores do Rio, quando comparados a Caxias, parece haver mais planejamento em função dos conteúdos avaliados, mais uso do material didático produzido pela Secretaria de Educação, mais uso de modelos de questões de avaliações externas no trabalho cotidiano da escola, mais divulgação dos resultados e índices e também mais discussões sobre esses resultados, embora em menor proporção que a divulgação. As percepções sugerem também mais uso dos resultados como base para tomada de decisão e ações. Isso se traduz em mais ações voltadas para a aprendizagem, reforço escolar, combate à reprovação e evasão.

Embora nos primeiros grupos focais os gestores do Rio de Janeiro tenham criticado bastante as instâncias superiores de gestão, no questionário as percepções foram mais positivas do que em Duque de Caxias. A Secretaria Municipal do Rio de Janeiro parece oferecer mais cursos de qualificação para gestão, além de encontros para discussão sobre sistemas de avaliação. Consequentemente, os profissionais parecem ser mais bem informados e ter mais conhecimento sobre sistemas de avaliação, o que pode ser, em parte, fruto da relação com as instâncias superiores.

Retomando as hipóteses e as conclusões iniciais, as declarações indicam que, no Rio de Janeiro, os gestores têm mais experiência, mais qualificação para o cargo, são selecionados ou eleitos, possuem articulação mais próxima com as instâncias superiores de gestão e sofrem mais pressão pelos resultados. Esses mesmos profissionais declararam também ter mais conhecimento sobre os sistemas de avaliação, mais percepções positivas sobre a utilidade dos resultados e mais usos com base nos dados.

Esse conjunto de resultados sugere a confirmação de que dados de perfil, mas principalmente, as políticas de responsabilização adotadas, bem como o sistema de comunicação entre gestão da rede e gestão escolar, podem estar influenciando a apropriação e o uso dos dados de avaliação, conforme já apontado por Daly (2012) e Stillman (2011). Este último autor defende que algum nível de impacto e pressão sobre os profissionais é necessário para mobilizá-los, já que a ausência de impacto não geraria a "tensão produtiva" necessária. Por outro lado, uma política de muito impacto, que faz com que os profissionais trabalhem constantemente ameaçados e receosos, acaba por acentuar o *gaming*. Nesse contexto, relembramos que em Duque de Caxias a política é de baixo impacto e no Rio de Janeiro é de médio impacto, sendo mais propenso, portanto, a uma maior mobilização para melhorar os resultados, de acordo com o autor.

Tanto os gestores escolares quanto os gestores educacionais das redes parecem tomar decisões com base nos resultados divulgados, estabelecendo planos de intervenção, que visam elevar o desempenho. De acordo com estudos como o da Fundação Carlos Chagas (2012) isso também ocorre em outras redes de ensino pelo Brasil e mesmo em outros países. Contudo, acreditam que o acompanhamento sistemático e permanente, anterior à divulgação dos resultados, favoreceria a construção de uma cultura avaliativa.

Os dados sugerem que não há uma cultura avaliativa consolidada de uso dos dados nos municípios pesquisados. De maneira geral, os profissionais declararam não saber exatamente como usar pedagogicamente os dados e, em paralelo, parece que falta circulação

de informações nas redes de ensino. Há ainda relatos de outras características, tipicamente associadas a uma apropriação superficial dos dados de avaliação, conforme apontou o referencial teórico utilizado (quadro 4): falta de infraestrutura escolar; rotatividade e/ou ausência de profissionais; problemas na construção dos testes; pouca responsabilização interna e; práticas de *gaming*, dentre outros. Aparentemente, os gestores vêm incorporando as avaliações externas nas rotinas escolares, porém há indícios de que essa incorporação ocorre de maneira instrumental, pouco pedagógica, diferentemente do que foi concebido originalmente nos objetivos das políticas. Entretanto, essas impressões iniciais precisam ser mais bem investigadas.

Tanto pesquisas nacionais como internacionais evidenciam, ao menos inicialmente, essa possível apropriação superficial, o que inclui práticas de *gaming*. Podemos supor que isso seja característico de uma fase de adaptação, sobretudo às políticas de responsabilização, porém ainda é necessário o acompanhamento por meio de pesquisas que avaliem melhor seus impactos. Devido ao caráter recente das políticas de avaliação e responsabilização, não sabemos se essa fase é transitória, nem em que medida impacta a estrutura de oportunidades educacionais.

Por outro lado, também há relatos de que as avaliações externas e até mesmo as pressões geradas pela premiação parecem contribuir para uma melhor organização do trabalho pedagógico coletivo e ações que visem à inclusão e aprendizagem dos alunos. Tais reflexões e ações podem ser o ponto de partida para que os profissionais desenvolvam o que Holme & Rangel (2012) chamam de responsabilização interna, aspecto que contribui para a apropriação e uso dos dados de forma efetiva.

Essas reflexões dos gestores nos fazem refletir também sobre como essas políticas podem seguir se aperfeiçoando e evitando efeitos perversos, a fim de atingir seus objetivos. Nos questionamos em que medida índices como o IDEB representam uma informação relevante e em que medida proporcionam aos gestores o uso eficaz dessa informação para tomadas de decisões no âmbito escolar. Vários autores já vêm alertando sobre a falta de acesso a informações mais detalhadas e legíveis, o que prejudica o entendimento e uso dos dados. Decompor esses índices em dados mais detalhados e informativos, que facilitem a compreensão e interpretação para facilitarem também o uso, parece ser a discussão atual, se queremos uma apropriação positiva e eficaz, ou seja, não centrada nas práticas de *gaming*.

Uma forma de detalhar a informação poderia ser a divulgação do percentual de alunos por faixa de proficiência em cada escola, o que já ocorre em São Paulo, por exemplo,

sinalizando para gestores e professores os conhecimentos não adquiridos por esses alunos. Este tipo de informação parece gerar maior possibilidade de usos pedagógicos e que contribuam para a equidade da aprendizagem dos alunos. Os relatos de gestores da SME do Rio de Janeiro indicam que está em processo, uma mudança no sentido de aperfeiçoar a divulgação dos dados para as escolas.

Nesse sentido, nos parece também que a política de responsabilização do Rio de Janeiro pode caminhar para o amadurecimento e aperfeiçoamento das estratégias de bonificação. A literatura abordada e a análise dos dados mostram as injustiças que podem ser cometidas quando há problemas de elaboração dos testes, imprecisões nos cálculos estatísticos e fraudes, por exemplo. Percebemos que, em busca de justiça e equidade, os cálculos das metas e dos índices, bem como os critérios para premiação vêm sendo frequentemente reformulado pela SME do Rio de Janeiro.

Acreditamos que um sistema mais justo poderia adotar também mecanismos de regulação, evitando que as escolas "selecionem" alunos, retirem alunos com dificuldades das turmas regulares, impedindo-os de fazer as provas, ou ainda que "expulsem" alunos problemáticos por meio de transferências, aumentando sua pontuação.

Outro possível caminho é repensar os critérios de corte, baseados nos índices da escola, para bonificação. Uma sugestão é estabelecer faixas para premiação, uma vez que não há diferenças significativas, por exemplo, entre um índice 4,8 e 4,9 para 5,0 (imaginando uma situação hipotética em que a partir de 5,0 a escola seria bonificada). Nesse contexto, o estabelecimento de *rankings* não faria sentido com base em diferenças de desempenho tão pequenas, podendo suscitar interpretações equivocadas.

