

18º Congresso Brasileiro de Sociologia

26 a 29 de Julho de 2017, Brasília (DF)

Grupo de Trabalho: GT 13 - Educação e Sociedade

A formação para o uso de dados educacionais no Rio de Janeiro

Autores:

Rodrigo Rosistolato¹
Ana Pires do Prado²
Diana Cerdeira³
Andréa Almeida⁴
Marlies Bengio⁵

¹ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ).

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ).

³ Professora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

⁴ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ).

⁵ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ).

A formação para o uso de dados educacionais no Rio de Janeiro

ROSISTOLATO, R; PIRES DO PRADO, A; CERDEIRA, D; ALMEIDA, A; BENGIO, M.

Resumo

O objetivo do trabalho é discutir a proposta de uso de dados educacionais presente em duas políticas implementadas no Rio de Janeiro. A primeira delas, o SAERJ – Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro, de âmbito estadual, criou um novo cargo na burocracia, com o objetivo de orientar gestores escolares e fomentar o uso de dados. Trata-se do Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar –AAGE. No município, houve a criação do Projeto Escolas em Foco, que também apresenta um novo cargo em seu desenho, o PAE – Professor de Acompanhamento Estratégico. Descreveremos o desenho de ambas as políticas e argumentaremos que esses novos cargos burocráticos foram propostos com o objetivo de formar professores e gestores para o uso de dados educacionais, acompanhá-los e orientá-los no cotidiano escolar. Também apresentaremos as percepções dos AAGE e dos PAE sobre suas funções e as interações desenvolvidas com os gestores das escolas por eles acompanhadas. Argumentaremos que, em ambos os casos, os profissionais desenvolvem processos de negociação nas escolas para que sejam aceitos por gestores e professores. Essas negociações fazem com que eles assumam encargos que não estavam previstos nas políticas e, simultaneamente, deixem de cumprir parte das atividades ligadas às suas funções, especificamente aquelas ligadas ao incentivo ao uso de dados para planejamento e orientação de ações pedagógicas.

Palavras-chave: uso de dados educacionais, sistemas educacionais, desigualdades educacionais, AAGE, PAE.

1 - Introdução

O sistema de avaliação da educação básica no Brasil vem, há décadas, produzindo dados relativos ao desempenho e fluxo escolar, estrutura da escola, recursos humanos e materiais, bem como aos perfis dos profissionais da educação. Mudanças nas ferramentas e na metodologia das avaliações permitiram a criação de indicadores como o IDEB (Índice de Desenvolvimento

da Educação Básica), o que ampliou a divulgação de tais informações às escolas. Nesse contexto, o LaPOpE (Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais) vem pesquisando, dentre outros temas, os usos dos dados educacionais realizados pelas redes de ensino e pelos profissionais das escolas. O objetivo é analisar as interpretações, as apropriações e, conseqüentemente, os usos dos dados educacionais coletados pelos sistemas de avaliação externa.

Nossas investigações apontam que o interesse pelos dados vem aumentando, sobretudo, no que se refere aos aspectos administrativos das redes. Contudo, não há uma cultura avaliativa consolidada, voltada para o uso pedagógico dos dados nas escolas. Historicamente, políticas de avaliação sofreram e ainda sofrem negação por parte dos profissionais e pesquisadores em educação. No entanto, apesar das dificuldades de acesso e interpretação pedagógica das informações, pesquisas vêm evidenciando a redução dessa resistência. Outro fator que contribuiu para o aumento do uso dos dados foram as políticas de responsabilização, já que promovem maior exposição e cobrança por resultados. Tais políticas consideram que os profissionais da educação são corresponsáveis pelo desempenho e rendimento dos alunos. Assim, implementam estratégias de premiação e/ou punição aos educadores, dependendo das metas definidas pelas próprias redes de ensino.

As redes de ensino brasileiras têm adotado diversas estratégias de divulgação dos dados, tais como reuniões, debates, boletins informativos e *softwares*. Contudo, há pouca elaboração e implementação de programas que tenham caráter de formação dos profissionais e intervenção pedagógica voltada para o uso de dados. É nesse contexto que nos propomos a analisar duas políticas, uma no âmbito da rede estadual do Rio de Janeiro e outra na rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, que apresentam propostas de formação e orientação para o uso de dados nas escolas.

A Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) criou em 2010 a GIDE (Gestão Integrada da Escola⁶), com o objetivo de implementar ações voltadas para a melhoria da qualidade da educação oferecida pela rede, incluindo a criação da função gratificada de Agente de Acompanhamento Escolar

⁶ A GIDE está estruturada por meio de *softwares* e documentos que auxiliam os AAGE a acompanhar, supervisionar e orientar os gestores escolares em relação aos dados de avaliação externa e interna, infraestrutura e recursos humanos.

