

Ae67

ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL • N. 2 JUL./DEZ. 1990 •

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS • SÃO PAULO

A partir de 2006 passa a ser QUADRIMESTRAL

ISSN 0103-6831

e-ISSN 1984-932X

1. Avaliação 2. Políticas Educacionais 3. Qualidade do Ensino

I. Fundação Carlos Chagas II. Departamento de Pesquisas

Educacionais/FCC

INDEXADO EM

BAMP - Biblioteca Ana Maria Poppovic (*Brasil, FCC*)

www.fcc.org.br

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação (*Brasil, Cibec/Inep/MEC*)

http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1

Clase - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (*México, Unam*)

<http://biblat.unam.mx/>

Diadorim - Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras

(*Brasil, Ibict*)

<http://diadorim.ibict.br/handle/1/1027>

Dialnet - Fundación Dialnet (*Espanha, Universidad de La Rioja*)

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=24462>

Edubase - Faculdade de Educação (*Brasil, Unicamp*)

<http://143.106.58.49/fae/default.htm>

Educ@ - Publicações on-line de Educação (*Brasil, FCC*)

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php>

Google Scholar - <http://scholar.google.com.br/>

Iresie - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa

(*México, Cesu-Unam*)

<http://www.iissue.unam.mx/iresie/>

Latindex - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de

América Latina, el Caribe, España y Portugal (*México, Unam*)

<http://www.latindex.unam.mx>

REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (*Espanha*)

http://www.redib.org/recursos/Serials/Record/oi_revista1741

Sumários.org - Sumários de Revistas Brasileiras (*Fundação de Pesquisas Científicas*

de Ribeirão Preto - FUNPEC-RP, Brasil)

http://www.sumarios.org/periodicos?area=5&title_

[peri=estudos+em+avalia%C3%A7%C3%A3o+educacional](http://www.sumarios.org/periodicos?area=5&title_peri=estudos+em+avalia%C3%A7%C3%A3o+educacional)

VERSÃO ELETRÔNICA

www.fcc.org.br

VERSÃO IMPRESSA

Abril de 2017

Tiragem: 350 exemplares

E-MAILS

eae@fcc.org.br (*contato*)

publicacoesfcc@fcc.org.br (*aquisição e assinaturas*)

ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Periódico da Fundação Carlos Chagas criado em 1990 sucedendo *Educação e Seleção* (1980-1989). Publica trabalhos originais relacionados à temática de avaliação educacional, apresentados sob forma de artigos, relatos de pesquisa, ensaios teórico-metodológicos e resenhas.

As normas para a publicação estão no final do fascículo.

A revista não se responsabiliza pelos conceitos emitidos em matérias assinadas.

Direitos autorais reservados: reprodução integral de artigos apenas com autorização específica; citação parcial permitida com referência completa à fonte.

COMITÊ EDITORIAL

Nelson Gimenes (*Editor coordenador*)

Adriana Bauer

Fabiana Silva Fernandes

Gabriela Miranda Moriconi

Glória Maria Santos Pereira Lima

Maria Teresa Barboza

Vandré Gomes da Silva

Rodrigo Rosistolato (*Editor associado*)

CONSELHO EDITORIAL

Bernardete A. Gatti

(*Fundação Carlos Chagas, São Paulo, São Paulo, Brasil*)

Clarilza Prado de Sousa

(*Fundação Carlos Chagas e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil*)

Dalton Francisco de Andrade

(*Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil*)

Domingos Manuel de Barros Fernandes

(*Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal*)

Fernando Lang da Silveira

(*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil*)

José Francisco Soares

(*Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil*)

Lina Kátia Mesquita de Oliveira

(*Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil*)

Luzia Marta Bellini

(*Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil*)

Maria Inês Gomes de Sá Pestana

(*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, Distrito Federal, Brasil*)

COORDENAÇÃO DE EDIÇÕES

Adélia Maria Mariano da Silva Ferreira

ASSISTENTES EDITORIAIS

Camila Maria Camargo de Oliveira

Marcia Caxeta

AUXILIAR DE EDIÇÕES

Camila de Castro Costa

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Biblioteca Ana Maria Poppovic

REVISÃO ESTATÍSTICA

Miriam Bizzocchi

Raquel da Cunha Valle

Naura Syria Carapeto Ferreira

(*Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil*)

Nícia Maria Bessa

(*Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil*)

Nigel Pelham de Leighton Brooke

(*Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil*)

Paulo de Martino Jannuzzi

(*Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil*)

Robert Verhine

(*Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil*)

Sandra Zákia Sousa

(*Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil*)

Sérgio Vasconcellos de Luna

(*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil*)

Yara Lúcia Esposito

(*Fundação Carlos Chagas, São Paulo, São Paulo, Brasil*)

PROJETO GRÁFICO

Casa Rex

DIAGRAMAÇÃO

Líquido Editorial - Claudio Brites

IMPRESSÃO

Forma Certa Gráfica

SUMÁRIO

EDITORIAL.....6

ARTIGOS

Avaliação das tecnologias digitais na docência:
indicadores brasileiros e portugueses

*Evaluación de las tecnologías digitales en la docencia:
indicadores brasileños y portugueses*

*Evaluation of teaching digital technologies:
Brazilian and Portuguese indicators*

Ronaldo Nunes Linhares, Maria José Loureiro, Fernando Ramos,
Caio Mário Guimarães Alcântara.....12

Avaliação institucional e projeto político-pedagógico:
dois lados de uma mesma moeda

*Evaluación institucional y proyecto político-pedagógico:
dos caras de una misma moneda*

*Institutional assessment and pedagogical political project:
two sides of the same coin*

Patrícia Cristina Albieri de Almeida,
Gisela Lobo B. P. Tartuce.....32

Professores da educação básica:
perfil e percepções sobre sucesso dos alunos

*Profesores de educación básica:
perfil y percepciones sobre el éxito de los alumnos*

*Teachers of basic education:
profile and perceptions about student success*

Eloisa Maia Vidal, Sofia Lerche Vieira.....64

A pré-escola e o direito à educação: aportes para um debate

La preescola y el derecho a la educación: aportes para un debate

Preschool and the right to education: contributions to a debate

Luiz Carlos Gil Esteves.....102

O Simave à luz das três gerações de avaliação
da educação básica

*Simave a la luz de las tres generaciones de evaluación
de la educación básica*

*Understanding the Simave in the light of the three generations
of basic education evaluation*

Karla Oliveira Franco, Adolfo Ignacio Calderón.....132

Tendências da produção de conhecimento em avaliação das aprendizagens no Brasil (2010-2014)

Tendencias de la producción de conocimiento en evaluación de los aprendizajes en Brasil (2010-2014)

Trends in knowledge production in learning evaluation in Brazil (2010-2014)

Rosaria de Fátima Boldarine, Raquel Lazzari Leite Barbosa, Sérgio Fabiano Annibal.....160

Uma análise das concepções que permeiam a formação profissional do Pronatec

Un análisis de las concepciones que permean la formación profesional de Pronatec

An analysis of the concepts that permeate the Pronatec professional training

Maria Clarisse Vieira, Renato Hilário dos Reis, Julieta Borges Lemes Sobral.....190

Governança educacional global e a gênese dos testes das habilidades socioemocionais

Gobernanza educacional global y la génesis de los tests de las habilidades socioemocionales

Global educational governance and the genesis of the socio-emotional skills tests

Carlos Eduardo Serrina de Lima Rodrigues, Claudia de Oliveira Fernandes.....214

Contribuições ao estudo do Modelo de Crédito Parcial Generalizado

Contribuciones al estudio del Modelo de Crédito Parcial Generalizado

Contributions to the study of Generalized Partial Credit Model

Eduardo Vargas Ferreira, Caio Lucidius Naberezny Azevedo.....236

Avaliação da qualidade do Enem 2009 e 2011 com técnicas psicométricas

Evaluación de la calidad del Enem 2009 y 2011 con técnicas psicométricas

Evaluation of Enem (2009 and 2011) quality with psychometric techniques

Rodrigo Travitzki.....256

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES.....290

EDITORIAL

<http://dx.doi.org/10.18222/ee.v28i67.4674>

Estudos em Avaliação Educacional apresenta, neste número, artigos com diversas abordagens e desenhos metodológicos, destacando-se as pesquisas em fontes documentais, revisões bibliográficas, análises empíricas e descrição de experiências realizadas em diferentes localidades. Há também estudos que contemplam abrangências distintas de avaliação, como a avaliação em larga escala, a avaliação institucional e a meta-avaliação.

Ronaldo Nunes Linhares, Maria José Loureiro, Fernando Ramos e Caio Mário Guimarães Alcântara apresentam um conjunto de indicadores utilizados para avaliar o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na docência, definidos a partir de um estudo que envolveu a realização de entrevistas e grupos focais com professores do Brasil e de Portugal, que atuaram em programas de uso de tecnologias digitais.

Patrícia Cristina Albieri de Almeida e Gisela Lobo B. P. Tartuce tratam da avaliação institucional, analisando um projeto de intervenção em um município brasileiro que buscou articular a avaliação institucional com o projeto político-pedagógico das escolas. Notaram, durante a execução do projeto, como a falta de participação de todos os segmentos escolares e o caráter burocrático do projeto pedagógico criam dificuldades para a efetivação de uma proposta educativa concreta, viável e coerente com o princípio de autonomia escolar.

Eloisa Maia Vidal e Sofia Lerche Vieira realizaram um mapeamento das referências nacionais e internacionais sobre as características docentes que estão associadas à melhoria do desempenho dos alunos, para, em seguida, a partir de uma amostra submetida à análise estatística descritiva, examinar alguns elementos do perfil de docentes do ensino fundamental que poderiam ser fatores explicativos para os resultados dos estudantes.

Ainda dentro da perspectiva de análise da estatística descritiva, Luiz Carlos Gil Esteves desenvolveu uma reflexão sobre a expansão de vagas em pré-escola nas regiões brasileiras, reafirmando o cenário de desigualdade regional e social, em que as regiões mais pobres, a população mais vulnerável, de raça/cor preta e residentes em áreas rurais, são as que têm menos acesso a serviços de educação infantil.

Karla Oliveira Franco e Adolfo Ignacio Calderón abordam o processo de implantação do sistema de avaliação no estado de Minas Gerais, concluindo, a partir de um estudo bibliográfico e documental, sobre a existência de três gerações de avaliação, que refletiria os processos avaliativos que se configuraram no cenário nacional.

Rosaria de Fátima Boldarine, Raquel Lazzari Leite Barbosa e Sérgio Fabiano Annibal realizaram um trabalho de revisão bibliográfica sobre avaliação da aprendizagem em educação, no período de 2010 a 2014, utilizando, para isso, artigos de revistas científicas com reconhecida relevância.

Maria Clarisse Vieira, Renato Hilário dos Reis e Julieta Borges Lemes Sobral estudaram o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), tendo como perspectiva de análise as concepções que estão em disputa em torno da formação do trabalhador: uma comprometida com a produção capitalista e a outra, com a emancipação do ser humano.

Já o artigo de Carlos Eduardo Serrina de Lima Rodrigues e de Claudia de Oliveira Fernandes parte de uma crítica à perspectiva utilitarista e neoliberal de testes de larga escala, buscando compreender a gênese do discurso sobre a avaliação das habilidades socioemocionais em documentos elaborados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Dentro de uma abordagem mais técnica, há dois artigos publicados neste número. O primeiro, de autoria de Eduardo Vargas Ferreira e Caio Lucidius Naberezny Azevedo, aborda aspectos inferenciais da Teoria da Resposta ao Item (TRI), buscando explicitar dificuldades no processo de estimação e inferência dos modelos de TRI, bem como apresentar a interpretação dos parâmetros do modelo e da função de informação do item e do teste.

Finalmente, Rodrigo Travitzki apresenta uma discussão sobre resultados psicométricos e meta-avaliação, em que analisa provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2009 e 2011, a partir de técnicas provenientes da Teoria Clássica dos Testes e da Teoria de Resposta ao Item.

Uma frutífera leitura a todos!

Comitê Editorial

ARTIGOS

AVALIAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA DOCÊNCIA: INDICADORES BRASILEIROS E PORTUGUESES

RONALDO NUNES LINHARES

MARIA JOSÉ LOUREIRO

FERNANDO RAMOS

CAIO MÁRIO GUIMARÃES ALCÂNTARA

RESUMO

Este artigo apresenta um grupo de indicadores voltados para avaliar o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na docência, que foram sugeridos por professores do Brasil e Portugal que atuaram em programas de uso de tecnologias digitais em seus países. A pesquisa constitui uma investigação qualitativa, com aplicação de questionários e realização de entrevistas e grupos focais, junto a professores da região da cidade de Aveiro, norte de Portugal, e dos municípios de Nossa Senhora da Glória, Tobias Barreto e Itabaiana, no estado de Sergipe, Brasil. As respostas desses professores ressaltam a necessidade do estabelecimento de indicadores avaliativos que considerem aspectos qualitativos da docência mediada por tecnologias digitais.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO • TECNOLOGIAS DIGITAIS •
DOCÊNCIA • INDICADORES EDUCACIONAIS.

EVALUACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA DOCENCIA: INDICADORES BRASILEÑOS Y PORTUGUESES

RESUMEN

Este artículo presenta un grupo de indicadores que se destinan a evaluar el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación en la docencia, sugeridos por profesores de Brasil y Portugal que actuaron en programas de uso de tecnologías digitales en sus países. La investigación constituye un estudio cualitativo, con aplicación de cuestionarios y realización de entrevistas y grupos focales junto a profesores de la región de la ciudad de Aveiro, norte de Portugal, y de los municipios de Nossa Senhora da Glória, Tobias Barreto y Itabaiana, en el estado de Sergipe, Brasil. Las respuestas de tales docentes subrayaron la necesidad de establecer indicadores evaluativos que consideren aspectos cualitativos de la docencia mediada por tecnologías digitales.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN • TECNOLOGÍAS DIGITALES • DOCENCIA • INDICADORES EDUCACIONALES.

EVALUATION OF TEACHING DIGITAL TECHNOLOGIES: BRAZILIAN AND PORTUGUESE INDICATORS

ABSTRACT

This article presents a set of indicators suggested by teachers and aimed to evaluate the use of information and communication technologies in teaching practices. These indicators were selected by teachers from Brazil and Portugal working with digital technology programs in their countries. The study is a qualitative research that contains questionnaires, interviews and focus groups with teachers in the region of Aveiro, Northern Portugal and in the cities of Nossa Senhora da Glória, Tobias Barreto and Itabaiana, in the State of Sergipe, Brazil. The teachers' responses highlight the need for establishing evaluative indicators that consider qualitative aspects of teaching mediated by digital technologies.

KEYWORDS EVALUATION • DIGITAL TECHNOLOGIES • TEACHING • EDUCATIONAL INDICATORS.

INTRODUÇÃO

As discussões acerca da relação entre a aprendizagem e as tecnologias comunicacionais têm se tornado cada vez mais relevantes, em especial quando se considera o atual cenário da educação. Hoje é preciso pensar as práticas pedagógicas no contexto das sociedades informacionais (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO, 2008a). A formação dos sujeitos que no futuro vão desempenhar atividades no mercado de trabalho passa a ser pautada numa busca incessante pelo crescimento da produção (CARVALHO, 2011) e transferência de tecnologia e conhecimento. Esses são dois dos fatores considerados primordiais para a transformação social por organismos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), sem que, no entanto, seja ignorada a necessidade de formação voltada para um uso reflexivo e que contribua para a formação de indivíduos competentes para o convívio na nova ordem social.

Nas últimas duas décadas, foram verificadas algumas tentativas de consolidação de políticas públicas educacionais

voltadas para preencher essa lacuna no processo de formação dos sujeitos competentes para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e sua inclusão digital. Dessas experiências, destacamos, no Brasil, o Programa Um Computador por Aluno (Prouca) e, em Portugal, o Projeto Magalhães, ambos com o objetivo de incentivar novos olhares sobre a relação com o conhecimento e construir novas práticas de ensino inseridas na realidade contemporânea. Apesar de observados esforços no sentido de consolidar o uso das TIC enquanto dispositivo pedagógico, é notória, na elaboração de políticas públicas, a falta de propostas de acompanhamento e avaliação desse uso, por meio da construção de instrumentos e indicadores avaliativos.

Entre 2012 e 2014, foram entrevistados professores de quatro unidades de ensino portuguesas, situadas em Aveiro e cercanias, e três unidades brasileiras do estado de Sergipe, com o objetivo de identificar e discutir os potenciais e os limites do uso dos computadores móveis na prática docente. A experiência desses professores com a utilização de computadores e tecnologias móveis auxiliou na identificação dos pontos considerados exitosos e daqueles que dificultam o desenvolvimento das atividades junto aos alunos, servindo de alicerce para uma discussão sobre a necessidade de definir melhor os indicadores considerados mais relevantes numa proposta de avaliação do trabalho desses professores com as TIC.

A percepção dos docentes a respeito de sua experiência com a utilização de tecnologias móveis serviu de base para a sugestão de indicadores que, segundo eles, são mais adequados para avaliação das TIC na docência. Este artigo apresenta o resultado do estudo entre professores portugueses e brasileiros envolvidos no Projeto Magalhães, em Portugal, e no Prouca, no Brasil, com uma reflexão sobre o conjunto de indicadores sugeridos pelos professores. Comparam-se as percepções dos professores e suas sugestões, distinguindo as mais e as menos relevantes, na tentativa de compreender o lugar das TIC nas diversas dimensões da prática docente.

INDICADORES NA AVALIAÇÃO DAS TIC NO ESPAÇO ESCOLAR

No contexto dos novos arranjos sociotécnicos, a prática docente passa a desempenhar um papel que vai além da mera reprodução dos conteúdos distribuídos nas diversas disciplinas existentes nos currículos da educação compulsória. Gengnagel e Nicolodi (2012) defendem a consolidação de um modelo educacional propício para a disseminação de sujeitos com pensamento e raciocínio críticos sobre um modelo de vida fortemente influenciado pela ciência e tecnologia. Esses cidadãos e, por conseguinte, as escolas que os formam devem ter estimulada a capacidade de convívio com as constantes mudanças impostas pelo avanço tecnológico.

Consideradas importantes aliadas dos professores, as TIC contribuem para as mudanças das abordagens pedagógicas de um modelo centrado no falar-ditar para os que propiciam aos alunos a autoria, interação e colaboração, num processo de estímulo à autonomia dos processos de aprendizagem. Para Silva (2006), o docente deve compreender as diversas possibilidades provenientes do uso das TIC enquanto dispositivo pedagógico, tais como: oferta de múltiplas informações (em imagens, sons, textos); ensino de diferentes percursos para conexões e expressões com o que os alunos possam contar no ato de manipular informações; e estímulo a cada aluno que contribui com novas informações, criando e oferecendo mais e melhores caminhos durante a aprendizagem.

Essa realidade, pela qual a (r)evolução tecnológica tornou-se um fator intermitente, exige uma capacitação ininterrupta por parte dos sujeitos, no sentido de ampliar as perspectivas no tocante à capacidade de uso significativo, produção e compartilhamento de informações para o conhecimento. Castells (1999, p. 23) explica que

[...] as novas tecnologias da informação não são apenas ferramentas para se aplicar, mas processos para se desenvolver. [...] Pela primeira vez na história a mente humana é uma força produtiva direta.

Na prática, a produção intelectual e de conhecimento passa a balizar todos os ciclos da economia e cultura no mundo.

Nesse sentido, em países como Brasil e Portugal, foram implantadas, nos últimos 25 anos, políticas públicas de

inclusão digital centradas na inserção das TIC e no acesso à internet no espaço escolar, visando a atender a Agenda Digital, proposta pelo *Livro Verde* para a sociedade da informação, lançado em 1997 em Portugal e em 2000 no Brasil (TAKAHASHI, 2000). Respeitando pequenas diferenças, esses documentos propõem ações de consolidação da sociedade da informação nos respectivos países em todos os seus aspectos, dos quais destacam-se ampliação do acesso, meios de conectividade, formação de recursos humanos, incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento, comércio eletrônico e desenvolvimento de novas aplicações, considerando a educação um elemento motriz para a consolidação da sociedade informacional, voltada para preparar cidadãos para a aprendizagem contínua (TAKAHASHI, 2000).

Considerando tal contexto e baseado no projeto “One Laptop per Child”,¹ foi criado no Brasil, em 2007, o Prouca e, em 2008, no âmbito do projeto Magalhães, foi lançado o E_escolinha em Portugal, ambos correspondendo a uma tentativa ampla de inserção dos dispositivos midiáticos nas salas de aula e ambientes de aprendizagem. Criados numa nova fase de integração das TIC à educação, tanto o Prouca quanto o projeto Magalhães tinham como objetivos instituir um programa que permitisse acesso contínuo a computadores e internet com condições especiais para a comunidade escolar e promover o desenvolvimento de novas práticas de aprendizagem a serem implementadas em todo o país. Outros pontos positivos são: redução da exclusão digital; democratização do acesso a computadores; disponibilização de bons *softwares*; e possibilidade de instauração de uma revolução tecnológica nas escolas (SOUSA, 2009).

Uma vez verificada a necessidade de utilização das TIC com finalidades pedagógicas, compreender o papel do professor nessa nova abordagem de ensino é uma ação que se faz urgente (CORTEZ; LAU, 2009). Os docentes são sujeitos ativos nos processos educacionais, mesmo nos modelos que privilegiam a autogestão dos estudos por parte dos alunos. Em outras palavras, para estimular um uso efetivo das tecnologias da comunicação nos espaços educacionais, é preciso levar em conta o conjunto de habilidades e competências

¹ Projeto criado pelos pesquisadores Nicholas Negroponte e Seymour Papert, do Media Lab do Massachusetts Institute of Technology (MIT). O projeto foi lançado em 2005 no Fórum Econômico Mundial (ALVAREZ, 2015).

adquiridas pelos professores com e para o uso das tecnologias informacionais e das mídias. São essas competências que agem no sentido de dirimir algumas dificuldades inerentes à integração das TIC enquanto instrumento técnico, tais como o *gap* de gerações entre professores e alunos, os problemas na formação inicial e continuada, além das implicações existentes na relação todos-todos no processo de comunicação escolar.

Os estudos e pesquisas, no Brasil e em Portugal, que acompanharam as experiências desses dois programas são responsáveis por comprovar a premissa de que a existência e o uso de computadores nas escolas não se traduzem em melhoria do desempenho escolar. Para que ele ocorra é necessária uma integração das práticas pedagógicas com a nova realidade socioeconômica, possível somente com a adoção de um novo olhar de alunos e professores sobre a tecnologia e por meio da prática inovadora. Esse conceito é apregoado por relatórios que reportam estudos direcionados à questão do uso das TIC por professores, emitidos por diversas instituições, dentre as quais Unesco (2008a, 2008b), Organização dos Estados Ibero-Americanos/Instituto para o Desenvolvimento e Inovação Educativa (OEI/IDIE)/Fundação Telefônica (2008), Unesco/Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) (2006), Comitê Gestor da Internet no Brasil (2016), Kennisnet Foundation (2015) e Banco Mundial (2015).

Os relatórios traçam um panorama das questões relativas à avaliação do impacto das TIC na prática docente por meio de indicadores, elementos utilizados nos processos de avaliação, que contribuem para disponibilizar dados mais consistentes para análise e compreensão da realidade. Trata-se de ferramentas ligadas à gestão (ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE NORMALIZACIÓN Y CERTIFICACIÓN – AENOR, 2003) e voltadas para a mensuração de fenômenos, servindo como subterfúgio para a tomada de decisões. São de natureza indutiva, pois partem da análise de linhas gerais para inferir padrões universais e possuem características próprias, definidas por Sierra (2012) como: pertinência; validade; confiabilidade; factibilidade; comunicabilidade; comparabilidade; resistência à manipulação; e vínculo com os objetivos.

Apesar dos avanços alcançados nas questões referentes à relação professores/alunos/tecnologia, ainda persiste uma lacuna quando se pensa na avaliação desse uso ou, mais especificamente, do impacto e resultados dessas tecnologias no espaço escolar. Alguns dos relatórios de avaliação trazem reflexões e até mesmo contribuições na forma de instrumentos e estratégias de avaliação, no entanto, não atendem ou reconhecem a forma como os professores pensam a construção de indicadores destinados a mensurar o êxito e os limites da utilização das TIC nas práticas docentes.

Diferentemente dos relatórios institucionais, que se pretendem mais amplos, os estudos acadêmicos, que na sua maioria são recortes de uma microrrealidade, observados com lentes e aporte metodológicos os mais diversos, não conseguem construir um mapa mais amplo do impacto das TIC na educação. Além disso, em se tratando de políticas públicas, o acompanhamento e avaliação da execução e impacto desses projetos na comunidade escolar se traduzem como um grande vazio. O Estado que impõe essas políticas não avalia o quanto elas contribuíram ou não para a realização dos objetivos propostos.

A percepção acerca da necessidade de avaliação das TIC ficou mais evidenciada a partir da última década do século XX, quando em diversos países, em especial os da comunidade de língua inglesa, começaram a ser desenvolvidos programas de verificação de resultados (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD, 1992). Os primeiros, e até hoje principais, programas de avaliação estão centrados na análise da aprendizagem dos alunos, elaborados e analisados pela comunidade externa à escola, mas também existem programas que avaliam as práticas docentes, esses na maioria das vezes desenvolvidos pelos pares ou superiores na hierarquia da gestão escolar (FERRER, 2006).

No que tange às metodologias de avaliação das TIC, pode-se versar sobre formatos diversos que, no entanto, são compostos por características similares. De um modo geral, essa avaliação é pragmática, voltada para a detecção de mudanças nas práticas, definição de usos, descrição, monitoramento e legitimação, sempre considerando os contextos nos quais

estão inseridos os objetos analisados (MORDUCHOVICZ, 2006). Essa avaliação é sempre baseada em indicadores que são classificados como descritivos, explicativos, simples ou construídos, numa tipologia que os classifica como sendo de insumo, de acesso ou de resultado.

A essa altura, é preciso esclarecer a importância de se construírem indicadores que respondam claramente às necessidades de compreender o impacto das políticas na sociedade. A principal justificativa para a demanda por indicadores de avaliação reside no aperfeiçoamento da gestão de recursos escolares, quer sejam os econômicos ou humanos. É por meio da aplicação de instrumentos que utilizem esses indicadores que se torna possível mensurar, comparar, definir (ou redefinir), planejar e avaliar melhor as políticas e os investimentos públicos ou privados. São essas ações que possibilitarão a melhoria dos índices educacionais, o que se traduz na formação de sujeitos mais capacitados para a sociedade e o mercado de trabalho no contexto da informação.

PERCURSO E RESULTADOS

Para melhor compreender as práticas docentes com as TIC de professores brasileiros e portugueses, com vistas a identificar as opções desses professores relativas aos indicadores avaliativos do uso das TIC em sala de aula, contamos com a colaboração de um grupo composto por 17 professores da cidade de Aveiro e adjacências, região central de Portugal, e 20 professores brasileiros que atuam nas cidades de Nossa Senhora da Glória, Itabaiana e Tobias Barreto, localizadas no estado de Sergipe, região Nordeste do Brasil. Em comum, ambos os grupos trabalham com alunos das séries iniciais do ensino fundamental e participam nos dois projetos que envolvem tecnologia em seus respectivos países (Magalhães/Portugal e Prouca/Brasil).

O estudo teve como objetivos identificar a percepção dos professores sobre os projetos Magalhães e Prouca, as formas como avaliam o impacto do uso das TIC nos processos de ensino e aprendizagem e os indicadores que consideram os mais importantes para avaliar o uso das TIC.

Os professores participaram de entrevistas individuais e em grupos que variavam de dois a oito docentes por vez, todas gravadas em áudio e vídeo, com consentimento dos mesmos, com um tempo médio de 50 a 60 minutos cada entrevista. Em Portugal eles foram inquiridos sobre: treinamento para utilização das TIC e do Projeto Magalhães; quando e como eles utilizam os computadores; como eles planejam o uso diário do dispositivo; experiência de uso na prática docente; pesquisa, uso, produção e disponibilização de conteúdos; e conhecimento, domínio e uso de *softwares*. Vale ressaltar que as mesmas perguntas foram reproduzidas junto aos professores brasileiros que trabalham com o Prouca. O Quadro 1 apresenta o número de professores por escola e país que aceitaram colaborar com a pesquisa.

QUADRO 1 - Número de professores que participaram da pesquisa como respondentes

PAÍS	ESCOLA	PROFESSORES
Portugal	A	2
	B	4
	C	3
	D	8
Brasil	A	8
	B	9
	C	3

Fonte: Dados da pesquisa.

O conteúdo das entrevistas foi organizado em categorias que contribuíram para definir o primeiro grupo de indicadores, enquanto o segundo grupo foi definido a partir da análise dos relatórios nacionais e internacionais de avaliação de TIC na educação. A sugestão de 40 indicadores foi enviada, por *e-mail*, para os mesmos professores, em formato de questionário para validação e identificação daqueles que esse grupo indicou, por ordem de importância, como os mais relevantes e adequados para a avaliação do uso das TIC em sua prática docente. Foram analisados os questionários devolvidos por 14 professores portugueses e 11 brasileiros.

2 Tomando como base o conceito proposto por Fischer, Marcello e Shwertner (1997, p. 4), os dispositivos pedagógicos "seriam mecanismos utilizados para constituir ou transformar a experiência de si, e que podem ser tomados como constitutivos da subjetividade. É ele quem media as relações do sujeito consigo mesmo baseando-se em suas experiências, valores e ideias pessoais".

A primeira análise a ser feita é a dos resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas com os professores, que serviram para traçar um perfil geral de uso e maior compreensão da utilização das TIC enquanto dispositivo² pedagógico. As respostas indicam semelhanças nas abordagens e visões tanto dos professores brasileiros como dos portugueses em relação ao uso dos dispositivos disponibilizados pelo Prouca e pelo Projeto Magalhães nas mais diversas etapas do processo educacional, desde a formação até a utilização em sala de aula, havendo, porém, algumas discrepâncias.

Em relação à formação voltada ao uso das TIC, os dois grupos de professores afirmaram ter participado de cursos e propostas formativas, no entanto, eles indicam que essa formação não foi suficiente, em especial se considerados os programas em questão. O que eles alegam é que não houve instrução para lidar com os computadores entregues pelos governos do Brasil e de Portugal. A semelhança entre as respostas segue nas perguntas relativas ao uso e planejamento de atividades.

Nos dois países, foi verificado que as escolas não destinam um momento específico para planejamento das atividades a serem desenvolvidas durante o ano com o uso dos dispositivos. Por esse motivo, os professores planejam os trabalhos de forma individual e em casa. Todas as escolas que participaram da pesquisa determinam um único dia da semana para a utilização dos computadores. Isso demonstra uma completa falta de articulação entre os professores e a escola e pode configurar certa resistência da instituição escolar às tecnologias da comunicação. O fato de esses dispositivos serem utilizados em um momento específico, com data e hora marcadas, vai de encontro à proposta de inovação e, nesse caso, as TIC passam a ser apenas uma plataforma nova para reprodução de modelos e práticas antigas.

A falta de planejamento articulado entre os professores também prejudica o estabelecimento de projetos transversais, promotores de novas abordagens de aprendizagem, fazendo com que os trabalhos desenvolvidos em sala sejam voltados para os conteúdos de cada disciplina. Nesse aspecto, tanto nas escolas de Portugal como nas do Brasil, o uso dos dispositivos em projetos ocorria, geralmente, na disciplina

de língua portuguesa. Os professores tendem a utilizar os computadores para elaboração de textos e apresentação em *PowerPoint*, sem produzir objetos audiovisuais e nem disponibilizar as apresentações para os alunos.

Outro ponto em comum entre os grupos de professores dos dois países é a forma como eles pensam e passam a utilizar as TIC em sua prática docente. No caso brasileiro, os professores informaram que não realizavam atividades com esses recursos antes do advento do Prouca. Por esse motivo, eles ainda demonstram certa resistência às abordagens baseadas nos dispositivos tecnológicos. Em Portugal, verificou-se certo desconhecimento desses recursos por parte dos professores, que julgam a aparência dos computadores – por considerarem o dispositivo semelhante a um brinquedo – e afirmam não aprovar o uso da internet, pois pode ser um campo fértil para práticas consideradas negativas para os processos de aprendizagem, como, por exemplo, o plágio.

Em todos os casos, os professores ressaltam que tanto o Projeto Magalhães como o Prouca têm contribuições positivas no processo de popularização do acesso às tecnologias, colaborando com as etapas de planejamento e aprendizagem. Nesse aspecto, as TIC tornam-se aliadas na diminuição do *gap* entre gerações (ALMEIDA; ASSISI, 2011), uma vez que, após serem capacitados para o uso desses dispositivos, os estudantes desempenham o papel de multiplicadores ao tornarem comum o uso dos mesmos em suas casas.

As semelhanças entre as respostas dadas na entrevista pelos participantes dos dois grupos seguem nas críticas feitas aos projetos. Nos dois casos, os professores indicaram como pontos negativos das experiências com as TIC promovidas pelos respectivos governos: falta de suporte técnico; falta de formação continuada; suspensão do projeto; e problemas com o acesso à internet.

O questionário apresentado aos professores, contendo 40 indicadores, tinha como finalidade estimular o posicionamento sobre quais os indicadores mais qualificados para avaliar melhor o impacto das TIC em sua prática docente. O Quadro 2 apresenta os dez indicadores considerados pelos professores portugueses e os dez indicadores considerados

pelos professores brasileiros como imprescindíveis para avaliar as TIC na docência.

QUADRO 2 - Indicadores mais votados

PORTUGAL	BRASIL
Frequência no uso de tecnologias na planificação, na prática pedagógica e na avaliação	Frequência no uso de tecnologias no planejamento, na prática pedagógica e na avaliação
Estratégias e práticas pedagógicas desenvolvidas com a utilização das TIC e centradas no ensino	Estratégias e práticas pedagógicas desenvolvidas com a utilização das TIC e centradas no ensino
Estratégias e práticas pedagógicas desenvolvidas com a utilização das TIC e centradas na aprendizagem	Estratégias e práticas pedagógicas desenvolvidas com a utilização das TIC e centradas na aprendizagem
Reconhecimento dos resultados positivos das TIC na aprendizagem dos alunos	Integração das TIC na aprendizagem dos alunos
Integração das TIC como mediadoras dos conteúdos	Integração das TIC como mediadoras dos conteúdos
Nível de familiaridade dos professores com as TIC (o professor vincula os conteúdos à aplicação das TIC para a aprendizagem do aluno)	Nível de familiaridade dos professores com as TIC (o professor vincula os conteúdos à aplicação das TIC para a aprendizagem do aluno)
Percentual dos estudantes e dos docentes com contas de correio eletrônico, <i>weblog</i> , página <i>web</i> pessoal, ser membro em pelo menos uma rede social	Percentual dos estudantes e dos docentes com contas de correio eletrônico, <i>weblog</i> , página <i>web</i> pessoal, ser membro em pelo menos uma rede social
TIC nos planos de aula e alguns tipos de programas de avaliação formativa e sumativa	TIC nos planos de aula e alguns tipos de programa de avaliação formativa e sumativa
Capacidade para trabalhar em rede	Planos de aula que incluam o ensino das TIC: processadores de textos, navegadores da <i>web</i> , <i>e-mails</i> , <i>blogs</i> , <i>weaks</i> e outras tecnologias emergentes
Capacidades básicas de utilização das TIC	Uso de ambientes virtuais de aprendizagem

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se uma similaridade evidente na seleção dos indicadores considerados os mais importantes na análise do trabalho docente que utiliza as TIC, entre os professores portugueses e brasileiros. Dentre os dez indicadores mais votados, sete (70%) foram os mesmos em ambos os casos. Também nessa primeira leitura evidencia-se que na opinião dos docentes, para uma avaliação adequada do uso das TIC, há três indicadores que estão de forma direta relacionados com a dimensão da aprendizagem do aluno e outros três que se referem à dimensão do trabalho de ensino. Isso significa que, para eles, existe uma relação indissociável entre a prática do ensino e os resultados com os alunos, sendo que as tecnologias precisam estar envolvidas nessa relação.

A familiaridade dos professores com a utilização das TIC, em especial na dimensão relativa ao uso pessoal, é lembrada como importante para avaliação do trabalho docente nos outros quatro indicadores (40%). Ao levar em consideração que os dez indicadores mais votados podem ser divididos em três grupos – centrados no ensino, na aprendizagem e no uso pessoal –, infere-se que, na opinião dos educadores, a destreza do uso e o costume de acesso às ferramentas tecnológicas na esfera extraclasse são fatores determinantes para a reflexão sobre as práticas pedagógicas que utilizam as TIC.

Esse resultado condiz com a necessidade evidente em uma sociedade da informação de se pensar a docência que integre as tecnologias como um tema transversal e não apenas em uma perspectiva instrumentalizada. Dessa maneira, as TIC deixam de ser apenas plataforma de conteúdo e passam a desempenhar o papel que possibilite ao professor reflexão sobre sua mediação na prática docente desde as habilidades de uso, a consciência crítica sobre o uso e seus resultados no planejamento pedagógico, perpassando pela autonomia na produção e divulgação, assim como pela reflexão sobre a ação do uso em sala e os resultados na aprendizagem.

Essa questão recai sobre os indicadores ligados ao uso pessoal das TIC. Para os professores, é fundamental a utilização constante dos dispositivos tecnológicos para que se construa um conhecimento acerca dos mesmos. Eles entendem que o nível e a frequência de utilização das TIC enquanto dispositivos de uso personificado, por meio de *e-mails*, acesso a notícias e entretenimento, também constituem fator determinante do sucesso das experiências pedagógicas que lançam mão desse subterfúgio. Aqui vale ressaltar que o uso pessoal das tecnologias é considerado importante por parte tanto do professor como do aluno. Com isso, é plausível a inferência de que essa dicotomia docente-discente norteia toda a compreensão dos professores acerca do trabalho pedagógico.

Os professores também julgam necessária a presença das TIC não apenas em um momento do processo educacional, mas em todas as etapas, sendo esse um indicador escolhido por 100% dos respondentes como fundamental para avaliação que se propõe. De acordo com o aferido nas respostas dadas ao

questionário, eles consideram que a frequência de utilização das tecnologias no planejamento, execução e avaliação dos trabalhos junto aos alunos é outro fator determinante para o sucesso das experiências que levem em conta os dispositivos tecnológicos do Prouca e do Projeto Magalhães.

Apenas em três indicadores há discordância entre as escolhas feitas pelos brasileiros e portugueses. Para os educadores do Brasil, é importante avaliar como as TIC estão inseridas e contribuem para os processos de aprendizagem dos estudantes, fator pouco destacado pelos europeus. Em contrapartida, os portugueses enumeram como importantes as práticas que resultem em trabalho colaborativo e compartilhamento em rede.

Há também semelhanças e diferenças nos indicadores que receberam menos indicações pelos dois grupos, conforme exposto no Quadro 3.

QUADRO 3 – Indicadores menos votados

PORTUGAL	BRASIL
Planos que incorporem/integrem: I - plataformas <i>on-line</i> ; programas tutoriais; II - exercícios em formato digital; III - recursos e conteúdos eletrônicos	Planos que incorporem/integrem: I - plataformas <i>on-line</i> ; programas tutoriais; II - exercícios em formato digital; III - recursos e conteúdos eletrônicos
Partilha de planificações com os pares	Partilha de planificações com os pares
Seleção de programas (<i>software</i>) específicos para os conteúdos a lecionar	Seleção de programas (<i>softwares</i>) específicos para os conteúdos a lecionar
Conteúdos e produtos de aprendizagem produzidos e publicados por professores com o apoio dos alunos	Conteúdos e produtos de aprendizagem produzidos e publicados por professores com o apoio dos alunos
Número de professores registrados que participam dos <i>sites</i> educativos	Número de professores registrados que participam dos <i>sites</i> educativos
Número de recursos criados por professores e disponibilizados em portal educativo nacional	Número de recursos criados por professores e disponibilizados em portal educativo nacional
Horas de aulas com as TIC	Horas de aulas com as TIC
Número de recursos criados por professores em relação ao total de recursos disponíveis em <i>sites</i> educativos nacionais	Número de recursos criados por professores em relação ao total de recursos disponíveis em <i>sites</i> educativos nacionais
Número de docentes que desenvolvem e partilham conteúdos educativos	Número de docentes que desenvolvem e partilham conteúdos educativos
Professores envolvidos com as TIC (carga horária de formação contínua em TIC)	Professores envolvidos com as TIC (carga horária de formação continuada em TIC)

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto aos indicadores classificados como menos importantes, verifica-se de início a percepção semelhante dos dois

grupos em relação à seleção. Todos os dez indicadores menos selecionados foram os mesmos na percepção dos professores brasileiros e portugueses. A primeira inferência está relacionada à dimensão produção/publicação. Apesar de considerarem a produção em rede positiva para o processo de educação mediada pelas TIC, os professores não pensam as etapas como partilha de conteúdos entre pares, publicação de conteúdos e participação em *sites* educativos como significativas na avaliação da TIC na docência, que estejam inseridas num contexto informacional. Esse resultado leva ao questionamento sobre qual o entendimento desses professores acerca do trabalho colaborativo e em rede. Há que se refletir o quanto os educadores de fato compreendem o contexto e as possibilidades advindas do uso das TIC e relacionam estes à sua própria capacidade de autoria, produção e divulgação de conteúdos, mais adequadas a suas realidades em sala.

Outro fator revelado a partir da leitura dos dados é a percepção dos professores referente aos espaços *on-line* de aprendizagem, como, por exemplo, os ambientes virtuais de aprendizagem, e aos *softwares* específicos voltados para a educação. Embora tenham afirmado nas entrevistas que a internet pode se caracterizar como um espaço de incentivo à dispersão e ao plágio, eles demonstram pensar a utilização de sítios especificamente educacionais como indicadores pouco importantes na avaliação das abordagens pedagógicas que utilizam as TIC.

Em relação à quantidade de horas destinadas à formação para o uso das tecnologias ou para o desenvolvimento de atividades em sala com as mesmas, verifica-se a pouca relevância atribuída pelos professores a esses indicadores. De acordo com o respondido, essa carga horária não avalia a concretização da aprendizagem pela tecnologia, outra reflexão importante feita a partir da pesquisa. Para esse item, destacamos os relatos da maioria dos professores nas entrevistas sobre a ineficiência das formações das quais participaram e, principalmente, em relação ao número insuficiente de horas dessas experiências formativas para o desenvolvimento de competências de uso das TIC no espaço escolar. As pontuações sobre a qualidade e o tempo das experiências de formação continuadas estão presentes em quase todos os

resultados de avaliação que envolva essa dimensão nos estudos acadêmicos no Brasil.

Por fim, o questionário trouxe uma questão aberta para os professores apresentarem outros indicadores não contemplados ali, mas que eles consideram relevantes na avaliação da prática docente mediada pelas TIC. Essa última parte do instrumento trouxe sugestões de indicadores que podem ser divididos em três dimensões: profissional (formações necessárias para o trabalho com as TIC; *softwares* utilizados em nível profissional; manutenção de máquinas e acesso à internet); pessoal (perfil de gênero e idade; *sites* acessados em casa); e aprendizagem (modelos que considerem aprendizagem colaborativa; modelos que considerem aprendizagem autônoma).

CONCLUSÕES

As reflexões que consideram o lugar das TIC na sociedade atual, pensadas sob a perspectiva da sociedade da informação e do conhecimento, são unânimes em reconhecer que as tecnologias digitais da comunicação exercem papel relevante na realização de atividades da vida cotidiana e daquelas direta ou indiretamente relacionadas aos processos de aprendizagem. Nesse contexto, são exigidas mudanças nas abordagens pedagógicas, que deixam de reproduzir modelos de repetição para privilegiar práticas de aprendizagem voltadas para a formação de sujeitos autônomos, inovadores e que dominam as competências necessárias para o uso das tecnologias.

Algumas experiências procuraram desenvolver no espaço escolar essa perspectiva, caso dos programas Prouca e Magalhães, mas ainda não produziram indicadores consistentes para consolidar modelos que avaliem as formas de uso das tecnologias por professores e o impacto dessa utilização nos processos de aprendizagem. Pensar esses instrumentos avaliativos implica conhecer como os professores relacionam-se com as TIC e como pensam, constroem, aplicam e avaliam os métodos que podem avaliar suas práticas docentes.

Os resultados deste estudo mostram que os próprios professores reconhecem a necessidade de uma formação mais completa e continuada para estimular o desenvolvimento de

habilidades na utilização das tecnologias. Eles também consideram fundamental que o uso das TIC seja efetivado em todas as etapas do procedimento pedagógico, desde o planejamento de aulas e atividades até a mensuração dos resultados dos alunos.

Contudo, é percebido que os professores ainda conhecem e reconhecem pouco as possibilidades que residem na prática docente mediada por tecnologias. Eles demonstram pouco esclarecimento em relação ao trabalho em rede, colaborativo, e ainda apresentam resistência em disponibilizar sua produção na *web*, produção que tende a ser apenas textual, desconsiderando recursos audiovisuais comuns aos dispositivos digitais.

No que diz respeito à possibilidade de utilização de indicadores para avaliar o uso das TIC na prática docente, os professores colaboradores relacionaram 27 indicadores, dos quais destacam-se, na percepção dos dois grupos, os que versam sobre as dimensões da utilização das tecnologias em sala de aula, da produção e compartilhamento de conteúdos e, principalmente, os relacionados ao uso das TIC nos momentos de planejamento das aulas.

Como próximo passo deste estudo, está sendo desenvolvido um instrumento com esses indicadores que será aplicado para professores brasileiros, no sentido de validar o instrumento e apresentar resultados que contribuam para compreender o uso das TIC por professores e seu impacto na prática docente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B.; ASSISI, M. P. Integração da Web 2.0 ao currículo: a geração web currículo. *La Educ@cion*: revista digital, n. 145, Mayo 2011. Disponível em: <http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/145/articles/ART_bianconcini_ES.pdf>. Acesso em: maio 2014.
- ALVAREZ, C. A. *O programa "Um Computador por Aluno" no Brasil: uma história e experiência por concluir*. 2015. 238 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE NORMALIZACIÓN Y CERTIFICACIÓN. *Sistemas de gestión de la calidad: guía para la implantación de sistemas de indicadores*. Madrid: Aenor, 2003.

- BANCO MUNDIAL. *Knowledge maps: ICT in education*. Washington, DC: InfoDev, 2015. Disponível em: <<http://www.infodev.org/en/Publication.8.html>>. Acesso em: 20 jul. 2015.
- CARVALHO, H. G. Tecnologias, inovação e educação: chaves para a competitividade. *Revista Educação & Tecnologia*, Curitiba, n. 3, 2011. Disponível em: <<http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/view/1035/640>>. Acesso em: jun. 2014
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. 2. ed. Tradução de Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. *Educação e tecnologias no Brasil: um estudo de caso longitudinal sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação em 12 escolas públicas*. São Paulo: CGI.br, 2016.
- CORTEZ, J.; LAU, J. Habilidades informativas: convergencia conceptual entre las ciencias de la información y la comunicación. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, v. 16, n. 32, p. 21-30, mar. 2009.
- FERRER, A. T. *Indicadores de evaluación en educación*. 2006. Disponível em: <<http://redes-cepalcal.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EVALUACION/INDICADORES%20DE%20EVALUACION%20EN%20EDUCACION.doc>>. Acesso em: mar. 2015.
- FISCHER, R. M. B.; MARCELLO, F. A.; SHWERTNER, S. F. O estatuto pedagógico da mídia (telejornalismo e “formação”). In: SEMINÁRIO NACIONAL DA ANPED, 20., 1997, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 1997. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Educacao_E_Comunicacao_-_Tecnologias_Educacionais/Trabalho/06_26_13_O_ESTATUTO_PEDAGOGICO_DA_MIDIA_\(TELEJORNALISMO_E_%20FORMACAO%20\).pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Educacao_E_Comunicacao_-_Tecnologias_Educacionais/Trabalho/06_26_13_O_ESTATUTO_PEDAGOGICO_DA_MIDIA_(TELEJORNALISMO_E_%20FORMACAO%20).pdf)>. Acesso em: jan. 2017.
- GENGNAGEL, C. L.; NICOLODI, F. Políticas públicas de conexão: desafios do século XXI. In: SEMINÁRIO ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.portalanpedsul.com.br/2012/home>>. Acesso em: jun. 2015.
- KENNISNET FOUNDATION. *Four in balance monitor 2015: use and benefits of ICT in education*. Zoetermeer: Kennisnet, 2015.
- MORDUCHOVICZ, A. *Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran*. Buenos Aires: Unesco, 2006.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *High-quality education and training for all*. Paris: OECD, 1992.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Computador na escola: a dura realidade nas escolas. *TICs nas Escolas*, v. 3, n. 1, 2008a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001585/158527por.pdf>>. Acesso em: fev. 2017.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Padrões de competência em TIC para professores: módulo de padrão de competência*. Paris: Unesco, 2008b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207por.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE. *ICTs and education indicators: suggested core indicators based on meta-analysis of selected International School. Surveys*. Québec: Unesco, 2006. Disponível em: <http://www.itu.int/ITU-D/ict/partnership/material/ICT_Education_Paper_Nov_2006.pdf>. Acesso em: jan. 2015.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS; INSTITUTO PARA O DESENVOLVIMENTO E INOVAÇÃO EDUCATIVA; FUNDAÇÃO TELEFÔNICA. *Indicadores cualitativos de la integración de las TICs en la educación: proposiciones*. Brasil. OES, 2008. Disponível em: <http://www.oei-idietics.org/IMG/pdf/Documento_Indicadores_IDIE_2008.pdf>. Acesso em: jan. 2016.

SIERRA, J. M. C. *Sistema básico de indicadores para la educación superior de América Latina*. Valência: Universitat Politècnica de València, 2012.

SILVA, M. *A sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

SOUSA, B. Magalhães, o computador. *Ozarfaxinars*, n. 6, mar. 2009. Disponível em: <http://www.cfaematosinhos.eu/Magalhaes_o_Computador.pdf>. Acesso em: jun. 2015.

TAKAHASHI, T. (Org.). *Sociedade da informação no Brasil: livro verde*. Brasília, DF: MCT, 2000.

RONALDO NUNES LINHARES

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (Unit/PPED), Aracaju, Sergipe, Brasil
ronaldo_linhares@unit.br

MARIA JOSÉ LOUREIRO

Professora da Universidade de Aveiro (UA), Aveiro, Portugal
zeloureiro@ua.pt

FERNANDO RAMOS

Professor da Universidade de Aveiro (UA), Aveiro, Portugal
fernando.ramos@ua.pt

CAIO MÁRIO GUIMARÃES ALCÂNTARA

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (Unit/PPED), Aracaju, Sergipe, Brasil
caioalmcantara@gmail.com

Recebido em: NOVEMBRO 2016

Aprovado para publicação em: NOVEMBRO 2016

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: DOIS LADOS DE UMA MESMA MOEDA

**PATRÍCIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA
GISELA LOBO B. P. TARTUCE**

RESUMO

Este artigo pretende analisar a articulação entre avaliação institucional (AVI) e projeto político-pedagógico (PPP), a partir de projeto realizado em um município brasileiro, onde uma amostra de escolas desenvolveu um processo de avaliação institucional com vistas a reelaborar seu PPP. Buscou-se analisar se e como as escolas utilizaram os dados provenientes dessa avaliação para reformular seus projetos pedagógicos. O texto traz uma reflexão a respeito dos princípios que norteiam e perpassam os dois processos, para se pensar sobre a razão de existirem tantas dificuldades para desenvolvê-los, bem como sobre suas possibilidades.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL • PROJETO
POLÍTICO-PEDAGÓGICO • EDUCAÇÃO BÁSICA • QUALIDADE DO
ENSINO.

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL Y PROYECTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: DOS CARAS DE UNA MISMA MONEDA

RESUMEN

Este artículo pretende analizar la articulación entre evaluación institucional (AVI) y proyecto político-pedagógico (PPP), a partir de un proyecto realizado en un municipio brasileño, donde una muestra de escuelas desarrolló un proceso de evaluación institucional con miras a reelaborar su PPP. Se trató de analizar si y cómo las escuelas utilizaron los datos provenientes de tal evaluación para reformular sus proyectos pedagógicos. El texto reflexiona sobre los principios que orientan y permean los dos procesos, para pensar sobre el motivo de que existan tantas dificultades para desarrollarlos, así como sobre sus posibilidades.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL • PROYECTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO • EDUCACIÓN BÁSICA • CALIDAD DE LA ENSEÑANZA.

INSTITUTIONAL ASSESSMENT AND PEDAGOGICAL POLITICAL PROJECT: TWO SIDES OF THE SAME COIN

ABSTRACT

This article intends to analyze the articulation between institutional assessment (IAS) and pedagogical political project (PPP) based on a project conducted in a Brazilian municipality. It involved a sample of schools that developed a process for institutional assessment, in order to re-shape their PPP. We sought to examine whether and how these schools used the data from this assessment to reformulate their pedagogic projects. The text brings a reflection about the principles that guide and surpass the two processes. It aims both to evaluate the reason why it is so difficult to develop them and what their possibilities are.

KEYWORDS INSTITUTIONAL ASSESSMENT • PEDAGOGICAL POLITICAL PROJECT • BASIC EDUCATION • QUALITY OF EDUCATION.

INTRODUÇÃO

A década de 1990 pode ser considerada um marco na cena educacional brasileira: nela, não apenas se promulgou a Lei maior que normatizaria a educação nacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96), como também, a partir daí, instituiu-se uma série de princípios e ações que iriam orientar os sistemas estaduais, municipais e as escolas da educação básica de todo o país. No bojo dessa Lei e das reformas que se seguiram, destaca-se a implementação de um sistema nacional de avaliação e coloca-se em evidência o projeto político-pedagógico (PPP), institucionalizado em diversos níveis da legislação brasileira. De fato, desde então, há o incentivo para que as instituições escolares tracem sua trajetória educativa por meio da elaboração do PPP, com o apoio da comunidade escolar. Não à toa, todas as diretrizes curriculares que se seguiram à LDB, para todos os níveis de ensino, contêm um capítulo específico dedicado ao PPP.

Ao mesmo tempo, a partir dos anos 1990, observam-se, em âmbito federal, a elaboração e execução de um sistema de avaliação centralizado, que objetivava, inicialmente, diagnosticar e oferecer subsídios para orientar as políticas educacionais e melhorar a qualidade do ensino público. São diversos os testes de larga escala criados para mensurar e cotejar os resultados da aprendizagem dos alunos, das instituições e dos sistemas de ensino em todo o país. Houve, desde então, fortalecimento e consolidação desse aparato avaliativo – inclusive com mudanças de propósitos e metodologias¹ –, configurando um sistema nacional de avaliação.²

Se as avaliações externas de larga escala são essenciais tanto para elaboração e controle social das políticas públicas no país quanto para a melhoria da qualidade do ensino público, não se pode deixar de reconhecer que elas têm limites, pois enfatizam os resultados da aprendizagem e não dão conta das estruturas, das relações e dos processos que compõem a instituição escolar (SORDI, 2006). Além disso, sua divulgação pode, também, conter riscos. De fato, como mostram Ribeiro, Ribeiro e Gusmão (2005, p. 230-231), os baixos desempenhos evidenciados pelos mais diversos testes padronizados geram efeitos perniciosos: “o reforço de uma

1 Uma importante mudança de natureza metodológica foi, por exemplo, a introdução da Teoria da Resposta ao Item (TRI) nos exames nacionais de larga escala.

2 Ribeiro, Ribeiro e Gusmão (2005) destacam que a produção e a disponibilização de informações sobre o ensino básico brasileiro, por meio dos testes em larga escala, foram incrementadas por outras iniciativas importantes na década de 1990, tais como os dados produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que têm possibilitado “dar suporte à pesquisa e à tomada de decisões em políticas educacionais e, especialmente, orientar a formação das políticas do MEC – Ministério da Educação” (RIBEIRO; RIBEIRO; GUSMÃO, 2005, p. 229).

imagem negativa do ensino público como algo de baixa qualidade e a culpabilização principalmente dos professores, visto como mal formados, sem preparo etc.”. Esses, por sua vez, vendo desvalorizada a sua identidade profissional, acabam muitas vezes negando o uso dos dados das avaliações e, no limite, transferindo a culpa para os alunos e suas famílias. A despeito dos esforços recentes do Inep no sentido de aprimorar o acesso e a tradução dos resultados dos relatórios quantitativos para as redes e para as escolas³ e apesar de a interpretação e os usos serem diversos conforme cada uma delas (SILVA et al., 2013), os dados são ainda, muitas vezes, de difícil compreensão para as equipes escolares e sem muita articulação com seu trabalho pedagógico (MACHADO; ALAVARSE, 2014). Além disso, Ribeiro, Ribeiro e Gusmão (2005, p. 231) revelam que:

[...] as razões do baixo uso de tais indicadores pela maioria das pessoas envolvidas com a prática educacional devem ser buscadas principalmente no domínio da motivação. É provável que esses indicadores não interessem às comunidades escolares porque respondem a perguntas que não foram formuladas por essas mesmas comunidades. Pesquisadores e tecnocratas não observam e não interrogam a realidade escolar da mesma perspectiva que as pessoas que a vivem no cotidiano.

Assim, a partir dos anos 2000, começa a ganhar força e ser estimulada a prática da avaliação institucional nas escolas de educação básica,⁴ com base no entendimento de que as avaliações de larga escala, que somente medem o desempenho individual dos alunos por meio de exames de rendimento, são insuficientes para explicar a qualidade de uma instituição escolar, dada a sua singularidade dentro de certo contexto econômico e sociopolítico.

Em 2003, a produção de um conjunto de indicadores de qualidade da escola levada a cabo pela organização não governamental Ação Educativa⁵ foi um marco para estimular a incorporação da prática da autoavaliação no cotidiano das escolas. Na verdade, tais indicadores são o núcleo de uma metodologia que visa a autoavaliar a escola por meio da

3 Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/plataforma-devolutivas>>. Acesso em: ago. 2016.

4 A prática da avaliação escolar nas instituições de ensino superior é mais antiga, desde os anos 1980 (LIMEIRA, 2012; RISTOFF, 2000; SANCHES; RAPHAEL, 2006).

5 O desenvolvimento desse conjunto de indicadores, inicialmente para o ensino fundamental, foi incentivado e apoiado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), além de ter contado com a participação de outras instituições governamentais e não governamentais (RIBEIRO; RIBEIRO; GUSMÃO, 2005). Conhecido como Indique, esse sistema de indicadores possui outras versões, configurando atualmente uma coleção com os seguintes volumes: ensino fundamental (2004), educação infantil (2009) e relações raciais na escola (2012). Em 2015, estava sendo produzido o Indique para o ensino médio.

participação dos seus diferentes atores. Sem pretender substituir ou invalidar os indicadores provenientes das avaliações externas de larga escala, a intenção era produzir um instrumento complementar, com o seguinte propósito:

Construção e disseminação de um conjunto de indicadores educacionais qualitativos de fácil compreensão e que propicie o envolvimento dos diversos setores da comunidade escolar em torno de um processo de avaliação participativo, visando a instigar sua ação pela melhoria da qualidade da escola. [...] Formulamos um sistema de mensuração da qualidade que coloca nos próprios sujeitos a prerrogativa de atribuir valores às diferentes dimensões da realidade escolar. (RIBEIRO; RIBEIRO; GUSMÃO, 2005, p. 235, 239)

Vê-se, assim, que, em linhas muito gerais, a avaliação institucional tem por objetivo a mobilização da comunidade escolar no sentido de refletir sobre sua realidade, realizar um diagnóstico dos seus pontos fortes e dos que precisam de mudanças para, então, elaborar um planejamento com estratégias e ações para enfrentar os principais desafios (LIMEIRA, 2012; SORDI, 2006). Como afirmam Sanches e Raphael (2006, p. 111),

A tomada de decisão é a ação resultante de um processo de reflexões que proporcionou conhecer os pontos positivos e frágeis da instituição e, por isso, embasará seus passos futuros, em especial no sentido de solucionar as necessidades identificadas e buscar o fortalecimento de sua qualidade acadêmica.

Nesse sentido, pode-se relacionar a avaliação institucional com o projeto político-pedagógico, que também tem por objetivo uma análise da realidade que permita à escola delinear, como denomina Freitas (2005), sua “fisionomia educativa”. Ou, em outras palavras, como já escrevia José Mario Pires Azanha (1998, p. 15, grifo nosso) sobre projeto pedagógico e autonomia da escola:

O projeto pedagógico da escola é apenas uma oportunidade para que algumas coisas aconteçam e dentre elas

o seguinte: tomada de consciência dos principais problemas da escola, das possibilidades de solução e definição das responsabilidades coletivas e pessoais para eliminar ou atenuar falhas detectadas. **Nada mais, porém, isso é muito, e muito difícil.**

Apesar da proximidade desses dois processos, as investigações sobre PPP e avaliação institucional elegiam, até recentemente, apenas uma dessas questões como objeto de estudo. Com a ampliação da realização da avaliação institucional em escolas de educação básica⁶ – patrocinada ou não pelos órgãos oficiais –, a atual literatura tem cada vez mais enfatizado a importância de se articularem esses dois campos temáticos, tanto no plano da análise acadêmica quanto da própria realidade empírica.

Não basta a proposição de um processo de avaliação institucional se não se considerar a importância da articulação do projeto pedagógico com esse processo. O projeto pedagógico deve ser permanentemente construído, avaliado e reconstruído, com a participação democrática da comunidade, em um processo dinâmico de ação e reflexão, que se refaz no tempo, objetivando-se e concretizando-se. (SANCHES; RAPHAEL, 2006, p. 110)

Como sintetiza Fernandes (2002⁷ apud BRANDALISE, 2010, p. 322), “o projeto pedagógico e a avaliação institucional estão intimamente relacionados. A não existência de um desses processos ou a separação deles trará danos para a própria escola”. Há relativo consenso de que a realização da avaliação institucional tem como uma de suas principais motivações o acompanhamento do PPP da escola, em uma perspectiva de desenvolvimento organizacional e melhoria pedagógica.

Vê-se, assim, que as fronteiras entre projeto pedagógico e avaliação institucional são muito tênues e, apesar de estarem imbricadas na teoria e na prática, é importante que se faça um esforço para compreender seus pontos de contato e suas eventuais diferenças, justamente porque, como dizia o educador há quase 20 anos, elaborar e executar um projeto

6 Barretto e Novaes (2016) sintetizam algumas experiências de avaliação institucional na educação básica a partir dos anos 2000: rede estadual do Ceará, do Paraná e do Rio Grande do Sul; municípios de Igrejinha (Rio Grande de Sul) e Campinas (São Paulo); e a própria construção de indicadores da qualidade na escola pela Ação Educativa, seguida de estudos sobre os usos desses indicadores.

7 FERNANDES, M. E. A. *Avaliação institucional da escola e do sistema educacional: base teórica e construção do projeto*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

pedagógico é uma “tarefa muito, muito difícil” – e o mesmo vale para a avaliação institucional.

Desse modo, e diante do fato de que são ainda poucas as pesquisas que se debruçam simultaneamente sobre as duas temáticas, este artigo pretende discutir a articulação entre avaliação institucional e projeto político-pedagógico, a partir de projeto realizado em um município brasileiro,⁸ onde uma amostra de escolas desenvolveu um processo de avaliação institucional (AVI) com vistas a reelaborar seu PPP – no sentido de transformá-lo em um instrumento efetivamente orientador da formulação e do acompanhamento das ações educativas, das práticas pedagógicas e de gestão. O material empírico deste artigo será, portanto, o PPP reformulado de 24 escolas, visando a refletir se e como elas utilizaram os dados provenientes da AVI para modificá-los.

A seguir, a partir de textos teóricos sobre PPP e/ou AVI, faz-se uma reflexão sobre os princípios que norteiam e passam os dois processos, para refletir sobre o porquê eles são tão complexos de serem desenvolvidos. Posteriormente, é explicitado, em linhas gerais, o desenvolvimento do projeto e realiza-se uma análise crítica dos PPPs lidos. Por fim, são tecidas algumas considerações.

ARTICULAÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E DO PROJETO PEDAGÓGICO

PARTICIPAÇÃO COLETIVA COMO CONDIÇÃO PARA A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E PARA O PROJETO PEDAGÓGICO

Existe certa tendência a categorizar os projetos pedagógicos e as avaliações institucionais a partir de polos opostos: eles podem ser técnicos/regulatórios ou políticos/emancipatórios.⁹ No primeiro caso, privilegiam-se os resultados – por princípio, estanques – e, no segundo, os processos, que são contínuos e abertos. Em outra vertente, essa divisão pode ser igualada ao que Israel Scheffler (1974¹⁰ apud SILVA, 2012) denomina “definição estipulativa não inventiva” e “definição programática” do projeto pedagógico. A primeira indica um caráter burocrático do projeto, no sentido de ser uma referência formal que é cumprida pela escola, mas que não

8 O projeto foi executado pela Fundação Carlos Chagas, que foi contratada pela Secretaria Municipal de Educação em questão para desenvolver metodologias e estratégias de avaliação institucional da escola básica, visando a: promover o envolvimento da comunidade escolar no processo de transformação do seu projeto político-pedagógico; subsidiar ações de aprimoramento das práticas de gestão, pedagógica e administrativa; e, finalmente, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. A descrição detalhada do projeto de intervenção/pesquisa encontra-se na seção “Desenvolvimento do projeto”.

9 Alguns pesquisadores sugerem que o simples fato de se adotar a nomenclatura “projeto político-pedagógico”, em vez de, simplesmente, “projeto pedagógico”, garantiria que o mesmo fosse emancipador e não técnico, tivesse “uma conotação mais compromissada e mais democrática, por assim dizer, em relação aos objetivos escolares” (SILVA, 2012, p. 207). Aqui, concorda-se com o autor, que continua: “entretanto, isso não implica um sentido claramente definido e identificável. A expressão ‘projeto pedagógico’ pode comportar muitos significados, inclusive o de sua inevitável característica política. Seria muito difícil ou mesmo impossível imaginar um projeto pedagógico que não fosse, em alguma medida, político, resguardadas as suas especificidades. [...] Assim, a questão a ser enfrentada é a explicitação do tipo de política que deveria estar vinculada ao projeto pedagógico das escolas públicas e algumas indicações para sua execução” (SILVA, 2012, p. 207).

10 SCHEFFLER, Israel. *A linguagem da educação*. São Paulo: Saraiva, Edusp, 1974.

retrata fielmente como o trabalho é ali efetivamente realizado; já a segunda definição traduz a ideia de uma dinâmica singular e processual da instituição escolar, que avalia suas finalidades, as práticas adotadas e os resultados obtidos.

A LDB 9.394/96, em seus artigos 12, 13 e 14, estabelece, pela primeira vez, que as escolas devem elaborar e executar suas propostas pedagógicas com vistas à melhoria da qualidade de ensino, e esse processo deve ser tarefa dos profissionais da escola¹¹ (BRASIL, 1996).

Quando o Estado delega às instituições de ensino a tarefa de produzir e executar o projeto pedagógico, em conformidade com as normas estabelecidas em todo o sistema, aponta o caminho para a construção da autonomia destas por meio da gestão democrática. (LIMEIRA, 2012, p. 6)

Todavia, em que pese o avanço representado por esse marco legal, alguns estudiosos veem esse processo sob a égide regulatória ou técnica. Veiga (2003, p. 269-270), por exemplo, acredita que certas normatizações e regulamentações chocam-se com a possibilidade de um projeto pedagógico, nas suas palavras, “emancipatório e edificante”, pois são orientadas por “preocupações de padronização, de uniformidade, de controle burocrático, de planejamento centralizado [...]. Produz o mesmo sistema, modificado”.

Azanha (1998) também reconhece o risco de soluções genéricas, do estabelecimento de normas, prazos e especificações homogêneas para que as escolas cumpram a exigência legal do projeto pedagógico. Para o autor, se a tarefa essencial da escola é a elaboração e execução desse projeto e se a escola é uma instituição social única, situada em um dado contexto, com valores, saberes e práticas “que impregnam as relações sociais e definem papéis e expectativas no quadro institucional” (AZANHA, 1998, p. 20), ela precisa de um esforço coletivo para enfrentar seus problemas: “só a escola, com seu diretor, seu corpo docente, seus funcionários, suas associações de pais tem que examinar sua própria realidade específica e local; fazer um balanço das suas dificuldades e se organizar para vencê-las” (AZANHA, 1988, p. 24). Se assim não for, o projeto pedagógico não conseguirá refletir a realidade escolar, os

11 O art. 14 da LDB 9.394/96 institui a participação da comunidade escolar e local na gestão democrática do ensino público, por meio dos conselhos escolares ou equivalentes; mas a Lei é clara ao demarcar responsabilidades institucionais de modo mais restrito: a *elaboração* da proposta pedagógica deve ser responsabilidade da equipe gestora e dos professores *da escola*, tal como indicado em seu inciso I: “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” (BRASIL, 1996).

anseios da equipe de professores, dos alunos e da comunidade, não norteará as ações desenvolvidas na unidade e não vai, portanto, romper com a formalização e burocratização que frequentemente o marcam. Só o projeto pedagógico fruto das reflexões da própria escola e de sua coletividade poderia ser de fato autônomo, aquele que Veiga (2003) denomina emancipatório ou edificante. Ao mesmo tempo, o autor vai mais além ao afirmar que a dificuldade de participação dos sujeitos escolares deve-se não apenas às imposições que vêm de cima para baixo, mas também à nossa própria cultura escolar, muito ancorada no trabalho individualizado do professor:

[...] não obstante a insistente e cansativa retórica sobre a necessidade do trabalho participativo e a imposição de órgãos escolares que reúnem professores, pais e alunos, não há, geralmente, a tradição de um esforço coletivo para discutir, analisar e buscar soluções no âmbito das escolas. (AZANHA, 1988, p. 15)

De fato, é raro, ainda hoje, encontrar escolas que promovam a discussão, a troca de experiências, o aprendizado coletivo de seus professores, o que poderia favorecer uma cultura colaborativa. O isolamento do professor não o ajuda a refletir sobre sua própria prática, sobre como conduz sua classe e enxerga seus alunos; também não lhe permite perceber que seus colegas são, quase sempre, os canais mais efetivos para buscar soluções para situações difíceis que enfrentam no seu cotidiano. A não socialização de conhecimentos pedagógicos gera dúvidas e insegurança. O trabalho isolado do professor não pode, assim, ser sinônimo de autonomia (SILVA et al., 2009). Ora, se existe essa dificuldade para compartilhar experiências e refletir sobre os problemas no âmbito dos professores, como se pode desejar que a comunidade escolar participe da discussão do projeto pedagógico?

No caso das avaliações, os testes padronizados que medem as aprendizagens dos alunos são bastante criticados por parte da literatura acadêmica e de alguns gestores públicos, pois podem ter como corolário a política de *accountability* ou prestação de contas pelas escolas, que devem sentir-se responsáveis pelos resultados a serem alcançados. Além de tal

política de responsabilização ser vista como uma ingerência externa contrária à sua autonomia, os críticos argumentam que, nos estados que a utilizam para assegurar prêmios para bons resultados e sanções para desempenhos fracos, ela acirra a competitividade entre as escolas e, em casos extremos, induz algumas delas a expulsar alunos com problemas de desempenho (SILVA et al., 2009). Assim, as avaliações de larga escala são, muitas vezes, tidas como reguladoras, em contraposição às institucionais, as quais, por exigirem a participação dos atores escolares, são tomadas como alternativas, emancipatórias e contra-hegemônicas (SORDI, 2006). Mais ainda, refletindo sobre a autoavaliação realizada por algumas escolas, Ribeiro e Gusmão (2010, p. 843) revelam que,

[...] embora o Indique não tenha sido elaborado para se contrapor às avaliações externas, é assim que parte dos usuários tem identificado o instrumento. Os testes de larga escala são vistos como “modelo que vem de cima para baixo”, que “culpabiliza a escola” e que “pune e fiscaliza”, e o Indique é visto como algo que pode ser construído dentro da escola e que resgata a importância da avaliação do processo.

Todavia, dadas as dificuldades de envolvimento coletivo anteriormente ressaltadas, há que se reconhecer que o simples fato de uma avaliação ser teoricamente institucional não significa que ela se dê efetivamente com a participação da coletividade e seja, assim, emancipatória. Além disso, como bem indica Ball (1989), as análises dos processos micropolíticos dentro de uma escola revelam que a apropriação das políticas educacionais (vindas de cima para baixo) não é unidirecional e unívoca: tais políticas são reconfiguradas em razão da infraestrutura, da gestão, do corpo docente e do alunado de uma escola, enfim, em razão das relações sociais em seu interior, inseridas, elas também, em um contexto mais amplo. Movimentos de resistência e aceitação, conflitos e consensos, enfim, o conjunto de crenças, saberes e práticas de uma instituição escolar configuram a sua cultura e ajudam a entender porque algumas se transformam e outras permanecem iguais.

Desse modo, a questão parece ser menos a de classificar os processos de desenvolvimento do PPP e da AVI como técnicos ou políticos; reguladores ou emancipatórios; mas a de garantir a construção e a aprendizagem da participação da comunidade escolar e, igualmente, a aceitação dos processos avaliativos como condição para a melhoria do ensino.

Cabe ressaltar a importância da criação de uma cultura de avaliação, na qual o processo avaliativo seja um espaço de reflexão e mudanças das ações institucionais. A consolidação dessa cultura se dá com a intensa participação de toda a comunidade acadêmica, no momento em que ela participe tanto da definição de procedimentos avaliativos e sua implementação, como da apropriação dos resultados, que devem ser traduzidos em ações direcionadas ao aperfeiçoamento das práticas acadêmicas e administrativas [da instituição]. (SANCHES; RAPHAEL, 2006, p. 108)

Para Sordi (2006, p. 54), a avaliação hegemônica que mede o desempenho dos alunos amplia resistências aos processos de avaliação institucional, indicando, por isso, que esses últimos “devem merecer o máximo cuidados dos gestores institucionais”. Já Sanches e Raphael (2006) acreditam que existe, atualmente, uma maior aceitação da avaliação institucional, mas a dificuldade de planejamento decorrente da análise dos resultados obtidos permanece ainda um desafio. O mesmo vale para o projeto pedagógico: não se questiona sua importância, mas sabe-se que ele é um documento obscurecido no interior das escolas e não direciona o seu percurso.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E PROJETO PEDAGÓGICO: QUAL A DIFERENÇA?

Aqui, talvez, seja importante diferenciar a AVI do PPP, de modo que ambos os processos não se sobreponham, não se confundam e tenham sua aplicabilidade mais facilmente reconhecida pelas escolas. Quais são, então e de fato, as diferenças entre os dois processos? Ambos não destacam os mesmos aspectos? “Autoconhecimento”, “reflexão”, “tomada de consciência”, “interpretação”, “reconhecimento de pontos fortes e fracos”,

“estabelecimento de prioridades e de metas”, “participação da comunidade escolar”, “esforço coletivo”, “tomada de decisões” e “transformação da realidade” são alguns dos tantos termos recorrentes encontrados nos diversos textos que tratam do projeto pedagógico ou da avaliação institucional.

Idealmente, a avaliação institucional deveria ser o pré-requisito para a elaboração de um projeto pedagógico: ela é o diagnóstico que permitiria o planejamento. Pode-se considerar novamente outra definição de Azanha (1998, p. 20, grifos nossos) para o projeto pedagógico:

O projeto pedagógico é, no fundo, um esforço de integração da escola num propósito educativo comum, a partir da **identificação das práticas vigentes** na situação institucional. [...] Enfim, o importante é a motivação e o empenho comum numa **reflexão institucionalmente abrangente** e o firme propósito de **alterar práticas nos sentidos indicados por essa reflexão**. [...] Elaborar o projeto pedagógico é um exercício de autonomia.

Assim, é possível concluir que a reflexão à qual o autor se refere pode ser justamente propiciada pela avaliação institucional.¹² Essa reflexão para a realização do diagnóstico e da transformação é o primeiro passo para o exercício da participação coletiva. Em outras palavras, esse diagnóstico deve ser realizado pela comunidade escolar; caso contrário haverá uma contradição, como aponta Limeira (2012): se o projeto pedagógico possui uma dimensão coletiva, esta não pode expressar-se senão por meio de momentos prévios de reflexão entre todos os atores da escola.

Todavia, pode-se levantar a hipótese de que as escolas do país, como tomaram contato com a exigência de elaborar o projeto pedagógico antes de conhecerem a avaliação institucional, não tiveram a oportunidade de praticar esse exercício de envolvimento dos atores da escola com o processo educativo.¹³ No fundo, é muito difícil pensar na elaboração de um projeto pedagógico sem que se tenha tido, anteriormente, uma avaliação da instituição escolar, ou seja, um diagnóstico da realidade da escola, das suas necessidades, dos seus potenciais.

12 Azanha (1998, p. 20-21) não menciona absolutamente nada sobre avaliação institucional, embora afirme que: “a melhoria do ensino é sempre uma questão institucional e uma instituição social, como é a escola, é mais do que simples reunião de professores, diretor e outros profissionais. A escola, ou melhor, o mundo escolar, é uma entidade coletiva situada num certo contexto, com práticas, convicções, saberes que se entrelaçam numa história em permanente mudanças”.