As mudanças relatadas ao longo da tese, assim como outras possíveis mudanças futuras nas políticas, reforçam que o processo de apropriação é uma "via de mão dupla". Ao mesmo tempo em que a política afeta os profissionais da educação, os gestores e outros indivíduos também afetam a política, conforme defende Jong (2008) e Heineke & Cameron (2003). A aparente diminuição da resistência e as mudanças nas convicções e práticas dos profissionais, tais como: maior trabalho colaborativo, preocupação com alunos mais problemáticos e o enxugamento do currículo, são exemplos de que a política influencia os profissionais.

Por outro lado, as opiniões e ações desses atores também provocam, em parte, mudanças nas políticas concebidas originalmente: mudanças no cálculo das metas e dos índices, mudanças nos critérios de bonificação, mudanças nas formas de divulgação dos

resultados, etc. Contudo, cabe considerar que, nesse processo, a força de influência dos atores envolvidos não é igual, visto que há uma estrutura hierárquica entre os diferentes níveis de gestão até a escola. Tal fato pode justificar a sensação de imposição frequentemente relatada por professores e gestores escolares.

Por fim, parece que ainda faltam investimentos na difusão de informações e na preparação dos profissionais, por meio de cursos de capacitação, que favoreçam a consolidação de uma cultura avaliativa de uso dos dados. Para tanto, seria necessário também, dentre outras ações, ampliar a infraestrutura e poder de ação das instâncias superiores de gestão, pelo que observamos nos relatos dos gestores escolares e das instâncias superiores. Essa iniciativa nos parece fundamental, se esperamos que as políticas atuais de avaliação e responsabilização obtenham êxito.

## Referências Bibliográficas

ABDIAN, G. Z. Avaliação em larga escala e qualidade de ensino: a percepção de gestores e docentes de municípios do sul e sudeste. *XII Encontro Estadual da ANPAE-SP e VIII Encontro Regional da ANPAE-Sudeste*, Campinas, p. 129-140, 2012.

AÇÃO EDUCATIVA, UNICEF, PNUD, INEP-MEC (Coordenadores). *Indicadores da qualidade na educação*. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H. & MACHADO, C. Políticas educacionais, avaliação de sistema e melhoria da qualidade na educação básica: experiências de dois municípios paulistas. *XII Encontro Estadual da ANPAE-SP e VIII Encontro Regional da ANPAE-Sudeste*, Campinas, p. 344-356, 2012.

ALMEIDA, A. B. *As políticas públicas de avaliação e a prática docente: percepções dos professores dos municípios do Rio de Janeiro e Duque de Caxias*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2013.

ALVES, F. Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 413-440, maio/ago de 2008.

ALVES, M. T. G; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: Evidências sobre os efeitos das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, N. & SOARES, J. F. (Orgs) *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Contexto Escolar e Indicadores Educacionais: Condições Desiguais para a Efetivação de uma Política de Avaliação Educacional. *Educação e Pesquisa*, v.39, n. 1, p.177-194, jan./mar. 2013.

AMARO, I. Avaliação externa da escola: repercussões, tensões e possibilidades. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, v. 24, n. 54, p. 32-55, jan./abr. 2013.

ARCAS, P. H. *Implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências*. Tese (Doutorado - Programa de Pós-graduação em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2009.

AZANHA, J. M. P. A pedagogia das competências e o Enem. In. *A formação do professor e outros escritos*. São Paulo: Ed. Senac, 2006.

BARRIGA, A. D. A avaliação na educação mexicana: Excesso de programas e ausência da dimensão pedagógica. *Sísifo - revista de ciências da educação*, n.º 9, Avaliação em Educação: Perspectivas Ibero-Americanas. Mai/Jun/Jul/Ago, p.19-30, 2009.

BARROSO, J. *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

- BAUER, A. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.91, n.228, p.315-344, maio/ago. 2010.
- BONAMINO, A. & FRANCO, C. Avaliação e Política Educacional: O processo da institucionalização do SAEB. *Cadernos de pesquisa*, nº 108, p.111-132, novembro de 1999.
- \_\_\_\_\_. & SOUZA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa: Editorial Vega, 1978.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação*. Brasília, 2007.
- BRESSOUX, P. As Pesquisas sobre o Efeito-Escola e o Efeito-Professor. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.38, p. 17-88, dez. de 2003.
- BRITO, M. S. T & COSTA, M. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. *Rev. Bras. Educ. [online]*, vol.15, n.45, pp. 500-510, 2010.
- BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago, 2006.
- \_\_\_\_\_. (Org.) *Marcos Históricos na Reforma da Educação*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.
- \_\_\_\_\_. Controvérsias sobre políticas de alto impacto. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 43, nº. 148, p.336-347 jan./abr. 2013.
- \_\_\_\_\_. & SOARES, J. F. (Orgs). *Pesquisa em Eficácia Escolar: Origem e Trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008
- \_\_\_\_\_. & CUNHA, M. A. A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados. *Estudos & Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita*, v. 2, p. 3-64, 2011.

BRUEL, A. L. & BARTHOLO, T. L. Desigualdade de oportunidades educacionais na rede pública municipal do Rio de Janeiro: transição entre os segmentos do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação*, vol.17 n.50, pp. 303-328, maio/ago de 2012.

CANO, I. *Introdução a avaliação de políticas sociais*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

CARRASQUEIRA, K. *A Política de responsabilização educacional do município do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado. UFRJ, Rio de Janeiro, 2013.

CARNOY, M. & CASTRO, C. M. (1997). A melhoria da educação na América Latina: e agora para onde vamos? In. BROOKE, N. (Org.) *Marcos Históricos na Reforma da Educação*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. *Sísifo - revista de ciências da educação*, n.º 9, Avaliação em Educação: Perspectivas Ibero-Americanas. Mai/Jun/Jul/Ago, 2009, p. 71-78.

CERDEIRA, D. G. S. A recepção das políticas de avaliação externa pelos gestores escolares: uma análise dos municípios do Rio de Janeiro e Duque de Caxias. *XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação - ANPAE*. Recife/PE, 2013. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/DianaGomesdaSilvaCerdeira-ComunicacaoOral-int.pdf>.

CERDEIRA, D. G. S. & ALMEIDA, A. B. A evolução das políticas de avaliação do RJ na visão dos professores: do NOVA ESCOLA ao SAERJ. In: ALMEIDA, M. I.; MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G.; PEDROSO, C. C. A.; CIAMPI, H. *Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula (XVI ENDIPE - Livro 1)*. Araraquara/SP, Junqueira & Marin Editores, 2012, p-p. 2561-2571.

\_\_\_\_\_. 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, 2013a. Disponível em: [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt14\\_trabalhos\\_pdfs/gt14\\_3062\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt14_trabalhos_pdfs/gt14_3062_texto.pdf).

\_\_\_\_\_. As Avaliações Externas no Ensino Fundamental: Influências no Currículo e no Cotidiano Escolar. *ANAIIS: VII Reunião da ABAVE*. Avaliação e Currículo: um diálogo necessário. N° 1, Ano 2013b, p.147-164. Disponível em: <http://abave.com.br/ojs/index.php/abave/article/view/8/6>.

COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

CHARTIER, R. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In. CHARTIER, R. *A História Cultural entre Práticas e Representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

\_\_\_\_\_. *O mundo como representação*. Estudos Avançados. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, USP, v. 5, nº 11, jan/abr, 1991.

COLEMAN, J. S., CAMPBELL, E. Q., HOBSON, C. J., MCPARTLAND, F., MOOD, A. M., WEINFELD, F. D., et al. *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1966.

COSTA, M. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2008, vol.13, n.39, pp. 455-469.

\_\_\_\_\_. Famílias e acesso diferenciado a escolas públicas prestigiadas: um estudo de caso. *Educação em Revista* (UFMG. Impresso), v. 26, p. 227-248, 2010.

\_\_\_\_\_; KOSLINSKI, M. C. Quase-mercado oculto: disputa por escolas "comuns" no Rio de Janeiro. *Cad. Pesqui.* [online]. 2011, vol.41, n.142, pp. 246-266. ISSN 0100-1574.

COUPER, M. P. & MILLER, V. Web survey methods (introduction). *Public Opinion Quarterly*, Vol. 72, No. 5, pp. 831–835, 2008.

CRAIG, C. The Dragon in School Backyards: The Influence of Mandated Testing on School Contexts and Educators' Narrative Knowing. *Teachers College Record*. Columbia University. Volume 106, Number 6, June 2004, pp. 1229-1257.

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. *XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais – ABEP*, novembro de 2002, Ouro Preto, Anais, 2002.

CUNHA, L. A. Educação, Estado e democracia no Brasil. São Paulo: Cortez; Niterói: EDUFF; Brasília: FLACSO do Brasil, 1991.

\_\_\_\_\_. “Os males do ziguezague”. *Presença Pedagógica*, n. 6, 1995, pp. 5-15.

DALY, A. J. Data, Dyads, and Dynamics: Exploring Data Use and Social Networks in Educational Improvement. *Teachers College Record*, Volume 114, November 2012.

DIAMOND, J. B & SPILLANE, J. P. High-Stakes Accountability in Urban Elementary Schools: Challenging or Reproducing Inequality? *Teachers College Record*. Columbia University. Volume 106, Number 6, June 2004, pp. 1145–1176.

DITTRICH, D. D. *Impactos da política educacional do município de Curitiba-PR sobre a melhoria do IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado. UFPR, Curitiba, 2010.

ELACQUA, G. *Políticas de Accountability en Chile*. Trabalho apresentado na VII Reunião da ABAVE (Associação Brasileira de Avaliação da Educação). Brasília, agosto de 2013. Disponível em: <http://www.abave.com.br/viireuniao/apresentacoes/mesas-redondas/>. Acesso em 24 de novembro de 2013.

ESTEBAN, M. T. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. *Sísifo - revista de ciências da educação*, n.º 9, Avaliação em Educação: Perspectivas Ibero-Americanas. Mai/Jun/Jul/Ago, 2009, p. 47-56.

FERNANDES, N. DA S.; SOARES, T. M.; PENA. A. C.; CUNHA, I. C. O conhecimento do professor em avaliação educacional e a proficiência do aluno. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 569-590, set./dez. 2010.

FERRAZ, C. *Efeitos das Políticas de Responsabilização Educacional: Recursos para Escolas e Bônus para professores*. Trabalho apresentado na VII Reunião da ABAVE (Associação Brasileira de Avaliação da Educação). Brasília, agosto de 2013. Disponível em: <http://www.abave.com.br/viireuniao/apresentacoes/mesas-redondas/>. Acesso em 10 de setembro de 2013.

FONSECA, M. Políticas Públicas para a Qualidade da Educação Brasileira: entre o Utilitarismo Econômico e a Responsabilidade Social. *Cad. Cedes*, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: regulação e contra-regulação na escola pública. *Educação e Sociedade*. Campinas CEDES, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005.

\_\_\_\_\_. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.28, n.100, Especial, p.956-987, out. de 2007.

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

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Uso da Avaliação Externa por Equipes Gestoras e Profissionais Docentes: Um Estudo em Quatro Redes de Ensino Público*. Relatório Final, 2012. Disponível em: [http://www.fundacaoitausocial.org.br/\\_arquivosstaticos/FIS/pdf/pesquisa\\_fis\\_fcc.pdf](http://www.fundacaoitausocial.org.br/_arquivosstaticos/FIS/pdf/pesquisa_fis_fcc.pdf).

GALESIC, M.; TOURANGEAU, R.; COUPER, M. P.; CONRAD, F. G. Eye-tracking: Data new insights on response order effects and other cognitive shortcuts in survey responding. *Public Opinion Quarterly*, Vol. 72, No. 5, pp. 892–913, 2008.

GATTI, B. A.; VIANNA, H. M.; DAVIS, C. Problemas e Impasses da Avaliação de Projetos e Sistemas Educacionais: Dois Casos Brasileiros. *Avaliação Educacional*, pp. 7-26. São Paulo, jul-dez 1991.

GOOD, T. L. & WEINSTEIN, R. S. As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas. In: NÓVOA, A. (Org). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GORARD, S. Current Contexts for Research in Educational Leadership and Management. *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 33, 2005.

HAMMOND, L. D. Standards, Accountability, and School Reform. *Teachers College Record*, Volume 106, N. 6, 2004, p. 1047-1085. Disponível em <http://www.tcrecord.org> ID Number: 11566. Acessado em 9/3/2013.

HEERWEGH, D. & LOOSVELDT, G. Face-to-face versus web surveying in a high-internet-coverage population: Differences in response quality. *Public Opinion Quarterly*, Vol. 72, No. 5, pp. 836–846, 2008.

HEINEKE, A. J. & CAMERON, Q. Closing the classroom door and the achievement gap: Teach for america alumni teacher's apropration of Arizona language policy. *Education and Urban Society*, N. 45, 2003.

HOLME, J. J. & RANGEL V. S. Putting School Reform in Its Place: Social Geography, Organizational Social Capital, and School Performance. *American Educational Research Journal*. Vol. 49, No. 2, pp. 257–283, 2012.

HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. *Revista Iberoamericana de Educación (Online)*, v. 42, p. 1-14, 2007.

\_\_\_\_\_. & YANNOULAS, S. C. A emergência da avaliação externa como organizadora da política educacional. *XII Encontro Estadual da ANPAE-SP e VIII Encontro Regional da ANPAE-Sudeste*, Campinas, p. 166-180, 2012.

INGRAM, D.; LOUIS, K.S.; SCHROEDER, R.G. Accountability policies and teacher decision making: barriers to the use of data to improve practice. *Teachers College Record*. Volume 106, Number 6, 2004, p. 1258-1287. Acessado em 14 de janeiro de 2013. Disponível em <http://www.tcrecord.org>.

JENNINGS, J. The Effects of Accountability System Design on Teachers' Use of Test Score Data. *Teachers College Record* Volume 114, November 2012.

JONG, E. J. Contextualizing Policy Apropration: Teachers' perspective, local responses and English-only ballot initiatives. *Urban Revue*, vol. 40, 2008.