- AAGE. Esse profissional deveria orientar e fomentar o uso de dados educacionais por gestores e professores, fazendo a mediação entre a Secretaria e as escolas. Já em 2015, foi criado, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME), o Projeto Escolas em Foco, também com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e o fluxo escolar, enviando profissionais externos para trabalhar junto às escolas. Esses profissionais foram chamados de Professor de Acompanhamento Estratégico (PAE).

O objetivo desse artigo é analisar, numa perspectiva comparativa, as percepções dos AAGE e dos PAE, tendo em vista que são novos cargos burocráticos criados para acompanhar o cotidiano das escolas, além de orientar a equipe de gestão e os professores no uso dos dados educacionais.

2 - O debate sobre o uso de dados educacionais

Os profissionais da educação vêm se apropriando dos dados divulgados de diferentes maneiras, visto que muitas variáveis influenciam nessa apropriação. Isso quer dizer que as formas como compreendem os dados, os interpretam e usam podem variar considerando seu perfil (idade, experiência, escolaridade, capacidade de liderança, entre outros.); a forma de acesso aos dados; a relação com os demais profissionais da escola; a comunicação com instâncias superiores de gestão e o controle promovido por políticas de responsabilização (CERDEIRA, 2015).

Contudo, tanto no Brasil como em outros países, as pesquisas têm dado ênfase ao *gaming*, ou seja, às apropriações negativas e usos inadequados das informações, que levam os professores e gestores a manipular as avaliações em função da melhora dos resultados e conseqüentemente de premiações. Rosistolato, Prado & Fernandez (2014), mapeiam, em sua pesquisa, estratégias ou "jeitinhos" como possíveis caminhos para a elevação rápida dos índices, mas não necessariamente da aprendizagem dos alunos. Podemos citar como exemplo o treino para a prova, o estreitamento do currículo e maior pressão sobre as séries/anos avaliados. Tais evidências são corroboradas ainda por Arcas (2009), Brooke & Cunha (2011), Silva et al (2012) e Amaro (2013).

Autores como Marsh (2012) e Schildkamp e Poortman (2015) propõem a estruturação de um ciclo de uso de dados nas escolas e nas redes de ensino. O

objetivo é ampliar a divulgação e o acesso aos dados, bem como formar os educadores para seu uso, de forma que permitam maior conhecimento sobre suas realidades e, conseqüentemente, um planejamento pedagógico orientado para melhorar os problemas encontrados, como por exemplo, a aprendizagem dos alunos. O ciclo se encerra quando é feita uma avaliação das decisões tomadas e essas informações retornam novamente como dados, marcando o recomeço do ciclo.

Entendemos que as políticas analisadas nesse artigo, no âmbito das redes estadual (GIDE) e municipal (Escolas em Foco) do Rio de Janeiro, são iniciativas pioneiras no Brasil, que se apresentam, dentre outros aspectos, com intenção de promover o uso de dados produzidos pelos sistemas de avaliação. Outro exemplo destacado no Brasil por Brooke & Cunha (2011), se refere ao PIP - Plano de Intervenção Pedagógica, da Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais (SEE-MG), que consiste na oferta de capacitações voltadas para o uso dos dados, a fim de estimular os gestores escolares a construir seus PIP, tendo por base a realidade das escolas para planejar ações de melhoria.

Em países como os Estados Unidos, as políticas de uso de dados (*data use*) já existem há mais tempo, porém ainda em caráter experimental. De acordo com Mandinach & Gummer (2013; 2015), as políticas promovem capacitações para o uso de dados (*data literacy*) e são voltadas majoritariamente para gestores escolares. O objetivo é construir uma cultura de planejamento e tomada de decisão com base em dados educacionais. Supõe-se que isso promoveria um ciclo permanente de interpretação e uso dos dados e a melhoria das escolas e redes de ensino. Para os autores, há indícios de que essas iniciativas vêm aumentando o interesse e a compreensão dos dados educacionais, assim como o desempenho dos alunos e vem reduzindo as estratégias caracterizadas como *gaming*.

Pode-se observar que as políticas de formação e indução de uso de dados educacionais apresentadas aqui, normalmente utilizam a estratégia de *coaching*, que consiste em capacitar e enviar profissionais externos às escolas (ainda que servidores da rede de ensino) para acompanhar e orientar a equipe de gestão e professores. Outra estratégia possível e utilizada é o *Professional Learning Communities* - PLC, que não tem caráter de intervenção, uma vez que visa a

promoção de debates e reflexões internas, sem a presença de um mediador externo à escola (KNIGHT, 2006; MARSH *et. al.*, 2010; 2015).