13 O PPP é historicamente anterior à AVI, o que significa que pode haver um bom PPP sem que se tenha tido um processo prévio de autoavaliação da instituição.

Essa delimitação entre AVI e PPP também é importante para que as escolas possam efetivamente se organizar em termos de tempo e espaço para a realização dos dois processos. Repetir que o esforço coletivo é fundamental sem demarcar as responsabilidades legais e institucionais e sem explicitar por quais mecanismos, em qual momento, em qual lugar, ele poderá se materializar não promove automaticamente a participação da comunidade escolar. Como ter momentos de discussão, diálogo e debates, como construir acordos entre profissionais, alunos e pais para se pensar em estratégias mais eficientes para resolver determinados problemas comuns se não se definem tempos e espaços específicos para tanto? (SORDI, 2006).

PARTICIPAÇÃO COLETIVA: CONDIÇÃO NECESSÁRIA, MAS INSUFICIENTE PARA A AUTONOMIA DA ESCOLA E PARA SUA QUALIDADE DE ENSINO

Se a participação da comunidade escolar é uma ideia mais consensual – embora de difícil operacionalização –, é oportuno, nesse momento, perguntar-se: e a autonomia, o que é a autonomia da escola? E o que é qualidade do ensino? Por mais óbvias que sejam essas ideias, a literatura mostra que elas são bastante polissêmicas, demandando maior reflexão.

Em artigo já citado, Azanha (1998) faz um histórico de como, no Brasil, a autonomia apareceu – ou não – nas normatizações educativas desde os anos 1930. Segundo o autor, o uso da palavra foi escasso até os anos 1970, quando então ela aparece associada ao regimento escolar, no sentido de proporcionar maior liberdade aos professores e à própria escola em relação aos órgãos administrativos. É só com a LDB 9.394/96 que a questão da autonomia surge com força, atrelada, como se viu, ao projeto pedagógico a ser elaborado coletivamente pela equipe escolar. O autor então se pergunta: “mas, afinal de contas, liberdade para quê? Esta, que é a questão essencial, não tem sido suficientemente examinada nem respondida” (AZANHA, 1998, p. 14). Partindo da constatação de que a LDB, em seu Art. 3º (inciso III), adota como princípio o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, e que isso significa no nível concreto da escola “o

fundamento da convivência democrática que é a aceitação das diferenças” (AZANHA, 1998, p. 14), o autor conclui que “a autonomia da escola apenas ganha importância se significar autonomia da tarefa educativa” (AZANHA, 1998, p. 13), ou ainda: “a autonomia da escola numa sociedade que se pretenda democrática é, sobretudo, a possibilidade de ter uma compreensão própria das metas da tarefa educativa numa democracia” (AZANHA, 1998, p. 14).

O que o autor quer dizer é que autonomia não significa fazer o que se quer e muito menos isoladamente; essas são interpretações errôneas. A autonomia da escola para elaborar e executar seu projeto pedagógico está justamente na sua capacidade de mobilizar os sujeitos nela implicados para refletirem sobre sua realidade. Ou, como diz Veiga (2003, p. 277): “um processo de construção coletiva fundado no princípio da gestão democrática reúne diferentes vozes, dando margem para a construção da hegemonia da vontade comum”. *Mas, se essa condição é necessária, ela não é suficiente: é preciso que a coletividade compreenda as metas da tarefa educativa* (AZANHA, 1998), o que pressupõe a definição dos objetivos de uma escolarização pública e dos tipos de práticas que podem ser desenvolvidas para alcançá-los. Para Azanha e Silva (2012, p. 213-214),

Torna-se imperativo não dissociar a questão da “qualidade do ensino” dos fins de uma educação pública, cujas práticas devem ser coerentes com os valores que as animam. [...] A escassa discussão do que vem a ser uma escola pública de qualidade pode produzir consequências indesejáveis. O fato de adotar princípios legítimos – como o de formar para a cidadania – não garante clareza sobre o que se quer realmente fazer, se não houver uma reflexão sobre o sentido das práticas vigentes.

Como já dito, essa reflexão sobre fins e meios para obtê-los pode e deve ser feita idealmente pela avaliação institucional, que deverá registrar os debates sobre as finalidades da escola, as discussões sobre práticas adotadas, as decisões sobre as prioridades eleitas e o planejamento de ações, que devem, então, ser incorporados ao projeto pedagógico. O

conceito de qualidade em educação não pode, assim, ser identificado unicamente com os resultados de desempenho dos alunos, mas deve considerar diversas informações, tais como o contexto estrutural da escola, as características familiares e sociais dos estudantes e dos demais participantes da comunidade escolar e seus comportamentos; enfim, o conceito está relacionado a fatores internos e também àqueles não diretamente ligados à escola (SANCHES; RAPHAEL, 2006). Nesse sentido, configura-se como um processo contínuo e aberto, que depende da avaliação permanente que a própria comunidade escolar faz de si mesma: “a qualidade da educação é um conceito polissêmico e a negociação entre os atores em torno de seus sentidos é fundamental para uma boa avaliação” (RIBEIRO; GUSMÃO, 2011, p. 459).

14 Como o projeto era um piloto de avaliação institucional, optou-se por manter o seu anonimato.

15 O processo da AVI durou três meses e foi organizado em três etapas que obedeceram a um cronograma comum, de modo a possibilitar que o processo fosse desencadeado e concluído em todas as escolas no período determinado, a saber: preparação, ocasião em que cada escola deveria constituir uma Comissão de Avaliação da Escola, formada por todos os segmentos da comunidade escolar, bem como estudar o Guia para a realização da AVI; implementação, etapa referente à coleta de dados propriamente dita; e síntese, que culminou, em cada escola, com a realização de uma plenária com toda a comunidade escolar, a quem coube a palavra final sobre o diagnóstico e o encaminhamento das ações sugeridas, com a definição de responsáveis por elas e o estabelecimento de prioridades (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014).

16 O instrumento teve por referência a metodologia do próprio Indique, anteriormente mencionado: ele é formado por dimensões que incidem sobre características gerais ou traços institucionais das unidades escolares, sobre os quais a escola deve refletir para chegar a um diagnóstico de sua qualidade; as dimensões são formadas por indicadores referentes a aspectos específicos da realidade escolar; já os indicadores, por sua vez, são detalhados em descritores, o que permite identificar com que gradação de qualidade eles aparecem na escola. Todavia, as sete dimensões presentes no Indique foram recompostas em cinco: condições físicas e materiais da escola; gestão escolar; profissionais da escola; acesso e permanência dos alunos na escola; e currículo e práticas pedagógicas (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014).

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Como mencionado anteriormente, o projeto de avaliação institucional desenvolvido junto a um município brasileiro¹⁴ teve como principal objetivo validar um modelo de avaliação institucional em uma amostra de 24 escolas de ensino fundamental, de modo a possibilitar a utilização da abordagem em escala ampliada. A validação do modelo incluiu a validação teórica e empírica dos instrumentos construídos, bem como uma análise prévia dos PPPs das escolas e a análise dos PPPs revistos, procurando identificar a ocorrência de alterações no seu conteúdo e na direção das propostas formuladas durante a realização da AVI.

O modelo de AVI proposto teve como componentes uma autoavaliação (avaliação interna), feita com a comunidade escolar, e uma avaliação externa, realizada pela Fundação Carlos Chagas e complementada pelas avaliações de sistema. Para possibilitar a realização da autoavaliação pelas escolas da amostra, foi elaborado um *Guia para a realização da AVI*,¹⁵ que incluiu tanto o instrumento da AVI¹⁶ quanto as orientações para sua implementação (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014). A avaliação externa completou o processo de avaliação institucional, proporcionando um diálogo e um contraponto com os dados da avaliação interna, o que

possibilitou, por meio do recurso a fontes diversas, articular informações de modo a tornar o processo mais diverso e plural.

Para reelaborar seus PPPs, as escolas valeram-se do *Referencial teórico-metodológico do PPP* (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014),¹⁷ também desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas. Nesse material, estão explicitados os princípios e as etapas que orientam a elaboração do PPP, bem como uma estrutura básica comum que, no caso dessa rede municipal, deveria ser seguida pelas escolas. Em linhas gerais, nesse Referencial, o PPP é abordado como instrumento que delinea fases sequenciais que envolvem aspectos políticos e técnicos, devendo mostrar objetividade, flexibilidade e adequação à situação de cada escola. É sobre a reformulação dos PPPs que recai o foco deste artigo, ou seja, uma análise crítica dos projetos pedagógicos das 24 escolas antes e depois de realizada a AVI.

Não se deve esquecer, aqui, das objeções feitas por Veiga (2003) e Azanha (1998) às políticas educacionais que vêm de cima para baixo, cuja característica é centralizar, padronizar e estabelecer regras e prazos homogêneos para escolas que são, em princípio, heterogêneas, diversas, enfim, únicas. Todavia, sendo a demandante do *Guia da AVI* e do *Referencial do PPP* uma secretaria municipal de educação, é de se esperar um desejo de certa uniformização, no sentido de consolidar uma concepção de rede de ensino e apoiar as escolas que se veem com inúmeras atribuições e dificuldades no seu cotidiano. Assim, por exemplo, o roteiro proposto para o PPP não tinha o intuito de engessar as práticas escolares, mas apenas orientar as instituições na estruturação do seu projeto, de modo a torná-lo claro, ordenado e acessível a todos os atores da comunidade escolar.

Isso posto, também é preciso lembrar os ensinamentos de Ball (1989) sobre as releituras e reapropriações que as escolas fazem dessas políticas genéricas. Nesse sentido, é bom registrar aqui que o processo de realização da AVI nas 24 escolas e a posterior incorporação na reelaboração do PPP – processos feitos em um prazo bastante curto de tempo – foram marcados por diversos conflitos, resistências

17 Cabe destacar que foram realizadas ações formativas a fim de inteirar os profissionais da rede sobre os propósitos e procedimentos necessários à implementação da AVI e sobre a reelaboração do PPP.

e medos. Mas, ao seu término, os aspectos positivos revelaram-se, na visão das escolas, maiores do que os obstáculos iniciais. Também é importante esclarecer que não se tinha uma expectativa de que as unidades escolares realizassem transformações significativas nos seus projetos logo depois do término da AVI, mas sim que o processo vivenciado possibilitasse à comunidade escolar, dentre outros aspectos, identificar necessidades e prioridades, bem como estabelecer um planejamento com ações e estratégias para o enfrentamento dos desafios observados.

18 Foram analisados 23 PPPs das 24 escolas da rede de ensino que desenvolveram a avaliação institucional. Uma delas não entregou o PPP reformulado no prazo previsto para análise. As escolas estão identificadas por número (Escola 1, Escola 2 e assim sucessivamente até a Escola 23) e, neste artigo, serão apresentados apenas alguns exemplos para referendar a análise.

A comparação dos PPPs das 24 escolas¹⁸ foi realizada com o objetivo não de compará-las entre si, mas sim com elas mesmas, antes e depois da realização da AVI. Essa comparação seguiu alguns critérios, sendo que o *Referencial teórico-metodológico do PPP* disponibilizado às escolas orientou a equipe da Fundação Carlos Chagas no sentido de perceber se as escolas haviam compreendido as metas de sua tarefa educativa, tal como proposto por Azanha (1998). Acreditamos que somente a partir dessa reflexão sobre os fins que se quer atingir e os meios para alcançá-los, estabelecidos em um plano de ação, é que as escolas poderão ter consciência de suas finalidades e avançar nessa direção.

Na análise comparativa dos PPPs – antes e depois da AVI –, dentre as inúmeras possibilidades que ensejam reflexão, procurou-se aqui evidenciar os dados de diagnóstico, estabelecimento de prioridades, metas e plano de ação. Antes, porém, essa análise será precedida de uma apreciação geral dos PPPs em relação à clareza e coerência e ao posicionamento das escolas em termos da concepção de educação, ensino, aprendizagem e avaliação que norteiam a organização do trabalho pedagógico.

REELABORAÇÃO DOS PPPS: DIFICULDADES E AVANÇOS

A apreciação das características gerais dos PPPs antes da AVI revelou que a rede não tinha uma orientação de estrutura básica comum para as escolas, sendo que muitos PPPs não contemplavam dados de identificação, organização e funcionamento da unidade escolar. O leitor tinha dificuldades,

por exemplo, para localizar a especificação do atendimento escolar, o que inclui etapas e modalidades de ensino, turnos de funcionamento, número de alunos em cada etapa e modalidade e número de turmas. E nem todas as escolas explicitavam nos PPPs os objetivos das etapas e modalidades de ensino ofertadas. Essa ausência de informações desapareceu em boa parte dos PPPs pós-AVI, que apresentaram melhor organização do documento.

Também chamou a atenção na análise, antes e depois da AVI, que as questões relativas à organização do trabalho pedagógico na escola não estão claramente definidas na maioria dos PPPs, o que inclui: concepção de educação, ensino, aprendizagem e avaliação; conteúdos a serem ensinados e aprendidos; experiências de aprendizagem escolares a serem vivenciadas pelos alunos; critérios para elaboração de planos de ensino e de aula; uso de material didático; proposta de avaliação da aprendizagem; formas de abordagem da diversidade, etc. O mais recorrente é a cópia de longos trechos da Matriz Curricular de Referência do município, sem nenhum tipo de reflexão a respeito dos conteúdos e capacidades ali descritos e sobre a forma como eles podem ser trabalhados em sala de aula, a partir de levantamento de conhecimentos prévios dos alunos, só para citar um exemplo.

Nesse sentido, nas duas versões dos documentos analisados, observou-se o que Gandin (2000, p. 29) menciona ser muito comum identificar nos PPPs: apresentação genérica de que “devam existir tais e tais coisas, como espírito crítico, participação etc.” sem explicitar “o que significa cada coisa para o grupo, dizer até quando, onde, como e para que cada característica ou situação deve ser realizada”.

No PPP modificado da Escola 1, por exemplo, está descrita a intenção de promover “uma educação plena mediatizadora de todas as funções sociais vivenciadas, que possibilite a aquisição da cultura, trabalho e natureza” e, para tanto, propõe-se “abandonar a postura tradicional de aprendizagem sem significados para o educando”, apresentando a perspectiva interdisciplinar como uma possibilidade para “acabar com a fragmentação das disciplinas favorecendo a inter-relação das mesmas, propiciando a colaboração

mútua na tentativa de compreensão dos objetos de estudos sob vários ângulos”. Todavia, apesar de mencionar a metodologia globalizada de ensino e o “trabalho com o tema gerador ou projeto de trabalho”, não fica claro o que se descreve a respeito e não se explicita com objetividade como a escola vai ou está organizada para desenvolver o trabalho pedagógico nessa direção.

Discutir e estabelecer de modo simples, claro e objetivo a concepção de educação, ensino, aprendizagem e avaliação que traduz o que o grupo considera fundamental para o trabalho da escola não é uma tarefa simples. Entretanto, é um momento indispensável que exige reflexão aprofundada, pois elucida para onde se deseja conduzir o trabalho pedagógico.

A tomada de posição quanto ao que a escola deseja em relação ao trabalho pedagógico é essencial, mas não se confunde com outro tipo de ação que é derivada de um diagnóstico da realidade da instituição. Tal diagnóstico pode ser realizado por meio de processos de autoavaliação, contemplando ou não todas as características da AVI descritas neste artigo. No caso desse modelo, previa-se que, depois de concluído o diagnóstico, as escolas deveriam estabelecer prioridades, metas e plano de ação em seus PPPs.

Autores como Gandin (2000, 2012), Vasconcellos (2000) e Veiga (1995, 2003) ressaltam que o diagnóstico não é simplesmente uma apresentação ou descrição da escola, ou, ainda, um apontamento de dificuldades e pontos fracos e negativos da instituição escolar. O diagnóstico compreende não só o conhecimento da realidade com seus problemas e necessidades, mas também a formulação de “um juízo sobre a instituição, resultante da comparação de sua realidade presente com a realidade desejada” (GANDIN, 2012, p. 69). Dito de outro modo, as análises realizadas sobre a realidade da escola não são neutras; elas tomam como referência o modo como se compreende a função social da escola e sua organização.

Em muitos dos PPPs, por exemplo, o perfil socioeconômico da população atendida nas diferentes etapas e modalidades de ensino é um dado que, especialmente antes da AVI, retratava uma percepção imediata da realidade, com juízos de valor, como pode ser observado no excerto a seguir.

O bairro, em sua totalidade, tem deficiência quanto à oferta de infraestrutura como asfalto, rede de esgoto, segurança, e muitos outros problemas sociais. Esses problemas trazem desestruturação familiar, fazendo com que jovens e adultos busquem soluções nas drogas e bebidas alcoólicas. E com todas essas características que há em nossa comunidade nota-se que a clientela de nossa escola provém de famílias desestruturadas, de baixo poder aquisitivo, sem uma base em sua formação cultural, desprovida de seus direitos de cidadão. Todos esses problemas são refletidos dentro da escola, fazendo com que as crianças tenham dificuldade na aprendizagem, e a escola então passa a ser um local de refúgio (Escola 8).

Esse tipo de leitura da comunidade do entorno, com ênfase nas críticas, apontamentos de defeitos e generalizações questionáveis, pode ser evitado quando a comunidade escolar desenvolve um olhar atento sobre o perfil socioeconômico da população atendida, levantando indicadores e identificando necessidades e fatores dificultadores e facilitadores. Observou-se, em algumas escolas, que a reflexão sobre os resultados da AVI favoreceu esse movimento, como é o caso da Escola 11 que, na versão pós-AVI, incorporou os dados obtidos por meio de pesquisa realizada junto às famílias para o levantamento de informações que permitiram traçar a caracterização dos alunos. Os resultados da pesquisa realizada por meio de questionários e entrevistas junto aos pais e comunidade do entorno foram apresentados em gráficos e quadros. Apesar de a escola não ter tido tempo de detalhar/ analisar todos os dados coletados, o texto de caracterização dos alunos e da comunidade do entorno não é mera opinião.

Já as informações sobre composição e características da equipe gestora, professores e funcionários, com detalhamento sobre número, formação, vínculo e jornada de trabalho dos profissionais da escola, não apareciam nas versões anteriores, ou se confundiam com dados do regimento escolar. De fato, era recorrente a transcrição de longos trechos desse documento, especialmente listando as atribuições de funções do corpo docente e administrativo,¹⁹ mas não descrevendo suas

19 É importante lembrar que o regimento escolar não se confunde com o próprio projeto pedagógico, apesar de existir estreita ligação e interdependência entre eles. O regimento escolar é, em hipótese, originado do próprio PPP, para garantir o cumprimento de preceitos legais, diretrizes e responsabilidades: é ele que vai "assegurar as condições institucionais adequadas para a execução do projeto político-pedagógico" (BRASIL, 2010, p. 6). No entanto, sabemos que, tanto nas escolas estaduais como nas municipais de todo o país, é recorrente encontrar um regimento comum à rede, o que pode comprometer a autonomia da escola.

características de perfil. Já nos PPPs pós-AVI, as informações de diagnóstico que realmente devem constar de um projeto pedagógico passam a ser caracterizadas a partir do processo de AVI, mesmo que, em alguns casos, de forma sucinta.

Percebe-se, assim, que enquanto algumas escolas desenvolveram o item de diagnóstico escolar utilizando dados obtidos nas dimensões de análise da realidade provenientes da AVI, outras apresentaram alguns dados muito genéricos e, ainda, houve aquelas que sequer registraram no PPP que a comunidade escolar havia desenvolvido a AVI e que as reflexões ali contidas eram provenientes desse processo. Era esperado que as escolas explicitassem as dimensões avaliadas no processo de AVI, uma vez que estas constituem as principais características institucionais que, no seu conjunto, representam a identidade da escola.

No que se refere às prioridades, metas e ações a partir do diagnóstico, observou-se que, antes da AVI, elas não estavam explicitadas nos PPPs analisados: não se definiam as dificuldades que deveriam ser enfrentadas e, conseqüentemente, não havia metas e estratégias de ação estabelecidas. Já nas versões pós-AVI, foi possível identificar o esforço de muitas escolas em incluir o diagnóstico da realidade escolar, seguido de metas e prioridades e do plano de ação.

Mesmo considerando que a inclusão do diagnóstico da realidade escolar e do plano de ação nas novas versões dos PPPs tenha constituído um avanço para a maioria das escolas, a compreensão da realidade e a identificação das necessidades e prioridades, seguidas de um plano de ação, são elementos frágeis nos PPPs, evidenciando a dificuldade dos profissionais da escola para estabelecer metas e ações a curto, médio e longo prazos. Foi raro encontrar registros que justificassem as ações e definissem procedimentos e metodologias, ou seja, não se indicavam quais pessoas ou instâncias seriam responsáveis pela execução da ação, muito menos se estabeleciam os recursos necessários (materiais, humanos, financeiros), bem como em que prazo a ação seria realizada, avaliada e acompanhada.

Algumas escolas apresentaram um quadro de ações com informações insuficientes e genéricas, sem maior detalhamento

e clareza das prioridades e das ações a serem desenvolvidas. Por exemplo, a Escola 10, no PPP pós-AVI, explicita forte expectativa quanto ao apoio da família para ajudar os alunos com dificuldades, mas não sugere de que forma nem a frequência com que esse apoio será demandado, nem o tipo de acompanhamento que se pretende fazer desses processos. A Escola 6, também no PPP pós-AVI, apresenta como meta a intenção de fortalecer a participação dos pais na vida escolar dos filhos, bem como informá-los sobre o baixo rendimento escolar, indicando como ação diária “convocar os pais de alunos com dificuldades”. E, como meta a ser alcançada mensalmente, consta a necessidade de se “promover a integração entre pais e a escola visando à melhoria do processo de aprendizagem”, indicando, como ação, “organizar cronograma de reuniões com os pais e professores”. As reuniões são práticas regulares da maioria das escolas, entretanto, nem sempre são eficazes. Para além de estabelecer o cronograma, seria importante a escola definir que tipo de reuniões seriam promovidas, com que objetivos e com quais estratégias, para que os pais se sentissem mobilizados a participar desses encontros. Enfim, “promover a integração entre pais e a escola visando à melhoria do processo de aprendizagem” é uma meta que demanda um conjunto de ações que só farão sentido quando a escola tiver clareza do tipo de relação que deseja manter com as famílias.

Já a Escola 1 foi uma das poucas que conseguiu articular prioridades, metas e ações no PPP pós-AVI. Estabeleceu como meta “melhorar a participação dos pais nas atividades desenvolvidas na escola e na vida escolar dos seus filhos”, definindo as ações de forma mais objetiva: fazer uma enquete com as famílias para saber quais são os horários mais adequados para a realização de encontros com os pais e as expectativas que possuem em relação à escola e, ainda, elaborar um cronograma de atividades que os envolvam para além das reuniões referentes ao desempenho dos alunos (exemplos: agenda de encontros para orientar o papel da família na realização das tarefas e de palestras e debates sobre temas da atualidade; calendário de festas, comemorações e exposição de projetos dos alunos; etc.). Para a realização dessas

ações, está prevista a criação de uma comissão, bem como o período de realização da enquete e de elaboração do cronograma de atividades.

Para que as metas e ações estabelecidas pela escola promovam algum tipo de avanço, é importante que a comunidade escolar tenha clareza dos fatores que justificam a ação, se ela é exequível e se os procedimentos adotados possibilitarão alguma mudança da realidade. Por exemplo, informar os pais sobre o baixo rendimento escolar dos filhos e convocá-los a comparecer na escola não garantirá que os pais passem a ter a participação desejada, até mesmo porque não lhes são esclarecidas as expectativas em relação a essa participação. É comum os profissionais da escola não avaliarem as limitações das famílias, deixando de considerar, por exemplo, o nível de escolaridade dos pais como um indicador fundamental para avaliar e planejar as suas possibilidades de participação.

Outro exemplo que ilustra a dificuldade das escolas em estabelecer metas e ações refere-se à dimensão pedagógica. A Escola 12 define como meta “implementar o plano de ensino e práticas pedagógicas utilizando-se de abordagens interdisciplinares”. As ações para essa meta estão assim estabelecidas: “acompanhar o planejamento com sugestões e ideias; pesquisar materiais e recursos tecnológicos que permitam o uso de metodologias diversificadas; propor estudo/capacitação sobre estratégias de ensino e sua aplicabilidade prática”. O responsável pela ação é o coordenador pedagógico, sem nenhuma referência ao papel dos professores nesse processo. Em outras escolas, observou-se apenas a citação de alguns projetos²⁰ ao final dos documentos, descritos pontual e sucintamente, como se fossem uma atividade à parte do currículo e do cotidiano escolar, apesar de terem sido anunciados como interdisciplinares. As metas e as ações assim colocadas limitam muito o seu desenvolvimento. O plano de ação torna-se exequível quando se tem mais clareza do que se pretende e o porquê, o que implica justificar a necessidade da meta e detalhar os procedimentos, indicando como e com que recursos essas atividades serão desenvolvidas, além de especificar formas de acompanhamento e avaliação do processo realizado.

20 Exemplos de projetos: Horta Escolar Comunitária; Cuidando do Meio Ambiente; Pluralidade Cultural; Projeto Caracol; dentre outros.

Essa falta de clareza talvez se deva à própria avaliação feita da dimensão referente ao “currículo e práticas pedagógicas”. Essa dimensão, que constitui propriamente o cerne das atividades docentes, foi, dentre todas, a mais bem avaliada pelas escolas, o que parece indicar que os seus profissionais estavam, de maneira geral, satisfeitos com a própria atuação. Todavia, ela também foi reconhecida como a mais complexa de ser trabalhada e uma das que teriam provocado maiores tensões na discussão da AVI. As formas de desenvolver o planejamento e execução do currículo, os meios de abordagem e acompanhamento das atividades dos alunos, bem como os procedimentos da avaliação da aprendizagem e do apoio pedagógico aos estudantes revelam que ainda há, em muitas unidades, falta de clareza e de consenso na condução do processo pedagógico. Daí a grande dificuldade de traduzir as prioridades e necessidades identificadas em metas e estratégias mais precisas de ensino nos PPPs.

Vê-se, assim, que os planos de ação nos PPPs pós-AVI se apresentam de diferentes formas: há PPPs que definem metas e detalham as atividades que serão desenvolvidas; outros, apesar de introduzirem o item, não fazem referência às ações, havendo apenas a apresentação das atividades e projetos que a escola já desenvolve; outros, ainda, apenas reproduzem uma síntese da AVI, sem nenhum tipo de comentário e detalhamento. Essas não são conclusões inovadoras. Algumas pesquisas já analisaram o processo de desenvolvimento de avaliações institucionais em ambientes escolares e/ou a apropriação dessa avaliação na elaboração do projeto pedagógico (LIMEIRA, 2012; MONFREDINI; RUSSO, 2003).

Monfredini e Russo (2003, p. 388), por exemplo, depois de estudarem o processo de produção e implementação do projeto pedagógico de um grupo de escolas de rede municipal de São Paulo, concluem que

[...] nenhum dos conjuntos de respostas que as compõem [as categorias de análise] revelou uma concepção que abarque todas as dimensões de um projeto pedagógico tomado como construção concreta da escola, a partir dos interesses e necessidades dos diversos segmentos e com a participação deles.

Para que isso ocorresse, seria preciso que o documento ultrapassasse o âmbito de orientações das práticas e incorporasse as dimensões filosófica e sociopolítica da educação. Há, nessa posição, forte crítica à finalidade orientadora das práticas que eventualmente aparece nesses projetos, pois isso lhe conferiria o caráter técnico e regulatório anteriormente mencionado. Por outro lado, os dados aqui apresentados mostram que os projetos pedagógicos analisados apresentam enormes dificuldades até nesses aspectos denominados mais técnicos, como reconhecer os problemas da instituição (o que ocorreria, idealmente, por meio da avaliação institucional) para, então, estabelecer metas e planejar ações para enfrentá-las.

Essas dificuldades em conceber o projeto pedagógico e executá-lo como um processo aberto e contínuo manifestaram-se também nos estudos que acompanharam o desenvolvimento de avaliações institucionais em algumas escolas. Ao analisar duas escolas no Distrito Federal, Limeira (2012, p. 10) conclui que ambas não se referem “aos dados obtidos nas avaliações institucionais para a reformulação de seu PPP”. E acrescenta:

[...] a construção do PPP é do tipo regulatória, onde é produzida sem a efetiva participação dos vários segmentos que compõem a escola. O PPP lhes é apresentado depois de pronto, para apreciação e possíveis complementações, alterações [para] então, ser validado por todos. (LIMEIRA, 2012, p. 10)

Como também afirmam Sanches e Raphael (2006, p. 108), “as ações mais efetivas têm partido, única e exclusivamente, dos membros/responsáveis pelo processo de avaliação”. Na mesma direção, Monfredini (2002, p. 41) conclui que “aquilo que se chama de autonomia da escola se constitui na autonomia do grupo de educadores mais atuantes na escola”. Os estudos realizados para acompanhar os usos da primeira versão do Indique revelaram igualmente que as autoavaliações a partir desse instrumento defrontaram-se com algumas limitações, “como a indução de respostas por segmentos detentores de maior poder no cotidiano escolar” (RIBEIRO; GUSMÃO, 2010, p. 845).

Por outro lado, há que se reconhecer, como bem mostra Silva (2012), que os professores são, em última instância, os responsáveis pela direção dos rumos da escola e a relação professor-aluno pressupõe o estabelecimento da autoridade e de certa hierarquia, pois é o primeiro quem tem a tarefa de apresentar – criticamente – o mundo e suas tradições ao segundo, o que pressupõe uma relação de posições diferentes: “isso, porém, não exclui a ideia de que a escola pode e deve ser um fórum de participação dos sujeitos nela envolvidos, levando em conta os papéis sociais ali exercidos” (SILVA, 2012, p. 219).

E aqui reside um dos maiores problemas: a falta de cultura participativa e coletiva dos diversos segmentos escolares, inclusive dos professores. A formação inicial e continuada deficitária no tocante ao trabalho colaborativo, as condições objetivas insuficientes e adversas das escolas para que os momentos coletivos aconteçam, além da força de um modelo burocrático são aspectos que dificultam a gestão democrática e a autonomia da escola para pensar as metas da tarefa educativa, como propõe Azanha (1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos PPPs evidenciou que os resultados obtidos pelo processo da AVI foram utilizados de forma satisfatória por pelo menos metade das escolas da amostra para a sua reelaboração. De fato, para 14 das 23 unidades, os resultados obtidos pelo processo da AVI foram empregados como referência para a reelaboração do PPP, possibilitando a visualização de pontos positivos e dos aspectos que deveriam ser melhorados. Dentre essas, cinco implementaram mudanças substantivas no PPP e, quando isso ocorreu – mesmo considerando as fragilidades apontadas anteriormente –, elas conseguiram fazer um diagnóstico mais próximo de suas condições e propor um plano de ação com indicação de metas, contando com a participação dos profissionais da escola e da comunidade externa, num processo reflexivo dos indicadores da AVI sobre as dimensões avaliadas. Para algumas instituições, a AVI se mostrou, portanto, instrumento positivo para a comunidade

escolar, que chegou a um diagnóstico mais claro da sua realidade, o que permitiu situar a escola em relação a si mesma e ao que ela deseja. Também ampliou sua visão sobre as condições socioeconômicas da comunidade e sobre a sua função social. Esse movimento é, sem dúvida, um avanço, já que os PPPs anteriores, na sua maioria, não reuniam dados que permitissem apreender a realidade da escola e tampouco havia o estabelecimento de prioridades e metas para enfrentar os problemas detectados.

As outras nove escolas não conseguiram reestruturar efetivamente seu PPP, apresentando apenas mudanças superficiais. Há escolas que realizaram somente uma simples adaptação do que já existia do PPP anterior, ou, então, parte do documento foi uma reprodução de textos oficiais, transformando o PPP em um documento meramente burocrático e, em alguns casos, prolixo. Identificou-se também que, em alguns PPPs, informações relevantes existentes no documento anterior foram suprimidas da nova versão, como aquelas sobre organização, currículo e atividades educativas. A reelaboração pouco satisfatória de alguns PPPs pode ser em parte explicada pelo prazo exíguo que as escolas tiveram para analisar, avaliar e reorganizar os seus projetos. Há que se considerar, ainda, que muitas delas vivenciaram mudanças significativas no seu quadro de profissionais e/ou possuíam precárias condições de infraestrutura para esse trabalho.

Um balanço do processo desenvolvido nas escolas durante os três meses em que transcorreu a avaliação institucional autoriza-nos a inferir que a maioria delas se beneficiou dessa avaliação, apesar da intensa carga de trabalho que com ela sobreveio. Naquelas em que havia uma equipe integrada e colaborativa, a realização da AVI e a reelaboração do PPP parecem ter sido mais tranquilas. Para muitas escolas, a AVI foi percebida positivamente, como instrumento que permitiu um diagnóstico mais acurado da realidade escolar, em relação tanto aos aspectos pedagógicos como aos estruturais, sendo que muitas admitiram que existem melhorias que dependem exclusivamente delas, e outras que dependem do apoio dos órgãos centrais e intermediários. No dizer de uma escola, “os encaminhamentos sistematizados pela AVI ajudaram a

equipe gestora a caminhar mais segura sobre o que está propondo em suas metas, os professores a ficarem mais atentos ao que propõem aos alunos e os governantes, caso tenham conhecimento dessa avaliação, a repensarem as questões de estrutura e de valorização profissional”. Também foram ressaltados os benefícios referentes à convivência e à melhoria das relações interpessoais, tendo a AVI facilitado a comunicação interna e externa da comunidade escolar, bem como fortalecido a escola para o diálogo e a aceitação da divergência. Expectativas foram, portanto, criadas ou renovadas sobre as ações que a própria unidade escolar deve desenvolver e sobre aquelas que os órgãos centrais e intermediários devem levar avante.

Não obstante, as questões relativas ao trabalho pedagógico nos PPPs – em sua maioria dependentes de ações da própria escola – permanecem sendo aquelas que apresentam maiores desafios. Com efeito, a dimensão “currículo e práticas pedagógicas” foi, como se destacou, a mais bem avaliada e, ao mesmo tempo, aquela percebida como a mais difícil de ser trabalhada. Isso vai ao encontro de outras pesquisas sobre avaliação institucional, cujos achados revelam a tendência dos profissionais da escola a “identificar problemas externos à prática pedagógica, o que pode evidenciar dificuldade dos professores colocarem suas práticas no centro de um processo de autoavaliação” (THURLER, 2002²¹ apud RIBEIRO; GUSMÃO, 2011, p. 469).

Em síntese, não se objetivou, com o estudo aqui apresentado, concluir que o processo de avaliação institucional é limitado em razão da falta de participação de todos os segmentos escolares, nem que os projetos pedagógicos analisados são tecnicistas ou burocráticos – muitas investigações já o fizeram; o que se pretendeu mostrar foi o tipo de dificuldade concreta que os atores escolares enfrentaram para reelaborá-lo. Houve, sim, dificuldades relacionadas à participação dos diversos segmentos no processo de realização da avaliação institucional. Nesse sentido, a autonomia da escola ficou comprometida. Mas não se pode negar o esforço feito por toda a coletividade escolar nesse processo de avaliação, muito menos ignorar as pequenas transformações consolidadas nos PPPs, que indicam “avanços” quando se compara a

21 THURLER, M. Da avaliação dos professores à avaliação dos estabelecimentos escolares. In: PERRENOUD, P. et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

escola com ela mesma. O fato de a autonomia não ser plena no sentido da participação coletiva na compreensão da tarefa educativa não significa que não tenha havido um repensar sobre os valores e fins da instituição e a elaboração de uma proposta única e singular para uma escola concreta.

REFERÊNCIAS

- AZANHA, José Mario P. Melhoria do ensino e autonomia da escola. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. *Tecendo a rede do amanhã*. São Paulo: SEE, 1988. p. 36-45.
- AZANHA, José Mario P. Proposta pedagógica e autonomia da escola. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 11-21, 1998.
- BALL, Stephen. *La micropolítica de la escuela*. Madri: Paidós/MEC, 1989.
- BARRETTO, Elba S. de S.; NOVAES, Gláucia T. F. Avaliação institucional na educação básica: retrospectiva e questionamentos. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 27, n. 65, p. 314-345, maio/ago. 2016.
- BRANDALISE, Mary Ângela. Avaliação institucional da escola: conceitos, contexto e práticas. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 315-330, 2010. Disponível em: <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>. Acesso em: ago. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010*. Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 anos. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2013.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil/MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2014.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Avaliação institucional das escolas da rede municipal de Cuiabá*. Validação do modelo avaliativo institucional externo e interno em uma amostra de escolas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá; Unesco, 2014. Relatório de pesquisa.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contraregulação na escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005.
- GANDIN, Danilo. *Planejamento como prática educativa*. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- GANDIN, Danilo. *A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental*. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LIMEIRA, Luciana Cordeiro. Avaliação institucional e projeto político pedagógico: uma trama em permanente construção. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO NORDESTE, 7., 2012, Recife. *Anais...* Recife: UFPE/Centro de Educação, 2012.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar M. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 30 ago. 2015.

MONFREDINI, Ivanise. O projeto pedagógico em escolas municipais: análise da relação entre a autonomia e manutenção e/ou modificação de práticas escolares. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 41-56, jul./dez. 2002.

MONFREDINI, Ivanise; RUSSO, Miguel H. O projeto político-pedagógico e o trabalho de gestão escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 40, p. 384-403, jul./set. 2003.

RIBEIRO, Vanda M.; GUSMÃO, Joana B. B. Uma leitura dos usos dos indicadores da qualidade na educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 823-847, set./dez. 2010.

RIBEIRO, Vanda M.; GUSMÃO, Joana B. B. Uma análise de problemas detectados e soluções propostas por comunidades escolares com base no Indique. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 459-470, set./dez. 2011.

RIBEIRO, Vera M.; RIBEIRO, Vanda M.; GUSMÃO, Joana B. B. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 227-251, jan./abr. 2005.

RISTOFF, Dilvo I. Avaliação institucional: pensando princípios. In: BALZAN, Newton Cesar; SOBRINHO, José Dias (Org.). *Avaliação institucional: teorias e experiências*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANCHES, Raquel C. F.; RAPHAEL, Helia S. Projeto pedagógico e avaliação institucional: articulação e importância. *Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, v. 11, n. 1, p. 103-113, mar. 2006.

SILVA, Rose N.; DAVIS, Claudia; TARTUCE, Gisela L. B. P.; NUNES, Marina M. R. Melhores práticas em escolas de ensino médio. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Instituto Protagonistas; Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2009. Relatório de pesquisa.

SILVA, Vandrê G. Projeto pedagógico e qualidade do ensino público: algumas categorias de análise. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 204-225, jan./abr. 2012.

SILVA, Vandrê G. et al. *Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. (Textos FCC, v. 38).

SORDI, Maria Regina. Avaliação institucional participativa: contradições emergentes a partir do exame da categoria espaço/tempo. *Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, v. 11, n. 4, p. 53-61, dez. 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma P. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 7. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

VEIGA, Ilma P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

PATRÍCIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (FCC), São Paulo,
São Paulo, Brasil

patricia.aa@uol.com.br

GISELA LOBO B. P. TARTUCE

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (FCC), São Paulo,
São Paulo, Brasil

gtartuce@fcc.org.br

Recebido em: MAIO 2016

Aprovado para publicação em: NOVEMBRO 2016

PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERFIL E PERCEPÇÕES SOBRE SUCESSO DOS ALUNOS

**ELOISA MAIA VIDAL
SOFIA LERCHE VIEIRA**

RESUMO

O trabalho aprofunda interfaces entre formação docente, avaliações de larga escala e políticas educacionais. Analisa estudos sobre características docentes associadas à melhoria do desempenho de estudantes em tais avaliações, cotejando-as com dados de professores brasileiros obtidos no Questionário do Professor da Prova Brasil/ Avaliação Nacional da Educação Básica 2013. A amostra, submetida à análise estatística descritiva, é formada por 107.278 docentes do 5º ano e 118.772 do 9º ano. Os resultados evidenciam alguns elementos do perfil docente, tais como sexo, idade, tempo de exercício profissional, raça e formação. Dentre os problemas identificados, está o descompasso entre a formação e as orientações legais vigentes. Outra questão a considerar refere-se às percepções docentes de que os fatores externos à escola são mais relevantes que os fatores internos nas deficiências de aprendizagem. Reverter tais expectativas é questão a ser considerada na formulação de políticas de formação docente.

PALAVRAS-CHAVE FORMAÇÃO DOCENTE • PROVA BRASIL • SUCESSO ESCOLAR • PERCEPÇÃO DOCENTE.

PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA: PERFIL Y PERCEPCIONES SOBRE EL ÉXITO DE LOS ALUMNOS

RESUMEN

El trabajo profundiza las interfaces entre formación docente, evaluaciones de amplia escala y políticas educacionales. Analiza estudios sobre características docentes asociadas a la mejora en desempeño de los alumnos, comparándolas con datos de profesores brasileños del Cuestionario del Profesor de la Prueba Brasil/Evaluación Nacional de la Educación Básica 2013. La muestra, sometida al análisis estadístico descriptivo, tiene 107.278 docentes del 5º año y 118.772 del 9º año. Los resultados señalan elementos del perfil docente, como sexo, edad, tiempo del ejercicio profesional, raza y formación. Es posible notar incompatibilidad entre la formación y las orientaciones legales vigentes. Los docentes perciben los factores externos a la escuela como más relevantes en el aprendizaje que los factores internos. Hay que considerar la reversión de tales expectativas en la formulación de políticas de formación docente.

PALABRAS CLAVE FORMACIÓN DOCENTE • PRUEBA BRASIL • ÉXITO ESCOLAR • PERCEPCIÓN DOCENTE.

TEACHERS OF BASIC EDUCATION: PROFILE AND PERCEPTIONS ABOUT STUDENT SUCCESS

ABSTRACT

This paper discusses interfaces between teacher training and educational policies. It analyses studies about teacher characteristics associated with improvements in student performance, by matching them with data of Brazilian teachers obtained from the Questionário do Professor da Prova Brasil/Avaliação Nacional da Educação Básica 2013 [Teacher of the Prova Brasil Test/National Assessment of Basic Education]. The sample is composed of 107,278 fifth grade teachers and 118,772 ninth grade teachers. The results show aspects of the teaching profile, including sex, age, professional practice, race and training. Some important gaps deserve attention, such as the training non-compliant with current legal guidelines. Faculty perceptions about student learning problems point to factors external to school, as more relevant to learning than internal factors. Reversing such expectations is a matter to be considered in the development of training policies.

KEYWORDS TEACHER TRAINING • PROVA BRASIL • SCHOOL SUCCESS • TEACHER PERCEPTION.

INTRODUÇÃO

A formação de professores constitui tema amplamente discutido na política educacional brasileira, de modo especial nas últimas décadas, quando o Brasil começou a participar de avaliações internacionais, a exemplo do Programme for International Student Assessment (Pisa), do Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (Llece), e criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Embora o Ideb procure mensurar variáveis relacionadas ao fluxo escolar e ao desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nos 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio e, portanto, se refira à avaliação de alunos, é preciso reconhecer o protagonismo docente nos resultados de aprendizagem, conforme apontam estudos internacionais.

Este artigo procura mapear indicações da literatura internacional e nacional acerca de atributos e/ou características dos docentes que estão direta ou indiretamente associados com melhoria nos resultados de desempenho dos alunos, observados nas avaliações de larga escala, e cotejá-las com dados

obtidos sobre os professores brasileiros no Questionário do Professor aplicado junto com a Prova Brasil/Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) no ano de 2013 (BRASIL, 2013). O interesse surgiu em decorrência dos resultados de desempenho dos alunos brasileiros nas avaliações de larga escala, que, apesar de apresentarem pequenas melhorias nos últimos anos, ainda se situam em patamares expressivamente inferiores aos desejados, como mostram os resultados do Pisa 2012, Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2013 e, mais recentemente, os dados do Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo (Terce) 2013.¹ O objetivo principal do trabalho é analisar algumas características dos docentes do ensino fundamental, obtidas a partir de dados da Prova Brasil/Aneb 2013, com vistas a identificar fatores explicativos desses resultados que possam vir a orientar políticas de formação desses profissionais.

O PROTAGONISMO DOCENTE E AS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA

As avaliações de larga escala aplicadas no âmbito nacional e internacional contribuíram para a emergência de estudos acerca do perfil dos professores que atuam nas escolas, procurando identificar atributos ou características desses profissionais que poderiam estar associados ao sucesso escolar dos alunos.

Dois estudos produzidos pela McKinsey & Company, grupo internacional de consultoria não diretamente ligado ao campo educacional, e denominados, respectivamente, *Como os sistemas escolares de melhor desempenho do mundo chegaram ao topo* (2007) e *Educação – como um sistema escolar de baixo desempenho pode evoluir para tornar-se bom? E como um sistema de bom desempenho pode atingir o nível de excelência?* (2010), põem em relevo a importância dos docentes para a melhoria de desempenho dos alunos nos sistemas educativos. Um estudo realizado pela Unidade de Inteligência do *The Economist* em parceria com a Pearson, intitulado *The learning curve – lessons in country performance in education* (2012), também destaca o protagonismo docente.

O primeiro estudo da McKinsey & Company (2007) analisa o desempenho de 25 sistemas educativos participantes

¹ O Terce foi realizado pelo Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (Llece), aplicado em 2013 pela Organización de Las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco/Santiago) e do qual participaram os seguintes países: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, Guatemala, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e o estado mexicano de Nuevo Leon (Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/terce>>. Acesso em: 2 fev. 2016).

do Pisa, dentre os quais: os dez com melhor desempenho, aqueles com significativa trajetória de melhoria e os que estão implantando programas de melhoria. O objetivo foi identificar os aspectos em comum entre os sistemas com alto desempenho e as estratégias por eles utilizadas na melhoria de resultados de seus alunos. Constatou-se que o êxito desses sistemas educativos se devia a três aspectos: 1) *recrutar pessoas mais aptas para o exercício da profissão de docente*; 2) *desenvolvê-las no sentido de convertê-las em professores eficientes*; e 3) assegurar a oferta da melhor instrução possível a todas as crianças. O estudo mostra ainda que: a) não há uma relação direta e imediata entre gastos, reformas e resultados; b) exceto nos primeiros anos escolares, a redução do número de alunos não tem grande impacto na qualidade dos resultados; c) *o principal vetor de variação na aprendizagem escolar é a qualidade dos docentes*; d) as mudanças e melhorias devem ocorrer em todas as partes do sistema; e) os sistemas com melhor desempenho adotaram estratégias e práticas de forma a *atrair os melhores candidatos à carreira de docente*, que consistem em *desenvolver mecanismos eficientes para selecionar os professores que receberão capacitação e pagamento de bons salários iniciais*; f) a única maneira de melhorar os resultados de desempenho dos alunos é *melhorar a formação do professor*; e g) garantir que cada aluno receba a instrução que necessita para compensar as deficiências de seu entorno.

O segundo estudo da McKinsey & Company (2010) procura responder como um sistema escolar de baixo desempenho pode evoluir para tornar-se bom e como um sistema de alto desempenho pode atingir o nível de excelência. Para responder a essas indagações, foram analisados 20 sistemas nos vários continentes, que apresentavam níveis de desempenho crescente e que se situavam em diferentes pontos de partida, segundo dados de relatórios de avaliações nacionais e internacionais. O relatório destaca pontos passíveis de serem reproduzidos por sistemas educacionais que se propõem a sair da situação de desempenho fraco em busca de melhores posições na escala. Preocupados em melhorar o aprendizado dos alunos em sala de aula, tais sistemas adotam três medidas que implicam mudanças: a) na estrutura,

criando novas instituições ou tipos de escolas, modificando os anos ou os níveis de escolaridade ou descentralizando as responsabilidades pelo sistema; b) nos recursos, alocando mais profissionais na escola ou incrementando o financiamento do sistema; e c) nos processos, alterando o currículo e *melhorando a maneira como os professores ensinam* e como os diretores lideram as equipes. Embora as duas primeiras medidas sejam mais visíveis, o aperfeiçoamento dos processos, procurando melhorar a *formação dos professores e suas práticas em sala de aula, é o que provoca impactos mais significativos.*

O propósito do terceiro estudo, realizado pela Unidade de Inteligência do *The Economist*, é identificar as iniciativas dos sistemas educacionais que conduzem a resultados de sucesso do ponto de vista econômico e social. Uma constatação do relatório é que *bons professores exercem profunda influência sobre a vida escolar* dos alunos, com repercussões ligadas não somente ao aumento de renda futura, mas também a uma série de resultados sociais, incluindo menor chance de gravidez na adolescência e uma maior tendência a poupar para a própria aposentadoria. No entanto, não é possível descrever de forma objetiva uma lista de traços para definir ou identificar um bom professor e muito menos há uma receita universal para chegar a eles. Nos sistemas educativos com melhores resultados de desempenho, observa-se que *os professores recebem uma formação inicial de alta qualidade, sentem-se responsáveis por prestar contas à sociedade e imbuídos de uma missão moral subjacente aos esforços de educação.*

Embora destaque que um sistema educacional ainda pode ser apontado como uma “caixa preta” na qual não se tem clareza sobre correlações entre entradas e saídas, o relatório chega a algumas constatações, como o fato de que sistemas de alto desempenho escolar combinam padrões exigentes, baixa tolerância a falhas e clara articulação das expectativas de aprendizagem com *muita responsabilidade profissional por meio de uma organização do trabalho colaborativo entre professores e escolas.*

Segundo os estudos aqui descritos, o principal fator responsável pela variação na aprendizagem escolar é a qualidade dos docentes. Essas conclusões são encontradas nos

estudos da McKinsey & Company (2007, 2010). Enquanto o primeiro estudo informa que os sistemas que apresentam melhores desempenhos atraem os melhores candidatos à carreira de docente e que a única maneira de aprimorar os resultados de desempenho dos alunos é investindo na formação do professor, o segundo revela que a melhoria contínua dos sistemas é mantida por um equilíbrio entre a autonomia das escolas e a uniformidade das práticas de ensino. O relatório do *The Economist* reconhece a influência que o professor exerce na trajetória escolar do aluno, ultrapassando inclusive os aspectos educacionais e se estendendo por outras dimensões da vida adulta. Importante destacar que, embora esses estudos procurem equalizar algumas variáveis para análise de outras, minimizam os efeitos dos contextos sociais e culturais das sociedades, que, no caso da atuação docente, possuem grande relevância.

No Brasil, a importância dos docentes na melhoria do desempenho dos estudantes emerge como decorrência de pesquisas acerca dos fatores associados ao sucesso escolar e começam a surgir no início dos anos 1990. Com a criação do Ideb, em 2007, quando passa a ser possível estabelecer algum tipo de comparação entre o desempenho de estados, municípios e escolas, novos estudos são produzidos, razão pela qual três deles serão aqui sintetizados.

O primeiro desses estudos foi o *Aprova Brasil – o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas para Prova Brasil*, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e publicado em 2007, a partir de dados obtidos na Prova Brasil 2005. Esse trabalho procura identificar iniciativas comuns às escolas que, apesar de um contexto socioeconômico desfavorável, tiveram êxito em assegurar o direito de cada criança aprender. A amostra consistiu de 33 escolas públicas urbanas com notas acima da média na avaliação de desempenho em Leitura e Matemática dos alunos de 4^a e 8^a séries do ensino fundamental.

A pesquisa mostrou que o desempenho dos estudantes se revelou fruto de um conjunto de fatores articulados entre

si, não sendo possível atribuir contribuições isoladas e específicas de cada um deles. Mostrou também que é na confluência de vontade de e compromisso com – do poder público, dos gestores das escolas e dos variados parceiros – assegurar a educação de qualidade, como base para a garantia do direito de aprender, que esses resultados são planejados e alcançados.

Entre as constatações, podemos destacar: a) *a centralidade do papel do professor*, o que não significa atribuir a ele a responsabilidade isolada pela aprendizagem do aluno; b) a valorização e o respeito ao aluno, à sua cultura, ao que ele traz para a escola, ou seja, ver no aluno a solução, invertendo um enunciado, muitas vezes afirmado, de que o aluno é um problema; c) a importância de espaços e instrumentos de participação efetiva desse conjunto de atores e de seus parceiros, capazes de uma atuação transformadora inserida em um ambiente de gestão democrática da escola; d) *as diversas práticas de estímulo ao processo cognitivo por meio de atividades lúdicas, metodologias inovadoras, espaços educativos e busca de novas abordagens*; e) nenhuma prática isolada, por melhor que seja, é capaz de gerar condições efetivas de aprendizagem (BRASIL; FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF, 2007, p. 64).

Embora o estudo não tivesse por objetivo mapear as dificuldades enfrentadas pelas escolas em busca da melhoria de resultados de aprendizagem, foram constatados problemas: nas áreas de infraestrutura e falta de espaços e materiais; no isolamento das escolas mais distantes e mesmo entre escolas de uma mesma rede escolar; nas demandas produzidas pelas diferentes instâncias do poder público sobre a escola; na expectativa das famílias; e até mesmo no descrédito da comunidade.

Na sequência, é publicado o estudo *Redes de Aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender* (BRASIL; UNICEF; UNIÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO – UNDIME [ca. 2009]). Embora sem identificação de data na publicação, sua divulgação ocorre entre os anos 2008 e 2009, dando continuidade ao trabalho iniciado com a pesquisa anteriormente focalizada. O alvo são os resultados de 37 redes municipais selecionadas a partir do Ideb 2005 e

dos contextos socioeconômicos dos alunos e de sua família. A pergunta orientadora da pesquisa foi: “o que faz essa rede de ensino para garantir o direito de aprender das crianças?” As respostas obtidas se organizam em torno de dez fatores: a) aprendizagem – o foco que alinha toda a rede; b) gestão com consciência e práticas de rede; c) planejamento solidário; d) avaliação – ferramenta de aprendizagem; e) *o valor do professor*; f) *compromisso com a formação*; g) a valorização da leitura; h) um a um, nenhum a menos; i) atividades complementares fazem a diferença; j) parceiros da aprendizagem. Além desses dez fatores, a pesquisa também identificou aspectos que merecem destaque, como: a) acesso à educação infantil; b) interação com as famílias e a comunidade; c) prática por projetos; d) respeito ao tempo escolar; e) infraestrutura; f) perfil e papel da direção escolar; e g) plano de carreira, cargos e salários.

O terceiro estudo, *Desempenho dos alunos na Prova Brasil: diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino* (PARANDEKAR; OLIVEIRA; AMORIM, 2008), realizado no ano de 2007, focaliza a administração municipal e utiliza uma metodologia qualiquantitativa. Para identificar as redes a serem pesquisadas, do ponto de vista quantitativo, utilizou a base de dados da Prova Brasil 2005 e outras bases referentes à dimensão socioeconômica dos municípios, e realizou uma pesquisa de campo de natureza qualitativa, entrevistando os responsáveis pelas redes escolares. Depois de aplicados critérios de escolha e regressões estatísticas, chegou-se a 49 municípios. A questão motivadora da pesquisa foi a busca de “boas práticas de gestão que contribuíram para o bom desempenho dos alunos em determinadas redes municipais” (PARANDEKAR; OLIVEIRA; AMORIM, 2008, p. 25), tendo o foco da pesquisa se concentrado nas secretarias municipais de educação (SME). Foi identificado um conjunto de fatores associados ao bom desempenho das redes municipais, com destaque para: a) liderança do(a) secretário(a) municipal de educação; b) visão e planejamento; c) programas federais, estaduais e municipais destinados à educação; d) importância da educação infantil; e) caracterização da secretaria municipal de educação; f) apoio e acompanhamento das escolas; g) gestão escolar; h) *professores atuantes, capacitados e compromissados*

com uma educação de qualidade; i) elos entre comunidade, secretarias municipais e escolas.

No caso dos estudos nacionais, a importância do professor no processo educativo também é destacada por meio de alguns atributos, como compromisso com a formação do aluno, utilização de metodologias inovadoras, capacidade de desenvolver processos cognitivos junto aos alunos, etc. Diferentemente dos estudos internacionais, que procuram apontar características específicas para os docentes desde a formação inicial, nos estudos brasileiros, esses atributos são citados de forma mais indireta ou mesmo relegados, como é o caso do recrutamento docente e da seleção.

Os estudos e pesquisas internacionais e nacionais demonstram que o esforço para a melhoria dos sistemas educacionais pode ser organizado num conjunto de iniciativas nas quais se destaca, de forma recorrente, o protagonismo docente. Os estudos nacionais apontam as mesmas tendências dos estudos internacionais no que se refere ao papel central do professor no processo de melhoria de um sistema educacional quanto ao desempenho escolar dos alunos. Vale observar que as pesquisas brasileiras tendem a apontar atributos de natureza mais subjetiva, como compromisso, atuação e envolvimento para a definição do bom professor.

A partir das referências apontadas nos estudos internacionais e nacionais, este trabalho procura investigar aspectos relacionados ao perfil dos professores que atuam nas séries avaliadas pela Prova Brasil/Aneb 2013, bem como algumas percepções desses docentes acerca das dificuldades de aprendizagem dos alunos. A hipótese orientadora da investigação é que, independentemente da adequação do perfil docente, suas percepções a respeito das capacidades e dificuldades de aprendizagem dos alunos têm forte impacto sobre a relação ensino aprendizagem.

METODOLOGIA E BASE DE DADOS DO ESTUDO

A Prova Brasil, formalmente denominada Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), é um dos componentes do Saeb. Ela é aplicada em todas as escolas públicas com

pelo menos 20 estudantes matriculados nos 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries) do ensino fundamental regular, localizadas nas zonas urbanas e rurais. Já a Aneb procura manter os objetivos, características e procedimentos das avaliações anteriormente realizadas pelo Saeb, e é aplicada em uma amostra da população escolar, garantindo a continuidade da série histórica dos dados de proficiência dos alunos das redes públicas e privadas brasileiras.

Além das avaliações de Língua Portuguesa e Matemática realizadas com os estudantes, a Prova Brasil/Aneb aplica também questionários a alunos, professores, diretores e aplicadores das avaliações. Os chamados questionários contextuais direcionados aos professores de escolas públicas constituem fonte importante para a análise do perfil desses profissionais. Esses são constituídos de um conjunto de perguntas que, embora variem de um exame para outro, mantêm um núcleo comum e procuram investigar aspectos relacionados a: perfil dos docentes (formação, experiência profissional e características funcionais); desenvolvimento pessoal; hábitos de leitura/culturais; utilização de recursos audiovisuais e didáticos; integração da equipe escolar; problemas de aprendizagem; violência na escola; práticas pedagógicas e outras variáveis (Prova Brasil 2013).

Em 2013, o Questionário do Professor da Prova Brasil/Aneb foi aplicado junto a 237.186 docentes, sendo 109.658 do 5º ano, 121.310 do 9º ano, 5.306 do 3º ano do ensino médio e 912 do 3º ano do ensino médio integrado. Esses professores estavam distribuídos em 56.737 escolas, sendo 183 federais, 20.176 estaduais, 34.387 municipais e 1.991 privadas. Dados obtidos na Sinopse Estatística da Educação Básica 2014 (BRASIL, 2016) informam que o Brasil possui 188.673 escolas de educação básica, sendo 543 federais, 30.758 estaduais, 117.797 municipais e 39.575 privadas. As matrículas, por sua vez, distribuem-se da seguinte forma: 296.745 na rede federal, 17.294.357 nas escolas estaduais, 23.089.488 nas redes municipais e 9.090.781 em escolas privadas. Os gráficos 1a e 1b permitem visualizar como se distribuem as matrículas e os estabelecimentos de ensino, por suas respectivas dependências administrativas.

GRÁFICO 1A - Percentual de estabelecimentos de ensino de educação básica por dependência administrativa. Brasil, 2014

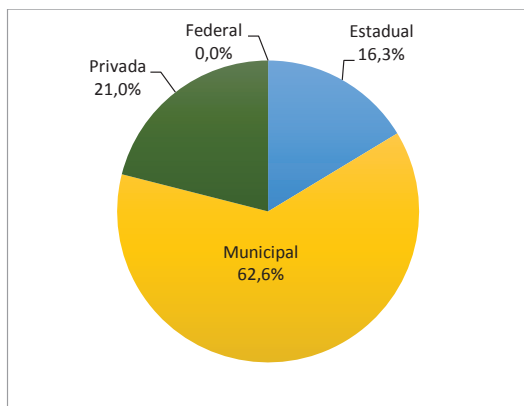
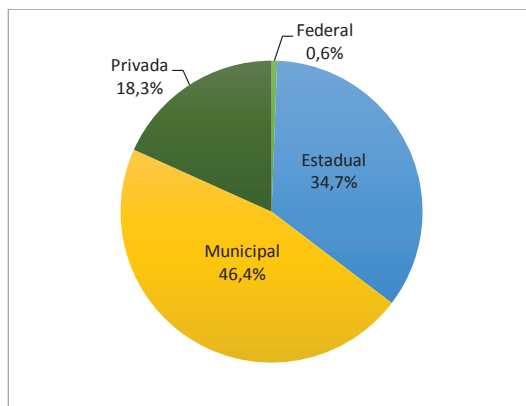


GRÁFICO 1B - Percentual de matrículas na educação básica por dependência administrativa. Brasil, 2014



Fonte: Inep Prova Brasil/Aneb, 2013.

Os dados permitem constatar que as redes municipais detêm 63% das escolas e 46% das matrículas de educação básica, atendendo os níveis de educação infantil, ensino fundamental e outras modalidades de oferta; a rede estadual possui 16% do total de estabelecimentos escolares e detém 35% das matrículas, com atendimento ao ensino fundamental, ensino médio, educação profissional e outras modalidades de oferta. Por outro lado, se observarmos a situação do atendimento ao ensino fundamental público, cujos professores são objeto de análise deste artigo, constataremos que, em 2014, segundo o Censo Escolar, 66,5% das matrículas brasileiras ocorrem nas redes municipais,² sendo que, no Ceará, esse valor chega a 95,0% e, no Amapá, a 37,5%, ficando os demais estados com valores compreendidos nesse intervalo.

Quando se procura analisar a distribuição de matrículas públicas por etapa do ensino fundamental, constata-se que as redes municipais respondem por 82,1% das matrículas dos anos iniciais e por 47,8% das matrículas dos anos finais, o que aponta o predomínio da municipalização das séries iniciais e um compartilhamento de oferta das séries finais. Essa organização das etapas apresenta situações muito diversas entre as redes municipais: enquanto o Paraná detém 99,5% das matrículas dos anos iniciais, os municípios do Acre ofertam 55,0% dessa etapa de escolaridade. Por outro lado, a

² O Distrito Federal não possui rede municipal, sendo toda a matrícula registrada como estadual.

situação dos anos finais revela que o Maranhão possui 91,3% das matrículas municipalizadas e o Paraná, apenas 2,5%.

A autonomia federativa e os arranjos político-administrativos locais contribuem para definir o modelo a ser implementado, como bem aponta Arretche (2006, p. 46) ao afirmar que, embora o governo federal tenda a assumir a coordenação das políticas sociais, “estados e municípios, por sua vez, contam com recursos garantidos, independentemente tanto da lealdade política ou adesão a políticas federais quanto de seu esforço tributário”, o que faz com que as decisões do governo federal sejam limitadas. O caso do compartilhamento de oferta do ensino fundamental, como preconiza a legislação sobre o assunto e conforme os dados apresentados, revela a complexidade da situação no âmbito dos 27 estados (incluindo o Distrito Federal) e dos 5.561 municípios.

Este artigo aprofunda alguns aspectos relacionados ao perfil dos docentes das redes públicas que atuam no ensino fundamental, nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, e que responderam ao Questionário do Professor na Prova Brasil/Aneb 2013. Para fins de análise, foram excluídas dessa base de dados informações sobre docentes das escolas privadas e do ensino médio. Isso permitiu construir uma nova base de dados, com 226.050 professores que atuam no ensino fundamental, distribuídos em dois grandes grupos – 107.278 docentes do 5º ano e 118.772 do 9º ano –, que foi submetida a análise, com uso de estatística descritiva. Para melhor situar os sujeitos da pesquisa, procurou-se identificar as escolas por dependência administrativa e localização geográfica, como mostram os gráficos 2a a 2d.

GRÁFICO 2A - Percentual de professores do 5º ano que responderam ao questionário da Prova Brasil/Aneb 2013, por dependência administrativa

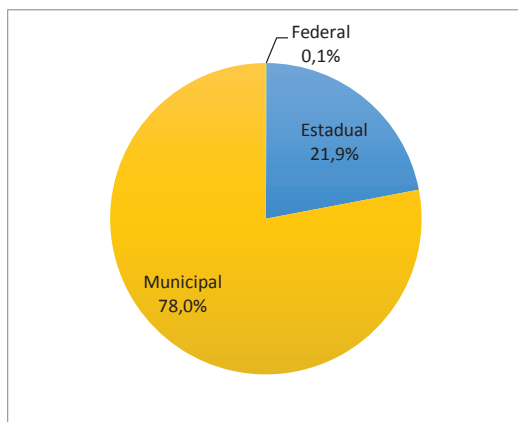


GRÁFICO 2B - Percentual de professores do 9º ano que responderam ao questionário da Prova Brasil/Aneb 2013, por dependência administrativa

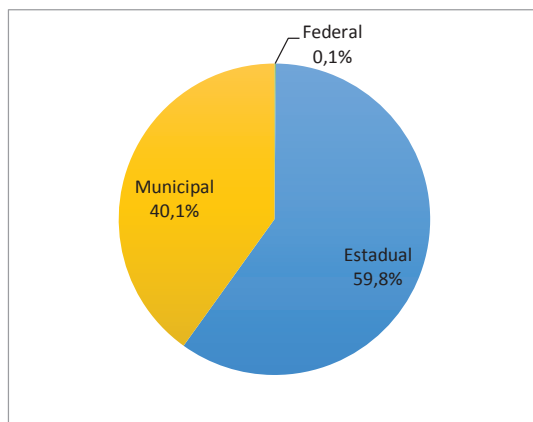


GRÁFICO 2C - Percentual de professores do 5º ano que responderam ao questionário da Prova Brasil/Aneb 2013, por localização geográfica

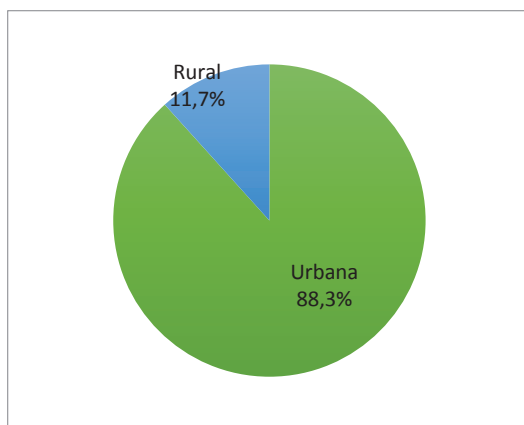
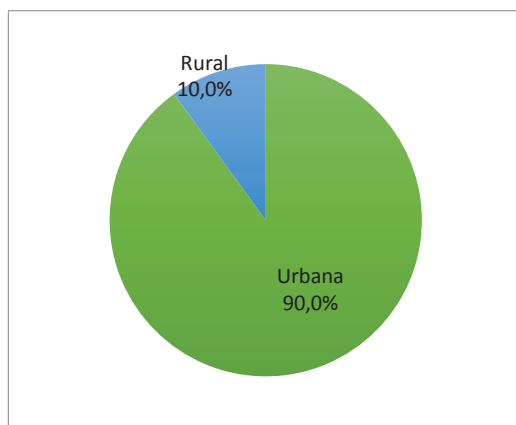


GRÁFICO 2D - Percentual de professores do 9º ano que responderam ao questionário da Prova Brasil/Aneb 2013, por localização geográfica



Fonte: Elaboração das autoras a partir de dados do Inep, Prova Brasil, 2013.

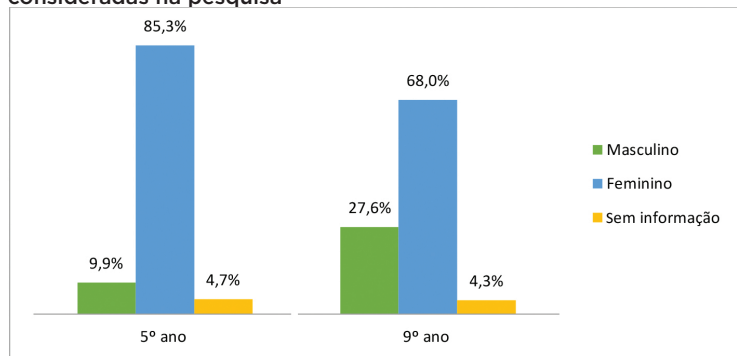
Os dados apresentados nos gráficos 2a e 2b mostram que 78,0% dos professores do 5º ano pertencem às redes municipais e 21,9%, às redes estaduais; no 9º ano, os docentes das redes estaduais respondem por 59,8% do total, enquanto 40,1% são das redes municipais. Esses dados evidenciam a municipalização das séries iniciais do ensino fundamental, enquanto, nas séries finais, predomina a oferta compartilhada com as redes estaduais, como mostra a distribuição de

matrículas do Censo Escolar 2014 para o universo de escolas públicas de educação básica. Os gráficos 2c e 2d evidenciam que tanto os professores do 5º ano quanto os do 9º ano atuam predominantemente em escolas urbanas.

ELEMENTOS DO PERFIL DOCENTE

Os dados apresentados no Gráfico 3 mostram como se distribuem os professores por sexo.

GRÁFICO 3 - Distribuição de frequência dos professores por sexo, para as duas séries participantes da Prova Brasil/Aneb 2013 consideradas na pesquisa



Fonte: Elaboração das autoras a partir de dados do Inep, Prova Brasil, 2013.

Quando estratificados por ano de aplicação do exame, observa-se que no 5º ano temos 85,3% dos docentes do sexo feminino e no 9º ano, 68,0%. A feminização da profissão no ensino fundamental é tema amplamente discutido na literatura nacional e internacional (VAILLANT, 2006; BRASIL, 2014; WERLE, 2005) e se contrapõe à distribuição de gênero em outras profissões em que prevalece o sexo masculino ou uma distribuição mais equitativa. Na visão de Werle (2005, p. 610), esse processo no Brasil estaria relacionado ao “desprestígio do magistério, à sua baixa remuneração e qualificação, e ao fato de acolher moças originárias de camadas pobres da população”.

Os dados da Tabela 1 apresentam informações sobre a idade dos docentes, observando a estratificação por ano de aplicação do exame.

TABELA 1 – Distribuição dos professores por faixa etária, para as duas séries participantes da Prova Brasil/Aneb 2013 consideradas na pesquisa

FAIXA ETÁRIA	5º ANO	9º ANO
Até 24 anos	2.689	4.467
De 25 a 29 anos	8.567	12.415
De 30 a 39 anos	34.372	39.279
De 40 a 49 anos	38.882	37.695
De 50 a 54 anos	10.762	11.843
55 anos ou mais	6.371	7.449
sem informação	5.635	5.624
Total	107.278	118.772

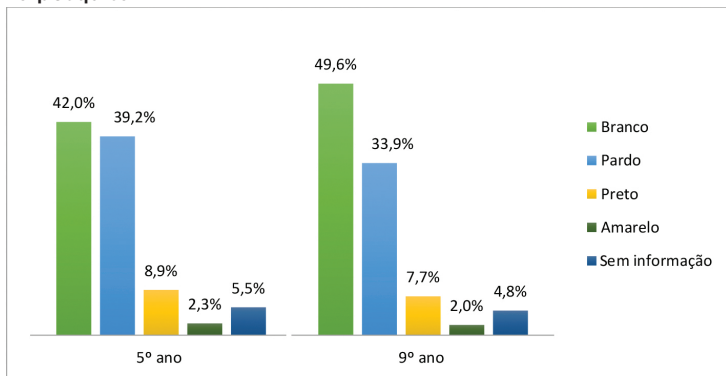
Fonte: Inep, Prova Brasil/Aneb, 2013.

No 5º ano, as faixas etárias predominantes são as de 30 a 39 anos (32,0%) e de 40 a 49 anos (36,2%), que juntas totalizam 68,2% dos docentes. Com menos de 29 anos de idade, são 10,5% dos docentes, e com mais de 50 anos, 16,0%. No 9º ano, 33,1% dos docentes encontram-se na faixa de 30 a 39 anos, e 31,7%, na faixa seguinte, de 40 a 49 anos, totalizando 64,8% dos professores na faixa de 30 a 49 anos. Com menos de 29 anos de idade, são 14,2% dos docentes e com mais de 50 anos, 16,2%. A idade média dos docentes é 40 anos, o que leva a supor que o país apresenta um contingente expressivo de professores que já cumpriram mais de 15 anos de carreira profissional, aproximando-se da média de idade e tempo de exercício profissional dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que é de 16 anos (VAILLANT, 2006).

O Gráfico 4 apresenta dados dos professores por cor/raça e pode-se constatar que, no 5º ano, 42,0% identificam-se como brancos, valor que cresce para 49,6% no 9º ano, enquanto 39,2% se reconhecem como pardos no 5º ano e 33,9% no 9º ano. No 5º ano, 8,9% se declaram pretos e, no 9º ano, 7,7%. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2011 mostram que a população residente no país se identifica como branca (47,8%), parda (43,1%) e preta (8,2%),³ podendo-se observar divergências maiores entre os dados de população e os professores que se declaram pardos nos dois anos do ensino fundamental. O fato da indagação sobre cor/raça ter caráter declaratório pode estar associado a tais distorções.

3 Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=10&op=0&vcodigo=PD336&t=populacao-residente-cor-raca>>. Acesso em: 2 maio 2016.

GRÁFICO 4 – Distribuição de frequência dos professores por cor/raça, para as duas séries participantes da Prova Brasil/Aneb 2013 consideradas na pesquisa



Fonte: Elaboração das autoras a partir de dados do Inep, Prova Brasil, 2013.

A Tabela 2 apresenta dados de escolaridade dos professores de 5º e 9º anos do ensino fundamental.

TABELA 2 – Distribuição dos professores por nível de escolaridade, para as duas séries participantes da Prova Brasil/Aneb 2013 consideradas na pesquisa

QUAL É O MAIS ALTO NÍVEL DE ESCOLARIDADE QUE VOCÊ CONCLUIU?	5º ANO	9º ANO
Menos que o Ensino Médio	195	191
Ensino Médio - Magistério	9.898	1.601
Ensino Médio - Outros	1.806	2.144
Ensino Superior - Pedagogia	52.873	3.887
Ensino Superior - Curso Normal Superior	8.684	1.892
Ensino Superior - Licenciatura Matemática	3.291	42.049
Ensino Superior - Licenciatura em Letras	8.651	47.506
Ensino Superior - Outras licenciaturas	11.007	8.715
Ensino Superior - Outras áreas	3.684	3.253
Sem informação	7.189	7.534
Total	107.278	118.772

Fonte: Inep, Prova Brasil/Aneb, 2013.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece, no artigo 62, que

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de

educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.⁴

4 Nova redação dada pela Lei n. 12.796 de 2013 (BRASIL, 2013).

No caso da docência na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, a formação de nível superior exigida é o curso de Pedagogia, e, para os professores das séries finais, a formação em cursos de licenciatura específicos das disciplinas de atuação.

Os dados mostram que 66,6% dos professores que atuam no 5º ano possuem a formação recomendada por lei (Ensino Médio Magistério, Ensino Superior Pedagogia ou Curso Normal Superior), sendo que 33,4% dos docentes têm outras formações e, portanto, não atendem ao que preconiza a legislação. No caso do 9º ano, 40,0% dos professores possuem licenciatura em Letras e 35,4%, em Matemática, sendo que 18,3% têm formação que não atende à legislação vigente para atuar nessa etapa de ensino. Esses resultados apontam para a necessidade de implementação de iniciativas governamentais com oferta de modalidade de formação inicial para adequar a formação docente à atuação profissional, conforme exige a legislação.

Os gráficos 5a e 5b apresentam dados sobre tempo de obtenção do nível de escolaridade e tempo de trabalho como docente.