KLEIN, R. Uma re-análise dos resultados do PISA: problemas de comparabilidade. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 717-742, out./dez. 2011.

\_\_\_\_\_. & FONTANIVE, N. Alguns indicadores educacionais de qualidade no Brasil de hoje. *São Paulo Perspectiva*, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 19-28, jan./jun. 2009.

KORETZ, D. & JENNINGS, J. The Misunderstanding and use of data from educational tests. *The Process of Data Use*, A meeting at the Spencer Foundation. Chicago, IL, February 11, 2010.

KOSLINSKI, M. C.; KARRASQUEIRA, K.; ANDRADE, F. M.; PORTELA, C. Políticas de responsabilização educacional: modelos possíveis e uma análise preliminar da política municipal do município do Rio de Janeiro. In: CAVALIERE, A. M. & SOARES, A. J. G. (Orgs.). *Educação Pública no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2015.

KRUEGER, Richard. El Grupo de Discusión. Guía Práctica para la investigación aplicada. Madri: Editorial Pirámide, 1991.

LANDAHL, J. & LUNDAHL, C. (Mis-)Trust in numbers: shape shifting and directions in the modern history of data in Swedish educational reform. In. LAWN, M (ORG.) *The Rise of data in education systems: collection, visualization and use*. Symposium Books, UK, 2013.

LAWN, M. The internationalisation of education data: exhibitions, tests, standards and associations. In. LAWN, M (ORG.) *The Rise of data in education systems: collection, visualization and use*. Symposium Books, UK, 2013a.

LAWN, M. Introduction: the rise of data in education. In. LAWN, M (ORG.) *The Rise of data in education systems: collection, visualization and use*. Symposium Books, UK, 2013b.

LIMA, R. S. P. Programas de responsabilização de professores: análise crítica dos fundamentos teórico-conceituais. *CEDE – Centro de estudos sobre Desigualdade e Desenvolvimento*, Texto para Discussão Nº 42 – Maio, 2011. Disponível em: [www.proac.uff.br/cede](http://www.proac.uff.br/cede).

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MANDINACH E. B. & GUMMER, E. S. A Systemic View of Implementing Data Literacy in Educator Preparation. *American Educational Research Journal*, Feb, 2013. Disponível em: <http://edr.sagepub.com/content/42/1/30>.

MANFREDA, K. L.; BOSNIK, M.; BERZELAK, J.; HAAS, I.; VEHOVAR, V. Web surveys versus other survey modes: A meta-analysis comparing response rates. *International Journal of Market Research*, Vol. 50, Issue 1, 2008.

MARSH, J. A. Interventions Promoting Educators' Use of Data: Research Insights and Gaps. *Teachers College Record*, Volume 114, November 2012.

MARTINS, A. M. & SILVA, V. G. Gestão escolar, autonomia escolar e órgãos colegiados: a produção de teses e dissertações (2000-2008). *RBPAE* – v.26, n.3, p. 421-440, set./dez. 2010.

MENDONÇA, E. F. Estado patrimonial e gestão do ensino público no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 75, p. 84-108, agosto de 2001.

MORAIS, A. G. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a *Provinha Brasil*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17 n. 51, set.-dez. 2012

MORGAN, David. Focus Groups as Qualitative Research. *Methods Series*, 16. Sage University Paper. Sage. 1988.

NETO, J. G. M. Sistema de indicadores educacionais no acompanhamento e avaliação de políticas públicas. *Estudos em Avaliação Educacional*. Fundação Carlos Chagas, v. 19, n. 41, set./dez. 2008, p. 407-431.

OAKLEY, A. Resistances to 'new' technologies of evaluation: Education research in the UK as a case study. *Evidence & Policy*, vol 2, no 1, 2006, p-p. 63-87.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Education at a Glance: Indicators 2012 – Country Note – Brazil*. Paris: OCDE, 2012. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/EAG2012%20-%20Country%20note%20-%20Brazil.pdf>. Acesso em: 20 de set 2012.

OLIVEIRA, C. & LOPES, V. V. Autonomia, gestão escolar e órgãos colegiados: a produção de artigos em periódicos científicos (2000-2008). *RBPAE* – v.26, n.3, p. 461-476, set./dez. 2010.

PEREZ, J. R. R.; STOCO, S. Sistema de avaliação da educação básica: uma análise da política. *Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE*. UFES, v. 14, p. 35-50, 2008.

PIPOLO, D. S. M. Círculos de avaliação: Uma forma de dialogar com os resultados educacionais. *Revista Ibero-americana de Educação*, n.º 53/3, jul, 2010, p.1-8.

RAVITCH, D. *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Basic Books, 2009.

REESE, W. J. *Testing Wars in the Public Schools: A Forgotten History*. Library of Congress Cataloging in Publication Data, 2013.

REYNOLDS, D. & TEDDLIE, C. O Processo da Eficácia Escolar. In: BROOKE, N. & SOARES, J. F. (Orgs) *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

RIO DE JANEIRO. *Portaria E/SUBG/CGG N° 52 de 8 de setembro de 2011. Regulamenta o processo de consulta à comunidade escolar para escolha de diretor das unidades escolares da rede pública do sistema municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências*. (2011).

ROSISTOLATO, R. & VIANA, G. Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar. *Educação e Pesquisa, São Paulo*, abril de 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/2013nahead/aop1039.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2013.

ROSISTOLATO, R. & PRADO, A. P. As avaliações externas de aprendizagem e o mundo ordinário da escola. *36ª Reunião Anual da Anped*, GT 14- Sociologia da Educação. Goiânia/GO, 2013. Disponível em:  
[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt14\\_trabalhos\\_pdfs/gt14\\_3159\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt14_trabalhos_pdfs/gt14_3159_texto.pdf).

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

SANDHOLTZ, J. H., OGAWA, R. T. & SCRIBNER, S. P. Standards Gaps: Unintended Consequences of Local Standards-Based Reform. *Teachers College Record*. Columbia University. Volume 106, Number 6, June 2004, pp. 1177-1202.

SANTOS, J. C. *Uma Avaliação Comparativa dos Indicadores de Qualidade em Educação: Um Estudo de caso da 8ª Coordenadoria Regional de Educação*. Dissertação (Mestrado de Gestão e Estratégia em Negócios). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Ciências Administrativas e Contábeis, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2008.

SILVA, M. J. A. O sistema mineiro de avaliação da educação pública: impactos na escola fundamental de Uberlândia. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 5, 2007, pp. 241-253. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio>

SILVA, N. L. *A relação Brasil - Banco Mundial: O papel do Banco Mundial no auxílio ao financiamento do governo brasileiro - Um olhar sob a Teoria da Agência*. Dissertação (Mestrado em Administração). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de Brasília, DF, 2011.

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

SOARES, S. & SÁTYRO, N. O impacto da infra-estrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de ensino fundamental – 1998 a 2005, Texto para Discussão no. 1338, *Ipea*, Maio de 2008.

SOARES, T. M. & TEIXEIRA, L.H.G. Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. *Estudos em Avaliação Educacional*, v.17, n.34, p.155-186, maio/ago de 2006.

SOARES, J. F. Análise dos pressupostos educacionais e estatísticos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). In: *10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

SOUZA, S. Z. & OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, p.793-822, set./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Políticas de Avaliação da Educação e Quase Mercado no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro de 2003.