Por último, ressaltamos que a análise dessas políticas e do papel dos mediadores externos à escola, requer atenção para determinados aspectos. Em primeiro lugar, é necessário considerar que os dados não são divulgados às escolas imediatamente após a aplicação das avaliações externas. Portanto, quando esse atraso ocorre, é possível que o perfil da escola esteja alterado. Em segundo lugar, o excesso de atribuições do gestor pode comprometer sua disponibilidade para implementar uma cultura de uso de dados sem a mediação de um profissional externo. Por fim, há que se considerar ainda as limitações de autonomia pedagógica e de gestão para determinadas ações que se julgem pertinentes como, por exemplo, mudanças no currículo escolar (MARSH, 2012).

A seguir descreveremos as políticas abordadas nesse artigo, especificando as funções dos mediadores externos à escola, também vistos como novos cargos que surgiram recentemente na organização da burocracia das redes de ensino.

3 - Os Agentes de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE)

A criação da função de Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE), no ano de 2013, foi embasada no crescimento da rede estadual de educação do Rio de Janeiro no ranking nacional do IDEB, no ano de 2011, que saiu da vigésima sexta colocação para a décima quinta. Assim, havia a expectativa de que a criação dessa função contribuísse para a ampliação da qualidade da educação. O grupo de AAGE era composto por profissionais da rede estadual, especialmente formados para assumirem essas funções e realizar a articulação entre as avaliações externas do Sistema de Avaliação de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) e a Gestão Integrada da Escola (GIDE). O sistema de avaliação estadual era composto por uma avaliação bimestral – SAERJINHO⁷ e uma anual – SAERJ⁸. Já a GIDE era estruturada por *softwares*

⁷ O SAERJINHO é uma avaliação externa em larga escala que ocorre nos três primeiros bimestres. Seu objetivo é o de avaliar o processo de ensino aprendizagem dos alunos e acompanhar o fluxo.

⁸ O SAERJ é uma avaliação externa em larga escala que ocorre anualmente. Seu objetivo é o de avaliar o desempenho dos estudantes e acompanhar o fluxo.

e documentos que auxiliavam os AAGE no acompanhamento, na supervisão e na orientação dos gestores escolares e coordenadores pedagógicos em relação aos dados das avaliações externas (SAERJ e SAERJINHO) e internas da escola, infraestrutura e recursos humanos.

Além disso, o trabalho do AAGE envolvia um conjunto de atividades técnicas – como acompanhamento e alimentação de bancos de dados, bem como a análise de desempenho das escolas.

Os AAGE utilizavam três *softwares*: o “simulador de metas do Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS)”, “Metas da Ação Integrada de Acompanhamento (MAIA)” e o “Padrão Mínimo”. Dessa forma, o IFC/RS era uma ferramenta que calculava as metas do ano corrente com base no ano anterior, bem como as metas bimestrais. A MAIA era uma ferramenta que continha as metas que a escola deveria alcançar ao longo do ano. Já o Padrão Mínimo era uma planilha que continha aspectos administrativos, pedagógicos e estruturais.

Neste sentido, os AAGE trabalhavam diretamente com os gestores escolares nas ações que visavam a melhoria da aprendizagem e do desempenho dos alunos nas avaliações. O acompanhamento das escolas era feito semanalmente, havendo, assim, a definição de ações corretivas em relação ao trabalho desenvolvido pelos diretores, o estabelecimento de metas diferenciadas para cada unidade escolar e a discussão dos possíveis fatores produzem baixo desempenho. As informações fornecidas por gestores escolares, coordenadores pedagógicos e funcionários alimentavam os arquivos da GIDE, que continham os resultados da escola.

A rotina do AAGE incluía também a organização de reuniões junto com os gestores escolares, dentre elas, a Reunião de Análise de Desvio de Meta (RADM) e o Encontro de Núcleo. Os dados das avaliações externas e internas eram debatidos na RADM. As escolas que não alcançavam o Índice de Fluxo ou o Índice de Desempenho precisavam fazer o RADM. Nessa reunião, os gestores escolares apresentavam os dados da escola em relação às avaliações internas e externas para os professores, que entendiam essa reunião como mera cobrança por desempenho e cumprimento de metas (BENGIO, 2016).

A reunião de Encontro de Núcleo ocorria bimestralmente e os AAGE se reuniam em duplas e convidavam diretores e um professor de cada escola para

participar. As reuniões ocorriam nas escolas que conseguiram melhorar o rendimento dos alunos da reunião e uma ou duas escolas apresentavam 'boas práticas' para os demais diretores. Neste sentido, os AAGE desempenhavam o papel de mediadores entre a SEEDUC e as escolas, no tocante aos dados das avaliações externas e internas.