GRÁFICO 5A - Distribuição de frequência dos professores por tempo de obtenção do nível de escolaridade, para as duas séries participantes da Prova Brasil/Aneb 2013 consideradas na pesquisa

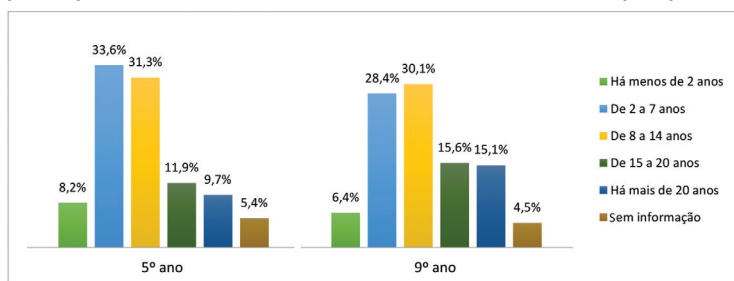
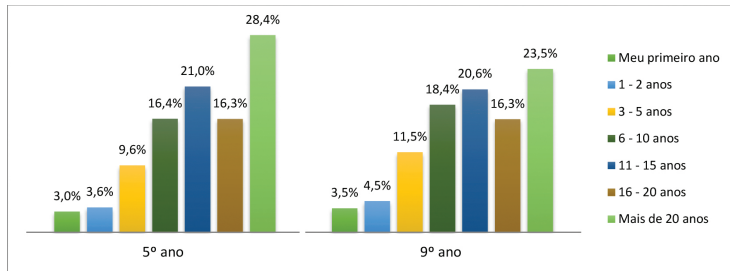


GRÁFICO 5B - Distribuição de frequência dos professores por tempo de trabalho como docente, para as duas séries participantes da Prova Brasil/Aneb 2013 consideradas na pesquisa



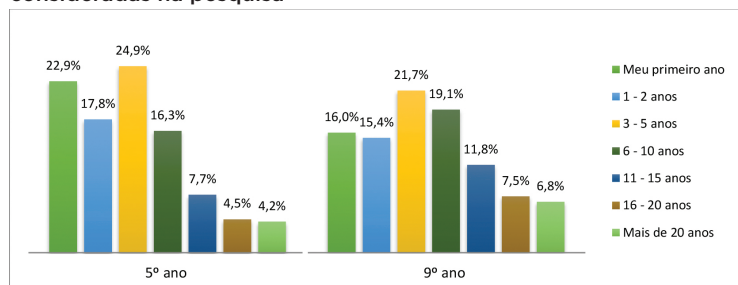
Fonte dos gráficos 5a e 5b: Elaboração das autoras a partir de dados do Inep, Prova Brasil, 2013.

Os dados mostram que 73,1% dos docentes do 5º ano e 64,8% dos do 9º ano concluíram o nível de escolaridade que possuem há menos de 14 anos. Com menos de 7 anos de conclusão do nível superior, temos 41,8% dos que atuam no 5º ano do ensino fundamental e 34,7%, no 9º ano. No que se refere ao tempo de trabalho como docente, observa-se que 65,7% dos docentes do 5º ano e 60,4% dos do 9º ano trabalham na profissão há mais de 11 anos, o que nos leva a concluir, a partir dos dados apresentados no Gráfico 5a, que parte desses professores iniciou suas atividades laborais quando ainda cursava o ensino superior, ou mesmo antes. Importante destacar que 32,6% dos docentes do 5º ano e 37,9% dos do 9º ano trabalham há menos de dez anos no ensino, o que os coloca no primeiro tercil da carreira profissional.

Por outro lado, quando se observa o tempo de trabalho na série/turma em que foi aplicada a Prova, conforme o Gráfico 6, constata-se que 40,7% atuam há menos de dois anos na mesma série/turma de 5º ano e 31,4% na de 9º ano. Os dados também mostram que 32,7% e 45,2% dos docentes do 5º e 9º anos, respectivamente, atuam na mesma turma há mais de seis anos, o que significa profissionais bastante experientes no manejo de classe e supostamente em metodologias e abordagens específicas para esses alunos. Preocupante é a situação de 22,9% dos professores de 5º ano e 16,0% dos de 9º ano que se encontram no primeiro ano de docência, pelo fato de o país não possuir nenhuma iniciativa que oriente ou apoie a iniciação profissional. No geral, por volta de um

quinto dos docentes atua entre dois e três anos na mesma série/turma. Isso poderia estar associado à rotatividade dos docentes tanto no interior da escola, com mudança de série/turma, quanto entre escolas.

GRÁFICO 6 - Distribuição de frequência dos professores por tempo de trabalho nas duas séries participantes da Prova Brasil/Aneb 2013 consideradas na pesquisa



Fonte: Elaboração das autoras a partir de dados do Inep, Prova Brasil, 2013.

A formação inicial dos professores que atuam no ensino fundamental ocorre predominantemente nas instituições privadas (56,6%) e nas instituições públicas estaduais (21,0%), como mostra a Tabela 3.

TABELA 3 - Distribuição dos professores pelo tipo de instituição em que obteve o diploma de ensino superior, para as duas séries participantes da Prova Brasil/Aneb 2013 consideradas na pesquisa

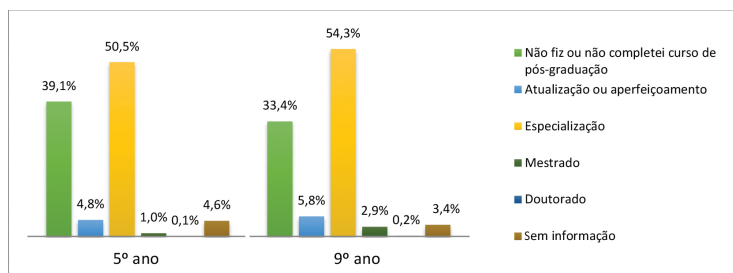
INDIQUE EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ OBTVEU SEU DIPLOMA DE ENSINO SUPERIOR	5º ANO	9º ANO
Não concluí o ensino superior	8.401	3.304
Privada	58.848	69.020
Pública Federal	10.842	15.934
Pública Estadual	22.719	24.843
Pública Municipal	1.232	885
Sem informação	5.236	4.786
Total	107.278	118.772

Fonte: Inep, Prova Brasil/Aneb, 2013.

Quando analisados na perspectiva da formação continuada por meio de cursos de pós-graduação, os dados do Gráfico 7 mostram que 39,1% e 33,4% dos professores de

5º e 9º ano, respectivamente, não fizeram ou não completaram pós-graduação, enquanto 50,5% dos de 5º ano e 54,3% dos de 9º ano realizaram cursos de pós-graduação *lato sensu*. É insignificante o número de professores com mestrado ou doutorado atuando no ensino fundamental.

GRÁFICO 7 - Distribuição de frequência dos professores pelo tipo de curso de pós-graduação que possuem, para as duas séries participantes da Prova Brasil/Aneb 2013 consideradas na pesquisa



Fonte: Elaboração das autoras a partir de dados do Inep, Prova Brasil, 2013.

Quando se analisa a área temática dos cursos de pós-graduação, conforme dados da Tabela 4, constata-se que a maioria escolheu cursos na área de educação cujas ênfases não se alinham com as demandas do seu exercício profissional. No 5º ano, apenas 8,5% dos docentes fizeram pós-graduação na área de alfabetização, 5,9% na de letramento/linguística e 2,0% em educação matemática. No 9º ano, 1,3% dos professores fez em alfabetização, 16,2% em linguística e/ou letramento, e 16,9% em educação matemática. Esse desalinhamento entre a área de atuação e a escolha pelo curso de pós-graduação sinaliza para uma procura por cursos que não estão necessariamente articulados à melhoria da prática profissional, e que pode estar associada à perspectiva de melhoria salarial, quando se sabe que os Planos de Cargos e Carreiras da grande maioria dos municípios e estados preveem acréscimos salariais para formação em nível de pós-graduação. Uma outra variável explicativa pode estar ligada à cartografia das opções de oferta desses tipos de cursos em função das localizações das instituições de ensino superior.

TABELA 4 - Distribuição dos professores por área temática do curso de pós-graduação, para as duas séries participantes da Prova Brasil/Aneb 2013 consideradas na pesquisa

INDIQUE A ÁREA TEMÁTICA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI	5º ANO	9º ANO
Não fiz ou não completei curso de pós-graduação	42.602	40.985
Educação, enfatizando alfabetização	9.143	1.539
Educação, enfatizando linguística e/ou letramento	6.310	19.255
Educação, enfatizando educação matemática	2.156	20.033
Educação - outras ênfases	40.402	29.194
Outras áreas que não a Educação	1.718	3.650
Sem informação	4.947	4.116
Total	107.278	118.772

Fonte: Inep, Prova Brasil/Aneb, 2013.

Os Gráficos 8a e 8b apresentam dados relativos à carga horária total semanal e carga horária semanal na mesma escola.

GRÁFICO 8A - Distribuição de frequência dos professores pela carga horária total semanal, para as duas séries participantes da Prova Brasil/Aneb 2013 consideradas na pesquisa

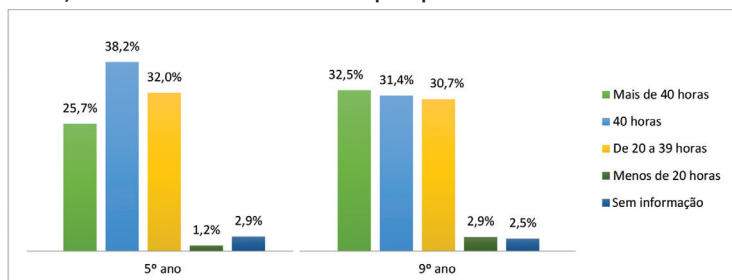
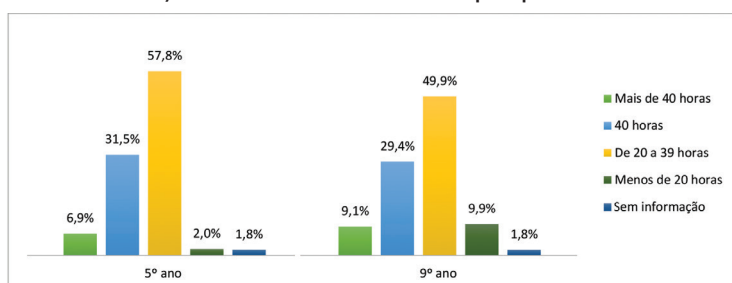


GRÁFICO 8B - Distribuição de frequência dos professores pela carga horária semanal na mesma escola, para as duas séries participantes da Prova Brasil/Aneb 2013 consideradas na pesquisa



Fonte dos gráficos 8a e 8b: Elaboração das autoras a partir de dados do Inep, Prova Brasil, 2013.

No 5º ano do ensino fundamental, 38,2% dos docentes trabalham 40 horas semanais, sendo que 31,5% trabalham na mesma escola. Já no 9º ano, 31,4% dos docentes trabalham 40 horas semanais, sendo 29,4% na mesma escola. Isso mostra que os regimes de trabalho dos professores do ensino fundamental são variados, com uma parcela de aproximadamente um terço que se enquadra no regime de 40 horas semanais, um terço em regime de mais de 40 horas e um terço com regime inferior a 40 horas. Já no que se refere à atuação na mesma escola, esses valores são superiores, com 57,8% e 49,9% dos docentes do 5º e 9º anos trabalhando de 20 a 39 horas na mesma escola. Isso evidencia que uma parcela expressiva de professores desenvolve suas atividades docentes em mais de uma escola, como se verá nos dados apresentados na Tabela 5, que mostra 32,4% dos professores do 5º ano e 37,5% dos do 9º ano trabalhando em duas escolas, e 5,8% dos docentes do 9º ano atuando em três escolas.

TABELA 5 – Distribuição dos professores de acordo com a quantidade de escolas em que trabalham, para as duas séries participantes da Prova Brasil/Aneb 2013 consideradas na pesquisa

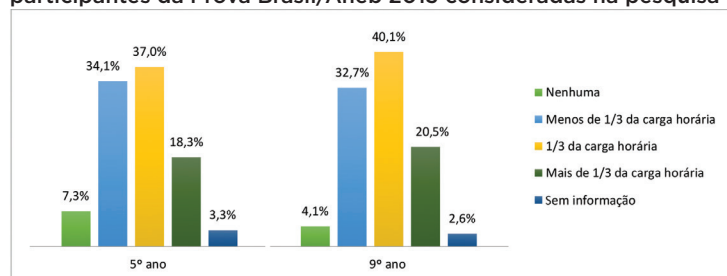
EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA?	5º ANO	9º ANO
Apenas nesta escola	67.520	63.844
Em 2 escolas	34.751	44.547
Em 3 escolas	2.385	6.899
Em 4 ou mais escolas	921	1.536
Sem informação	1.701	1.946
Total	107.278	118.772

Fonte: Inep, Prova Brasil/Aneb, 2013.

Finalmente, procurou-se analisar dados referentes à carga horária de atividades extraclasse dos docentes, apresentados no Gráfico 9. Conforme preconiza a Lei n. 11.738/2008, que institui o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, no artigo 2º §4º: “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. Assim, um terço da carga horária do docente deve ser destinado às atividades extraclasse.

Os dados mostram que 37,0% e 40,1% dos professores do 5º e 9º anos dedicam o que prevê a Lei para atividades extraclasse, mas 41,4% e 36,8% ainda não conseguem cumprir o que aponta a legislação. No outro extremo, temos 18,3% dos docentes do 5º ano e 20,5% do 9º ano que dedicam mais de um terço da carga horária de trabalho a atividades extraclasse.

GRÁFICO 9 – Distribuição de frequência dos professores de acordo com a carga horária de atividades extraclasse, para as duas séries participantes da Prova Brasil/Aneb 2013 consideradas na pesquisa



Fonte: Elaboração das autoras a partir de dados do Inep, Prova Brasil, 2013.

Considerando os dados apresentados e discutidos, é possível afirmar que predomina o sexo feminino entre os docentes tanto do 5º como do 9º ano, com idade média de 40 anos e tempo médio de exercício profissional de 15 anos, distribuídos entre brancos e pardos. No que se refere à formação inicial, prevalece o nível superior cursado em instituições privadas, embora essa formação nem sempre seja adequada às especificidades da legislação para cada etapa do ensino fundamental, com parte dos professores iniciando a carreira antes da conclusão do curso superior.

O cotidiano do exercício profissional é permeado pela rotatividade docente entre turmas e escolas, com parcela significativa trabalhando em mais de um estabelecimento de ensino, e cerca de um terço sem o direito aos 30% da carga horária para atividades extraclasse, como prevê a legislação. Tais indicadores nos levam a apontar níveis de insegurança no exercício profissional associados à sobrecarga de esforços laborais.

Embora os estudos internacionais realizados no âmbito do Pisa apontem a importância da qualidade da formação

inicial e a participação em processos de formação contínua para a preparação de um bom professor, no caso dos países latino-americanos participantes do Terce, os resultados sobre os fatores associados à melhoria da aprendizagem mostram que

Los niveles educacionales del docente, la obtención del título de profesor, la modalidad de estudio de la formación inicial, la duración de la carrera y la participación en instancias de perfeccionamiento son variables que no tuvieron una relación significativa con el logro académico. (ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA - UNESCO, 2016, p. 10)

Embora essa constatação possa estar relacionada ao fato de a maioria dos docentes possuírem características similares de formação, há que se registrar que

Existen serias deficiencias en la formación inicial de los docentes en America Latina y el Caribe. Los futuros profesores suelen formarse en instituciones que presentan tres falencias principales: (1) excesivo énfasis en la teoría educativa, en desmedro de la práctica pedagógica; (2) falta de una sólida formación disciplinaria con énfasis en cómo enseñar la disciplina; y (3) prácticas profesionales desvinculadas del proceso de formación, usualmente porque no tienen supervisión adecuada, son demasiado cortas, o porque están al final del programa de estudio (RAMIREZ; VITERI, 2016, p. 59 apud UNESCO, 2013; LOUZANO; MORICONI, 2014).

Os resultados da pesquisa mostram que o perfil do professor brasileiro possui elementos comuns aos que os estudos internacionais definem como importantes para a qualidade do docente; no entanto, como bem mostra a constatação da Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (Orealc) (UNESCO, 2016), o país convive com problemas de qualidade na oferta da formação inicial, além do que, pela atratividade da carreira ser baixa, quem procura o magistério situa-se nos setores mais empobrecidos

da população (VAILLANT, 2006), possuindo baixo capital social e cultural.

O tópico a seguir analisa alguns indicadores relacionados à utilização do tempo pedagógico na visão dos professores. Para tanto, procurou-se aprofundar algumas questões presentes no Questionário do Professor da Prova Brasil/Aneb 2013.

PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM E USOS DO TEMPO PEDAGÓGICO NA VISÃO DOS PROFESSORES

A discussão sobre a relação entre a aprendizagem dos alunos, qualidade da educação e características docentes não é recente e, como vimos nos estudos apresentados no tópico 1 deste artigo, há relativo consenso acerca da centralidade desse profissional na determinação da qualidade da educação oferecida. Entre as características apontadas pelos estudos para o sucesso da aprendizagem discente, está o *elevado senso de responsabilidade profissional dos docentes em relação ao sucesso dos alunos e o fato desses sentirem-se imbuídos de uma missão moral subjacente aos esforços de educação*.

No Questionário do Professor da Prova Brasil/Aneb 2013, um grupo de questões (70-82) procura identificar percepções docentes sobre problemas de aprendizagem dos alunos, e outras questões (102-104 e 106) investigam junto aos professores o aproveitamento do tempo de aula e a quantidade de conteúdo curricular trabalhado no ano letivo.

O Gráfico 10a apresenta dados acerca do tempo de aula despendido pelos docentes com a realização de tarefas administrativas, e nele podemos constatar que 66,1% dos professores do 5º ano e 68,9% do 9º ano afirmam gastar menos de 10% do tempo, sendo que 20,7% dos docentes do 5º ano e 21,4% dos de 9º ano gastam de 10% a menos de 20%.

GRÁFICO 10A - Distribuição de frequência dos professores segundo o tempo gasto na realização de tarefas administrativas, para as duas séries participantes da Prova Brasil/Aneb 2013 consideradas na pesquisa

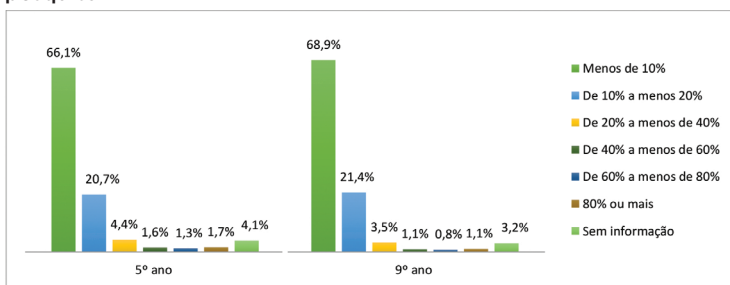
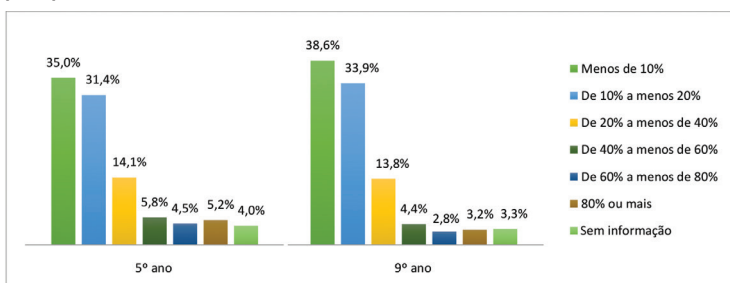


GRÁFICO 10B - Distribuição de frequência dos professores segundo o tempo gasto mantendo a ordem/disciplina na sala de aula, para as duas séries participantes da Prova Brasil/Aneb 2013 consideradas na pesquisa



Fonte dos gráficos 10a e 10b: Elaboração das autoras a partir de dados do Inep, Prova Brasil, 2013.

O Gráfico 10b, por sua vez, apresenta informações sobre o tempo de aula que o docente gasta mantendo a ordem/disciplina na sala e mostra que 29,5% e 24,4% dos professores de 5º e 9º anos, respectivamente, despendem mais de 20% do tempo de aula nessa atividade.

Observando aqueles docentes que afirmam gastar de 10% a menos de 20% nos dois anos (31,4% no 5º ano e 33,9% no 9º ano), constata-se que um terço dos professores despendem mais de 10% do tempo de aula para manter a ordem/disciplina. Os dados dos dois gráficos anteriores revelam que parcela expressiva dos docentes do 5º e 9º anos gasta mais de 20% do tempo de aula com atividades burocráticas e de manutenção da ordem na sala de aula. Em 2014, foram publicados resultados relativos à Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis), da qual o país participou, e os dados mostram que “entre os países pesquisados, o Brasil

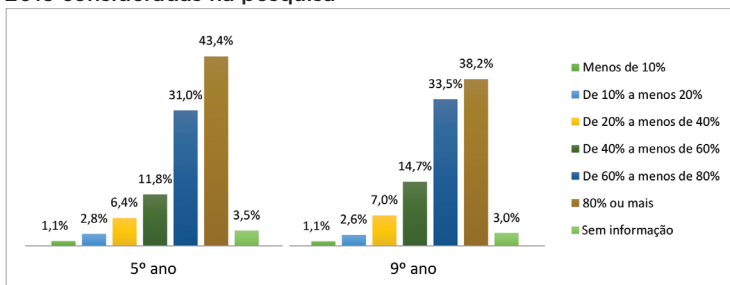
é o local onde os professores dedicam o menor tempo médio em sala de aula com ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2014, p. 18), com uma média de 32,0% do tempo de aula destinados a tarefas administrativas e a manter a ordem.

No caso dos dados obtidos para os professores de 5º e 9º anos, a considerar as 800 horas mínimas de aula por ano, como prevê a LDB para o ensino fundamental, seriam 160 horas de prejuízo ao processo ensino-aprendizagem, levando, certamente, a comprometimento curricular. Segundo a publicação da Unesco/Orealc (ROJAS; GASPARG, 2006, p. 113) sobre bases da liderança em educação, o tempo pedagógico é fator relevante associado à aprendizagem escolar e seu mau uso pode levar à baixa eficiência da escola:

Otro elemento interesante es el deficiente uso del tiempo de enseñanza. La mala gestión del tiempo, bien sea por su pérdida excesiva durante el desarrollo de la clase en actividades de distribución o de mantener la disciplina, o bien por la ausencia de puntualidad en el comienzo de las sesiones o por la pérdida de días escolares, es una constante en estas aulas.

O Gráfico 11 apresenta dados sobre o tempo de sala de aula destinado à realização de atividades de ensino e aprendizagem e mostra que apenas 43,4% e 38,2% dos docentes do 5º e 9º anos dedicam 80% ou mais de tempo à realização de atividades de ensino e aprendizagem. Ainda se registra que 22,1% dos professores de 5º e 25,3% dos de 9º ano dedicam menos de 60% do tempo de aula ao cumprimento do currículo.

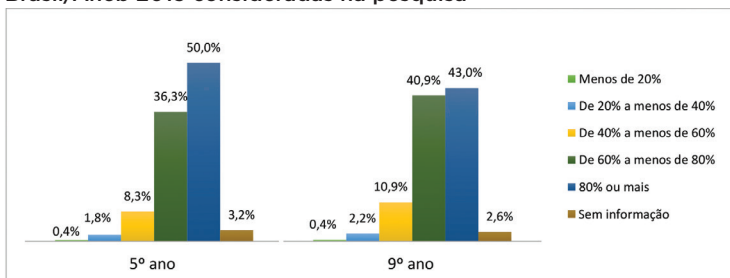
GRÁFICO 11 - Distribuição de frequência dos professores de acordo com o tempo empregado na realização de atividades de ensino e aprendizado, para as duas séries participantes da Prova Brasil/Aneb 2013 consideradas na pesquisa



Fonte: Elaboração das autoras a partir de dados do Inep, Prova Brasil, 2013.

Por isso, quando indagados sobre a quantidade de conteúdo previsto para o ano letivo que o professor conseguiu cumprir, conforme o Gráfico 12 mostra, apenas 50,0% dos docentes de 5º ano e 43,0% dos de 9º ano conseguem atingir 80% ou mais do conteúdo, sendo que 36,3% e 40,9% dos respectivos professores situam-se na faixa de 60% a menos de 80%.

GRÁFICO 12 - Distribuição de frequência dos professores de acordo com a parcela do conteúdo previsto que foi efetivamente desenvolvida no ano, para as duas séries participantes da Prova Brasil/Aneb 2013 consideradas na pesquisa



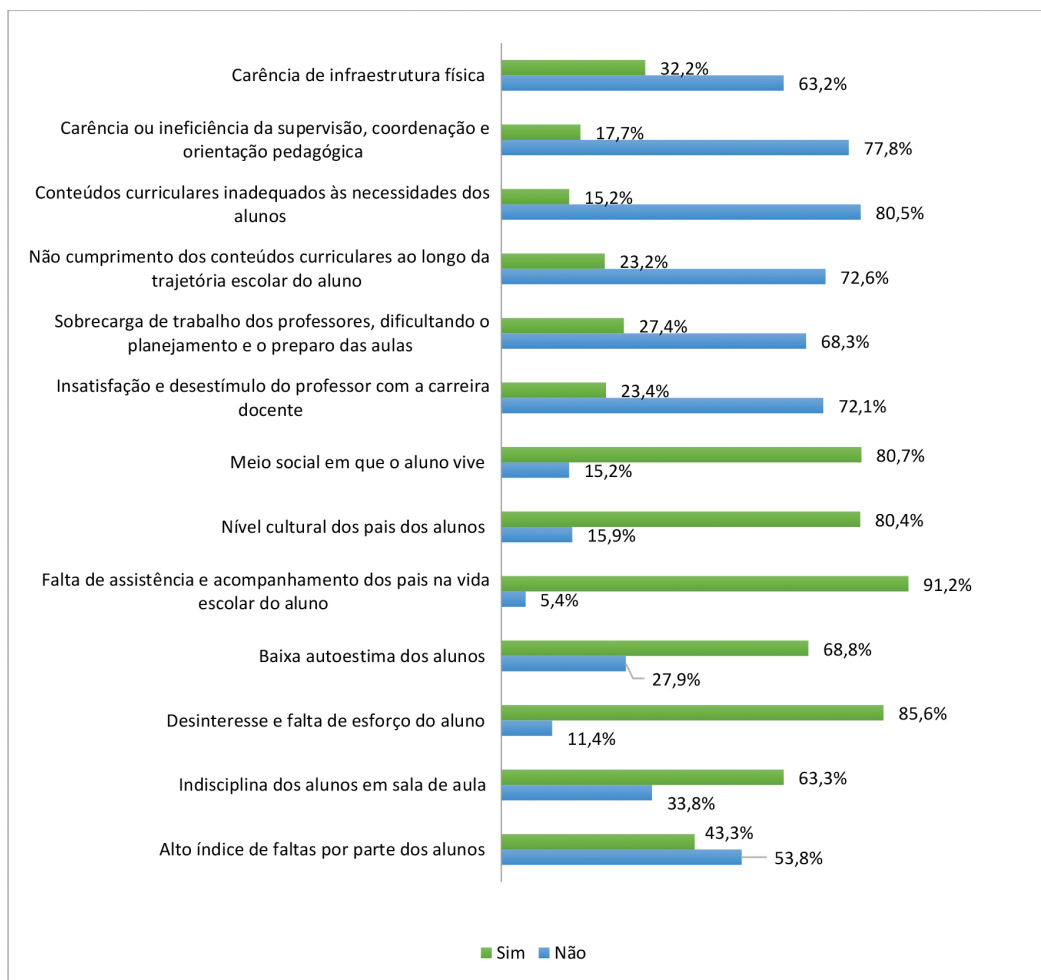
Fonte: Elaboração das autoras a partir de dados do Inep, Prova Brasil, 2013.

A considerar que o país ainda não possui uma base curricular nacional e que o conteúdo a que se referem os professores deve estar relacionado à proposta pedagógica da escola, que se expressa substancialmente pelo livro didático adotado, e que esse processo se repete ano a ano, pode-se inferir que os alunos acumulam expressivos déficits de

conhecimento ao longo de sua escolarização no ensino fundamental, sendo a situação mais grave no 9º ano.

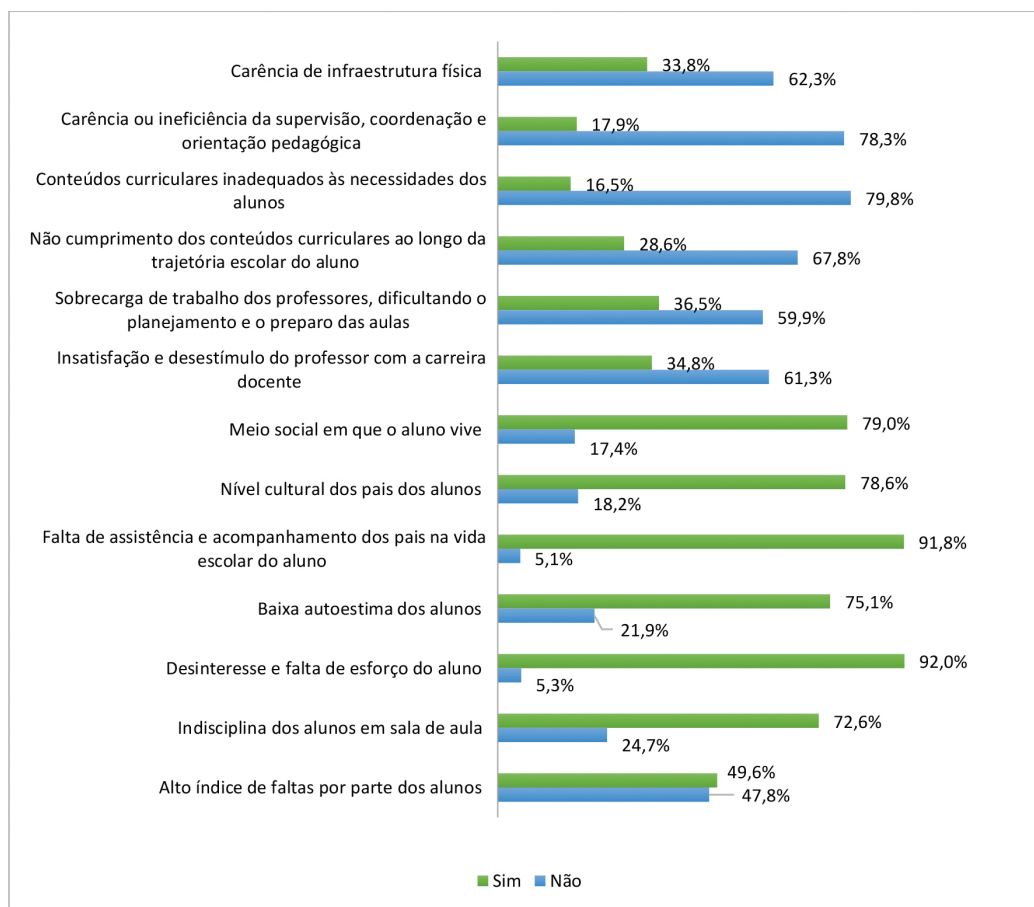
Finalmente, foi investigado como os docentes percebem os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos, das série(s) ou ano(s) avaliado(s), por meio de um bloco de 13 questões, como podemos observar nos gráficos 13a e 13b.

GRÁFICO 13A - Percepção dos docentes participantes da Prova Brasil/Aneb 2013 acerca da existência ou não de possíveis problemas de aprendizado dos alunos do 5º ano



Fonte: Elaboração das autoras a partir de dados do Inep, Prova Brasil, 2013.

GRÁFICO 13B - Percepção dos docentes participantes da Prova Brasil/Aneb 2013 acerca da existência ou não de possíveis problemas de aprendizado dos alunos do 9º ano



Fonte: Elaboração das autoras a partir de dados do Inep, Prova Brasil, 2013.

Para mais de 60% dos docentes de 5º e 9º anos, a carência de infraestrutura física na escola não representa problema para a aprendizagem dos alunos. A carência ou ineficiência de serviços de apoio pedagógico (supervisão, coordenação e orientação) também não está associada a problemas de aprendizagem dos alunos para 77,8% dos professores de 5º ano e 78,3% dos de 9º ano.

Na dimensão curricular, a inadequação dos conteúdos às necessidades dos alunos e o não cumprimento desses ao longo da trajetória escolar dos estudantes tem pouco impacto sobre possíveis problemas de aprendizagem. Apenas 15,2% e 16,5% dos professores de 5º e 9º anos, respectivamente, consideram que a inadequação do currículo tem relação com

problemas de aprendizagem, enquanto 23,2% e 28,6% dos docentes dos mesmos anos avaliam que o não cumprimento do currículo ao longo da trajetória escolar produz efeitos nocivos na aprendizagem dos alunos.

Quando indagados sobre a associação de problemas de aprendizagem dos alunos com carga de trabalho, 68,3% e 59,9% dos professores de 5º e 9º anos não veem relação, mas 23,4% e 34,8% desses mesmos docentes consideram o desestímulo do professor com a carreira uma variável relacionada a problemas de aprendizagem discente.

Chama a atenção o fato de os professores dos 5º e 9º anos atribuírem os problemas de aprendizagem dos alunos a fatores externos à escola, com maior destaque para o meio social em que o aluno vive (80,7% e 79,0%), o nível cultural dos pais dos alunos (80,4% e 78,65), a falta de assistência e acompanhamento dos pais na vida escolar do aluno (91,2% e 91,8%), a baixa autoestima dos alunos (68,8% e 75,1%), o desinteresse e falta de esforço do aluno (85,6% e 92,0%) e a indisciplina dos alunos em sala de aula (63,3% e 72,6%). Curiosamente, o alto índice de faltas por parte dos alunos não é visto como causador de possíveis problemas de aprendizagem para 53,8% dos professores de 5º ano e 47,8% do 9º ano.

Aspectos relacionados à gestão da escola, ao currículo, à carência de infraestrutura e às condições laborais dos próprios docentes – portanto, variáveis internas à escola – apresentam contribuições significativamente inferiores para os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos. Ou seja, persistem, na visão dos docentes, ideias acerca da impossibilidade de a escola fazer a diferença na vida do aluno, assim como ausência de percepção em relação aos resultados alcançados, afinal, em razão das condições externas, o insucesso é o “destino” desses alunos.

Numa publicação da Unesco/Orealc (ROJAS; GASPAS, 2006, p. 73) sobre bases da liderança em educação, entre os fatores associados à aprendizagem escolar, a postura dos docentes é determinante, como podemos observar:

Los/las docentes con altas expectativas, esto es, que confían en que sus alumnos y alumnas están habilitados para aprender – cualquiera sea su situación sociofamiliar –, tienen mucho mejor desempeño y logran más resultados

que aquellos docentes que se obstinan en negar la existencia de habilidades de aprendizaje en sus alumnos, en especial, por la situación sociofamiliar en la que viven.

Um outro estudo, realizado por Hernández-Castilla, Murillo e Martínez-Garrido, discute aspectos relacionados a fatores de ineficácia escolar e às expectativas dos professores sobre as capacidades dos alunos, que são determinantes para o sucesso na aprendizagem, como é possível observar, quando eles afirmam que:

En el discurso de los profesores, la tendencia principal que aparece es la de una percepción y visualización de los niños y sus familias en términos de sujetos carentes de condiciones básicas para iniciar procesos de aprendizajes relevantes. Muchos de los docentes subrayan que los niños muestran muy pocas habilidades cognitivas y sociales. De acuerdo con su opinión, la mayoría de los niños y niñas son lentos, carecen de concentración, de motivación y no son perseverantes. (HERNÁNDEZ-CASTILLA; MURILLO; MARTÍNEZ-GARRIDO, 2013, p. 111)

Aspectos relativos à baixa autoestima dos alunos, desinteresse e falta de esforço, além de indisciplina em sala de aula, estariam relacionados ao que o autor enumera como fatores responsáveis pelo insucesso escolar.

Assim, as expectativas docentes funcionam como fatores determinantes que marcam a instituição escolar e isentam-nos de qualquer resultado em relação ao sucesso escolar; afinal, suas percepções estão ancoradas no fato de que os fatores externos às escolas, de que os alunos são portadores, são determinantes nas suas vidas escolares, e sobre isso não há muito o que fazer. A pesquisa realizada por Hernández-Castilla, Murillo e Martínez-Garrido, (2013, p. 111-112) mostrou que:

En conjunto, entre los maestros al no disponer de altas expectativas en cuanto al futuro de sus alumnos y lo suelen identificar como principales responsables de los resultados académicos alcanzados y de las insuficiencias existentes.

[...]

Los profesores expresan que es muy poco lo que se puede hacer por estos niños, porque las condiciones de

las familias no son las más apropiadas y además la misma planta física de la escuela no ayuda.

Uma pesquisa realizada por Tacca (1999, p. 86) relaciona o fracasso escolar ao “sistema de crenças” do professor, que “o fortalecia ou o desanimava no enfrentamento da sua sala de aula”, construído a partir de seu contexto social e cultural. Os resultados da sua pesquisa mostram que “os professores se dispunham a explicar fracasso e sucesso a partir dos mesmos fatores e condições” (TACCA, 1999, p. 92). Mas, enquanto o fracasso era explicado colocando em primeiro plano referências ao aluno e sua família como fatores interligados, passando por considerações de classe social a que pertenciam, o sucesso trazia o professor para a posição de protagonista, envidando esforço, interesse, afetividade e acompanhamento do aluno, ficando o empenho da família e do aluno em segundo plano.

Os dados obtidos nesta pesquisa parecem apontar que a dificuldade na melhoria dos resultados de desempenho dos alunos brasileiros nas avaliações de larga escala pode estar relacionada com esse “sistema de crenças” de parcela expressiva dos docentes, que *a priori*, e muitas vezes de forma subjetiva, já nutrem baixa expectativa de aprendizagem dos alunos. Alterar tal expectativa é não apenas fator importante para reverter a situação existente, mas também elemento a ser considerado em políticas de formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que diz respeito ao perfil profissional dos docentes que atuam nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nos 5º e 9º anos das escolas públicas brasileiras, os dados permitem afirmar que esses professores: já possuem formação superior, embora nem sempre alinhada com seu lócus de atuação profissional; têm procurado se especializar, no entanto, com opções de formação que, na maioria das vezes, não condizem com sua área de atuação; e grande parte conseguiu, a partir de 2008, assegurar um terço de sua carga horária de trabalho a atividades extraclasse. Por outro lado,

observam-se as atividades laborais desses profissionais permeadas por sobressaltos, como alta rotatividade entre turmas e escolas – o que fragiliza suas práticas pedagógicas –, atuação em mais de um estabelecimento de ensino, representando grande esforço cotidiano, o que compromete também o preparo de aulas e a participação em ações de formação continuada.

No entanto, os aspectos que mais chamaram a atenção no estudo dizem respeito às percepções docentes sobre os problemas de aprendizagem dos alunos, na medida em que parcela bastante expressiva atribui tais dificuldades a fatores externos à escola, apontando para um processo de isenção profissional da função última e primordial da escola, que é zelar pelo ensino e aprendizagem.

Como apontam estudos da Unesco/Orealc (ROJAS; GASPAR, 2006) e recente pesquisa de Hernández-Castilla, Murillo e Martínez-Garrido (2014), uma visão pessimista sobre o aluno está enraizada na postura docente e repercute na sua prática, conduzindo à ineficácia escolar. A melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos brasileiros está, em parte, vinculada a uma nova postura dos professores diante do processo de ensino e aprendizagem.

Ao cotejar os resultados obtidos, a partir da análise dos dados, com as principais características docentes identificadas nos estudos internacionais e nacionais, pode-se inferir que, embora se tenha avançado na busca de melhorias na educação, investindo esforços em formação inicial e continuada de professores, e nas condições de trabalho com a criação da Lei do Piso (BRASIL, 2008), os docentes brasileiros apresentam percepções sobre os alunos que os levam a considerar as variáveis extraescolares mais relevantes e de maior impacto na vida escolar dos alunos que as variáveis intraescolares, que estariam no âmbito da gestão escolar e ação docente, especialmente aquelas que dizem respeito ao processo de ensino e aprendizagem. Prevalece a visão de que as variáveis extraescolares definem o “destino” da trajetória escolar do aluno e de que sobre isso não há muito o que fazer.

REFERÊNCIAS

- ARRETCHE, Marta. Federalismo e políticas sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Org.). *Políticas públicas: coletânea*. Brasília, DF: Enap, 2006. p. 91-110. v. 2.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Microdados Saeb (Aneb/Prova Brasil) 2013*: Questionário do Professor. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>> Acesso em: 14 fev. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem (Talis): relatório nacional*. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/2013/talis2013_relatorio_brasil.pdf>. Acesso em: 5 maio 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse estatística da educação básica 2014*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 14 fev. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação; FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. *Aprova Brasil – o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas para Prova Brasil*. Brasília, DF: Inep, 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 31 jan. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais; FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA; UNIÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. *Redes de aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender*. Brasília, DF: Unicef; MEC/Inep; Undime, [ca. 2009].
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 14 fev. 2016.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2013.
- HERNÁNDEZ-CASTILLA, Reyes; MURILLO, F. Javier; MARTÍNEZ-GARRIDO, Cynthia. Factores de ineficacia escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 12, n. 1, p. 103-118, 2014.
- LOUZANO, Paula; MORICONI, Gabriela. Vision de la docencia y características de los sistemas de formacion docente. In: ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes em America Latina y el Caribe: el debate actual*. Santiago: Unesco/Orealc, 2014. p. 10-53.

McKINSEY & COMPANY. *How the world's best-performing school systems come out on top* (Como os sistemas escolares de melhor desempenho do mundo chegaram ao topo). 2007. Disponível em: <<http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

McKINSEY & COMPANY. *Educação: como um sistema escolar de baixo desempenho pode evoluir para tornar-se bom? E como um sistema de bom desempenho pode atingir o nível de excelência?* 2010. Disponível em: <<http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better/>>. Acesso em: 23 jan. 2013.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago: Unesco/Orealc, 2013. Disponível em: <<http://politicadocentesalc.com/images/stories/politicadocentesespanol27082013.pdf>>. Acesso em: 3 abril 2017.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Factores asociados*. Informe de resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Informe de resultados, Julio 2015. Santiago: Unesco/Orealc, 2016. (Cuadernillo n. 3). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243533s.pdf>>. Acesso em: 3 abril 2017.

PARANDEKAR, Suhas D.; OLIVEIRA, Isabel de Assis Ribeiro de; AMORIM, Érica (Org.). *Desempenho dos alunos na Prova Brasil: diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino Brasília, DF: Inep, 2008. 215 p.*

PEARSON. DEVELOPED BY THE ECONOMIST INTELLIGENCE UNIT. *The education curve: lessons in country performance in education. 2012 Report*. New York: Pearson. Developed by the Economist Intelligence Unit. Disponível em: <<http://thelearningcurve.pearson.com/>>. Acesso em: 28 fev. 2012.

RAMIREZ, Maria Jose; VITERI, Adriana. *Los docentes de tercer y sexto grado de América Latina y el Caribe: características, percepciones y relación con el aprendizaje de los estudiantes*. Santiago: Unesco/Orealc, 2016. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/docentes-tercer-sexto-grado-LAC.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

ROJAS, Alfredo; GASPAS, Fernando (Org.). *Bases del liderazgo en educación*. Santiago: Unesco/Orealc, ago. 2006.

TACCA, Maria Carmen V. R. Professores, suas crenças e a possibilidade de sucesso de seus alunos. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 5, n. 9, p. 85-102, jul./dez. 1999. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6714>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

VAILLANT, Denise. Atraer y retener buenos profesionales em la profesión docente: políticas em Latinoamérica. *Revista Educación*, Madrid, n. 340, p. 117-140, mayo/ago. 2006.

WERLE, Flavia Correa Obino. Práticas de gestão e feminização do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 609-634, set./dez. 2005.
Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a05n126.pdf>>.
Acesso em: 21 abr. 2014.

ELOISA MAIA VIDAL

Professora associada da Universidade Estadual do Ceará (Uece),
Fortaleza, Ceará, Brasil
eloisamvidal@yahoo.com.br

SOFIA LERCHE VIEIRA

Professora titular da Universidade Estadual do Ceará (Uece),
Fortaleza, Ceará, Brasil
sofialerche@gmail.com

Recebido em: MAIO 2016

Aprovado para publicação em: NOVEMBRO 2016

A PRÉ-ESCOLA E O DIREITO À EDUCAÇÃO: APORTES PARA UM DEBATE

LUIZ CARLOS GIL ESTEVES

RESUMO

O objetivo deste artigo é refletir, com base em números do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sobre o processo de oferta da educação pré-escolar no período de 2003 a 2014, tendo em vista o conjunto de leis que determina a sua universalização obrigatória dessa etapa até o fim de 2016. Assim, ainda que o avanço nesse atendimento tenha sido expressivo, constatou-se um déficit de cobertura superior a 600 mil crianças de 4 e 5 anos. Os mais excluídos são os sujeitos provenientes do estrato dos 25% mais pobres da população, de raça/cor preta e residentes em áreas rurais, sobretudo nas regiões Norte e Centro-Oeste. Não foi percebido maior impacto nem com a adoção de novos parâmetros para o financiamento educacional nem com a promulgação das leis que obrigam tal oferta universal, no sentido de alterar o ritmo progressivo das matrículas verificado, como também não se percebeu relação direta entre maior cobertura e melhores indicadores de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR • DIREITO À EDUCAÇÃO • LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO • INDICADORES EDUCACIONAIS.

LA PREESCUELA Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN: APORTES PARA UN DEBATE

RESUMEN

El objetivo de este artículo es el de reflexionar, en base a números provenientes del Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sobre el proceso de oferta de la educación preescolar entre 2003 y 2014, teniendo en cuenta el conjunto de leyes que determina su universalización obligatoria hasta fines del 2016. Aunque el avance en dicha atención fue expresivo, se constató un déficit de cobertura superior a 600 mil niños entre 4 y 5 años. Los principales excluidos son los sujetos provenientes del estrato 25% más pobre de la población, de raza/color negro y residentes en las áreas rurales, sobre todo en las regiones Norte y Centro Oeste. No se detectó un gran impacto tanto con la adopción de nuevos parámetros para la financiación educacional como con la promulgación de las leyes que obligan tal oferta universal, en el sentido de alterar el ritmo progresivo de las matrículas que se verificó durante los años investigados, así como tampoco se percibió una relación directa entre mayor cobertura y mejores indicadores de calidad.

PALABRAS CLAVE EDUCACIÓN PREESCOLAR • DERECHO A LA EDUCACIÓN • LEGISLACIÓN DE LA EDUCACIÓN • INDICADORES EDUCACIONALES.

PRESCHOOL AND THE RIGHT TO EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO A DEBATE

ABSTRACT

This article aims to reflect on the process of offering pre-school education from 2003 to 2014. It is based on figures from the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE) and guided by the set of laws that determine the compulsory universalization of pre-school education by the end of 2016. Thus, even if the number of children attending school has been expressive, there is a deficit of more than 600,000 places for 4 and 5 year-old children. Most of the children excluded come from the poorest 25% stratum of the population, who are black and reside in rural areas, especially in the North and Midwest regions. No impact was detected in the change of the progressive pace of enrollment, neither with the adoption of new parameters for the educational funding nor with the legislation that establishes pre-school education as universal and compulsory. Also, no direct relationship between more places and better quality indicators was detected.

KEYWORDS PRE-SCHOOL EDUCATION • RIGHT TO EDUCATION • EDUCATION LEGISLATION • EDUCATIONAL INDICATORS.

INTRODUÇÃO

Desde 11 de novembro de 2009, a Emenda Constitucional n. 59 – EC 59/09 – (BRASIL, 2009) determina como obrigatória e gratuita a oferta, pelo Estado brasileiro, de educação básica dos 4 aos 17 anos de idade,¹ assegurando a sua oferta inclusive para todos os que a ela não tiveram acesso na idade adequada. Ainda que não contemplasse a totalidade das demandas educacionais da sociedade brasileira, traduzidas pelo amplo ingresso, nos termos da lei, a todos os segmentos da chamada educação nacional, tal medida veio coroar a vitória dos movimentos sociais organizados em prol da ampliação do direito à educação. Nesse caso particular, o direito ao acesso àquela etapa que Cury (2000, 2008) considera um dos maiores ganhos presentes na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, de 20/12/96 – LDB – (BRASIL, 1996), qual seja, a educação básica, etapa essa que, ainda segundo Cury, além de constituir um conceito novo, ao mesmo tempo, traduz um direito e também uma forma de organização da educação no país.²

Entretanto, somente em 2013, por meio da Lei n. 12.796, de 4 de abril, é que a LDB será finalmente alterada, através

¹ Ainda que não seja objeto da análise realizada neste estudo, vale destacar a existência de controvérsias acerca da exclusão das creches da obrigatoriedade preconizada por este aparato legal, conforme argumentam, entre outros, Didonet (2014) e Cavalcanti e Maragon (2011).

² Isso porque, até aquela data, a obrigatoriedade de oferta educacional pública e gratuita restringia-se à faixa de 6 a 14 anos, idealmente constituída pelo ensino fundamental.

de uma nova redação de seu Artigo 4º, estabelecendo que o dever do Estado com a educação escolar pública se expressa, entre outras medidas, pela oferta de educação básica obrigatória e gratuita àquela faixa etária (4 a 17 anos), oferta essa que, idealmente, tem seu início na pré-escola,³ passa pelo ensino fundamental e desemboca no ensino médio. Para atender a tal obrigatoriedade, e no que pese a matrícula ficar a cargo dos pais e responsáveis,⁴ as redes municipais e estaduais de ensino devem (ou deveriam) se adequar, até o ano de 2016, tanto física quanto pedagogicamente, para acolher condignamente os alunos dessa faixa etária.

Por sua vez, outro dispositivo legal, a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), determinando as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos dez anos seguintes (2014-2024), estabelece, já em sua primeira meta, e em total consonância com a LDB/96, a **universalização**, até o final de 2016, da educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade, ampliando ainda a oferta dessa educação em creches, de forma a atender, pelo menos, 50% das crianças de 0 a 3 anos até o fim da vigência do Plano.

No entanto, apesar das determinações legais evocadas, decorridos mais de três anos desde a alteração da LDB/96 (ou mais de seis anos, se consideramos, a exemplo de outros, a EC 59/09 como marco regulatório dessa obrigatoriedade), um rápido olhar sobre a evolução das taxas de atendimento da educação infantil no país, já neste século XXI, deixa claro que dificilmente os objetivos traçados pelas diferentes – mas convergentes – leis serão alcançados. Por esse motivo, voltar os olhos mais detidamente para a análise de tais números, resignificando-os, através de seu entrecruzamento com outros indicadores e variáveis, é tarefa necessária, no sentido de identificar novos e/ou ratificar antigos obstáculos que se interpõem ao cumprimento dessa norma constitucional, cujo resultado é a negação, a centenas de milhares de crianças brasileiras, das prerrogativas inerentes à oferta pública, gratuita e de qualidade dessa importantíssima etapa da educação básica.

Por essa linha, ainda que concordemos que outro expressivo ganho contido, desde sua promulgação, na atual

3 Uma interessante análise acerca da obrigatoriedade de matrícula em estabelecimentos públicos, preconizada pela Lei n. 12.796, para as crianças de 4 e 5 anos constituir ampliação ou recuo do direito na esfera da educação infantil pode ser encontrada em Campos e Barbosa (2016).

4 Para um maior aprofundamento crítico dessa responsabilização parental acerca da matrícula na pré-escola, que acaba por culpabilizar os pais e responsáveis pela não frequência escolar, eximindo o Estado de aprimorar a baixa qualidade que caracteriza a sua própria oferta educacional, sobretudo aos setores populares, vale a pena conhecer os argumentos de Didonet (2014), Cavalcanti e Maragon (2011) e Cury e Ferreira (2010).

LDB, tenha sido a inclusão das creches como primeira etapa da educação infantil – e, por conseguinte, de toda a educação básica –, neste artigo, vamos nos deter exclusivamente na abordagem de números relativos ao seu segundo segmento, a educação pré-escolar, procedimento esse que caracteriza o processo de pesquisa aqui empreendido como estritamente documental. Tal recorte se dá, basicamente, por duas razões: a primeira por estarmos às vésperas de expirar o prazo estabelecido pela LDB para a universalização da pré-escola, qual seja, o ano de 2016, situação essa que, na época de elaboração deste artigo, impunha às redes municipais de ensino, principais responsáveis no âmbito legal pela oferta dessa etapa escolar, exíguos seis meses para o cumprimento dessa determinação legal; e a segunda decorrente da grande profusão de dados acerca do atendimento à educação infantil como um todo, o que certamente extrapolaria os limites textuais aqui impostos.

Outras escolhas a serem explicitadas dizem respeito ao marco temporal e ao banco de dados de que lançamos mão. Quanto ao primeiro, o período visitado vai de 2003 até 2014, série de 12 anos que abrange, não coincidentemente, o início do primeiro mandato de governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e termina no último ano do primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff; a demarcação inicial (2003) deu-se por conta de tal período ser reconhecido, até mesmo por opositores dos governos desde então instituídos, como uma era de “aumentos significativos das matrículas [...] na pré-escola e no ensino superior” (DURHAM, 2010, p. 154), sintomas, portanto, de ampliação da conquista de direitos sociais por sujeitos até então excluídos de seu usufruto (TELLES, 1999); a demarcação final se deu pelo fato de ser o ano de 2014 o último de divulgação dos dados provenientes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

No que diz respeito à coleta dos dados estatísticos, estes foram, salvo raras exceções, baixados, via internet e quase que exclusivamente, do *site* Observatório do PNE (<http://www.observatoriodopne.org.br/>),⁵ cuja profusão e confiabilidade das informações atualmente ofertadas vêm-no configurando

5 De acordo com o *site*, “o Observatório do PNE é uma plataforma online que tem como objetivo monitorar os indicadores referentes a cada uma das 20 metas do PNE e de suas respectivas estratégias [...]. A ideia é que a ferramenta possa apoiar gestores públicos, educadores e pesquisadores”.

como importante ferramenta de acompanhamento, controle e avaliação na área educacional. Tais dados pré-existentes, originários da Pnad/IBGE, foram retrabalhados de acordo com os objetivos estabelecidos para esta investigação, inscrevendo-a no campo da pesquisa documental. Silva *et al.* (2009, p. 2) destacam que tal método se caracteriza, no âmbito da abordagem qualitativa, por tentar apreender a realidade social “de forma indireta por meio da análise dos inúmeros tipos de documentos produzidos pelo homem”. Assim, a escolha metodológica aqui efetivada relaciona-se diretamente

[...] à natureza e aos objetivos da pesquisa, assim como também às condições estruturais que dispõe o pesquisador para responder às suas questões de investigação e apreender o seu objeto de estudo. (SILVA *et al.*, 2009, p. 2)

Nesse sentido, considerando que todo percurso investigativo é marcado pela concepção epistemológica à qual se filia o investigador (descartando-se, portanto, qualquer suposta tentativa de neutralidade), cabe ressaltar que esta análise tem uma abordagem de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico, definida por Alvarado e García (2008) como constitutiva do paradigma sociocrítico. Tal paradigma, fundamentado na crítica social, tem como principal objetivo promover transformações na sociedade, assumindo como norte, entre outros aspectos, a construção do conhecimento sempre a partir dos interesses provenientes dos grupos historicamente à margem dos processos econômicos que se efetivam em sociedades marcadas por processos de exclusão (ALVARADO; GARCÍA, 2008).

Vale sublinhar que este estudo não tem a pretensão de constituir um “ponto de chegada” – no senso estrito que a expressão comporta – no campo da educação infantil, especialmente no que diz respeito à educação pré-escolar. Isso porque, dentre uma série de outros limites, não conta com dados referentes aos anos de 2015 e 2016 da mesma natureza dos aqui utilizados, os quais seriam imprescindíveis para uma análise comparativa capaz de “fechar o ciclo” temporal da oferta obrigatória, imposta pelo aparato legal, a todas as crianças de 4 e 5 anos do país.

Também não se pretende fazer uma discussão mais aprofundada acerca da pluralidade de aspectos que medeiam

6 Para tanto, entre uma série de importantes estudos, vale conhecer o trabalho seminal de Fúlvia Rosemberg (1999), em que a autora analisa prioritariamente, mas não apenas, o processo de exclusão de crianças negras e pobres, decorrente do tipo de expansão dessa oferta educacional desde os anos 1970. Outro marco de destaque é o estudo de Kappel, Carvalho e Kramer (2001), em que as autoras revisam alguns conceitos na área da educação infantil e analisam, à luz dessa revisão, dados relativos às crianças de 0 a 6 anos, provenientes da Pesquisa sobre Padrões de Vida, feita pelo IBGE em 1996 e 1997.

7 Em outro artigo, no qual analisam dados provenientes de estudos empíricos, divulgados entre 1996 e 2003, acerca da qualidade da educação nas instituições de educação infantil no país, Campos, Füllgraf e Wigger (2006, p. 120), ao listarem alguns dos obstáculos detectados nessas pesquisas, fornecem indícios sobre quais seriam alguns dos requisitos mínimos no sentido de responder a tal padrão de qualidade: “as políticas desenvolvidas pelas diferentes instâncias governamentais nem sempre respeitam as diretrizes legais ou são coerentes com elas. [...] Além disso, em muitos estados e municípios persiste a mentalidade de que creches e pré-escolas não necessitam de profissionais qualificados e bem remunerados, de serviços eficientes de supervisão, não requerem prédios e equipamentos adaptados às necessidades infantis, não precisam de livros nem de brinquedos, e assim por diante”.

a oferta (ou não) da educação pré-escolar no país ao longo dos anos.⁶ Nosso objetivo restringe-se ao esforço de sistematizar analiticamente dados relativos à frequência pré-escolar no Brasil, tendo em vista, até onde foi possível perceber, o pouco material disponível sobre o assunto nos anos aqui enunciados. Diante disso, nossa abordagem se voltará prioritariamente para o desvelamento de tais números, bem como seu entrecruzamento com outras informações capazes de aprofundar os seus sentidos.

Ainda sobre as limitações deste trabalho, convém explicar que, em nosso entender, estar na escola não é sinônimo de ser atendido com qualidade, debate esse que, embora de muita importância, não nos propomos aqui a realizar. No entanto, ressaltamos nossa concordância com algumas premissas básicas desse campo de análise, que podem ser resumidas nas palavras de Maria Malta Campos (2013), quando a autora, avaliando os embates acerca do conceito de qualidade da educação na América Latina, sobretudo aquela afeta aos pequenos, oferece pistas capazes de nos guiar através da complexidade que permeia tal discussão:

[...] refletir sobre a qualidade da educação, nessa parte do mundo, implica refletir sobre a desigualdade de oportunidades educacionais, os processos de exclusão social vividos dentro e fora da escola e as contradições entre os objetivos econômicos e as metas das políticas educacionais. Implica situar os diversos discursos sobre a qualidade, identificando quem fala e de onde fala. Implica reconhecer que existem conflitos e disputas na definição do que seja qualidade da educação. (CAMPOS, 2013, p. 5)⁷

Entretanto, para além de interpretações reducionistas, se concordamos com Oliveira (2007) que a ampliação do acesso à escola ocorrido nas últimas décadas já é, por si mesmo, um indicador de que a qualidade da educação está melhorando, uma vez que beneficia estratos da população historicamente excluídos, não se pode negar que essa maior presença da sociedade como um todo dentro dos muros escolares, conforme também atestam os dados aqui visitados, enseja a produção e o fortalecimento de uma nova cultura

escolar. Cultura essa cujos desdobramentos, embora não possam ser detectados em curto prazo – já que demandam um tempo de maturação e, sobretudo, apropriação, de fato, de um relativamente novo *modus vivendi* por parte das classes populares –, com certeza se farão sentir, na forma de novas reivindicações (aqui certamente incluídas aquelas por melhor qualidade) em um breve futuro.

Por último, é oportuno destacar que nossa opção de trabalhar preponderantemente com dados estatísticos encontra-se respaldada no compromisso de tratá-los de forma leve e acessível, na tentativa de romper com alguns limites ainda hoje observados na esfera da pesquisa em educação, em especial, sua resistência de estabelecer um diálogo profícuo com tais ferramentas “quantitativas”. Desse modo, tais dados são aqui concebidos como elementos fundamentais para uma primeira, mas consistente, aproximação com o universo investigado, capazes, portanto, de oferecer pistas importantes ou, no sentido figurado, chaves-mestras para uma entrada mais segura em alguns campos de visita indispensável, com vistas ao seu melhor desvelamento. Sendo assim, essa contribuição é mais bem entendida se interpretada, dentro de suas limitações, como elemento capaz de mapear territórios, levantar discussões e, quem sabe, suscitar outras pesquisas acerca das fragilidades e avanços observados, no sentido do aprimoramento da oferta obrigatória dessa etapa educacional por parte do poder público à sociedade brasileira, uma vez que este é, em última instância, o responsável direto por ela.

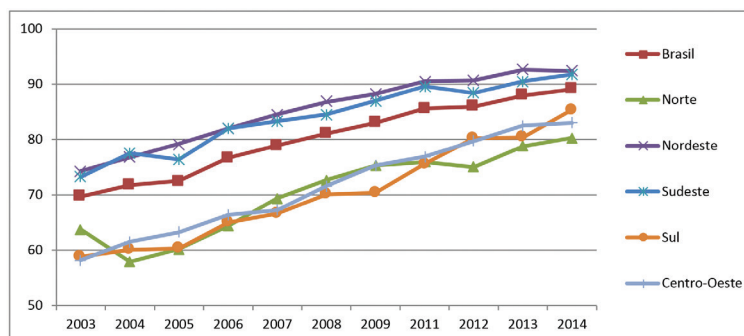
Visando à organização de seu conteúdo, este artigo se encontra, basicamente, dividido em quatro itens. O primeiro, representado por esse marco de discussão introdutório. O segundo, em que são apresentados, na forma de gráficos e tabelas, os dados que servem de base para nossas reflexões; por sua vez, tais dados encontram-se agrupados em dois subitens: um contemplando os números gerais do país, em diálogo com dados regionais, por localidade, raça/cor e renda familiar *per capita*; e outro abordando números regionais, agregados com dados de suas respectivas unidades federativas, localidade, raça/cor e renda familiar *per capita*. O terceiro,

em que são feitas as considerações finais acerca de nosso objeto de estudo em consonância com o atual momento político por que passa a sociedade brasileira. E o quarto e último, com as obras bibliográficas citadas.

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: O QUE DIZEM OS NÚMEROS? DADOS GERAIS

Conforme bem expressa o Gráfico 1, muito se avançou no atendimento à educação pré-escolar no Brasil. Se tal cobertura estava, em 2003, no patamar de 70%, em 12 anos, sobe quase 20 pontos percentuais, chegando a 89,1%. Entretanto, se tomamos como referência a exigência de oferta obrigatória e gratuita por parte do Estado a esse segmento, conforme preconiza a legislação educacional em vigência, constatamos que muito ainda teria de ser feito para alcançar a universalização dessa etapa até o fim de 2016. Isso porque – e no que pesem estudos tais como os de Campos, Esposito e Gimenes (2014), atestando, ao longo dos anos, a queda do crescimento populacional da faixa etária-alvo da pré-escola (4 e 5 anos) – os 10,9% restantes, em 2014, representam mais de 600 mil crianças à margem do sistema, percentual esse que não deve sofrer alterações significativas até o fim de 2016, prazo estipulado para o cumprimento dos preceitos legais. O quadro se agrava, sobretudo, na região Norte, que apresenta, neste último ano, a menor cobertura do país (80,3%), com mais de 120 mil crianças não atendidas. Logo a seguir vem a Sul, com taxa de 85,4%. Região campeã de cobertura na pré-escola, o Nordeste praticamente empata com o Sudeste, com índices que perfazem 92,4% e 91,8%, respectivamente, constituindo-se como as duas únicas regiões que sempre estiveram com linhas de evolução das matrículas acima da média nacional.

GRÁFICO 1 – Brasil: percentual de crianças de 4 e 5 anos na escola por regiões



Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Pnad/IBGE, disponibilizados pelo site Observatório do PNE.

Ainda com base no gráfico anterior, ao serem considerados alguns marcadores temporais, traduzidos por determinadas ações no campo das políticas públicas educacionais, torna-se possível realizar algumas inferências. A primeira diz respeito aos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2007, que reúne, em um só indicador, dois conceitos de igual importância para a aferição da qualidade da educação no país, quais sejam, fluxo escolar e médias de desempenho. Segundo dados de 2013, avaliando o desempenho de estudantes da 4ª série/5º ano, e ainda que a série histórica (2005, 2007, 2009, 2011 e 2013) acene com a melhoria da qualidade do ensino, dentre os dez estados de mais baixo índice de rendimento naquele ano, sete deles, acompanhados nesse triste *ranking* pelos da região Norte, eram do Nordeste, ocupando seguidamente da terceira à nona colocação: Alagoas, Maranhão, Bahia, Rio Grande do Norte, Sergipe, Paraíba e Piauí. O estado de Pernambuco vinha um pouco à frente, mas na 11ª posição, e o do Ceará, em 15º lugar. Tal constatação nos permite afirmar que, embora a região Nordeste apresente o mais alto percentual de atendimento pré-escolar do país, bem como seja amplamente sabido que a educação escolar é, de fato, elemento facilitador na vida escolar, tal cobertura não vem se traduzindo na melhoria de desempenho de seus estudantes em etapas posteriores.⁸ Essa situação, por

8 Ainda que não tenham correlação direta com o trabalho aqui apresentado, uma vez que se referem à avaliação de um programa e não de um sistema de cobertura educacional, estudos realizados acerca de um dos principais e mais longevos programas voltados para a infância de crianças pobres nos Estados Unidos, o Head Star, atestam - no que pesem alguns entraves, tais como a falta de articulação com outras políticas de apoio e a não padronização de seu atendimento - impactos positivos, em médio e longo prazos, tanto no desenvolvimento infantil quanto no rendimento escolar futuro de seus beneficiários (BARNETT; HUSTEDT, 2005; GIBBS; LUDWIG; MILLER, 2012). Dessa forma, tal experiência pode se constituir em parâmetro de peso no diálogo com possíveis ações visando ao enfrentamento dessa problemática em nosso país.

sua vez, parece remeter à questão da qualidade da educação oferecida em nosso país, ensejando várias e importantes pesquisas, capazes de desvelar os pontos de estrangulamento desse processo marcadamente perverso, e que deem prosseguimento a outros estudos – tais como os de Maria Malta Campos (2013) e Fúlvia Rosemberg (2014) – acerca do assunto.⁹

⁹ Esta última autora, inclusive, faz uma análise bastante interessante de tal paradoxo, quando pondera: “é a região Nordeste a que apresenta melhores taxas. Ora, melhores taxas de frequência à educação infantil no Brasil podem estar associadas a piores indicadores de qualidade na oferta. Por exemplo, a região Nordeste apresenta, ao mesmo tempo, alta cobertura e piores indicadores de qualidade, bem como jornada escolar mais curta” (ROSEMBERG, 2014, p. 754).

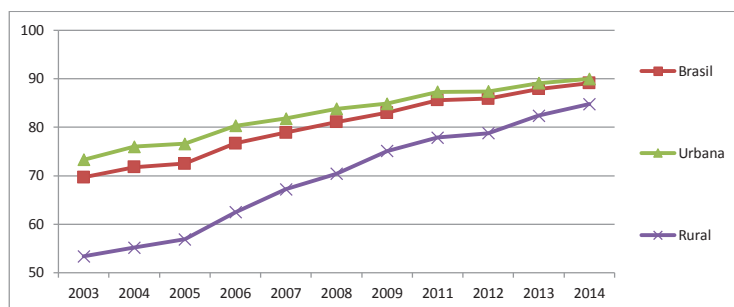
¹⁰ Vale esclarecer que, até 2006, vigorava outra política de financiamento educacional, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que, com base no número de alunos informado no censo escolar, direcionava verbas exclusivamente para o ensino fundamental. A partir da implementação nacional do Fundeb, os alunos matriculados em todas as etapas da educação básica (desde a creche, passando pela pré-escola e o ensino fundamental, até o ensino médio) passaram a contar per capita para o recebimento, por suas respectivas redes, dos recursos constitucionalmente vinculados ao Fundo.

Outra situação que fica flagrantemente expressa nos números do Gráfico 1 é que a entrada em vigor, a partir de 2007, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (BRASIL, 2007) não se constitui um marcador de peso na esfera pré-escolar.¹⁰ Isso porque, conforme demonstra o gráfico em tela, sua implementação nacional em pouco ou nada impactou, no sentido de um incremento do ritmo das matrículas na pré-escola mais acentuado do que aquele que caracteriza historicamente o período.

Por sua vez, ainda que tenhamos elementos reduzidos e não definitivos para fazer afirmações mais taxativas, os dados disponíveis deixam antever que, até o ano em tela (2014), o crescimento das matrículas na educação pré-escolar parece não ter sido alterado significativamente por conta da legislação educacional, determinando que as redes municipais de educação universalizem a cobertura até 2016.

A representação gráfica relativa à localidade de atendimento (Gráfico 2) é aquela que atesta um dos saltos mais representativos no período investigado, passando, na área rural, de 53,4%, em 2003, para quase 85%, em 2014; ou seja, acumulando um avanço de mais de 30 pontos percentuais e reforçando a trajetória de afunilamento para o alto das variáveis visitadas, fenômeno esse que também é claramente percebido no Gráfico 4 (renda familiar), a ser posteriormente analisado.

GRÁFICO 2 - Brasil: percentual de crianças de 4 e 5 anos na escola por localidade



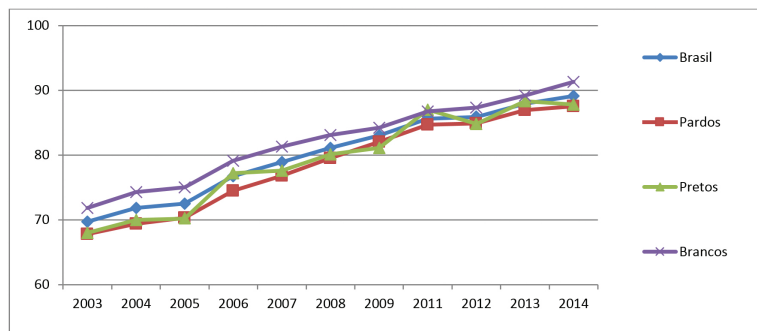
Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Pnad/IBGE, disponibilizados pelo site Observatório do PNE.

Sem dúvida, o terceiro gráfico dessa série é o que apresenta as menores oscilações das distâncias e proximidades entre as variáveis analisadas. Embora também se perceba aqui uma tendência ascendente de inclusão ao longo dos anos, esta ocorre sem que praticamente se operem mudanças significativas nas posições iniciais. Assim, se em 2003 temos os brancos como a população mais atendida (71,8%), seguida bem de perto por pretos (68%) e pardos (67,8%), em 2014, tais posições se mantêm com cerca de 20 pontos de acréscimo em todas as variáveis, atingindo: 91,3% de brancos, 87,2 de pretos e 87,5% de pardos. Tais números, conjugados aos do Gráfico 4, permitem inferir que houve elevação no atendimento das três variáveis de raça/cor provenientes dos estratos sociais de menor poder aquisitivo. Ainda assim, é sempre oportuno lembrar a brilhante análise de Rosemberg sobre o assunto, quando a autora desvela um pouco mais a aparente homogeneidade de tal cobertura, associando a discussão do racismo institucional ao campo das políticas universalistas:

O hiato racial no acesso à educação infantil é reduzido, por vezes inexistente, e em alguns casos a taxa de frequência de crianças negras é até superior à das brancas. A política de educação infantil brasileira sustenta e provoca desigualdade racial? Com certeza. Via discriminação específica contra crianças negras? Considero que não: via desigualdades regionais, via desigualdades econômicas, via desigualdades de gênero e, sobretudo, via desigualdades de idade. Isto é, a penalização de crianças pequenas

negras, de bebês negros ocorre pelas chamadas políticas universalistas. Esse modelo de educação infantil implantado no Brasil é, de fato, universalista? Com certeza, não! É discriminatório contra as crianças pequenas, particularmente contra bebês, pobres, brancos ou negros. Com certeza contribui para a manutenção da pobreza negra, dos baixos indicadores educacionais de crianças negras. (ROSEMBERG, 2014, p. 754)

GRÁFICO 3 – Brasil: percentual de crianças de 4 e 5 anos na escola por raça/cor

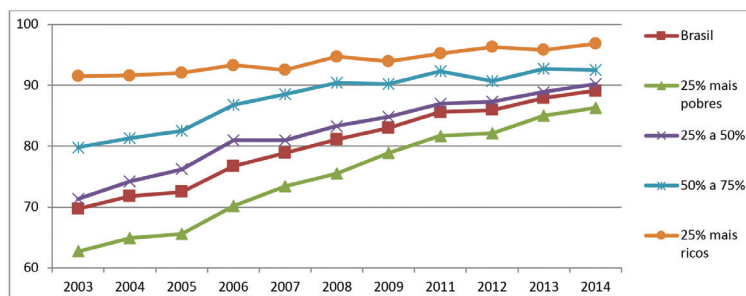


Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Pnad/IBGE, disponibilizados pelo site Observatório do PNE.

Como já era de se esperar, e a exemplo do que ocorre em outros segmentos da educação, é o grupo dos 25% mais ricos do país que lidera o *ranking* das taxas de cobertura pré-escolar. Nesse segmento, o atendimento encontra-se praticamente universalizado (96,8%), situação que despenca mais de dez pontos percentuais quando se trata da condição dos 25% mais pobres (86,3%). Entretanto, se comparamos, no Gráfico 4, a evolução percentual do conjunto da população, percebemos um acentuado afunilamento nos anos finais, denotando um avanço bastante significativo por parte de seus setores mais pobres, com perspectiva, inclusive, de um maior estreitamento futuro. Tomando por exemplos, mais uma vez, os segmentos opostos em nossa representação gráfica (25% mais ricos e 25% mais pobres), percebemos que as diferenças no atendimento diminuem cerca de 20 pontos percentuais para esses últimos no período analisado, situação que permite afirmar que, no campo da educação pré-escolar, a era

de governo do Partido dos Trabalhadores (PT) foi, de fato, para os segmentos mais pobres, um período de inclusão (THEODORO, 2013).

GRÁFICO 4 - Brasil: percentual de crianças de 4 e 5 anos na escola por renda familiar



Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Pnad/IBGE, disponibilizados pelo site Observatório do PNE.

DADOS REGIONAIS

As tabelas e os gráficos adiante são representativos da oferta de educação pré-escolar nas cinco regiões do país, no período de 2003 a 2014, trabalhados das seguintes formas: agrupando, em tabelas, os dados concernentes aos números de matrículas nos estados que compõem a respectiva região; apresentando, em gráficos distintos, variáveis relativas à localidade, raça/cor e renda familiar das crianças atendidas.

Com exceção apenas do ano de 2003, quando perde para a região Sul, a Norte (Tabela 1) é a que apresenta, na série histórica aqui delimitada, o mais baixo percentual de atendimento pré-escolar no país, sendo a que também comporta, em 2014, os três estados que mais se caracterizam por essa triste condição, encabeçados, em ordem crescente, pelo Amapá, com 70% e uma trajetória absolutamente irregular, Acre, com 73,3%, e Amazonas, com 74,4%, todos abaixo do índice regional aferido naquele ano. Observa-se, ainda, uma queda geral na matrícula em todos os estados no ano de 2004, com recuperação em 2006, a partir de quando alguns deles assumem trajetórias oscilantes que certamente apontam a necessidade de estudos mais aprofundados, capazes de esclarecê-las. O estado líder no atendimento regional em quase todo o período é o de Roraima (com Ideb de 5,2,

em 2013, situando-o na décima posição no *ranking* geral), o qual, em 2014, atinge sua melhor marca (89,9%), mas que representa, entretanto, menos de 1 ponto percentual acima da média nacional.

TABELA 1 – Região Norte: percentual de crianças de 4 e 5 anos na escola por estados

Rondônia	53,0	44,7	47,2	51,3	53,0	54,7	63,6	59,3	67,9	69,7	83,8
Acre	61,3	55,4	50,3	53,3	60,8	62,0	64,6	79,1	64,4	69,6	73,4
Amazonas	57,0	54,5	57,6	63,8	72,9	74,6	69,7	70,0	71,7	75,9	74,4
Roraima	75,9	65,3	73,1	81,4	81,4	85,9	84,1	80,9	77,3	82,1	89,9
Pará	70,9	63,5	63,8	66,2	71,9	75,2	81,3	81,6	78,4	82,3	83,7
Amapá	61,4	53,6	61,9	66,5	57,3	70,9	62,7	73,6	63,7	77,1	70,0
Tocantins	58,6	51,6	62,7	68,8	71,9	73,1	75,5	75,2	83,3	81,3	80,6
Média Norte	63,8	57,9	60,2	64,4	69,4	72,7	75,3	75,9	75,0	78,8	80,3

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Pnad/IBGE, disponibilizados pelo site Observatório do PNE.

Ao reagruparmos os dados gerais da região Norte por localidade, raça/cor e renda familiar (gráficos 5, 6 e 7), percebemos algumas variações desses índices, quando comparados aos nacionais. Isso porque, se os últimos se caracterizam por uma trajetória preponderantemente ascendente e linear, os nortistas, ainda que também ascendentes em sua maioria, apresentam trajetórias bastante acidentadas quando confrontadas com as demais, com notáveis avanços e recuos, sobretudo no que diz respeito às questões de raça/cor e localidade. Embora os dados relativos a essa última variável não tenham sido disponibilizados no ano de 2003, percebe-se, pelos demais anos, que a questão rural se impõe como uma das maiores dificuldades da inclusão educacional na região, certamente por conta das já conhecidas grandes distâncias e inúmeras dificuldades de acesso, na qual o transporte fluvial tem lugar de destaque. Tal índice chega a apresentar, em 2005, a terceira mais baixa percentagem de cobertura escolar dentre a totalidade das observadas neste estudo (43,5%), persistindo como a mais baixa da região até 2014: 72,7%. Nesse mesmo ano, e a exemplo do que se observa de modo praticamente idêntico nas demais regiões, faz-se acompanhar, em sua trajetória histórica, quase sempre e bem de perto, por duas outras variáveis

associadas à pobreza, quais sejam, a de raça/cor preta – que apresenta aqui a mais baixa taxa de atendimento a esse segmento verificada em todo o estudo (74,1%) – e a de menor rendimento familiar, abarcando apenas 77,6% dos sujeitos nessa condição. Como índices de maior alcance da cobertura pré-escolar na região, destacam-se a faixa dos 25% mais ricos (87,4%), ainda que em rota declinante desde 2011, e a área urbana, que cobre, em 2014, cerca de 83% de sua população-alvo.