SOUZA, A. R. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. *Educar*, Curitiba, n. 22, p.17-49, 2003.

\_\_\_\_\_. *Perfil da Gestão Escolar no Brasil*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. As relações entre os resultados da avaliação e os modelos de gestão escolar. *Intermeio – Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS*, volume 13, nº 25, p. 64-81, jan-jul de 2007.

\_\_\_\_\_. A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil. *RBPAE- Revista Brasileira de Pesquisa em Administração Educacional.*, vol.24, n.1, p. 51-60, jan/abr, 2008.

\_\_\_\_\_. Explorando e construindo um conceito de gestão democrática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez/2009.

SOUZA, D. B. Anais dos eventos da Anped e da Anpae (2000-2008) e o estado da temática gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados. *RBPAE* – v.26, n.3, p. 441-459, set./dez. 2010.

STILLMAN, J. Teacher Learning in an Era of High-Stakes Accountability: Productive Tension and Critical Professional Practice. *Teachers College Record. Columbia University*. Volume 113, Number 1, January 2011, pp. 133–180.

SUPOVITZ, J. A. Os testes *high-stakes* podem alavancar melhorias educacionais? Perspectivas a partir da última década de reformas usando testes e responsabilização. In: BROOKE, N. (Org.) *Marcos Históricos na Reforma da Educação*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012a.

\_\_\_\_\_. Getting at Student Understanding - The Key to Teachers' Use of Test Data. *Teachers College Record*, Volume 114, November, 2012b.

\_\_\_\_\_. & KLEIN, V. *Mapping a course for improved student learning: How innovative schools systematically use student performance data to guide improvement*. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania, 2003.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Relatório De Olho nas Metas 2007*. Disponível em: <http://www.todospelaeducação.org.br>. Acesso em: 12 de setembro de 2011.

TURNER, E. O. & COBURN, C. E. Interventions to Promote Data Use: An Introduction. *Teachers College Record* Volume 114, November, 2012.

VALLI, L.; CRONINGER, R. G & BUESE, D. Studying High-Quality Teaching in a Highly Charged Policy Environment. *Teachers College Record* Volume 114, April 2012.

VIANNA, H. M. *Avaliações nacionais em larga escala: Análise e propostas*. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: DPE, 2003.

VIEIRA, A. T. Organização e gestão escolar: evolução dos conceitos (capítulo II). In: VIEIRA, A. T., ALMEIDA, M. E. B. & ALONSO, M. (ORGs). *Gestão educacional e Tecnologia*. São Paulo, Avercamp, 2003.

VIEIRA, S. L. Poder local e educação no Brasil: dimensões e tensões. *RBPAE*, v. 27, p.123-133, jan/abr de 2011.

VELOSO, F. Experiências de reforma educacional nas últimas duas décadas: o que podemos aprender? In: VELOSO, F., PESSÔA, S., HENRIQUES, R., GIAMBIAGI, F. (ORGs). *Educação básica no Brasil: Construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Campus, 2009.

WEBER, M. *Economia e sociedade*. Brasília: Editora da UNB, 2009.

WRIGHT, K. B. Researching Internet-Based Populations: Advantages and Disadvantages of Online Survey Research, Online Questionnaire Authoring Software Packages, and Web Survey Services. *Journal of Computer-Mediated Communication*, Volume 10, Issue 3, April, 2005.

# **ANEXO 1**

## **Roteiro do Grupo Focal**

## **ROTEIRO PARA OS GRUPOS FOCAIS COM PROFESSORES E GESTORES RIO DE JANEIRO E DUQUE DE CAXIAS**

### **Observações**

- Informar que o grupo focal será gravado em áudio, mas que as informações são confidenciais.
- Informar para os professores/gestores que eles devem fornecer informações sobre a escola em que foram selecionados.
- Pedir que entreguem a ficha sobre trajetória profissional.
- O mediador deve apresentar a equipe (ele próprio, o relator, o observador e os pesquisadores de apoio).

### **1) Quebra gelo**

- Rodada de Apresentação – nome, série/ano, disciplina, escola.
- Qual a opinião de vocês sobre as iniciativas de avaliação do MEC; das Secretarias de Educação?

### **2) Conhecimento**

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

### **3) Experiência**

- Como tem ocorrido a aplicação das avaliações externas nas suas escolas?
- Como foi aplicada?
- Como foi apresentada para a comunidade escolar (gestão, professores, família, alunos, funcionários)?

#### **4) Relação entre avaliação e funcionamento da escola**

- Vocês sabem qual é o índice (IDEB, IDE-Rio...) da sua escola e as metas estabelecidas?
- Como vocês explicam os resultados das suas escolas?
- Vocês acham que o resultado reflete a realidade de suas escolas?

#### **5) Consequências**

- Vocês acham que essas avaliações mudaram alguma coisa no dia a dia das escolas de vocês?
- Na gestão da escola?
- Nas atividades e atitudes dos professores?
- Nos alunos?
- Nas famílias/responsáveis dos alunos?
- E para vocês, pessoalmente, as avaliações externas mudaram alguma coisa?
- No trabalho como professor/diretor?
- No trabalho em sala de aula?
- Nos sentimentos/valores com relação à sua atividade profissional?
- Na relação com os alunos e suas famílias?

#### **6) Opinião e divulgação**

- O que vocês acham da ideia do estabelecimento de avaliações para as escolas?
- O que vocês acham da ideia do estabelecimento de metas para as escolas?
- O que vocês acham da divulgação pública dos resultados da Prova Brasil, Prova Rio e Prova Caxias?
- Alguma coisa mudou no comportamento da comunidade escolar (gestão, professores, CRE, Secretaria de Educação, família, alunos, funcionários) com a divulgação dos resultados na mídia (divulgação de rankings, site do INEP, site da secretaria...)?

## **ANEXO 2**

### **Questionário do *Survey***

## Pesquisa com Gestores Escolares

### \*4. Cor, segundo classificação do IBGE:

(sabemos que essa pergunta não tem uma resposta muito precisa e pode suscitar bastante controvérsia, mas pedimos que você se enquadre em uma das categorias abaixo, adotadas pelo IBGE)

- Branca
- Preta
- Parda
- Amarela
- Indígena

### \*5. Qual é a sua renda individual mensal líquida?

- Até R\$1.500,00
- De R\$1.501,00 a R\$2.500,00
- De R\$2.501,00 a R\$3.500,00
- De R\$3.501,00 a R\$4.500,00
- De R\$ 4501,00 a R\$ 5500,00
- De R\$ 5501,00 a R\$ 6500,00
- Mais de R\$ 6.500,00

### \*6. Qual é a sua renda familiar mensal líquida?

- Até R\$1.500,00
- De R\$1.501,00 a R\$2.500,00
- De R\$2.501,00 a R\$3.500,00
- De R\$3.501,00 a R\$5.500,00
- De R\$ 5.501,00 a R\$ 8.500,00
- Mais de R\$ 8.500,00

## Bloco 2 - Trajetória Acadêmica e Experiência Profissional

## Pesquisa com Gestores Escolares

**\*7. Qual é o seu grau máximo de escolarização concluído?**

- ensino médio (geral)
- curso normal de nível médio
- ensino médio técnico
- curso normal de nível superior
- ensino superior
- pós-graduação lato sensu/especialização
- mestrado
- doutorado