4 - Os Professores de Acompanhamento Estratégico (PAE)

O Projeto Escolas em Foco, criado pela SME em 2015, via Escola de Formação do Professor Carioca – Paulo Freire⁹, foi direcionado para 400 escolas de primeiro segmento do ensino fundamental (aproximadamente 1/3 da rede), com baixo desempenho nas avaliações externas, retratado pelos índices IDEB e IDERIO¹⁰.

Este Projeto criou a função de Professor de Acompanhamento Estratégico (PAE) para atuar nas escolas da rede que tivessem baixo desempenho. Para esta função, foi lançado um edital em Diário Oficial¹¹ com a abertura de processo seletivo, cujos participantes deveriam ser professores da rede municipal com experiência em regência de turma.

Após a seleção, cada PAE ficaria responsável por acompanhar quatro escolas, visitando-as uma vez por semana. O quinto dia, seria reservado para reunião de supervisão.

De acordo com este Edital, os PAEs teriam como atribuições acompanhar as escolas *in loco*; articular, junto ao Diretor da Unidade Escolar, as ações de acompanhamento e mediação das turmas; realizar diagnóstico e análise, juntamente com o Coordenador Pedagógico e o Diretor da escola, a fim de traçar

⁹ Escola de Formação do Professor Carioca – PAULO FREIRE (E/EPF), criada pelo decreto 35.602 de 09/05/2012, na gestão do Prefeito Eduardo Paes e da Secretária Municipal de Educação Claudia Costin, é um espaço de produção de saberes e práticas pedagógicas para subsidiar o planejamento e a implementação da Política de Formação do Professor Carioca. (<http://epf.rioeduca.net/sobrenos.html>)

¹⁰ O IDEB é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país e a Prova Brasil – para os municípios. (<http://portal.inep.gov.br/ideb>) O IDE-Rio é composto pelo resultado da Prova Rio, prova padronizada externa oriunda da SME aplicada anualmente para todas as séries do Ensino Fundamental, e pelo Fluxo Escolar.

¹¹ Publicado no Diário Oficial do Rio de Janeiro: Nº 205, Ano XXVIII, Quinta-feira, 15 de janeiro de 2015 na pág. 42 e Nº 199, Ano XXIX, Quinta-feira, 07 de janeiro de 2016, pág. 91. [http://doweb.rio.rj.gov.br/visualizar_pdf.php?reload=ok&edi_id=00002652&page=42&search=paulo freire](http://doweb.rio.rj.gov.br/visualizar_pdf.php?reload=ok&edi_id=00002652&page=42&search=paulo%20freire)

objetivos e estratégias para a melhoria do desempenho, redução do abandono escolar e da reprovação; promover, junto ao professor-supervisor, encaminhamentos necessários para solucionar demandas pedagógicas; levantar e estudar dados das escolas acompanhadas e gerar informações semanais para definição dos protocolos objetivando o desenvolvimento das ações de ensino; manter-se atualizado quanto às modernas técnicas profissionais inerentes ao exercício das funções didático-pedagógicas, entre outras.

Tomando por base estas atribuições, o trabalho desenvolvido pelos PAE nas escolas acompanhadas pelo Projeto não ficaria limitado somente a gestão da escola ou aos professores. O trabalho seria realizado com a gestão, Direção e Coordenação Pedagógica, através do diagnóstico e acompanhamento dos dados escolares para fins de planejamento e com os professores mediante acompanhamento das turmas com foco nas ações de ensino.

5 - Metodologia

As pesquisas que deram origem a esse artigo foram realizadas com base em grupos focais, entrevistas em profundidade e observações etnográficas. Realizamos dois grupos focais com os PAE - profissionais responsáveis pela implementação do projeto Escolas em Foco. As análises sobre a GIDE e o trabalho dos AAGE foram realizadas com base em 16 entrevistas em profundidade, além de observações etnográficas realizadas durante o trabalho efetivo dos AAGE junto às escolas¹².

6 - A distância entre o desenho e a implementação de ações efetivas em ambas as políticas.

6.1 - GIDE e AAGE

¹² Os nomes dos participantes citados são fictícios.

A GIDE foi estruturada nas escolas para que os gestores utilizem os dados. Porém, os AAGE`s relataram problemas de comunicação entre gestores e professores relacionados à divulgação e ao entendimento da GIDE. Os gestores enfrentaram dificuldades para lidar com a delegação de atribuições e de fazer a integração da própria equipe. Durante a pesquisa, percebemos que os gestores não apresentavam demandas aos AAGE`s, e sim justificativas para o baixo rendimento das escolas. Todas as justificativas para o baixo desempenho foram alicerçadas na presença de violência nos arredores das escolas, na falta de infraestrutura e na falta de funcionários.