GRÁFICO 5 - Norte: percentual de crianças de 4 e 5 anos na escola por localidade

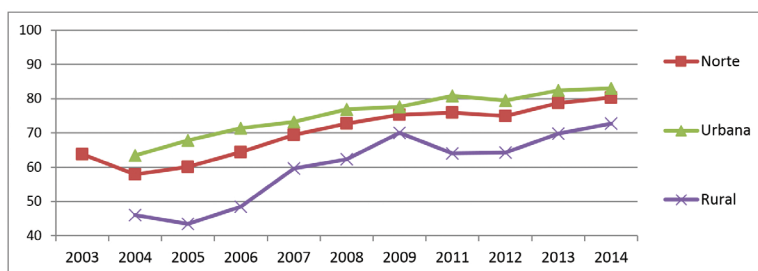


GRÁFICO 6 - Norte: percentual de crianças de 4 e 5 anos na escola por raça/cor

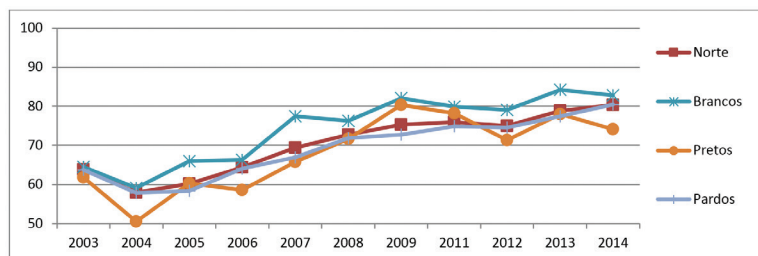
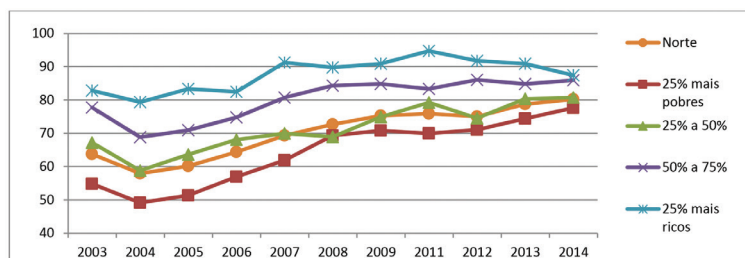


GRÁFICO 7 - Norte: percentual de crianças de 4 e 5 anos na escola por renda familiar



Fonte dos gráficos 5, 6 e 7: Elaboração do autor com base nos dados da Pnad/IBGE, disponibilizados pelo site Observatório do PNE.

Outra tabela bastante interessante (Tabela 2), por compilar um maior número de elementos, mas também bastante irregular, diz respeito à da região Nordeste. Esta, ressaltando apenas o ano de 2004 da série histórica, lidera o *ranking* de mais ampla cobertura da pré-escola no Brasil e abriga, em 2014, os quatro estados campeões desse atendimento (Ceará, Piauí, Maranhão e Paraíba), no que pese o fato de todas as suas unidades federadas se encontrarem entre aquelas de mais baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do país, além do baixo posicionamento no Ideb, como já visto. De modo geral, percebe-se que os estados do Ceará e Alagoas apresentam, em 2014, posições divergentes na região: o primeiro, por possuir a melhor marca de atendimento recente no país, 97,3%, seguido bem perto pelo Piauí (96,6%), ambos com cobertura praticamente universalizada; e o segundo, Alagoas (que desenha um histórico visivelmente irregular, experimentando saltos e recuos notáveis), por apresentar a menor cobertura (87,5%) e os piores IDH e Ideb da região, mas que, ainda assim, situa-se em menos de dois pontos abaixo da média geral e é superior, por exemplo e com exceção de Roraima, à taxa dos demais estados da região Norte, sua vizinha. Vale destacar que, além de Alagoas, em 2014, abaixo da média regional encontram-se também os estados do Rio Grande do Norte, Pernambuco, Bahia e Sergipe.

TABELA 2 - Nordeste: percentual de crianças de 4 e 5 anos na escola por estados

Maranhão	74,1	77,2	77,1	79,2	85,3	90,4	90,9	93,5	91,7	92,7	93,8
Piauí	72,8	80,7	78,5	80,0	79,1	89,8	92,7	95,5	92,7	96,8	96,6
Ceará	83,0	85,0	88,4	89,3	91,1	91,5	94,8	92,6	95,0	96,8	97,3
Rio Grande do Norte	77,4	85,2	83,0	90,0	90,5	89,8	86,1	89,6	93,9	92,5	89,2
Paraíba	79,5	73,7	83,8	84,9	86,6	87,4	88,8	88,9	89,1	95,1	93,4
Pernambuco	71,3	71,7	75,5	80,9	81,5	85,6	83,1	87,2	90,5	88,0	90,2
Alagoas	61,0	68,5	68,2	71,4	79,1	71,9	79,7	85,6	84,6	83,7	87,5
Sergipe	80,7	79,4	78,7	83,6	84,2	85,1	89,1	92,5	95,3	96,2	91,8
Bahia	71,6	74,5	78,1	80,3	82,6	85,7	87,6	89,6	87,5	92,7	90,7
Média Nordeste	74,3	76,8	79,2	82,0	84,5	86,8	88,2	90,5	90,7	92,6	92,4

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Pnad/IBGE, disponibilizados pelo *site* Observatório do PNE.

Os gráficos 8, 9 e 10 revelam mais características educacionais do Nordeste. Assim, fica claro que a parcela dos 25% mais pobres foi a que teve os menores índices de cobertura regional nos dois últimos anos, embora tenha desenhado, ao longo de todo o período, juntamente com a variável rural (esta com uma recuperação ainda mais visível, equiparando-se exatamente com a urbana, em 2014: 92,4%), as linhas mais expressivas no que diz respeito à ampliação do atendimento. Como também fica latente, na outra ponta, a inclusão vivenciada pelas parcelas com a renda mais elevada – 25% mais ricos e 50% a 75% – liderou esse *ranking*, praticamente universalizando seu atendimento, com percentuais de 98,9% e 96,8%, respectivamente. Digna de registro é também a expressiva cobertura conquistada pelas três categorias de raça/cor, praticamente empatadas, desde 2013, acima dos 90 pontos percentuais, sobretudo a das crianças pretas, que, no período, avança 23 pontos, numa trajetória bastante provável de universalização nos próximos anos. A conferir.

GRÁFICO 8 - Nordeste: percentual de crianças de 4 e 5 anos na escola por localidade

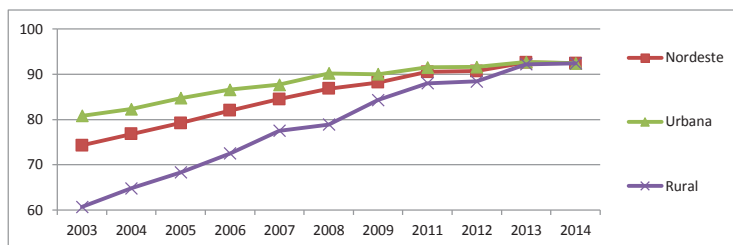


GRÁFICO 9 - Nordeste: percentual de crianças de 4 e 5 anos na escola por raça/cor

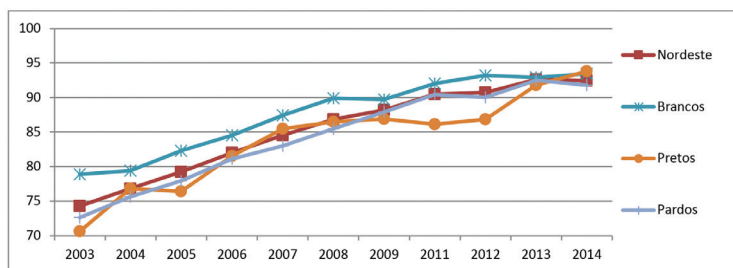
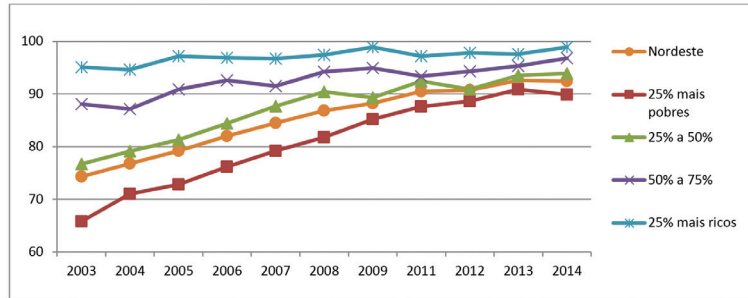


GRÁFICO 10 - Nordeste: percentual de crianças de 4 e 5 anos na escola por renda familiar



Fonte dos gráficos 8, 9 e 10: Elaboração do autor com base nos dados da Pnad/IBGE, disponibilizados pelo site Observatório do PNE.

A região Sudeste e seus estados são alvo da análise dos dados constantes da Tabela 3. De modo geral, salta aos olhos a recuperação de Minas Gerais e do Espírito Santo (este, porém, com um percurso mais acidentado) na ampliação da cobertura da educação pré-escolar ao longo dos anos, notadamente pela magnitude dos saltos observados – no que pese um recuo de ambos em 2005 – de mais de 23 pontos percentuais. Ainda que Minas Gerais permaneça, no período – salvo em 2004 –, como a unidade de menor índice de atendimento da região, em 2014, acumula um ponto percentual acima da média nacional e apresenta, segundo o Ideb/2013, o segundo melhor desempenho do país nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. O Rio de Janeiro é o de maior cobertura no início do marco temporal (81,3%), declinando, entretanto, até assumir a penúltima posição em 2014 (90,4%). Na região, o estado de São Paulo lidera a cobertura tanto na pré-escola, alcançando 93,1% em 2014, quanto no Ideb/2013 nacional. Vale destacar que, em 2014, a região Sudeste é aquela em que as distâncias entre as coberturas da pré-escola entre os estados são as mais curtas, denotando uma relativa homogeneidade.

TABELA 3 – Sudeste: percentual de crianças de 4 e 5 anos na escola por estados

Minas Gerais	66,9	73,6	70,3	74,3	77,5	81,2	82,5	85,8	88,1	88,7	90,1
Espírito Santo	67,3	73,0	71,5	83,6	79,4	82,7	83,2	90,3	93,3	91,2	92,4
Rio de Janeiro	81,3	83,8	80,6	85,7	83,5	86,7	86,2	88,6	88,1	89,8	90,4
São Paulo	73,8	77,7	78,4	84,6	86,7	85,6	89,8	91,8	88,2	91,4	93,1
Média Sudeste	73,2	77,5	76,4	82,0	83,3	84,5	87,0	89,6	88,4	90,5	91,8

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Pnad/IBGE, disponibilizados pelo *site* Observatório do PNE.

Repetindo a problemática tanto da região Norte quanto da Centro-Oeste, como veremos mais adiante, a questão rural é a que se caracteriza, na Sudeste, como a mais difícil, traduzida por apresentar a menor cobertura em todo o período revisto. Entretanto, ainda que parta do mais baixo patamar de atendimento registrado entre todas as regiões no ano de 2003, 48,3% (lembrando que não existe registro desse ano na região Norte), e atinja 80,5% em 2014, é expressivo o salto de mais de 30% alcançado, ainda que marcado por uma trajetória zigue-zagueante (Gráfico 11). A seguir, na penúltima colocação, está a inclusão da raça/cor preta, cuja cobertura encampa apenas 87% dos sujeitos, numa trajetória temporal também bastante acidentada, a exemplo do que acontece em quase todas as regiões (Gráfico 12). Na outra ponta, entre os 25% mais ricos, é que se dá a mais expressiva cobertura regional do período, praticamente universalizada, chegando a atingir 99,1% em 2012 e se aproximando, em 2014 (96,7%), tanto da cobertura da população de renda familiar de 50% a 75% (94,3%) quanto do atendimento da faixa de 25% a 50% (94%). Partindo da constatação de que o estrato dos 25% mais pobres já apresenta cobertura equivalente à da média nacional (89%), pode-se dizer que é nessa região que se verificam as menores disparidades no acesso quando considerada a renda familiar.

GRÁFICO 11 - Sudeste: percentual de crianças de 4 e 5 anos na escola por localidade

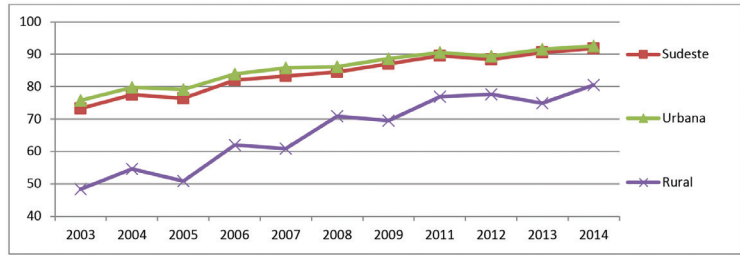


GRÁFICO 12 - Sudeste: percentual de crianças de 4 e 5 anos na escola por raça/cor

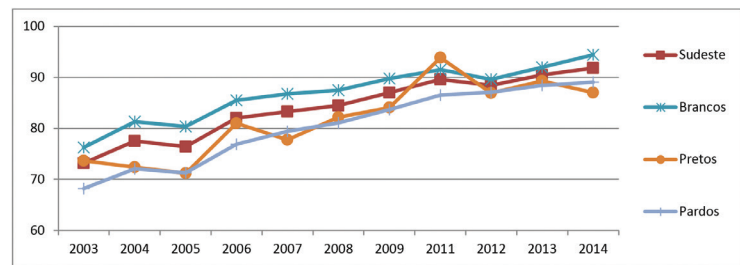
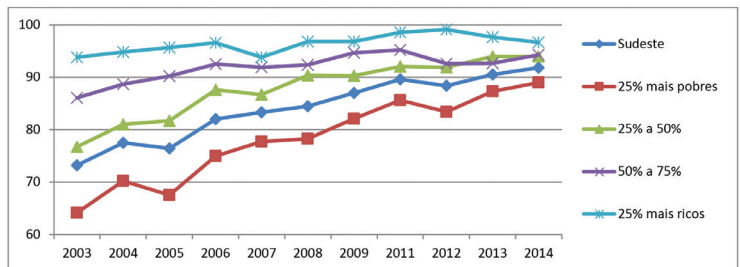


GRÁFICO 13 - Sudeste: percentual de crianças de 4 e 5 anos na escola por renda familiar



Fonte dos gráficos 11, 12 e 13: Elaboração do autor com base nos dados da Pnad/IBGE, disponibilizados pelo site Observatório do PNE.

A Tabela 4 aborda a região Sul e seus estados. Embora seja a segunda com mais alto IDH do país, bem como suas unidades federadas estejam entre as que possuem o mais alto Ideb, no que tange ao atendimento pré-escolar, como já pontuado, só perde em baixo índice de cobertura para a região Norte (85,4% contra 80,3%, respectivamente), o que indica a pertinência de estudos sobre o fenômeno. Desagregando os dados, temos Santa Catarina como o estado líder em todo o período, atingindo, em 2014, 89,9% da cobertura

(pouco acima, portanto, da média nacional), e, na outra ponta, o Rio Grande do Sul, com a inclusão de apenas 80,1% dessas crianças.

TABELA 4 – Sul: percentual de crianças de 4 e 5 anos na escola por estados

Paraná	64,0	62,7	64,4	65,5	73,6	74,6	74,1	77,7	82,3	85,1	87,5
Santa Catarina	71,5	73,2	77,7	85,8	78,0	82,5	79,4	82,5	89,2	87,8	89,9
Rio Grande do Sul	45,7	50,1	46,7	54,2	52,6	58,1	61,1	69,5	72,3	70,6	80,1
Média Sul	58,8	60,1	60,3	65,0	66,6	70,1	70,4	75,6	80,2	80,4	85,4

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Pnad/IBGE, disponibilizados pelo site Observatório do PNE.

Ao desagregarmos os dados pelas demais variáveis aqui observadas, temos alguns índices bastante interessantes. O primeiro diz respeito à rápida recuperação da cobertura oferecida na área rural, que salta, em 2004, de 37,4% (porcentagem esta que é a segunda mais baixa verificada no conjunto de todas as demais aferidas neste estudo) para 84,1%, em 2014, com clara tendência de alta (Gráfico 14) e praticamente se equiparando à área urbana (85,6%). Outro ponto interessante – e a exemplo de outras regiões, notadamente a Norte – concerne à repetição da trajetória ziguezagueante de inclusão de crianças pretas, cuja acentuada queda e posterior recuperação entre 2008 e 2009 (de 62,5% para 49,5%) merece aprofundamento (Gráfico 15). Em 2014, os pardos juntam-se aos 25% mais pobres dentre os que apresentam os mais baixos índices de atendimento, 78,6% e 79,9%, respectivamente, enquanto os 25% mais ricos repetem a trajetória verificada nas demais regiões, sempre pelo alto, mas aqui levemente oscilante, com sua cobertura praticamente universalizada (Gráfico 16). Note-se, por fim, que essa região apresenta a segunda maior disparidade entre a cobertura prestada aos 25% mais ricos e aos 25% mais pobres (97,9% e 79,9%, respectivamente), ficando atrás apenas da Centro-Oeste, conforme veremos a seguir.

GRÁFICO 14 - Sul: percentual de crianças de 4 e 5 anos na escola por localidade

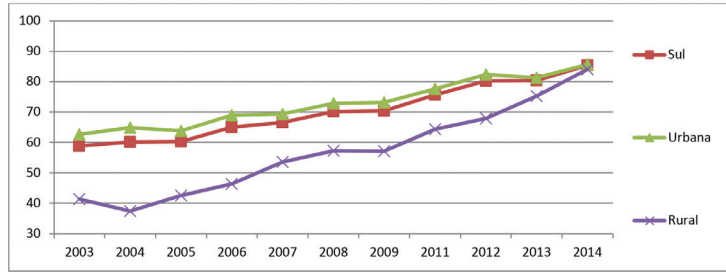


GRÁFICO 15 - Sul: percentual de crianças de 4 e 5 anos na escola por raça/cor

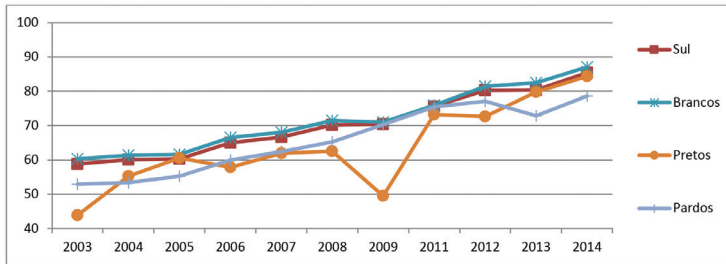
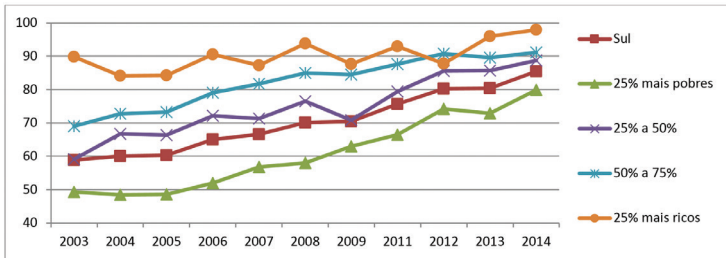


GRÁFICO 16 - Sul: percentual de crianças de 4 e 5 anos na escola por renda familiar



Fonte dos gráficos 14, 15 e 16: Elaboração do autor com base nos dados da Pnad/IBGE, disponibilizados pelo site Observatório do PNE.

Última das regiões brasileiras a ser aqui analisada, o Centro-Oeste ilustra, na Tabela 5, um quadro bastante similar ao encontrado no Sudeste (ainda que apresente taxas bem mais modestas de cobertura do que este último); vale destacar, no entanto, que absolutamente todos os seus percentuais de cobertura se encontram abaixo da média nacional. De imediato, salta aos olhos a trajetória de Mato Grosso do Sul (12ª colocação no Ideb/2013) como o mais alto índice da região,

avançando de 47,8%, em 2003, para 88,8%, em 2014, ou seja, mais de 40 pontos percentuais. Na outra ponta, encontra-se Goiás (sexta colocação no Ideb/2013), unidade que apresenta, na série histórica, no geral, a cobertura mais tímida, atendendo a apenas 80% da demanda potencial de crianças de 4 e 5 anos em 2014. No mais, destaca-se a liderança do Distrito Federal no período, unidade da federação que alcança o IDH municipal mais elevado do país (0,824) e o quinto lugar no Ideb/2013, à frente dos demais estados em dez dos 12 anos do período aqui tratado.

TABELA 5 - Região Centro-Oeste: percentual de crianças de 4 e 5 anos na escola por estados e Distrito Federal

Mato Grosso do Sul	47,8	54,8	64,1	63,6	68,8	76,3	79,4	79,6	78,7	84,9	88,8
Mato Grosso	58,6	60,5	59,0	68,2	60,0	61,7	75,7	83,3	79,5	80,3	84,1
Goiás	59,2	60,3	59,1	62,1	65,4	69,1	69,3	71,5	78,0	81,0	80,0
Distrito Federal	65,3	71,3	76,2	76,5	77,5	85,6	86,1	79,1	84,5	86,6	82,7
Média CO	58,2	61,5	63,2	66,4	67,2	71,6	75,3	76,9	79,7	82,5	83,0

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Pnad/IBGE, disponibilizados pelo site Observatório do PNE.

Desagregando os dados (gráficos 17, 18 e 19), nota-se que a região Centro-Oeste repete os padrões observados em grande parte das regiões brasileiras, com atendimento praticamente universal da população dos estratos mais ricos, bem como, na outra mão, baixa cobertura na localidade rural, ainda que, a exemplo da maioria dos outros indicadores, suas linhas, embora oscilantes, apresentem tendência ascendente. Além do baixíssimo atendimento na área rural, como já referido (que apresenta, em 2003, a menor porcentagem de cobertura escolar dentre a totalidade daquelas observadas neste estudo: 34,4%), tal oscilação se manifesta, também e notadamente, na cobertura da educação pré-escolar das crianças pretas, cuja exígua taxa de 77,5%, em 2014, praticamente pareada com a dos 25% mais pobres (77,7%), decorre de uma queda de quase sete pontos em relação ao ano anterior, 2013, quando atingiu 83,8%, e aponta a necessidade de estudos mais aprofundados, com vistas a uma melhor compreensão do fenômeno. Vale ainda destacar que, de acordo

com os dados revistos, a região é a que apresenta a maior diferença entre o atendimento urbano e o rural (84,9% contra 63,1%), como também a maior distância entre o serviço prestado aos 25% mais ricos e aos 25% mais pobres (97,8% contra 77,7%, respectivamente) no ano de 2014, o que aponta a necessidade de os governos dessa região – sobretudo os municipais, a quem compete direta e constitucionalmente o atendimento pré-escolar – empreenderem iniciativas urgentes no sentido de enfrentar tais disparidades.

GRÁFICO 17 - Região Centro-Oeste: percentual de crianças de 4 e 5 anos na escola por localidade

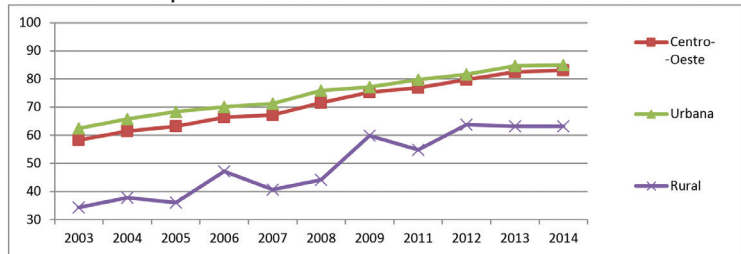


GRÁFICO 18 - Região Centro-Oeste: percentual de crianças de 4 e 5 anos na escola por raça/cor

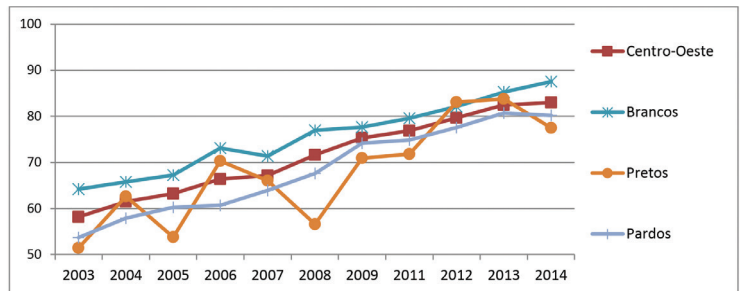
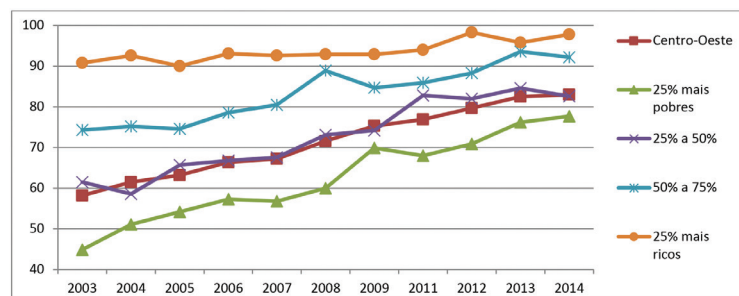


GRÁFICO 19 - Região Centro-Oeste: percentual de crianças de 4 e 5 anos na escola por renda familiar



Fonte dos gráficos 17, 18 e 19: Elaboração do autor com base nos dados da Pnad/IBGE, disponibilizados pelo *site* Observatório do PNE.

ALGUMAS CONCLUSÕES PRELIMINARES

Conforme exposto no início deste estudo, o objetivo aqui perseguido foi, de forma bastante leve e amparada em números provenientes da Pnad/IBGE, oferecer algumas pistas acerca de como se deu a oferta da pré-escola em nosso país, no período de 2003 a 2014, tendo em vista o arcabouço legal que determina, até o fim do ano de 2016, a sua universalização obrigatória.

Como vimos, com base nos dados aqui sistematizados, temos ainda, em 2014, um déficit de atendimento que exclui mais de 600 mil crianças de 4 e 5 anos da educação pré-escolar, situação que, em termos regionais, expressa-se com mais clareza no Norte do país, especialmente no estado do Amapá. A problemática rural é talvez o mais grave dos entraves que se interpõem a essa universalização, sendo recorrente em todas as regiões brasileiras, notadamente no Centro-Oeste, Norte e Sudeste. Também fica claro que os maiores excluídos dessa etapa educacional são aqueles que, historicamente, experimentaram/experimentam o descaso da maior parte dos governos brasileiros, quer sejam os 25% mais pobres do Brasil, ainda que tenha sido esse o segmento que apresentou o maior salto no atendimento durante o período visitado. Pertencer à raça/cor preta também é um fator determinante de não atendimento na pré-escola, notadamente nas regiões Centro-Oeste e Norte, estrato populacional que apresenta trajetórias com as linhas mais irregulares, oscilantes, que certamente remetem à necessidade de estudos mais aprofundados acerca do fenômeno.

Outro ponto importante revelado através dos números disponibilizados diz respeito ao pouquíssimo ou nenhum impacto do Fundeb – instituído em 2007, no sentido de alterar o ritmo progressivo das matrículas da pré-escola, verificado ao longo dos anos aferidos –, e ao aparente efeito nulo nessa trajetória da promulgação da Emenda Constitucional 59/09 e das Leis 12.796/13 e 13.005/14 determinando a oferta universal e obrigatória da pré-escola até 2016. Outra curiosidade deve-se ao fato de que, de acordo com os índices aqui aferidos, uma maior cobertura na educação pré-escolar não determina, por si mesma, um melhor rendimento escolar em etapas posteriores, como acontece com a região Nordeste – campeã no atendimento, mas que ostenta os piores números de qualidade divulgados no Ideb de 2013 –, situação que ressalva na questão da qualidade da educação oferecida e aponta novas e profícuas possibilidades de estudos.

De acordo com os dados desvelados, podemos afirmar que estamos em um caminho cuja sinalização óbvia é a de que não atingiremos a meta de universalizar a pré-escola nos termos propostos e dentro do prazo determinado por lei. Reforçam nossa certeza os números divulgados pelo Censo Escolar de 2015, que, por sua vez, atestam um discreto decréscimo na matrícula desse segmento em relação ao ano de 2014 (recoo de 4.923.158 para 4.964.015, respectivamente).¹¹

Tal convicção se fortalece ainda mais quando nos deparamos com o fato de o país atravessar um momento de exacerbada instabilidade política, traduzido pelo afastamento, sem amparo constitucional, da representação democraticamente eleita por mais de 54 milhões de votos, após um período de estagnação que perdurou cerca de dois anos, imposto por forças conservadoras oriundas do Congresso Nacional, Senado Federal e Poder Judiciário, entre outras instituições. Essa conjuntura, combinada à baixa internacional do preço do barril de petróleo e de seus derivados, aí incluído o pré-sal¹² – abalou profundamente a receita fiscal brasileira, de onde provém a maior parte dos recursos destinados à educação, o que, em termos práticos, vem significando a óbvia redução dos investimentos a serem realizados na área. O governo interino “empossado” em maio de 2016 e “legitimado”

¹¹ Ainda que não possam ser agregados aos dados utilizados neste estudo, uma vez que são originários de fonte diferente (Inep) da aqui utilizada (IBGE), apresentando algumas divergências, historicamente, não se observam diferenças gritantes quanto à magnitude dos números, o que permite, diante da realidade de não matrícula de mais de 600 mil crianças de 4 e 5 anos no país em 2014, realizar as inferências aqui apresentadas.

¹² Vale lembrar que devem – ou deveriam – proceder dos *royalties* da exploração do pré-sal a grande maioria dos recursos a serem injetados na esfera educacional, a fim de que o país se torne capaz de cumprir a meta 20 do PNE, qual seja, a aplicação, até 2024, de pelo menos 10% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação.

inconstitucionalmente em agosto desse mesmo ano, comprometido, de modo orgânico, com questões econômicas mais diretamente relacionadas aos interesses da esfera empresarial privada do país, embora negue, vem de uma tradição política que não hesita em lançar mão da redução de custos em todas as esferas, inclusive a da educação, a fim de fazer ajustes na economia que pouco ou nada comungam com ideais de fortalecimento, de fato, de uma “cidadania educacional”. Assim, sem verbas adequadas, não há investimento; sem investimento, não há expansão e, muito menos, educação de qualidade.

Diante desse triste cenário, caso não sejam operadas mudanças substanciais nos caminhos aos quais os atuais acontecimentos parecem nos conduzir, podemos ter certeza de que andaremos a passos largos – e mais uma vez em nossa história – para rapidamente transformar em letra-morta várias das históricas conquistas sociais expressas por lei. O que, na prática, representa o sequestro violento do “direito a ter direitos”, sobretudo para as crianças mais pobres, pretas e oriundas das áreas rurais mais afastadas do litoral deste país.

REFERÊNCIAS

ALVARADO, Lusmidia; GARCÍA, Margarita. Características más relevantes del paradigma sócio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, Caracas, Año 9, n. 2, p. 187-202, dic. 2008.

BARNETT, Steven; HUSTEDT, Jason. Head Start's lasting benefits. *Infants & Young Children*, New York, v. 18, n. 1, p. 16-24, Jan./Mar. 2005.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB –, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013*. Altera a Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2013.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2014.

CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 22-43, jan./abr. 2013.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. Qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Obrigatoriedade de matrícula aos quatro anos: ampliação ou recuo do direito? *Textura*, Canoas, RS, v. 18, n. 36, p. 66-86, jan./abr. 2016.

CAVALCANTI, Meire; MARANGON, Cristiane. Entre o direito e a obrigação: obrigatoriedade do ensino não é determinante para o aumento das matrículas e para a permanência dos estudantes na escola. Entrevista com Vital Didonet. *Revista Educação*, São Paulo, 10 set. 2011. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/entre-o-direito-e-a-obrigacao/>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/jago. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, SP, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010.

DIDONET, Vital. Dilemas da obrigatoriedade da pré-escola. *Pátio: Educação Infantil*, Porto Alegre, n. 38, jan. 2014. Disponível em: <<http://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/10074/dilemas-da-obrigatoriedade-da-pre-escola.aspx>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: Uma visão comparada. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 88, p. 153-179, nov. 2010.

GIBBS, Chloe; LUDWIG, Jens; MILLER, Douglas. Does head start do any lasting good? In: BAILEY, Martha; DANZIGER, Sheldon (Ed.). *The war on poverty: a 50-year retrospective*. New York: Russell Sage Foundation, 2012.

KAPPEL, Maria Dolores Bombardelli; CARVALHO, Maria Cristina; KRAMER, Sonia. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e

escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 35-47, jan./abr. 2001.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 742-759, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 jul. 2016.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 26 a 29 out. 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2009.

TELLES, Vera da Silva. *Direitos sociais: afinal do que se trata?* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

THEODORO, Mario. Questão racial e ações afirmativas: enfrentando o racismo e as desigualdades raciais na educação. GENTILI, Pablo (Org.). *Política educacional, cidadania e conquistas democráticas*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2013.

LUIZ CARLOS GIL ESTEVES

Professor e pesquisador da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio). Professor adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
luizesteves@yahoo.com.br

Recebido em: JUNHO 2016

Aprovado para publicação em: SETEMBRO 2016

O SIMAVE À LUZ DAS TRÊS GERAÇÕES DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

KARLA OLIVEIRA FRANCO
ADOLFO IGNACIO CALDERÓN

RESUMO

Este artigo apresenta um panorama do processo de implantação do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), com objetivo de compreender sua trajetória à luz das três gerações de avaliação da educação básica no Brasil, no período entre 2000 e 2013. Por meio de estudo bibliográfico, constatou-se a existência dessas gerações no processo de implantação do Simave. A primeira foi identificada em experiências anteriores ao Simave e nos primeiros anos do referido sistema (2000-2002), período pautado pelo caráter diagnóstico das avaliações. Entre 2003 e 2007, foi identificada a segunda geração, marcada pelo início do programa Acordo de Resultados do Governo de Minas Gerais, envolvendo metas de desempenho e gestão por resultados. A terceira, iniciada em 2007, foi marcada pela segunda fase do Acordo de Resultados, envolvendo o pagamento do prêmio por produtividade atrelado ao desempenho dos alunos nos testes avaliativos do Simave.

* As ideias aqui expostas foram discutidas durante o Colóquio Internacional *América Latina y Estados Unidos: diálogo de saberes*, promovido pelo Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) e pelo Observatory on Latin America (OLA), que ocorreu em 25 e 26 de maio de 2016, na sede do The New School University, na cidade de Nova Iorque. Registra-se o agradecimento a João Luiz Horta Neto, Lina Kátia Mesquita de Oliveira e Maria Inez Barroso Simões pelas contribuições realizadas para o aprimoramento do artigo, destacando que a responsabilidade do conteúdo é exclusiva dos autores. Este agradecimento também se estende aos membros do Grupo de Pesquisa em Gestão e Políticas Públicas em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

PALAVRAS-CHAVE SIMAVE • AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA • EDUCAÇÃO BÁSICA • AVALIAÇÃO DE SISTEMAS.

SIMAVE A LA LUZ DE LAS TRES GENERACIONES DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

RESUMEN

Este artículo presenta un panorama del proceso de implantación del Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), con el objetivo de comprender su trayectoria a la luz de las tres generaciones de evaluación de la educación básica en Brasil en el periodo que abarca del 2000 al 2013. Por medio de estudio bibliográfico, se constató la existencia de dichas generaciones en el proceso de implantación del Simave. La primera fue identificada en experiencias anteriores al Simave y en los primeros años del referido sistema (2000-2002), periodo pautado por el carácter diagnóstico de las evaluaciones. Entre 2003 y 2007 se identificó la segunda generación, marcada por el inicio del programa Acuerdo de Resultados del Gobierno de Minas Gerais, que involucraba metas de desempeño y gestión por resultados. La tercera, iniciada en 2007, fue marcada por la segunda fase del Acuerdo de Resultados e implicaba el pago del premio por productividad vinculado al desempeño de los alumnos en las pruebas evaluativas de Simave.

PALABRAS CLAVE SIMAVE • EVALUACIÓN EN GRAN ESCALA • EDUCACIÓN BÁSICA • EVALUACIÓN DE SISTEMAS.

UNDERSTANDING THE SIMAVE IN THE LIGHT OF THE THREE GENERATIONS OF BASIC EDUCATION EVALUATION

ABSTRACT

This article presents an overview of the deployment process of the Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), in order to understand its development in the light of three generations of evaluation of Basic Education in Brazil. These generations were identified through a bibliographical study of the Simave deployment process. The first generation was identified in experiments undertaken before Simave and in the first years of this system (2000-2002), period guided by the diagnostic nature of the evaluations. The second generation of evaluation was identified between 2003 and 2007 and marked by the beginning of the Results Agreement Program of the Government of Minas Gerais involving performance targets and results management. The third generation, started in 2007, was marked by a second phase of the Results Agreement Program, involving the payment of the productivity bonus linked to the performance of students in the Simave evaluation tests.

KEYWORDS SIMAVE • LARGE-SCALE EVALUATION • BASIC EDUCATION • EVALUATION SYSTEMS.

INTRODUÇÃO

A década de 1990 foi, no Brasil, marcada pela consolidação da avaliação como um dos elementos estruturantes na elaboração e implementação de políticas públicas com vistas à melhoria da qualidade educacional (SILVA, 2007). O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), criado em 1990 pelo Ministério da Educação (MEC), tendo inovações metodológicas fundamentais em 1995, representa a primeira iniciativa brasileira de estruturação sistemática da avaliação do ensino fundamental (EF) e do ensino médio (EM), promovida com vistas ao conhecimento dos problemas e deficiências do sistema educacional, com intenção de orientar políticas governamentais voltadas para a melhoria da qualidade do ensino. Trata-se de um sistema que acabou estimulando o estabelecimento de sistemas próprios de avaliação em larga escala por parte de estados e municípios (BONAMINO; SOUSA, 2012; BRASIL, 2014).

No Brasil, os processos de avaliação em larga escala são amplos, envolvem aplicações para os diferentes níveis educacionais e são desenvolvidos na forma de processos

padronizados, organizados e centralizados, no âmbito federal, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão ligado ao MEC, e, nos âmbitos estaduais e municipais, pelos respectivos entes da federação (SILVA, 2010).

A partir da regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96 (BRASIL, 1996), de 20 de dezembro de 1996, o Estado passou a assumir, no campo educacional, papel de regulador mediante o desenvolvimento e institucionalização de políticas públicas de avaliação. As concepções sobre o estado avaliador e controlador evidenciaram-se à medida que as avaliações se tornaram eixo central das políticas educacionais. Por meio da vinculação de financiamentos de programas aos resultados fornecidos pelas avaliações externas (GATTI, 2014), observam-se tendências nacionais de caracterizar as avaliações em larga escala como medidas de *accountability*¹ (BONAMINO; SOUSA, 2012; BROOKE, 2006; BROOKE; CUNHA, 2011). Tais medidas “significa uma cobrança por bons resultados e a demanda de que cada um dos atores envolvidos assumam sua responsabilidade na produção desses resultados” (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 21).

Essa cobrança ocorre a partir da publicação de informações sobre o resultado escolar, segundo as quais a escola e seus dirigentes são responsabilizados pelo nível de desempenho alcançado pela instituição (BROOKE, 2006).

Bonamino e Sousa (2012), por meio de análise dos objetivos e desenhos de iniciativas de avaliações implementadas no Brasil, identificaram três gerações de avaliações da educação em larga escala, as quais são diferenciadas a partir das consequências atribuídas para a escola e para o currículo escolar. Trata-se de recurso analítico, não podendo ser consideradas como interpretação evolucionista, sequencial, de superação de etapas, uma vez que, à medida que vão se sucedendo, as gerações coexistem nas redes de ensino, revelando diversos “usos dos resultados de experiências de avaliação da educação básica em curso no país” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 386).

A primeira geração de avaliação retrata avaliações de caráter diagnóstico, com a finalidade de acompanhar a evolução

¹ Neste artigo usamos o termo ‘responsabilização’ como tradução da palavra *accountability*. O termo *accountability*, de acordo com Brooke e Cunha (2011, p. 21), expressa duas ideias. A primeira é relacionada com a prestação de contas, “significa a cobrança legítima de um serviço público de qualidade em troca da manutenção da escola com recursos públicos oriundos dos impostos pagos pela população”. A segunda é relacionada à ideia de responsabilização, “expressa a ideia que o público tem direito de demandar que a escola assumam sua responsabilidade direta pelos resultados de seus alunos”. (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 21)

educacional, tendo seus resultados disponibilizados para consulta pública, porém sem que haja atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo escolar. As avaliações de segunda e terceira gerações visam a subsidiar, a partir de seus resultados, políticas de responsabilização, havendo, nesses casos, atribuição de consequências para os agentes escolares, criando-se incentivos para que professores se esforcem em prol do aprendizado dos alunos.

No caso das avaliações de segunda geração, as consequências são simbólicas e decorrem da divulgação e da apropriação das informações sobre os resultados da escola pela sociedade. O pressuposto dessas avaliações é que o conhecimento dos resultados favorece a mobilização da equipe escolar em prol da melhoria educacional, além de induzir a pressão dos pais e da comunidade sobre a escola. Essas políticas de responsabilização são caracterizadas pela publicação e divulgação de indicadores de desempenho, sem que haja estabelecimento de consequências explícitas para os atores escolares.

Avaliações de terceira geração, por sua vez, referenciam políticas de responsabilização com consequências sérias, as quais contemplam recompensas decorrentes dos resultados dos alunos e escolas nas avaliações em larga escala. Essas avaliações incluem experiências de responsabilização explicitadas em normas e que envolvem mecanismos de premiação e remuneração em função de metas estabelecidas, como o caso do Sistema de Avaliação do Estado de São Paulo (Sa-resp), dos sistemas estaduais do Rio de Janeiro (Nova Escola), Pernambuco (Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco – Saepe) e Ceará (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – Spaece), bem como do sistema municipal de Sobral, no Ceará, uma vez que preveem incentivos salariais por meio de pagamento de bônus em função do alcance de metas estabelecidas (BONAMINO; SOUSA, 2012; BROOKE, 2006; CALDERÓN; OLIVEIRA JÚNIOR, 2013; CALDERÓN; RAQUEL; CABRAL, 2015).

Diante do exposto, o presente artigo, a partir de minucioso estudo bibliográfico resultante da análise de artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorados, focaliza o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

(Simave) e apresenta um panorama de seu processo de implantação e consolidação, com o objetivo de compreender sua trajetória à luz das três gerações de avaliação da educação básica no Brasil, abrangendo o período de 2000 a 2013.² Trata-se de um esforço teórico dos autores para apresentar uma sistematização da trajetória do Simave, com intenção de contribuir para preencher uma lacuna existente na literatura acadêmica, uma vez que, segundo levantamento realizado nos principais bancos de dados que reúnem artigos científicos sobre avaliação educacional, constatou-se a inexistência de artigos que sistematizem o processo de construção e consolidação do referido sistema de avaliação.

2 Embora este artigo abranja até 2013, convém registrar que, posteriormente, houve alterações na trajetória do Simave. A partir de 2015, por exemplo, houve a inclusão das avaliações do respectivo sistema em outras etapas de ensino, abrangendo, além dos quinto e nono anos do EF e terceiro ano do EM, avaliações para sétimo ano do EF e primeiro ano do EM. Essas mudanças visivelmente não alteraram a dinâmica no que se refere aos usos dos dados do Simave no contexto das três gerações.

PRIMÓRDIOS DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MINAS GERAIS (MG)

A primeira avaliação educacional em MG foi realizada em 1988, envolvendo apenas o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). Mais tarde, foi empreendido um trabalho mais abrangente, a partir da pesquisa intitulada Avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização, coordenada pelo consultor Heraldo Vianna. O planejamento para a aplicação dos testes ocorreu em 1990, último ano de Newton Cardoso (1987-1990) enquanto governador de MG. Porém os testes foram aplicados apenas em março de 1991, já na gestão de Hélio Garcia (1991-1994) como governador estadual, o qual tinha Walfrido dos Mares Guia Neto como Secretário de Educação (HORTA NETO, 2013; SILVA, 2011).

Durante o governo de Hélio Garcia (1991-1994), foi implantado um programa de reformas no Estado e, em 1991, foram realizados os primeiros estudos, coordenados por Heraldo Vianna, visando a ampliar as pesquisas e implantar um programa de avaliação educacional. O esforço deu origem, em janeiro de 1992, ao Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, instituído pela Secretaria de Educação em conformidade com a Constituição Estadual (1989)³ (MINAS GERAIS, 1989), diante da necessidade de cooperação entre os agentes da educação no processo de avaliação (HORTA NETO, 2013; SOUZA, 1995, 1999, 2007).

3 A Constituição do Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 1989, p. 100) regulamenta, dentre outros aspectos, questões acerca da qualidade educacional e sua avaliação. Especificamente no art. n. 195 é determinado que "A educação, direito de todos, dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Na sequência, o art. n. 196 trata da qualidade do ensino, reafirmando a busca pela garantia de um padrão de qualidade mediante "Avaliação cooperativa periódica por órgão próprio do sistema educacional, pelo corpo docente e pelos responsáveis pelos alunos" (MINAS GERAIS, 1989, p. 101).

4 Na implantação dos testes avaliativos em MG, a utilização da expressão "gerar uma cultura de avaliação" teve seu objetivo expresso na expectativa de que o contato com as práticas e instrumentos de avaliação externa influenciasse a avaliação no interior da escola (BARBOSA, 2013; HORTA NETO, 2013).

5 Dados familiares, recursos educacionais, características do corpo docente, programas escolares, propostas curriculares e práticas instrucionais, aluno, formação de atitudes e desempenho escolar.

6 As provas, de caráter objetivo, eram elaboradas visando a identificar fragilidades e necessidades de reforço para a aprendizagem, mensurar o desempenho e avaliar comportamentos quanto a conhecimentos, sua compreensão e utilização. Havia também aplicação de uma prova de redação visando a verificar em que medida os alunos possuíam capacidade de expressão escrita (SOUZA, 1995, 1999). Dos questionários dos alunos constavam itens com intuito de obter informações consideradas relevantes para o conhecimento da realidade do estudante: dados pessoais, hábitos escolares, pretensões educacionais, variáveis socioeconômicas e educacionais da família. Nos questionários das escolas, havia questões para informar quanto ao funcionamento escolar, corpo docente, procedimentos em relação à organização administrativa e à condução pedagógica, conhecimento da maneira como eram ministrados os conteúdos de cada disciplina avaliada sob o ponto de vista do professor; tais informações eram fornecidas pela direção, representantes do colegiado, especialistas e professores, mediante consenso. Todas as escolas respondiam a um questionário de informações com 50 questões (HORTA NETO, 2013; SOUZA, 1995, 1999; VIANNA; ANTUNES; SOUZA, 1993).

7 De acordo com Souza (2007), no período de 1992 a 1996, as avaliações do programa eram de natureza censitária parcial, uma vez que, embora houvesse participação de todo o quadro discente no processo, cada aluno era submetido a apenas um dos testes referente a uma das disciplinas avaliadas, havendo, portanto, formação específica para turmas avaliadas. No período de 1997 a 1998, adotou-se a modalidade censitária total, uma vez que todos os alunos das séries participantes eram submetidos aos testes de todas as disciplinas avaliadas.

8 Os alunos da terceira série do EF eram avaliados com intenção de se obterem informações sobre o CBA e verificar em que medida

O mencionado programa visava a criar uma cultura avaliativa⁴ de desempenho escolar com intuito de identificar possíveis falhas de aprendizagem nos anos iniciais do EF e avaliar o desempenho dos professores (SILVA, 2011). Considerava-se que a avaliação deveria ser instrumento relevante de contribuição para a garantia de maior eficiência de todo o sistema e que a atividade avaliativa deveria ir além da mera verificação do rendimento do aluno, servindo, assim, de auxílio para a prática educacional (SOUZA, 1995).

O programa de avaliação tinha objetivo de diagnosticar e compor acervo de dados e informações, fornecendo base para implementação de um plano de melhoria do ensino destinado a intervir na baixa produtividade do sistema educacional e nos índices de retenção dos alunos (SOUZA, 1995, 1999; VIANNA; ANTUNES; SOUZA, 1993). Para tanto, eram avaliadas variáveis relacionadas ao contexto escolar e a fatores não ligados diretamente à escola,⁵ mas que interferiam no processo de ensino e aprendizagem (SOUZA, 1995), a partir de um modelo de avaliação baseado na realidade socioeducativa da cada região e ajustado à realidade de um contexto cultural (VIANNA; ANTUNES; SOUZA, 1993).

Para viabilização do programa, eram utilizados três instrumentos básicos: provas, questionário do aluno e questionário da escola.⁶ De modalidade censitária,⁷ a avaliação incluía exames sistemáticos de cinco séries escolares que representavam o término de ciclo ou de grau de ensino. Eram avaliadas as terceira, quinta e oitava séries do EF, a segunda série do EM, além das turmas de terceira e quarta séries do curso de habilitação para o magistério. A escolha das séries estava ligada aos períodos escolares considerados mais críticos para os alunos.⁸

O rendimento das séries selecionadas era avaliado a cada dois anos, períodos denominados ciclos, possibilitando haver um intervalo para executar medidas de intervenção e correção de possíveis fragilidades identificadas antes da próxima avaliação (HORTA NETO, 2013; SILVA, 2011; SOUZA, 1995, 2007). Nos anos pares, era efetuada a avaliação do CBA e das quintas séries do EF, assim como feitos pré-testes das avaliações que seriam aplicadas nos anos ímpares e vice-versa.

Nos anos ímpares, eram avaliadas as oitavas séries do EF, as segundas séries do EM e as terceiras e quartas séries do curso de habilitação do magistério (HORTA NETO, 2013; VIANNA; ANTUNES; SOUZA, 1993).

Os testes avaliativos do programa envolviam as seguintes áreas do conhecimento: língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, física, química, biologia e redação, abordadas em questões de múltipla escolha, com exceção para os testes aplicados à terceira série do EF, em razão das características dos alunos. Itens de português e matemática constavam de todas as avaliações; a prova de português visava a avaliar o entendimento e o uso da língua nacional e a prova de redação era aplicada para verificar a capacidade de expressão clara do pensamento por meio de escrita e correção gramatical (HORTA NETO, 2013; SOUZA, 2007; VIANNA; ANTUNES; SOUZA, 1993).

Em 1992, iniciou-se, portanto, a aplicação do primeiro ciclo do programa, que se concretizou de março de 1992 a dezembro de 1993. O segundo ciclo deu-se de março de 1994 a novembro de 1995 (SOUZA, 1995). No total, foram três ciclos de aplicação: 1992-1993, 1994-1995 e 1996-1997. Os dois primeiros ocorreram em governos diferentes: no mandato de Hélio Garcia (1991-1994) e no primeiro ano de Eduardo Azeredo (1995-1998). No terceiro, foram testadas apenas as terceiras e quintas séries do EF (HORTA NETO, 2013; SILVA, 2011). Entre 1992 e 1996, foram realizadas 12 avaliações, sendo cinco no primeiro ciclo, cinco no segundo e duas no terceiro.⁹

Em 1998, o programa de avaliação foi modificado a partir da implantação do Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental nas escolas da rede estadual e as séries testadas passaram a ser as últimas de cada etapa do EF, quartas e oitavas séries, que eram examinadas a partir das seguintes áreas do conhecimento: língua portuguesa, matemática e redação. Essas avaliações, em vez de serem realizadas a cada dois anos, passaram a ser anuais, com objetivo de verificar se o aluno havia atingido um determinado padrão de desempenho (HORTA NETO, 2013; SOUZA, 1999, 2007). Nesse mesmo ano, foi incluído um questionário do professor com a

seus respectivos objetivos estavam sendo atingidos; os da quinta série do EF eram avaliados pelo fato de essa série escolar representar mudança na vida do estudante, que, por sua vez, deixa a primeira fase do EF e ingressa na segunda fase com ensino diversificado em conteúdo, metodologias adotadas e pluralidade de professores; os da oitava série do EF eram avaliados por constituir o término do EF; os da segunda série do EM eram avaliados para obter informações sobre o EM e evitar contaminação dos dados com possível preparação para o vestibular; por fim, alunos dos cursos de habilitação para o magistério eram testados para obter informações sobre a formação de professores (HORTA NETO, 2013; SILVA, 2011; SOUZA, 1995, 2007; VIANNA; ANTUNES; SOUZA, 1993).

⁹ Horta Neto (2013, p. 220) registrou que, embora a Secretaria de Educação tenha se esforçado para concretizar o programa de avaliação, durante os dois primeiros ciclos, foram desenvolvidos poucos estudos acerca do respectivo programa, nos quais "figuravam técnicos da Secretaria de Educação entre seus autores, reforçando o caráter de pesquisa do programa de avaliação e sua importância para a Secretaria como elemento de estudo da realidade educacional mineira". Considerando que o respectivo programa de avaliação teve sua origem por meio de pesquisa coordenada por Heraldo Viana, pesquisador da Fundação Carlos Chagas (FCC), para Horta Neto (2013, p. 220), "a FCC não estava envolvida apenas com a concepção do programa de avaliação, mas também realizava esforços para disseminar os resultados obtidos, reforçando o papel de vanguarda da FCC na pesquisa educacional brasileira".

10 A inspiração para denominação de “Escola Sagarana” encontra-se nas obras de Guimarães Rosa sobretudo por ela expressar a riqueza da cultura regional mineira (AUGUSTO, 2004; FURTADO, 200-; SILVA, 2002).

11 Em 1993, Murílio de Avellar Hingel, ministro da Educação e do Desporto do Brasil, visitou a França e conheceu o sistema educacional de avaliação daquele país. Do relatório da visita consta que os resultados das avaliações do sistema educativo francês são publicados mesmo que não reflitam situações favoráveis; os responsáveis pelo setor educacional consideram importante para o governo e para a própria sociedade a mensuração da qualidade do nível de ensino nacional. Nesse contexto, considera-se que a referida visita à França contribuiu para a construção do Simave (BARBOSA, 2013).

12 O referido projeto era do Inep, viabilizado para fomentar a avaliação educacional no país, o qual foi aproveitado pela equipe da UFJF para fazer os primeiros ensaios do Simave.

Ao assumir o respectivo projeto, a equipe da UFJF tinha intenção de alargar a experiência e produção de conhecimento na área de avaliação, o que culminou na criação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caeed), a partir da expansão das atividades do Laboratório de Avaliações e Medidas Educacionais e com a participação da Faculdade de Educação da UFJF e de professores e especialistas em avaliação educacional do Ministério da Educação da França, haja vista que esse órgão possuía qualificação superior em termos de aprendizagem e de educar para o desenvolvimento cognitivo dos alunos (BARBOSA, 2013). No documento sobre a Escola Sagarana, é destacado que “na formulação do Simave foi feito um acordo com o governo da França para aproveitar a experiência daquele país na área de avaliação educacional” (HORTA NETO, 2013, p. 222). De acordo com a diretora da Superintendência de Avaliação Educacional da Secretaria de Estado da Educação, Maria Inês Barroso Simões, em entrevista concedida em 2012, os princípios do Simave eram os seguintes: que fosse um sistema de avaliação que tivesse a participação da comunidade escolar, que começasse, por exemplo, na Secretaria, com a participação dos professores, diretores, sindicato; que fosse, então, participativo; que o foco da avaliação não fosse o aluno, mas sim a escola (BARBOSA, 2013).

finalidade de conhecer sua opinião acerca do contexto escolar e obter informações sobre sua vida profissional e prática pedagógica, além de um segundo questionário dirigido ao responsável pelos alunos, visando a obter informações sobre aspectos gerais da escola e avaliar sua participação nas atividades escolares (SOUZA, 1999).

Em 1999, deu-se a mudança de governo em MG, que passou a ser governado por Itamar Franco (1999-2002). Já no início desse ano, o processo de avaliação em curso foi interrompido.

No governo de Itamar Franco, o representante da Secretaria de Estado da Educação foi Murílio Hingel. Nesse período, a alteração na avaliação educacional mineira ficou por conta da implantação do projeto Escola Sagarana.¹⁰ Dentre os objetivos da política educacional contemplados pela proposta, destaca-se o desenvolvimento de ações em prol da garantia de educação de qualidade, contemplando a avaliação da qualidade do ensino em todos os níveis e modalidades, mediante exames do rendimento dos alunos, metodologias de controle e acompanhamento, estudos e pesquisas. Nesse contexto, a avaliação educacional mineira recebeu nova denominação: Simave (HORTA NETO, 2013; SILVA, 2011).

SIMAVE

Por meio de parcerias entre representantes de instituições governamentais (Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEE/MG –, Superintendências Regionais de Ensino, Superintendências de Avaliação, MEC, Ministério da Ciência e Tecnologia da França¹¹), atores políticos (governador e secretário adjunto) e professores da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), foi criado o Simave, sendo essa uma iniciativa que deveria permitir incorporar outros tipos de avaliação, em razão da diversidade e peculiaridade de cada região de MG. A princípio, o processo de implantação do Simave ocorreu por meio de um projeto piloto na região de Juiz de Fora, o qual ficou conhecido como Programa Piloto de Avaliação da Rede Pública de Ensino Fundamental.¹²

As avaliações do Simave começaram de forma censitária na gestão de Itamar Franco (1999-2002), sendo incorporadas

à agenda do primeiro mandato do governo Aécio Neves (2003-2006) como parte do programa de reforma denominado “Choque de Gestão: pessoas, qualidade e inovação na administração pública”.¹³ Em 2000, o Simave foi regulamentado pela SEE/MG, a qual se mantém à frente de sua coordenação, que avalia o desempenho dos alunos atendidos pela rede pública de ensino, visando a fomentar mudanças em prol de uma educação de qualidade no estado (MINAS GERAIS, 2013).

Como instrumento de avaliação do Simave, instituiu-se, a princípio, o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb). O Simave/Proeb foi, assim, regulamentado em 2000, no governo de Itamar Franco (1999-2002), com objetivo de medir o desempenho dos alunos em língua portuguesa e matemática. Trata-se de um programa de avaliação que visa a avaliar as escolas da rede estadual de ensino por meio da aplicação de testes no final do mês de novembro, com ciclos de verificação completos a cada dois anos (ARAÚJO; SILVA, 2011; CARVALHO, 2010; CORREA, 2007; HORTA NETO, 2013; SILVA, 2007; SOARES, 2005).

Em 2005, foram instituídos outros dois instrumentos de avaliação do Simave: Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (Paae).

O Proeb e o Proalfa atuam na avaliação externa do sistema de ensino, enquanto o Paae incide na avaliação interna da escola. Para desenvolvimento do Paae, há parceria com o Instituto Avaliar,¹⁴ enquanto que a coordenação das avaliações do Proeb e Proalfa é responsabilidade da UFJF, por meio do Caed, vinculado à Faculdade de Educação (ARAÚJO; SILVA, 2011; BURGOS; SANTOS; FERREIRA, 2012; CARVALHO, 2010; HORTA NETO, 2013; MINAS GERAIS, 2013; SOARES, 2005).

PROEB

O Proeb integra o Simave desde a primeira edição, em 2000, e avalia alunos dos quinto e nono anos do EF e do terceiro ano do EM das escolas da rede pública de ensino de MG (MINAS GERAIS, 2013).

Em 2000, o Simave/Proeb testou as áreas de língua portuguesa e matemática; em 2001, as áreas de ciências humanas

13 Com o choque de gestão, foi implantada na administração pública a metodologia de gestão por resultados, denominada Gestão Estratégica dos Recursos e Ações do Estado (Geraes). O objetivo foi reformar, reorganizar e modernizar o estado a partir de uma lógica de racionalização dos gastos públicos com maior eficiência, com intuito de implantar o modelo gerencial, tendo como princípio fundamental a melhoria dos resultados por meio de gerenciamento diferenciado, reforçando o ajuste fiscal e mantendo investimentos estratégicos, prevendo o alinhamento entre o desenvolvimento de pessoas, objetivos organizacionais e avaliação dos resultados das políticas públicas (BARBOSA, 2013; SILVA, 2011).

14 Com especialidade em pesquisa e processos de avaliação, o Instituto Avaliar é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que tem, em seu corpo diretivo, pesquisadores de importante trajetória acadêmica, tais como Lúcia Alves Faria Mattos (presidente), Nigel Brooke (vice-presidente), Maria Alba de Souza, dentre outros. A parceria desse instituto com o Simave ocorreu por meio de processo licitatório público, de caráter técnico, conforme normas estabelecidas por lei.

e ciências da natureza. Em 2002, quando deveria repetir o ciclo de 2000, examinou apenas língua portuguesa. Em 2003, primeiro ano do governo de Aécio Neves (2003-2006), quando o ciclo de 2001 deveria se repetir, foi testado apenas o desempenho em matemática. Em 2004 e 2005, não houve aplicação dos testes do Proeb.¹⁵ Desde 2006, o Proeb vem sendo aplicado regularmente todos os anos, avaliando língua portuguesa e matemática (HORTA NETO, 2013; MINAS GERAIS, 2013; SILVA, 2007, 2011; SOARES, 2005; SOARES; ANDRADE, 2006).

15 Conforme informação apresentada por Silva (2007), não ocorreu o segundo ciclo das avaliações porque a SEE/MG pretendia concentrar a avaliação apenas nas áreas de língua portuguesa e matemática.

Além dos testes cognitivos, alunos, professores e diretores respondem a questionários contextuais. Os alunos respondem a questionário com perguntas relacionadas ao padrão de vida, características culturais, hábitos de estudos, características familiares, apoio familiar e ao ambiente escolar. No questionário dos professores, são apresentadas questões relativas às características sociodemográficas, formação profissional e prática pedagógica. O questionário do diretor é aplicado para apurar dados relativos às características sociodemográficas, bem como titulação e características do exercício profissional, além de avaliação geral das condições da escola e do trabalho dos professores (FERNANDES et al., 2008; SILVA, 2011).

Os primeiros resultados do Proeb começaram a ser discutidos na rede de ensino a partir da instalação do Sistema de Ação Pedagógica.¹⁶ A divulgação dos resultados é realizada por meio de quatro instrumentos: *Revista do Sistema de Avaliação*, *Revista do Gestor*, *Boletim Pedagógico da Escola* e *Revista Fatores Associados* (HORTA NETO, 2013; SILVA, 2005, 2011; SOARES, 2005).

16 Esse sistema envolvia uma série de materiais escritos e em vídeo relativos ao Simave e seus resultados para serem discutidos quinzenalmente em reuniões nas escolas. As discussões eram sintetizadas e registradas em documentos e encaminhadas para as Regionais de Ensino que, por sua vez, identificariam as necessidades das escolas, visando a desenvolver ações de apoio (HORTA NETO, 2013).

Os resultados do Proeb também são divulgados por meio de alguns padrões de desempenho estudantil que classificam o desempenho das escolas segundo o que os alunos seriam capazes de executar, com base nos testes aplicados: recomendado, intermediário e baixo.¹⁷ O Proeb tem seus resultados divulgados, mantendo-os disponíveis às escolas participantes. Cada escola recebe um boletim de avaliação, um boletim pedagógico e a *Revista do Professor*, além do boletim do qual constam os resultados de sua escola. Para acesso à

17 O padrão "recomendado" é destinado a alunos capazes de realizar tarefas que exigem habilidades mais sofisticadas e que são esperadas para o período escolar em que se encontram, o "intermediário" é para alunos que demonstram ter ampliado suas habilidades e o "baixo" para alunos que desenvolveram competências e habilidades abaixo do esperado para o período de escolarização em que se encontram matriculados (HORTA NETO, 2013).

realidade de outras escolas do estado, são disponibilizados os resultados de todas as unidades de MG no *site* da Secretaria Estadual (SILVA, 2011).

PROALFA

O Proalfa passou a compor as avaliações do Simave em 2005, com objetivo de medir os níveis de alfabetização dos alunos da rede pública de ensino, e, de acordo com Horta Neto (2013), representa um programa que retoma uma das ideias do programa de avaliação coordenado por Heraldo Vianna, em 1992, no que tange ao acompanhamento do processo de alfabetização nos anos iniciais do EF, por meio da aplicação de testes de língua portuguesa e matemática para alunos do quarto ano do EF, com intenção de avaliar a alfabetização do ano anterior.

Os testes que compõem a avaliação do Proalfa são elaborados pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita e são aplicados pelo Caed (RIANI; SILVA; SOARES, 2012). O referido programa realiza uma avaliação anual aplicada de duas maneiras: amostral e censitária.¹⁸

Desde o início da aplicação das avaliações, em 2005, o Proalfa passou por sucessivas ampliações. Em 2005, a avaliação foi aplicada, de maneira amostral, para alunos da rede pública estadual que estavam cursando o segundo ano do EF. Em 2006, a avaliação foi amostral para alunos do segundo ano do EF e censitária para alunos do terceiro ano do EF. No período de 2007 a 2013, a avaliação foi amostral para alunos dos segundo e quarto anos do EF e censitária tanto para alunos do terceiro ano do EF quanto para alunos com baixo desempenho (MINAS GERAIS, 2013).

Burgos, Santos e Ferreira (2012), ao escreverem sobre aspectos específicos do Proalfa, registraram que os resultados da primeira avaliação do programa, realizada em 2005, revelaram que quase metade dos alunos da etapa avaliada não estava alfabetizada após os três primeiros anos do EF. Em 2007, primeiro ano do segundo mandato do governador Aécio Neves (2007-2010), no qual a representante da Secretaria de Educação era Vanessa Guimarães, foi apresentado, como estratégia para reverter

18 A avaliação amostral é realizada por meio do teste de língua portuguesa aplicado para amostras de alunos dos segundo e quarto anos do EF, com intuito de subsidiar o processo de intervenção pedagógica na escola. A avaliação censitária é realizada por meio de testes aplicados para alunos do terceiro ano do EF e para os alunos do quarto ano do EF que, na avaliação do ano anterior, apresentaram baixo desempenho (BURGOS; SANTOS; FERREIRA, 2012; CARVALHO; MACEDO, 2010; HORTA NETO, 2013; RIANI; SILVA; SOARES, 2012). Todos os alunos respondem ao mesmo teste e, com base nos resultados, são gerados relatórios de desempenho por escola e por aluno (HORTA NETO, 2013).

esse quadro, o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), o qual retrata uma política pública em prol da melhoria do nível de desempenho dos alunos, alfabetizando-os no tempo adequado e possibilitando que sigam, com êxito, até as últimas séries do EF.

PAAE

O Paae foi criado para as escolas da rede estadual de MG e tem concepção pedagógica traduzida para um sistema *on-line*, visando a identificar necessidades imediatas de intervenção pedagógica. Para tanto, as escolas geram provas a partir da utilização de ferramentas de um Banco de Itens formado por questões objetivas, diferenciadas em três níveis de dificuldade e vinculadas aos tópicos e habilidades a serem ensinados e aprendidos.

No que tange a aspectos do histórico desse programa de avaliação, o Paae foi planejado para a educação básica em 2003, primeiro ano do primeiro mandato de Aécio Neves (2003-2006) como governador do estado. Nos dois anos posteriores, a estrutura do programa e o Banco de Itens composto por 10.000 tópicos foram desenvolvidos para os anos finais do EF e EM. De 2005 a 2009, o Paae foi gradativamente implantado no primeiro ano do EM, começando em 2005, com participação de 72 escolas no projeto piloto do Banco de Itens; em 2006 e 2007, foi aplicado em 226 escolas-referência,¹⁹ em 2008, foi ampliado para 2.000 escolas de EM e, em 2010, finalmente institucionalizado.

O Paae é composto por três avaliações aplicadas de forma *on-line* ou impressas: avaliação diagnóstica, denominada também primeira prova, aplicada no início do ano letivo; avaliação da aprendizagem anual, denominada segunda prova, aplicada no final do ano letivo; e avaliação contínua, que ocorre no intervalo entre as outras duas avaliações, visando a acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem, verificar fragilidades e orientar o planejamento das atividades didáticas. As avaliações diagnóstica e da aprendizagem anual são obrigatórias, enquanto a avaliação contínua é opcional para as escolas.

¹⁹ Trata-se de uma política do governo de MG, implantada no mandato Aécio Neves (2003-2006), que buscava identificar escolas que estivessem mais próximas do ideal de excelência e que pudessem influenciar as demais e resgatar a crença nas possibilidades de uma educação pública de qualidade (MINAS GERAIS, 2004a, 2004b). De acordo com Brooke e Cunha (2011), o Projeto Escolas-Referência, iniciado em 2004, com a seleção de 223 escolas, visava a transformar as escolas escolhidas em exemplos de educação de qualidade no estado. Apesar de não ter sido criado como política de incentivo ou premiação, o projeto se situa nessa categoria do sistema classificatório, uma vez que promove investimentos variados nas escolas beneficiadas, porém condicionados a que essas repassem as boas práticas, acompanhando e apoiando sua implantação em outras escolas de desempenho mais fraco (BROOKE; CUNHA, 2011).

Além de avaliar a aprendizagem, o programa possibilita verificar os conhecimentos dos professores, uma vez que o acesso ao gabarito só é liberado depois que eles respondem às questões aplicadas. Desse modo, ao serem computados os resultados dos testes resolvidos por professores e alunos, a Secretaria tem possibilidade de identificar os erros e acertos não apenas dos alunos, mas também dos professores (SILVA, 2011).

O SIMAVE E AS TRÊS GERAÇÕES DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ao reconstruir os processos da história relativamente recente de MG, constatou-se que a experiência mineira de avaliação da educação básica reflete processos e tendências que vêm se configurando em nível nacional, especificamente no que se refere à caracterização apresentada por Bonamino e Sousa (2012) a respeito das chamadas três gerações de avaliação da educação básica no Brasil, uma vez que, conforme será apresentado, as distinções propostas pelas autoras, ao estabelecer as três gerações, também são constatadas na trajetória das avaliações da educação básica implantadas em MG.

PRIMEIRA GERAÇÃO: DAS PRIMEIRAS INICIATIVAS AVALIATIVAS AOS PRIMÓRDIOS DO SIMAVE (1992-2002)

A partir da definição apresentada por Bonamino e Sousa (2012) quanto às três gerações da avaliação educacional no Brasil, é possível afirmar que a primeira geração da avaliação da educação básica em MG visualiza-se durante o processo de implantação e aplicação dos testes avaliativos do Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, que ocorreu no período de 1992 a 1999, o qual representa a primeira iniciativa de avaliação da educação básica em MG. As avaliações do referido programa tinham caráter diagnóstico e não foram identificados registros quanto à atribuição de consequências para as escolas a partir dos resultados obtidos. A inferência é que esse programa de avaliação foi desenvolvido de modo a garantir a autonomia pedagógica dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e como

meio de gerar informações sobre a educação mineira para subsidiar decisões em prol de sua melhoria.

A designação do programa como avaliação de primeira geração se justifica pelo caráter diagnóstico dos exames realizados, além do objetivo de compor um acervo de dados e informações sobre as escolas, convertendo-se em uma base para implementação de um plano de melhoria do ensino capaz de intervir na baixa produtividade do sistema educacional e nos índices de retenção dos alunos (SOUZA, 1995, 1999; VIANNA; ANTUNES; SOUZA, 1993), sem que os resultados das avaliações fossem utilizados para introdução de políticas de responsabilização de professores, diretores e gestores. Essa característica das primeiras iniciativas de avaliação em MG, enquanto avaliação de primeira geração, também é constatada nos primórdios do Simave, no período entre 2000 e 2003, em razão da consideração de que o respectivo sistema não foi estruturado com a intenção de estabelecer mecanismos de comparações entre escolas, mas sim com finalidade diagnóstica a partir dos seguintes objetivos: levantar dados e informações para subsidiar tomadas de decisões sobre o desenvolvimento do processo de ensino, criar clima de cooperação entre os atores escolares e avaliar o currículo (TRIPODI, 2012).

Em 2003, quando Aécio Neves (2003-2006) assumiu pela primeira vez a gestão do governo estadual, as avaliações do Simave assumiram outras perspectivas. Inseridas na primeira fase do programa “Choque de Gestão: pessoas, qualidade e inovação na administração pública”, denominada “Acordo de Resultados”,²⁰ as avaliações mineiras passaram a ser caracterizadas, no contexto assumido, como avaliações de segunda e terceira gerações, em razão da introdução de mecanismos de responsabilização como “alternativa de transferência da responsabilidade da melhoria da qualidade do ensino a professores e gestores escolares” (ARAÚJO; SILVA, 2011, p. 217), a partir de estratégia de publicação de resultados com vistas a

[...] pressionar as escolas e profissionais da educação, subentendendo que as estratégias de competição, exclusivamente mercadológicas, compõem a alternativa para melhorar a educação. (ARAÚJO; SILVA, 2011, p. 218)

²⁰ O Acordo de Resultados foi introduzido no último ano do governo de Itamar Franco (1999-2002) (SILVA, 2011) e teve continuidade no primeiro mandato do governo de Aécio Neves (2003-2006).

Considerando os três instrumentos de avaliação do Simave,²¹ há registros de utilização de seus resultados para subsidiar políticas de responsabilização apenas para os casos dos testes promovidos pelo Proeb e pelo Proalfa, o que permite sua identificação como programas de segunda e terceira gerações, conforme apresentado nas seções seguintes. Entretanto, no que tange à caracterização do Paae no âmbito das três gerações, é possível enquadrar esse instrumento de avaliação no contexto das avaliações de primeira geração, em virtude de seu cunho diagnóstico, com objetivo de acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem, verificar as fragilidades e orientar o planejamento docente, sem atribuir consequências vinculadas aos resultados mensurados; trata-se de um programa de apoio ao professor que foi desenvolvido para monitorar se o currículo escolar estava sendo trabalhado.

21 Proeb, Proalfa e Paae.

SEGUNDA GERAÇÃO: DAS METAS DE DESEMPENHO À GESTÃO POR RESULTADOS (2003-2006)

Durante um período de 12 anos (2003-2014), o governo de MG foi gerido por representantes do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB): Aécio Neves (2003-2006; 2007-2010) e Antônio Anastasia (2011-2014). A gestão do partido foi marcada por um programa de reforma administrativa do estado, denominado “Choque de Gestão: pessoas, qualidade e inovação na administração pública”, o qual teve a primeira fase instituída no primeiro mandato de Aécio Neves (2003-2006), com a denominação “Acordo de Resultados”.²²

Essa primeira iniciativa do Choque de Gestão em MG prevê, por meio da Lei n. 14.694 de 30 de julho de 2003 (MINAS GERAIS, 2003), contratualização de resultados com vistas à ampliação de autonomia gerencial, orçamentária e financeira dos órgãos e entidades a partir de acordos entre seus dirigentes e o poder público, por meio da fixação de metas de desempenho (SILVA, 2011; TRIPODI, 2012). O governo de MG foi um dos primeiros a incorporar o modelo de gestão por resultados, iniciado em 2003, com proposta implantada a partir da utilização da metodologia Geraes, tendo como ponto inicial a definição de Projetos

22 O Acordo de Resultados representa um instrumento de pactuação que estabelece, entre órgãos e entidades do Poder Executivo estadual e autoridades que sobre eles tenham poder hierárquico, quais compromissos e metas devem ser atingidos, com base em indicadores preestabelecidos, concedendo, aos acordados, autonomia gerencial e, em caso de desempenho satisfatório, pagamento de prêmio por produtividade aos servidores como incentivo.

23 Foram definidos os seguintes

Projetos Estruturadores:

- 1) desempenho e qualificação dos professores;
- 2) escola de tempo integral;
- 3) novos padrões de gestão e atendimento da educação básica;
- 4) sistemas de avaliação da qualidade do ensino e das escolas (TRIPOLI, 2012).

Estruturadores²³ para garantir o desenvolvimento do estado (AUGUSTO, 2010; BARBOSA, 2013; BROOKE; CUNHA, 2011; HORTA NETO, 2013; SILVA, 2011).