**\*8. Em que ano obteve essa titulação?**

**9. Caso tenha feito ensino superior, em que tipo de instituição se graduou?**

- pública
- privada

**10. Caso tenha feito ensino superior, em qual instituição se graduou?**

**11. Caso tenha feito ensino superior, em que ano concluiu?**

**\*12. Você fez ou está fazendo algum curso de qualificação na área de gestão escolar/educacional?**

- Sim, promovido pela rede de ensino
- Sim, promovido por outra instituição pública
- Sim, promovido por instituição privada
- Não

**\*13. Quantos anos você trabalhou como professor(a) na educação básica?**

**14. Caso ainda trabalhe como professor nesse nível, indique o tempo total até hoje:**

**\*15. Há quantos anos você trabalha como gestor(a)/coordenador(a) escolar?**

**\*16. Há quantos anos você está na equipe de gestão de sua escola atual?**

## Pesquisa com Gestores Escolares

### \* 17. De que forma você foi escolhido(a) para o cargo atual de gestão?

(Pode marcar mais de uma opção)

- indicação por técnicos
- indicação por políticos
- eleição
- seleção e eleição
- concurso
- Outro (especifique)

### \* 18. Você é filiado(a) a algum sindicato?

- Sim
- Não

### 19. Caso sim, desde que ano?

### 20. Ao longo de 2013, quantas vezes você participou de reuniões sindicais ou de associações profissionais?

- nenhuma
- uma ou duas
- três a cinco
- mais de 5

### \* 21. Em 2013 você participou de alguma reunião que tratou do assunto “sistema de avaliação externa e/ou indicadores educacionais”?

(Pode marcar mais de uma opção)

- não
- sim, promovido pela Secretaria de Educação
- sim promovido por sindicato
- sim promovido por universidade
- sim promovido por ONG/instituições filantrópicas
- Outro (especifique)

## Bloco 3 – Questões sobre a Escola e a Gestão Escolar

## Pesquisa com Gestores Escolares

**\* 22. Você utiliza os critérios abaixo para a admissão de alunos na sua escola?**

|  | Sim                   | Não                   |
|--|-----------------------|-----------------------|
| Matrícula online   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Prioridade para alunos com perfil mais adequado à escola           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Prioridade para alunos vindos de alguma(s) escola(s) específica(s) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Prova de seleção   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Sorteio  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Local de moradia   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Prioridade por ordem de chegada                                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Outro (especifique)  | <input type="text"/>  |                       |

**\* 23. Ao longo de 2013, houve docentes que faltaram sem justificativa por mais de 15 dias?**

**(desconsidere momentos de greve ou paralisação)**

- não
- sim, um professor
- sim, mais de um professor

**\* 24. Quantos professores novos a escola recebeu em 2013?**

**\* 25. Quantos professores deixaram a escola em 2013?**

**(não considere as aposentadorias)**

## Pesquisa com Gestores Escolares

**\*26. Em que medida os aspectos abaixo tomam o seu tempo de trabalho?**

**(zero - nenhum tempo a dez - todo o tempo de trabalho)**

|  | 0                     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7                     | 8                     | 9                     | 10                    |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Resolver problemas de comportamento dos alunos                         | <input type="radio"/> |
| Resolver situações de conflito entre alunos e professores              | <input type="radio"/> |
| Resolver problemas relativos à falta e/ou rotatividade de professores  | <input type="radio"/> |
| Resolver problemas relativos à falta de pessoal de apoio               | <input type="radio"/> |
| Frequentar reuniões promovidas por instâncias superiores de gestão     | <input type="radio"/> |
| Promover reuniões com professores                                      | <input type="radio"/> |
| Promover reuniões com os pais dos alunos                               | <input type="radio"/> |
| Promover atividades de reforço escolar                                 | <input type="radio"/> |
| Preparar professores e alunos para a realização de avaliações externas | <input type="radio"/> |

## Pesquisa com Gestores Escolares

**\*27. (Continuação) Em que medida os aspectos abaixo tomam o seu tempo de trabalho?**

**(zero - nenhum tempo a dez - todo o tempo de trabalho)**

|   | 0                     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7                     | 8                     | 9                     | 10                    |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Promover atividades extracurriculares como feira de ciências, literatura, passeios        | <input type="radio"/> |
| Resolver problemas de infraestrutura da escola  | <input type="radio"/> |
| Resolver questões financeiras e/ou administrativas da escola                              | <input type="radio"/> |
| Responder emails e demandas da gerência superior  | <input type="radio"/> |
| Preencher planilhas que fazem parte da rotina da escola                                   | <input type="radio"/> |
| Preencher planilhas que não fazem parte da rotina da escola                               | <input type="radio"/> |
| Aguardar resposta do sistema de preenchimento de dados que é lento ou apresenta problemas | <input type="radio"/> |
| Dar aula no lugar de professores faltosos   | <input type="radio"/> |

**28. Caso exista outros aspectos, preencha abaixo e indique, numa escala de 0 a 10, o quanto esse aspecto toma seu tempo de trabalho:**

## Bloco 4 - Políticas de Avaliação, Índices e Resultados ...

**\*29. Sobre os sistemas de avaliação abaixo, indique seu grau de conhecimento:**

|              | Não conheço           | Conheço pouco         | Conheço razoavelmente | Conheço muito         |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| SAEB         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Prova Brasil | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

## Pesquisa com Gestores Escolares

### \* 30. Sobre os sistemas de avaliação abaixo, indique seu grau de conhecimento:

|                 | Não conheço           | Conheço pouco         | Conheço Razoavelmente | Conheço Muito         | Não se aplica         |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Prova Rio       | <input type="radio"/> |
| Prova Caxias    | <input type="radio"/> |
| Provinha Brasil | <input type="radio"/> |
| SAERJ           | <input type="radio"/> |
| Alfabetiza Rio  | <input type="radio"/> |

### \* 31. Sobre os índices gerados pelas avaliações externas, indique seu grau de conhecimento:

|         | Não conheço           | Conheço pouco         | Conheço razoavelmente | Conheço muito         | Não se aplica         |
|---------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| IDEB    | <input type="radio"/> |
| IDE-Rio | <input type="radio"/> |
| IDERJ   | <input type="radio"/> |

### \* 32. Você sabe o(s) índice(s) de desempenho da sua escola, sem precisar fazer uma consulta?

|         | sei exatamente        | sei aproximadamente   | não sei               | não se aplica         |
|---------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| IDEB    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| IDE-RIO | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

### \* 33. Você sabe as metas projetadas pela Prova Brasil para a sua escola para o ano de 2020, de memória, sem necessidade de fazer uma consulta?