É possível dizer que as escolas identificam os problemas relacionados ao seu desempenho, mas não refletem sobre o que podem fazer pelos alunos, considerando o contexto em que estão inseridas. É como se a presença de violência e/ou de famílias que não se envolvem com a escola criasse um tipo de imobilidade. A função dos AAGE`s seria, nesse caso, indagar sobre o que a escola pode fazer. Eles indagam, mas recebem respostas que, em síntese, apontam que as escolas nada podem fazer por conta do contexto. Esse fenômeno pode ser classificado como um tipo de profecia que se cumpre. Há um consenso sobre a imobilidade da escola e esse consenso cria a própria imobilidade.

Podemos indicar que o sistema de avaliação do estado do Rio de Janeiro tem como um dos seus objetivos a proposta de formação para o uso de dados das avaliações externas. Porém, não constatamos os usos efetivos dos dados das avaliações no cotidiano escolar. Os AAGE`s realizavam encontros com os diretores a cada 15 dias e trabalhavam com os dados disponibilizados nas plataformas e nos documentos da GIDE. Embora as AAGE`s criassem a possibilidade dos gestores utilizarem os dados coletados pela GIDE, os professores não utilizavam o material, em geral porque não o compreendiam e as gestões também não repassavam as informações, de forma adequada, para os docentes. Observamos nas reuniões sobre os resultados das avaliações que o debate se voltava mais para buscar culpados pelo baixo rendimento, ao invés de pensar os usos dos dados para traçar ações.

Então, isso daí quase todas as escolas. A família não está presente. A família não se interessa. O aluno não se interessa. O aluno não tem perspectiva, não tem visão do

futuro. Não pensa em nada! O quê que ele vai ser?
(Francis)

Olha! Mais frequentemente colocadas nem só pelos gestores, mas pelos alunos. É a falta de interesse dos alunos. A falta de interesse da família. A falta de participação da família, que ainda é pequena, apesar de já ter melhorado muito nas reuniões. São esses assuntos que são colocados. (Dominique)

Ultimamente, eles estão dizendo assim: “A família que não atua!” “A escola que não tem dinheiro!” [...] Mas, os professores falam muito da família. Falam muito mesmo! E falam dos alunos indisciplinados. (Jaci)

As reuniões de RADM criavam dois grupos nas escolas: gestores e professores. Os gestores escolares que apontavam os resultados pareciam não entender os professores. Os professores, por sua vez, entendiam a reunião como mera cobrança e tentavam achar os culpados para o baixo rendimento da escola.

[...] colocam a culpa nos professores ou então eles colocam a culpa no próprio governo. A gente não tem equipe! Não tem aquilo! Como eles ficam exigindo que a gente tenha bons resultados? [...] Primeira coisa que eles culpam: são os anos anteriores. Os alunos já vieram com defasagem pra eles. Eles sempre falam isso. Ah, já vieram sem saber nada! Às vezes, os alunos são da própria escola. (Josimar)

Pelos gestores? Falta do compromisso do aluno, é do aluno fazer, do professor não incentivar o necessário pra eles fazerem, né! É aluno que falta no período da avaliação [...] Pelos professores é a falta do conhecimento do aluno, que eles acham que não dá conta deles fazerem tudo que está lá, pro aluno gravar pra poder fazer a prova [...] (Dercy)

A mesma coisa, que a base é ruim, que a prova foi... Há uma reclamação que a prova é muito extensa, eles falam muito em relação a isso. E a base é ruim, prova extensa e que eles [alunos] não fizeram com responsabilidade.
(Nair)

Já na reunião de encontro de núcleo, observamos que o uso dos dados por gestores escolares ocorre devido à necessidade de melhorar o indicador de

fluxo. Porém, também observamos que os professores não entendiam como poderiam usar os dados para melhorar o desempenho dos alunos. Percebemos nas falas dos gestores que o problema do baixo rendimento estaria relacionado ao fluxo interno, que tem relação direta com as avaliações formuladas pelos professores.

Ao analisarmos a implementação da política educacional no cotidiano escolar, percebemos que os AAGE`s tiveram que conquistar seu espaço nas escolas.

Costumo dizer que cada visita minha é uma conquista. Cada dia é uma caixinha de surpresa. Eu nunca vou lá pra fazer a mesma coisa. Às vezes, eu vou e não visito uma sala de aula. Mas, às vezes, eu vou e vou olhar. Bater na porta. Vou dar um bom dia 'pro' professor. E, às vezes, eu vejo algumas coisas que me espanta. E, aí, eu fico pensando assim: "Caramba!". É o mesmo cara que faz o discurso que o aluno não quer nada, né! E aí, eu fico pensando, remoendo aquilo. Algumas coisas eu tenho que comunicar a gestão. (Darci)

Além disso, assumiram outras funções além das previstas na lei que criou a função. Os AAGE`s recebem as demandas oriundas da SEEDUC e repassam para as escolas.