O Simave é considerado um dos pilares dos referidos Projetos Estruturadores, em razão da importância da dimensão dos indicadores educacionais fornecidos a partir dos resultados de suas avaliações. O Acordo de Resultados é, portanto, na área da educação, concretizado a partir do estabelecimento e cumprimento de metas, as quais são acompanhadas mediante contrato entre o governo estadual e a Secretaria de Educação. O alcance das metas é monitorado por meio de indicadores e os resultados das avaliações pertencentes ao Proeb e Proalfa são utilizados como referência para ordenar ações do governo estadual no campo educacional. As metas do Acordo de Resultados, na área da educação, apontam para a melhoria da qualidade educacional, principalmente no que tange à elevação dos indicadores. Nesse sentido, a prioridade volta-se para o aumento do desempenho dos alunos em língua portuguesa e matemática nos testes do Simave, os quais são tomados como indicadores de qualidade (BARBOSA, 2013; HORTA NETO, 2013).

Nesse contexto, o Acordo de Resultados representou a institucionalização de medidas de responsabilização que passaram a atingir as escolas e as pessoas que nelas trabalham (AUGUSTO, 2010; SILVA, 2011). Portanto, as práticas do governo estadual relativas às avaliações em larga escala para a educação básica deixaram de ser meramente diagnósticas e convergiram para o estabelecimento de metas e divulgação dos resultados dos alunos no Simave, por escola e rede de ensino, sem que houvesse, inicialmente, vinculação de prêmios ou punições a esses números, tal como é característico das avaliações de segunda geração assinaladas por Bonamino e Sousa (2012).

Há também, na SEE/MG, uma política de formação continuada que é formulada a partir dos resultados das avaliações do Simave. Tal política é denominada PIP e visa a fazer com que as escolas com os piores desempenhos recebam visitas de uma equipe pedagógica especializada para discutir e trabalhar lacunas observadas na análise dos resultados aferidos pelos exames (BROOKE; CUNHA, 2011).

O PIP começou a ser desenvolvido em 2006, com intuito de atingir a meta de todas as crianças serem alfabetizadas até oito anos de idade. Inicialmente, foi elaborado a partir da discussão dos resultados das avaliações do Proalfa e, com o tempo, expandido com objetivo de implantar os Conteúdos Básicos Comuns nos anos finais do EF e EM, a partir das medições do Proeb. Envolve equipes da Secretaria das Superintendências Regionais e das escolas, visando a analisar os índices obtidos no Proeb e no Proalfa e, a partir de então, propor um plano de intervenção pedagógica em prol da melhoria do desempenho aferido. Tal plano de intervenção, bem como seu acompanhamento, é realizado por profissionais designados “Especialistas em Educação Básica”, sendo que esses profissionais atuam nas escolas, com trabalho focado nas avaliações educacionais e na melhoria dos indicadores. A atuação a partir do PIP é, portanto, focada nas áreas de conhecimento avaliadas pelo Proalfa e Proeb, visando a cuidar para que as metas estabelecidas pela Secretaria para as escolas sejam cumpridas (HORTA NETO, 2013).

Nesse contexto de reflexão acerca dos resultados das avaliações, houve a iniciativa de envolver profissionais especialistas para auxiliar os professores em suas ações em sala de aula e, assim, reorganizar o sistema de avaliação. Portanto, tem-se que o ponto forte foi o trabalho com os resultados dos exames em larga escala, o qual foi desenvolvido a partir da instituição do Dia da Avaliação, denominado “Dia D”, com a finalidade de induzir os atores escolares a ler, analisar e discutir sobre os resultados da sua escola no Simave, objetivando refletir para a melhoria da aprendizagem dos alunos (BURGOS; SANTOS; FERREIRA, 2012; MINAS GERAIS, 2013), tal como ocorre, por exemplo, no estado de São Paulo, no qual também é instituído um dia destinado especificamente para discutir os resultados das avaliações, nomeado como “Dia do Saresp na escola” (CALDERÓN; OLIVEIRA JÚNIOR, 2013).

Diante do contexto apresentado acerca da iniciativa de refletir sobre os resultados do Simave, tem-se que esse momento de reflexão é marcado por uma responsabilização simbólica, uma vez que há a concepção de que analisar os índices das avaliações externas, estudar a concepção dessas avaliações,

conhecer as metas propostas e planejar as intervenções adequadas é responsabilidade de toda a comunidade escolar (BURGOS; SANTOS; FERREIRA, 2012; MINAS GERAIS, 2008b).

Assim, a referida responsabilização simbólica também se enquadra na perspectiva apresentada por Bonamino e Souza (2012) acerca das avaliações de segunda geração, as quais se definem, conforme já apresentado anteriormente, por atribuir responsabilização simbólica decorrente da divulgação e apropriação das informações sobre o desempenho da escola, pelos pais e pela sociedade. O pressuposto dessa geração da avaliação é que o conhecimento dos resultados favorece a mobilização das equipes escolares para melhoria da educação, induzido, também, pela pressão dos pais e da comunidade sobre a escola. Nessa geração da avaliação, entretanto, não são atribuídas recompensas em função do desempenho dos alunos e das escolas nas provas do Simave.

Em 2012, quando o representante do governo do estado de MG era Antônio Anastasia (2011-2014), também do PSDB, algumas escolas da rede receberam placas informativas contendo os resultados do último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). No final desse mesmo ano, foi anunciado que, no início de 2013, seriam distribuídas a todas as escolas da rede estadual as referidas placas contendo os resultados do Ideb de 2011, para turmas de quinto e nono anos do EF, e do Proeb, para o caso das escolas que atendiam ao EM. Além disso, foram divulgadas as médias da rede pública do município e a da rede estadual de MG, com intenção de responsabilizar a escola e sua equipe quanto à melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações externas.

Nas placas há uma gradação de cores para a apresentação das notas, iniciando com vermelho e caminhando para o verde, o que, conforme interpretação apresentada por Horta Neto (2013), possibilita a identificação de aspectos negativos relacionados à cor vermelha, de alerta relacionados à cor amarela e positivos relacionados ao verde. O destaque para a expressão “nota da escola” abre possibilidade para interpretação relacionada à mensagem de classificação das escolas no contexto da rede estadual de ensino (HORTA NETO, 2013), tal como foi realizado no estado de São Paulo, onde institui-

ções de ensino foram classificadas a partir dos resultados nas avaliações do Saresp por cores diferenciadas, servindo de parâmetro para definição de bônus para professores e gestores (CALDERÓN; OLIVEIRA JÚNIOR, 2013).

A medida de fixação de placas repercutiu no âmbito acadêmico por meio de discussões acerca do impacto na área pedagógica e na gestão escolar. Os debates são marcados por opiniões que divergem conforme a concepção teórica dos especialistas educacionais. Alguns defendem que publicar os resultados em placas fixadas nas escolas é uma possibilidade de envolver e mobilizar a comunidade em prol de medidas direcionadas para a melhoria da aprendizagem e, conseqüentemente, dos resultados. Outros negam a eficácia dessa medida, sob a consideração de que não é positivo para a evolução dos processos de ensino e aprendizagem, na medida em que rotula as unidades escolares e tende a proporcionar classificação e competição entre as instituições de ensino.

A fixação de placas com informativo sobre as notas do Ideb e Proeb é, no entanto, uma medida do Estado limitada à divulgação de desempenho dos estudantes de modo a permitir comparações, entre redes e escolas, configurando, assim, uma política de responsabilização branda, tal como é característico das experiências de segunda geração apresentadas por Bonamino e Sousa (2012).

TERCEIRA GERAÇÃO: IMPLANTAÇÃO DO PRÊMIO POR PRODUTIVIDADE (2007-2013)

No segundo mandato de Aécio Neves (2007-2010), foi implantada a segunda fase do programa “Choque de Gestão”, denominada “Estado para Resultados”, por meio da qual houve incorporação de práticas de monitoramento e avaliação (TRIPODI, 2012), e a qualidade educacional passou a ser relacionada ao desempenho dos alunos nas avaliações do Simave, implementando-se mecanismos de incentivo à concessão de prêmio por produtividade aos servidores.

Dentre as ações executadas para garantir a qualidade da educação, Tripodi (2012) destacou a elaboração de um novo plano de carreira, o qual passou a prever a promoção e progressão dos servidores baseadas no mérito aferido por meio

de avaliação anual de desempenho individual. Outra medida instaurada foi a instituição do Acordo de Resultados e remuneração variável, traduzida no prêmio por produtividade, esse, por sua vez, determinado pela execução de metas estabelecidas, pactuadas e sujeitas a acompanhamento mediante contrato de gestão com órgãos da administração pública.

Apesar de a concepção do prêmio por produtividade ter sido implantada em 2004, no âmbito da primeira fase do programa Choque de Gestão, denominada Acordo de Resultados, o pagamento do respectivo prêmio é realizado em MG desde 2007. Nesse ano, conforme informação apresentada por Tripodi (2012), foi firmado o primeiro Acordo de Resultados da SEE, na perspectiva do Estado para Resultados, sendo a concessão de pagamento de prêmio por produtividade aos servidores o principal mecanismo de incentivo para o alcance de metas estabelecidas.

A partir de 2008, o modelo de avaliação de desempenho foi reformulado pela Lei n. 17.600, de 1 de julho de 2008 (MINAS GERAIS, 2008a), a qual trata da avaliação de Desempenho Institucional, destacando vinculação do prêmio por produtividade ao balanço final no Simave/Proeb.

A partir do desempenho da Secretaria e das escolas frente às metas estabelecidas pelo já mencionado Acordo de Resultados, os servidores passaram a receber bonificação em dinheiro, paga no semestre seguinte ao da apuração dos testes. O monitoramento dessas metas ocorre por meio de indicadores, entre os quais estão o percentual de alunos classificados no nível recomendado pelo Proeb e pelo Proalfa e a proficiência média em suas provas. Além desses indicadores, são também consideradas as taxas de distorção idade-série e de fluxo escolar, calculadas pelo Inep (HORTA NETO, 2013).

O pagamento do prêmio por produtividade é realizado de acordo com o alcance das metas determinadas, efetivando-se somente se o Estado registrar resultado satisfatório. Além disso, embora calculado individualmente, o valor dessa bonificação é proporcional ao cumprimento das metas por equipes de trabalho, considerando o valor da última remuneração do período de referência, os dias efetivamente trabalhados e a avaliação institucional.

Uma das consequências do fato de os indicadores estarem vinculados aos componentes curriculares avaliados pelo Simave e gerar pagamento de bônus para todos os professores, registrada por Brooke e Cunha (2011), está relacionada à maneira de pensar dos professores de outras disciplinas e anos escolares que não são contemplados pelas avaliações do Simave. Há dificuldade de compreensão desses profissionais quanto ao Acordo de Resultados, no sentido de acharem que não podem contribuir para o alcance das metas, uma vez que não consideram a possibilidade de colaborarem com o ensino de língua portuguesa e matemática por meio do desenvolvimento de um trabalho conjunto ou paralelo que envolva, além dos conteúdos das disciplinas que lecionam, aspectos dos conteúdos que são avaliados nos testes do Simave. Registrando que, caso as metas sejam atingidas, eles também recebem o prêmio sem perceber que o mesmo retrata o trabalho realizado por toda a equipe escolar. Os autores afirmam, ainda, que apesar

[...] das deficiências, tanto os técnicos como os gestores da Secretaria atribuem parte do avanço nos resultados das escolas, durante os últimos anos, à incorporação do regime de metas e incentivos. (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 57)

Ao comparar os sistemas de avaliação dos estados de São Paulo, Pernambuco, Ceará e Rio de Janeiro (BONAMINO; SOUSA, 2012; BROOKE, 2008; CALDERÓN; OLIVEIRA JÚNIOR, 2013), os quais possuem suas avaliações caracterizadas como sendo de terceira geração, é possível classificar a iniciativa mineira de pagamento de prêmio por produtividade igualmente como política de responsabilização com consequências fortes, a qual contempla recompensas em decorrência dos resultados dos alunos e escolas nas avaliações de larga escala, a partir da implementação de política de incentivos salariais, na forma de pagamento de prêmio por produtividade para os servidores que atingirem as metas estabelecidas, tal como é próprio das políticas de terceira geração, descritas por Bonamino e Sousa (2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com intuito de contextualizar o processo de institucionalização do Simave, retratamos o panorama de seu processo de implantação e consolidação, verificando que, de 1992 até 2013, as avaliações externas do sistema educacional de MG se articulam com as três gerações de avaliações em larga escala da educação básica no Brasil, propostas por Bonamino e Sousa (2012), não na perspectiva sequencial e etapista, mas na perspectiva de um processo no qual se evidencia a coexistência das diferentes gerações nas redes de ensino, revelando diversos usos e consequências em função dos resultados obtidos nas avaliações.

O sistema de avaliação educacional mineiro passou, inicialmente, por uma proposta de avaliação formativa até se transformar num modelo cujas diretrizes passaram a ser voltadas para a medição de resultados, a partir do desenvolvimento de ações em prol do fortalecimento da capacidade gerencial do governo, visando à sua funcionalidade quanto às políticas de regulação do sistema.

Foram identificados três grandes momentos no processo de consolidação do Simave. O primeiro compreendeu o período de 1992 a 2002 e foi caracterizado pela aplicação dos testes avaliativos que compunham o Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e, ainda, pela aplicação das avaliações do Simave no período de 2000 a 2002, as mesmas que possuíam caráter diagnóstico, sem haver atribuição de consequências para as escolas a partir dos resultados aferidos por meio de testes cognitivos.

O segundo momento compreendeu o período de aplicação do Simave entre 2003 e 2006 e foi marcado pela primeira fase do programa Acordo de Resultados, o qual representou a institucionalização de medidas de responsabilização dirigidas às escolas e às pessoas que nelas trabalham, sem haver vinculação de consequências, por meio de prêmios ou punições, a partir dos resultados das avaliações do Simave. Esse momento foi caracterizado pela divulgação dos resultados, deixando o caráter meramente diagnóstico e passando para o estabelecimento de metas e divulgação dos resultados, sem estabelecimento de consequências.

Compreendendo o período a partir de 2007, o terceiro momento foi marcado pela segunda fase do Acordo de Resultados e foi caracterizado por haver recompensas em decorrência dos resultados dos alunos e escolas nas avaliações do Simave, por meio de ações envolvendo incentivos salariais a partir do efetivo pagamento de prêmio por produtividade para os servidores que atingissem as metas estabelecidas no Simave.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Abelardo Bento; SILVA, Maria Aparecida da. O lugar do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) na busca pela qualidade da educação no Brasil. *Roteiro*, Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 205-224, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/268011242_O_lugar_do_Sistema_Mineiro_de_Avaliacao_da_Educacao_Publica_Simave_na_busca_pela_qualidade_da_educacao_no_Brasil>. Acesso em: 15 maio 2014.

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. *Trabalho docente e organização escolar na rede estadual de ensino em Minas Gerais*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. *A regulação das políticas educacionais em Minas Gerais e a obrigação de resultados: o desafio da inspeção escolar*. 2010. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

BARBOSA, Liliâne Cecília de Miranda. *O uso dos resultados do SIMAVE e suas possíveis implicações para gestores escolares e professores: o caso das escolas públicas de Formiga – MG*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Záquia. 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. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/2012nahead/aopep633.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2014.

BRASIL. *Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *SAEB*. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 12 set. 2014.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2014.

BROOKE, Nigel. Responsabilização educacional no Brasil. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 1, n. 1, p. 93-109, 2008. Disponível em: <<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art7port.pdf>>. Acesso em 14 jan. 2015.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. Avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo, n. 2, nov. 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/%20avaliacao-externa-instrumento-gestao-educacional-estados.shtml>>. Acesso em: fev. 2017.

BURGOS, Marcelo Baumann; SANTOS, Maéve Melo dos; FERREIRA, Patrícia Valesca Gomes. Avaliação, alfabetização e responsabilização: os casos de Minas Gerais e Ceará. *Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 24-44, 2012. Disponível em: <<http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/21/19>>. Acesso em 10 jan. 2015.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; OLIVEIRA JÚNIOR, Rafael Gabriel de. Sistema de avaliação e rendimento escolar do estado de São Paulo: aprofundando a linha do tempo. In: MARTINS, Angela Maria et al. *Políticas e gestão da educação: desafios em tempos de mudanças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; RAQUEL, Betânia Maria Gomes; CABRAL, Eliane Spotto. O Prêmio Escola nota 10: meritocracia e cooperação para a melhoria do desempenho escolar. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 517-540, abr. 2015.

CARVALHO, Gisele Francisca da Silva. *Avaliação oficial: subsídios para a compreensão do impacto na prática docente*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del Rey, São João Del Rey, 2010.

CARVALHO, Gisele Francisca da Silva; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Avaliação oficial: o que dizem os mediadores da política pública sobre o impacto na prática docente. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 253-270, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1577/1577.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

CORREA, Deborah Maciel. *Avaliação de políticas públicas para a redução da violência escolar em Minas Gerais: o caso do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

FERNANDES, Neimar da Silva; FERRAZ, Mariana Santos Botarro; CALIFE, Mariana; SOARES, Tufi Machado; RIANI, Juliana de Lucena Ruas. Análise contextual do Proeb. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PESQUISA OPERACIONAL, 40., 2008, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa, 2008. Disponível em: <<http://www.din.uem.br/sbpo/sbpo2008/pdf/arq0060.pdf>>. Acesso em 8 set. 2014.

FURTADO, Belkis Cavalheiro. *Programa de apoio às inovações educacionais: uma proposta da “Escola Sagarana” no Estado de Minas Gerais*. Unimep, 200-. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/xxx01.pdf>. Acesso em: fev. 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação: contexto, história e perspectivas. *Olh@res*, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 8-26, maio 2014. Disponível em: <<http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/202/76>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

HORTA NETO, João Luiz. *As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo*. 2013. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

MINAS GERAIS. *Constituição de 1989*. Constituição do Estado de Minas Gerais. 16. ed. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2014. p. 281. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/opencvms/export/sites/default/consulte/legislacao/Downloads/pdfs/ConstituicaoEstadual.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2014.

MINAS GERAIS. *Lei n. 14.694, de 30 de julho de 2003*. Disciplina a avaliação de desempenho institucional, o Acordo de Resultados, a autonomia gerencial, orçamentária e financeira, a avaliação de recursos orçamentários provenientes de economias com despesas correntes no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências. Disponível em: <http://www.fazenda.mg.gov.br/empresas/legislacao_tributaria/leis/114694_2003.htm>. Acesso em: 27 jan. 2015.

MINAS GERAIS. *Lei n. 17.600, de 01 de julho de 2008*. Disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências. 2008a. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=17600&ano=2008>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. *Projeto Escolas-Referência: a reconstrução da excelência na escola pública*. Belo Horizonte: SEE, 2004a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. *Projeto Escolas-Referência – guia de estudos: roteiro de estudo das propostas e orientações curriculares*. Belo Horizonte: SEE, 2004b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação de Minas Gerais. *Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE*. Guia de reorganização e implementação do plano de intervenção pedagógica 2008. Belo Horizonte: SEE, 2008b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação de Minas Gerais. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE. *Revista do Sistema de Avaliação – Rede Estadual e Municipal*, Juiz de Fora, v. 3, p. 1-114, jan./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/07/SIMAVE-RS-MR-AMOSTRAL-WEB2.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

RIANI, Juliana de Lucena Ruas; SILVA, Vania Candida da; SOARES, Tufi Machado. Análise da avaliação da alfabetização de Minas Gerais: evolução e desigualdade. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 126-147, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/eaef/v23n53/v23n53a07.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2014.

SILVA, Isabelle Fiorelli. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eaef/arquivos/1602/1602.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2014.

SILVA, Maria Juliana de Almeida. *O sistema mineiro de avaliação da educação pública: impactos na escola fundamental de Uberlândia*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

SILVA, Maria Juliana de Almeida. O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública: impactos na escola fundamental de Uberlândia. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 5, n. 2, p. 241-253, 2007. Disponível em: <<http://www.rinace.net/arts/vol5num2e/art16.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2014.

SILVA, Maria Juliana de Almeida. *Regulação educativa: o uso dos resultados de proficiência das avaliações do PROEB por diretores escolares em Minas Gerais*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SILVA, Messias Antônio. *A Escola Sagarana: uma ruptura com a concepção da qualidade total, anteriormente implantada na Escola Estadual Padre Eustáquio?* 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

SOARES, Jose Francisco; ANDRADE, Renato Júdice de. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 107-126, jan./mar. 2006.

SOARES, Tufi Machado. Modelo de três níveis hierárquicos para a proficiência dos alunos de 4ª série avaliados no teste de língua portuguesa do SIMAVE/PROEB-2002. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 29, p. 73-88, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a07>>. Acesso em: 10 set. 2014.

SOUZA, Maria Alba de. A avaliação da escola pública de Minas Gerais. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 1, n. 12, p. 25-32, jul./dez. 1995.

SOUZA, Maria Alba de. A experiência de avaliação educacional em Minas Gerais: 1992 a 1998. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 1, n. 19, p. 57-76, jan./jun. 1999.

SOUZA, Maria Alba de. Avaliação do rendimento do aluno da escola pública estadual de Minas Gerais no período de 1991-1998: a experiência e seus ensinamentos. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 18, n. 37, p. 42-90, maio/ago. 2007.

TRIPODI, Maria do Rosário Figueredo. O estado contratual e a nova agenda da educação: o caso de Minas Gerais. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 32-50, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://arquivos.cruzeirosdoeducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_32-50.pdf>. Acesso em: 8 maio 2014.

VIANNA, Heraldo Marelím; ANTUNES, Ana Lúcia; SOUZA, Maria Alba de. Desenvolvimento de um programa de avaliação do sistema estadual de ensino: o exemplo de Minas Gerais. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 1, n. 8, p. 5-37, jul./dez. 1993.

KARLA OLIVEIRA FRANCO

Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Membro do Grupo de Pesquisa em Gestão e Políticas Públicas em Educação da PUC-Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (NUPEM) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora efetiva da rede estadual de ensino de Minas Gerais, Canápolis, Minas Gerais, Brasil
franco.o.karla@gmail.com

ADOLFO IGNACIO CALDERÓN

Professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Pesquisador com Bolsa Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – nível 2, Campinas, São Paulo, Brasil
adolfo.ignacio@puc-campinas.edu.br

Recebido em: MARÇO 2016

Aprovado para publicação em: NOVEMBRO 2016

TENDÊNCIAS DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO BRASIL (2010-2014)

**ROSARIA DE FÁTIMA BOLDARINE
RAQUEL LAZZARI LEITE BARBOSA
SÉRGIO FABIANO ANNIBAL**

RESUMO

O presente artigo é fruto de uma revisão bibliográfica cujo objetivo foi identificar aspectos relevantes da produção científica brasileira sobre avaliação das aprendizagens, no período de 2010 a 2014, em onze periódicos da área educacional com reconhecida relevância. Foram analisados 174 trabalhos, divididos em cinco eixos: avaliação no ensino superior, avaliação na educação básica, avaliação externa, avaliação e formação continuada de professores, e outras dimensões. Os resultados demonstraram que o tema avaliação está sendo contemplado em diversos periódicos, com um número considerável de artigos que tratam da avaliação das aprendizagens. Muitos desses artigos indicam que na vida escolar ainda predomina a avaliação como medida, ou seja, a avaliação vista como uma questão essencialmente técnica. A proposta é trazer elementos que contribuam com o entendimento das práticas avaliativas em nossa realidade e inspirar outros pesquisadores, colaborando para a expansão do conhecimento acerca da avaliação no campo educacional brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM • REVISÃO DA LITERATURA • PRODUÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA • PERIÓDICO.

TENDENCIAS DE LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN BRASIL (2010-2014)

RESUMEN

El presente artículo es fruto de una revisión bibliográfica cuyo objetivo fue el de identificar aspectos relevantes de la producción científica brasileña sobre evaluación de los aprendizajes en el periodo de 2010 a 2014, en once renombradas revistas del área educacional. Se analizaron 174 trabajos, divididos en cinco ejes: evaluación en la educación superior, evaluación en la educación básica, evaluación externa, evaluación y formación continuada de profesores y otras dimensiones. Los resultados demostraron que el tema evaluación se contempla en diversas revistas, con un considerable número de artículos que tratan de la evaluación de los aprendizajes. Muchos de estos artículos indican que en la vida escolar todavía predomina la evaluación como medida, es decir, la evaluación vista como un tema esencialmente técnico. La propuesta es aportar elementos que contribuyan para entender las prácticas evaluativas en nuestra realidad e inspirar a otros investigadores, colaborando para expandir el conocimiento acerca de la evaluación en el campo educacional brasileño.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE • REVISIÓN DE LA LITERATURA • PRODUCCIÓN TÉCNICO-CIENTÍFICA • REVISTA.

TRENDS IN KNOWLEDGE PRODUCTION IN LEARNING EVALUATION IN BRAZIL (2010-2014)

ABSTRACT

This article is the result of a bibliographical review aiming to identify relevant aspects of Brazilian scientific production on learning evaluation, which was carried out in eleven well-known education journals from 2010 to 2014. We evaluated 174 studies divided into five areas: higher education evaluation, basic education evaluation, external evaluation, evaluation and continuous training of teachers and other dimensions. The results showed that the evaluation theme is currently discussed in various periodicals, with a considerable number of articles dealing with learning evaluation. Many of these articles show that, in school life, evaluation is still the standard, i.e. evaluation is regarded as essentially a technical issue. This article proposes to bring elements that contribute to the understanding of evaluation practices and inspire other researchers, contributing to the expansion of knowledge evaluation in the Brazilian educational field.

KEYWORDS LEARNING EVALUATION • LITERATURE REVIEW • TECHNICAL AND SCIENTIFIC PRODUCTION • PERIODICAL.

INTRODUÇÃO

Há quase duas décadas, a preocupação com as práticas de avaliação e com quais diretrizes devem ser tomadas nas diversas instâncias educativas tem estado na pauta de debates sobre a educação. Segundo Fernandes (2009, p. 29),

[...] há anos que na literatura se vem reconhecendo a necessidade de mudar e de melhorar as práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos, claramente defasadas das exigências curriculares e sociais com que os sistemas educativos são confrontados.

A avaliação é um item inerente a todo processo educacional e de muita relevância quando articulada aos objetivos propostos pelo professor, podendo demarcar as práticas pedagógicas adotadas. Segundo Garcia (2009, p. 204), uma das marcas de nossa época em termos educacionais é a importância dada à avaliação. O autor ainda questiona os modos como a avaliação vem sendo realizada e afirma que ela deveria ser exercida como produção de sentidos e não apenas restrita à utilização de medidas, mas acima de tudo estar

relacionada com as finalidades sociais mais amplas da educação. Além disso, “a avaliação é procedimento fundamental, indispensável e permanente, seja no sentido do diagnóstico sempre atualizado, seja no sentido da intervenção apropriada” (DEMO, 2003, p. 29).

Refletindo sobre a importância da avaliação, os pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Linguagem, Ensino e Narrativa de Professores (Geplenn), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp/Assis), realizaram um levantamento bibliográfico em dez periódicos da área educacional com reconhecida relevância para conhecimento da produção referente ao tema *avaliação*, no período que engloba os anos de 2010 a 2014.

O período de estudo escolhido está relacionado com o projeto desenvolvido pelo Geplenn e foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Além disso:

[...] na década de 2000, destaca-se o surgimento de estudos centrados na produção científica divulgada nas principais revistas científicas brasileiras no campo da avaliação educacional, reflexo do acentuado volume de produção científica produzida na tentativa de compreender as experiências implantadas no Brasil a partir da década de noventa. (CALDERÓN; BORGES, 2013, p. 180)

Intencionalmente, não selecionamos apenas periódicos específicos sobre *avaliação*, pois nosso intento era observar como tal tema tem sido discutido também em revistas que, de diversas maneiras, tratam do assunto *Educação*. Foram encontrados 320 artigos que apresentavam a palavra *avaliação* em suas palavras-chave. Esses artigos tratavam tanto da avaliação das aprendizagens como da avaliação institucional ou avaliação de sistema.

A intenção, ao realizarmos este trabalho, é produzir um material que possa mapear o conhecimento que está sendo produzido na área, buscando conhecer os aspectos que vêm sendo privilegiados nas discussões acadêmicas com vistas a melhor compreender a vida escolar. Para Soares (1991, p. 3),

[...] essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no

processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos.

Percebeu-se, a partir desse levantamento e das leituras de outros artigos que também apresentam estudos do estado da arte em avaliação (SOUSA, 1995, 1996; BARRETTO et al., 2001; CALDERÓN; POLTRONIERI, 2013; CALDERÓN; BORGES, 2013), que nos últimos anos a produção científica no Brasil tem se avolumado e mostra uma preocupação com o tema. Segundo Barretto et al. (2001, p. 81):

Ao longo do exame dos periódicos, verificou-se ainda que há número considerável de autores que se vêm ocupando do tema há pelo menos duas décadas, sugerindo que o campo de estudos está em processo de consolidação. Vários deles têm-se tornado referências importantes, seja pelas análises e discussões sobre modelos, pressupostos e aspectos metodológicos da avaliação [...].

Embora não desconsideremos a importância da avaliação institucional ou avaliação de sistema, o artigo que aqui apresentamos tem como objetivo principal analisar as produções sobre a avaliação das aprendizagens realizada no Brasil. Esse fato se dá por ser a avaliação das aprendizagens o objeto de estudo do projeto intitulado “Mapeamento das avaliações das aprendizagens no Ensino Superior”, realizado pelo Geplenp e financiado pela Fapesp. Após o levantamento inicial, encontramos 174 ocorrências de artigos que, de alguma forma, tratam da questão da avaliação das aprendizagens e serão aqui apresentadas.

As publicações analisadas foram as revistas: *Avaliação* (32 ocorrências), *Pro-Posições* (4 ocorrências), *Cadernos Cedes* (4 ocorrências), *Educação e Pesquisa* (9 ocorrências), *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (16 ocorrências), *Estudos em Avaliação Educacional* (36 ocorrências), *Educação em Revista* (11 ocorrências), *Educação & Sociedade* (12 ocorrências), *Cadernos de Pesquisa* (13 ocorrências), *Educação & Realidade* (6 ocorrências), *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* (31 ocorrências).

Como seria de se esperar, as revistas com o maior número de artigos que tratam da avaliação das aprendizagens são *Avaliação*, *Ensaio* e *Estudos em Avaliação Educacional*, já que elas têm como objeto principal os estudos referentes à avaliação, porém notamos que as outras revistas escolhidas também apresentam um número de artigos sobre avaliação que não pode ser desconsiderado, o que pode demonstrar que o assunto não se esgota apenas nas revistas especializadas.

É também importante assinalar que a escolha das revistas deve-se ao fato de elas estarem inseridas em posições privilegiadas dentro do campo educacional brasileiro e, dessa forma, apresentarem-se como instâncias legítimas no campo científico. Ao recorrermos a Bourdieu (2004, p. 26), observamos que o autor postula que o campo científico apresenta, como em todo campo, uma estrutura de relações objetivas entre os diferentes agentes e que o

[...] capital científico é uma espécie particular do capital simbólico (o qual, sabe-se, é sempre fundado em atos de conhecimento e reconhecimento) que consiste no reconhecimento atribuído pelo conjunto de pares-concorrentes no interior do campo científico.

Na luta de forças dentro do campo educacional, podemos dizer que essas publicações detêm o poder de influenciar os rumos das pesquisas desenvolvidas nas universidades e da produção de conhecimento. Os artigos presentes nessas revistas representam o que de mais novo existe na produção de conhecimento e são reconhecidos pelos pares como importantes contribuições para o campo educacional.

Para realização desta pesquisa, utilizou-se a abordagem qualitativa por meio da revisão bibliográfica dos periódicos acadêmicos. No primeiro momento de nossa investigação, conforme dito, o estudo deu-se a partir das palavras-chave apresentadas nos artigos. A escolha pelas palavras-chave dá-se por serem elas que demonstram, aos pesquisadores, num primeiro contato com os textos, as ideias e os temas de especial importância para servir de referência às pesquisas. Em seguida, após selecionarmos os textos, passamos à leitura dos resumos, para melhor compreender do que tra-

tavam, qual a abordagem metodológica utilizada e quais os principais resultados apontados. Em uma última etapa, foi realizada a leitura integral dos textos a fim de conhecer as discussões ali apresentadas.

A análise do material foi dividida segundo cinco grandes eixos distintos: *Avaliação no ensino superior*, *Avaliação na educação básica*, *Avaliação externa*, *Avaliação e formação continuada de professores* e *Outras dimensões*. As referências de todos os artigos estudados encontram-se no Anexo.

O QUE DIZEM OS ARTIGOS - EIXO AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

No eixo *Avaliação no ensino superior*, encontramos 37 ocorrências. Entre os artigos pesquisados, subdividimos em categorias, sendo: *Avaliação em exatas e biológicas* (13 ocorrências); *Satisfação dos discentes com as avaliações* (14 ocorrências); *Avaliação nas licenciaturas* (10 ocorrências).

Na categoria *Avaliação em exatas e biológicas*,¹ percebemos uma predominância de artigos da área de Engenharia e Farmácia. Nessa categoria, as palavras-chave que mais aparecem são: *Avaliação*, *Discentes*, *Ensino Superior* e *Estágio*. Ao fazermos a leitura dos resumos, percebemos que a coleta de dados predominante é a aplicação de questionários e que a abordagem que mais aparece é a qualitativa. Ao realizar a leitura dos textos, observamos que uma das preocupações que mais instigam os autores é saber de que forma a avaliação realizada na universidade traz avanços na aprendizagem dos alunos. Nos artigos da área de Engenharia, evidenciam-se preocupações com o tipo de aluno que está sendo formado e de que forma a experiência universitária realmente contribui com o aprendizado que será posteriormente utilizado pelos alunos em suas práticas, como pode ser observado no artigo de Luiz, Costa e Costa (2010), em que os autores investigam as percepções quanto à influência do curso sobre o desempenho dos seus alunos. Os resultados obtidos indicam que houve uma avaliação positiva quanto à influência do curso. Os impactos mais positivos foram percebidos no critério empregabilidade. Nos textos que compõem essa ca-

¹ Andrade (2010); Barcelos, Bara e Garcia (2013); Costa *et al.* (2011); Fernandes, Flores e Lima (2010); Gomes, Ortega e Oliveira (2010); Lanzillotti e Lanzillotti (2014); Manzano e Lopes (2010); Loes *et al.* (2010); Luiz, Costa e Costa (2010); Moreira e Velho (2012); Matovan, Viana e Gouvêa (2010); Moreno e Sanzogno (2011); Schwarz e Paixão (2013).

tegoria, fica clara a preocupação com o tipo de avaliação que está sendo realizada e de que forma essa avaliação preenche os requisitos que demonstram a boa formação do aluno.

Na categoria Satisfação dos discentes com as avaliações,² encontramos 13 ocorrências. É motivo de apreensão dos autores, em geral, a forma como os alunos enxergam a avaliação e a influência que a avaliação apresenta tanto no desempenho dos alunos como em sua maneira de estudar e se preparar para as provas. É relevante notar que, embora os artigos relativos à satisfação dos alunos com as avaliações não tratassem, especificamente, de avaliações externas, o tema apareceu em alguns desses artigos. Os autores fazem uma articulação entre os resultados divulgados das avaliações externas e o valor de mercado que os cursos e os próprios universitários passam a ter e a interferência dos resultados dessas avaliações externas no desempenho dos estudantes durante a graduação. Encontramos também dois artigos que tratam das representações que os discentes têm das avaliações realizadas nas universidades (MARQUES; NUNES, 2011; MATUICHUK; SILVA, 2013).

As palavras-chave que mais apareceram nesses artigos foram: Representações, Avaliação, Desempenho Docente, Educação Superior. A maioria dos artigos pesquisados apresenta como coleta de dados a utilização de questionários e pesquisa bibliográfica sobre o tema Ensino Superior. Os artigos lidos apontam que o desempenho dos alunos no ensino superior está fortemente ligado ao tipo de avaliação realizada pelos docentes e, também, que é preciso que as instituições universitárias avancem nos debates sobre o tema, pois a avaliação tem grande influência no desenvolvimento dos estudantes.

Por fim, com relação à categoria Avaliação nas licenciaturas,³ encontramos dez artigos. As palavras-chave que mais aparecem nesses artigos são: Desempenho, Ensino, Avaliação, Avaliação da Aprendizagem e Percepção dos Estudantes. A abordagem metodológica mais utilizada foi a qualitativa; apenas um dos artigos estudados utilizou-se da abordagem quantitativa. Como instrumentos para a coleta de dados, temos a predominância da aplicação de questionários, entrevistas semiestruturadas e levantamento de opiniões do tipo *survey*.

² Marques e Nunes (2011); Zanella, Lopes e Seidel (2014); Teixeira *et al.* (2014); Antunes, Polito e Resende (2010); Apio e Silvino (2013); Grohmann e Ramos (2012); Guerreiro, Almeida e Silva (2014); Matos *et al.* (2013); Galvão, Câmara e Jordão (2012); Matos, Brown e Cirino (2012); Pereira e Flores (2012); Marques e Nunes (2011); Matuichuk e Silva (2013).

³ Cardoso, Santiago e Sarrico (2010); Bittencourt *et al.* (2011); Golçalves e Aranha (2011); Libâneo (2010); Escudero e Neira (2011); Ferreira (2013); Paula (2013); Alfredo e Tortella (2013); Bauer (2010, 2012).

Ao fazer a leitura dos artigos selecionados, percebeu-se que as discussões giram em torno de alguns temas em comum, entre eles a importância de se dar mais valor à formação na área de avaliação, já que saber avaliar corretamente é fundamental para o desenvolvimento do ensino, especial dedicação para repensar os instrumentos avaliativos e discussão sobre os fundamentos da avaliação formativa. Além desses temas discutidos, encontramos também artigos que tratam da percepção dos estudantes sobre a avaliação no ensino superior e como essa percepção influencia as práticas docentes dos recém-formados, bem como artigos que apresentam debates sobre as possibilidades e limites da avaliação das aprendizagens e até que ponto a avaliação determina a qualidade na educação.

EIXO AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

No eixo *Avaliação na educação básica*, encontramos 62 ocorrências, as quais subdividimos em categorias, sendo: Avaliação no ensino fundamental I (20 ocorrências); Avaliação no ensino fundamental II (34 ocorrências); Avaliação no ensino médio (8 ocorrências).

Na categoria Avaliação no ensino fundamental I,⁴ as palavras-chave mais presentes são: Avaliação, Alfabetização, Qualidade do Ensino, Políticas Públicas e Autonomia. Com relação à metodologia, observamos que as mais utilizadas são o estudo de caso, o estudo bibliográfico, a aplicação de questionários e a observação de aulas.

Um dos artigos (BERTAGNA, 2010) apresenta uma extensa pesquisa realizada em uma escola de ensino fundamental I com o objetivo de mostrar como a progressão continuada (política implementada pelo Estado de São Paulo) influencia as avaliações realizadas pela escola. Como resultado, a pesquisa mostra que, por meio da análise das práticas avaliativas e das contribuições dos diversos atores da escola, evidencia-se ainda a presença da seletividade escolar.

Em alguns artigos, encontra-se uma crescente apreensão com a avaliação nos anos iniciais e a maneira como ela tem sido realizada. Pudemos perceber que os autores de-

⁴ Bertagna (2010); Campos *et al.* (2011); Carvalho e Macedo (2011); Santos e Rabelo (2013); Antonioli (2011); Campos (2013); Barbosa e Duarte (2012); Fontanive *et al.* (2010); Guerra e Machado (2011); Chaluh (2010); Mortatti (2013); Costa-Hubes (2013); Lima e Leal (2014); Neves e Moro (2013); Varani e Silva (2010); Ortigão e Aguiar (2013); Riani, Silva e Tufi (2012); Tavares (2012); Rocha e Martins (2014); Érnica e Batista (2012); Rosemberg (2013).

monstram uma inquietação com o tipo de avaliação realizada nos anos iniciais e a forma como essas avaliações podem contribuir ou não com a aprendizagem dos alunos. Em dois dos textos pesquisados (FONTANIVE et al., 2010; ROCHA; MARTINS, 2014), apresentam-se resultados específicos de duas disciplinas escolares: português e matemática. Os textos mostram os resultados das avaliações que consideram a competência leitora e os procedimentos de resolução de problemas matemáticos. A apreciação dos resultados indica que muitos dos alunos ainda estão longe de ter as competências exigidas para sua faixa etária.

Também nessa categoria foi encontrado um artigo (ÉRNICA; BATISTA, 2012) que demonstra que as condições socioeconômicas são determinantes na continuidade dos estudos. O texto em referência indica que a escassez tanto de recursos financeiros como de recursos facilitadores de aprendizagem são fundamentais para a consecução do sucesso escolar.

Foram encontrados ainda artigos que apresentam a importância de o professor explicar aos alunos a forma como se darão as avaliações, detalhando para os discentes o que é necessário ser feito e o que se espera deles. Segundo os autores, essa postura prepara o aluno para a avaliação e permite que ele saiba como proceder, retirando dessa forma o “medo” proveniente das avaliações.

Na categoria Avaliação no ensino fundamental II,⁵ observamos 34 ocorrências. Percebemos que há uma preocupação com as avaliações que têm como objetivo principal os resultados mais altos dos alunos em detrimento de uma avaliação que considere as aprendizagens. As principais palavras-chave encontradas são: Avaliação, Aferição de Qualidade, Estratégias de Ensino/Aprendizagem. A maior parte dos artigos apresenta pesquisa qualitativa e privilegia como coleta de dados a aplicação de questionários e a pesquisa documental. Apenas um dos artigos apresenta como metodologia a pesquisa quantitativa, analisando dados de avaliações regulares ao longo de um ano em uma escola pública.

Alguns dos artigos estudados (MESQUITA, 2012; FONTANIVE, 2013) mostram como as reformas educacionais atuais

5 Lee (2010); Bauer (2011); Duarte (2013); Arcas (2010); Fernandes et al. (2010); Guimarães e Souza (2011); Grego (2012); Fernandes (2011); Almeida, Dalbem e Freitas (2013); Andrews e De Vries (2012); Lajonquere (2013); Cardelli e Elliot (2012); Fontanive (2013); Esteban (2014); Garcia (2011); Lacerda (2013); Souza e Boruchovitch (2010); Nuhs e Tomio (2011); Ortigão (2011); Paula e Moreira (2014); Fernandes (2010); Dantas e Maciel (2010); Érnica (2013); Marchelli (2010); Nardi, Schneider e Rios (2014); Jacomini (2014); Koetz e Werle (2012); Mesquita (2012); Sousa (2014); Suassuna e Bezerra (2010); Souza e Ditrich (2012); Paro (2012); Penteado (2014).

introduziram conceitos econômicos na gestão das escolas e influenciaram as formas de avaliação dos docentes, que começam a preocupar-se mais com o “treinamento” dos alunos para obtenção de notas altas em avaliações externas do que com a aprendizagem, ou seja, a avaliação não é uma ferramenta de avaliação da aprendizagem e sim para aferição quantitativa em busca de uma boa classificação nos *rankings* oficiais.

Também tratando da questão das avaliações em larga escala e sua influência nas escolas, o artigo de Koetz e Werle (2012) analisa a institucionalização do Sistema de Avaliação do Estado do Rio Grande do Sul, apresentando-o como uma política de governo, associada ao partido que está no poder.

Outra linha seguida pelos textos que tivemos a oportunidade de estudar é relacionar as condições do entorno da escola com o resultado das avaliações. Em três artigos (BARBOSA et al., 2012; CARDELLI; ELLIOT, 2012; BARTHOLO; COSTA, 2014), observamos que os autores apresentam as críticas condições socioeconômicas vividas pelos alunos, demonstrando como elas influenciam o aproveitamento deles. Esses artigos apresentam dados de avaliações tanto internas como externas e afirmam que, quanto mais difíceis as condições socioeconômicas, maior o número de alunos com baixo rendimento escolar.

Também é tema constante nesses artigos a vinculação das avaliações externas com as mudanças de currículo e das formas de ensinar nas escolas estudadas. Um dos artigos traz de maneira bastante clara essa relação, demonstrando que há mudança no planejamento dos professores, após a escola não obter a nota mínima indicada pelos órgãos oficiais.

Dois dos artigos que tivemos oportunidade de ler (SILVA, 2010; MARTINS; SOUSA, 2012) apresentam as relações existentes entre as práticas avaliativas e a gestão escolar.

Há também o artigo de Jacomini (2014) que, em um trabalho de revisão de produção acadêmica, analisa 22 teses e dissertações produzidas no período de 2000 a 2010 sobre avaliação escolar no regime de progressão continuada. A autora verificou que os trabalhos fizeram pouca referência às pesquisas correlatas e quase não trouxeram novas contribuições para as questões colocadas sobre a avaliação.

Já com relação à categoria Avaliação no ensino médio,⁶ foram encontrados oito artigos. As palavras-chave que predominam nesses artigos são: Avaliação, Currículo e Qualidade da Educação. Novamente, a metodologia predominante é a qualitativa e a coleta de dados mais constante é por meio da análise documental e entrevistas semiestruturadas.

Em artigos como os de Brandão (2011) e Melo e Duarte (2011), observamos a ênfase dada à necessidade de mudanças no currículo desse nível de ensino, com o objetivo de adequar-se às novas exigências do chamado mundo da tecnologia. Os autores afirmam que as dificuldades enfrentadas no ensino médio passam, principalmente, pelo abandono da escola e pela falta de perspectiva dos estudantes que acabam não vendo sentido no curso que estão fazendo. Nesse contexto, as avaliações também passam a ser questionadas e percebemos que os artigos têm em comum a atenção para as avaliações que vêm sendo realizadas e como elas, muitas vezes, estão aquém do que se espera dos alunos no ensino médio.

A maioria dos artigos que separamos nesse momento de estudo apresenta uma preocupação em comum: como tornar o ensino médio mais atrativo e significativo para os alunos e de que forma a avaliação pode contribuir com a formação deles.

EIXO AVALIAÇÃO EXTERNA

No eixo *Avaliação externa*, encontramos 22 artigos que subdividimos em duas categorias: Avaliação externa na educação básica (16 ocorrências) e Avaliação externa no ensino superior (6 ocorrências).

Com relação aos artigos sobre a Avaliação externa na educação básica,⁷ o que se destaca são os textos cuja intenção principal é discutir a forma como são realizadas as avaliações externas e como os resultados dessas avaliações determinam os rumos dos sistemas de ensino. Nos artigos estudados fica demonstrado que a avaliação externa foi adotada pelos governos como instrumento de controle e, na maioria das vezes, os resultados servem para mostrar como tudo vai mal e não necessariamente incidem na qualidade da educação,

⁶ Neves (2011); Neubauer *et al.* (2011); Moraes e Alavarse (2011); Ricardo (2010); Brandão (2011); Gramani e Scrich (2012); Melo e Duarte (2011); Lima e Gomes (2013).

⁷ Voss e Garcia (2014); Soares e Xavier (2013); Guisbond, Neill e Schaeffer (2012); Santos e Coretelazzo (2013); Viggiano e Mattos (2013); Lopes e López (2010); Andriola (2011); Gontijo (2012); Freitag *et al.* (2013); Sousa (2014); Bridon e Neitzel (2014); Fernandes (2010); Afonso (2012); Ferrão (2012); Maroy e Voisin (2013); Soares e Nascimento (2012).

que segundo os orientadores das políticas públicas seria o principal objetivo das avaliações externas.

Em um dos artigos (SOARES; XAVIER, 2013), os autores buscam explicar, por meio da descrição de algoritmos, a concepção de qualidade e equidade do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O objetivo do texto é também identificar de que forma os resultados incidem sobre as políticas públicas e as práticas das escolas. Os autores demonstram que nem sempre a avaliação das aprendizagens é privilegiada quando os resultados chegam às escolas. Também seguindo a mesma linha dos artigos citados, encontram-se dois artigos (GONTIJO, 2012; FREITAG et al., 2013) que tratam, especificamente, da Província Brasil, e dois relativos ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (SANTOS; RABELO, 2013; BRIDON; NEITZEL, 2014).

Há artigos cujo objetivo principal é discutir aspectos do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (SANTOS; CORTELAZZO, 2013), sua influência tanto na performatividade dos estudantes (LOPES; LÓPEZ, 2010), quanto na reorientação do currículo. Um desses artigos (VIGGIANO; MATTOS, 2013) investiga e compara o desempenho dos estudantes de cada uma das regiões geográficas do Brasil, na tentativa de sinalizar de que forma a desigualdade socioeconômica das regiões afeta diretamente a aprendizagem dos alunos.

As palavras-chave que predominam são: Avaliação Externa, Qualidade da Educação e Aprendizagem. Com relação à metodologia, a predominância é do estudo bibliográfico, principalmente, dos documentos que determinam as avaliações externas e dos relatórios com os resultados delas. Apenas um dos artigos estudados utiliza como abordagem metodológica a entrevista semiestruturada com gestores de escolas públicas.

Na categoria Avaliação externa no ensino superior,⁸ localizamos dois artigos que tratam do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e um artigo que faz um histórico da avaliação externa do ensino superior de 1995 a 2009 (DIAS SOBRINHO, 2010). Os dois artigos que tratam do Enade não apresentam características em comum, um deles apresenta um estudo sobre as diferenças de gênero e

⁸ Gurgel (2010); Silva, Vendramini e Lopes (2010); Pederneiras et al. (2011); Zoghbi, Oliva e Moriconi (2010); Cordeiro (2014); Dias Sobrinho (2010).

perfil socioeconômico (SILVA; VENDRAMINI; LOPES, 2010), com a finalidade de verificar em que medida o desempenho dos estudantes no referido exame variou segundo gênero e variáveis socioeconômicas; no outro artigo, o propósito foi confrontar os resultados do Enade-2009 entre as instituições de ensino superior que possuem a graduação em Estatística (LANZILOTTI; LANZILOTTI, 2014). No que se refere ao artigo que apresenta o histórico da avaliação, há o estabelecimento de um eixo entre as principais políticas de avaliação e as transformações da educação superior brasileira, concebidas e praticadas a partir de 1995, destacando alguns dos efeitos sobre o ensino de graduação.

Embora muito diferentes entre si, os três artigos privilegiam a influência das avaliações externas estudadas nas mudanças de rumo no ensino superior, apontando sua interferência no ensino e na aprendizagem praticados nas instituições. As palavras-chave mais constantes nesses artigos são: Avaliação Externa e Educação Superior.

EIXO AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

No eixo *Avaliação e formação continuada de professores*,⁹ encontramos dez artigos com estruturas semelhantes e, por esse motivo, resolvemos não subdividi-los em categorias como vimos fazendo até o momento. As palavras-chave mais constantes nesses artigos são: Formação de Professores e Avaliação. A abordagem metodológica utilizada em todos os artigos é qualitativa e a coleta de dados privilegia a aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas.

Os artigos estudados têm como propósito analisar de que forma os resultados da escola nas avaliações externas determinam as discussões propostas nos espaços destinados à formação dos professores e se tais resultados influenciam na maneira como os professores pensam as avaliações internas em suas disciplinas. Como resultado comum, tem-se que nem sempre a avaliação interna privilegia aspectos relativos à aprendizagem dos alunos. Ao que parece, os espaços de formação são utilizados para pensar como melhorar os índices e não, necessaria-

⁹ Silva *et al.* (2011); Neitzel e Ferri (2011); Silva, Cymrot e D'Antino (2012); Briman (2013); Novaes (2011); Pesce (2012); Hawerorth (2011); Corrêa *et al.* (2011); Silva (2010); Guerra e Machado (2011).

mente, repensar a maneira como são conduzidos os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Um dos artigos analisados (GUERRA; MACHADO, 2011) traz uma pesquisa realizada com professoras dos anos iniciais da rede municipal da cidade do Recife-PE, e tenta, por meio das representações sociais, entender como as entrevistadas observam e trabalham com as avaliações.

Os outros artigos presentes nesse eixo apresentam discussões que buscam mostrar a importância de se repensarem as avaliações internas e de que forma essas avaliações podem auxiliar a aprendizagem dos alunos.

EIXO OUTRAS DIMENSÕES

No eixo *Outras dimensões*, apesar de ser uma classificação bastante ampla, incluímos artigos que tratam de assuntos bem específicos e que não se enquadravam nos eixos acima expostos. Nesse eixo, encontramos dez artigos que tratam dos seguintes temas: um artigo sobre aprendizagem e avaliação ao longo da vida (CUNHA, 2011); cinco artigos sobre avaliação em cursos semipresenciais (BERTOLIN; MARCHI, 2010; MARQUES, 2011; NUNES, 2012; OLIVEIRA, 2010; RODRIGUES et al., 2014), dois artigos sobre avaliação na educação de jovens e adultos (EJA) (SILVA et al., 2011; ANDRIOLA, 2014), dois artigos que apresentam o estado da arte (BORGES; CALDERÓN, 2011; POLTRONIERI; CALDERÓN, 2012), e um ensaio (CARMINATTI; BORGES, 2012).

No artigo sobre avaliação ao longo da vida, a autora procura mostrar que o ritual de avaliação, na maior parte das vezes, valoriza nada mais do que a reprodução da informação e sua extensão e complexidade. Estabelece uma relação entre a aprendizagem para toda a vida e o desempenho profissional, e de que forma a avaliação permeia esses momentos e contribui ou não para a constante aprendizagem. A metodologia é qualitativa e a coleta de dados se dá por meio da pesquisa bibliográfica.

Nos artigos sobre avaliação em cursos semipresenciais, a preocupação dos autores é apresentar a complexidade que existe em cursos em que a distância entre professores e

alunos é a característica principal. Os textos procuram auxiliar na elaboração de instrumentos de avaliação que privilegiam a aprendizagem dos alunos e que possam auxiliar os professores na observação do desenvolvimento dos educandos.

No que se refere à educação de jovens e adultos, destacamos o artigo de SILVA, BONAMINO e RIBEIRO (2012), que apresenta um estudo de caso que foi realizado em três escolas do município do Rio de Janeiro. A pesquisa buscou identificar características de escolas que têm a capacidade de incidir, positivamente, no processo de alfabetização e na redução dos índices de evasão dos alunos da EJA. Foram analisadas as avaliações ao longo de um ano e apresentadas possibilidades de utilização da avaliação da aprendizagem como um fator estimulante para a continuidade dos estudos.

Em um dos artigos que apresenta o estado da arte (POLTRONIERI; CALDERÓN, 2012), observamos um mapeamento da produção científica publicada pela Fundação Carlos Chagas, no período de 1990 até 2010, que traça um perfil da revista estudada. Já o ensaio traz parte de discussão realizada em nível de mestrado e reflexões acerca da avaliação das aprendizagens, apresentando as permanências de tradições escolares nas práticas pedagógicas desde quando foram instituídos os exames de avaliação.

O QUE NOS MOSTRA A PRODUÇÃO TEÓRICA

A significativa quantidade de artigos que tratam de avaliação no campo educacional brasileiro é um forte indicador da relevância e complexidade do tema para a comunidade escolar e científica. A produção mostra que o tema é importante e o debate teórico confirma essa observação, pois o que se percebe, a partir da leitura dos textos, é que é comum a preocupação com práticas avaliativas, que contribuem nos processos de aprendizagem dos alunos. Tanto nos artigos que privilegiam a educação em geral, no ensino superior como nos que privilegiam a educação, encontram-se produções que indicam que o desenvolvimento dos alunos está bastante relacionado ao tipo de avaliação proposta. É também comum às produções nos dois níveis de ensino a preocupação com as avaliações externas e a forma como elas incidem

sobre os processos de ensino e aprendizagem das instituições, influenciando, inclusive, a revisão dos currículos.

Quando observamos os artigos sobre a avaliação na educação básica, notamos a preocupação com os processos avaliativos nos anos iniciais. Ao que parece, a avaliação tem se tornado tema de discussão desde muito cedo na escola.

Chama-nos a atenção o fato de termos encontrado apenas dez artigos, tanto no eixo Avaliação e formação continuada de professores como no eixo Avaliação nas licenciaturas. Esse fato pode demonstrar que a discussão ainda não se concentra no trabalho de formação dos docentes, nem durante a graduação e nem na formação continuada, e talvez mostre que aqueles que estão mais diretamente ligados aos processos educacionais ainda não recebem a atenção necessária quando o tema se refere a questões relacionadas à avaliação.

Assinalamos, ainda, que a partir da incursão realizada nos artigos percebemos a ausência de um debate, no que tange a questões referentes à organização dos pactos pedagógicos que ocorrem nas salas de aula, pois os mesmos permeiam a realização dos processos avaliativos, oscilam e são provisórios. Muitas vezes, há indisposição dos alunos para cumprir o papel esperado para a realização de um processo formativo, sendo assim, diante de tais indisposições, apontamos que podem aparecer dificuldades para estruturar os processos formativos dentro dos acordos pedagógicos, sem utilizar expedientes que, muitas vezes, são considerados inapropriados ou até vistos como inerentes às práticas essencialmente técnicas, mas, muitas vezes, necessárias para estabelecer limites e, inclusive, gerar segurança aos alunos.

Outro ponto que deve ser levado em consideração ao pensarmos a avaliação das aprendizagens é a influência das avaliações externas nos programas e currículos das instituições. Apesar de esse tipo de avaliação ser importante para o acompanhamento das políticas educacionais em larga escala e apresentar potencialidades inquestionáveis, muitas vezes tais avaliações têm, na verdade, as funções de controle e monitoramento das escolas e das instituições de ensino superior, e pouco se aproveita de seus resultados para se

melhorarem as questões da aprendizagem. A avaliação ao longo do ano letivo, em muitas instituições, passa a ser treino para as avaliações externas, que, no caso de São Paulo e de alguns outros estados brasileiros, incidem sobre pagamentos de bônus aos professores ou na entrada em universidades bem conceituadas nos exames vestibulares.

É importante considerar que a maioria dos artigos utiliza em sua metodologia a abordagem qualitativa e a coleta de dados com a aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas. Isso aparenta um favorecimento dos agentes que constituem o campo educacional, uma vez que, ao interpretar suas respostas, os autores dos artigos as consideram relevantes para refletir como a avaliação vem sendo pensada nos espaços escolares.

As revistas consultadas nos permitiram apreender o processo de construção das teorias e das metodologias de pesquisa sobre avaliação, tendo em vista que os periódicos refletem o debate teórico e o diálogo entre os pesquisadores; portanto, as tendências observadas nos artigos analisados são sensíveis às dinâmicas sociais e culturais.

Estão presentes neste artigo trabalhos que abrangem uma discussão sobre as práticas avaliativas, nos quais o maior desafio é compreender a qualidade das avaliações que são realizadas, destacando as relações entre ensino e aprendizagem, de que forma as avaliações podem contribuir para a boa formação dos alunos, como eles as enxergam e qual o papel delas no sucesso escolar; como se dão a organização e o preparo dos instrumentos avaliativos, a importância da clareza dos critérios e, ainda, destacamos as referências à competência leitora para o êxito desses processos.

Ao buscarmos vestígios dos processos de produção de ideias sobre educação, para além dos que podem ser identificados em uma abordagem bibliográfica em geral, apresentamos como contribuição uma organização de categorias para compreender as movimentações e, conseqüentemente, algumas tendências do campo educacional brasileiro, no que diz respeito aos estudos da avaliação. Trata-se, nesse sentido, de deslindar as relações que os agentes do campo educacional estabelecem com a produção do conhecimento acerca da avaliação e de sugerir uma visão que não se pauta apenas nas

experiências, mas está próxima da ideia de escavar, conforme as reflexões sobre memória de Walter Benjamin, quando diz:

Falo das imagens que, arrancadas a todos os seus contextos anteriores, estão agora expostas, como preciosidades, nos aposentos sóbrios da nossa visão posterior – como torsos na galeria do colecionador. E não há dúvida de que aquele que escava deve fazê-lo guiando-se por mapas do lugar. Mas igualmente imprescindível é saber enterrar a pá de forma cuidadosa e tateante no escuro reino da terra. (BENJAMIN, 1994, p. 219-220)

Enfim, além da sistematização das temáticas, da organização das dimensões e das questões explanadas, podemos afirmar que as publicações estudadas neste artigo assinalam que os sistemas escolares privilegiam em larga escala o que Fernandes (2009, p. 44) chama de avaliação como medida, isto é, a avaliação vista como uma questão essencialmente técnica, que, pautada em testes bem construídos, permitiria medir com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos. Apontam, ainda, como em outros estudos, que, na maioria das vezes, esse tipo de avaliação desconsidera fatores essenciais para entendermos essas aprendizagens, o que, certamente, influencia nos resultados das práticas avaliativas, podendo proporcionar baixo desempenho.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, B. G. de S.; DUARTE, M. R. T.; DUARTE, A. C. Efeitos de um programa de educação infantil em famílias de catadores de papel de Belo Horizonte. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 283-303, abr./jun. 2012.

BARRETTO, E. S. de S.; PINTO, R. P.; MARTINS, A. M.; DURAN, M. C. G. Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 49-88, nov. 2001.

BARTHOLO, T. L.; COSTA, M. da. Evidências do impacto da composição social das escolas no desempenho dos alunos na rede pública do Rio de Janeiro. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 498-521, jul./set. 2014.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERTAGNA, R. H. Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 21, n. 3 (63), p. 193-218, set./dez. 2010.

BERTOLIN, J. C. G.; MARCHI, A. C. B. Instrumentos para avaliar disciplinas da modalidade semipresencial: uma proposta baseada em sistemas de indicadores. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 3, v. 15, n. 3, p. 131-146, nov. 2010.

BORGES, R. M.; CALDERÓN, A. I. Avaliação educacional: o estado do conhecimento da Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (1993-2008). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 42-56, jan./mar. 2011.

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BRANDÃO, C. F. O ensino médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, v. 31, n. 84, p. 195-208, maio/ago. 2011.

BRIDON, J.; NEITZEL, A. A. Competências Leitoras no Saeb: qualidade da leitura na educação básica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 437-462, abr./jun. 2014.

CALDERÓN, A. I.; BORGES, R. M. Avaliação educacional: uma abordagem à luz das revistas científicas brasileiras. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Madrid, v. 6, n. 1, p. 167-183, jan./jun. 2013.

CALDERÓN, A. I.; POLTRONIERI, H. Avaliação da aprendizagem na Educação Básica: as pesquisas do estado da arte em questão (1980-2007). *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 13, p. 873-893, set./dez. 2013.

CARDELLI, D. T.; ELLIOT, L. G. Avaliação por diferentes olhares: fatores que explicam o sucesso de escola carioca em área de risco. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 769-798, out./dez. 2012.

CARMINATTI, S. S. H.; BORGES, M. K. Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160-178, maio/ago. 2012.

CUNHA, M. I. Aprendizagem ao longo da vida e avaliação do desempenho profissional. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 559-572, nov. 2011.

DEMO, P. Avaliação e democracia. *Abceducatio*, São Paulo, v. 4, n. 22, p. 28-32, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. G. A escola, a Metrópole e a vizinhança vulnerável. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 640-666, maio/ago. 2012.

FERNANDES, D. *Avaliar para aprender*. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

FONTANIVE, N. A divulgação dos resultados das avaliações dos sistemas escolares: limitações e perspectivas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 83-100, jan./mar. 2013.

- FONTANIVE, N.; KLEIN, R.; MARINO, L.; ABREU, M.; BIER, S. E. A alfabetização de crianças de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental de 9 anos: uma contribuição para a definição de uma Matriz de Competências e Habilidades de leitura, escrita e matemática. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 527-548, jul./set. 2010.
- FREITAG, R. M. K. et al. Contribuições para o aprimoramento da Provinha Brasil enquanto instrumento diagnóstico do nível de alfabetização e letramento nas séries iniciais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 94, n. 237, p. 343-363, maio/ago. 2013.
- GARCIA, J. Avaliação e aprendizagem no ensino superior. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 55-66, maio/ago. 2009.
- GONTIJO, C. M. M. Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 603-622, jul./set. 2012.
- GUERRA, G. K. de S.; MACHADO, L. B. Representações sociais de avaliação processual construídas por professoras. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 363-380, abr./jun. 2011.
- JACOMINI, M. A. Avaliação da aprendizagem em tempos de progressão continuada: o que mudou? Um estudo de teses e dissertações sobre o tema (2000-2010). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 807-828, jul./set. 2014.
- KOETZ, C. M.; WERLE, F. O. C. Trajetória do sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado do Rio Grande do Sul. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 677-700, out./dez. 2012.
- LANZILOTTI, R. S.; LANZILOTTI, H. S. Resultados do ENAD /2009 dos cursos de estatística em discussão. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 1, p. 157-177, mar. 2014.
- LOPES, C. L.; LÓPEZ, S. B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do Enem. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 89-110, abr. 2010.
- LUIZ, N. M.; COSTA, A. F.; COSTA, H. G. Influência da graduação em engenharia de produção no perfil dos seus egressos: percepções discentes. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 101-120, abril 2010.
- MARQUES, E. F. A utilização da avaliação tipo “teste” on-line como apoio ao ensino presencial: uma abordagem quantitativa sobre a sua contribuição no ensino de ferramentas estatística multivariadas. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 403-431, jul. 2011.
- MARQUES, A. S.; NUNES, L. C. Possibilidades da participação na avaliação da aprendizagem online no ensino superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 599-622, jul./set. 2011.
- MARTINS, A. M.; SOUSA, S. Z. A produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas: o campo da questão entre 2000 e 2008. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, p. 9-26, jan./mar. 2012.

MATUICHUK, M.; SILVA, M. C. da. Avaliação do docente pelo discente na melhoria do desempenho institucional: UTFPR/SIAVI. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 323-348, abr./jun. 2013.

MELO, S. D. G.; DUARTE, A. Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, v. 31, n. 84, p. 231-251, maio/ago. 2011.

NUNES, R. C. A avaliação em educação a distância é inovadora? Uma reflexão. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 274-299, maio/ago. 2012.

OLIVEIRA, G. P. de. Estratégias multidimensionais para a avaliação da aprendizagem em cursos *on-line*. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 105-138, jan./mar. 2010.

POLTRONIERI, H.; CALDERÓN, A. I. Avaliação na educação básica: a revista Estudos em Avaliação Educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 82-103, set./dez. 2012.

ROCHA, G.; MARTINS, R. F. A apropriação de habilidades de leitura e escrita na alfabetização: estudo exploratório de dados de uma avaliação externa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 977-1000, out./dez. 2014.

RODRIGUES, C. M. C.; RIBEIRO, J. L. D.; CORTIMIGLIA, M.; BÜNDCHEN, C. Uma proposta de instrumento para avaliação da educação a distância. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 321-354, abr./jun. 2014.

SANTOS, J. S.; CORTELAZZO, A. L. Os conteúdos de biologia celular no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, p. 591-612, 2013.

SANTOS, C. A. B.; RABELO, M. H. M. Procedimentos de resolução de alunos de 5º ano revelados em itens do Saeb com relação ao Sistema de Numeração Decimal. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 94, n. 236, p. 211-231, jan./abr. 2013.

SILVA, I. M. da. Autoavaliação e gestão democrática na instituição escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 49-64, jan./mar. 2010.

SILVA, M. C. R.; VENDRAMINI, M. M.; LOPES, F. L. Diferenças entre gênero e perfil sócio-econômico no exame nacional de desempenho do estudante. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 3, p. 185-202, nov. 2010.

SOARES, M. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília, DF: MEC/Inep, 1991.

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul./set. 2013.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 94, p. 43-49, ago. 1995.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação da aprendizagem: análise de pesquisas produzidas no Brasil, no período 1980 a 1990. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 111-144, jan./jun. 1996.

VIAGGIANO, E.; MATTOS, C. O desempenho de estudantes no Enem 2010 em diferentes regiões brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 94, n. 237, p.417-438, maio/ago. 2013.

ROSARIA DE FÁTIMA BOLDARINE

Professora convidada do Curso de Especialização Lato Sensu Língua Portuguesa e Literatura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, São Paulo, Brasil. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Ensino e Narrativa de Professores (GEPLENP) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Assis, São Paulo, Brasil
rosariaboldarine@gmail.com

RAQUEL LAZZARI LEITE BARBOSA

Professora adjunta na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Ensino e Narrativa de Professores (GEPLENP) da Unesp, Assis, São Paulo, Brasil. Professora orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, Marília, São Paulo, Brasil
raqueleite@uol.com.br

SÉRGIO FABIANO ANNIBAL

Professor assistente doutor dos cursos de Ciências Biológicas e Letras do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Ensino e Narrativa de Professores (GEPLENP) da Unesp, Assis, São Paulo, Brasil
sergioannibal@gmail.com

ANEXO

REFERÊNCIAS DOS ARTIGOS CONSULTADOS

AVALIAÇÃO		
<p>AFONSO, A. J. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. <i>Avaliação</i>, Campinas; Sorocaba, SP, n. 2, p. 487-507, jul. 2014.</p> <p>ANDRADE, P. M. de O. Avaliação do estágio da fisioterapia conforme as diretrizes curriculares e a perspectiva biopsicossocial da Organização Mundial de Saúde. <i>Avaliação</i>, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 2, p. 121-134, jul. 2010.</p> <p>ANTUNES, M. M.; POLITO, M. D.; RESENDE, H. G. Aspectos interferentes na qualidade do curso de educação física na ótica do corpo docente. <i>Avaliação</i>, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 2, p. 163-182, jul. 2010.</p> <p>APIO, A. L.; SILVINO, A. M. D. A aula pública como instrumento preditor de desempenho docente no ensino superior. <i>Avaliação</i>, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 2, p. 277-298, jul. 2013.</p> <p>ARROYO, D. M. P.; ROCHA, M. S. P. Meta-avaliação de uma extensão universitária: Estudo de caso. <i>Avaliação</i>, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 2, p.131-157 jul. 2010.</p> <p>BARCELOS, E. M. M.; BARA, M. T. F.; GARCIA, T. A. Momentos de avaliação e movimentos de mudança em um curso de Farmácia. <i>Avaliação</i>, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 613-628, nov. 2013.</p> <p>BERTOLIN, J. C. G.; MARCHI, A. C. B. Instrumentos para avaliar disciplinas da modalidade semipresencial: uma proposta baseada em sistemas de indicadores. <i>Avaliação</i>, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 3, p. 131-146, nov. 2010.</p> <p>CARDOSO, S.; SANTIAGO, R.; SARRICO, C. As atitudes dos estudantes face à avaliação das instituições de ensino superior. <i>Avaliação</i>, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 3, p. 29-58, nov. 2010.</p> <p>COSTA, M. C. G. da; MAZZONI, C. J.; BRACCIALLI, L. A. D.; MORAES, M. A. de. Exercício de avaliação da prática profissional como estratégia de ensino e aprendizagem. <i>Avaliação</i>, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 675-68, nov. 2011.</p> <p>CUNHA, M. I. Aprendizagem ao longo da vida e avaliação do desempenho profissional. <i>Avaliação</i>, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 559-572, nov. 2011.</p> <p>DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. <i>Avaliação</i>, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p.195-224, 2010.</p>	<p>ESTEBAN, M. T. A negação do direito à diferença no cotidiano escolar. <i>Avaliação</i>, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 463-486, jul. 2014.</p> <p>ESTEVAM, H. M.; GUIMARÃES, S. Avaliação do perfil de egressos do programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em educação da UFU: impacto na formação docente e de pesquisador (2004-2009). <i>Avaliação</i>, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 703-730, nov. 2011.</p> <p>FERNANDES, S. R.; FLORES, M. A.; LIMA, R. M. A aprendizagem baseada em projetos interdisciplinares: avaliação do impacto de uma experiência no ensino de engenharia. <i>Avaliação</i>, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 3, p. 59-86, nov. 2010.</p> <p>FERREIRA, C. A. A. Uma abordagem à avaliação das aprendizagens na formação de professores no contexto de Bolonha. <i>Avaliação</i>, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 685-707, nov. 2013.</p> <p>GOMES, A. J. P.; ORTEGA, L. N.; OLIVEIRA, D. G. Dificuldades da avaliação em um curso de farmácia. <i>Avaliação</i>, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 3, p. 203-221, nov. 2010.</p> <p>GONÇALVES, F.; ARANHA, A. Métodos de avaliação de ciências nos cursos de educação física. <i>Avaliação</i>, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 201-220, nov. 2011.</p> <p>GROHMANN, M. Z.; RAMOS, M. S. Competências docentes como antecedentes da avaliação de desempenho do professor: percepção de mestrandos de administração. <i>Avaliação</i>, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 1, p. 65-86, mar. 2012.</p> <p>GUERREIRO, E. M. B.; ALMEIDA, M. A.; SILVA, J. H. Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. <i>Avaliação</i>, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 1, p. 31-60, mar. 2014.</p> <p>LANZILLOTTI, R. S.; LANZILLOTTI, H. S. Resultados do ENADE/2009 dos cursos de estatísticas em discussão. <i>Avaliação</i>, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 1, p. 157-177, mar. 2014.</p> <p>LEITE, D. B. C. Estudantes e avaliação. <i>Avaliação</i>, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 3, p. 9-27, nov. 2010.</p> <p>LEITE, C.; FERNANDES, P. Avaliação, qualidade e equidade. <i>Avaliação</i>, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 421-438, jul. 2014.</p>	<p>LORES, C. R.; ERN, E.; TANEJA, I. J.; SILVA, T. Avaliação de cursos de licenciatura em física e matemática a distância: um modelo possível. <i>Avaliação</i>, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 2, p. 181-200, 2010.</p> <p>LUCARELLI, E. Evaluación y calidad del desarrollo profesional docente, apuntes e interrogantes para la universidad. <i>Avaliação</i>, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p.439-452, jul. 2014.</p> <p>LUIZ, N. M.; COSTA, A. F.; COSTA, H. G. Influência da graduação em engenharia de produção no perfil dos seus egressos: percepções discentes. <i>Avaliação</i>, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 101-120, 2010.</p> <p>MARQUES, E. F. A utilização da avaliação tipo "teste" on-line como apoio ao ensino presencial: uma abordagem quantitativa sobre a sua contribuição no ensino de ferramentas estatística multivariadas. <i>Avaliação</i>, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 403-431, jul. 2011.</p> <p>MOREIRA, M. L.; VELHO, L. Trajetória de egressos da pós-graduação do instituto nacional de pesquisas espaciais: Uma ferramenta para avaliação. <i>Avaliação</i>, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 1, p. 255-288, mar. 2012.</p> <p>PEREIRA, D. R.; FLORES, M. A. Percepções dos estudantes universitários sobre a avaliação das aprendizagens: um estudo exploratório. <i>Avaliação</i>, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 529-556, jul. 2012.</p> <p>RODRIGUEZ-SANDOVAL, E.; RODRIGUEZ, M. C. Evaluación de la estrategia pedagógica "aprendizaje basado en proyectos": percepción de los estudiantes. <i>Avaliação</i>, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 143-158, mar. 2010.</p> <p>SANTOS, J. S.; CORTELAZZO, A. L. Os conteúdos de biologia celular no Exame Nacional do Ensino Médio - Enem. <i>Avaliação</i>, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 591-612, nov. 2013.</p> <p>SILVA, M. C. R.; VENDRAMINI, M. M.; LOPES, F. L. Diferenças entre gênero e perfil sócio-econômico no exame nacional de desempenho do estudante. <i>Avaliação</i>, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 3, p. 185-202, nov. 2010.</p> <p>SOUSA, S. Z. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. <i>Avaliação</i>, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.</p>

PRO-POSIÇÕES			
<p>BERTAGNA, R. H. Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela. <i>Pro-Posições</i>, Campinas, SP, v. 21, n. 3 (63), p. 193-218, set./dez. 2010.</p>	<p>CHALUH, L. N. Do trabalho coletivo na escola: encontros na diferença. <i>Pro-Posições</i>, Campinas, SP, v. 21, n. 2 (62), p. 207-223, maio/ago. 2010.</p>	<p>MATOVAN, D. M. F.; VIANA, A. B. N.; GOUVÊA, M. A. Ferramenta fórum para discussão teórica em Estatística aplicada à Administração. <i>Pro-Posições</i>, Campinas, SP, v. 21, n. 2 (62), p. 185-206, maio/ago. 2010.</p>	<p>MORENO, L. R.; SONZOGNO, M. C. Formação pedagógica na pós-graduação em saúde no ambiente Moodle: um compromisso social. <i>Pro-Posições</i>, Campinas, SP, v. 22, n. 3 (66), p. 149-164, set./dez. 2011.</p>

CADERNOS CEDES			
<p>BRANDÃO, C. F. O ensino médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. <i>Cadernos Cedes</i>, Campinas, SP, v. 31, n. 84, p. 195-208, maio/ago. 2011.</p>	<p>GARCIA, O. G. A Escola Zacaria já é a escola dos meus sonhos!. <i>Cadernos Cedes</i>, Campinas, SP, v. 31, n. 83, p. 127-144, jan./abr. 2011.</p>	<p>MELO, S. D. G.; DUARTE, A. Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização. <i>Cadernos Cedes</i>, Campinas, SP, v. 31, n. 84, p. 231-251, maio/ago. 2011.</p>	<p>MORTATTI, M. R. L. Um balanço crítico da "Década da Alfabetização" no Brasil. <i>Cadernos Cedes</i>, Campinas, SP, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan./abr. 2013.</p>

EDUCAÇÃO E PESQUISA			
<p>BAUER, A. Formação continuada de professores e resultados dos alunos no SARESP: propostas e realizações. <i>Educação e Pesquisa</i>, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 809-824, dez. 2011.</p> <p>CAMPOS, M. M. et al. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. <i>Educação e Pesquisa</i>, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 15-33, jan./abr. 2011.</p> <p>CARVALHO, G. F. S.; MACEDO, M. do S. A. Avaliação oficial: o que dizem os professores sobre o impacto na prática docente. <i>Educação e Pesquisa</i>, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2011.</p>	<p>GONTIJO, C. M. M. Avaliação da alfabetização: Província Brasil. <i>Educação e Pesquisa</i>, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 603-622, jul./set. 2012.</p> <p>KISHIMOTO, T. M. et al. Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental. <i>Educação e Pesquisa</i>, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 191-210, jan./abr. 2011.</p>	<p>LACERDA, M. P. A cidade pequena, a escola e o cotidiano interrompido. <i>Educação e Pesquisa</i>, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 721-739 jul./set. 2013.</p> <p>SAMPAIO, P. A. S.; COUTINHO, C. P. Quadros interativos na educação: uma avaliação a partir das pesquisas da área. <i>Educação e Pesquisa</i>, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 741-756, jul./set. 2013.</p>	<p>SILVA, J.; REBELO, N.; MENDES, P.; CANDEIAS, A. O portfólio na formação e avaliação profissional de professores. <i>Educação e Pesquisa</i>, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 529-548, set./dez. 2011.</p> <p>SOUZA, N. A.; BORUCHOVITCH, E. Mapas conceituais e avaliação formativa: tecendo aproximações. <i>Educação e Pesquisa</i>, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 795-810, set./dez. 2010.</p>

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

COSTA-HÜBES, T. C. Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para municípios com baixo Ideb. *Rev. bras. Estud. pedagog.*, Brasília, DF, v. 94, n. 237, p. 501-523, maio/ago. 2013.