- sei exatamente
- sei aproximadamente
- não sei

### \* 34. E as metas projetadas para 2014?

|              | sei exatamente        | sei aproximadamente   | não sei               | não se aplica         |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Prova Brasil | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Prova Rio    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

### \* 35. A sua escola alcançou, na última avaliação, a meta projetada pela:

|              | sim                   | não                   | não sei               | não se aplica         |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Prova Brasil | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Prova Rio    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

## Pesquisa com Gestores Escolares

**\*36. Na aplicação da última edição da Prova Brasil/Prova da Secretaria, a escola enfrentou algum problema relacionado à:**

|  | não                   | sim, mas não foi um problema grave | sim e comprometeu a realização da prova |
|--|-----------------------|------------------------------------|---|
| Chegada da prova na escola                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>              | <input type="radio"/>                   |
| Armazenamento das provas                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>              | <input type="radio"/>                   |
| Quebra de sigilo                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>              | <input type="radio"/>                   |
| Postura do aplicador em relação à direção  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>              | <input type="radio"/>                   |
| Postura do aplicador em relação aos alunos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>              | <input type="radio"/>                   |
| Falta de provas                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>              | <input type="radio"/>                   |

**\*37. Marque, por favor, qual sua posição em relação às seguintes afirmativas:**

**(zero: discordo completamente a dez: concordo completamente)**

|  | 0                     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7                     | 8                     | 9                     | 10                    |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Os resultados das avaliações externas traduzem (ou refletem) o que os alunos da escola sabem | <input type="radio"/> |
| O conteúdo cobrado nas avaliações externas corresponde ao conteúdo dado na escola            | <input type="radio"/> |
| O IDEB representa bem a realidade da minha escola  | <input type="radio"/> |
| As avaliações externas interferem negativamente no currículo escolar                         | <input type="radio"/> |
| As avaliações externas interferem positivamente no currículo escolar                         | <input type="radio"/> |
| As avaliações externas reduzem a autonomia docente   | <input type="radio"/> |

## Pesquisa com Gestores Escolares

**\*38. Na sua opinião, o resultado obtido pela sua escola, nas avaliações nacionais pode ser explicado pelas situações abaixo?**

**(zero: discordo completamente a dez: concordo completamente)**

|  | 0                     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7                     | 8                     | 9                     | 10                    |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| As turmas que fizeram as avaliações em 2013 são compostas por muitos alunos com dificuldades de aprendizagem | <input type="radio"/> |
| As turmas que fizeram as avaliações em 2013 são compostas por muitos bons alunos                             | <input type="radio"/> |
| O nível cultural das famílias dos alunos é muito baixo, o que não ajuda no desempenho                        | <input type="radio"/> |
| As famílias dos alunos são participativas  | <input type="radio"/> |
| Os professores são muito comprometidos com o trabalho  | <input type="radio"/> |
| Tenho um grupo de professores coeso  | <input type="radio"/> |
| Os professores faltam muito  | <input type="radio"/> |
| Os alunos são muito indisciplinados  | <input type="radio"/> |

**\*39. (Continuação) Na sua opinião, o resultado obtido pela sua escola, nas avaliações nacionais pode ser explicado pelas situações abaixo?**

**(zero: discordo completamente a dez: concordo completamente)**

|  | 0                     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7                     | 8                     | 9                     | 10                    |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Os alunos faltam muito   | <input type="radio"/> |
| O índice de reprovado é alto                                     | <input type="radio"/> |
| O índice de evasão é alto  | <input type="radio"/> |
| Os alunos sempre fazem dever de casa                             | <input type="radio"/> |
| Os professores estão sempre estudando para melhorar              | <input type="radio"/> |
| A escola é bem equipada  | <input type="radio"/> |
| A escola é bem organizada  | <input type="radio"/> |
| O espaço da escola não é adequado para as atividades pedagógicas | <input type="radio"/> |

## Pesquisa com Gestores Escolares

**\*40. (Continuação) Na sua opinião, o resultado obtido pela sua escola, nas avaliações nacionais pode ser explicado pelas situações abaixo?**

**(zero: discordo completamente a dez: concordo completamente)**

|   | 0                     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7                     | 8                     | 9                     | 10                    |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Há violência no entorno da escola   | <input type="radio"/> |
| Há problemas severos de infraestrutura na escola                                | <input type="radio"/> |
| Os professores não têm condições de planejar porque trabalham em muitas escolas | <input type="radio"/> |
| O currículo é inadequado para o tipo de aluno que a escola atende               | <input type="radio"/> |
| Os professores não têm a formação adequada                                      | <input type="radio"/> |
| A direção tem dificuldade de trabalhar os dados das avaliações                  | <input type="radio"/> |
| A equipe de gestão é comprometida com os resultados escolares                   | <input type="radio"/> |

## Bloco 5 - Uso das Avaliações e dos Resultados

**\*41. Em 2013, a equipe escolar consultou exemplos de questões de prova que foram divulgados no site do INEP?**

- Sim
- Não

**\*42. Os professores costumam adotar os modelos de questões da Prova Brasil ou outras semelhantes para elaborar suas avaliações internas?**

- Todos os professores
- Quase todos os professores
- Cerca de metade dos professores
- Poucos professores
- Nenhum professor
- Não sei

## Pesquisa com Gestores Escolares

**\*43. No ano de 2013, houve planejamento/replanejamento dos conteúdos que são ensinados em função dos conteúdos abordados na avaliação abaixo?**

|              | sim, muito            | sim, pouco            | não                   |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Prova Brasil | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**44. No ano de 2013, houve planejamento/replanejamento dos conteúdos que são ensinados em função dos conteúdos abordados nas avaliações abaixo?**

|                         | Sim muito             | Sim pouco             | Não                   | Não se aplica         |
|-------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Prova Rio               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Prova Caxias            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Provas Bimestrais (Rio) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Provinha Brasil         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**\*45. A escola em 2013 promoveu algum tipo de preparação dos alunos (simulado/treinamento) para a avaliação abaixo?**

|              | sim                   | não                   |
|--------------|-----------------------|-----------------------|
| Prova Brasil | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**\*46. A escola em 2013 promoveu algum tipo de preparação dos alunos (simulado/treinamento) para as avaliações abaixo?**

|                         | sim                   | não                   | não se aplica         |
|-------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Provinha Brasil         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Prova Rio               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Prova Caxias            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Provas Bimestrais (Rio) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**\*47. Os professores da sua escola utilizam material didático/apostilas elaborados pela Secretaria de Educação**

**(diferentes dos livros didáticos distribuídos pelo MEC)**

- Todos os professores
- Quase todos os professores
- Um pouco mais da metade dos professores
- Um pouco menos da metade dos professores
- Poucos professores
- Nenhum professor
- Não sei
- Não há material desse tipo fornecido pela secretaria

## Pesquisa com Gestores Escolares

**48. Caso sim, dê uma nota para a qualidade desse material didático/apostila produzido pela Secretaria de Educação.**

0    1    2    3    4    5    6    7    8    9    10

**\*49. A escola divulgou seus resultados e os índices gerados pela última avaliação nacional para:**

|                   | Sim                   | Não                   |
|-------------------|-----------------------|-----------------------|
| professores       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| alunos            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| pais              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| bairro/comunidade | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| conselho escolar  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**\*50. Houve organização de debates sobre os índices obtidos pela escola com:**

|   | Sim                   | Não                   |
|---|-----------------------|-----------------------|
| professores   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| alunos  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| pais  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| bairro/comunidade                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| conselho escolar                                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| gestores de outras escolas/coordenadorias regionais | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