[...] pra tentar captar a realidade lá da escola, frequento muito as salas dos professores. Busco com todo mundo: com alunos, com professores. Eu gosto disso também. Mas, eu gosto de estar entre os alunos também, de ouvir, de perceber. Então, hoje uma menina brincou quando eu cheguei aqui. Eu gosto disso. Já me reconhecem. [...] Não, não vim da aula! E, assim, me fazer conhecer e entender aquela realidade, pra além de reunir. Você entender, você primeiro, acho que o importante é mostrar pra eles que também esta ali, que você também faz parte daquela realidade também, faz parte da sua vida hoje também, não tem jeito e tentar entender por dentro a coisa, né! (Sirlei)

[...] o sábado de planejamento, né! O sábado pedagógico. Então, não dá pra eu chegar com a minha proposta na escola, que eu tenho uma proposta hoje de fazer isso, isso, isso e aquilo outro. Elas estão no planejamento nesse sábado, a gente se envolve e dá sugestão e vamos pesquisar. "Ah, isso eu fiz e deu certo!", "Ah, isso aqui 'tá' bom!". Elas vão mostrar pra gente: "A pauta", "Dá uma olhada na nossa pauta", "Você acha que...". (Nadir)

Nesse contexto, os AAGE`s auxiliam as escolas nas questões relacionadas ao planejamento pedagógico, Conselhos de Classes, supervisões de avaliações externas e de diários, além de verificar os alunos infrequentes.

6.2 - ESCOLAS EM FOCO E PAE

Ao analisarmos as falas dos PAE sobre o seu trabalho cotidiano nas escolas, percebemos um fenômeno análogo ao que ocorreu com os AAGE. De início, os PAE foram rejeitados por diretores e professores, tendo que estabelecer diálogo e relações com as equipes das escolas para efetuar o trabalho.

Marina: É, no início, né, foi um pouco complicado. No ano passado a gente entrou, e você tinha primeiro que se situar naquele local, até porque você era um estranho, vamos dizer assim. Tinha aquela coisa de “ah, veio fiscalizar”. Então foi assim... eu acho que de início foi uma conquista. Eu acho que a gente tinha que passar um pouco dessa... “eu tô aqui para parceria, eu tô aqui para ajudar”. Então foi aquela coisa da conquista, do namoro ali... pra depois começar... eu comecei a visitar as salas, conversar com os professores e aí, de acordo com essa aproximação, eu comecei a entrar na diagnose... eu realizei logo no início depois dessa conversa, a diagnose” (...)

Antonia: Mesmo as [diretoras] que não me deram, eu tomei meio que o espaço... eu criei um material chamado “critérios de avaliação, alguns pressupostos” e... mesmo as que não me deram eu fui...

Adriana: (...) No caso, a recebida não foi muito legal, mas foi aquela questão da conquista, como conquistamos, como conquistamos a confiança, trabalhamos, desenvolvemos várias ações significativas dentro das unidades escolares e agora a gente se despede com gostinho, né...

Além das resistências explícitas, haviam as “resistências veladas” à presença do PAE nas escolas.

Augusta: Alguns locais os professores eram mais acolhedores, em outros a direção, em outros eram todos...

Ana: ... mais resistentes...

Andrea: É, variou... variou de escola pra escola.

Marina: Eu experimentei bastante resistência.

Julia: Eu não enfrentei muita resistência não.

Marina: Eu experimentei bastante. Eu acompanhei quatro escolas, eu tive uma escola que eu tive um momento que foi... a irmã Zélia me pediu um problema muito sério em relação a “não precisa vir pra me ajudar... ah, eu não preciso de parceria”, sabe assim? Essa coisa assim...

Janaína: Mas eu acho que pior do que isso, o gestor que declara, é essa resistência velada.

Augusta: Eu passei por isso. Eu passei pela resistência velada.

Marina: “O que você quer falar com o professor?”.

Augusta: Vem uma desconfiança, né.

Marina: Essa escola... quando eu colocava o pé na escola, o zap já corria “oh, Marina na escola”.

Aos poucos os PAE conseguiram resguardar um espaço para a sua atuação e execução de suas funções. Foram progressivamente incorporados à rotina das escolas, passando a realizar uma série de atividades, negociando sempre a presença nas escolas.

Julia: As minhas escolas já estavam habituadas com a minha chegada, né, com a minha presença. Então, assim, eu não tenho um dia fixo pra tá em cada escola, né a gente nem pode ter, não pode avisar que a gente vai. Foi uma...como a gente falou no começo, né, foi uma construção de relação de confiança. “Eu tô aqui pra te ajudar, pra te orientar, né, eu sou mais um braço seu aqui e na escola”. Então, assim, o diretor avisa o dia que ele vai? Não. Ele simplesmente... ele tem que tá lá, né, igual ao nosso caso.