CURI, E.; SANTOS, C. A. B.; RÁBELO, M. H. M. Procedimentos de resolução de alunos de 5º ano revelados em itens do Saeb com relação ao Sistema de Numeração Decimal. *Rev. bras. Estud. pedagog.*, Brasília, DF, v. 94, n. 236, p. 211-231, jan./abr. 2013.

DUARTE, N. S. O impacto da pobreza no Ideb: um estudo multinível. *Rev. bras. Estud. pedagog.*, Brasília, DF, v. 94, n. 237, p. 343-363, maio/ago. 2013.

FACCENDA, O.; DALBEN, A.; FREITAS, L. C. Capacidade explicativa de questionários de contexto: aspectos metodológicos. *Rev. bras. Estud. pedagog.*, Brasília, DF, v. 92, n. 231, p. 246-267, maio/ago. 2011.

FREITAG, R. M. K. et al. Contribuições para o aprimoramento da Provinha Brasil enquanto instrumento diagnóstico do nível de alfabetização e letramento nas séries iniciais. *Rev. bras. Estud. pedagog.*, Brasília, DF, v. 94, n. 237, p. 343-363, maio/ago. 2013.

GALVÃO, A.; CÂMARA, M.; JORDÃO, M. Estratégias de aprendizagem: reflexões sobre universitários. *Rev. bras. Estud. pedagog.*, Brasília, DF, v. 93, n. 235, p. 627-644, set./dez. 2012.

LIBÂNEO, J. C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. *Rev. bras. Estud. pedagog.*, Brasília, DF, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

LIMA, L. C. A.; GOMES, C. A. Ensino médio para todos: oportunidades e desafios. *Rev. bras. Estud. pedagog.*, Brasília, DF, v. 94, n. 238, p. 745-769, set./dez. 2013.

NEITZEL, A. A.; FERRI, C. Formação continuada para professores da educação básica: metodologia do currículo integrado e laboratório de vivências pedagógicas. *Rev. bras. Estud. pedagog.*, Brasília, DF, v. 92, n. 230, jan./abr. 2011.

NEUBAUER, R. et al. Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas. *Rev. bras. Estud. pedagog.*, Brasília, DF, v. 92, n. 230, p. 11-33, jan./abr. 2011.

ORTIGÃO, M. I. R.; AGUIAR, G. S. A. Repetência escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: evidências a partir dos dados da Prova Brasil 2009. *Rev. bras. Estud. pedagog.*, Brasília, DF, v. 94, n. 237, p. 343-363, maio/ago. 2013.

PAULA, L. R. O ensino superior indígena como política pública: elementos para a construção de um modelo metodológico de avaliação e comparação de experiências locais. *Rev. bras. Estud. pedagog.*, Brasília, DF, v. 94, n. 238, p. 795-810 set./dez. 2013.

SILVA, A. M.; CYMROT, R.; D'ANTINO, M. E. F. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. *Rev. bras. Estud. pedagog.*, Brasília, DF, v. 93, n. 235, p. 667-697, set./dez. 2012.

SOUSA, S. M. Z. Avaliação educacional: tratamento do tema na Rbep no período de 1998 a 2010. *Rev. bras. Estud. pedagog.*, Brasília, DF, v. 93, n. 234, [número especial], p. 372-388, maio/ago. 2012.

VARANI, A.; SILVA, D. C. A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. *Rev. bras. Estud. pedagog.*, Brasília, DF, v. 91, n. 229, p. 511-527, set./dez. 2010.

VIGGIANO, E.; MATTOS, C. O desempenho de estudantes no Enem 2010 em diferentes regiões brasileiras. *Rev. bras. Estud. pedagog.*, Brasília, DF, v. 94, n. 237, p. 417-438, maio/ago. 2013.

ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

ALFREDO, F. C.; TORTELLA, J. C. B. Avaliação da aprendizagem: concepções e prática na formação de professores em Angola. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 246-271, abr./ago. 2013.

ALMEIDA, L. R. de. Diário de itinerância, recurso para formação e avaliação de estudantes universitários. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 51, p. 250-269, jan./abr. 2012.

ARCAS, P. H. Saesp e progressão continuada: implicações na avaliação escolar. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 473-488, set./dez. 2010.

BAUER, A. Avaliação de impacto no Brasil: é possível mensurar impactos de programas de formação docente? *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 229-252, maio/ago. 2010.

BIRMAN, E.; LOPES, I. Multicurso matemática: avaliação e aprimoramento. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 276-303, jan./abr. 2013.

BITTENCOURT, H. R. et al. Desenvolvimento e validação de um instrumento para avaliação de disciplinas na educação superior. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 22, n. 48, p. 91-114, jan./abr. 2011.

CARMINATTI, S. S. H.; BORGES, M. K. Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160-178, maio/ago. 2012.

CORREA, L. J. L.; ROCHA, M. S. P. da. Avaliação escolar, gênero e raça. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 22, n. 48, p. 185-190, jan./abr. 2011.

ESCLUDERO, N. T. G.; NEIRA, M. G. Avaliação da aprendizagem em educação física: uma escrita autopoietica. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 285-304, maio/ago. 2011.

FERNANDES, N. da S.; SOARES, T. M.; PENA, A. C.; CUNHA, I. O conhecimento do professor em avaliação educacional e a proficiência do aluno. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 569-590, set./dez. 2010.

GUIMARÃES, A. L. B.; SOUZA, N. A. de. A avaliação da aprendizagem em arte: sendas percorridas. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 305-326, maio/ago. 2011.

GREGO, S. M. D. Reformas educacionais e avaliação: mecanismos de regulação na escola. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 60-81, set./dez. 2012.

HAWERROTH, J. L.; HEKIS, H. R.; QUEIROZ, J. V.; QUEIROZ, F. C. B. P. Estratégias acadêmicas como alternativas de avaliação de desempenho docente. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 22, n. 48, p. 53-76, jan./abr. 2011.

LEE, V. E. Dados longitudinais em educação: um componente essencial da abordagem de valor agregado no que se refere à avaliação de desempenho escolar. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 531-542, set./dez. 2010.

LIMA, J. de M.; LEAL, T. F. Avaliação de aulas por crianças: reflexões sobre suas aprendizagens. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 304-333, jan./abr. 2014.

MARINHO, P.; LEITE, C.; FERNANDES, P. A avaliação da aprendizagem: um ciclo vicioso de "testinite". *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 304-334, abr./ago. 2013.

MATOS, D. A. S.; BROWN, G. T. L. e CIRINO, S. Concepções de avaliação de alunos universitários: uma revisão da literatura. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 204-231, maio/ago. 2012.

MATOS, D. I. A. S.; CIRINO, S.; BROWN, G. T. L.; LEITE, W. L. Avaliação no ensino superior: concepções múltiplas de estudantes brasileiros. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 172-193, jan./abr. 2013.

MELO, É. S. de; BASTOS, W. G. Avaliação escolar como processo de construção de conhecimento. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 180-203, maio/ago. 2012.

NEVES, V. F. A.; MORO, C. Avaliação na educação infantil: um debate necessário. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 272-302, abr./ago. 2013.

NOVAES, A. de O. Avaliação do desempenho docente: uma experiência formativa para alunos e professores. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 22, n. 48, p. 11-28, jan./abr. 2011.

NUHS, A. C.; TOMIO, D. A prova escrita como instrumento de avaliação da aprendizagem do aluno de Ciências. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 259-284, maio/ago. 2011.

NUNES, R. C. A avaliação em educação a distância é inovadora? Uma reflexão. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 274-299, maio/ago. 2012.

ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. Análise das práticas de professores de matemática da educação básica. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 22, n. 48, p. 29-52, jan./abr. 2011.

PESCE, L. Avaliação da aprendizagem nos programas online de formação continuada de educadores. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 51, p. 190-212, jan./abr. 2012.

PINTO, R. de O.; ROCHA, M. S. P. de M. L. A avaliação formativa: reflexões sobre o conceito no período de 1999 a 2009. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 553-576, set./dez. 2011.

POLTRONIERI, H.; CALDERÓN, A. I. Avaliação na educação básica: a revista Estudos em Avaliação Educacional. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 82-103, set./dez. 2012.

PUNHAGUI, G. C.; S., N. A. de. Avaliar para aprender: a construção de uma realidade. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 209-232, maio/ago. 2011.

RIANI, J. de L. R.; SILVA, V. C.; Tufi, M. Análise da avaliação da alfabetização de Minas Gerais: evolução e desigualdade. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 126-147, set./dez. 2012.

SCHWARZ, K.; PAIXÃO, P. C. M. Avaliação da aprendizagem no curso de nutrição. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 194-219, jan./abr. 2013.

SILVA, R. H. A. da; SCAPIN, L. T. Utilização da avaliação formativa para a implementação da problematização como método ativo de ensino-aprendizagem. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 537-552, set./dez. 2011.

SOUZA, Â. R. de; DITTRICH, D. Avaliação na escola, avaliação da escola: análise de uma experiência escolar. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 26-46, maio/ago. 2012.

SUASSUNA, L.; BEZERRA, M. B. Avaliação da produção escrita e desenvolvimento de sequências didáticas. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 611-628, set./dez. 2010.

TAVARES, M. R. Os desafios de uma proposta de avaliação em valores para o programa "A União Faz a Vida": um estudo piloto. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 51, p. 228-248, jan./abr. 2012.

VIANNA, H. M. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 7-24, n. especial, dez. 2014.

ZOGHBI, A. C. P.; OLIVA, B. T.; MORICONI, G. M. Aumentando a eficácia e a eficiência da avaliação do ensino superior: a relação entre o Enem e o Enade. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 21, n. 45, p. 45-66, jan./abr. 2010.

EDUCAÇÃO EM REVISTA

BAUER, A. É possível relacionar avaliação discente e formação de professores? A experiência de São Paulo. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 61-82, jun. 2012.

CORRÊA, A. K. et al. Metodologia problematizadora e suas implicações para a atuação docente: relato de experiência. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 61-77, dez. 2011.

FERNANDES, M. J. S. As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 75-101, dez. 2010.

FERNANDES, P. T. Inovações curriculares: o ponto de vista de gestores de escolas do ensino básico em Portugal. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 181-210, abr. 2011.

FIGUEIREDO, H.; MOREIRA, A. F. Atividade, ação mediada e avaliação escolar. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 17-36, jan./mar. 2014.

LOPES, C. L.; LÓPEZ, S.B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 89-110, abr. 2010.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. Busca de paralelismo entre conhecimento pedagógico do conteúdo e processo de raciocínio e ação pedagógica. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 261-294, abr. 2011.

MARTINS, R. M. C. O discurso ético do formador para avaliar: a análise do discurso na pesquisa qualitativa em educação. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 29, n. p. 91-113, 2 jun. 2013.

PAULA, H. F.; MOREIRA, A. F. Atividade, ação mediada e avaliação escolar. Educação em revista. Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 17-38, 2014.

SILVA, J. L.; BONAMINO, A. M. C.; RIBEIRO, V. M. Escolas eficazes na educação de jovens e adultos: estudo de casos na rede municipal do Rio de Janeiro. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 367-392, jun. 2012.

SOUZA, N. A.; BORUCHOVITCH, E. Mapas conceituais: estratégia de ensino/aprendizagem e ferramenta avaliativa. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 195-217, dez. 2010.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE

AFONSO, A. J. Para uma conceptualização alternativa de *accountability* em educação. *Educ. Soc.*, Campinas, SP, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012.

ALMEIDA, L. C.; DALBEM, A.; FREITAS, L. C. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, SP, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out./dez. 2013.

ANTONIOLI, J. Reflexões sobre as políticas de dicionários do governo Brasileiro para alunos de alfabetização. *Educ. Soc.*, Campinas, SP, v. 32, n. 115, p. 549-563, abr./jun. 2011.

CORDEIRO, L. Sobre a inadequação da metodologia de cálculo das notas do Sisu. *Educ. Soc.*, Campinas, SP, v. 35, n. 126, p.293-320, jan./mar. 2014.

DANTAS, A. G.; MACIEL, D. M. M. Ensino fundamental de nove anos e a inserção de crianças de seis anos na escolarização obrigatória no Distrito Federal: estudo de caso. *Educ. Soc.*, Campinas, SP, v. 31, n. 110, p. 157-175, jan./mar. 2010.

ÉRNICA, M. Divergências e chão comum: o direito à educação no IV Seminário de Educação Brasileira. *Educ. Soc.*, Campinas, SP, v. 34, n. 125, p. 1323-1341, out./dez. 2013.

FERRÃO, M. E. Avaliação educacional e modelos de valor acrescentado: tópicos de reflexão. *Educ. Soc.*, Campinas, SP, v. 33, n. 119, p. 455-469, abr./jun. 2012.

GUISBOND, L.; NEILL, M. SCHEFFER, B. A década de progresso educativo perdida sob a NCLB: que lições tirar desse fracasso político? *Educ. Soc.*, Campinas, SP, v. 33, n. 119, p. 405-430, abr./jun. 2012.

MAROY, C.; VOISIN, A. As transformações recentes das políticas de *accountability* na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. *Educ. Soc.*, Campinas, SP, v. 34, n. 124, p. 881-901, jul./set. 2013.

MORAES, C. S. V.; ALAVARSE, O. M. Ensino médio: possibilidades de avaliação. *Educ. Soc.*, Campinas, SP, v. 32, n. 116, p.807-838, jul./set. 2011.

SAVIANI, D. Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, SP, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul./set. 2010.

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. *Educ. Soc.*, Campinas, SP, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul./set. 2013.

CADERNOS DE PESQUISA			
<p>ANDREWS, C. W.; DE VRIES, M. S. Pobreza e municipalização da educação. <i>Cadernos de Pesquisa</i>, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 826-847, set./dez. 2012.</p> <p>BARRETTO, E. S. de Sá. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. <i>Cadernos de Pesquisa</i>, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 738-753, set./dez. 2012.</p> <p>CAMPOS, M. M. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. <i>Cadernos de Pesquisa</i>, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 22-43, jan./abr. 2013.</p> <p>ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. G. A escola, a Metrópole e a vizinhança vulnerável. <i>Cadernos de Pesquisa</i>, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 640-666, maio/ago. 2012.</p> <p>GRAMANI, C. N.; SCRICH, C. R. Influência do desempenho educacional na escolha da profissão. <i>Cadernos de Pesquisa</i>, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 868-883, set./dez. 2012.</p>	<p>MANZANO, M. E.; LOPES, S.B.C. Conteúdos de Biologia em vestibulares seriados. <i>Cadernos de Pesquisa</i>, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 199-211, jan./abr. 2010.</p> <p>MARCHELLI, P. S. Expansão e qualidade da educação básica no Brasil. <i>Cadernos de Pesquisa</i>, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 561-585, maio/ago. 2010.</p> <p>NEVES, E. D. Quando a escola é a "casa", a "rua" e o "quintal". <i>Cadernos de Pesquisa</i>, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 560-580, maio/ago. 2011.</p>	<p>PARO, V. H. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. <i>Cadernos de Pesquisa</i>, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 586-611 maio/ago. 2012.</p> <p>RICARDO, E. C. S. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. <i>Cadernos de Pesquisa</i>, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 605-628, maio/ago. 2010.</p> <p>ROMANI, C. C. Explorando, tendências para a educação no século XXI. Tradução de Tina Amado. <i>Cadernos de Pesquisa</i>, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 848-867, set./dez. 2012.</p>	<p>ROSEMBERG, F. Políticas de educação infantil e avaliação. <i>Cadernos de Pesquisa</i>, São Paulo, v. 43, n. 148, p.44-75, jan./abr. 2013.</p> <p>SOARES, S. S. D.; NASCIMENTO, P. A. M. Evolução do desempenho cognitivo dos jovens brasileiros no PISA. <i>Cadernos de Pesquisa</i>, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 68-87, jan./abr. 2012.</p>
EDUCAÇÃO & REALIDADE			
<p>BRIDON, J; NEITZEL, A. A. Competências Leitoras no Saeb: qualidade da leitura na educação básica. <i>Educação & Realidade</i>, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 437-462, abr./jun. 2014.</p> <p>LAJONQUÈREL, L. A Palavra e as Condições da Educação Escolar. <i>Educação & Realidade</i>, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 455-469, abr./jun. 2013.</p>	<p>MATHEUS, D. S.; LOPES, A. L. Sentidos de Qualidade na Política de Currículo (2003-2012). <i>Educação & Realidade</i>, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014.</p> <p>NARDI, E. L.; SCHNEIDER, M. P.; RIOS, M. P. G. Qualidade na Educação Básica: ações e estratégias Dinamizadoras. <i>Educação & Realidade</i>, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 359-390, abr./jun. 2014.</p>	<p>PENTEADO, A. Programa Mais Educação como Política de Educação Integral para a Qualidade. <i>Educação & Realidade</i>, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 463-486, abr./jun. 2014.</p> <p>VOSS, D. M. S.; GARCIA, M. M. A. O Discurso da Qualidade da Educação e o Governo da Conduta Docente. <i>Educação & Realidade</i>, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 391-412, abr./jun. 2014.</p>	

ENSAIO: AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO

<p>ANDRIOLA, W. B. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). <i>Ensaio: aval. pol. públ. Educ.</i>, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 107-126, jan./mar. 2011.</p> <p>ANDRIOLA, W. B. Avaliação diagnóstica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. <i>Ensaio: aval. pol. públ. Educ.</i>, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 171-196, jan./mar. 2014.</p> <p>BARBOSA, D. M. R. T.; DUARTE, A. C. Efeitos de um programa de educação infantil em famílias de catadores de papel de Belo Horizonte. <i>Ensaio: aval. pol. públ. Educ.</i>, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 283-303, abr./jun. 2012.</p> <p>BORGES, R. M.; CALDERÓN, A. I.. Avaliação educacional: o estado do conhecimento da Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (1993-2008). <i>Ensaio: aval. pol. públ. Educ.</i>, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 42-56, jan./mar. 2011.</p> <p>CARDELLI, D. T.; ELLIOT, L. G. Avaliação por diferentes olhares: fatores que explicam o sucesso de escola carioca em área de risco. <i>Ensaio: aval. pol. públ. Educ.</i>, Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 769-798, out./dez. 2012.</p> <p>CHITINÉIA, A. M.; BRANDÃO, C. da F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. <i>Ensaio: aval. pol. públ. Educ.</i>, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015.</p> <p>EYNG, A. M.; GISI, M. L.; ENS, R. T.; PACIEVITCH, T. Diversidade e padronização nas políticas educacionais: configurações da convivência escolar. <i>Ensaio: aval. pol. públ. Educ.</i>, Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, p. 773-800, out./dez. 2013.</p> <p>FONTANIVE, N. A divulgação dos resultados das avaliações dos sistemas escolares: limitações e perspectivas. <i>Ensaio: aval. pol. públ. Educ.</i>, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 83-100, jan./mar. 2013.</p> <p>FONTANIVE, N.; KLEIN, R.; MARINO, L.; ABREU, M.; BIER, S. E. A alfabetização de crianças de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental de 9 anos: uma contribuição para a definição de uma Matriz de Competências e Habilidades de leitura, escrita e matemática. <i>Ensaio: aval. pol. públ. Educ.</i>, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 527-548, jul./set. 2010.</p> <p>GUERRA, G. K. de S.; MACHADO, L. B. Representações sociais de avaliação processual construídas por professoras. <i>Ensaio: aval. pol. públ. Educ.</i>, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 363-380, abr./jun. 2011.</p>	<p>GOMES, M. F. Avaliação e natureza administrativa das instituições de ensino superior. <i>Ensaio: aval. pol. públ. Educ.</i>, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 589-610, jul./set. 2010.</p> <p>GURGEL, C. R. Análise do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes após o primeiro ciclo avaliativo das áreas de agrárias, saúde e serviço social do Estado do Piauí. <i>Ensaio: aval. pol. públ. Educ.</i>, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 85-104, jan./mar. 2010.</p> <p>JACOMINI, M. A. Avaliação da aprendizagem em tempos de progressão continuada: o que mudou? Um estudo de teses e dissertações sobre o tema (2000-2010). <i>Ensaio: aval. pol. públ. Educ.</i>, Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 807-828, jul./set. 2014.</p> <p>KOETZ, C. M.; WERLE, F. O. C. Trajetória do sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado do Rio Grande do Sul. <i>Ensaio: aval. pol. públ. Educ.</i>, Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 677-700, out./dez. 2012.</p> <p>LINS, M. J. S. da C. Avaliação da aprendizagem de ética no Ensino Fundamental. <i>Ensaio: aval. pol. públ. Educ.</i>, Rio de Janeiro, v. 23, n. 88, p. 763-790, jul./set. 2015.</p> <p>MARQUES, A. S.; NUNES, L. C. Possibilidades da participação na avaliação da aprendizagem online no ensino superior. <i>Ensaio: aval. pol. públ. Educ.</i>, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 599-622, jul./set. 2011.</p> <p>MARTINS, A. M.; SOUSA, S. Z. A produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas: o campo da questão entre 2000 e 2008. <i>Ensaio: aval. pol. públ. Educ.</i>, Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, p. 9-26, jan./mar. 2012.</p> <p>MATUICHUK, M.; SILVA, M. C. da. Avaliação do docente pelo discente na melhoria do desempenho institucional: UTFPR/SIAMI. <i>Ensaio: aval. pol. públ. Educ.</i>, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 323-348, abr./jun. 2013.</p> <p>MESQUITA, S. Os resultados do Ideb no cotidiano escolar. <i>Ensaio: aval. pol. públ. Educ.</i>, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 587-606, jul./set. 2012.</p> <p>MILICIC, N.; ALCALAY, L.; BERGER, C.; ÁLAMOS, P. Aprendizagem socioemocional em estudantes de quinta e sexta série: apresentação e avaliação de impacto do programa BASE. <i>Ensaio: aval. pol. públ. Educ.</i>, Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, p. 645-666, out./dez. 2013.</p> <p>OLIVEIRA, G. P. de. Estratégias multidimensionais para a avaliação da aprendizagem em cursos <i>on-line</i>. <i>Ensaio: aval. pol. públ. Educ.</i>, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 105-138, jan./mar. 2010.</p> <p>OLIVEIRA JR., R. G. de; CALDERÓN, I. A. Sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo: mapeamento e tendências temáticas da produção científica brasileira (1996-2011). <i>Ensaio: aval. pol. públ. Educ.</i>, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 939-976, out./dez. 2014.</p>	<p>PEDERNEIRAS, M. M. M.; LOPES, J. E. G.; RIBEIRO FILHO, J. F.; FEITOSA, M. G. G. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes na visão de líderes formais. <i>Ensaio: aval. pol. públ. Educ.</i>, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 381-400, abr./jun. 2011.</p> <p>RAMOS, R. C.; DI GIORGI, C. C. Do Fundeb ao Fundeb: avaliando o passado para pensar o futuro: um estudo de caso no município de Pirapozinho-SP. <i>Ensaio: aval. pol. públ. Educ.</i>, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 623-650, jul./set. 2011.</p> <p>ROCHA, G.; MARTINS, R. F. A apropriação de habilidades de leitura e escrita na alfabetização: estudo exploratório de dados de uma avaliação externa. <i>Ensaio: aval. pol. públ. Educ.</i>, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 977-1000, out./dez. 2014.</p> <p>RODRIGUES, C. M. C et al. Uma proposta de instrumento para avaliação da educação a distância. <i>Ensaio: aval. pol. públ. Educ.</i>, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 321-354, abr./jun. 2014.</p> <p>SILVA, I. M. da. Autoavaliação e gestão democrática na instituição escolar. <i>Ensaio: aval. pol. públ. Educ.</i>, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 49-64, jan./mar. 2010.</p> <p>TASCA, J. E.; ENSSLIN, L.; ENSSLIN, S. R. A construção de um referencial teórico sobre a avaliação de desempenho de programas de capacitação. <i>Ensaio: aval. pol. públ. Educ.</i>, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 203-238, abr./jun. 2013.</p> <p>TAVARES, M. das G. M.; OLIVEIRA, M. A. A.; SEIFFERT, O. M. Lúcia B. Avaliação da educação superior na revista. <i>Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação: ênfases e tendências. Ensaio: aval. pol. públ. Educ.</i>, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 233-258, abr./jun. 2011.</p> <p>TEIXEIRA, D. E.; RIBEIRO, L. C. dos S.; CASSIANO, K. M.; MASUDA, M. O.; BENCHIMOL, M. Avaliação institucional em Ciências Biológicas nas modalidades presencial e a distância: percepção dos egressos. <i>Ensaio: aval. pol. públ. Educ.</i>, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 159-180, jan./mar. 2014.</p> <p>VIEIRA, R. L. B.; FREITAS, K. S. de. O SINAES na universidade pública estadual: análise do processo de construção da avaliação interna na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). <i>Ensaio: aval. pol. públ. Educ.</i>, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 443-464, jul./set. 2010.</p>
---	---	--

Recebido em: OUTUBRO 2016

Aprovado para publicação em: NOVEMBRO 2016

UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES QUE PERMEIAM A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PRONATEC

**MARIA CLARISSE VIEIRA
RENATO HILÁRIO DOS REIS
JULIETA BORGES LEMES SOBRAL**

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender e discutir algumas das principais concepções de educação e trabalho que permeiam a formação do trabalhador brasileiro, com base na análise da criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, o Pronatec, instituído em 2011. O texto apresenta um breve histórico das concepções que envolvem a formação do trabalhador presentes no final da década de 1980 e 1990, no âmbito da elaboração e aprovação da Lei n. 9.394/1996, que se estabelece até a primeira década do século XXI. Com base em análise documental e na legislação do período, dialoga com a produção acadêmica que permeia os campos da educação e trabalho e educação de jovens e adultos, analisando em que medida o Pronatec tende a fortalecer a dualidade estrutural do capitalismo ou a criar espaços emancipatórios, que possibilitem uma educação pautada na integração entre formação profissional e formação básica.

PALAVRAS-CHAVE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS •
TRABALHO • POLÍTICAS EDUCACIONAIS • FORMAÇÃO
PROFISSIONAL.

UN ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES QUE PERMEAN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE PRONATEC

RESUMEN

Este artículo tiene el objetivo de entender y discutir algunas de las principales concepciones de educación y trabajo que permean la formación del trabajador brasileño, en base al análisis de la creación del Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, Pronatec, que se instituyó en el 2011. El texto presenta un breve historial de las concepciones relacionadas con la formación del trabajador a fines de las décadas de 1980 y 1990, en el marco de la preparación y aprobación de la Ley n. 9.394/1996, que se establece hasta la primera década del siglo XXI. En base al análisis documental y a la legislación del periodo, dialoga con la producción académica que permea los campos de la educación y trabajo y de la educación de jóvenes y adultos, analizando en qué medida Pronatec tiende a fortalecer la dualidad estructural del capitalismo o a crear espacios de emancipación, que posibiliten una educación basada en la integración entre formación profesional y formación básica.

PALABRAS CLAVE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS • TRABAJO • POLÍTICAS EDUCACIONALES • FORMACIÓN PROFESIONAL.

AN ANALYSIS OF THE CONCEPTS THAT PERMEATE THE PRONATEC PROFESSIONAL TRAINING

ABSTRACT

This article aims to understand and discuss some of the main concepts of education and work involving the training of the Brazilian worker based on the analysis of the creation of the Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego [National Program of Technical Education and Employment Access], Pronatec, established in 2011. The text presents a brief account of the ideas involved in the training of the worker at the end of the 1980s and 1990s, amid the drafting and approval of Law 9394/96 instituted by the end of the first decade of the 21st century. The article is based on documentary analysis and on the education laws of that period. It interacts with academic work in the fields of education and work, as well as the education of youth and adults. It examines the extent to which Pronatec strengthens the structural duality of capitalism, or creates emancipative spaces which allow education to be based on the integration between professional and basic training.

KEYWORDS YOUTH AND ADULT EDUCATION • WORK • EDUCATIONAL POLICIES • PROFESSIONAL TRAINING.

APRESENTAÇÃO DA TEMÁTICA

O objetivo do nosso artigo é analisar o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), instituído pela Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011. A decisão de estudarmos o Pronatec parte do reconhecimento da abrangência desse programa que, segundo dados divulgados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), buscou atingir uma meta de oito milhões de vagas de educação profissional ao longo de quatro anos, de 2011 a 2014 (CASSIOLATO; GARCIA, 2014, p. 21), com um investimento da ordem de oito bilhões de reais (CASSIOLATO; GARCIA, 2014, p. 36).¹ Diante da grande envergadura do programa, buscamos analisá-lo à luz das concepções que estão em disputa, seja no espaço da construção da política pública de formação do trabalhador brasileiro, seja na significação de cada indivíduo que vive sob a égide do modo de produção capitalista.

Na realização desse estudo, apoiamos-nos em análise documental e na legislação produzida no período, dialogando com a produção acadêmica que permeia os campos da educação e trabalho e da educação de jovens e adultos.

¹ A dotação orçamentária de oito bilhões de reais para o Pronatec refere-se aos anos de 2012 e 2013.

Para isso, realizamos um breve resgate histórico das principais concepções que envolvem a formação do trabalhador presentes no final da década de 1980 e 1990, no âmbito da elaboração e aprovação da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (conhecida como LDBEN n. 9.394/96), passando pela primeira década do século XXI até a criação do Pronatec, em 2011. Com isso, trazemos à tona a disputa entre as concepções de conformidade à lógica do capital, que compreendem o processo educativo como um meio para o aumento da produtividade e do lucro no capitalismo, e as de emancipação humana, que tendem a compreender o processo educativo como meio para um processo de libertação do homem e superação das opressões e injustiças geradas pela lógica do capital, que permeiam nossas significações do que seja o objetivo dessa formação e, conseqüentemente, revelam-se nas legislações e programas implementados no âmbito das políticas públicas de educação profissional e tecnológica.

DISPUTAS ENTRE CONCEPÇÕES NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR - BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA

Ao analisar a construção histórica das políticas públicas de educação profissional para formação dos sujeitos jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora, percebemos, conforme descrito por Bastos e Vitorette (2011, p. 327), que existem concepções em disputas, em outras palavras, projetos de classe que estão lutando entre si pela hegemonia no espaço de construção e implementação das políticas públicas. Disputas que se situam entre o projeto que está mais alinhado com o atendimento dos interesses do capital e o projeto que visa à defesa do trabalho, da formação integral do sujeito, como centralidade do processo educativo. Com vistas a apresentar essas disputas, realizamos um breve resgate histórico, a partir do final da década de 1980, da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), até 2011, com a lei de criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

A PROPOSTA DA POLITECNIA: FORMAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA, TRABALHO, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E CULTURA

Ao final da década de 1980, iniciam-se as discussões para a elaboração da LDBEN, atendendo ao dispositivo constitucional que delega à União a competência privativa de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Um projeto inicial, o Projeto de Lei n. 1.258/88, elaborado pelo deputado Octávio Elísio, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) de Minas Gerais, é enviado à Comissão de Educação da Câmara em novembro de 1988, com 83 artigos para regulamentação dos artigos que tratam da educação.

Para Oliveira (1997), o projeto original do deputado federal Octávio Elísio é baseado em um estudo elaborado por Dermeval Saviani, professor titular do Departamento de Filosofia e História de Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (Unicamp), e nas sugestões preparadas por Jacques Velloso, professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), e Luiz Antônio Cunha, professor titular de Sociologia de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Dentre as teses que embasam esse projeto, destaca-se:

[...] a tese da politecnia, que busca dar uma outra direção ao ensino de 2.º grau. A proposta da politecnia, como uma forma de se organizar o 2.º grau, permitia que a discussão em relação ao lugar e papel do ensino de 2.º grau no conjunto do sistema nacional de educação pudesse ser mais precisamente colocada e abordada pelos educadores. (SAVIANI, 1990, p. 9² apud OLIVEIRA, 1997, p. 33-34)

Tese da politecnia baseada em um projeto educativo que tem o trabalho como princípio educativo, que possibilite não só a técnica, mas também a compreensão científica do objeto de estudo, uma educação que considere que todos os seres humanos, independentemente de sua classe social, têm o direito a uma educação que integre o pensar e o fazer, a teoria e a prática, conforme defesa de Gramsci (2001, p. 43):

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida

2 SAVIANI, Dermeval. A nova LDB: entrevista com Dermeval Saviani. *Proposições*, Campinas, n. 1, p. 7-13, mar. 1990.

e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. É este o fundamento da escola primária.

Pretende-se, com essa tese, romper com a lógica fragmentada de uma educação profissional que se propõe apenas a treinar o estudante para a realização de uma tarefa específica para o mercado de empregos. A proposta apresentada pelo deputado Octávio Elísio é embasada em princípios que rompem com a formação profissional desvinculada da educação básica. Técnica, sim. Somente ela, não. Fazer e pensar juntos.

Oliveira (1997) pontua que um intenso debate nacional, coordenado pela Comissão de Educação da Câmara, inicia-se na elaboração da LDBEN. Nesse cenário, destaca-se a presença do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) representando a sociedade civil organizada nas discussões da LDBEN. Os princípios defendidos pelo FNDEP são proclamados em um manifesto que possui seis grandes preceitos:

- a. Escola pública como instância privilegiada na formação comprometida com uma transformação social;
- b. Gestão democrática na escola e no sistema;
- c. Escola Unitária, como organização didático-pedagógica tendo o trabalho como princípio educativo;
- d. Investimento dos recursos públicos na educação pública;
- e. Padrão universal de qualidade da escola pública;
- f. Valorização dos profissionais da educação: excelência na formação dos educadores e piso salarial nacionalmente unificado. (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA LDB, 1989³ apud OLIVEIRA, 1997, p. 67)

3 FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA LDB. Carta de princípios. Brasília, 9 ago. 1989. Mimeo.

Nesse manifesto, a sociedade civil organizada, representada pelo FNDEP, reivindica, aos legisladores da Lei de Diretrizes e Bases, contemplar a Escola Unitária como organização didático-pedagógica que tem o trabalho como princípio educativo. A Escola Unitária representa, nesse contexto, a consolidação de um projeto de sociedade que tinha como centralidade o trabalho. Trabalho entendido na perspectiva marxista, como destacado por Engels (1974, p. 171), “condição fundamental primeira de toda a vida humana.”

Na contramão da lógica das relações sociais capitalistas em que os homens e mulheres são divididos entre os que pensam (os intelectuais) e os que fazem (os operacionais), ter o trabalho como princípio educativo é considerar que todos os seres humanos têm o direito a uma educação que integre o pensar e o fazer.

Para Gramsci (1982, p. 125), “o advento da Escola Unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social”. Novas relações sociais contrárias à lógica hegemônica de divisão social do trabalho no capitalismo. Gramsci identifica que o desenvolvimento da Escola Unitária seria uma oportunidade de criar condições iguais para todas as camadas sociais, sem o fortalecimento da desigualdade de classe, já existente, como destaca:

Numa série de famílias, particularmente das camadas intelectuais, os jovens encontram na vida familiar uma preparação, um prolongamento e uma integração da vida escolar, absorvendo no “ar”, como se diz, uma grande quantidade de noções e de aptidões que facilitam a carreira escolar propriamente dita: eles já conhecem e desenvolvem o conhecimento da língua literária, isto é, do meio de expressão e de conhecimento, tecnicamente superior aos meios possuídos pela média da população escolar dos seis aos doze anos. (GRAMSCI, 1982, p. 122)

Esse princípio integrador também é assumido por Vigotski (1994) ao abordar o rompimento com as relações de classe do modo de produção capitalista, pautadas na sobreposição do capital sobre o trabalho. Ao discutir como se

dará a libertação do homem das amarras impostas por essa lógica excludente, Vigotski (1994), dentre outras raízes que desencadeiam a mudança do homem, acentua a importância da combinação do trabalho intelectual e manual:

[...] a mudança do homem reside no fato de que, ao mesmo tempo que velhas amarras desaparecem, um enorme potencial positivo presente em larga escala industrial, a sempre crescente força de desenvolvimento do ser humano sobre a natureza será libertada e tornar-se-á operativa. **De todas as características discutidas acima, o exemplo mais brilhante de ser, a nova forma de criar um futuro inteiramente baseado na combinação trabalho intelectual e trabalho manual, o qual perderá sua característica dual, e mudará, de modo essencial, o rumo de sua influência.** Ao passo que inicialmente suas ações eram dirigidas contra o povo, agora começam a trabalhar pela causa e interesse do povo. Desde seus papéis anteriores de obstáculos, eles agora se transformaram/converteram em poderosas forças impulsionadoras (VIGOTSKI, 1994, p. 181, grifos nossos)

Trabalho intelectual-manual. Rompimento com a característica dual e de instrumentalização culturalmente presente em nós e em toda a sociedade que naturaliza a negação de direitos, e de direitos qualitativos, para a classe trabalhadora. Iniciamos, assim, a década de 1990, com a semente de uma proposta de educação profissional para a LDB tendo como referência os princípios da politecnicidade. Essa perspectiva irá confrontar-se com a retomada da perspectiva da dualidade na formação básica e profissional, a partir desse período, como vemos no tópico que se segue.

A PROPOSTA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA ATENDIMENTO ESTRITO AO MERCADO DE EMPREGO

A promulgação da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), revela que a tese da politecnicidade defendida pelo projeto inicial do deputado Octávio Elísio não passa pelas legislações subsequentes e que permanece uma lógica de dualidade entre a formação básica e a formação profissional.

Coerente com essa dualidade, inicia-se a implantação da reforma da educação profissional por meio do Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Nesse período, já temos, como presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso.

Segundo Manfredi (2002, p. 114), a instituição desse projeto é fruto de um processo histórico de disputas político-ideológicas empreendidas no âmbito da sociedade brasileira. A autora destaca que, naquele momento, existiam quatro grandes projetos em discussão, sendo dois no âmbito do Estado – o do Ministério do Trabalho e o do Ministério da Educação –, e dois no âmbito da sociedade civil organizada – o de educadores e de organizações populares e sindicais e o de empresários industriais.

No âmbito do Estado, o projeto do Ministério do Trabalho, coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional, desenvolve o Plano Nacional de Educação Profissional, o qual, na avaliação de Manfredi (2002, p. 115), “há em tal projeto a negação da dicotomia entre a Educação Básica e Educação Profissional e da sobreposição ou substituição da segunda pela primeira”. Por outro lado, o projeto do Ministério da Educação, elaborado pela Secretaria Nacional do Ensino Técnico (Senete), pelo relato de Manfredi (2002, p. 118), “não fortalece a integração da Educação Básica e da Educação Profissional”.

No âmbito da sociedade civil, o projeto de educadores e de organizações populares tem como base a articulação do FNDEP, presente na Assembleia Constituinte de 1988 e na elaboração da nova LDBEN. Segundo Manfredi (2002, p. 119), a proposta desse grupo defende a criação

[...] da escola básica unitária sustentada pela justificativa de construção de um sistema de educação nacional integrado que propicie a unificação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

O projeto apresentado pelos empresários industriais aproxima-se da proposta do Ministério da Educação ao defender

[...] aumento da escolaridade básica, da melhoria qualitativa da escola pública de nível fundamental e da reformulação e ampliação do atual sistema de ensino profissional, não questionando sua natureza dual. (MANFREDI, 2002, p. 128)

A natureza dual refere-se à separação da educação profissional da educação básica.

Em meio às disputas estabelecidas entre esses quatro projetos, com consensos e dissensos, é instituída a reforma da educação profissional por meio do Decreto n. 2.208/97. Com esse ato normativo, estabelecem-se os níveis adquiridos por essa modalidade de ensino:

Art. 3.º A Educação Profissional compreende os seguintes níveis:

I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos egressos do ensino médio e técnico. (BRASIL, 1997)

Kuenzer e Ferretti (1999⁴ apud MANFREDI, 2002, p. 134) afirmam que essa reforma repõe a dualidade estrutural,

1 - não reconhecendo a educação básica como fundamental para a formação científico-tecnológica sólida dos trabalhadores, demandada pela nova etapa de desenvolvimento das forças produtivas, contrariando uma tendência que é mundialmente aceita e defendida por empresários, trabalhadores e governos; 2- Supõe ruptura entre o acadêmico, desvalorizado por não ser prático, e o tecnológico, não reconhecendo o caráter transdisciplinar da ciência contemporânea, reforçando a ideia de duas redes, para acadêmicos e para trabalhadores, ao melhor estilo taylorista, que separa dirigentes de especialistas, concepção que hoje é questionada até pela organização capitalista de produção.

Kuenzer e Ferretti (1999) compreendem que a organização da educação profissional estabelecida pelo Decreto n. 2.208/97, básica, técnica e tecnológica, “repõe a dualidade estrutural” do capitalismo, que separa os detentores do capital dos detentores da força de trabalho. Em outras palavras, separa o pensar e a

⁴ KUENZER, Acácia Zeneida; FERRETI, Celso. *Políticas públicas referentes à formação profissional no Brasil*. 1999. Mimeo.

ciência do fazer e da técnica. Nesse raciocínio, a formação dos trabalhadores é realizada a partir da perspectiva do treinamento para execução de tarefas específicas e pontuais.

Apesar dos posicionamentos contrários à reforma, principalmente no que se refere à importância da educação básica para a formação científico-tecnológica, em 1999, aprofundando os fundamentos desse decreto, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Profissional de Nível Técnico, por meio da Resolução CNE/CBE n. 4, de 8 de dezembro de 1999.

A década de 1990 fica marcada pela hegemonia neoliberal em todos os níveis e modalidades de ensino, principalmente na educação profissional, em que se legitima, com o Decreto n. 2.208/97, a separação da educação profissional da educação básica. Vale salientar o contexto socioeconômico do Brasil na década de 1990. A lógica neoliberal começa a dominar os programas e projetos públicos brasileiros. Segundo Oliveira (1997, p. 143),

[...] o neoliberalismo nasce logo após a II Guerra Mundial, na Europa e na América do Norte, onde imperava o capitalismo e constitui-se numa reação teórica e política forte contra o Estado intervencionista e de Bem Estar.

Dentre os princípios básicos dessa corrente ideológica, destacam-se: o da liberdade e da primazia do mercado sobre o Estado; o do individual sobre o coletivo; e, derivadamente, o do Estado Mínimo, ou seja, aquele que não intervém no livre jogo dos agentes econômicos.

A PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI - RUPTURA OU CONTINUIDADE DA DISPUTA?

Ao final de 2002, temos mais uma eleição presidencial e, em janeiro de 2003, assume a Presidência da República Luís Inácio Lula da Silva, permanecendo até dezembro de 2010. Em relação à educação profissional, no segundo ano desse governo, em 2004, após um intenso debate com os estados e a sociedade civil organizada, é instituído o primeiro marco normativo da educação profissional, que reabre a possibilidade de implantação dessa modalidade integrada à educação básica, o Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004,

que regulamenta o § 2.º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n. 9.394/96 e revoga o então vigente Decreto n. 2.208/97.

Com esse novo decreto, no art. 4.º, abre-se uma nova possibilidade de oferta de educação profissional integrada à educação básica, item não contemplado pelo Decreto n. 2.208/97:

Art. 4º [...] § 1º articulação entre a Educação Profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a Educação Profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...]

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004)

Não se eliminam as demais formas instituídas pelo decreto anterior, a subsequente e a concomitante; porém, abre-se a possibilidade para a integração, que, até então, não está contemplada e é a almejada para os que ainda estão no ensino fundamental. Assim, no art. 4.º, existem três possibilidades de oferta: integrada, concomitante e subsequente. A forma integrada reabre a possibilidade da formação integral: “Em termos ainda somente formais, o Decreto n. 5.154/2004 tenta restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 1980” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 11). Essas disputas dizem respeito à tese da politécnica, tese baseada em um projeto educativo que tem o trabalho como princípio educativo, que almeja uma formação para o trabalhador que integre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Na contramão desse processo, nas disposições do Decreto n. 5.154/2004, há uma atualização, por meio da Resolução

Nacional de Educação do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) n. 1, de 3 de fevereiro de 2005, das Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio. Essa resolução, porém, não altera a lógica central de construção dos cursos – formação profissional, de um lado, e formação geral do outro –, permanecendo como orientação para a construção dos cursos de educação profissional as diretrizes encerradas na Resolução CNE/CBE n. 4, de 8 de dezembro de 1999, que regulamenta o Decreto n. 2.208/97.

Apesar de o Decreto n. 5.154/2004 contemplar a perspectiva integrada de educação, as diretrizes para sua operacionalização ainda estão vinculadas aos princípios do decreto anterior. Isso está explícito na nova resolução: “Art. 8.º ficam mantidas as Resoluções CNE/CEB n. 03/98 e 04/99, com alterações introduzidas por esta resolução” (BRASIL, 2005). Assim, instituiu-se o Decreto n. 5.154/2004, revogando o Decreto n. 2.208/97, porém as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo CNE para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio não alteram a lógica de fragmentação vigente e implantada com o Decreto n. 2.208/97, que separa a educação profissional da educação básica.

Em 2008, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996, é alterada pela Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008, incorporando as questões fundamentais trazidas pelo Decreto n. 5.154/2004:

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas (Incluído pela Lei n. 11.741, de 2008):

I – articulada com o ensino médio (Incluído pela Lei n. 11.741, de 2008);

II – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio (Incluído pela Lei n. 11.741, de 2008) [...].

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do **caput** do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma (Incluído pela Lei n. 11.741, de 2008):

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno (Incluído pela Lei n. 11.741, de 2008);

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer (Incluído pela Lei n. 11.741, de 2008) [...]. (BRASIL, 1996, grifos nossos)

Como destacado no inciso primeiro do art. 36-C, a forma integrada, até então presente somente no Decreto n. 5.154/2004, é assumida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim, do ponto de vista legal, na primeira década do século XXI, percebe-se que é estabelecido um arcabouço legal para a viabilização da política de integração da educação profissional com a educação básica, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos, com programas como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Não obstante o avanço legal, Bastos e Vitorette (2011, p. 334) pontuam que houve, em termos de política econômica, a continuidade da política do governo Fernando Henrique Cardoso, “não se rompendo, assim, com as diretrizes desenvolvidas pelo governo anterior, o que significou uma autorreforma do capitalismo no Brasil.”

Vale ressaltar ainda que, na primeira metade do século XXI, inicia-se a elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Até esse momento, estavam em vigor as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio aprovadas em 1999, sob a égide da proposta neoliberal de educação.

Conforme descrição de Bastos e Vitorette (2011), na elaboração das novas diretrizes, prevalecia a disputa entre dois projetos, um que reforçava a proposta da década de 1990, denominado “Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e

Projeto de Resolução” (BRASIL, 2010a), e outro que tentava resgatar a proposta da politecnia da década de 1980, politecnia baseada em um projeto educativo que tem o trabalho como princípio educativo, que possibilite não só a técnica, mas também a compreensão científica do objeto de estudo, com o nome Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em Debate (BRASIL, 2010b).

Naquele momento, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, formada por dirigentes que tinham clareza da aprovação de uma diretriz baseada nos princípios da politecnia, apoia essa proposta e produz, conjuntamente com demais atores da educação profissional e da educação básica, o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em Debate:

No documento Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em Debate, conforme os estudos de Frigotto, a formação profissional integrada assume outra dimensão, ou seja, pressupõe assumir a formação integrada como princípio educacional, como possibilidade para superar a dimensão pragmática que direciona a educação à utilidade, funcionalidade. (BASTOS; VITORETTE, 2011, p. 340)

Desse processo, é aprovada, com base no Parecer CNE/CEB n. 11, de 9 de maio de 2012, a Resolução CNE/CEB n. 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Essa Resolução, constituída no espaço de disputa desses dois projetos, contém, na nossa avaliação, avanços no que se refere à concepção da educação profissional proposta, como, por exemplo, o “Art. 6 [...] III – trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular” (BRASIL, 2012).

Entretanto, essas diretrizes não conseguem deter a força do capital, já que, no mesmo período de sua aprovação, é promulgada a Lei do Pronatec, que, como veremos a seguir, aprofunda a concepção de formação profissional para atendimento das demandas do mercado de emprego. Essa é a contradição que destacamos com a emergência desse

programa. Se, por um lado, temos uma diretriz que amplia os objetivos da educação profissional para além da preparação para o mercado de empregos, por outro, temos a execução de um programa bilionário que, hegemonicamente, parece trabalhar na perspectiva de conformidade à lógica do capital.

IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E EMPREGO (PRONATEC): HEGEMONIA DA PROPOSTA NEOLIBERAL?

Em 1º janeiro de 2011, assume a Presidência da República Dilma Rousseff, como nome indicado e apoiado pelo presidente anterior, Luiz Inácio Lula da Silva, representando a coligação dos seguintes partidos: Partido dos Trabalhadores (PT), Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Partido Democrático Trabalhista (PDT), Partido Comunista do Brasil (PC do B), Partido Progressista (PP), Partido da República (PR), Partido Social Democrático (PSD), Partido Republicano da Ordem Social (PROS) e Partido Republicano Brasileiro (PRB). No que se refere à política de educação profissional, o grande marco normativo da então presidenta foi a Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011, que instituiu, em âmbito nacional, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) para atender, segundo divulgação do governo, oito milhões de trabalhadores até 2014:

Por meio da atuação conjunta destes parceiros, o Pronatec conseguiu cumprir a meta de oferta de 8 milhões de matrículas entre 2011 e 2014, alcançando mais de 4.000 municípios, com oferta de mais de 200 cursos técnicos, e mais de 600 cursos com carga horária mínima de 160 horas, destinados à formação inicial e continuada (FIC), ambos definidos pelo Ministério da Educação. (FERES, 2014, p. 130)

Importante salientar que a lei inicial de criação desse programa não contempla, em seus dispositivos, a integração da educação profissional com a educação básica, proposta política que havia sido retomada, em 2004, com a instituição do Decreto n. 5.154/2004, em 2005/2006, com a criação

do Proeja, Decreto n. 5.840/2006, em 2008, com a alteração da LDB pela Lei n. 11.741 de 2008 e, por fim, em 2012, com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Vale salientar que, pelo menos do ponto de vista formal, a proposta de integração da educação básica com a educação profissional dispõe-se a uma oferta de formação mais integral, conforme princípios já apresentados ao longo do artigo.

Essa omissão da terminologia “integrada” no texto inicial do programa nos faz refletir sobre o objetivo final da política que está sendo instituída. Identificamos que há um distanciamento entre as concepções da educação profissional vigentes no Pronatec e nas que fomentam cursos integrados. Esse distanciamento é diminuído em 2013, com a alteração do Pronatec, através da Lei n. 12.816, de 5 de junho de 2013. Por meio dessa lei, reabre-se a possibilidade de financiamento de cursos integrados pelo Pronatec, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos.

Embora em 2013 o Pronatec passe a contemplar a integração, em termos de discurso oficial, permanece a lógica de formação do trabalhador como mão de obra que é formada para aumentar a produtividade e a competitividade do país, conforme discurso de um dos dirigentes do Ministério da Educação:

Dentre os desafios do Pronatec podem ser destacados: a indução da oferta dos cursos em função da demanda por formação profissional, o atendimento dos diversos perfis de públicos prioritários do Programa e o processo de **intermediação de mão de obra para os egressos do Pronatec**. Portanto, o Pronatec se configura como política pública de educação profissional de extrema relevância. Por um lado, ele possibilita a inclusão social, por meio do atendimento aos diversos públicos que necessitam da formação profissional, e por outro, ele contribui para **a melhoria da produtividade e da competitividade do país**, por meio das ofertas de cursos profissionalizantes que atendem aos mais diversos setores. (FERES, 2014, p. 130, grifos nossos)

Assim como nos programas analisados por Rummert e Alves (2010), percebemos, no discurso oficial dos dirigentes do governo, que no Pronatec há uma relação que se quer estabelecer entre a oferta e a demanda do mercado de emprego. A formação profissional dos trabalhadores é vista como salvacionista para o desenvolvimento econômico do país, esquivando-se de uma discussão real sobre os fundamentos da crise estrutural do capitalismo. Entretanto, o argumento que automatiza a relação formação profissional e crescimento do país parece não se sustentar. Basta analisarmos os quatro anos de investimento no Pronatec, com formação de oito milhões de pessoas, segundo dados do governo, e um crescimento econômico em 2014 de 0,1%, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).⁵

O Pronatec tem como ação central o financiamento da “Bolsa Formação”. Com sua implementação, em 2011, houve uma articulação política para que as demais ações, já em curso no governo anterior, fizessem parte do programa e rendessem números quantitativos de matrícula para as campanhas publicitárias do atual governo. Entretanto, o que chega efetivamente como carro-chefe do programa é a denominada “Bolsa Formação”.

Sobre esse assunto, encontramos uma análise no *blog* do Movimento de Valorização e Articulação dos Trabalhadores em Educação do Ministério da Educação (Movate) MEC.⁶ Segundo esse movimento, os cursos de qualificação profissional ofertados pelo Pronatec-Bolsa Formação são rápidos, de baixa complexidade tecnológica e desvinculados da elevação de escolaridade. Com isso, perpetua-se,

[...] a lógica de manutenção de um sistema em que os trabalhadores e trabalhadoras continuam recebendo uma formação rasa, para execução de tarefas rudimentares, ao melhor estilo ‘fordista’.⁷

Reforçando essa análise do Movate, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) também se pronunciou em relação ao projeto do Pronatec:

Tal como se apresenta o projeto do Pronatec, os eixos dos cursos passam, prioritariamente, pela qualificação pro-

5 O Movimento de Valorização e Articulação dos Trabalhadores em Educação do MEC (Movate), instituído formalmente em 27 de novembro de 2007, é uma entidade civil, sem fins lucrativos, independente de qualquer atividade político-partidária, com atuação precípua no âmbito do Ministério da Educação e em todo território nacional, com sede no Distrito Federal.

6 O Movimento de Valorização e Articulação dos Trabalhadores em Educação do MEC (Movate), instituído formalmente em 27 de novembro de 2007, é uma entidade civil, sem fins lucrativos, independente de qualquer atividade político-partidária, com atuação precípua no âmbito do Ministério da Educação e em todo território nacional, com sede no Distrito Federal.

7 Análise disponível em: <<http://www.movate.org/2014/04/pronatec-o-que-fica-com-os-fic.html>>. Acesso em: 28 set. 2015.

fissional de curta duração e pela formação técnica-profissional concomitante ao ensino médio, desprezando, portanto, as premissas curriculares e o papel social da formação dos(as) trabalhadores(as), construídos nos últimos sete anos. O reducionismo curricular atende aos interesses dos agentes produtivos (interessados apenas na qualificação operacional da mão de obra), os quais, para que seus objetivos sejam atingidos com segurança, optaram por direcionar a formação a cursos e instituições privadas, com currículos adstritos aos interesses corporativos. (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO - CNTE, 2011, p. 182-183)

Nessa nota da CNTE, há mais uma análise que questiona os fundamentos curriculares do Pronatec que estão na contramão do que se vinha construindo nos últimos anos “desprezando, portanto, as premissas curriculares e o papel social da formação dos(as) trabalhadores(as), construídos nos últimos sete anos” (CNTE, 2011, p. 182). Aqui, a CNTE relembra os marcos legais que defendiam a proposta da integração da educação profissional com a educação básica, o Decreto n. 5154/2004, o Decreto n. 5840/2006 e a Resolução CNE/CEB n. 06, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Ainda em relação à organização do programa, mais especificamente a ação do Pronatec-Bolsa Formação, é importante compreender que se trata de um recurso financeiro, no valor de R\$ 10,00 hora/aula/aluno, destinado às instituições que ofertam cursos de qualificação profissional ou técnico. Assim, para um curso de qualificação profissional em agente administrativo de 160 horas para 40 alunos, é destinado o montante de R\$ 64.000,00 (sessenta e quatro mil reais). Vale ressaltar que os cursos mais ofertados pela ação Bolsa Formação são os de baixa complexidade tecnológica, como o de agente administrativo.

Embora os dados encontrados sobre os quantitativos de matrículas do Pronatec e especificamente da ação Bolsa Formação sejam precários, há um indicativo de que o maior quantitativo da oferta e matrícula está concentrado nos

cursos de qualificação profissional, de no mínimo 160 horas, e não possuem vinculação com a educação básica.

As principais instituições que ofertam os cursos da ação Bolsa Formação são as do Sistema S (Serviço Social da Indústria – Sesi; Serviço Nacional de Aprendizagem na Indústria – Senai; Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac; Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – Senar; Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes – Senat), a rede federal e os sistemas estaduais. As faculdades privadas também fazem parte do escopo de entidades consideradas ofertantes do programa, podendo oferecer cursos técnicos subsequentes.

Outro ponto importante a destacar é que os cursos da ação Bolsa Formação são lecionados por profissionais contratados como *bolsistas*, destituídos de qualquer vínculo empregatício ou mesmo formação docente, conforme Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011 que institui o programa:

Art. 8º [...] § 3º As atividades exercidas pelos profissionais no âmbito do Pronatec não caracterizam vínculo empregatício e os valores recebidos a título de bolsa não se incorporam, para qualquer efeito, ao vencimento, salário, remuneração ou proventos recebidos. (BRASIL, 2011)

Essa situação aprofunda uma cultura de precarização dos profissionais que trabalham em cursos da área de educação profissional e tecnológica.

O Pronatec insere-se no cenário nacional como sendo o programa linha de frente do governo. Com a lógica de oferta-demanda, ele se institui como programa, com foco no atendimento das demandas do mercado de emprego e no aumento da competitividade do país. Conforme argumentação de Rummert e Alves (2010), essa lógica salvacionista dos programas para formação profissional não realiza o aprofundamento necessário dos problemas estruturantes gerados pelo modo de produção capitalista. A Bolsa Formação do Pronatec torna-se, assim, mais um simulacro de educação que precariamente atende o trabalhador e, bilionariamente, o capital, consubstanciado aqui, nas grandes corporações de formação profissional e agora também de educação superior, já que as faculdades privadas passam a acessar os recursos desse programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas neste artigo não têm caráter conclusivo, pois acreditamos que um programa da envergadura do Pronatec precisa ser continuamente investigado, já que é recente e o estudo do seu impacto deve ser analisado em médio e longo prazos. Nesse artigo, trazemos algumas contribuições ao debate, ao apresentarmos as concepções vigentes que permeiam a formação profissional dos trabalhadores. São análises iniciais que já nos revelam algo, mas ainda precisam de mais aprofundamentos.

Pela trajetória realizada, ficam evidentes duas grandes concepções que estão em permanente disputa: uma vinculada ao atendimento do capital, que enxerga a formação do trabalhador como formação de mão de obra para aumento da competitividade e produtividade econômica do país; e outra que busca a formação de um ser humano integral, baseada em um projeto de emancipação humana, que inclusive questiona a lógica de estruturação dual do modo de produção capitalista.

A primeira concepção tende a fortalecer a dualidade estrutural do capitalismo, que divide os homens e mulheres entre os que realizam o trabalho mecânico e os que realizam o trabalho intelectual. O pensar e o fazer dissociados, fortalecendo a divisão de classe e as desigualdades sociais. A segunda concepção já aponta para a possibilidade de uma reintegração do ser humano dividido. Nessa perspectiva, os homens e mulheres não estariam divididos entre os que pensam e os que fazem. Todos são convidados a pensar e fazer.

Com essa segunda concepção, admite-se a possibilidade de criar rupturas, uma instabilização na estruturação hegemônica que vem se constituindo nos cursos de formação de trabalhadores. Concordamos com Vigotski (1994) que a mudança do homem tem como seu principal fundamento a combinação do trabalho intelectual e trabalho manual:

[...] o exemplo mais brilhante de ser, a nova forma de criar um futuro inteiramente baseado na combinação trabalho intelectual e trabalho manual, o qual perderá sua característica dual, e mudará, de modo essencial, o rumo de sua influência. (VIGOTSKI, 1994, p. 181)

Nossas buscas e escolhas epistemológicas indicam que o Pronatec se distancia dos marcos normativos da integração que se constituem a partir de 2004, com a promulgação do Decreto n. 5.154/2004, e se alinha hegemonicamente às concepções que tendem a fortalecer a formação do trabalhador em conformidade com a lógica do capital.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Rachel B. M.; VITORETTE, Jacqueline M. B. Trabalho e educação profissional: concepções em disputa. In: MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emília. (Org.). *Educação dos trabalhadores: políticas e projetos em disputas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

BRASIL. *Projeto de Lei n. 1.258/1988*, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 28 nov. 1988. Texto original. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=598B103AFF8CEC004E2394D085CCDA1B.proposicoesWeb?codteor=1154749&filename=Dossie+-PL+1258/1988>. Acesso em: 17 set. 2016.

BRASIL. Lei n. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 dez. 2010.

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 20 dez. 2010.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2.º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 28 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 20 dez. 2010.

BRASIL. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 14 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm#art11>. Acesso em: 20 dez. 2010.

BRASIL. Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação

profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 25 de jun. de 2015.

BRASIL. *Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio* – versão preliminar para debates na audiência pública nacional. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13556&Itemid=956>. Acesso em: 05 maio 2011.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio em debate*. Brasília, DF: MEC/SEB/SETEC, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12924:artigos&catid=190:setec>. Acesso em: 25 jun. 2015.

BRASIL. Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis n. 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), n. 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, n. 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e n. 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem); e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 27 out. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm>. Acesso em: 14 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB n. 4*, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_99.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB n. 1*, de 3 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejaresolucao01_05.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB n. 06*, de 20 de setembro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17417&Itemid=866>. Acesso em: 25 jun. 2015.

CASSIOLATO, Maria Martha M. C.; GARCIA, Ronaldo Coutinho. *Pronatec: múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação profissional*. Rio de Janeiro: Ipea, 2014. (Texto para Discussão, 1919).

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO – CNTE. Os riscos do Pronatec para a educação técnica profissional. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 5, n. 8, p. 179-184, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso: 10 out. 2015

- ENGELS, Friedrich. *Dialética da natureza*. Lisboa: Presença Ltda., 1974.
- FERES, Marcelo Machado. O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec): resultados e desafios. *Boletim Técnico Senac*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 3, p. 128-135, set./dez. 2014.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *Trabalho necessário*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 1-26, 2005.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1982.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- MANFREDI, Maria Silvia. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- OLIVEIRA, Regina Tereza C. de. *LDB e o contexto nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos de 1988 a 1996*. 1997. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, SP, 1997.
- RUMMERT, Sonia Maria; ALVES, Natália. Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15 n. 45, set./dez. 2010.
- VIGOTSKI, Lev S. O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. In: VYGOTSKI, Lev S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
-

MARIA CLARISSE VIEIRA

Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB); Brasília, Distrito Federal, Brasil
mclarissev@yahoo.com.br

RENATO HILÁRIO DOS REIS

Professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB); Brasília, Distrito Federal, Brasil
hilariores@uol.com.br

JULIETA BORGES LEMES SOBRAL

Doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB); Brasília, Distrito Federal, Brasil
jujucampanha@gmail.com

Recebido em: JUNHO 2016

Aprovado para publicação em: JULHO 2016

GOVERNANÇA EDUCACIONAL GLOBAL E A GÊNESE DOS TESTES DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

**CARLOS EDUARDO SERRINA DE LIMA RODRIGUES
CLAUDIA DE OLIVEIRA FERNANDES**

RESUMO

O discurso de que as economias estão cada vez mais inter-relacionadas tem justificado o papel de destaque que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) tem desempenhado em relação à educação e, especialmente no que tange à investigação que originou este texto, o enaltecimento que a Organização tem dado às habilidades socioemocionais. Propomo-nos a investigar em que medida seria possível identificar na atuação da OCDE mecanismos que comprovem a existência de um projeto de governança educacional global. A aplicação do instrumental analítico proposto por Charaudeau (2014) aos documentos que compuseram nosso corpus permitiu-nos afirmar que a OCDE tem posto em prática um verdadeiro projeto de governança educacional global, constituindo os três mecanismos de governança apontados por Jakobi e Martens (2010): a produção de ideias, a avaliação de políticas e a geração de dados; assim como os modos de governança cognitivo e normativo, concebidos por Woodward (2009).

* Este artigo é uma versão revisada do trabalho publicado nos anais da 37ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que ocorreu nos dias 4 a 8 de outubro de 2015, na Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis.

PALAVRAS-CHAVE POLÍTICAS EDUCACIONAIS • AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO • HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS • GOVERNANÇA EDUCACIONAL GLOBAL.

GOBERNANZA EDUCACIONAL GLOBAL Y LA GÉNESIS DE LOS TESTS DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

RESUMEN

El discurso de que las economías están cada vez más interrelacionadas ha justificado el papel de destaque que la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) viene jugando en relación a la educación y especialmente en lo que atañe a la investigación que originó este texto, el enaltecimiento que la Organización ha dado a las habilidades socioemocionales. Nos proponemos a investigar en qué medida sería posible identificar en la actuación de la OCDE mecanismos que comprueben la existencia de un proyecto de gobernanza educacional global. La aplicación del instrumental analítico propuesto por Charaudeau (2014) a los documentos que compusieron nuestro corpus nos permitió afirmar que la OCDE ha puesto en práctica un verdadero proyecto de gobernanza educacional global, constituyendo los tres mecanismos de gobernanza señalados por Jakobi y Martens (2010): la producción de ideas, la evaluación de políticas y la generación de datos, así como los modos de gobernanza cognitivo y normativo, concebidos por Woodward (2009).

PALABRAS CLAVE POLÍTICAS EDUCACIONALES • EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN • HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES • GOBERNANZA EDUCACIONAL GLOBAL.

GLOBAL EDUCATIONAL GOVERNANCE AND THE GENESIS OF THE SOCIO-EMOTIONAL SKILLS TESTS

ABSTRACT

The discourse that the economies are ever more interrelated has justified the major role played by the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) in relation to education and, especially regarding the investigation that led to this text, i.e., the importance the Organization has given to socio-emotional skills. We propose to investigate to what extent it would be possible to identify mechanisms that confirm the existence of a global educational governance project in OECD activities. The application of the analytical framework to the documents that composed our corpus, which was proposed by Charaudeau (2014), allowed us to affirm that the OECD has put into practice a real educational global governance project. This project not only deploys the three mechanisms of educational governance proposed by Jakobi and Martens (2010); the production of ideas, policy assessment and data generation, but also the cognitive and normative modes of governance, designed by Woodward (2009).

KEYWORDS EDUCATIONAL POLICIES • EDUCATION ASSESSMENT • SOCIO-EMOTIONAL SKILLS • EDUCATIONAL GLOBAL GOVERNANCE.

INTRODUÇÃO

Articulada às políticas econômicas e ideológicas do neoliberalismo, tem-se observado uma profunda transformação marcada tanto por mudanças nas formas de emprego, nas estruturas organizacionais, nas culturas, nos valores e nas relações sociais, quanto pelos discursos de excelência, efetividade e qualidade aplicados ao setor público (BALL, 2011).

No campo da educação, esse processo tem sido orientado pela inserção da lógica e da cultura do mercado, acompanhadas, conforme apontam Gerwitz e Ball (2011), por um discurso do “novo gerencialismo”, em oposição ao discurso do “bem-estar social”. Esses dois tipos de discursos ideais apresentam-se contemplados por Dias Sobrinho (2004) em termos de dois paradigmas educacionais: o da educação segundo a lógica do mercado e o da educação como um bem público.

O processo de inserção no campo educacional de concepções e práticas marcadamente associadas à lógica do mercado não estaria, contudo, imune a críticas. Ao contrário, Grubb e Lazerson (2006) denunciam que a imposição de

uma agenda educacional utilitarista mutila a função cívica da educação e de seus pressupostos democráticos. De maneira semelhante, Ravitch (2011) nos alerta que os processos inerentes ao mercado não são compatíveis com a função democrática da escola pública, na medida em que o mercado é operado segundo a lógica dos ganhadores e perdedores.

O referido cenário é caracterizado também pela ideia de que as economias estão cada vez mais inter-relacionadas, o que faria com que os mecanismos de gestão, baseados nos interesses dos mercados, passassem a escapar aos próprios Estados, sendo assumidos por organizações internacionais, prontas para estabelecer suas diretrizes e compartilhar métodos de gerenciamento.

Nesse contexto, Meyer e Benavot (2013) destacam que a soberania das nações e de seus sistemas de educação tem se enfraquecido em razão da atuação de organizações internacionais, tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). De acordo com os autores, esse processo põe em dúvida o projeto de uma educação pública que teria por propósito o desenvolvimento da cidadania e o fomento à solidariedade como valores, em nome de se atender às demandas econômicas e do mercado de trabalho.

No intuito de avaliar a qualidade da educação, os sistemas educacionais têm, até o momento, aferido apenas as competências e habilidades cognitivas, mais especificamente os conteúdos curriculares das disciplinas de matemática, leitura ou língua nacional (a depender da idade dos estudantes) e, em franca expansão, das ciências.

Tem-se reconhecido, contudo, que aspectos essenciais à formação das nossas crianças e jovens vêm sendo negligenciados nessas avaliações. Muitos especialistas nas áreas da educação, da psicologia e da economia têm defendido que o desenvolvimento das competências e habilidades socioemocionais/não cognitivas – isto é, comportamentos, atitudes e características de personalidade que não estariam diretamente ligadas ao domínio das disciplinas escolares – seria tão ou mais importante para promover o sucesso individual dos estudantes do que as próprias competências e habilidades cognitivas (FARKAS, 2003; HECKMAN et al., 2006; LEVIN, 2012).

Nesse contexto, características como perseverança, autocontrole, motivação e capacidade de trabalhar em grupo (colaboração) têm sido tratadas como habilidades que devem necessariamente se expandir, para que crianças e jovens se desenvolvam plenamente.

No entanto, o atual discurso em favor do fomento às competências socioemocionais tem como alguns de seus interlocutores os organismos multilaterais, os quais parecem conceber a educação na perspectiva da lógica do mercado, ainda que, por vezes, recorram ao discurso do bem-estar social.

No que diz respeito ao fomento das habilidades socioemocionais, o organismo multilateral que mais tem influenciado as discussões no Brasil é a OCDE, a qual vem se articulando com instituições brasileiras, tais como o Instituto Ayrton Senna (IAS), o Ministério da Educação (MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no sentido tanto de legitimar o discurso acerca da relevância das habilidades socioemocionais, como de instituir um novo instrumento de avaliação em larga escala que seria capaz de aferi-las.¹

Diante desse contexto, pretendemos investigar em que medida é possível identificar, na atuação da OCDE em relação à temática das habilidades socioemocionais, mecanismos e posturas que nos permitam compreender se há um projeto de governança educacional global, conforme denunciam Woodward (2009) e Jakobi e Martens (2010).

Este artigo apresenta parte de uma pesquisa maior que teve por objetivo compreender os discursos em torno do enaltecimento dos testes de larga escala para medir as habilidades educacionais, como sendo a nova demanda para uma educação de qualidade. Foi questionado o conceito de qualidade, bem como a validade e legitimidade de tais testes para avaliar habilidades não quantificáveis.

O recorte deste texto privilegiou a gênese do discurso que põe em relevo as habilidades socioemocionais para a educação, a fim de contribuir para a compreensão da gênese de tais testes que vem tendendo a expandir-se na educação brasileira, nos diferentes níveis de escolaridade, como o

¹ A OCDE estabeleceu uma parceria com o IAS para construir um instrumento capaz de aferir habilidades socioemocionais que fosse, ao mesmo tempo, economicamente viável de ser aplicado em larga escala e suficientemente robusto do ponto de vista científico para embasar futuras pesquisas acadêmicas. A validação desse instrumento deu-se por meio da aplicação, em outubro de 2013, de uma avaliação-piloto a uma amostra de estudantes da rede pública estadual do Rio de Janeiro. Pretendeu-se aferir conscienciosidade, amabilidade, estabilidade emocional, abertura a novas experiências e extroversão.

ASQ 3 para a educação infantil e o projeto-piloto de testes de habilidades socioemocionais no ensino médio, ambos no Rio de Janeiro.

Considerando, por um lado, a perspectiva de Dias Sobrinho (2004, p. 705) de que não há consensos quando o assunto é avaliação – por ser esse um fenômeno complexo que envolveria “questões epistemológicas, éticas, ideológicas, políticas, culturais, técnicas e de outras naturezas” –, e, por outro, a forma com que Ball e Mainardes (2011) dão destaque às crenças e valores discordantes presentes nas políticas, recorremos à Análise do Discurso de linha francesa e, mais especificamente, à proposta de Charaudeau (2014), o qual enfatiza o caráter intersubjetivo da linguagem, já que esta implica a relação ao/com o outro, reconhecendo-a como o espaço do debate e do embate.

Para cumprirmos o objetivo de pesquisa supracitado, aplicamos o instrumental analítico proposto por Charaudeau (2014) aos seguintes documentos, constitutivos de nosso corpus: relatório “*Education at a Glance 2013*”, produzido anualmente pela OCDE (2013a); “*PISA 2015: draft collaborative problem solving framework*”, documento em que a OCDE (2013b) apresenta os fundamentos para a avaliação da habilidade de solucionar problemas de modo colaborativo, que será aplicada com o PISA (Programme for International Student Assessment) de 2015; e dois documentos relacionados ao evento Fórum Internacional de Políticas Públicas “Educar para as Competências do Século 21”, realizado, em parceria, pela OCDE, pelo MEC do Brasil e pelo IAS, nos dias 24 e 25 de março de 2014, na cidade de São Paulo, quais sejam: o relatório “*Competências para o Progresso Social*” e o Sumário realizado a partir do Fórum de Ministros, ambos veiculados no site do IAS.²

² <<http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/>>.

O PODER LEVE DA OCDE

A OCDE declara-se como uma entidade internacional composta por 34 países-membros, majoritariamente desenvolvidos,³ que compartilhariam os princípios da democracia representativa e da economia de livre mercado. Sua missão

³ Exceto por México, Chile e Turquia, apresentados como países emergentes em: <<http://www.oecd.org/about/membersandpartners/>>, acesso em: 15 maio 2014.

⁴ De acordo com as informações apresentadas em: <<http://www.oecd.org/about/>>, acesso em: 15 maio 2014.

seria desenvolver, através de políticas, o bem-estar econômico e social das pessoas ao redor do mundo.⁴

Sellar e Lingard (2013) ressaltam que, no que tange à educação, o papel da OCDE mudou significativamente com o tempo, na medida em que o campo educacional ocupava um lugar acessório quando da criação daquela Organização, tendo passado a assumir relevância formalizada institucionalmente com a criação de sucessivas diretorias: Diretoria de Assuntos Sociais, Pessoal e Educação (em 1975); Diretoria para Educação, Emprego, Trabalho e Assuntos Sociais (em 1991); Diretoria de Educação (constituindo-se como campo autônomo em 2002).

Conforme apontam Baker e Le Tendre (2005), a razão para essa crescente importância reside no fato de ser a educação encarada como um setor estratégico para o sucesso de uma nação, especialmente no contexto do capitalismo atual, em que as economias estão permanentemente em disputa pelo poder político e econômico.

A posição de destaque da OCDE justifica-se, em parte, pelo fato de essa instituição internacional orientar suas ações a partir do que se constitui como um “poder leve” (“*soft power*”). A esse respeito, Eccleston (2011) aponta que a OCDE se distingue das outras instituições criadas após o Acordo de Bretton Woods, no contexto de reconstrução que se estabeleceu com o fim da Segunda Guerra Mundial – tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Banco Mundial –, por não assumir uma posição claramente coercitiva de poder.⁵

⁵ Ainda que a OCDE não exerça essa posição abertamente coercitiva, Carvalho (2009 apud RINNE et al., 2004, p. 1.016) explicita que a sua atuação se dá através da “construção de consensos” e da “pressão pelos pares”, uma vez que os próprios países-membros se encarregam de realizar entre si esse papel de coerção.