## Pesquisa com Gestores Escolares

**\*51. Você acredita que os resultados e os índices gerados pelas avaliações são úteis para:**

**(zero: muito inútil a dez: muito útil)**

|  | 0                     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7                     | 8                     | 9                     | 10                    |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Planejar as metas e objetivos da escola  | <input type="radio"/> |
| Orientar a distribuição de alunos entre as turmas?                               | <input type="radio"/> |
| Orientar a distribuição de professores entre as turmas?                          | <input type="radio"/> |
| Orientar a organização dos horários escolares?                                   | <input type="radio"/> |
| Definir ênfases de conteúdos nas séries?   | <input type="radio"/> |
| Planejar atividades extracurriculares na escola?                                 | <input type="radio"/> |
| Melhorar o desempenho da escola?   | <input type="radio"/> |
| Organizar as reuniões pedagógicas com os professores?                            | <input type="radio"/> |
| Promover maior coesão (entre profissionais) nas escolas a partir do planejamento | <input type="radio"/> |

**\*52. Em 2012 ou 2013, sua escola utilizou os resultados das avaliações para:**

|   | Sim                   | Não                   |
|---|-----------------------|-----------------------|
| Selecionar conteúdos específicos por série?               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Conversar com professores sobre desempenho dos alunos?    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Promover ações de capacitação de professores?             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Repensar a organização dos horários?                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Criar estratégias que contenham a evasão?                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Criar estratégias que diminuam a reaprovação?             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Redistribuir professores por séries/turmas?               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Redistribuir alunos por turmas?                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Criar estratégias de reforço para alunos com necessidade? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

## Pesquisa com Gestores Escolares

**\*53. Ao início do ano letivo, com que critérios os professores são distribuídos entre as séries em que vão atuar?**

**(Escolha zero para critérios não utilizados, 1 para o critério menos importante, 2 para o segundo menos importante e assim por diante, até 5 - critérios mais importantes)**

|   | 0                     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| conforme escolha dos professores, por tempo de serviço  | <input type="radio"/> |
| considerando o desejo do professor  | <input type="radio"/> |
| mantendo o quadro do ano anterior, alterações somente são feitas a partir do remanejamento de professores (aposentadoria, transferência, remoção) | <input type="radio"/> |
| considerando a experiência do professor na série para a qual ele vai ser alocado  | <input type="radio"/> |
| há revezamento de professores entre as séries   | <input type="radio"/> |
| Outro critério  | <input type="text"/>  |                       |                       |                       |                       |                       |

**\*54. Existe algum critério específico para a escolha dos professores que vão lecionar no 5º e/ou 9º anos do ensino fundamental**

**(Escolha zero para critérios não utilizados, 1 para o critério mais importante, 2 para o segundo mais importante e assim por diante)**

|   | 0                     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| conforme escolha dos professores, por tempo de serviço  | <input type="radio"/> |
| considerando o desejo do professor  | <input type="radio"/> |
| mantendo o quadro do ano anterior, alterações somente são feitas a partir do remanejamento de professores (aposentadoria, transferência, remoção) | <input type="radio"/> |
| considerando a experiência do professor na série para a qual ele vai ser alocado  | <input type="radio"/> |
| há revezamento de professores entre as séries   | <input type="radio"/> |
| Outro Critério  | <input type="text"/>  |                       |                       |                       |                       |                       |

## Bloco 6 - Percepções sobre políticas que usam resultados de ...

## Pesquisa com Gestores Escolares

**\* 55. Qual sua opinião sobre os seguintes usos dos sistemas de avaliação externa:**

**(zero: discordo completamente a dez: concordo completamente)**

|  | 0                     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7                     | 8                     | 9                     | 10                    |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Divulgação dos resultados para cada escola em forma de boletim                           | <input type="radio"/> |
| Divulgação dos resultados para o público mais amplo (nas escolas, site da secretaria...) | <input type="radio"/> |
| Alocação de mais recursos para as escolas com menor desempenho                           | <input type="radio"/> |
| Alocação de recursos para as escolas com maior desempenho                                | <input type="radio"/> |
| Elaboração de ranking das escolas  | <input type="radio"/> |
| Estabelecimento de metas para as escolas   | <input type="radio"/> |
| Premiação de professores/funcionários da escola  | <input type="radio"/> |
| Estabelecimento de critérios para alocar diretores                                       | <input type="radio"/> |

## Pesquisa com Gestores Escolares

\* 56. Qual sua opinião em relação às seguintes afirmativas:

(zero: discordo completamente a dez: concordo completamente)

|   | 0                     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7                     | 8                     | 9                     | 10                    |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Sinto-me pressionado pelos colegas para obter bons resultados nas avaliações                                    | <input type="radio"/> |
| Sinto-me pressionado pela Secretaria/CRE para obter bons resultados nas avaliações                              | <input type="radio"/> |
| Sinto-me pressionado pelos pais dos alunos para obter bons resultados nas avaliações                            | <input type="radio"/> |
| Sinto-me desafiado/estimulado pelas metas e divulgação dos resultados   | <input type="radio"/> |
| Sinto-me reconhecido com a divulgação dos resultados  | <input type="radio"/> |
| O sistema de premiação /bonificação de profissionais da educação com base no resultado dos alunos é justo (Rio) | <input type="radio"/> |

\* 57. (Continuação) Qual sua opinião em relação às seguintes afirmativas:

(zero: discordo completamente a dez: concordo completamente)

|   | 0                     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7                     | 8                     | 9                     | 10                    |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| As avaliações externas colocam as escolas em disputa  | <input type="radio"/> |
| Tenho medo que a secretaria passe a bonificar profissionais a partir dos resultados (para Caxias) | <input type="radio"/> |
| A divulgação dos resultados altera a imagem pública da escola                                     | <input type="radio"/> |
| A divulgação do resultado promove diferenciação entre as escolas                                  | <input type="radio"/> |
| A divulgação do resultado promove a seleção de alunos pelas escolas                               | <input type="radio"/> |

Bloco 7 - Relação das instâncias intermediárias de gest...

## Pesquisa com Gestores Escolares

### \* 58. Com que frequência a Secretaria de Educação/Instâncias intermediárias oferecem:

|   | Sempre                | Frequentemente        | Às Vezes              | Raramente             | Nunca                 |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Esclarecimentos sobre objetivos das avaliações da secretaria/do governo federal | <input type="radio"/> |
| Esclarecimentos sobre datas das avaliações                                      | <input type="radio"/> |
| Esclarecimentos sobre cálculo de índices  | <input type="radio"/> |
| Informações sobre interpretação dos índices                                     | <input type="radio"/> |
| Apoio para planejamento da escola a partir dos indicadores                      | <input type="radio"/> |
| Cursos de formação sobre avaliações externas para gestores                      | <input type="radio"/> |
| Cursos de formação sobre avaliações externas para professores                   | <input type="radio"/> |

### \* 59. Como você avalia a forma como as Coordenadorias Regionais/Instâncias intermediárias/Secretarias de Educação informam os gestores escolares sobre:

|   | Muito boa             | Boa                   | Regular               | Ruim                  | Muito ruim            |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Objetivos das avaliações da secretaria/do governo federal | <input type="radio"/> |
| Datas das avaliações                                      | <input type="radio"/> |
| Cálculo dos índices                                       | <input type="radio"/> |
| Interpretação dos índices                                 | <input type="radio"/> |
| Uso dos índices para planejamento da escola               | <input type="radio"/> |