Janaína: E é uma linha, só queria acrescentar, ténue, muito ténue, né, porque a nossa função delicada, a gente coloca dedos nas feridas. Então o que acontece? A gente não pode ser amigo de diretor, né, porque na hora que a gente tiver que falar as coisas, a gente vai ter que falar.

Tiveram PAE que saíram das escolas que fizeram resistência ao projeto e permaneceram naquelas em que tiveram maior aceitação e acolhimento, nem que fosse necessário realizar atividades distintas das pretendidas pelo programa.

Leane: As que eu tive resistência no passado, eu saí... não permaneci. Eu não sei, é um pouco difícil, assim, todas as minhas escolas eu me sinto tão acolhida lá, que na festa junina deles. Cheguei, trabalhar, né, não tem jeito, falei “O que que vocês querem que eu faça?”. “Ah, que ótimo, precisamos que alguém passe a rifa”. “E lá vou eu passar rifa”. Tinha uma camisa pra mim escrito “professora de acompanhamento estratégico”. E aí a diretora postou no grupo dos diretores “morreram de inveja, mas ela é minha”. Olha que coisa maluca que ela escreveu! “Ela está aqui na minha escola”. Eu posei pra foto, mas não sabia que ela ia colocar aquela legenda. Então, assim, é legal isso. Agora há outras... que é aquilo, né, resistência velada. Estão rindo pra você e, no final, não estão fazendo nada do que deveriam fazer. Mas enfim. Ossos do ofício.

As atividades sem relação com as atribuições de seus cargos e a incorporação de funções foi realizada ora como estratégia de aproximação com gestores e docentes, ora como resultado da própria visão que os PAE têm sobre a escola e os alunos. Assim, a resistência ao Projeto Escolas em Foco na rede municipal parece ter diminuído, conforme mostram as falas abaixo.

Marina: Então... tem uma menina que virou pra mim “vem cá, podia te contratar, né”, ela brincou comigo ontem, que foi o último encontro nosso, até porque ela pegou o TER, né, “oh, vou te contratar pra tu ficar aqui comigo o ano inteiro ano que vem pra poder me ajudar”. Que ela é nova no município, 40h, entrou ano passado, caiu na alfabetização. Então ela, assim, realmente muito perdida. Ela tinha boa vontade e aí, pronto, juntou a boa vontade... foi fácil.

Adriana: Não é só o diretor não... o diretor pede, o CP pede, o professor pede, e o aluninho pede. Porque aí como a gente já está tão habituado a lidar com “Tia, hoje você vai tomar a minha leitura pra ver se eu melhorei?”. Aí eu digo “Vou”.

Marina: ... quais são as estratégias. Agora, se for um dia comum, que não tenha centro de estudos, aí você... cada uma tem seu, né... eu costumo ir em todas as salas, falo com todo mundo, depois eu vou ver qual é a demanda daquela... “Marina, me ajuda aqui com essa turma tal...”. Fazia diário nosso de leitura... “Preciso de...”, né, a gente

vai tá... vai se adaptando... às vezes você chega na escola e é uma dia de festa. Aí você precisa mais da sua mão de obra para colaborar.

Dessa forma, a atuação dos PAE reduziu as tensões iniciadas pela presença de um profissional externo à escola no cotidiano escolar. Nesse sentido, outro aspecto que diferencia os dois programas analisados é o fato de que os PAE recebiam demandas da gestão, dos docentes e de alunos. Tais demandas incluíam análise e explicação dos dados da escola, apresentação de gráficos em reuniões, levantamento de habilidades e competências adquiridas pelos alunos, acesso e uso de *softwares* disponibilizados pela SME, etc. Assim, o acesso à informação, a redução da resistência inicial e o aumento do interesse pelos dados parecem estar associados, conforme observa Mandinach e Gummer (2013).

Ainda assim, parte das demandas escolares solicitava que o tempo dos PAE fosse utilizado em atividades gerais (falar com os familiares, cuidar dos alunos) até mesmo aquelas sem qualquer vinculação estritamente pedagógica, como organização de rifas, assemelhando-se portanto às atribuições dos AAGE.

Leane: Mas o fato é que, por exemplo, essa análise de dados que a gente faz, dentro das minhas escolas, eu... crio o “raio x da escola”. E todo bimestre, eu levava pra escola, pro COC, na verdade para o COC, um material de power point e projetava para equipe toda ver o rendimento de cada uma das turmas nas provas bimestrais. E aí dizendo se a turma ficou na média da CRE, acima da rede, né, pra poder respaldar os conceitos ou os possíveis conceitos que viessem. Mas isso foi um instrumento que eu utilizei.