A constituição desse “poder leve” estaria relacionada ao fato de a OCDE se apresentar como detentora do conhecimento técnico e promotora de uma rede transgovernamental através da qual os especialistas em políticas públicas poderiam interagir e buscar soluções coordenadas ante a situações difíceis. Esse lugar a partir do qual aquela organização se manifesta mostra-se, sem dúvida, como um *locus* de suposto auxílio, ao qual os países poderiam recorrer para questões de diversas naturezas, incluídas as educacionais.

Jakobi e Martens (2010) alegam que o “poder leve” exercido pela OCDE, baseado na argumentação persuasiva, seria

marcado por três mecanismos de governança: a produção de ideias, a avaliação de políticas e a geração de dados. Além desses mecanismos de governança, Woodward (2009) aponta que a OCDE persegue quatro modos de governança: o cognitivo – desenvolvido através de uma agenda cooperativa e da circulação de ideias –, o normativo – observável a partir do compartilhamento de um conjunto de valores –, o legal – associado ao que nomeamos acima como uma legislação branda –, e o paliativo – relacionado ao papel da OCDE entre os demais organismos internacionais.

ANÁLISE DO CORPUS

Trazemos a seguir dois fragmentos do relatório “*Education at a Glance 2013*”, publicado anualmente pela OCDE, com o objetivo de subsidiar, por meio de indicadores, as políticas públicas não só de seus países-membros, como também dos demais países que participam das avaliações internacionais geridas pela OCDE (2013a, p. 3).

[Os governos têm dedicado cada vez mais atenção às comparações internacionais,^{E1}] [na busca por políticas efetivas que assegurem as perspectivas social e econômica dos indivíduos, que ofereçam incentivos para uma maior eficiência no processo de escolarização, e que auxiliem na alocação de recursos para atender às demandas crescentes.^{E2}] [Como parte de sua resposta a esse contexto, a Diretoria para Educação e Habilidades da OCDE tem dedicado um enorme esforço ao desenvolvimento e à análise dos indicadores quantitativos, os quais são internacionalmente comparáveis e anualmente publicados no relatório *Education at a Glance*.^{E3}] [Esses indicadores permitem que tanto os responsáveis pelas políticas de educação quanto os profissionais que atuam na área da educação compreendam seus respectivos sistemas educacionais à luz do desempenho de outros países (...).^{E4}].

Conforme se vê no fragmento anterior, a OCDE se apresenta (E3) como uma organização que apenas responde aos anseios dos governos (E1), minimizando o seu papel na determinação

dos rumos educacionais globais. Esse modo de se apresentar reforça a perspectiva de que essa instituição possa exercer um “poder leve”, constituindo os três mecanismos de governança apontados por Jakobi e Martens (2010): a produção de ideias (E2), a avaliação de políticas (E4) e a geração de dados (E3).

Já nesse parágrafo introdutório, é possível notar certo desejo por parte desse locutor coletivo de, por um lado, escamotear seu papel na definição do que se deve conceber como um ideal para os indivíduos, para as sociedades e acerca do processo de escolarização (E2), e, por outro, reforçar a concepção de que os indicadores são suficientemente comparáveis (E3), a despeito das enormes diferenças históricas e socioeconômicas observadas entre os países que participam das avaliações internacionais.

[A OCDE continuará a se dedicar a esses desafios de maneira vigorosa e a perseguir não apenas o desenvolvimento dos indicadores nas áreas em que a análise de dados mostra-se viável e promissora^{E5}], [mas também a avançar em áreas nas quais um investimento considerável ainda precisa ser feito em termos conceituais.^{E6}] [A ampliação do escopo do PISA e a sua extensão através da Pesquisa de Habilidades em Adultos, um produto do Programa para Avaliação Internacional de Competências em Adultos (Programme for the International Assessment of Adult Competencies - PIAAC), assim como a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Teaching and Learning International Survey - TALIS), são iniciativas importantes para esse fim^{E7}]. (OCDE, 2013a, p. 4)

No parágrafo acima, a OCDE compromete-se a expandir sua atuação tanto no que diz respeito ao que acredita estar aferindo há cerca de 15 anos (E5) quanto a novas áreas (E6), tais como a inclusão da habilidade de solucionar problemas de maneira colaborativa – a ser aplicada ao PISA de 2015 –, a iniciativa de avaliar habilidades cognitivas e talvez socioemocionais em adultos – PIAAC – e o programa para avaliação do trabalho docente – TALIS –, em franca expansão (E7).

Ao afirmar que pretendia estender sua atuação para outras áreas, é possível supor que a OCDE já vislumbrasse envolver-se

com a proposta de desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Uma indicação interessante a esse respeito reside na proposta de ampliar a avaliação da habilidade de solucionar problemas – já presente no PISA de 2012 –, abrangendo a colaboração no PISA de 2015.

A seguir, apresentamos dois parágrafos extraídos do documento “PISA 2015: *draft collaborative problem solving framework*”, em que a OCDE (2013b, p. 4) apresenta os fundamentos para a avaliação da habilidade de solucionar problemas de modo colaborativo, que será aplicada com o PISA de 2015.

[A necessidade de que os membros de uma equipe estabeleçam entre si bom nível de colaboração é crucial para o sucesso de grupos, famílias, corporações, instituições públicas, organizações e agências governamentais.^{E8}] [A presença de um membro não cooperativo pode representar sérias consequências negativas para o sucesso dessa equipe^{E9}], [ao mesmo tempo que um bom líder pode ser um catalisador positivo^{E10}].

Como se vê, a colaboração é apresentada como um atributo essencial para as coletividades, mencionadas em suas variadas constituições (E8). A referência à possibilidade de que haja um membro não cooperativo em uma equipe é retratada como um risco (E9), ao passo que a liderança ou, antes, a presença de um “bom” líder é tratada como algo desejável.

Poderíamos, a um só tempo, questionar o que a OCDE entende por liderança; e se o desenvolvimento da colaboração nesse contexto específico a que a OCDE se refere – o qual inclui corporações, organizações e agências governamentais – não poderia significar o incentivo a um comportamento de aceitação irrestrita, de não questionamento. É notável, a despeito de fazer questão de destacar que atua apenas em resposta às demandas dos governos, a interferência que essa organização pode vir a ter nos espaços escolares, conforme se vê a seguir:

[A avaliação da habilidade de solucionar problemas de modo colaborativo, a ser aferida como uma das competências do PISA 2015, (...) deve refletir a colaboração^{E11}] [a ser

desenvolvida pelas escolas a partir da aprendizagem baseada em projetos,^{E12}] [com vistas à colaboração nos espaços laborativos e nas relações cívicas^{E13}] (...) [Nessas configurações, espera-se que os alunos sejam proficientes em se comunicar, em gerenciar conflitos, em organizar equipes, em construir consenso e em monitorar o progresso^{E14}]. (OCDE, 2013b, p. 4)

Está bastante clara a expectativa por parte da OCDE acerca do tipo de abordagem pedagógica que as escolas devem adotar (E12) e o que se espera obter a partir dessa abordagem (E13 e E14). Ressaltamos, no entanto, que, embora faça sempre questão de expor suas visões como se estivesse em busca do bem-estar dos indivíduos e de suas famílias, algumas das expectativas explicitadas pela OCDE limitam-se ao mundo do trabalho, como monitorar progresso (E14), por exemplo.

Retornamos ao relatório “*Education at a Glance 2013*”, para abordar três fragmentos da mensagem do Secretário-Geral da OCDE,⁶ apresentada na forma de um editorial.

[Essa edição do *Education at a Glance* vem a público em um momento em que o desemprego dos jovens tem tirado o sono dos responsáveis pelas políticas públicas^{E15}]. [Entre 2008 e 2011 – os anos a que se referem a maior parte dos dados desse volume – as taxas de desemprego se elevaram acentuadamente na maioria dos países, tendo permanecido altas desde então^{E16}]. [Os jovens têm sido particularmente afetados pelo desemprego e pelo subemprego como decorrência da recessão global^{E17}]. (OCDE, 2013a, p. 13)

O editorial referido é a única parte do relatório em que nos deparamos com um sujeito-argumentante individual, ainda que este represente a visão oficial da OCDE. O contexto socioeconômico que se vivia entre 2008 e 2011 (E16) – e mesmo nos anos seguintes –, marcado pelas altas taxas de desemprego, que afetou especialmente os jovens, é referido pelo Secretário-Geral como decorrente da recessão global (E17), na forma de uma constatação. Ainda que tenha dado destaque ao fato de o quadro de desemprego entre os jovens tirar o

6 Angel Gurría é o Secretário-Geral da OCDE desde 2006, tendo sido, de 1994 a 1998, Ministro das Relações Exteriores do México, e, de 1998 a 2000, Ministro da Economia daquele mesmo país.

sono dos responsáveis pelas políticas públicas (E15), o locutor em si limita-se a observar esse fato, sem propor qualquer discussão sobre suas causas, por exemplo.

Diante do cenário de desemprego entre jovens, ocasionado pela recessão global, a OCDE (2013a, p. 14), por intermédio de seu Secretário-Geral, recomenda mais uma intervenção no âmbito educacional, conforme se vê a seguir:

[Os sistemas de treinamento e educação vocacional (Vocational education and training – VET) desempenham, portanto, um papel central quanto ao fortalecimento da capacidade dos países para lidar com as rápidas mudanças nas condições do mercado de trabalho^{E18}]. [Muitos países-membros da OCDE têm desenvolvido políticas para aprimorar e expandir os programas vocacionais nos níveis secundário e pós-secundário^{E19}], [com o intuito de fornecer aos jovens as habilidades requeridas pelo mercado de trabalho^{E20}].

O que está sendo proposto é a adoção de programas vocacionais nas escolas como forma de lidar com as rápidas e constantes mudanças por que estaria passando o mercado de trabalho (E18). Essa proposta é reforçada pelo argumento de que muitos países têm acenado nessa direção (E19) como forma de garantir aos jovens as habilidades necessárias ao mercado de trabalho (E20).

Conforme vimos, não são poucos os autores que têm criticado o paradigma de mercado aplicado à educação e à escola, e muito se tem discutido acerca do papel da escola em relação ao mundo do trabalho. Paro (1999), por exemplo, defende que à escola cabe a preparação para o “viver bem” e para o efetivo exercício da cidadania, e que a ela não caberia a criação dos empregos que o sistema produtivo não teria conseguido criar.

O terceiro fragmento extraído do editorial em questão talvez seja o mais claro e contundente quanto às expectativas da OCDE a respeito do que caberia à educação e de como esta deve ser (re)concebida para que se garanta a empregabilidade dos jovens.

[As altas taxas de desemprego entre os jovens não são inevitáveis, mesmo durante uma crise econômica^{E21}]; [elas

são o resultado da interação entre o contexto econômico e políticas públicas particulares^{E22}. [E, conforme comprovam os dados coletados nos primeiros anos dessa crise, a quantidade de recursos públicos investidos na educação tem pouco a ver com o sucesso ou o fracasso de um país para conter o desemprego entre os jovens^{E23}]: [praticamente todos os governos mantiveram mais ou menos o mesmo nível de investimento durante a crise^{E24}]. [O que importa mais são as escolhas que os países fazem em como alocar esses recursos e que políticas públicas eles desenvolveram para aprimorar a eficiência e a relevância da educação que oferecem^{E25}]. [Os dados e as políticas públicas adotadas nos países revelam que ações são efetivas para estimular a empregabilidade dos jovens^{E26}]: [garantir que todos os jovens atinjam bons níveis tanto de habilidades fundantes (habilidades cognitivas)^{E27}] [quanto de habilidades leves (habilidades socioemocionais), tais como a capacidade de trabalhar em equipe, as capacidades de comunicação e de negociação^{E28}], [as quais lhes garantirão a resiliência necessária para obterem sucesso em um mercado de trabalho em permanente mudança^{E29}]; [reduzir as taxas de evasão escolar e assegurar que o maior número possível de jovens completem a educação secundária (se necessário através de uma segunda oportunidade)^{E30}]; [tornar a educação secundária relevante para o desenvolvimento das habilidades necessárias ao mercado de trabalho^{E31}]; [desenvolver treinamento e educação vocacional^{E32}], [e aproximar a educação do mundo do trabalho através da inclusão de aprendizagem baseada no trabalho (“work-based learning”)^{E33}]; [assegurar caminhos flexíveis para a educação terciária^{E34}]; [e oferecer bons estudos e serviços de orientação para carreiras, de maneira que os jovens possam tomar decisões sensatas e informadas^{E35}]. (OCDE, 2013a, p. 15)

Ao afirmar que as altas taxas de desemprego entre os jovens podem ser evitadas, ainda que em contexto de crise envolvendo uma ou várias economias capitalistas (E21), o locutor coloca-se na posição de quem detém determinado

saber, ignorado pelo interlocutor, revestindo-se, assim, de uma posição de autoridade. Como se vê, o sujeito-argumentante declara que é possível conter as taxas de desemprego em tempos de crise, desde que sejam adotadas as políticas públicas adequadas. Uma declaração como essa certamente reforça a posição da OCDE como um *locus* de suposto auxílio.

Para comprovar essa declaração, o locutor vale-se de dados contidos no relatório, os quais demonstrariam que os investimentos em educação nos países-membros da OCDE não teriam diminuído no intervalo de crise em questão (E23 e E24); teriam apenas sido alocados de maneira diferenciada à luz de determinadas políticas públicas que teriam sido capazes de “aprimorar a eficiência e a relevância da educação que oferecem” (E25).

Dias Sobrinho (2004), ao defender a necessária superação das noções estreitas de qualidade advindas do mercado à educação, aponta que, quando os níveis de qualidade pretendem ser verificados de acordo com a lógica de mercado, costumam ser empregados três critérios: a pertinência (que podemos entender como sinônimo de relevância) – a qual se inscreve na interseção entre o que se pretende e o que seria necessário do ponto de vista científico e social –, a eficácia – aferida na comparação entre as práticas e os objetivos –, e a eficiência – mensurada a partir da relação entre insumos e resultados.

Ao apontar como ideal educacional o aprimoramento da eficiência e da relevância da educação (E25), o Secretário-Geral da OCDE revela uma concepção de ensino e de educação marcada pela operatividade e pela funcionalidade produtiva, o que se comprova pela extensa lista de ações (E26) que seriam capazes de garantir a empregabilidade dos jovens (E27 a E35).

Nesse sentido, torna-se muito clara a posição da OCDE quanto à importância não só das habilidades cognitivas (E27), mas também das habilidades socioemocionais (E28), dentre as quais são explicitamente mencionadas a colaboração, a comunicação e a negociação, altamente vinculadas às expectativas do mercado de trabalho (E29).

Ao apresentar explicitamente algumas habilidades socioemocionais como importantes para garantir a empregabilidade dos jovens, a OCDE revela que o campo das habilidades socioemocionais seria uma daquelas novas áreas em direção às quais expandiria sua atuação (E6).

Esse interesse pelas habilidades socioemocionais como uma dessas novas áreas de atuação pôde ser comprovado por ocasião do Fórum Internacional de Políticas Públicas “Educar para as Competências do Século 21”, organizado, em parceria, pelo MEC, pela OCDE e pelo IAS.

Transcrevemos a seguir alguns trechos de dois dos documentos produzidos em função do referido evento: o relatório “Competências para o Progresso Social”, confeccionado antes do evento e utilizado como documento orientador para os debates realizados (de E36 a E44); e o Sumário realizado a partir do Fórum de Ministros, o qual teria reunido, no dia 24 de março, 14 ministros e altos representantes de países-membros da OCDE e de outras nações⁷ (de E45 a E52).

7 Compareceram ao evento altos representantes da área de educação dos seguintes países: Argentina, Brasil, Colômbia, Coreia do Sul, Equador, Estados Unidos, Letônia, México, Noruega, Paraguai, Peru, Portugal, Suécia e Uruguai.

[O atual contexto socioeconômico traz novos desafios que afetam o futuro de crianças e jovens.^{E36}] [Embora o acesso à educação tenha melhorado consideravelmente^{E37}], [uma boa educação não é mais suficiente para garantir um bom emprego.^{E38}] [Os jovens foram particularmente afetados pelo aumento do desemprego após a crise financeira.^{E39}] [...]

[A maioria dos países membros e parceiros da OCDE reconhece a necessidade de desenvolver as competências socioemocionais dos alunos^{E40}], [como autonomia, responsabilidade e habilidade para cooperar com os outros^{E41}]. [As evidências fornecidas no relatório de apoio deste Fórum identificam uma variedade de iniciativas promissoras para o desenvolvimento dessas competências^{E42}]. [No entanto, o relatório também informa que há lacunas nos níveis de conhecimento e de esforços relacionados às melhores formas de estimular as competências socioemocionais das crianças.^{E43}] [Os diversos atores envolvidos na área de educação devem compartilhar conhecimento sobre as melhores políticas e práticas que promovam essas competências.^{E44}] (OCDE, 2013a, p. 1,5)

Como se vê, o relatório “Competências para o Progresso Social” apresenta forte alinhamento – tanto de ideias como de valores – com o relatório “*Education at a Glance 2013*”. Esse alinhamento é percebido, por exemplo, quando pensamos os seguintes pares de enunciados: E39 e E17; E40 e E28; E44 e E26.

No entanto, é possível perceber algumas diferenças importantes, embora por vezes sutis, entre o que se apresenta em cada um dos documentos. No relatório “Competências para o Progresso Social”, observa-se a perspectiva de que uma “boa” educação não seria garantia de um “bom” emprego (E38), ao passo que no relatório “*Education at a Glance 2013*”, a empregabilidade apresenta-se condicionada à eficiência e à relevância da educação (E25). Para além da dificuldade de se definir o que seria uma “boa” educação e um “bom” emprego – o que exigiria uma visão de mundo com alto nível de compartilhamento –, é possível notar no relatório vinculado ao evento uma associação mais explícita entre a hipótese – tratada como tese – de que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais levaria à garantia de um “bom” emprego, enquanto no relatório anual de indicadores da OCDE muitos outros fatores foram considerados como forma de garantir a empregabilidade (de E27 a E35).

A comparação entre os dois relatórios permite-nos notar também diferenças não só na forma de designar as habilidades socioemocionais – “habilidades leves” (de *soft skills*) em “*Education at a Glance 2013*” e “competências socioemocionais” em “Competências para o Progresso Social” – como também na exemplificação que se escolheu dar dessas habilidades – colaboração, comunicação, negociação e resiliência, no primeiro caso (E28 e E29); e autonomia, responsabilidade e cooperação, no segundo (E41).

A expressão “habilidades leves” tem sido empregada nos campos da neurociência e da economia, na perspectiva da formação do capital social. Já os termos “competências socioemocionais” ou “habilidades socioemocionais” têm figurado com maior frequência em contextos mais voltados para a educação. Essa variação terminológica permite-nos entrever um esforço por parte da OCDE de se adequar a uma

terminologia mais facilmente aceita pela área da educação. A esse respeito, não se pode ignorar o fato de que o evento em questão foi concebido para atingir os sistemas educacionais dos países envolvidos, através de seus ministros da educação ou altos representantes da cena educacional.

Esse mesmo movimento em direção ao contexto educacional é observado quando consideramos a exemplificação das habilidades socioemocionais contida em cada um dos relatórios. De fato, negociação é uma habilidade muito voltada para as demandas do mercado do trabalho, ao passo que as habilidades exemplificadas no relatório “Competências para o Progresso Social” poderiam figurar, sem causar qualquer estranhamento, no ambiente escolar.

Ainda que o relatório em questão reporte a existência de iniciativas promissoras para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais (E42), o documento reconhece a existência de “lacunas” quanto às “melhores” maneiras de desenvolvê-las (E43). A solução para isso estaria no compartilhamento de conhecimento entre os atores envolvidos na área da educação (E44).

Essa estratégia de ressaltar a potencialidade do compartilhamento não só de conhecimento como também de “boas” práticas tem sido adotada pela OCDE para justificar sua atuação no campo educacional. Kamens (2013) aponta, no entanto, que a concepção de que as boas práticas seriam replicáveis em outros contextos é um grave engodo que a OCDE parece fazer questão de reforçar.

As tais lacunas reconhecidas pela OCDE teriam motivado a organização a trazer outras vozes para discutir as habilidades socioemocionais, conforme se observa nos fragmentos a seguir, extraídos da conclusão do Sumário realizado a partir do Fórum de Ministros.

[Formuladores de políticas públicas de todo o mundo, incluindo cinco ministros e seis vice-ministros de Educação, reconhecem a importância das competências cognitivas e socioemocionais para bons resultados na vida dos indivíduos.^{E45}] [Participantes destacaram a importância de habilidades de letramento e numeramento, assim como trabalho em equipe, perseverança, resiliência e comunicação.^{E46}]

[...]

[A OCDE continuará a fazer esforços para ajudar a fortalecer a base de dados em um estudo longitudinal sobre a formação de competências desde a infância até a adolescência em diferentes países.^{E47}] [Nós também vamos continuar buscando contribuições de grandes cientistas, como o professor Heckman,^{E48}] [para que os países compartilhem o conhecimento para melhorar as decisões de políticas públicas.^{E49}] [Por último, mas não menos importante, nós vamos continuar a trabalhar junto aos países da OCDE e parceiros^{E50}] [para aprender com suas experiências e para promover as competências socioemocionais entre os diferentes atores.^{E51}] [Estamos certos de que esses esforços serão complementares aos investimentos consideráveis que já são feitos (ou planejados) pelo Ministério da Educação do Brasil e pelo Instituto Ayrton Senna.^{E52}] (OCDE, 2013a, p. 4)

Essas outras vozes explicitamente mencionadas no documento fariam referência aos ministros, vice-ministros e demais autoridades educacionais (E45); aos cientistas e, em especial, ao Professor de Economia James Heckman (E48); ao MEC e ao IAS (E52).

É interessante notar a estratégia argumentativa da universalização empregada ao se defender que a importância das competências cognitivas e socioemocionais para a vida dos indivíduos seria reconhecida por formuladores de políticas públicas de todo o mundo (E45). Ao fazê-lo, a OCDE estaria perseguindo não só o que Woodward (2009) concebeu como modo de governança cognitivo – o qual passa pela circulação de ideias –, mas também o modo de governança normativo – observável a partir do compartilhamento de um conjunto de valores.

Consideramos de extrema importância destacar que, apesar de o evento em questão ter sido realizado, em parceria, pela OCDE, pelo MEC e pelo IAS, o Sumário do Fórum de Ministros fora confeccionado exclusivamente pela OCDE.⁸ Seria essa uma das estratégias da OCDE para assegurar pontos de convergência entre os aspectos priorizados em

8 Na primeira página do documento, disponível no *site* do IAS, encontra-se a seguinte frase: “Este sumário foi produzido pela equipe do projeto *Education and Social Progress*, da OCDE, e publicado sob sua responsabilidade”.

suas recomendações e relatórios e as futuras políticas instituídas pelos governos locais, conforme sugerem Shiroma, Garcia e Campos (2011).

CONCLUSÃO

A garantia de que manterá seus esforços para coletar dados acerca das habilidades socioemocionais em diferentes países, a busca pelo respaldo de cientistas para que os países compartilhem o conhecimento a respeito dessas habilidades e a expectativa explicitamente declarada de que o MEC e o IAS façam investimentos nessa área sugerem a existência de um projeto mais amplo por parte da OCDE, do qual o Brasil poderia cumprir um papel relativamente limitado.

Em relação ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais, ressaltamos que a OCDE tem feito bem mais do que simplesmente responder aos anseios dos governos. A análise de nosso *corpus* permite-nos afirmar que essa organização tem posto em prática um verdadeiro projeto de governança educacional global, constituindo, por um lado, os três mecanismos de governança apontados por Jakobi e Martens (2010), quais sejam a produção de ideias, a avaliação de políticas e a geração de dados e, por outro, os modos de governança cognitivo e normativo, concebidos por Woodward (2009).

O projeto de governança educacional global exercido pela OCDE tem legitimado o envolvimento e a atual precedência dos economistas na definição dos rumos da educação, em detrimento dos próprios educadores, entrevistados, sobretudo através da mídia, como ideólogos sem propostas concretas.

Podemos mesmo dizer que esse projeto – marcado, por um lado, por um discurso que tende a deslegitimar as vozes dos educadores, e, por outro, por uma ação não percebida como coercitiva, pois que revestida de uma intenção de compartilhamento de conhecimento técnico e de prestação de auxílio – vem encontrando no Brasil um terreno altamente fértil.⁹

Considerando que todo esse processo de valorização das habilidades socioemocionais venha sendo protagonizado

⁹ Embora o Brasil ainda não tenha se tornado um país-membro da OCDE, este revela forte alinhamento à sua proposta de avaliação internacional. O país é atualmente considerado pela organização como um parceiro-chave, conforme anunciado em: <<http://www.oecd.org/about/membersandpartners/>>. Acesso em: 15 maio 2014.

pela OCDE e que, como comprovado em nosso *corpus*, a visão desse organismo multilateral acerca da educação esteja fortemente relacionada às demandas estabelecidas pelo mercado de trabalho, o projeto que ora se afigura de incentivar o fomento às habilidades socioemocionais e de aferi-las por meio de avaliação em larga escala se assenta nas expectativas do que o mercado de trabalho vem definindo como perfil desejado para os indivíduos que emprega e no desejo de instituir formas de controle para assegurar que tais expectativas sejam atendidas.

REFERÊNCIAS

BAKER, D.; LE TENDRE, G. *Global similarities and national differences*. Stanford, CA: Stanford University, 2005.

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, L. Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do Pisa como instrumento de regulação. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 30, n. 109, p. 1009-1036, set./dez. 2009.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2014.

DIAS SOBRINHO, J. A avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004.

ECCLESTON, R. The OECD and Global Economic Governance. *Australian Journal of International Affairs*, London, v. 65, n. 2, p. 243-255, Apr. 2011.

FARKAS, G. Cognitive skills and noncognitive traits and behaviors in stratification processes. *Annual Review of Sociology*, Palo Alto, CA, v. 29, p. 541-562, Aug. 2003.

GERWITZ, S.; BALL, S. Do modelo de gestão do 'Bem-Estar Social' ao 'novo gerencialismo': mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

GRUBB, W. N.; LAZERSON, M. The globalization of rhetoric and practice: the education gospel and vocationalism. In: LAUDER, H.; BROWN, P.; DILLABOUGH, J. A.; HALSEY, A. H. (Org.). *Education, globalization and social change*. Oxford: Oxford University, 2006. p. 295-307.

HECKMAN, J. J.; STIXRUD, J.; URZUA, S. The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, Chicago, v. 24, n. 3, p. 411-482, July 2006.

JAKOBI, A.; MARTENS, K. Introduction: the OECD as an actor in international politics. In: MARTENS, K.; JAKOBI, A. (Ed.). *Mechanisms of OECD Governance: international incentives for national policy-making?*. Oxford: Oxford University, 2010.

KAMENS, D. Globalization and the emergence of an audit culture: Pisa and the search for 'best practices' and magic bullets. In: MEYER, H-D.; BENAVIDOT, A. (Org.). *Pisa, power and policy: the emergence of global education governance*. Oxford: Symposium Books, 2013.

LEVIN, H. More than just test scores. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, Palo Alto, CA, v. 42, n. 3, p. 269-284, Sept. 2012.

MEYER, H-D.; BENAVIDOT, A. Pisa and the globalization of education governance: some puzzles and problems. In: MEYER, H-D.; BENAVIDOT, A. (Org.). *Pisa, power and policy: the emergence of global education governance*. Oxford: Symposium Books, 2013.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. *Education at a Glance 2013: OECD indicators*. Paris: OECD, 2013a.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. *Pisa 2015: draft collaborative problem solving framework*. Paris: OECD, 2013b.

PARO, V. Parem de preparar para o trabalho! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, C. et al. (Org.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?*. São Paulo: Xamã, 1999.

RAVITCH, D. *National opportunity to learn summit*. 2011. Disponível em: <<http://www.ucc.org/justice/public-education/pdfs/NatIOTL.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

SELLAR, S.; LINGARD, B. Pisa and the expanding role of the OECD in global educational governance. In: MEYER, H-D.; BENAVIDOT, A. (Org.). *Pisa, power and policy: the emergence of global education governance*. Oxford: Symposium Books, 2013.

SHIROMA, E.; GARCIA, R.; CAMPOS, R. Conversão das 'almas' pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

WOODWARD, R. *The Organization for Economic Cooperation and Development (OECD)*. Abingdon, MA: Routledge, 2009.

CARLOS EDUARDO SERRINA DE LIMA RODRIGUES

Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Estado do
Rio de Janeiro (PPGEDU/Unirio), Rio de Janeiro,
Rio de Janeiro, Brasil
rodrigues.cesl@gmail.com

CLAUDIA DE OLIVEIRA FERNANDES

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
(PPGEDU/Unirio), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
clof52.cf@gmail.com

Recebido em: JUNHO 2016

Aprovado para publicação em: DEZEMBRO 2016

CONTRIBUIÇÕES AO ESTUDO DO MODELO DE CRÉDITO PARCIAL GENERALIZADO

**EDUARDO VARGAS FERREIRA
CAIO LUCIDIUS NABEREZNY AZEVEDO**

RESUMO

Este artigo aborda os mais importantes aspectos inferenciais do Modelo de Crédito Parcial Generalizado (MCPG), da Teoria da Resposta ao Item (TRI). É mostrado um estudo sobre uma das principais dificuldades encontradas no processo de estimação e inferência dos modelos da TRI, que é a falta de identificabilidade. Além disso, apresenta-se a interpretação dos parâmetros do modelo e da função de informação do item e do teste.

PALAVRAS-CHAVE TEORIA DA RESPOSTA AO ITEM • MODELOS POLITÔMICOS • MODELO DE CRÉDITO PARCIAL GENERALIZADO • PSICOMETRIA.

CONTRIBUCIONES AL ESTUDIO DEL MODELO DE CRÉDITO PARCIAL GENERALIZADO

RESUMEN

Este artículo aborda los más importantes aspectos inferenciales del Modelo de Crédito Parcial Generalizado (MCPG), de la Teoría de la Respuesta al Ítem (TRI). Se presenta un estudio sobre una de las principales dificultades encontradas en el proceso de estimación e inferencia de los modelos de la TRI, que es la falta de identificabilidad. Por otra parte, se expone la interpretación de los parámetros del modelo y de la función de información del ítem y el test.

PALABRAS CLAVE TEORÍA DE LA RESPUESTA AL ÍTEM • MODELOS POLITÓMICOS • MODELO DE CRÉDITO PARCIAL GENERALIZADO • PSICOMETRÍA.

CONTRIBUTIONS TO THE STUDY OF GENERALIZED PARTIAL CREDIT MODEL

ABSTRACT

This article covers the most important inferential aspects of the Generalized Partial Credit Model (GPCM) of the Item Response Theory (IRT). It presents a study on one of the main difficulties encountered in the process of estimation and inference of the IRT models, which is the lack of identifiability. In addition, it presents the interpretation of the model parameters and the information function of the item and the test.

KEYWORDS ITEM RESPONSE THEORY • POLYTOMOUS MODELS • GENERALIZED PARTIAL CREDIT MODEL • PSYCHOMETRICS.

INTRODUÇÃO

É cada vez mais frequente o uso dos modelos da Teoria da Resposta ao Item (TRI) para estudar certas características de indivíduos, as quais, muitas vezes, são representadas por quantidades denominadas como traços latentes, que são características que não podem ser medidas diretamente, tais como nível de estresse, nível de depressão, proficiência em determinada área de conhecimento, entre outras. Em muitos instrumentos de medida, os itens (questões) que os compõem apresentam alternativas que pertencem a alguma escala gradual (ordinal). Por exemplo, num questionário de avaliação de um produto por parte de consumidores, as categorias de resposta podem variar de zero (ruim) a cinco (excelente), de modo discreto (MURAKI, 1992); ou, numa avaliação cognitiva, como no vestibular da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp),¹ são incluídas questões dissertativas, cujas respostas recebem escores que variam de zero (erro total) a quatro (acerto total), no conjunto {0,1,2,3,4}. Nessas situações, tem-se interesse em avaliar os traços latentes (dos indivíduos) envolvidos. Na primeira, seria o grau de qualidade do produto atribuído pelos

¹ Disponível em: <<http://www.comvest.unicamp.br/>>.

consumidores, enquanto, na segunda, seria o conhecimento dos vestibulandos. Em ambos os casos, o Modelo de Crédito Parcial Generalizado (MCPG) poderia ser utilizado para analisar tais dados (MURAKI, 1992, 1997). O MCPG, pertencente à família dos modelos para as respostas politômicas graduais da Teoria de Resposta ao Item (TRI), considera as probabilidades de escolha para cada uma das categorias (MURAKI, 1997).

A literatura brasileira existente sobre o MCPG é escassa. Mesmo na literatura internacional, alguns pontos não têm sido estudados adequadamente, ainda que estes sejam de grande importância. Em parte, isso se deve a uma relativa dificuldade de interpretação dos parâmetros do modelo (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000), como comentaremos adiante. Em face desse quadro, o presente trabalho tem por objetivo estudar, mais detalhadamente, alguns dos principais aspectos relacionados ao MCPG: interpretação dos parâmetros, principalmente por meio de análises gráficas da função de resposta à categoria do item (FRCI) que caracteriza tal modelo (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000); avaliação de como mudanças nos parâmetros dos itens afetam a função de informação do item e do teste (MURAKI, 1993); e aspectos ligados à identificabilidade (tema este que por vezes é abordado de modo casual e inadequado). Salientamos que tais resultados são importantes para uma correta utilização de qualquer modelo, em particular do MCPG, bem como na escolha de um método de estimação apropriado.

MODELO DE CRÉDITO PARCIAL GENERALIZADO

O Modelo de Crédito Parcial Generalizado, formulado por Muraki (1992), pertence à família dos modelos de resposta ao item (MRI) para respostas politômicas graduais, sendo, portanto, apropriado na modelagem de itens cuja resposta está relacionada a algum tipo de escala gradual. Em outras palavras, o respondente ganha mais crédito (teria um maior valor para seu traço latente) à medida que sua resposta se aproxima da completa. A probabilidade de um indivíduo j , com traço latente θ_j , escolher a categoria k do item i tem por expressão:

$$P_{ijk}(\theta_j, \zeta_i) = P(Y_{ijk} = 1 | \theta_j, a_i, b_{ik}) = \frac{\exp[\sum_{v=1}^k Da_v(\theta_j - b_{iv})]}{\sum_{c=1}^m \exp[\sum_{v=1}^c Da_v(\theta_j - b_{iv})]} \quad (1)$$

em que: $i = 1, 2, \dots, I$; $j = 1, 2, \dots, n$ e $k = 1, 2, \dots, m_i$;

Y_{ijk} é igual a 1, se o indivíduo j escolhe a categoria (recebe o escore) k no item i e 0 em caso contrário;

a_i é o parâmetro associado à discriminação do i -ésimo item (seu valor também influencia na discriminação do item como um todo);

$b_{ik} = b_i - d_k$ está associado à dificuldade da categoria k do item i ; d_k é a dificuldade relativa da categoria k em comparação com as outras categorias;

θ_j é o traço latente do j -ésimo indivíduo;

$\zeta_i = (a_i, b_{i1}, \dots, b_{im_i})$;

D é um fator de escala, sendo que $D = 1,7$ é utilizado quando se deseja que a função logística – equação (1) – forneça resultados semelhantes aos da ogiva normal;

$P_{ijk}(\theta_j, \zeta_i)$ é chamada de Função de Resposta à Categoria do Item (FRCI).

INTERPRETAÇÃO DOS PARÂMETROS

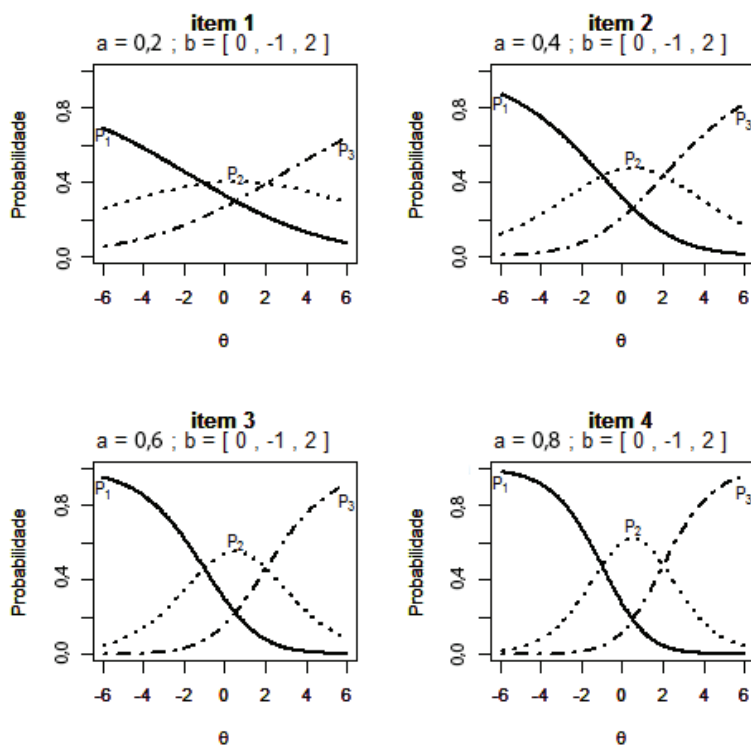
No MCPG, devido à complexidade de sua formulação matemática, a interpretação dos parâmetros dos itens, por meio da visualização (análise gráfica) das curvas características do item (CCI), se torna de extrema importância, mais ainda do que no caso dos modelos para respostas dicotômicas. Nesta subseção, avalia-se como os valores dos parâmetros dos itens afetam o comportamento das curvas (probabilidade de escolha) de cada categoria, bem como seus significados. Nos exemplos apresentados, consideraremos $b_{i0} \equiv 0$, $i = 1, 2, \dots, I$, por razões que explicaremos mais adiante.

PARÂMETRO a_i

O parâmetro a_i é denominado parâmetro de discriminação do item, embora, para o MCPG, afete o comportamento de cada categoria, em relação a esse aspecto. Para o modelo em estudo não são esperados valores de a_i negativos, uma vez que isso indicaria que a probabilidade de atingir categorias “mais difíceis” diminuiria com o aumento do traço latente.

Como ilustrado pela Figura 1, fixando os parâmetros b_{ik} , quanto maior o valor do parâmetro a_i mais as probabilidades de escolha de cada categoria distinguem-se entre si e maior é a distância entre as probabilidades de escolha de duas categorias para indivíduos com traços latentes diferentes. Note-se que a diferença entre as probabilidades de dois indivíduos com traços latentes -2 e 0, por exemplo, escolherem uma determinada categoria de resposta é maior no item 4 (que apresenta maior valor do parâmetro “a”) do que no item 1 (com menor valor do parâmetro “a”), ou seja, o item 4 é mais apropriado para discriminá-los. Assim, quanto maior é o valor do parâmetro “a” de um item, mais diferente é a FRCI entre suas categorias e maior é o seu poder de discriminação.

FIGURA 1 - Representação gráfica do MCPG para quatro itens variando sua discriminação



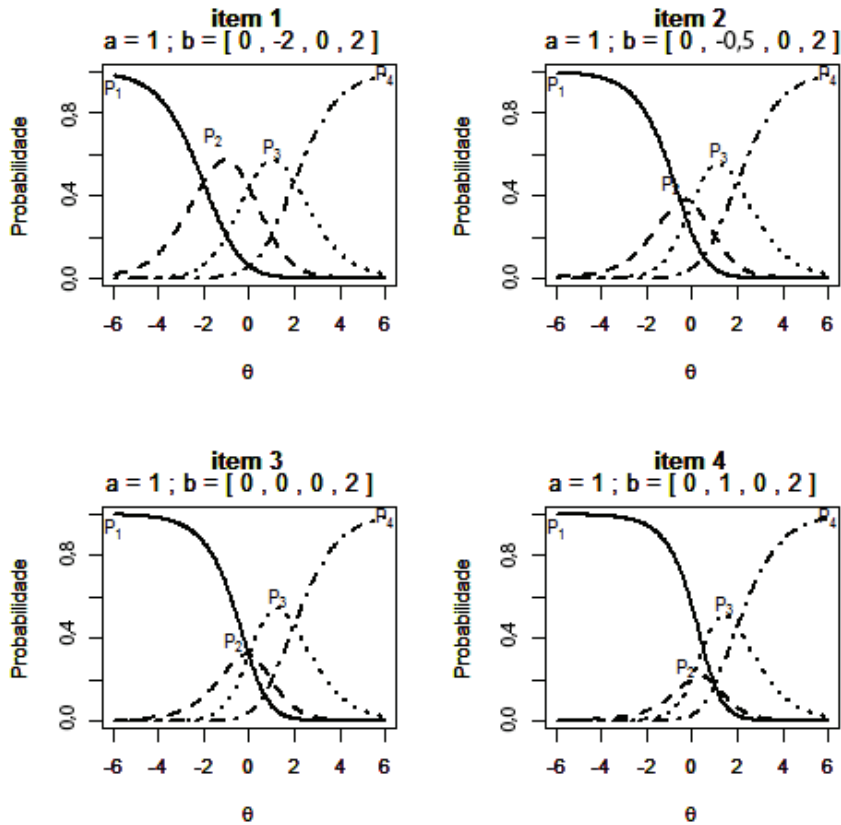
Fonte: Elaboração dos autores.

PARÂMETRO b_{ik}

Os parâmetros b_{ik} , $k = 1, \dots, m_i$ estão associados à dificuldade de cada categoria do item e apresentam valores na mesma escala do traço latente, com espaço paramétrico igual a R . O fato de o traço latente e os parâmetros de dificuldade aparecerem como uma diferença entre si – ver equação (1) – os coloca na mesma escala (há uma relação direta entre a natureza dos dois). Isso permite compreender melhor o que cada nível (categoria) está medindo em relação ao traço latente de interesse. Assim, se os diferentes níveis de dificuldade estiverem vinculados a uma definição de operações cognitivas ou do conteúdo da tarefa, as informações obtidas na avaliação, na maioria das vezes, se tornam qualitativamente mais refinadas (SANTOS et al., 2002).

A Figura 2 apresenta o gráfico da FRCI do MCPG de quatro itens com quatro categorias de resposta, em que se considerou $a = 1$ para todos os itens, enquanto que os parâmetros de dificuldade variam assim: $b_i = (b_{i1}, b_{i2}, \dots, b_{im_i})$ com $b_1 = (0, -2, 0, 2)$, $b_2 = (0, -0.5, 0, 2)$, $b_3 = (0, 0, 0, 2)$ e $b_4 = (0, 1, 0, 2)$. Em alguns casos (em geral, quando os valores dos parâmetros de dificuldade estão ordenados de forma crescente, em função do valor da categoria), o intervalo $[b_{ik}; b_{ik+1}]$ representa o conjunto de valores de θ_j , no qual a probabilidade de escolha da categoria “ k ” é maior do que a das outras $k - 1$ categorias. Observando o item 1, nota-se que um indivíduo com traço latente entre $[-2, 0]$, por exemplo, tem maior probabilidade de optar pela categoria 2. O mesmo indivíduo, no item 4, tem maior probabilidade de optar pela categoria 1.

FIGURA 2 - Representação gráfica do MCPG para quatro itens variando os parâmetros de dificuldade



Fonte: Elaboração dos autores.

Temos ainda que os parâmetros de dificuldade do item podem ser decompostos como $b_{ik} = b_i - d_k$, em que d_k serão chamados de parâmetros de categoria (ou d_{ik} , quando assumimos parâmetros de categoria diferentes para cada item), e que eles correspondem aos pontos na escala do traço latente (θ) em que as curvas associadas à P_{ijk-1} e P_{ijk} se interceptam. Essas duas funções igualam-se somente uma vez, o que pode ocorrer em qualquer ponto na escala de θ . Então, a partir da hipótese de que $a_i > 0$, tome-se $Z_{ik}(\theta) = Da_i(\theta - b_{ik})$, portanto: Se $\theta = b_{ih}$, temos que:

$$P_{ik}(\theta) = \frac{\exp[\sum_{v=1}^{k-1} (Z_{iv}(\theta) + Z_{ih}(\theta))]}{\sum_{c=1}^m \exp[\sum_{v=1}^c Z_{iv}(\theta)]} = P_{ih-1}(\theta)$$

Se $\theta > b_{ih}$, temos que:

$$P_{ik}(\theta) = \frac{\exp[\sum_{v=1}^{k-1} (Z_{iv}(\theta) + Z_{ih}(\theta))]}{\sum_{c=1}^m \exp[\sum_{v=1}^c Z_{iv}(\theta)]} > P_{ih-1}(\theta)$$

Pode ser considerado um raciocínio análogo, tal como o caso anterior, agora para $\theta < b_{ih}$, em que:

$$P_{ik}(\theta) < P_{ih-1}(\theta)$$

PARÂMETRO θ

Como apontado por Andrade, Tavares e Valle (2000), teoricamente o traço latente pode assumir qualquer valor entre $-\infty$ e ∞ . Assim, é necessário estabelecer uma escala na qual ele será medido. Em geral, tal escala é definida fixando-se a média e a variância dos traços latentes, denotando-a por (valor da média, valor do desvio padrão). Ainda, os resultados obtidos em uma métrica podem ser transportados para outra, por meio de transformações lineares (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000). Por exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)/Prova Brasil usa a métrica (250,50). Assim, na escala (0,1), um indivíduo com traço latente 1,5 está a 1,5 desvio padrão acima do traço latente médio, enquanto na escala (250,50) esse mesmo indivíduo teria um traço latente de 325, valor também correspondente a 1,5 desvio padrão acima do traço latente médio (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000).

FUNÇÃO DE RESPOSTA DO ITEM

Como definido em Muraki (1993), a função de resposta ao item para uma dada função de escore (pontuação) $T_k = k$, $k=1,2,\dots,m_i$ é dada por:

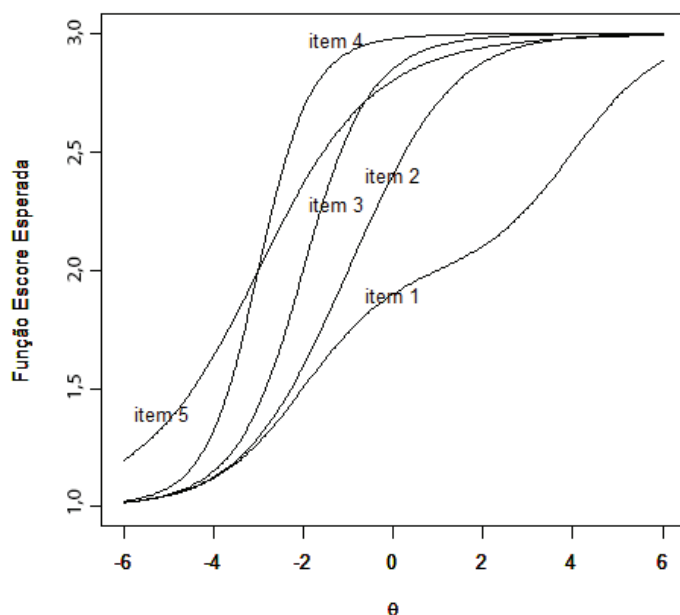
$$\bar{T}_i(\theta) = \sum_{k=1}^m T_k P_{ijk}(\theta)$$

Essa função pode ser vista como a regressão dos escores do item na escala do traço latente (LORD, 1980), apresentando um comportamento estritamente crescente em θ e $T_k = k$, o que pode ser visto a partir de:

$$\frac{\partial \bar{T}_i(\theta_j)}{\partial \theta_j} = Da_i \sum_{c=1}^m T_c [T_c - \bar{T}_i(\theta_j)] P_{ijc}(\theta_j) = Da_i \sum_{c=1}^m [T_c - \bar{T}_i(\theta_j)]^2 P_{ijc}(\theta_j) > 0$$

A Função de Resposta do Item (FRI) de cada um dos itens analisados anteriormente (referentes à Figura 2) é apresentada na Figura 3, a qual representa a relação entre o escore esperado de um determinado item, em função do traço latente. Vale ressaltar que o item 1 mostra dois pontos de inflexão (como atestado na Figura 4).

FIGURA 3 - Função de Resposta do Item



Fonte: Elaboração dos autores.

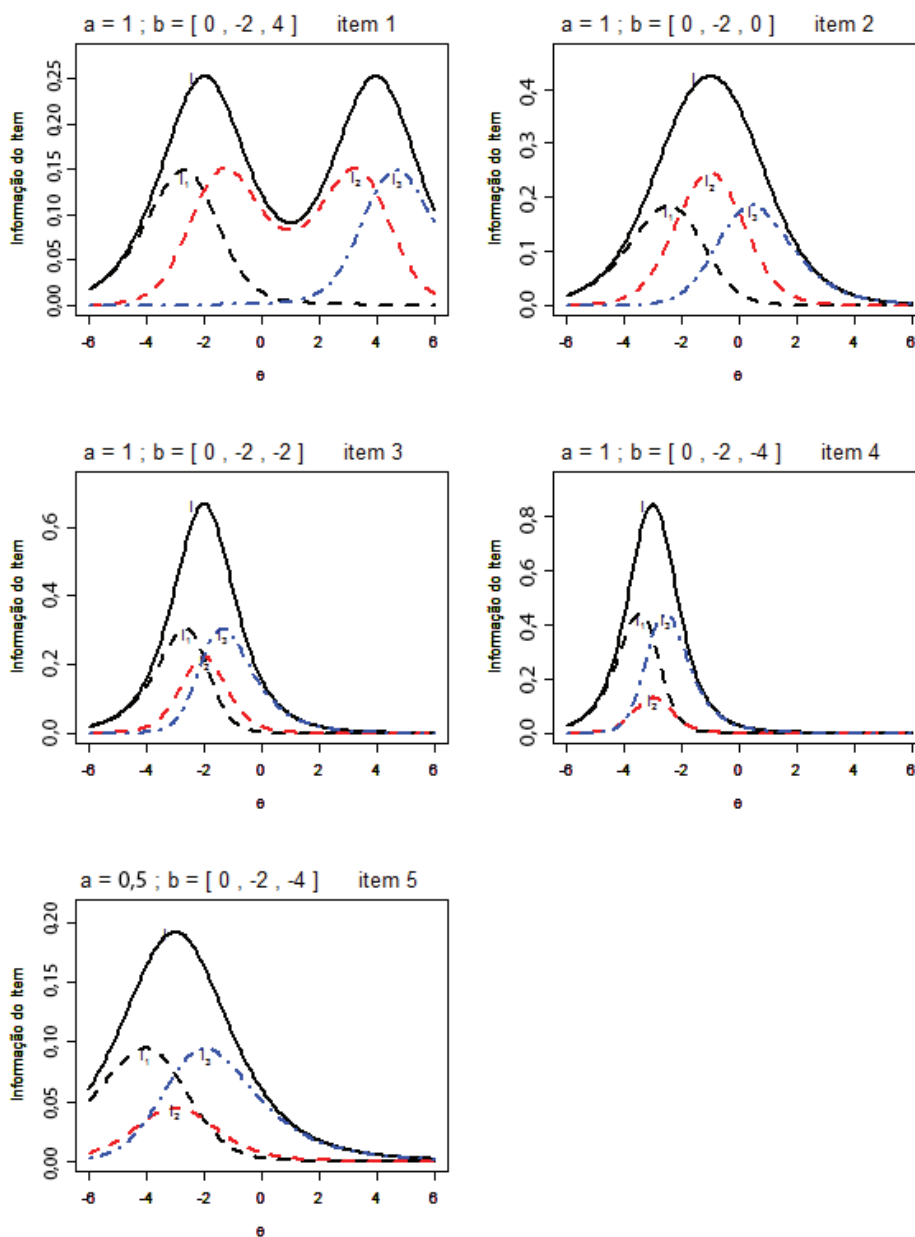
FUNÇÃO DE INFORMAÇÃO DO ITEM

A Função de Informação do Item (FII) permite avaliar o quanto o item apresenta de informação a respeito do traço latente, ou seja, a qualidade do item para, apropriadamente, estimar os traços latentes e distinguir indivíduos que possuem valores diferentes para estes. A informação do item para a classe de modelos de resposta ao item politômicos foi apresentada por Samejima (1974) e tem por expressão:

$$\begin{aligned}
I_i(\theta_j) &= D^2 a_i^2 \sum_{k=1}^m P_{ijk}(\theta_j) \left\{ \sum T_c^2 P_{ijc}(\theta_j) - \left[\sum_{c=1}^m T_c P_{ijc}(\theta_j) \right]^2 \right\} \\
&= D^2 a_i^2 \sum_{c=1}^m [T_c - \bar{T}_i(\theta_j)]^2 P_{ijc}(\theta_j)
\end{aligned}$$

Para melhor entender o comportamento da função de informação do item, a Figura 4 apresenta a FII de cinco itens, com $a_1 = 1, b_1 = (0, -2, 4); a_2 = 1, b_2 = (0, -2, 0); a_3 = 1, b_3 = (0, -2, -2); a_4 = 1, b_4 = (0, -2, -4);$ e $a_5 = 0,5, b_5 = (0, -2, -4)$. A partir do item 1, nota-se que a FII para o MCPG não é, necessariamente, unimodal e, quanto maior for a distância entre dois parâmetros de dificuldade de categorias adjacentes, menor é a informação na faixa ao redor da mediana (lembramos que estamos considerando uma escala (0,1)) da distribuição de θ . Por outro lado, o item 2, entre todos os apresentados, é o mais apropriado quando se quer estimar o traço latente de indivíduos de uma população em que há grande concentração de indivíduos em torno da mediana. Além disso, a informação do item tende a ser maior em torno dos valores dos seus parâmetros de dificuldade.

FIGURA 4 - Função de Informação do Item



Fonte: Elaboração dos autores.

FUNÇÃO DE INFORMAÇÃO DO TESTE

A Função de Informação do Teste (FIT) é representada pela soma das informações de cada item:

$$I(\theta) = \sum_{i=1}^I I_i(\theta)$$

A informação do teste está associada ao erro padrão relativo à estimativa do traço latente do j -ésimo indivíduo (nos casos da estimação por máxima verossimilhança e moda *a posteriori*), da seguinte forma:

$$EP(\theta_j) = \frac{1}{\sqrt{I(\theta_j)}}$$

Ou seja, quanto maior for a informação do teste, menor será o erro padrão associado à estimativa do traço latente.

IDENTIFICABILIDADE

Na TRI, o problema de falta de identificabilidade aparece com frequência, porém são escassos na literatura textos que viabilizem a compreensão de um tema que, no desenvolvimento inferencial, de acordo com Rivers (2003), “é por vezes abordado de modo casual e inadequado”. O autor afirma também que a identificabilidade, apesar de não ser suficiente, é condição necessária para garantir a consistência dos estimadores de máxima verossimilhança. Andrade, Tavares e Valle (2000) ladeiam a questão, destacando que a falta de identificabilidade ocorre porque diferentes valores dos parâmetros dos itens e/ou do traço latente podem produzir a mesma probabilidade de um indivíduo escolher certa categoria, o que inviabiliza o desenvolvimento de qualquer procedimento de utilização direta da verossimilhança.

De acordo com Matos (2008), a solução para a não identificabilidade depende basicamente do modelo em estudo e do método de estimação adotado. Na TRI, existe um tipo de falta de identificabilidade em função da invariância a transformações lineares, mais conhecido como um problema de indeterminação da escala de medida, que muitas vezes é solucionado estabelecendo-se uma métrica para os traços latentes (fixando-se sua média e seu desvio padrão) ou impondo restrições aos valores dos parâmetros dos itens.

Particularmente, no MCPG, devido à sua estrutura complexa, na maioria das vezes, é necessário restringir ambas as classes de parâmetros. A seguir são apresentadas algumas definições que serão úteis para a compreensão do texto e que podem ser vistas, por exemplo, em Matos (2008). Posteriormente, discutiremos como elas se encaixam nos aspectos de identificabilidade do MCPG.

Definição 1 (Parâmetros Observacionalmente Equivalentes). *Dois pontos do espaço paramétrico $\psi_1, \psi_2 \in \theta$ são ditos observacionalmente equivalentes se $p_{\psi_1} = p_{\psi_2}$.*

A igualdade $p_{\psi_1} = p_{\psi_2}$ significa dizer que dois modelos probabilísticos são ponto a ponto iguais, ou seja, $p_{\psi_1}(y) = p_{\psi_2}(y)$ para todo valor y .

Definição 2 (Parâmetro e Modelo Globalmente Identificável). *Um ponto do espaço paramétrico $\psi_0 \in \theta$ é dito identificável ou globalmente identificável se não existe outro ponto do espaço paramétrico observacionalmente equivalente a ψ_0 . Nesse caso, dizemos que o modelo probabilístico p_{ψ_0} é globalmente identificável.*

Como mencionado em “Interpretação dos parâmetros”, uma condição imprescindível para assegurar a identificabilidade do modelo é fixar um dos parâmetros de dificuldade de cada item, por exemplo, $b_{i,0} = 0$, $i = 1, 2, \dots, I$.

Do ponto de vista teórico, a estimação dos parâmetros dos itens e dos traços latentes dos indivíduos é dividida em três situações, nomeadamente:

- θ_j desconhecido, a_i e b_{ik} conhecidos;
- θ_j conhecido, a_i e b_{ik} desconhecidos;
- todos desconhecidos.

Para cada um desses cenários, será feito um estudo de modo analítico, estabelecendo condições necessárias (e suficientes) para assegurar a identificabilidade do modelo, impondo restrições em uma classe de parâmetros ou em ambas, quando necessário.

θ_j desconhecido, a_i e b_{ik} conhecidos

Na prática, esta situação ocorre quando os parâmetros dos itens já foram calibrados (estimados) e o que se pretende é estimar o traço latente dos indivíduos. Nesse caso, o modelo é globalmente identificável (Definição 2).

Demonstração. Considerem-se dois pontos do espaço paramétrico, $\theta_1, \theta_2 \in \Theta$, observacionalmente equivalentes (Definição 1), ou seja, $P_{ijk}(\theta_1) = P_{ijk}(\theta_2)$. Será provado que $\theta_1 = \theta_2$:

$$P_{ijk}(\theta_1) = P_{ijk}(\theta_2) \Rightarrow \frac{\exp[a_i(k\theta_1 - \sum_{v=2}^k b_{iv})]}{\sum_{c=1}^m \exp[\sum_{v=2}^c a_i(\theta_1 - b_{iv})]} = \frac{\exp[a_i(k\theta_2 - \sum_{v=2}^k b_{iv})]}{\sum_{c=1}^m \exp[\sum_{v=2}^c a_i(\theta_2 - b_{iv})]}$$

Multiplicando ambos os lados por $\frac{\sum \exp[\sum a_i(\theta_1 - b_{iv})]}{\exp[a_i(k\theta_2) - \sum b_{iv}]}$ obtém-se:

$$e^{a_i k(\theta_1 - \theta_2)} = \frac{\sum_{c=1}^m \exp[\sum_{v=2}^c a_i(\theta_1 - b_{iv})]}{\sum_{c=1}^m \exp[\sum_{v=2}^c a_i(\theta_2 - b_{iv})]} \quad (2)$$

Note-se que o lado direito da equação (2) é constante para todo $k \in (1, \dots, m)$. Sendo assim, seja k_1 e $k_2 \in (1, \dots, m)$ e tal que $k_1 < k_2$.

Para $k = k_1$:

$$e^{a_i k_1(\theta_1 - \theta_2)} = \frac{\sum_{c=1}^m \exp[\sum_{v=2}^c a_i(\theta_1 - b_{iv})]}{\sum_{c=1}^m \exp[\sum_{v=2}^c a_i(\theta_2 - b_{iv})]} \quad (3)$$

Para $k = k_2$:

$$e^{a_i k_2(\theta_1 - \theta_2)} = \frac{\sum_{c=1}^m \exp[\sum_{v=2}^c a_i(\theta_1 - b_{iv})]}{\sum_{c=1}^m \exp[\sum_{v=2}^c a_i(\theta_2 - b_{iv})]} \quad (4)$$

Igualando (3) e (4), passa-se a ter:

$$e^{(k_1 - k_2)a_i(\theta_1 - \theta_2)} = 1 \quad (5)$$

Como $a_i > 0$ e $k_1 < k_2$, a equação (5) é verdadeira quando $\theta_1 - \theta_2 = 0$, ou seja, quando $\theta_1 = \theta_2$. Chega-se assim ao resultado de interesse. Portanto, em se querendo fazer inferência sobre os traços latentes, não é necessário restringir qualquer classe de parâmetros, pois uma métrica já fora definida, uma vez que os parâmetros dos itens são conhecidos, e o modelo está globalmente identificado.

θ_j conhecido, a_i e b_{ik} desconhecidos

Agora, com θ_j conhecido, o MCPG é função apenas dos parâmetros a_i e b_{ik} . Para itens com resposta dicotômica (duas categorias), ambos os parâmetros de discriminação e dificuldade podem ser estimados sem a necessidade de impor restrições. Nesse caso, d_i já estaria definido como zero. Porém, quando se tem mais de duas categorias, existe uma indeterminação entre os parâmetros de categoria e o de dificuldade, ou seja, o modelo não é identificável.

Demonstração. Para provar a falta de identificabilidade do modelo, é suficiente exibir um exemplo de dois conjuntos de parâmetros observacionalmente equivalentes (Definição 1). Para tal, considerem-se dois modelos probabilísticos $P_{ijk}(\theta_j)$ e $P'_{ijk}(\theta_j)$, análogos ponto a ponto, cujos parâmetros do item não são todos iguais, por conseguinte:

$$P_{ijk}(\theta_j) = P'_{ijk}(\theta_j) \Rightarrow \frac{\exp[a_i(k\theta_j - \sum_{v=2}^k b_{iv})]}{\sum_{c=1}^m \exp[\sum_{v=2}^c a_i(\theta_j - b_{iv})]} = \frac{\exp[a'_i(k\theta_j - \sum_{v=2}^k b'_{iv})]}{\sum_{c=1}^m \exp[\sum_{v=2}^c a'_i(\theta_j - b'_{iv})]}$$

Multiplicando ambos os lados por $\frac{\sum \exp[\sum a_i(\theta_j - b_{iv})]}{\exp[a'_i(k\theta_j - \sum b'_{iv})]}$, obtém-se:

$$\frac{\exp[a_i(k\theta_j - \sum_{v=2}^k b_{iv})]}{\exp[a'_i(k\theta_j - \sum_{v=2}^k b'_{iv})]} = \frac{\sum_{c=1}^m \exp[\sum_{v=2}^c a_i(\theta_j - b_{iv})]}{\sum_{c=1}^m \exp[\sum_{v=2}^c a'_i(\theta_j - b'_{iv})]} \quad (6)$$

Note-se que o lado direito da equação (6) é constante para todo $k \in (1, \dots, m)$. Sendo assim, seja k_1 e $k_2 \in (1, \dots, m)$ tal que $k_1 < k_2$.

Para $k = k_1$:

$$\frac{\exp[a_i(k_1\theta_j - \sum_{v=2}^{k_1} b_{iv})]}{\sum_{c=1}^m \exp[\sum_{v=2}^c a'_i(k_1\theta_j - \sum_{v=2}^{k_1} b'_{iv})]} = \frac{\sum_{c=1}^m \exp[\sum_{v=2}^c a_i(\theta_j - b_{iv})]}{\sum_{c=1}^m \exp[\sum_{v=2}^c a'_i(\theta_j - b'_{iv})]} \quad (7)$$

Para $k = k_2$:

$$\frac{\exp[a_i(k_2\theta_j - \sum_{v=2}^{k_2} b_{iv})]}{\exp[a'_i(k_2\theta_j - \sum_{v=2}^{k_2} b'_{iv})]} = \frac{\sum_{c=1}^m \exp[\sum_{v=2}^c a_i(\theta_j - b_{iv})]}{\sum_{c=1}^m \exp[\sum_{v=2}^c a'_i(\theta_j - b'_{iv})]} \quad (8)$$

Igualando-se o lado direito de (7) e (8), obtém-se a forma:

$$e^{\theta_j(k_2 - k_1)(a_i - a'_i)} = \frac{\exp[a_i \sum_{v=k_1}^{k_2} b_{iv}]}{\exp[a'_i \sum_{v=k_1}^{k_2} b'_{iv}]} \quad (9)$$

Como o lado direito da equação (9) é constante para todo θ_j e $k_1 < k_2$, resulta que:

$$a_i = a'_i \Rightarrow \sum_{v=k_1}^{k_2} b_{iv} = \sum_{v=k_1}^{k_2} b'_{iv}$$

Assim, decompondo $b_{iv} = b_i - d_v$, seja $b'_i = b_i - t$ e $d'_v = d_v - t$, com $t \neq 0$. É fácil constatar que tais parâmetros são observacionalmente equivalentes, o que mostra, particularmente, que o modelo não é identificável, isto é:

$$\sum_{v=k_1}^{k_2} (b_i - d_v) = \sum_{v=k_1}^{k_2} [(b_i - t) - (d_v - t)] = \sum_{v=k_1}^{k_2} (b'_i - d'_v)$$

Assim, no caso em que se conhece o traço latente dos indivíduos, a fim de garantir unicidade dos parâmetros dos itens, devem-se impor restrições lineares aos mesmos, por exemplo, $\sum_{v=1}^m d_v = 0$.

Ambos desconhecidos

No caso em que todos os parâmetros são desconhecidos, não há uma métrica definida e, portanto, deve-se estabelecê-la. Porém, devido à complexidade do modelo, impor restrições somente aos parâmetros do item ou apenas aos traços latentes, isoladamente, não é suficiente, fazendo-se necessário impor restrições para ambas as classes.

Com intuito de realizar a estimação dos parâmetros dos itens, sem a presença dos traços latentes, por exemplo, integrando-se a verossimilhança em relação a estes, é comum considerar para eles uma distribuição de probabilidade latente, e que os n indivíduos constituem uma amostra aleatória simples de uma população com essa distribuição. Com isso, em vez de se trabalhar com a verossimilhança completa, utiliza-se, numa primeira etapa, uma verossimilhança marginal (integrada), que possui as mesmas propriedades da verossimilhança genuína (CORDEIRO, 1992). Sendo assim, considere-se que $g(\theta|\eta)$ denota uma função densidade de probabilidade (fdp), duplamente diferenciável. Uma escolha comum para $g(\theta|\eta)$ consiste em:

$$\theta_1, \dots, \theta_n \stackrel{\text{iid}}{\sim} N(0,1)$$

Sob a verossimilhança marginal, o cenário mostra-se similar ao apresentado na subseção anterior, cujo desenvolvimento já foi mostrado. Dessa forma, no caso em que se desconhecem todos os parâmetros do modelo, é condição suficiente impor restrições tanto aos traços latentes quanto aos parâmetros dos itens. Também é possível restringir a soma dos valores observados e dos valores observados ao quadrado dos traços latentes, embora essa abordagem seja menos frequente.

CONCLUSÃO

No presente trabalho, foi apresentada uma discussão sobre diversos aspectos de interesse do MCPG. A fim de melhor entender o significado dos parâmetros dos itens, avaliou-se, graficamente, como mudanças nos valores dos parâmetros influenciam o comportamento da CCI relacionada a cada categoria, bem como a função de informação do item e do teste. A partir das discussões sobre falta de identificabilidade do modelo, foi possível observar, de forma detalhada, as causas assim como as melhores estratégias para eliminá-la, seja restringindo os parâmetros dos itens, os traços latentes ou ambos, ampliando os conhecimentos sobre um assunto ainda pouco discutido na literatura estatística.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa concedida por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/Universidade Estadual de Campinas (Pibic/Unicamp) ao primeiro autor, sob orientação do segundo, bem como ao parecerista anônimo pelos comentários que contribuíram para melhorar substancialmente o artigo.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, D. F.; TAVARES, H. R.; VALLE, R. C. Teoria da Resposta ao Item: conceitos e aplicações. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA (SINAPE), 14., 2000. Caxambu. *Anais...* São Paulo: ABE, 2000.
- CORDEIRO, G. M. *Introdução à teoria da verossimilhança*. Rio de Janeiro: ABE, 1992.
- LORD, F. M. *Applications of Item Response Theory to practical testing problems*. 1. ed. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1980.
- MATOS, G. S. *Modelos multidimensionais da TRI com distribuições assimétricas para os traços latentes*. 2008. 134 f. Tese (Doutorado em Ciência) – Instituto de Matemática e Estatística, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2008.
- MURAKI, E. A generalized partial credit model: application of an EM algorithm. *Applied Psychological Measurement*, v. 16, n. 2, p. 159-176, 1992.
- MURAKI, E. Information function of the generalized partial credit model. *Applied Psychological Measurement*, v. 17, n. 4, p. 351-363, 1993.
- MURAKI, E. A Generalized Partial Credit Model. In: VAN DER LINDEN, W. J. et al. (Ed.). *Handbook of modern Item Response Theory*. 1. ed. New York: Springer-Verlag, 1997.
- RIVERS, D. *Identification of multidimensional spatial voting models*. Stanford: Department of Political Science, Stanford University, 2003. Mimeografado.
- SAMEJIMA, F. Normal ogive model on the continuous response level in the multidimensional latent space. *Psychometrika*, n. 39, p. 111-121, 1974.
- SANTOS, A. A. A. dos; PRIMI, R.; TAXA, F. O. S.; VENDRAMINI, C. M. M. O teste de cloze na avaliação da compreensão em leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 15, n. 3, p. 549-560, 2002.
-

EDUARDO VARGAS FERREIRA

Professor do Departamento de Estatística da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil
e.ferreira@ufpr.br

CAIO LUCIDIUS NABEREZNY AZEVEDO

Professor do Departamento de Estatística da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil
cnaber@ime.unicamp.br

Recebido em: JUNHO 2015

Aprovado para publicação em: OUTUBRO 2016

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENEM 2009 E 2011 COM TÉCNICAS PSICOMÉTRICAS

RODRIGO TRAVITZKI

RESUMO

Foi realizada uma meta-avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2009 e 2011, aplicando-se técnicas psicométricas em 2.025.268 provas. Algumas técnicas foram exemplificadas com a apresentação da análise do conteúdo de itens, mostrando sua utilidade aos educadores. Comparou-se indicadores relacionados à prova (coeficiente α e correlação interitem média), mas principalmente relativos aos itens (correlação item-total, coeficiente bisserial – CB –, discriminação e ajuste do modelo logístico de dois parâmetros). A prova de Matemática de 2009 apresentou confiabilidade insuficiente ($\alpha < 0,6$). As provas de Linguagens e Códigos e Ciências Humanas apresentaram, nos dois anos, melhores indicadores de qualidade. Ao todo, foram encontrados 25% de itens com comportamento empírico fora do esperado em 2009, e 17% em 2011.

* Este trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Brasil.

PALAVRAS-CHAVE META-AVALIAÇÃO • PSICOMETRIA • AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA • ENEM.

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL ENEM 2009 Y 2011 CON TÉCNICAS PSICOMÉTRICAS

RESUMEN

Se llevó a cabo una metaevaluación del Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2009 y 2011 por medio de la aplicación de técnicas psicométricas en 2.025.268 pruebas. Algunas de estas técnicas se ejemplificaron con la presentación del análisis del contenido de ítems, lo que puso de manifiesto su utilidad a los educadores. Se compararon indicadores relacionados con la prueba (coeficiente α y correlación inter-ítem media), pero sobre todo los relativos a los ítems (correlación ítem-total, coeficiente biserial – CB –, discriminación y ajuste del modelo logístico de dos parámetros). La prueba de Matemáticas de 2009 presentó confiabilidad insuficiente ($\alpha < 0,6$). Las pruebas de Lenguajes y Códigos y Ciencias Humanas presentaron, en los dos años de estudio, mejores indicadores de calidad. En total se encontró un 25% de ítems con comportamiento empírico fuera de lo esperado en 2009, y un 17% en 2011.

PALABRAS CLAVE META-EVALUACIÓN • PSICOMETRÍA • EVALUACIÓN EN GRAN ESCALA • ENEM.

EVALUATION OF ENEM (2009 AND 2011) QUALITY WITH PSYCHOMETRIC TECHNIQUES

ABSTRACT

This study is a meta evaluation of the Exame Nacional do Ensino Médio [National Secondary Education Examination] (Enem) of 2009 and 2011, applying psychometric techniques to 2.025.268 tests. Some techniques were illustrated by analysis of item content, showing their usefulness to educators. We compared indicators related to the tests (α coefficient and average inter-item correlation), but mainly related to the items (item-whole correlation, biserial coefficient, discrimination and fit of two-parameter logistic model). The 2009 Mathematics test showed insufficient reliability ($\alpha < 0.6$). The Language and Human Sciences tests showed better quality indicators in both years. In total, we found 25% of items with anomalous empirical behavior in 2009 and 17% in 2011.

KEYWORDS META EVALUATION • PSYCHOMETRICS • LARGE-SCALE EVALUATION • ENEM.

INTRODUÇÃO

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) encontra-se hoje, juntamente com o exame chinês para admissão na universidade (*gao kao*), entre os maiores testes do mundo quanto ao número de candidatos, contando oito milhões de inscritos em 2015. Sendo um exame voluntário, sua alta atratividade decorre das diversas recompensas a ele atreladas, tais como: admissão na maioria das faculdades públicas do país; obtenção de bolsa ou financiamento para cursar uma faculdade privada; obtenção de certificação de ensino médio (EM), mesmo sem ter frequentado a escola (BRASIL, 2010).

Por tais recompensas, pode-se considerar o Enem o exame de maior valor econômico do Brasil, visto que um resultado positivo traz grandes benefícios ao candidato. Segundo Gomes (2010), o Enem tem gerado efeitos gradativos no trabalho docente e forte impacto mercadológico. O alto valor, por sua vez, acaba criando dificuldades adicionais, como o desenvolvimento de um sistema capaz de garantir segurança para uma logística colossal e também uma importância maior da qualidade do instrumento de avaliação. Mas como garantir essa qualidade?

Uma das principais referências internacionais para a elaboração de testes educacionais e psicológicos é o *Standards for educational and psychological testing* (AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION – AERA; AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION – APA; NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION – NCME, 2014), renovado com certa periodicidade por tradicionais instituições americanas. O documento estabelece que os exames devem possuir especificações psicométricas que

[...] indicam as propriedades estatísticas desejadas para os itens (como, por exemplo, dificuldade, discriminação e correlações interitem), assim como as propriedades estatísticas desejadas para todo o teste. (AERA; APA; NCME, 2014, p. 79)

Nesse sentido, cabe perguntar: quais seriam as especificações do Enem?

Diferente do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), parece não haver uma farta documentação detalhando procedimentos para criação, pré-testagem e seleção de itens, ou simplesmente definindo características psicométricas desejáveis para os itens do Enem. Foi encontrado apenas um documento com informações desse tipo – além de informações genéricas sobre o pré-teste de itens presentes em um relatório pedagógico (BRASIL, 2007). O documento intitula-se *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica* (BRASIL, 2005). Num dos textos, Fini (2005) explica que os itens do Enem são elaborados em torno de uma situação-problema, e devem conter em seu enunciado as informações necessárias para a tomada de decisão. As alternativas devem ser coerentes com o problema proposto, expressando diferentes graus de entendimento. A prova, por sua vez, deve contar com 20% de itens fáceis, 40% de itens médios e 40% de itens difíceis. Essas proporções podem ter sido alteradas nas versões recentes do Enem, mais focadas na finalidade de seleção para o Ensino Superior. Enfim, em termos psicométricos, Fini esclarece que, após o pré-teste, eram selecionados para a prova os itens com coeficiente biserial maior do que 0,30.

Neste trabalho, buscou-se contribuir para o debate a respeito da qualidade das avaliações utilizando, principalmente, técnicas psicométricas, das clássicas às modernas. O foco no Enem é decorrente de sua extrema importância hoje: é fundamental saber se as provas são suficientemente boas. Adicionalmente, para contribuir com a qualificação dos professores para o debate, buscou-se também, na medida do possível, explicar de forma mais didática alguns conceitos e técnicas utilizados.

Na primeira seção, resgatam-se alguns conceitos da Teoria Clássica dos Testes (TCT) e da Teoria da Resposta ao Item (TRI) que podem ser úteis para a meta-avaliação e também para educadores em geral. Em seguida, detalha-se os métodos e dados utilizados, incluindo os limites estabelecidos para cada indicador. A seção de resultados inicia com um estudo qualitativo de alguns itens, buscando ilustrar o uso das técnicas psicométricas na prática. Seguem os resultados principais, relativos à meta-avaliação das oito provas do Enem (edições de 2009 e 2011). Por fim, há uma síntese dos resultados principais e algumas considerações sobre a metodologia utilizada e suas possíveis utilidades.

AVALIAR A AVALIAÇÃO

Em educação, há diversas formas e níveis para se conceituar qualidade (TRAVITZKI, 2013a). Os testes padronizados se tornaram uma solução bastante difundida para avaliar a qualidade na educação, talvez por serem objetivos e de baixo custo (MARTÍNEZ ARIAS, 2009). Para garantir a qualidade desses testes – tanto mais necessária quanto maiores as recompensas que eles proporcionam –, há diversos conceitos e técnicas disponíveis para cada contexto e finalidade.