Andrea: Como a Leane falou, ela faz essa análise, esse raio x da escola, eu também faço com as minhas escolas e ensinei as minhas professoras também a elas mesmas terem essa iniciativa e não ficarem esperando só por mim, porque eu não vou estar lá pra sempre.

Os PAE ponderam que, embora tenham uma rotina, o trabalho ocorre de acordo com as necessidades e interesses de cada escola. Portanto, não é possível afirmar que o projeto teve tempo hábil para implementar uma formação

efetiva para o uso de dados, de modo a permitir que as escolas interpretem e usem os dados de maneira independente, tal qual prevê a estratégia de *Professional Learning Communities* – PLC (KNIGHT, 2006; MARSH *et. al.*, 2010; 2015). Contudo, acreditam que o projeto proporcionou mais acesso e compreensão dos dados, ampliando a capacidade de diagnóstico das escolas. De acordo com uma PAE, as escolas conhecem melhor agora “seu caminho, seu percurso, suas potencialidades e suas fragilidades”.

Augusta: (...) Aí, né, chegamos ao final do ano, ano passado, fizemos toda uma leitura com elas, todo um passo-a-passo, né, aí eu falei “Tá vendo, o seu problema aqui tá na evasão e na reprovação”. Da outra, não tinha abandono, não tinha evasão, mas tinha muita reprovação. Falei, “Tá vendo por que você é Foco?”

Antonia: As escolas começaram a prestar mais atenção em frequência de aluno, evasão, abandono, isso às vezes era tratado de uma maneira meio que descompromissada.

Assim como na rede estadual, as escolas em foco da rede municipal também reconhecem graves problemas de aprendizado e fluxo, responsabilizando o contexto familiar e territorial, sobretudo a violência. No entanto, embora haja um reconhecimento das limitações da ação da escola nesses contextos, os PAE deram alguns exemplos de estratégias pedagógicas baseadas na interpretação dos dados escolares que obtiveram resultados positivos.

7 - Considerações Finais

Em ambas as políticas, os profissionais desenvolveram processos de negociação nas escolas para que fossem aceitos por gestores e professores. Essas negociações fizeram com que eles assumissem encargos que não estavam previstos nas políticas e, simultaneamente, deixassem de cumprir parte das atividades ligadas às suas funções, especificamente aquelas ligadas ao incentivo ao uso de dados para planejamento e orientação de ações pedagógicas. Tanto os AAGE quanto os PAE foram solicitados a atuarem em

outras atividades nas escolas, não necessariamente ligadas às questões pedagógicas. Além disso, supriam carência de profissionais nas escolas em que atuavam.

Ainda assim, ambas as políticas contribuíram para a ampliação do acesso aos dados pelos profissionais das escolas, conforme o ciclo de uso de dados previstos por Marsh (2010) e Schildkamp e Poortman (2015). Na rede estadual, as escolas não tinham clareza sobre o uso dos dados. A introdução dos AAGE nas escolas, com seu contato contínuo com os diretores, possibilitou que os gestores escolares enxergassem as escolas a partir dos dados. Na rede municipal, após superarem a resistência inicial, os PAE conseguiram atuar com o uso de dados, sendo solicitados pelos educadores para esclarecimento dos indicadores de aprendizado e fluxo dos alunos.

8 - Referências Bibliográficas

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.

BENGIO, M. da C. O trabalho dos Agentes de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGEs) no cotidiano das escolas estaduais em Duque de Caxias. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

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

CERDEIRA, D. *Apropriações e Usos de Políticas de Avaliação e Responsabilização Educacional pela Gestão Escolar*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2015.

JENNINGS, J. The Effects of Accountability System Design on Teachers' Use of Test Score Data. *Teachers College Record* Volume 114, November 2012.

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

MARSH, J. A., MCCOMBS, J. S., & MARTORELL, F.. How instructional coaches support data-driven decision making: Policy implementation and effects in Florida middle schools. *Educational Policy*, 24(6), 2010.

MARSH, J. A. Interventions Promoting Educators' Use of Data: Research Insights and Gaps. *Teachers College Record*, Volume 114, November 2012.

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

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>.

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

ROSISTOLATO, R.; PRADO, A. FERNANDEZ, S. J. . Cobranças, estratégias e 'jeitinhos': avaliações em larga escala no Rio de Janeiro. *Estudos em Avaliação Educacional (Impresso)*, v. 25, p. 78-107, 2014.

SILVA, V. G. et al. Uso da Avaliação em larga escala por Equipes Gestoras e Profissionais Docentes: Um Estudo em Quatro Redes de Ensino Público. *Relatório Final*, 2012.

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