Pode-se analisar, por exemplo, a *validade* do teste, que seria sua capacidade de mensurar, de fato, a proficiência que se deseja mensurar. Embora haja procedimentos reconhecidos para verificação da validade, esse permanece um conceito polêmico em termos teóricos e empíricos. Segundo Pasquali (2009, p. 995), a validação dos testes

[...] apresenta dificuldades importantes que se situam em três níveis ou momentos do processo de elaboração do ins-

trumento, a saber, ao nível da teoria, da coleta empírica da informação e da própria análise estatística da informação.

Dentre as dificuldades, o autor destaca a irreduzibilidade dos princípios de diversas teorias psicológicas,¹ além de postulados da análise fatorial que não necessariamente correspondem aos modelos teóricos ou dados empíricos.

¹ Como a validade de um construto deve ser verificada tomando-se como referência algo distinto, o processo de validação de testes frequentemente utiliza-se de mais de uma teoria.

Outra propriedade importante é a *confiabilidade* do teste, que pode ser estimada a partir de um conjunto de respostas utilizando-se diferentes metodologias. De acordo com Kuder e Richardson (1937), as diferentes formulações de confiabilidade se fundamentam nas características de um exame em virtude das correlações positivas entre seus itens. A correlação interitem média pode ser utilizada como indicador de confiabilidade, porém não é sensível ao número de itens do exame, uma variável importante da confiabilidade. Um dos indicadores de confiabilidade mais utilizados é o coeficiente α (CRONBACH, 1951), que articula os dois tipos de informação (correlação interitem e número de itens).

Em geral, considera-se que um valor acima de 0,9 é excelente; acima de 0,7 é aceitável; e valores abaixo de 0,5, inaceitáveis – mas há críticas a essa interpretação (SCHMITT, 1996). Segundo Morris (2011), os testes padronizados em larga escala costumam ter alta confiabilidade, mas podem apresentar baixa validade. Isso pode acontecer, por exemplo, se um teste que tenha objetivo de avaliar a competência em raciocínio científico for composto por itens bem elaborados para avaliar interpretação de texto. Os indicadores de confiabilidade não identificarão qualquer problema no teste, pois os itens se comportam de maneira coerente entre si. No entanto, o teste não mensura aquilo a que se propõe.

Ambas as propriedades se referem ao teste como um todo. Há também propriedades empiricamente observáveis que se referem aos itens. Tais propriedades costumam ser mais informativas ao educador, pois permitem a compreensão não apenas do conjunto de itens, mas também de cada um deles individualmente (maiores detalhes a seguir).

Neste trabalho, investigou-se a qualidade técnica do Enem em termos psicométricos, no nível do teste, mas es-

pecialmente no nível dos itens. Trata-se, portanto, de uma meta-avaliação do exame. O termo “meta-avaliação” foi introduzido por Michael Scriven, em 1969,² referindo-se ao ato de se avaliar uma avaliação, com objetivo de evitar distorções e imprecisões que possam prejudicar o processo educativo de crianças e jovens (TUFFLEBEAM, 2001).

A psicometria pode fornecer instrumentos bastante úteis para a meta-avaliação. Destacam-se a seguir três exemplos de estudos brasileiros em que se buscou, como aqui, utilizar técnicas psicométricas para a meta-avaliação em educação.

O primeiro estudo se refere a um exame de medicina, na área de anatomia clínica, em que se avaliou o comportamento empírico de 100 itens de múltipla escolha (SEVERO; TAVARES, 2010). O estudo utilizou algumas medidas de comportamento dos itens, como a carga fatorial padronizada (CFP) e a qualidade de ajuste do modelo (p-valor) dos itens. Os autores consideram de baixa qualidade os itens com CFP menor que 0,30 – o que corresponderia a uma discriminação menor que 0,314 no modelo logístico da TRI. Nos resultados globais, destaca-se a confiabilidade alta ($\alpha = 0,85$). Embora o estudo tenha confirmado a qualidade do exame, foram encontrados 15 itens de baixa qualidade (15% do total), ou seja, com CFP menor do que 0,3. Além disso, três itens apresentaram p-valor maior ou igual a 0,05 indicando baixa qualidade de ajuste do modelo TRI.

O segundo estudo refere-se ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) na área de psicologia (PRIMI; HUTZ; SILVA, 2011). Diversos aspectos do exame são descritos e analisados, como o perfil da comissão elaboradora de provas, dimensionalidade, matriz de competências e habilidades, relação das habilidades gerais com conteúdos específicos, além de algumas propriedades psicométricas do exame e dos itens. Além de útil para os elaboradores do exame e interessados no tema, o estudo procurou validar a prova, comparando o desempenho de estudantes ingressantes e concluintes do curso – que se mostraram significativamente diferentes. Dentre os resultados do estudo, cabe aqui destacar dois pontos de corte utilizados pelos autores na identifi-

cação de itens com comportamento psicométrico abaixo do esperado: a) correlação item-total menor que 0,10; e b) carga fatorial menor que 0,30.

O terceiro estudo, também sobre o Enade (área de pedagogia), tem maior foco nos aspectos psicométricos dos itens, além de apresentar uma interessante revisão dos estudos de meta-avaliação no Brasil (LOPES; VENDRAMINI, 2015). Os autores utilizaram quatro critérios para verificar a qualidade dos itens: a) correlação item-total idealmente acima de 0,3, sendo aceitável acima de 0,2, dependendo dos outros critérios e do conteúdo do item; b) ajuste do modelo (*infit* e *outfit*) com valor entre 0,5 e 1,4, e idealmente abaixo de 1,2; c) correspondência entre a distribuição da dificuldade dos itens (limitada ao intervalo de -4 a 4) e a distribuição da proficiência na população; d) carga residual menor que 0,40. A prova foi composta de uma parte geral e outra específica. Dos sete itens relativos ao componente geral, todos apresentaram valores aceitáveis na correlação item-total, no ajuste do modelo e na dificuldade. Em relação à carga residual, dois itens apresentaram valor maior que 0,40 (ou menor que -0,40). No componente específico da prova, foram anulados dois itens pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), restando 26 itens válidos. Desses, todos apresentaram ajuste dentro dos limites estabelecidos, e a distribuição da dificuldade acompanhou, de modo geral, a distribuição da proficiência na população. Por outro lado, um item obteve carga residual excessiva, enquanto oito itens (31%) apresentaram correlação item-total abaixo de 0,3.

Na próxima seção, há uma explicação mais detalhada de algumas técnicas e seus usos em avaliações educacionais.

O COMPORTAMENTO EMPÍRICO DOS ITENS

Segundo o documento *Standards for educational and psychological testing* (AERA; APA; NCME, 2014, itens 4.2, 4.10), os exames devem apresentar especificações psicométricas. Precisam ser documentados diversos aspectos técnicos do teste, tais como o modelo de análise, o ajuste do modelo (no caso da TRI), assim como os critérios para triagem de itens,

tais como dificuldade, discriminação, correlação interitem, correlação item-total, além do Funcionamento Diferencial do Item (DIF) entre os maiores grupos. Os métodos de triagem de itens – fundamentais durante o pré-teste – também são úteis *a posteriori* para meta-avaliação, pois permitem avaliar a qualidade dos itens por seu comportamento empírico.

Há diversos métodos para analisar o comportamento empírico dos itens. Eles podem ser utilizados como critério para avaliar a qualidade dos testes, assim como para outras finalidades, e muitas vezes os resultados convergem entre os métodos (HUDSON, 1991). Há dois grandes grupos de técnicas para analisar os resultados de testes padronizados: aqueles reunidos sob a alcunha da Teoria Clássica dos Testes – que se baseia em conceitos estatísticos mais genéricos, como correlação e porcentagem –, e os da Teoria da Resposta ao Item – com modelos próprios, desenhados especificamente para analisar testes de inteligência, conhecimento ou outras propriedades que não podem ser diretamente observadas (SOARES, 2005). Há diversas formas de se diferenciar esses dois grandes conjuntos de modelos da psicometria, mas é importante ter em mente que “a TRI não é, como se poderia ingenuamente acreditar, um novo enfoque psicométrico, ainda que alcance solucionar certos problemas da TCT” (ANDRIOLA, 2009, p. 322). Ou seja, a TRI não viola os princípios básicos da TCT, apenas adiciona novos princípios que permitem responder novas questões.³

³ O leitor poderá verificar essa convergência, por exemplo, na Tabela 5 e no Anexo deste artigo.

O Enem, em sua primeira década de existência, baseava-se na TCT, sendo a pontuação de cada aluno correspondente ao percentual de acertos. A partir de 2009, a TRI começou a ser aplicada no exame (ANDRADE; KARINO, 2011), sendo utilizado o modelo logístico de três parâmetros (ML3P). Esse modelo descreve a probabilidade de uma pessoa acertar um item (com parâmetros A, B e C conhecidos), dependendo da sua proficiência.⁴ A proficiência seria um traço unidimensional, porém não observável: tipicamente, uma característica psicológica. O parâmetro B corresponde ao nível de dificuldade do item, enquanto A define sua discriminação, ou seja, sua capacidade de diferenciar as pessoas com proficiência acima de B das pessoas com proficiência abaixo de B.

⁴ Essa relação entre probabilidade de certo e proficiência é representada pela Curva Característica do Item.

O parâmetro C representa a probabilidade de um indivíduo com baixa proficiência responder corretamente a questão, ou seja, a chance de acerto ao acaso (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000). Nos itens de múltipla escolha com cinco alternativas, esse parâmetro varia em torno de 20%. No modelo logístico de dois parâmetros (ML2P), por sua vez, são estimados apenas os parâmetros A e B – discriminação e dificuldade –, sendo o parâmetro C sempre igual a zero.

Seja qual for o modelo, os parâmetros são estimados para cada item, o que pode ajudar a verificar a qualidade psicométrica de uma prova. Em um exame de seleção, por exemplo, é desejável que o parâmetro A seja alto, especialmente na porção superior da escala de proficiência, permitindo selecionar com acuidade os candidatos mais habilitados. Também é desejável haver, no conjunto dos itens, uma distribuição equilibrada do parâmetro B ao longo da escala de proficiência. Além disso, a combinação desses dois parâmetros também é importante, pois define o quanto cada item pode ser informativo em cada ponto da escala de proficiência, o que pode ser representado na Curva de Informação do Item (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000). Por fim, além dos parâmetros e da Curva de Informação do Item, também é possível utilizar como indicador de qualidade a consistência do ajuste dos modelos, a saber, o valor de prova dos modelos de cada item (SEVERO; TAVARES, 2010).

A seguir, detalham-se as técnicas utilizadas como critério de avaliação dos itens neste trabalho.

CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL

A correlação item-total é a correlação entre o escore do item (no caso, 0 ou 1), e a média do escore no conjunto dos itens (ou nos outros itens). É uma técnica bastante utilizada para verificação da qualidade psicométrica dos itens, servindo por vezes como critério para eliminação de itens potencialmente problemáticos. Uma baixa correlação item-total sugere que o item não mede o traço latente captado pelo conjunto dos itens. Dependendo do objetivo do teste, do número de itens, da confiabilidade desejada, o mínimo estabelecido para um bom item pode variar. Um estudo para

avaliar proficiência em cursos de medicina considerou inadequados os itens cuja correlação item-total fosse inferior a 0,4 (BASS; WILSON; GRIFFITH, 2003). Em outro estudo, analisando um questionário sobre satisfação marital, foi estabelecido um limite mais severo, mínimo de 0,5 (ROACH; FRAZIER; BOWDEN, 1981). Enquanto um terceiro estudo, sobre demência, optou por eliminar apenas os itens com correlação item-total inferior a 0,25 (GILLEARD; GROOM, 1994). Por fim, em um estudo sobre validade e confiabilidade de escalas sobre percepção de saúde para diabéticos, foram excluídos três itens (de um total de 36) que apresentaram correlação item-total menor que 0,3 (KARTAL et al., 2007).

COEFICIENTE BISSERIAL

O coeficiente bisserial do item, em termos técnicos, está relacionado à correlação entre o acerto no item (0 ou 1) e o escore do examinando na prova. Na verdade, é calculado para todas as alternativas do item (cinco, no caso do Enem), de forma que “um item tem bom desempenho quando esse coeficiente tem valor ‘alto’ positivo associado à alternativa correta e valores negativos associados aos distratores” (ANDRADE; KLEIN, 2005, p. 109). O coeficiente bisserial indica o quanto cada alternativa atraiu os alunos mais proficientes.

No Saeb de 2005, essa técnica foi incluída nos procedimentos para triagem de itens depois do pré-teste. Para o gabarito (alternativa correta), foram encaminhados para análise pedagógica os itens com coeficiente bisserial menor ou igual a 0,15. Além disso, também ficaram retidos

[...] itens com dois coeficientes bisseriais de distratores (alternativas erradas) maiores que 0,10 ou coeficiente bisserial de um distrator maior que a bisserial da alternativa correta. (ANDRADE; LAROS; GOUVEIA, 2010, p. 426)

No Enem, por sua vez,

[...] após análise dos resultados do pré-teste, são selecionadas aquelas que apresentam pertinência mais direta com a habilidade, originalidade e coeficiente bisserial maior de 30. (FINI, 2005, p. 103)

Ao menos esse foi o procedimento adotado na época, e não foram encontrados outros documentos mais recentes descrevendo as especificações psicométricas do Enem. Em 2009, cabe lembrar, o Enem passou por importantes transformações, tais como: reestruturação da Matriz de Referências, conseqüente mudança nos tipos de prova aplicados (inicia-se em 2009 a divisão do Enem em quatro provas distintas, além da redação), ampliação para dois dias de prova e uso da TRI para análise dos resultados (TRAVITZKI, 2013a).

DISCRIMINAÇÃO E DIFICULDADE

Para garantir a precisão do teste, é desejável que a discriminação seja alta, para que o item seja mais informativo em certa porção da escala, embora haja evidências de que uma discriminação muito alta possa produzir distorções (MASTERS, 1988). A dificuldade do item, por sua vez, não deve ser muito alta ou muito baixa, caso contrário o item apresenta pouca informação sobre a população analisada.

Tais critérios foram utilizados, por exemplo, no estudo de Alnabhan e Harwell (2001), para avaliar a qualidade de um teste de admissão para faculdade. Os autores se basearam em limites utilizados anteriormente por Muthén, Kao e Burstein (1991). Ajustaram o modelo de dois parâmetros (ML2P) e consideraram adequados os itens que apresentaram: a) dificuldade entre -3 e 3 de desvio padrão; b) discriminação maior do que 0,5 – segundo os autores, um ponto de corte comum nos estudos iniciais –; c) um bom ajuste no modelo TRI ($\alpha < 0.05$); d) percentual de acerto menor do que 90% (ALNABHAN; HARWELL, 2001). Os resultados apontaram que 30% dos itens não cumpriam pelo menos uma dessas quatro condições. Tais resultados foram enviados a um conjunto de especialistas que decidiria entre modificar ou excluir tais itens futuramente.

Uma classificação do parâmetro A (discriminação) do modelo logístico é apresentada por Baker (2001, p. 34). A discriminação, segundo o autor, poderia ser: nenhuma (0), muito baixa (0,01 a 0,34), baixa (0,35 a 0,64), moderada (0,65 a 1,34), alta (1,35 a 1,69), muito alta (maior que 1,70) ou perfeita (+ infinito). Adicionalmente, Severo e Tavares (2010)

consideram que os itens são de baixa qualidade quando a discriminação é menor do que 0,314 (que corresponderia a uma carga fatorial padronizada de 0,30).

MÉTODOS

SOFTWARE

Neste trabalho foram utilizados apenas *softwares* livres, como o LibreOffice (escritório) e a plataforma Linux (sistema operacional), para usos mais gerais. Para realização das análises psicométricas com base na TCT e TRI, utilizou-se o R (estatística), que permite a programação e automação de procedimentos customizados.

Uma das vantagens do R é que, por ser um *software* de desenvolvimento livre e de código aberto, permite análises estatísticas complexas, transparentes e reproduzíveis, na medida em que os dados e o código fonte estejam disponíveis. Além disso, a arquitetura aberta e não proprietária proporciona condições ideais para o trabalho colaborativo, de forma que pessoas em todo mundo estão constantemente criando e testando novos pacotes do R, o que gera grande diversidade de funcionalidades. Os principais pacotes utilizados neste trabalho foram o “lrm” (RIZOPOULOS, 2006), para estimativas via TRI, e o “psych” (REVELLE, 2016), para técnicas da TCT.

DADOS

Foram analisados os microdados do Enem de 2009 e 2011. Inicialmente, foi analisado apenas o exame de 2009, por tratar-se da primeira edição do Enem no novo formato.⁵ Em virtude do “vazamento” da prova em 2009, optou-se por analisar também o de 2011. O exame é composto por quatro provas objetivas, que correspondem às quatro áreas de conhecimento avaliadas: Ciências Humanas (CH), Ciências Naturais (CN), Linguagens e Códigos (LC) e Matemática (MT). A análise psicométrica foi realizada independentemente nas oito provas objetivas, quatro de cada ano. O processo de filtragem reduziu a amostra a menos de 10% do total, como se vê na Tabela 1, para a prova de Ciências Humanas.

⁵ Os resultados desta primeira análise foram expostos na VII Reunião da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave) (TRAVITZKI, 2013b).

Não foram encontrados documentos do Inep explicando certos detalhes metodológicos sobre o cálculo das notas do Enem (por exemplo, se são incluídos todos os registros na calibração dos itens, ou apenas dos concluintes), mas sabe-se que é utilizado o ML3P, que a proficiência é estimada pelo método *Expected A Posteriori* (EAP),⁶ e que os cálculos são feitos por três grupos independentes de especialistas (KARINO; BARBOSA, 2012).

Na tentativa de garantir a qualidade da análise, os dados foram filtrados segundo quatro critérios: 1) ter estudado em escola regular no EM; 2) ser concluinte do EM; 3) estar presente na prova; 4) ter recebido o caderno azul de prova. A Tabela 1 exemplifica esse recorte da amostra no caso da prova de Ciências Humanas.

⁶ Um método bayesiano bastante utilizado na estimação de proficiências pela TRI. A estatística bayesiana tem a vantagem de produzir estimativas mesmo quando todos os itens estão certos, ou todos estão errados (KLEIN, 2013).

TABELA 1 - Tamanho da amostra antes e depois do processo de filtragem (provas de Ciências Humanas)

	ENEM 2009	ENEM 2011
Total de inscritos no Exame	4.148.721	5.380.856
Amostra analisada	218.180	302.993

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados do Enem (BRASIL, 2016).

Em relação às provas propriamente ditas, o total foi de 354 itens analisados. Isso porque seriam, a rigor, 180 itens em cada prova, ou seja, 360 itens no total, mas na prova de LC/2011 houve cinco itens relativos à língua estrangeira que foram retirados da análise. Além disso, em LC/2009 há um item anulado no próprio gabarito dos microdados.

Um fato importante que interfere nos resultados é que o ano de 2009 foi certamente peculiar para o Enem, pois houve “vazamento” da prova, e um novo exame precisou ser produzido em curto prazo. Além disso, as mudanças na matriz de referências haviam acabado de ser implementadas; e, portanto, talvez não houvesse itens “de reserva” suficientes no banco de itens para a confecção da segunda prova. Seria esperada, assim, uma qualidade inferior do exame desse ano em relação a outros. Uma hipótese que foi confirmada em nossos resultados.

CRITÉRIOS PSICOMÉTRICOS DO INDICADOR DE QUALIDADE DO ITEM

Para verificar o comportamento empírico dos itens, foram utilizadas técnicas da TCT e da TRI. Para a definição dos limites de cada critério, foram utilizados os referenciais da literatura supracitada, levando também em conta que o Enem é um exame extremamente importante – e deve, portanto, ser um instrumento de alta qualidade.

TABELA 2 – Critérios psicométricos utilizados para avaliar a qualidade dos itens das provas objetivas consideradas no estudo

CLASSIFICAÇÃO DO ITEM	TCT		TRI	
	CORRELAÇÃO (CORR)	BISSERIAL (BISS)	PARÂMETRO DE DISCRIMINAÇÃO (A)	AJUSTE DO MODELO (FIT)
Bom	$CORR \geq 0,30$	$BISS \geq 0,30$	$a \geq 0,5$	$FIT < 0,05$
Duvidoso	$0,15 < CORR < 0,30$	$0,15 < BISS < 0,30$	$0,2 < a < 0,5$	$0,05 \leq FIT < 0,10$
Ruim	$CORR \leq 0,15$	$BISS \leq 0,15$	$a \leq 0,2$	$FIT \geq 0,10$

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados do Enem (BRASIL, 2016).

Notas: CORR = correlação item-total; BISS = coeficiente bisserial da alternativa correta; o modelo da TRI ajustado foi o ML2P.

O significado de cada indicador pode ser traduzido, em linguagem mais acessível, nas perguntas:

7 A correlação item-total foi calculada incluindo-se todos os itens no total.

1. (CORR)⁷ *O item está suficientemente relacionado ao resto da prova?*
2. (BISS) *A alternativa correta atraiu os mais proficientes?*
3. (a) *O item discriminou bem no seu nível de proficiência?*
4. (FIT) *Foi possível ajustar um bom modelo da TRI para este item?*

Os dois primeiros indicadores de qualidade do item são provenientes da TCT, enquanto os dois últimos provêm da TRI. Seria possível incluir outros indicadores de qualidade, como correlação interitem, amplitude do parâmetro de dificuldade, ou ainda a existência de DIF.

8 Foram utilizadas configurações normalmente suficientes para uma boa calibração dos itens: amostra de 30 mil provas; 61 pontos de quadratura; 1.000 iterações quase-Newton; 400 iterações *Estimation-Maximization*. O código R correspondente a essas configurações é: `ltm(respostas-z1, control = list(GHk = 61, iter.em = 400, iter.qN = 1000))`.

O ML2P, que fornece os indicadores 3 e 4, foi ajustado com as mesmas configurações para as oito provas,⁸ possibilitando a comparação dos resultados. Seria possível, caso necessário, calibrar de forma mais confiável os itens mal ajustados, com outras configurações ou algoritmos – o que provavelmente ocorreu na análise oficial do Enem.

Além da análise individual de cada indicador, buscou-se reunir todos em um indicador global simples. Como foi observada correlação entre os três primeiros indicadores, o critério utilizado para o indicador global foi:

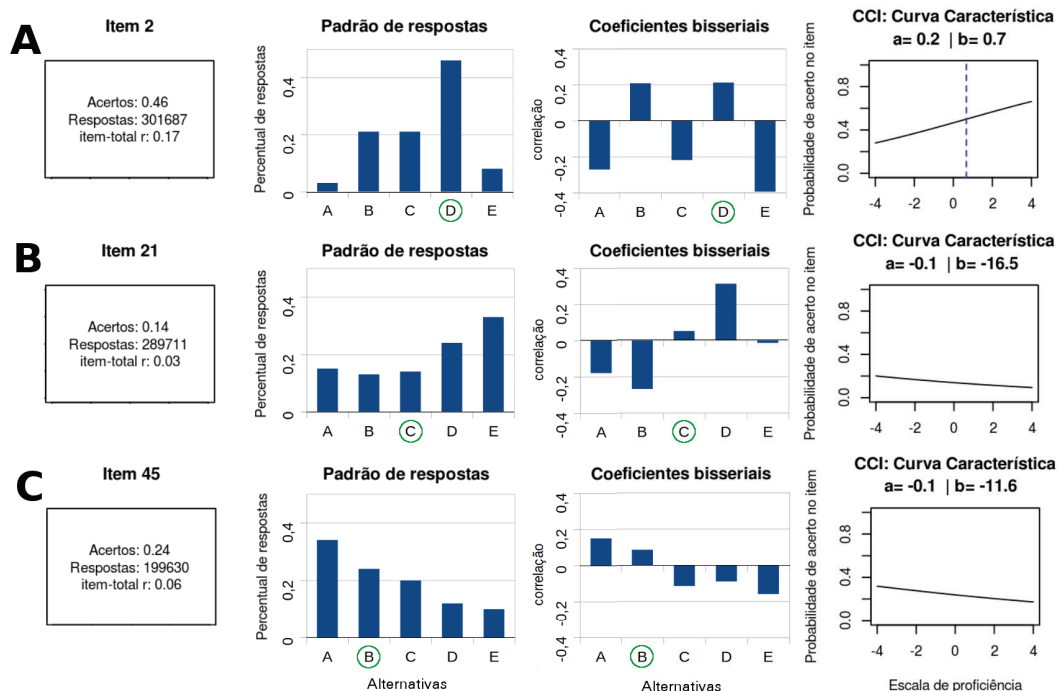
- a. item duvidoso (indicador global): duvidoso em pelo menos três dos quatro indicadores, ou ruim em pelo menos um;
- b. item ruim (indicador global): ruim em pelo menos três dos quatro indicadores, ou anulado no gabarito.

RESULTADOS PSICOMÉTRICOS E CONTEÚDO DOS ITENS

Nesta seção analisa-se alguns itens para ilustrar a utilidade das técnicas psicométricas para educadores e formuladores de avaliações. Como o objetivo é investigar certos comportamentos empíricos anômalos, foram selecionados apenas itens com tal característica.

A questão 2 da prova de Ciências Humanas (Figura 1), por exemplo, foi classificada como “duvidosa” em três indicadores, sendo aceitável apenas em termos do FIT. A análise psicométrica revelou que, além disso, em um dos distratores (alternativa B) houve tanta atratividade quanto na alternativa correta (D), o que não seria esperado em um bom item. Ou seja, nas duas alternativas, o coeficiente bisserial ficou em torno de 0,2 (Figura 2A) – o que pode ser considerado alto para um distrator, e baixo para o gabarito.

FIGURA 2 – Resultados psicométricos para três itens avaliados no estudo



Fonte: Elaboração do autor com dados do Enem (BRASIL, 2016).

Nota: A é o item 2 da prova de Ciências Humanas do Enem 2011; B é o item 21 da prova de Matemática do Enem 2011; e C é o item 45 da prova de Matemática do Enem 2009.

Ou seja, a análise psicométrica e a leitura do enunciado convergem para o mesmo ponto: o item apresenta duas alternativas plausíveis. Embora não seja desejável em uma prova objetiva, tal duplicidade é bastante comum nas áreas humanas, em especial na filosofia. Diferente das ciências exatas e naturais – em que há grande esforço para se elaborar um único paradigma explicativo e, portanto, uma única resposta considerada correta –, nas ciências humanas e filosofia, é esperado que o aluno aprenda a interpretar a realidade de diversas formas, não necessariamente uma mais verdadeira do que outra. A temática da moral, tratada no item, apresenta diversas tensões internas, e pode ser compreendida sob diferentes perspectivas. O item, curiosamente, mostra duas perspectivas sobre a moral que nos parecem igualmente plausíveis – o que explicaria seu comportamento empírico anômalo. Tais considerações ilustram uma limitação importante das provas objetivas no que se refere a

avaliar certas habilidades. O problema proposto pelo item nos parece importante e interessante. Contudo, talvez ele fosse mais bem avaliado com outro tipo de instrumento, como um item dissertativo, uma redação ou mesmo uma prova de múltipla escolha que permitisse ao candidato escolher mais de uma alternativa.

No exemplo do item 2, a psicometria aponta a existência de um distrator demasiadamente atraente, e a análise qualitativa individual do item o confirma – uma evidência da consistência entre ambas as abordagens. A análise psicométrica pode ajudar a confirmar a opinião de educadores e avaliadores a respeito da qualidade dos itens e, no sentido inverso, a observação caso a caso dos itens pode ajudar a confirmar a eficácia da psicometria e interpretar seus resultados.

FIGURA 3 – Item 21 da prova de Matemática do Enem2011

QUESTÃO 156 ●●●●●●●●●●●●●●●●●●●●●●●●●●●●●●

O saldo de contratações no mercado formal no setor varejista da região metropolitana de São Paulo registrou alta. Comparando as contratações deste setor no mês de fevereiro com as de janeiro deste ano, houve incremento de 4 300 vagas no setor, totalizando 880 605 trabalhadores com carteira assinada.

Disponível em: <http://www.folha.uol.com.br>. Acesso em: 26 abr. 2010 (adaptado).

Suponha que o incremento de trabalhadores no setor varejista seja sempre o mesmo nos seis primeiros meses do ano.

Considerando-se que y e x representam, respectivamente, as quantidades de trabalhadores no setor varejista e os meses, janeiro sendo o primeiro, fevereiro, o segundo, e assim por diante, a expressão algébrica que relaciona essas quantidades nesses meses é

- A $y = 4\,300x$
- B $y = 884\,905x$
- C $y = 872\,005 + 4\,300x$
- D $y = 876\,305 + 4\,300x$
- E $y = 880\,605 + 4\,300x$

Fonte: Enem 2011 – prova de Matemática, caderno azul (BRASIL, 2016).

O item 21 da prova de Matemática de 2011 (Figura 3), por sua vez, foi avaliado como “ruim” nos três indicadores (exceto ajuste), sendo portanto considerado “ruim” no indicador global. Ao buscar respondê-lo, uma pessoa com habilidade de usar equações de primeiro grau chegaria, sem grandes dificuldades, à alternativa D. Contudo, para escolher

a alternativa correta C, é necessário também que ela seja habilidosa na linguagem escrita, além de ser atenta a pequenos detalhes: como, por exemplo, que o número citado no enunciado (880.605) se refere a fevereiro, e não a janeiro – e que, portanto, x é igual a 2, nesse caso, o que justifica a alternativa C como correta. Os coeficientes bisseriais confirmam a atratividade do distrator D, maior que a da alternativa correta C (Figura 2B).

FIGURA 4 – Item 45 da prova de Matemática do Enem 2009

Questão 180

Um médico está estudando um novo medicamento que combate um tipo de câncer em estágios avançados. Porém, devido ao forte efeito dos seus componentes, a cada dose administrada há uma chance de 10% de que o paciente sofra algum dos efeitos colaterais observados no estudo, tais como dores de cabeça, vômitos ou mesmo agravamento dos sintomas da doença. O médico oferece tratamentos compostos por 3, 4, 6, 8 ou 10 doses do medicamento, de acordo com o risco que o paciente pretende assumir.

Se um paciente considera aceitável um risco de até 35% de chances de que ocorra algum dos efeitos colaterais durante o tratamento, qual é o maior número admissível de doses para esse paciente?

- A 3 doses.
- B 4 doses.
- C 6 doses.
- D 8 doses.
- E 10 doses.

Fonte: Enem 2009 – prova de Matemática, caderno azul (BRASIL, 2016).

Outro item de Matemática classificado como “ruim” nos três indicadores (exceto ajuste) foi o item 45 da prova de 2009 (Figura 4). Os resultados da análise psicométrica (Figura 2C) sugerem que, mais uma vez, o distrator A atraiu mais os candidatos proficientes do que a alternativa correta B. Embora o item esteja matematicamente correto, a formulação do problema – e as alternativas de resposta – parece ter confundido os candidatos. O item pede que se calcule probabilidades cumulativas partindo de um problema relacionado a remédios. Se o risco de se tomar uma dose é 10%, qual seria o risco de se tomar quatro doses? Aparentemente, seria 40%, como pensaram os candidatos que escolheram a alternativa A. Contudo, para resolver o problema, o candidato deveria

calcular a chance de as coisas darem certo, em vez do risco de darem errado. Ou seja, o cálculo correto seria multiplicar 90% por si mesmo quatro vezes ($0,9^4$), o que daria um risco em torno de 35%, em vez de 40%.

Em suma, a análise cuidadosa do enunciado dos itens confirma, na maioria dos casos, problemas que foram previamente detectados com técnicas psicométricas quantitativas, mostrando também como a articulação entre metodologias quantitativas e qualitativas pode ser frutífera. As técnicas psicométricas se mostram potencialmente úteis não apenas para gestores e sistemas de avaliação, mas também para os educadores que desejem compreender melhor seus educandos ou saber se suas provas estão bem elaboradas. Evidentemente, reconhecer a eficácia e utilidade das técnicas psicométricas não significa aderir acriticamente a elas nem tampouco que a avaliação educacional se deva reduzir à psicometria. Significa simplesmente que os educadores podem apropriar-se de algumas novas ferramentas que ajudem a resolver velhos e novos problemas.

RESULTADOS PSICOMÉTRICOS E META-AVALIAÇÃO

Dentre as oito provas analisadas, apenas uma apresentou confiabilidade inadequada ($\alpha < 0,6$): a prova de Matemática de 2009, que também teve a mais alta dificuldade média (Tabela 3). Nota-se também que a prova de Ciências Naturais apresentou, nos dois anos, confiabilidade aceitável, porém próxima do limiar inferior. Se esse fato se confirma em outros anos, mereceria maiores investigações. As provas de Ciências Humanas e Linguagens e Códigos, por outro lado, mostraram-se excelentes em termos de confiabilidade, de acordo com os padrões esperados do coeficiente α .

TABELA 3 – Características gerais das oito provas avaliadas no estudo

	CIÊNCIAS HUMANAS	CIÊNCIAS DA NATUREZA	LINGUAGENS E CÓDIGOS	MATEMÁTICA
ENEM 2009				
Número de itens	45	45	44	45
Número de respondentes	218.180	218.180	200.242	200.242
Média de acertos	0,36	0,34	0,46	0,25
Coeficiente α	0,83	0,74	0,85	0,59
Correlação interitem média	0,09	0,06	0,11	0,03
ENEM 2011				
Número de itens	45	45	40	45
Número de respondentes	302.993	302.993	291.219	291.219
Média de acertos	0,44	0,32	0,48	0,33
Coeficiente α	0,84	0,75	0,84	0,84
Correlação interitem média	0,10	0,06	0,11	0,10

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados do Enem (BRASIL, 2016).

Nota: Na prova de Linguagens e Códigos do Exame de 2009, houve uma questão anulada. E em 2011 essa prova começou a apresentar 5 itens de língua estrangeira, que foram excluídos da análise realizada no estudo.

Cabe notar também que, em todas as provas, a correlação interitem média foi maior do que zero, e não passou de 0,1, sugerindo que não há grande sobreposição entre os itens, de forma a garantir minimamente o pressuposto da independência local, necessário para os modelos da TRI utilizados neste trabalho e também pelo Inep, a partir de 2009. Uma correlação interitem muito alta pode indicar redundância de dois itens (ZAICHKOWSKY, 1994). Por outro lado, uma correlação interitem média de 0,03 confirma a baixa confiabilidade da prova de Matemática de 2009, apontada pelo coeficiente α .

O outro pressuposto, da unidimensionalidade, foi verificado por meio de análise fatorial para um fator, análise da estrutura muito simples (*Very Simple Structure*) e análise paralela sobre a matriz de correlações tetracóricas dos itens. Em todas as provas, a análise fatorial e a estrutura muito simples mostraram que um fator é suficiente para abarcar a variabilidade das respostas. Há, porém, frequentemente um segundo fator significativo, embora de menor importância, detectado pela análise paralela. De modo geral, esses resultados confirmam o cumprimento dos pressupostos básicos para o uso dos modelos logísticos da TRI.

Em relação ao grau de dificuldade, nota-se, de um modo geral, que nenhuma prova se mostrou fácil, o que seria esperado, de acordo com as especificações do Enem: 20% de itens fáceis; 40%, médios; e 40%, difíceis.⁹ As provas de Lin-

⁹ Para uma verificação mais precisa da distribuição do grau de dificuldade dos itens, seria necessária uma definição dos pontos de corte que distinguem os itens fáceis, médios e difíceis no Enem. Tal informação, contudo, não foi encontrada na documentação disponível.

guagens e Códigos apresentaram nível médio nos dois anos próximo a 50% de acertos. As provas de Ciências da Natureza e Matemática se mostraram consideravelmente difíceis, chegando a 25% de acertos, valor próximo à probabilidade de acerto ao acaso no Enem (20%). De acordo com os princípios da TRI, representados, por exemplo, na Curva de Informação do Teste (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000), um exame que se concentra na porção superior da escala de proficiência pode ser pouco informativo sobre indivíduos de média e, principalmente, baixa proficiência. É possível, portanto, que o alto número de itens difíceis¹⁰ tenha levado à baixa confiabilidade da prova MT/2009, tanto em α quanto na correlação interitem média.

¹⁰ Nos dados em Anexo, pode-se conferir que apenas dois itens da prova MT/2009 apresentaram média de acerto superior a 50%, sendo que 38 deles (84% do total de itens) apresentou média de acerto inferior a 30%.

A Tabela 4 sintetiza os resultados gerais para cada indicador, em cada uma das oito provas. O critério que mais detectou itens possivelmente problemáticos foi, nos dois anos, a correlação item-total. Tal fato sugere que os limites adotados nesse critério podem ser demasiadamente rigorosos em relação aos outros; ou, alternativamente, também é possível que tais resultados indiquem certa dificuldade de se elaborar itens coerentes com uma suposta competência geral não observável. A discriminação do item também se mostrou sensível a comportamentos empíricos anômalos, sendo o segundo critério que mais identificou itens duvidosos ou ruins. Por fim, como seria de se esperar, dadas as condições privilegiadas de calibração – como uma grande amostra e número razoável de iterações –, há poucos itens com problema de ajuste. Mas destaca-se o fato de que, dos 45 itens da prova de Matemática de 2009, cinco apresentaram problemas de ajuste no ML2P.

TABELA 4 – Porcentagem de itens classificados como *duvidosos ou ruins* segundo os critérios definidos no estudo, em cada uma das oito provas avaliadas

	CIÊNCIAS HUMANAS	CIÊNCIAS DA NATUREZA	LINGUAGENS E CÓDIGOS	MATEMÁTICA	TOTAL
ENEM 2009					
Correlação (CORR)	29 %	56 %	23 %	76 %	46 %
Bisserial (BISS)	11 %	33 %	7 %	49 %	25 %
Discriminação (a)	18 %	44 %	14 %	58 %	34 %
Ajuste (FIT)	2 %	0 %	0 %	11 %	3 %
ENEM 2011					
Correlação (CORR)	24 %	56 %	20 %	31 %	33 %
Bisserial (BISS)	13 %	29 %	8 %	18 %	17 %
Discriminação (a)	16 %	42 %	15 %	29 %	26 %
Ajuste (FIT)	0 %	2 %	0 %	0 %	1 %

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados do Enem (BRASIL, 2016).

Nota-se também que, em 2009, houve 82 itens (46% do total) com correlação item-total menor do que 0,3 – condição importante para que um item possa de fato acrescentar algo à prova como um todo. Em 2011, foram identificados 58 itens (33%) com tal característica. Nesse sentido, embora a TRI permita que se produza resultados levando em conta essas diferentes “contribuições” de cada item,¹¹ uma frequência alta de itens pouco coerentes entre si (ou, em termos teóricos, com o construto subjacente à prova como um todo) pode ser considerada, no mínimo, certo desperdício de recursos públicos e privados.

Outra informação pertinente apresentada na Tabela 4 são os itens com bisseriais baixos. Isso porque o limite mínimo estabelecido para um bom item (0,3) corresponde ao limite estabelecido para triagem de itens na elaboração do “antigo Enem” (FINI, 2005). Com efeito, os resultados mostram que, segundo as especificações psicométricas do Enem, houve 45 itens (25%) inadequados na prova de 2009, enquanto em 2011 esse número foi reduzido a 30 (17%).

Observando cada indicador separadamente, cabe agora saber como eles se relacionam. A Tabela 5 mostra que há alta correlação entre eles, especialmente nas correlações que envolvem o parâmetro de discriminação – sugerindo que esse indicador poderia reunir, de forma sintética, os resultados do trio (correlação item-total, bisserial e discriminação). Cabe notar também que a correlação entre a correlação

¹¹ Como se pode notar na Tabela 5, há alta correlação entre a discriminação (de acordo com a TRI) dos itens e a correlação item-total (de acordo com a TCT). Tal discriminação, por sua vez, é fator predominante na determinação da quantidade máxima de informação que cada item pode prover a respeito do traço latente, seja qual for sua posição na escala.

item-total e a correlação bisserial se mostrou significativamente mais baixa do que as outras duas, que por sua vez se mostraram semelhantes entre si (Teste T, $p < 0,01$). O ajuste (FIT) não foi incluído por ter menor variância, mas todos os sete itens com problema de ajuste apresentavam problemas nos outros indicadores.

TABELA 5 - Correlações de Spearman entre os indicadores psicométricos adotados no estudo, considerando a classificação dos itens em cada um deles como “bom=0”, “duvidoso=1” ou “ruim=2”, para cada uma das oito provas avaliadas

ANO	PROVA	CORRELAÇÃO X BISSEKRIAL	CORRELAÇÃO X DISCRIMINAÇÃO	BISSEKRIAL X DISCRIMINAÇÃO
2009	Ciências Humanas	0,66	0,79	0,81
	Ciências da Natureza	0,73	0,87	0,83
	Linguagens e Códigos	0,53	0,75	0,70
	Matemática	0,70	0,80	0,86
2011	Ciências Humanas	0,74	0,79	0,92
	Ciências da Natureza	0,74	0,84	0,81
	Linguagens e Códigos	0,65	0,87	0,73
	Matemática	0,71	0,95	0,74
médica		0,68	0,83	0,80

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados do Enem (BRASIL, 2016).

Algumas possíveis explicações, não excludentes entre si, para as altas correlações observadas seriam: os limites estabelecidos nos critérios deste trabalho são adequados e, em alguma medida, correspondentes entre si;¹² os três indicadores se referem a características semelhantes dos itens; as três características dos itens mensuradas pelos indicadores podem ser diferentes, mas estão intimamente ligadas na prática.

Seja qual for a explicação, a correlação encontrada entre os indicadores nos levou a certas opções no momento de articulá-los em um indicador global de qualidade do item. Foi considerado globalmente “duvidoso” o item avaliado como “duvidoso” em pelo menos três indicadores, ou “ruim” em um ou dois. De forma semelhante, foi considerado globalmente “ruim” o item avaliado como “ruim” em pelo menos três indicadores. Os resultados podem ser conferidos na Tabela 6.

¹² Na verdade, talvez os limites do indicador ATR estejam um pouco baixos em relação aos outros, dado que em muitos itens houve comportamento anômalo em COR e DCR, mas não em ATR.

TABELA 6 - Porcentagem de itens classificados como *bons*, *duvidosos* ou *ruins*, segundo o indicador global definido no estudo, em cada uma das oito provas avaliadas

CLASSIFICAÇÃO DO ITEM	CIÊNCIAS HUMANAS	CIÊNCIAS DA NATUREZA	LINGUAGENS E CÓDIGOS	MATEMÁTICA	TOTAL
ENEM 2009					
Bom	89 %	67 %	91 %	51 %	75 %
Duvidoso	4 %	29 %	7 %	33 %	18 %
Ruim	7 %	4 %	2 % *	16 %	7 %
ENEM 2011					
Bom	87 %	71 %	92 %	82 %	83 %
Duvidoso	11 %	20 %	3 %	16 %	13 %
Ruim	2 %	9 %	5 %	2 %	4 %

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados do Enem (BRASIL, 2016).

Nota: * Correspondente ao item anulado pelo Inep.

Considerando, portanto, o conjunto de itens “duvidosos” e “ruins”, o indicador global apontou um total de 46 itens (25%) com comportamento empírico anômalo no ano de 2009, e 30 itens (17%) em 2011. Resultado praticamente idêntico ao obtido com apenas um dos três indicadores, o bisserial (BISS), segundo o critério estabelecido no “antigo Enem”.

Cabe observar, por fim, que um elemento associado aos problemas de qualidade das provas de Matemática e Ciências da Natureza de 2009 é a posição do item na prova. Em geral, os itens com comportamento anômalo se encontram na parte final do teste (ver Anexo). Uma possível explicação é que os itens anteriores demandassem muito trabalho, levando os candidatos a uma maior exaustão mental (ou menor tempo disponível) ao final da prova. Outra possível explicação, não excludente, é que boa parte dos candidatos tenha deixado de fazer as questões por considerá-las excessivamente difíceis, sendo assim mais produtivo investir o tempo de prova nos outros itens. Ambas explicações estão de acordo com o alto grau de dificuldade observado nessas provas (ver Tabela 3).

CONCLUSÃO

De modo geral, segundo os critérios adotados, o Enem apresentou qualidade adequada em 2011, porém duvidosa em 2009. A confiabilidade da prova de Matemática de 2009 se mostrou abaixo dos limites considerados aceitáveis ($\alpha < 0,6$).

Por outro lado, as outras sete provas não apresentaram esse problema. É importante levar em conta que, em 2009, um ano de grandes mudanças estruturais, a prova do Enem precisou ser refeita, devido a um “vazamento” de itens.

Um fato talvez relevante é que a prova de Ciências Naturais apresentou indicadores relativamente piores nos dois anos, o que pode sugerir necessidade de revisão de procedimentos para criação e revisão de itens dessa área do conhecimento. A área de Linguagens e Códigos, por sua vez, apresentou os melhores índices nos dois anos.

Para avaliar os itens, utilizou-se quatro indicadores: 1) CORR = correlação item-total; 2) BISS = coeficiente bisserial da alternativa correta; 3) a = Parâmetro a (discriminação) do ML2P; 4) FIT = ajuste ao modelo ML2P. Os três primeiros indicadores apresentaram alta correlação entre si, especialmente com a discriminação. Além disso, os resultados do BISS (coeficiente bisserial da alternativa correta) foram praticamente idênticos (quando vistos de forma geral) aos resultados do indicador global: 25% de itens com comportamento empírico anômalo em 2009, e 17% em 2011. Se considerados apenas os itens avaliados como “ruins” no indicador global, os resultados diminuem para 7% em 2009, e 4% em 2011.

Os resultados das diferentes técnicas utilizadas, de um modo geral, apresentaram considerável coerência entre si, confirmando a robustez das teorias e métodos adotados neste trabalho. É importante destacar, por outro lado, que foram consideradas apenas algumas propriedades psicométricas, como confiabilidade e discriminação, mas não se tratou a questão da validade, por exemplo. É possível, portanto, que itens com comportamento anômalo (segundo os critérios psicométricos aqui adotados) sejam ainda assim importantes devido ao seu conteúdo, caso este contribua significativamente para a validade do teste e sua coerência com a matriz de referência.

De modo geral, nossos resultados confirmam a qualidade técnica do Enem, levando em conta que em 2009 houve circunstâncias singulares que não mais se repetiram. Isso não significa que se deva deixar de aprimorar os procedimentos para criação, revisão e triagem de itens. Pelo contrário,

nossos resultados mostram que, mesmo em 2011, houve 17% de itens que, segundo o próprio critério psicométrico do Enem (coeficiente bisserial menor que 0,30), não deveriam ter sido incluídos na prova. Como se trata de um exame bastante importante para o país, qualquer imprecisão de medida pode gerar efeitos indesejáveis.

Vale destacar, ainda, a importância do trabalho realizado pelo Inep ao publicar as informações detalhadas sobre o exame (que incluem todas as respostas de cada aluno nas quatro provas e no questionário socioeconômico, além da documentação técnica), tornando possível grande diversidade de pesquisas nas áreas de educação, psicometria, sociologia, políticas públicas, dentre outras. Ao longo dos anos, o Inep tem primado pela transparência e aprimorado os procedimentos relativos ao Enem. Buscando contribuir nesse sentido, cabe-nos destacar algumas lacunas encontradas durante este estudo. Após uma intensa busca no portal do Inep, restaram algumas questões: 1) Todos os itens são sempre incluídos na estimação da proficiência? Se não, quais são os critérios para exclusão? Se sim, resta a questão dos itens mal ajustados ou que apresentaram correlação item-total negativa. 2) Como é feito o processo de calibração dos itens? Supõe-se que seja no pré-teste, de forma a permitir a comparabilidade das notas entre os anos. Neste caso, que tipo de amostra é utilizada? Ela representa os formandos de ensino médio de escolas regulares, ou outro tipo de população? 3) Quais foram os parâmetros de cada item utilizados na estimação das proficiências? Por que eles não são públicos como os microdados? 4) Quais são os procedimentos utilizados para garantir a qualidade dos itens e da prova, especialmente a partir de 2009?

Por fim, buscou-se neste artigo mostrar também algumas utilidades das técnicas psicométricas, tanto para educadores quanto para a meta-avaliação. Ao ressaltar a importância da psicometria para a educação, não se pressupõe aqui que ela produza resultados inequívocos, ou que a medida numérica seja sempre desejável na avaliação educacional. Tampouco se pressupõe que a educação deva, seja em termos epistemológicos ou práticos, ser reduzida ou submetida à psicometria.

Trata-se, aqui, apenas de esclarecer alguns conceitos da psicometria clássica e moderna, exemplificá-los e aplicá-los em um importante exame nacional, mostrando que há uma “caixa de ferramentas” interessante e útil aos educadores, que parece ainda subaproveitada no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

- ALNABHAN, M.; HARWELL, M. Psychometric challenges in developing a college admission test for Jordan. *Social Behavior and Personality: an international journal*, Palmerston North, NZ, v. 29, n. 5, p. 445-458, jan. 2001.
- AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION; AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION; NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION. *Standards for educational and psychological testing*. Washington: American Educational Research Association, 2014.
- ANDRADE, D. F.; KARINO, C. A. *Nota técnica: Teoria de Resposta ao Item (TRI)*. Brasília, DF: Inep, 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri_enem_18012012.pdf>. Acesso em: 9 maio 2013.
- ANDRADE, D. F.; KLEIN, R. Aspectos quantitativos da análise dos itens da prova do Enem. In: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília, DF: Inep, 2005. p. 107-112.
- ANDRADE, J. M.; LAROS, J. A.; GOUVEIA, V. V. O uso da Teoria de Resposta ao Item em avaliações educacionais: diretrizes para pesquisadores. *Avaliação Psicológica*, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 421-435, dez. 2010.
- ANDRADE, D. F.; TAVARES, H. R.; VALLE, R. C. *Teoria da Resposta ao Item: conceitos e aplicações*. São Paulo: Associação Brasileira de Estatística, 2000.
- ANDRIOLA, W. B. Psicometria moderna: características e tendências. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 319-340, maio/ago. 2009.
- BAKER, F. B. *The Basics of Item Response Theory*. 2. ed. Washington: ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation, 2001.
- BASS, P. F.; WILSON, J. F.; GRIFFITH, C. H. A shortened instrument for literacy screening. *Journal of General Internal Medicine*, Alexandria, VA, v. 18, n. 12, p. 1036-1038, Dec. 2003.
- BRASIL. Portaria n. 807, de 18 de junho de 2010. Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como procedimento de avaliação cujo objetivo é aferir se o participante do Exame, ao final do ensino médio, demonstra domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 jun. 2010. Seção 1, p. 71.

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília, DF: Inep, 2005.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Enem: relatório pedagógico 2004*. Brasília, DF: MEC/Inep, 2007.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Microdados*. Brasília, DF: Inep/MEC, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>> Acesso em: 3 mar. 2016.
- CRONBACH, L. J. Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, Madison, LA, v. 16, n. 3, p. 297-334, Sep. 1951.
- FINI, M. E. Erros e acertos na elaboração de itens para a prova do Enem. In: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília, DF: Inep, 2005. p. 101-105.
- GILLEARD, C.; GROOM, F. A study of two dementia quizzes. *British Journal of Clinical Psychology*, New Jersey, v. 33, n. 4, p. 529-534, Nov. 1994.
- GOMES, C. M. A. Avaliando a avaliação escolar: notas escolares e inteligência fluida. *Psicologia em Estudo*, Maringá, PR, v. 15, n. 4, p. 841-849, out./dez. 2010.
- HUDSON, T. Relationships among IRT item discrimination and item fit indices in criterion-referenced language testing. *Language Testing*, Londres, v. 8, n. 2, p. 160-181, 1 dez. 1991.
- KARINO, C. A.; BARBOSA, M. T. S. *Nota técnica: procedimento de cálculo das notas do Enem*. Brasília, DF: Inep, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_procedimento_de_calculo_das_notas_enem_2.pdf>. Acesso em: 1 maio 2016.
- KARTAL, A. et al. Validity and reliability study of the Turkish version of Health Belief Model Scale in diabetic patients. *International journal of nursing studies*, Amsterdam, v. 44, n. 8, p. 1447-1458, Nov. 2007.
- KLEIN, R. Alguns aspectos da Teoria de Resposta ao Item relativos à estimação das proficiências. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 35-56, jan./mar. 2013.
- KUDER, G. F.; RICHARDSON, M. W. The theory of the estimation of test reliability. *Psychometrika*, Madison, v. 2, n. 3, p. 151-160, Sep. 1937.
- LOPES, F. L.; VENDRAMINI, C. M. M. Propriedades psicométricas das provas de pedagogia do Enade via TRI. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, SP, v. 20, n. 1, p. 27-47, mar. 2015.
- MARTÍNEZ ARIAS, R. Usos, aplicaciones y problemas de los modelos de valor añadido en educación. *Revista de Educación*, Madrid, v. 348, p. 217-250, enero/abr. 2009.
- MASTERS, G. N. Item discrimination: when more is worse. *Journal of Educational Measurement*, New Jersey, v. 25, n. 1, p. 15-29, Mar. 1988.

- MORRIS, A. Student Standardised Testing: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review. Paris: OECD, Out. 2011. 51 p. (OECD Education Working Papers, n. 65).
- MUTHÉN, B. O.; KAO, C. F.; BURSTEIN, L. Instructionally Sensitive Psychometrics: Application of a New IRT – Based Detection Technique to Mathematics Achievement Test Items. *Journal of Educational Measurement*, New Jersey, v. 28, n. 1, p. 1-22, Mar. 1991.
- PASQUALI, L. Psicometria. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 43, n. Especial, p. 992-999, dez. 2009.
- PRIMI, R.; HUTZ, C. S.; SILVA, M. C. R. da. A prova do Enade de Psicologia 2006: concepção, construção e análise psicométrica da prova. *Avaliação Psicológica*, Itatiba, SP, v. 10, n. 3, p. 271-294, dez. 2011.
- REVELLE, W. Psych: Procedures for Personality and Psychological Research. 1.6.12. Evanston, IL: Northwestern University, 2016. Download. Disponível em: <<http://cran.r-project.org/package=psych>>. Acesso em: 2 abr. 2017.
- RIZOPOULOS, D. ltm: an R package for Latent Variable Modelling and Item Response Theory Analyses. *Journal of Statistical Software*, Innsbruck, AT, v. 17, n. 5, p. 1-25, Nov. 2006.
- ROACH, A. J.; FRAZIER, L. P.; BOWDEN, S. R. The marital satisfaction scale: development of a measure for intervention research. *Journal of Marriage and the Family*, New Jersey, v. 43, n. 3, p. 537-546, Aug. 1981.
- SCHMITT, N. Uses and abuses of coefficient alpha. *Psychological Assessment*, Washington, v. 8, n. 4, p. 350-353, Dec. 1996.
- SEVERO, M.; TAVARES, M. A. F. Metaevaluation in clinical anatomy: a practical application of Item Response Theory in multiple choice examinations. *Anatomical Sciences Education*, New Jersey, v. 3, n. 1, p. 17-24, Jan./Feb. 2010.
- SOARES, T. M. Utilização da Teoria da Resposta ao Item na produção de indicadores sócio-econômicos. *Pesquisa operacional*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 83-112, jan./abr. 2005.
- STUFFLEBEAM, D. L. The Metaevaluation Imperative. *American Journal of Evaluation*, Washington, DC, v. 22, n. 2, p. 183-209, jun. 2001.
- TRAVITZKI, R. *Enem: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013a.
- TRAVITZKI, R. Qualidade técnica dos itens do Enem 2009. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7., 2013, Brasília, DF. Avaliação e currículo: um diálogo necessário. *Anais...* Brasília, DF, 2013b.
- ZAICHKOWSKY, J. L. The Personal Involvement Inventory: Reduction, Revision, and Application to Advertising. *Journal of Advertising*, Abingdon, v. 23, n. 4, p. 59-70, Dec. 1994.

RODRIGO TRAVITZKI

Doutor pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

travitzki@usp.br

ANEXOS

TABELA A1 – Resultados item a item obtidos no estudo após a análise da prova de Ciências da Natureza do Enem 2009

ITEM	ACERTO	SEM RESPOSTA	CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL	PARÂMETRO A	PARÂMETRO B	P-VALOR
1	0,87	0,00	0,30	1,31	-1,87	0,000
2	0,39	0,00	0,52	1,55	0,38	0,000
3	0,42	0,00	0,22	0,33	0,98	0,000
4	0,66	0,00	0,35	0,86	-0,87	0,000
5	0,58	0,00	0,38	0,90	-0,42	0,000
6	0,58	0,00	0,36	0,83	-0,44	0,000
7	0,43	0,00	0,25	0,40	0,70	0,000
8	0,54	0,00	0,39	0,90	-0,21	0,000
9	0,19	0,00	0,27	0,56	2,69	0,000
10	0,28	0,00	0,39	0,88	1,22	0,000
11	0,49	0,00	0,46	1,19	0,03	0,000
12	0,22	0,00	0,29	0,60	2,23	0,000
13	0,70	0,00	0,42	1,33	-0,85	0,000
14	0,64	0,00	0,33	0,76	-0,87	0,000
15	0,20	0,00	0,20	0,36	3,87	0,000
16	0,45	0,00	0,42	0,97	0,22	0,000
17	0,06	0,00	0,17	0,53	5,49	0,000
18	0,38	0,00	0,19	0,26	1,90	0,000
19	0,33	0,00	0,43	1,02	0,80	0,000
20	0,65	0,00	0,34	0,82	-0,88	0,000
21	0,33	0,00	0,37	0,79	1,02	0,000
22	0,54	0,00	0,48	1,38	-0,19	0,000
23	0,29	0,00	0,14	0,12	7,42	0,000
24	0,20	0,00	0,30	0,67	2,28	0,000
25	0,24	0,00	0,28	0,51	2,31	0,000
26	0,22	0,00	0,30	0,61	2,18	0,000
27	0,14	0,00	0,04	-0,08	-23,27	0,000
28	0,31	0,00	0,24	0,41	2,07	0,000
29	0,32	0,00	0,25	0,43	1,81	0,000
30	0,15	0,00	0,12	0,18	9,57	0,000
31	0,15	0,00	-0,01	-0,25	-7,07	0,000
32	0,36	0,00	0,25	0,42	1,42	0,000
33	0,23	0,00	0,36	0,83	1,64	0,000
34	0,25	0,00	0,20	0,34	3,40	0,000
35	0,13	0,00	0,10	0,12	15,44	0,000
36	0,20	0,00	0,20	0,34	4,12	0,000
37	0,30	0,00	0,37	0,78	1,23	0,000
38	0,20	0,00	0,17	0,30	4,57	0,000
39	0,25	0,00	0,16	0,21	5,21	0,000
40	0,41	0,00	0,35	0,67	0,56	0,000
41	0,24	0,00	0,16	0,24	4,72	0,000
42	0,28	0,00	0,28	0,52	1,99	0,000
43	0,25	0,00	0,23	0,38	2,96	0,000
44	0,21	0,01	0,13	0,17	8,11	0,000
45	0,17	0,00	0,20	0,40	4,10	0,000

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados do Enem (BRASIL, 2016).

TABELA A2 - Resultados item a item obtidos no estudo após a análise da prova de Matemática do Enem 2009

ITEM	ACERTO	SEM RESPOSTA	CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL	PARÂMETRO A	PARÂMETRO B	P-VALOR
1	0,13	0,00	0,27	0,62	3,23	0,000
2	0,26	0,00	0,41	1,12	1,13	0,000
3	0,11	0,00	0,26	0,66	3,39	0,000
4	0,27	0,00	0,22	0,33	3,10	0,000
5	0,24	0,00	0,28	0,54	2,28	0,000
6	0,41	0,00	0,39	1,03	0,43	0,000
7	0,36	0,00	0,33	0,74	0,88	0,000
8	0,17	0,00	0,19	0,33	4,89	0,000
9	0,25	0,00	0,17	0,17	6,39	0,000
10	0,11	0,00	0,16	0,25	8,45	0,000
11	0,37	0,00	0,36	0,87	0,69	0,000
12	0,52	0,00	0,36	0,92	-0,09	0,000
13	0,33	0,00	0,17	0,22	3,25	0,000
14	0,70	0,00	0,29	0,81	-1,19	0,000
15	0,24	0,00	0,31	0,63	2,01	0,000
16	0,27	0,00	0,32	0,70	1,58	0,000
17	0,11	0,00	0,22	0,50	4,35	0,000
18	0,27	0,00	0,24	0,40	2,61	0,000
19	0,27	0,00	0,39	0,96	1,24	0,000
20	0,24	0,00	0,24	0,42	2,79	0,000
21	0,21	0,00	0,21	0,38	3,61	0,000
22	0,16	0,00	0,13	0,11	15,15	0,000
23	0,25	0,00	0,19	0,28	4,04	0,000
24	0,19	0,00	0,41	1,11	1,59	0,000
25	0,28	0,00	0,28	0,56	1,82	0,000
26	0,23	0,00	0,18	0,22	5,76	0,000
27	0,24	0,00	0,22	0,37	3,22	0,000
28	0,26	0,01	0,31	0,61	1,86	0,000
29	0,26	0,01	0,32	0,69	1,66	0,000
30	0,21	0,00	0,18	0,27	5,10	0,000
31	0,27	0,00	0,20	0,28	3,67	0,000
32	0,11	0,00	0,23	0,51	4,45	0,000
33	0,23	0,00	0,17	0,19	6,28	0,000
34	0,25	0,01	0,29	0,58	2,06	0,000
35	0,17	0,01	0,17	0,26	6,11	0,000
36	0,33	0,01	0,10	-0,05	-13,22	0,100
37	0,23	0,01	0,13	0,09	12,88	0,240
38	0,23	0,01	0,12	0,06	21,07	0,110
39	0,28	0,01	0,12	0,01	138,46	0,200
40	0,22	0,01	0,11	0,00	795,67	0,020
41	0,23	0,01	0,17	0,18	6,64	0,000
42	0,23	0,01	0,18	0,22	5,49	0,000
43	0,14	0,01	0,11	0,11	16,45	0,120
44	0,25	0,01	0,13	0,09	13,05	0,000
45	0,24	0,00	0,06	-0,10	-11,60	0,000

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados do Enem (BRASIL, 2016).

Recebido em: MAIO 2016

Aprovado para publicação em: DEZEMBRO 2016

INSTRUÇÕES A COLABORADORES

Estudos em Avaliação Educacional é um periódico quadrimestral que publica trabalhos inéditos, em versão *on-line* e impressa, relacionados à temática de avaliação educacional, apresentados sob a forma de artigos, relatos de pesquisa, ensaios teórico-metodológicos e resenhas, que devem ser submetidos exclusivamente ao periódico. Excepcionalmente, serão aceitos trabalhos de revistas estrangeiras (com a indicação da fonte), os quais terão de passar pelo mesmo processo de avaliação dos artigos inéditos. O autor deverá apresentar a autorização da revista em que seu artigo tenha sido originalmente publicado.

São publicados artigos em português e em espanhol. Trabalhos submetidos nos demais idiomas são traduzidos para o português.

Avaliação dos originais

Os originais recebidos são previamente avaliados pelo Comitê Editorial; aqueles que não se enquadram no escopo da revista são devolvidos aos autores; os que estão adequados aos critérios do periódico são encaminhados a dois especialistas da área – avaliadores externos, membros do Conselho Editorial ou pesquisadores da Fundação Carlos Chagas – com título de doutor e filiados a instituições distintas das quais se vinculam os autores. Os especialistas realizam a avaliação de acordo com os seguintes critérios: relevância do tema para a área de estudo; consistência teórico-metodológica; pertinência e atualidade da bibliografia; clareza na exposição do objeto de estudo e na argumentação; rigor na utilização dos conceitos; pertinência, clareza e fundamentação da metodologia estatística empregada. Nesse processo de avaliação, os nomes dos avaliadores e dos autores permanecem em sigilo. No último número de cada volume, é publicado o nome de todos os pareceristas que colaboraram com a revista ao longo do ano.

Os autores recebem comunicação relativa aos pareceres emitidos, informando se seu texto foi aceito, rejeitado ou se necessita de correções para publicação. O Comitê Editorial reserva-se o direito de recusar o artigo ao qual foram solicitadas correções, caso estas não sejam atendidas a contento.

Publicação dos originais

Se a matéria for aceita para publicação, a revista permite-se introduzir pequenas alterações formais no texto, respeitando o estilo e a opinião dos autores. Os trabalhos não poderão ser publicados em qualquer outra forma antes de decorridos seis meses de sua publicação em *Estudos em Avaliação Educacional*. Artigos de um mesmo autor só serão publicados com intervalo de, pelo menos, seis meses.

Autoria

Solicitam-se dos autores: nome completo (sem abreviações); vínculo institucional ou última ocupação profissional; cidade, estado e país da instituição; titulação

(graduado, especialista, mestre/mestrando, doutor/doutorando), endereço, telefone, celular e *e-mail* de contato. Pede-se, ainda, que o autor indique como seu nome deve constar da publicação e qual *e-mail* deve ser apresentado. Os autores de textos publicados receberão 1 (um) exemplar do número em que suas matérias forem veiculadas.

Os direitos autorais dos trabalhos publicados pertencem à revista *Estudos em Avaliação Educacional*, que adota a licença Creative Commons BY-NC do tipo "Atribuição Não Comercial". A versão *on-line* é de acesso aberto e gratuito. Os pontos de vista expressos nos textos são de responsabilidade dos autores.

Estudos em Avaliação Educacional não cobra taxa de submissão ou de editoração de artigos (articles processing charges – APC).

Para publicação do material em outros veículos, entrar em contato com: eae@fcc.org.br.

Apresentação dos originais

Para submeter um artigo à *Estudos em Avaliação Educacional*, é necessário fazer o cadastro como autor no Portal de Periódicos da Fundação Carlos Chagas: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/>>, criando *login* e senha de acesso. O autor deve acessar o sistema, clicar no link "Nova submissão" e preencher as informações necessárias nos cinco passos de submissão, a saber:

Passo 1. Iniciar submissão: preenchimento dos campos: Seção; Idioma da submissão; Condições para submissão (todos os itens deste campo devem ser selecionados); Declaração de direito autoral; e Comentários para o editor (caso houver necessidade).

Passo 2. Transferência do manuscrito: envio do artigo, em PDF, para avaliação. Dessa versão do artigo não devem constar quaisquer referências que permitam identificar a autoria do trabalho. Assim, é necessário excluir do artigo, além do nome dos autores, nomes das instituições e de projetos, ou mesmo alguma menção em fonte de tabela/gráfico/quadro/figura e em referência bibliográfica.

Passo 3. Metadados da Submissão (Indexação): inclusão dos dados dos autores, do título e do resumo do trabalho apresentado, de contribuidores e agências de fomento (se for o caso) e das referências do texto.

Passo 4. Transferência de documentos suplementares: envio do artigo, em Microsoft Word, com todas as informações de autoria. Além disso, nesta etapa da submissão, devem ser enviados tabelas, gráficos, quadros e figuras, em arquivos separados editáveis.

Passo 5. Confirmação da submissão: nesta etapa, o autor deve clicar em "Concluir submissão".

Para acompanhar o *status* da submissão, o autor deve acessar o sistema → menu → acesso → *login* e senha. Indica-se que todos os autores estejam cadastrados no sistema.

Todos os documentos enviados à *Estudos em Avaliação Educacional* devem ter o seguinte formato obrigatório: 3 cm de margem superior, 3 cm de margem inferior, 3 cm de margem esquerda e 2 cm de margem direita; parágrafo 1,25; com espaçamento de 1,5 entre as linhas; sem espaço (anterior ou posterior) entre os parágrafos, páginas enumeradas (após a folha de rosto, na margem inferior à direita), fonte em Times New Roman, no corpo 12.

Artigos, relatos de pesquisa e ensaios teórico-metodológicos: não podem ultrapassar 25 páginas (incluídos os anexos).

Resenhas: devem apresentar extensão máxima de 6 páginas, contendo referência da obra resenhada, título e análise crítica que traga contribuições ao campo de estudo do trabalho em questão.

• **Títulos e subtítulos** devem ter, no máximo, 11 palavras (incluindo artigos, preposições, conjunções, etc.). Toda matéria, à exceção de resenhas, precisa vir acompanhada de resumo em português contendo no máximo 11 linhas, com o objetivo, o método, os resultados e as conclusões do artigo. O espaçamento deve ser simples entre as linhas e sem espaço entre parágrafos, sem conter siglas nem referências, trazendo, em seu início, o título do trabalho. Ao final do resumo, indicar quatro palavras-chave (descritores) do conteúdo do texto.

• **Citações, remissões, notas e siglas** devem obedecer às regras da ABNT (NBR 10520, 2002). As **citações diretas** (textuais), com até três linhas, devem ser incorporadas ao texto, entre aspas, sendo necessário indicar o sobrenome do autor, ano e número da página. Ex.: Em função desses indicadores, “chegou-se à organização de cinco grandes grupos de escolas denominadas azul, verde, amarelo, laranja e vermelho” (SÃO PAULO, 2001, p. 55).

• **Citações com mais de três linhas** deverão ser apresentadas sem aspas, com recuo de 1,25 cm a partir da margem esquerda, com espaçamento simples entre as linhas e sem espaço entre parágrafos, em fonte Times New Roman e corpo 10, sendo necessário indicar o sobrenome do autor, ano e página. Ex.:

[...] a sofisticação técnica da avaliação nacional - que hoje ocupa a atenção da cúpula decisória e de seus assessores - apresenta-se como entrave para a compreensão; tanto pelos atores dos sistemas e escolas como pela população em geral, do processo avaliativo realizado. (FREITAS, 2004, p. 685)

• Na **citação de citação** deve ser empregada a expressão latina “apud” (citado por) para identificar a fonte que foi efetivamente consultada, a qual deve ter a referência completa no rodapé; e na lista de Referências incluir apenas a obra consultada (CARONE et al., 2003). Ex.: Para Watson (apud CARONE et al., 2003) [...].

• As **remissões bibliográficas indiretas** são incorporadas ao texto entre parênteses (ano). Ex.: Segundo João Barroso (2006), todos...

• As **notas explicativas** devem ser evitadas e utilizadas apenas quando for estritamente necessário, preferencialmente sem ultrapassar três linhas. Devem figurar sempre no rodapé da página, numeradas sequencialmente.

• As **siglas** devem ser desdobradas quando mencionadas à primeira vez no artigo. Ex.: Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

• A **metodologia estatística** empregada deve ser descrita com detalhamento que permita que os resultados possam ser replicados por um leitor com experiência no assunto que tenha acesso aos dados originais. Por outro lado, deve-se evitar o uso de linguagem excessivamente técnica, visando a apresentar a descrição metodológica com clareza suficiente para que um leitor não especializado no assunto também possa compreendê-la. Essas recomendações se traduzem, principalmente, em medidas como:

- ✓ fornecer detalhes sobre as unidades experimentais, aleatorização e procedimentos amostrais;
- ✓ descrever e/ou proporcionar acesso aos instrumentos de coleta da pesquisa;
- ✓ indicar todas as técnicas descritivas e inferenciais utilizadas, fornecendo referências bibliográficas sempre que necessário;
- ✓ apresentar os resultados quantitativos com suas respectivas medidas de incerteza (intervalos de confiança, *p-values*, etc.);
- ✓ adotar um nível de precisão na apresentação dos dados e resultados (por exemplo, número de casas decimais) padronizada e coerente com as possibilidades da pesquisa;
- ✓ utilizar recursos gráficos e tabelas sempre que esses elementos puderem facilitar a organização e síntese dos dados e a compreensão dos resultados;
- ✓ discutir a razoabilidade dos resultados obtidos e relatar possíveis limitações dos métodos empregados;
- ✓ definir os termos técnicos, os símbolos matemáticos e as siglas presentes no artigo;
- ✓ especificar os *softwares* estatísticos utilizados.

• **Tabelas, gráficos, quadros e figuras** (assim como os **títulos** e as **fontes**) devem ser apresentados no corpo do texto, e não em caixas de texto, alinhados à esquerda, em sua página correspondente, numerados com algarismos arábicos, com títulos (posicionados acima, em corpo 12) padronizados quanto ao formato e termos utilizados. Abaixo destes, sem estarem em caixas de texto, deve, obrigatoriamente, ser indicada a fonte dos dados (remetida às referências bibliográficas), com autoria e ano, inclusive se for de elaboração própria dos autores, em corpo 10, alinhada à esquerda, espaço 1,5 entre linhas. As tabelas, os gráficos e os quadros devem se apresentar em *software* compatível com o ambiente Windows, de preferência em Excel, e as figuras (ilustrações, imagens, mapas, fotos, etc.), em arquivo com alta resolução (300 dpi), todos produzidos em preto e branco, em tamanho máximo de 10 cm de largura.

• **Referências de cunho bibliográfico** devem vir ao final do texto, por ordem alfabética de sobrenome do autor, e, sempre que possível, fazer constar por extenso o prenome dos autores. Os títulos das obras devem ser apresentados em itálico. Quando houver dois ou três autores, separa-se o primeiro autor e os demais por ponto e vírgula; ultrapassando três autores, faz-se a entrada pelo autor principal (referenciado no texto) e substituem-se os outros pela expressão "et al.". Sua apresentação deve seguir as normas da ABNT (NBR 6023, 2002). A exatidão das referências e a correta citação no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos textos, sendo uma exigência para a publicação do trabalho.

Seguem alguns exemplos de referência:

Livros com dois ou três autores

GUINCHAT, Claire; MENO, Michel. *Introdução geral às ciências e técnicas da informação e documentação*. 2. ed. corrig. e aum. Brasília: IBICT, 1994.

Capítulo de livro - mesmo autor

GADOTTI, Moacir. A paixão de conhecer o mundo. In: _____. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Atlas, 1987. p. 58-73. cap. 5.

Capítulo de livro - autor diferente

RONCA, Antônio Carlos C. O modelo de ensino de David Ausubel. In: PENTEADO, Wilma Millan Alves. *Psicologia e ensino*. São Paulo: Papalivros, 1980.

Artigo de periódico

CALLADO, Antônio. Da grande mentira às primeiras sílabas da verdade. *Em Aberto*, Brasília, v. 26, n. 90, p. 169-174, jul./dez. 2013.

Artigo de periódico com mais de três autores

DEL BARRIO, Cristina et al. Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-Bullying. *Infancia y Aprendizaje*, v. 26, n. 1, p. 63-78, 2003.

Textos on-line

LAEVERS, Ferre (Ed.). *Well-being and involvement in care settings*. A Process-oriented Self-evaluation Instrument (SICs). Bruxelas: Kind & Gezin, 2008. Disponível em: <<http://www.kindengezin.be/img/sics-ziko-manual.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

Artigo de jornal

NAVES, Paulo. Lagos andino dá banho de beleza. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 28 jun. 1999. Folha Turismo, Caderno 8, p. 13.

Trabalho apresentado em evento

MOREIRA, A. F. B. Multiculturalismo, Currículo e Formação de Professores. In: SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2., 1998, Santa Cruz do Sul. *Anais...* Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998. p. 15-30.

Autor institucional, legislação e jurisprudência

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 mar. 2013.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. Organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 1995. 206 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n.: 2, de 30 de janeiro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília, DF: Inep, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Projeto de lei n. 15, de 2003. Dá denominação à Rodovia SP-046-125, que interliga São Luiz de Paraitinga-Catuçaba-Alto da Serra. *Diário Oficial [do] Estado de São Paulo*, Poder Legislativo, São Paulo, v. 113, n. 31, p. 2, fev. 2003.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 42.822, de 20 de janeiro de 1998. *Lex*: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v.62, n. 3, p. 217-220, 1998.

Verbetes de enciclopédia eletrônica e dicionário

FOULKES, H.; CARTWRIGHT, R. Sleep. In: _____. *Encyclopedia Britânica On-line*. Disponível em: <<http://www.britanica.com/bcom/eb/article>>. Acesso em: 5 fev. 2000.

Ínciso. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p. 950.

Entrevista/Depoimento

SILVA, A. A. Mulheres no ataque: depoimento. [9 de junho, 1996]. São Paulo: *Revista da Folha de São Paulo*. Entrevista concedida a Cristiana Couto.

Teses

FERREIRA, J. L. *Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural*. 2008. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

Resenha

CARONE, I. *Psicanálise fim de século. Ensaio crítico*. São Paulo: Hacker, 1998. Resenha de: FRAYZE-PEREIRA, J. A. Da possibilidade da crítica à cultura: psicanálise e filosofia. *Revista Brasileira de Psicanálise*, v. 35, n. 2, p. 403-405, 2001.

Trabalho publicado em CD/DVD

LIMA NETO, Newton. A Universidade e os trabalhadores. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 49., 1997, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Videolar, 1991. CD-ROM.

DIREITO DE RESPOSTA

Estudos em Avaliação Educacional acolhe comentário(s) a artigo publicado na revista. Se o comentário for aceito para publicação, a revista oferecerá ao autor igual espaço para réplica, que poderá ser publicada no mesmo número do comentário ou no número subsequente. Ambos estão sujeitos ao mesmo processo de avaliação dos demais textos. Não são aceitos comentários ou réplicas a resenhas.

.....

ASSINE A REVISTA

ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Tel. (11) 3723-3084

www.fcc.org.br

